



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Els recursos discursius de l'assessor en un procés d'assessorament col·laboratiu

Begoña Roca Carretero



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0. Spain License.**



**Postgrado
Interuniversitario de
Psicología de la
Educación**



**UNIVERSITAT DE
BARCELONA**

Els recursos discursius de l'assessor en un procés d'assessorament col·laboratiu

TESI DOCTORAL

Begoña Roca Carretero

Director: Dr. Javier Onrubia Goñi

Programa:
Doctorat Interuniversitari
de Psicologia de l'Educació (DIPE)

Departament de Cognició, Desenvolupament i Psicologia de l'Educació
Secció departamental de Psicologia del Desenvolupament i de l'Educació
Facultat de Psicologia
Universitat de Barcelona

Maig 2018

A la memòria del meu pare

Agraïments

Voldria donar les gràcies a totes les persones que m'han ofert la seva ajuda durant aquests anys i que han contribuït a fer que aquesta tesi sigui una realitat.

En primer lloc, vull expressar tot el meu reconeixement i agraïment al meu director de tesi, el Dr. Javier Onrubia. El seu acompanyament, disponibilitat i paciència han estat fonamentals per a mi, al llarg d'aquest període. Sempre atent, la seva guia m'ha empès a continuar la recerca fins al final i sóc conscient que sense la seva ajuda no hagués estat possible compatibilitzar el meu treball diari amb el desenvolupament d'aquesta tesi. Les tutories dels divendres han estat espais privilegiats per a la discussió, per superar dubtes i incerteses i anar traçant conjuntament les línies de la investigació; i amb el pas del temps, malgrat el cansament de la setmana, es van convertir en moments agradables i esperats, que de ben segur enyoraré.

Vull fer constar, així mateix, la meva gratitud als professors del MIPE per l'oportunitat que ha suposat assistir a les seves classes. Els seus coneixements i les seves ensenyances han estat referents importants per la realització d'aquesta tesi.

També vull donar les gràcies a tots els companys i companyes del DIPE que m'han precedit i que m'han mostrat d'alguna manera, el camí per continuar en l'esforç: Gaby, Francisco, Shamaly, Coni, Juan Carlos i molt especialment, la meva gratitud a Liss i M^{re} Àngels pel seu ajut i pels projectes compartits que desitjo s'estenguin d'ara en endavant. Moltes gràcies Marta per la teva dedicació i ajuda en les traduccions i per les entrades divertides a les tardes de tutoria.

El meu reconeixement i consideració a l'assessor i al claustre de professors de l'escola per la seva col·laboració desinteressada, per obrir-me les portes tan amablement i facilitar-me la recollida de dades. Moltes gràcies per la vostra generositat i per totes les estones compartides i les converses enriquidores.

A tots els amics i companys de feina que m'han escoltat quan els ho he demanat i que m'han ajudat a no defallir i han entès les meves absències. Gràcies Xavier, per les teves idees i propostes, les porto en el cor. Isabel, t'agraeixo la teva càlida acollida quan vaig arribar a les aules del Clínic i com em vas animar en la decisió de portar a terme aquesta investigació. Àngela, la meva admiració pel teu rigor en el treball i en la recerca contínua de nous coneixements i pel teu entusiasme vital tant contagiós! Gràcies Ana, per tots els camins que hem recorregut juntes, per tots els projectes de formació i professionals compartits, però per

damunt de tot, per aguantar-me i fer-me costat, per estar sempre present a casa quan jo no hi podia ser, i és clar moltes gràcies per la teva ajuda incondicional, una vegada més, en el desenvolupament d'aquesta tesi, que és també teva.

Un agraïment molt especial a tots els membres de la meva família pel suport i la comprensió que han mostrat al llarg d'aquests anys. Bernat gràcies pel suport informàtic i pels riures en moments de cansament, gràcies Joan per fer-me la vida més fàcil. Joel i Alícia, sento que no us he dedicat tot el temps que era vostre. I un petó al Manel, la Naz i al petit Sirius, que tot just avui ha obert els ulls a la vida, benvingut!

Finalment, vull donar les gràcies als nens i les nenes, als nois i les noies, i a tots els companys i companyes de professió per les oportunitats que hem tingut, d'aprendre junts.

Gràcies a tots!

Índex

	Pàg.
Resum	11
Abstract	13
Capítol 1	
Presentació	17
Capítol 2	
Marc Teòric	21
2.1. L'assessorament com a procés col·laboratiu	23
2.1.1. L'assessorament col·laboratiu: propostes i models internacionals	24
2.1.2. El model educacional-constructivista d'intervenció psicopedagògica	31
2.1.3. Una aproximació a la noció de col·laboració	35
2.1.4. L'assessorament col·laboratiu com a construcció de significats compartits	41
2.2. El llenguatge en els processos d'assessorament: els recursos discursius de l'assessor	56
2.2.1. Els recursos discursius de l'assessor: caracterització conceptual	57
2.2.2. Els recursos discursius de l'assessor: estudis empírics	71
2.3. Objectius de la investigació	104
Capítol 3	
Mètode	107
3.1. Enfocament metodològic de la investigació	109
3.2. Participants i situacions d'observació	111
3.2.1. Criteris de selecció del cas i descripció	111
3.2.2. Participants	113
3.2.3. Situació d'observació	114
3.3. Procediments i instruments de recollida de dades	115
3.4. Procediments per a l'anàlisi de les dades	118
3.4.1. Anàlisi de les formes d'organització de l'activitat conjunta en les sessions d'assessorament i identificació de fases en el procés d'assessorament	120
3.4.2. Identificació dels recursos discursius de l'assessor	124

3.4.3. Identificació dels creuaments de recursos discursius de l'assessor	138
3.4.4. Identificació de configuracions de recursos discursius de l'assessor	139

Capítol 4

Resultats relatius a les formes d'organització de l'activitat conjunta en el procés d'assessorament	145
--	------------

4.1. Identificació de segments d'assessorament	147
4.2. Evolució i articulació dels segments d'assessorament	175
4.3. Segments d'assessorament i fases del procés d'assessorament	188

Capítol 5

Resultats relatius a la descripció dels recursos discursius de l'assessor	195
--	------------

5.1. Recursos discursius de l'assessor relacionats amb la construcció conjunta de la millora de la pràctica	197
5.1.1. Recursos discursius relacionats amb la construcció de la millora en els segments d'assessorament	197
5.1.2. Contrast entre la presència dels recursos discursius relacionats amb la construcció de la millora en les diferents fases	299
5.2. Recursos discursius de l'assessor relacionats amb la construcció conjunta de la pròpia relació de col·laboració per a la millora de la pràctica	304
5.2.1. Recursos discursius relacionats amb la construcció de la relació de col·laboració en els segments d'assessorament	304
5.2.2. Contrast entre la presència dels recursos discursius relacionats amb la construcció de la relació de col·laboració en les diferents fases	343
5.3. Creuaments de recursos discursius específics relacionats amb la construcció conjunta de la millora de la pràctica i de la pròpia relació de col·laboració per a la millora de la pràctica	347
5.3.1. Creuaments de recursos discursius en les diferents fases del procés d'assessorament	347
5.3.2. Contrast entre els creuaments dels recursos discursius relacionats amb la construcció conjunta de la millora i de la relació de col·laboració, en les diferents fases	361

Capítol 6

Resultats relatius a les configuracions de recursos discursius específics de l'assessor relacionats amb la construcció conjunta de la millora de la pràctica 367

6.1. Configuracions de recursos discursius de l'assessor relacionades amb la construcció conjunta de la millora de la pràctica en els segments de la Fase 3	369
6.1.1. Configuracions de recursos discursius en els segments de Presentació teòrica de les dinàmiques de cohesió	370
6.1.2. Configuracions de recursos discursius en el segment de Presentació teòrica de les estructures simples	376
6.1.3. Configuracions de recursos discursius en els segments de Presentació teòrica dels Plans d'equip	381
6.1.4. Configuracions de recursos per la Fase 3: algunes funcions discursives clau	389
6.2. Configuracions de recursos discursius de l'assessor relacionades amb la construcció conjunta de la millora de la pràctica en els segments en la Fase 4	393
6.2.1. Configuracions de recursos discursius en els segments de Comentari de les dinàmiques de cohesió	393
6.2.2. Configuracions de recursos discursius en els segments de Comentari d'estructures simples	406
6.2.3. Configuracions de recursos discursius en els segments de Comentari d'estructures simples en les unitats didàctiques	412
6.2.4. Configuracions de recursos per la Fase 4: algunes funcions discursives clau	422

Capítol 7

Discussió i conclusions de la recerca 427

7.1. Discussió dels objectius de la recerca	429
7.1.1. Discussió de l'objectiu 1: identificació de recursos discursius de l'assessor	429
7.1.2. Discussió de l'objectiu 2: ús combinat (creuaments) dels recursos discursius de l'assessor	455
7.1.3. Discussió de l'objectiu 3: identificació de configuracions de recursos discursius de l'assessor	457
7.2. Aportacions, limitacions i qüestions obertes	465
7.3. Conclusions	470

Referències bibliogràfiques	475
Annexos	491
Annex 1. El Programa CA/AC	493
Annex 2. Guió per l'entrevista amb l'assessor, prèvia a l'inici del procés d'assessorament	505
Annex 3. Guió per l'entrevista amb l'assessor, prèvia a l'inici de la sessió d'assessorament	507
Annex 4. Guió per l'entrevista amb l'assessor, posterior a la sessió d'assessorament	509
Annex 5. Qüestionari pels professors. Valoració durant el procés d'assessorament	511
Annex 6. Qüestionari pels professors. Valoració final del procés d'assessorament	513
Annex 7. Guió per l'entrevista amb l'assessor, al final del procés d'assessorament	515

Resum

L'assessorament col·laboratiu, en el marc del model educacional-constructivista d'intervenció psicopedagògica, s'entén com una eina fonamental en els processos de canvi i de millora de les pràctiques educatives. En aquest context, la relació que s'estableix entre assessor i assessorats es caracteritza pel treball conjunt, la co-responsabilitat, i la negociació i construcció compartida de significats amb relació als continguts de millora i a la pròpia relació de col·laboració.

Aquesta recerca té com a finalitat general aprofundir en el coneixement dels recursos discursius que utilitza l'assessor en situacions d'assessorament, i en particular, vol estudiar els recursos discursius que utilitza un assessor expert en el marc de l'activitat conjunta i de la dimensió temporal d'un procés d'assessorament col·laboratiu.

Metodològicament, es va adoptar una aproximació observacional en situació natural, concretament un estudi de cas únic de caràcter instrumental. El procés d'assessorament observat es va dur a terme en un centre educatiu de la província de Barcelona, i va tenir com a contingut la introducció a les aules de l'aprenentatge cooperatiu. Els participants van ser l'assessor i el claustre de professors d'educació secundària implicats. El claustre de secundària el conformen 18 professors, entre ells l'orientadora del centre i el seu director. L'assessor psicopedagògic és un professional extern, amb àmplia i reconeguda trajectòria professional en processos d'assessorament, i en particular en l'assessorament a centres en la introducció a les aules de l'aprenentatge cooperatiu. El procés es va desenvolupar al llarg d'un curs acadèmic complet i es van enregistrar les nou sessions d'assessorament que es van portar a terme. Addicionalment, es van realitzar registres narratius, la recollida de materials i documents emplets, entrevistes amb l'assessor i qüestionaris als docents participants.

D'acord amb els objectius del treball, es van realitzar diferents tipus d'anàlisi: l'anàlisi de les formes d'organització de l'activitat conjunta en les sessions d'assessorament; l'anàlisi dels recursos discursius emprats per l'assessor relacionats amb la construcció conjunta de significats sobre la millora de la pràctica, d'una banda, i la pròpia relació de col·laboració, de l'altra; l'anàlisi dels creuaments de recursos discursius de l'assessor associats a les dues dimensions del procés; i l'anàlisi de configuracions de recursos discursius.

S'han obtingut diversos resultats d'interès. Primerament, s'ha establert una relació de 10 recursos discursius específics per a la construcció conjunta de la millora de la pràctica i una

relació de nou recursos discursius específics de l'assessor relacionats amb la construcció conjunta de la pròpia relació de col·laboració. En segon lloc, s'ha constatat que aquests recursos presenten perfils de distribució específics en les diferents fases del procés d'assessorament. En tercer lloc, s'han identificat creuaments de recursos discursius de l'assessor relacionats amb la construcció conjunta de la millora de la pràctica i de la pròpia relació de col·laboració i s'ha comprovat que aquests creuaments són més freqüents en els moments que l'assessor exemplifica i en d'altres d'aportació d'informació. I finalment, s'han identificat sis configuracions de recursos que apareixen de manera regular en el discurs de l'assessor en la fase de Disseny de les innovacions i millores que han d'introduir-se en les pràctiques educatives del professorat, i sis configuracions de recursos discursius en la fase de Col·laboració en la implementació, seguiment i ajust de les millores, que acompleixen funcions específiques en el progrés de l'assessorament.

Amb relació als estudis anteriors, aquests resultats aporten diferents resultats destacats i permeten una descripció i comprensió més acurada dels recursos discursius de l'assessor, en tant que els ubica en l'activitat conjunta i en la dimensió temporal, i també explora com es combinen al servei de determinades funcions referents a la pràctica assessora.

Abstract

Collaborative consultation, from an educational and constructive perspective of psychoeducational intervention, is understood as an essential tool in the processes of change and improvement of teaching practices. In this context, the relationship established between consultants and teachers is characterized by joint activity, co-responsibility, and negotiation and joint meaning construction of the contents of improvement (“cold” dimension of the consultation process) and of the collaborative relationship itself (“warm” dimension).

This research has the general aim to deepen the knowledge of the discursive resources used by consultants in consultation situations. Specifically, this work aims at studying the discursive resources used by an expert consultant in the context of the joint activity of a collaborative consultation process lasting an academic year.

An instrumental case study was used, adopting an observational approach in a natural setting. The consultation process that was observed took place in a secondary school in the province of Barcelona, and was aimed at introducing cooperative learning in classrooms. The participants were the consultant (an external professional with a broad and recognized professional career in this kind of consultation processes) and the teaching staff (including 18 teachers, the school psychologist and the head teacher). The consultation process consisted in nine sessions over the course of a complete academic year. Data from the consultation sessions was collected by means of recordings, narrative registers and the compilation of the materials and documents used during the process. In addition, several interviews to the consultant were performed, and teachers were asked to fill in questionnaires about the consultation process.

In accordance with the objectives of this work, different analyses of the consultation process were conducted, namely: the forms of organization of the joint activity during the consultation sessions; the “cold” and “warm” discursive resources used by the consultant; the combined use of “cold” and “warm” discursive resources over the consultation process; and the discursive resources’ configurations used.

These analyses allowed us to obtain several results of interest. Firstly, a list of discursive resources has been obtained, including ten “cold” discursive resources used to enhance joint meaning construction to improve teaching practice, and nine “warm” discursive resources used to build the collaborative relationship. Secondly, it has been found that these discursive resources present specific distribution profiles in the different phases of the consultation

process. Thirdly, different forms of combined use of “cold” and “warm” discursive resources have been identified. These forms occur more frequently when the consultant exemplifies something or when providing information. Finally, the different discursive resources’ configurations appeared at different moments of the consultation process to fulfill specific functions in the progress of the process: six of these configurations were found during the phase of Design of innovations and improvements; and another six were found during the phase of Collaboration in the implementation, monitoring and adjustment of these improvements.

These results shed new light on the description and understanding of the discursive resources of the consultants, by placing them in the context of consultant/consultees joint activity and its temporal dimension, and by exploring the configuration of these resources to serve the fulfilment of certain functions in the consultation process.

Capítol 1

Presentació



Presentació

L'assessorament psicopedagògic constitueix un recurs essencial per a la posada en marxa de processos d'innovació i millora de les pràctiques educatives. Els assessors¹ poden donar suport als centres educatius i als docents en el desenvolupament de processos de canvi, exercint una funció d'"ajudar a ajudar" -ajudar als professors perquè puguin ajudar millor als seus alumnes a aprendre- (Sánchez & García, 2011), i fomentant pràctiques educatives cada cop més inclusives i de major qualitat.

Des d'aquesta manera d'entendre la funció dels assessors, diferents autors i propostes teòriques han subratllat la importància del discurs en els processos d'assessorament psicopedagògic. Així, s'ha destacat com l'ús del llenguatge per part dels participants en el procés influeix, i pot facilitar, una relació de col·laboració productiva entre assessor i docents. En concret, s'han relacionat certes formes específiques d'ús de la parla per part de l'assessor en la interacció amb els assessorats, amb la promoció d'aquest tipus de col·laboració. Malgrat això, els estudis empírics en profunditat sobre aquesta qüestió són escassos, i els coneixements reunits mostren encara algunes limitacions i elements susceptibles de millora.

A partir d'aquests plantejaments inicials, l'objectiu general d'aquesta investigació és aprofundir, mitjançant l'estudi en detall d'un procés d'assessorament realitzat per un assessor expert, en el coneixement dels recursos discursius que usa l'assessor en un procés d'assessorament col·laboratiu per tal de donar suport i fomentar la construcció de significats compartits sobre les pràctiques educatives i els possibles canvis a introduir en elles, i sobre la construcció de la pròpia relació col·laborativa entre assessor i docents.

Aquest capítol introductorí té una doble finalitat. La primera és presentar els orígens i la motivació que van impulsar aquesta recerca i la segona és exposar l'estructura del present informe de tesi, indicant breument a què estan dedicats els diferents capítols que el conformen.

Per situar l'origen d'aquesta recerca, cal remuntar-se al moment en el qual, després d'un llarg període de pràctica professional com a mestre i logopeda, vaig prendre la decisió de tornar a

¹ Al llarg de tot el text, s'utilitza habitualment el genèric masculí com a forma no marcada que inclou dones i homes –assessores i assessors, professores i professors, noies i nois...-. Aquest ús no vol reflectir ni comporta cap tipus de discriminació per raó de gènere.

les aules com a estudiant en el *Màster Interuniversitari de Psicologia de la Educació (MIPE)*. En aquell moment, formava part com a docent de l'equip multidisciplinar de l'Hospital de Dia del Clínic, un entorn singular, complex i en continua transformació, on compartíem objectius des de posicions i visions diferents professionals del món de la sanitat, el treball social i l'educació. Al mateix temps, la gestió de l'aula hospitalària, a més de l'atenció educativa directa als nens i joves que hi assistien, demanava un treball conjunt amb els centres i els serveis educatius per orientar el retorn dels alumnes a les escoles i instituts. El repte que suposava consensuar amb agents educatius diverses decisions entorn a les necessitats educatives dels alumnes i la continuïtat de la seva formació i escolarització em va qüestionar fortament la meva pràctica, i vaig sentir la necessitat d'anar més enllà de l'experiència acumulada, per poder fonamentar i argumentar millor les decisions que constantment prenia, donar una resposta més ajustada als conflictes i reinterpretar les situacions de pràctica viscudes.

Amb aquesta idea original de revisar i cercar referents teòrics més sòlids per poder reflexionar amb una certa distància sobre diferents aspectes de la meva pràctica professional diària, i poder sostenir decisions, propostes i actuacions en el treball conjunt amb altres professionals i companys, em vaig matricular al MIPE. Posteriorment, ja en el Màster, vaig anar generant la idea de portar a terme un treball d'investigació al voltant dels processos d'assessorament psicopedagògics, temàtica que connectava plenament amb els meus interessos i inquietuds, com també amb una dimensió de la meva pràctica professional.

Per aquest motiu, vaig decidir cursar el pràcticum d'investigació en el marc d'una de les línies de recerca del Grup de Recerca en Interacció i Influència Educativa (GRINTIE), dirigit pel Dr. César Coll Salvador al, aleshores, Departament de Psicologia Educativa i de l'Educació de la Universitat de Barcelona². La línia s'anomenava "Interacció, influència educativa i construcció del coneixement en contextos educatius" i acollia treballs interessats en la relació entre interacció, activitat i discurs en els processos de construcció de coneixement i d'atribució de sentit. En el decurs del pràcticum d'investigació, i de la mà del nostre tutor, el Dr. Javier Onrubia, vaig tenir l'ocasió, junt amb altres estudiants, de desenvolupar una sèrie de tasques que ens van apropar al coneixement d'estudis qualitius sobre processos d'investigació, i en concret a les línies d'investigació que, des d'una perspectiva constructivista d'orientació sociocultural, s'interessen en l'ús estratègic de la pràctica assessora i els mecanismes d'influència per a la millora de les pràctiques educatives sobre les que incideix. En el

² Actualment, secció departamental de Psicologia del Desenvolupament i de l'Educació, dins del Departament de Cognició, Desenvolupament i Psicologia de l'Educació de la Universitat de Barcelona.

desenvolupament d'aquest pràcticum d'investigació vam conèixer els referents teòrics que fonamenten la investigació entorn dels processos d'assessorament psicopedagògic i vam aprofundir en el model d'anàlisi proposat per Lago (2006), Onrubia i Lago (2008) i Lago i Onrubia (2011a, 2011b). També ens va proporcionar l'oportunitat d'apropar-nos a l'ús de procediments generals i d'instruments metodològics de recollida i anàlisi de dades, propis de l'estudi de casos en aquesta temàtica, i copsar la rellevància de la investigació educativa per obtenir un coneixement més just i per aproximar la distància que separa els models teòrics de la pràctica educativa.

En finalitzar aquest període de formació, la confluència d'una sèrie de situacions i interessos van propiciar l'inici d'un projecte de recerca propi. En primer lloc, el desenvolupament d'aquesta investigació m'oferia la possibilitat de continuar la formació acadèmica després de molts anys de pràctica, formant part d'un plantejament més ampli, coordinat pel Dr. Javier Onrubia i compartit amb altres companyes, amb l'objectiu d'aprofundir en l'estudi d'una temàtica fonamental per al canvi i la millora de les pràctiques docents com és l'assessorament psicopedagògic. A més, concretar la recerca en el discurs de l'assessor, i poder indagar i conèixer més sobre aquesta qüestió, va constituir un motiu més d'interès ja que, com a logopeda, l'estudi del llenguatge havia estat sempre per a mi un aspecte central.

L'informe que iniciem pretén exposar de manera sistemàtica la recerca que hem dut a terme, plantejant el marc teòric adoptat, els objectius que guien la investigació, el mètode utilitzat en l'estudi, els resultats obtinguts i la discussió de les aportacions i limitacions d'aquests resultats.

En el segon capítol d'aquest treball, es presenten les bases teòriques de la investigació i es fonamenten els seus objectius a partir de la revisió de l'estat de la qüestió en l'àmbit. Per això, primerament revisem diferents propostes i models d'assessorament col·laboratiu internacionals, i caracteritzem el model educacional-constructivista d'intervenció psicopedagògica. Seguidament, ens centrem en la noció de col·laboració en el marc dels processos d'assessorament psicopedagògic, i presentem les dues dimensions o "cares" del treball col·laboratiu en aquesta situació: la dimensió tasca o "cara freda" i la dimensió persona o "cara càlida". A continuació, ens centrem en la revisió d'alguns treballs teòrics i empírics que considerem especialment rellevants per establir la importància de les formes en què l'assessor empra el llenguatge en el treball conjunt amb els assessorats al llarg del procés d'assessorament, i en particular dels recursos discursius que utilitza. Finalment, acabem el capítol concretant i formulant els objectius generals i específics de la investigació.

En el tercer capítol, es presenta la proposta d'abordatge metodològic i el disseny de la recerca, assenyalant els criteris de selecció del cas, la descripció dels participants i la situació objecte d'estudi. Posteriorment, s'especifiquen els procediments emprats per a la recollida de dades, i es detallen els diferents tipus d'anàlisi de dades realitzats en funció dels objectius establerts en la recerca.

En els tres capítols següents, presentem consecutivament els resultats obtinguts en les nostres anàlisis. En el capítol 4, exposem els resultats relatius a les formes d'organització de l'activitat conjunta entre l'assessor i els professors en el desenvolupament del procés d'assessorament. Presentem els diferents tipus de segments d'assessorament identificats i detallem els patrons d'actuació dels participants entorn dels diferents continguts tractats; a continuació, partint de l'estructura de l'activitat descrita en cada un dels segments, els vinculem a les diferents fases del procés d'assessorament. Seguidament, mostrem els mapes d'interactivitat que permeten visualitzar la seva articulació en les sessions objecte d'estudi, i finalment presentem els resultats relatius a l'evolució de l'activitat conjunta dels participants en relació amb les fases del procés d'assessorament.

En el cinquè capítol, exposem els resultats en relació amb la descripció i caracterització dels recursos discursius de l'assessor identificats en les sessions del procés d'assessorament. Primerament, mostrem els resultats relatius als recursos discursius específics de l'assessor relacionats amb la construcció conjunta de la millora de la pràctica i a continuació presentem els resultats en relació amb els recursos discursius específics de l'assessor relacionats amb la construcció conjunta de la pròpia relació de col·laboració per a la millora de la pràctica. A més, contrastem la presència d'ambdós tipus de recursos discursius en les diferents fases del procés. En tercer lloc, estudiem el creuament de recursos discursius relacionats amb la construcció de la millora i de la relació de col·laboració en les cinc fases del procés d'assessorament.

En el sisè capítol, exposem els resultats en relació amb les configuracions de recursos discursius de l'assessor associats amb la construcció de la millora de la pràctica en la fase de Disseny de les innovacions i millores que han d'introduir-se en les pràctiques educatives del professorat vinculades al contingut de millora, i en la fase de Col·laboració en la implementació, seguiment i ajust de les millores. També descrivim algunes funcions discursives clau que aquestes configuracions discursives aconsegueixen en el progrés de l'assessorament.

Per últim, en el capítol 7, presentem la discussió global d'aquests resultats, així com les conclusions de l'estudi. Per a això, en primer lloc, discutim els resultats en relació amb els objectius d'investigació establerts; en segon lloc, destaquem les aportacions més rellevants i les limitacions del nostre estudi, així com algunes futures línies d'investigació; i finalment, presentem sintèticament les conclusions generals de la recerca que hem portat a terme.

Capítol 2

Marc Teòric

2.1. L'assessorament com a procés col·laboratiu

- 2.1.1. L'assessorament col·laboratiu: propostes i models internacionals
- 2.1.2. El model educacional-constructivista d'intervenció psicopedagògica
- 2.1.3. Una aproximació a la noció de col·laboració
- 2.1.4. L'assessorament col·laboratiu com a construcció de significats compartits
 - 2.1.4.1. La doble dimensió del treball col·laboratiu en situacions d'assessorament: la dimensió tasca o "cara freda"
 - 2.1.4.2. La doble dimensió del treball col·laboratiu en situacions d'assessorament: la dimensió persona o "cara càlida"

2.2. El llenguatge en els processos d'assessorament: els recursos discursius de l'assessor

- 2.2.1. Els recursos discursius de l'assessor: caracterització conceptual
- 2.2.2. Els recursos discursius de l'assessor: estudis empírics

2.3. Objectius de la investigació

Marc teòric

En aquest capítol presentem les bases teòriques de la recerca i fonamentem els seus objectius a partir de la revisió de l'estat de la qüestió en l'àmbit. Amb aquesta finalitat, organitzem el capítol en tres apartats. En el primer, revisem diferents propostes i models d'assessorament col·laboratiu internacionals, i caracteritzem el model educacional-constructivista d'intervenció psicopedagògica. A continuació, ens centrem en la noció de col·laboració en el marc dels processos d'assessorament psicopedagògic, i presentem les dues dimensions o "cares" del treball col·laboratiu en aquesta situació: la dimensió tasca o "cara freda" relacionada amb el procés de disseny i implementació de les millores en la pràctica docent, i la dimensió persona o "cara càlida" vinculada a la creació i manteniment de la relació de col·laboració entre assessor i assessorats. En el segon apartat del capítol, revisem alguns treballs teòrics i empírics especialment rellevants per establir la importància de les formes en què l'assessor empra el llenguatge en el desenvolupament del procés d'assessorament, i en particular dels recursos discursius que utilitza. Finalment, en el tercer apartat formulem els objectius generals i específics que orienten la nostra investigació.

2.1. L'assessorament com a procés col·laboratiu

La caracterització de la intervenció psicopedagògica com un procés d'assessorament col·laboratiu entre els professionals de la intervenció i els docents té una àmplia tradició, que es remunta, en l'àmbit anglosaxó, a la dècada de 1970. En aquell moment, i davant del repte al qual s'enfrontaven les escoles per acollir a alumnes amb necessitats educatives especials, es va promoure l'assessorament a les escoles per tal d'avançar cap a una escola més integradora i per a capacitar els docents, i es van adoptar per a aquest assessorament propostes com ara les de Caplan (1970), que s'havien aplicat amb èxit en àmbits com la salut mental (Caplan, Caplan & Erchul, 1994).

Des d'aquestes primeres propostes, la manera d'entendre la intervenció psicopedagògica ha anat canviant progressivament des d'un enfocament o model de caràcter directe i individual, centrat en les dificultats dels alumnes, cap a un model d'intervenció de caràcter indirecte, que té com a principal objectiu ajudar els professors a millorar la qualitat global dels contextos educatius, com a forma de prevenir el fracàs escolar i els problemes d'aprenentatge en general. L'assessor adopta, d'aquesta manera, un rol complementari i de col·laboració amb els diferents agents educatius. A partir d'aquest rol, i des del seu coneixement específic, busca

contribuir a prevenir les dificultats i vol ajudar a millorar la capacitat i possibilitats d'actuació en situacions futures d'aquests agents (Gutkin & Curtis, 2009; Rosenfield, 2013; Sheridan & Gutkin, 2000). Aquesta forma d'intervenció comporta posar més aviat el focus en el context (Buck, 2015), i entén que l'ajuda als alumnes en el seu procés d'aprenentatge passa a través d'un treball conjunt entre els professors i l'assessor.

2.1.1. L'assessorament col·laboratiu: propostes i models internacionals

Aquesta manera d'entendre els processos d'intervenció psicopedagògica, que es fonamenta en el caràcter indirecte i preventiu de la intervenció, en la relació d'ajuda i col·laboració entre assessor i assessorats, en el treball conjunt al llarg de tot el procés, i en la dotació d'eines per fer front a futurs problemes, s'ha anat estenent en les últimes dècades en l'àmbit internacional. Les propostes o models que recullen alguns dels principis exposats s'han anat desenvolupant i consolidant des de finals del segle passat. A continuació es presenten breument quatre d'aquestes propostes, que considerem especialment rellevants pels nostres propòsits: la *Consultee-Centered Consultation* (CCC), la *Instructional Consultation* (IC), l'*Exceptional Professional Learning* (EPL), i la *Conjoint Behavioral Consultation* (CBC).

La *Consultee-Centered Consultation*, (CCC) (Hylander, 2012; Knotek & Hylander, 2014; Knotek & Sandoval, 2003; Newman & Ingraham, 2016; Newman et al., 2016 ; Sandoval, 2003), en el context escolar, es caracteritza per centrar el seu focus d'atenció en ajudar els professors a millorar la seva pràctica amb l'objectiu que impacti en el comportament i l'aprenentatge dels seus alumnes. D'acord amb Knotek i Sandoval (2003) i amb Newman i Ingraham (2016), la CCC emfatitza la importància del procés d'assessorament i assenyala com a trets definitoris:

- L'establiment d'una relació d'ajuda no jeràrquica ni prescriptiva entre l'assessor i assessorat.
- La detecció del problema per part de l'assessorat que posa en relleu la seva preocupació per donar suport a l'aprenentatge dels alumnes.
- La creació d'un ambient de benestar i una organització adequada per a poder treballar de manera col·laborativa.
- Considerar que l'objectiu del procés d'assessorament és tant el desenvolupament conjunt d'una nova forma de co-conceptualitzar el problema com l'adquisició i desenvolupament d'estratègies per part de l'assessorat per a la millora del procés d'ensenyament i aprenentatge dels alumnes.

En establir-se una relació no jeràrquica entre assessor i assessorats, ambdós poden i han d'aportar la seva experiència professional al procés d'assessorament. L'assessorat és considerat sempre un agent actiu en aquest procés (Sandoval, 2003) i l'assessor ha de dominar el contingut d'assessorament i dirigir el desenvolupament del procés sense prescriure les solucions ni imposar el seu punt de vista. A més, la CCC promou el treball conjunt d'assessors i assessorats en la co-conceptualització del problema, el disseny i implementació dels canvis i l'avaluació de les solucions proposades. Per aquesta raó, l'assessor ha de planejar la intervenció en col·laboració amb els assessorats prenent en consideració les seves aportacions i els ha de transmetre la importància del seu paper en la millora del comportament i/o l'aprenentatge dels alumnes, amb la finalitat d'ajustar les propostes, per mantenir el seu compromís i la motivació amb el procés. Des d'aquest plantejament, es pretén assegurar que els assessorats, en sentir-se reconeguts, acceptin les propostes de canvi que se'ls fan (Newman & Ingraham, 2016) i les valorin com a justes, raonables, adequades i factibles de realitzar. L'acceptació de la intervenció per part de l'assessorat és un element clau en aquest model d'assessorament, ja que pot estar d'acord o no amb les possibles vies d'acció per solucionar el problema (Newman & Ingraham, 2016). Per aconseguir l'acceptació de l'assessorat, l'assessor haurà de valorar la complexitat del pla d'acció formulat, els recursos necessaris per a la implementació de la intervenció i la percepció de l'assessorat quant a la seva eficàcia. D'acord amb l'anterior, les interaccions i les relacions professionals entre assessor i assessorat són fonamentals per a l'assoliment dels resultats, i es basen en el respecte i la consideració dels reptes als quals s'enfronten.

Un altre aspecte rellevant d'aquesta proposta d'assessorament és la relació que estableix entre l'assessorament psicopedagògic i el desenvolupament professional dels professors. En aquest sentit, es considera que el treball col·laboratiu entre els diferents agents educatius és una oportunitat d'aprenentatge professional (Sandoval, 2003) i s'entén que, en participar de processos d'assessorament d'aquest tipus, els professors desenvolupen estratègies professionals, que a més a més actuen com a mecanismes de prevenció per a situacions futures. En concret, per a la CCC, l'aprenentatge professional es dona quan els assessorats aconseguixen un canvi de concepcions vinculades al problema identificat i al mateix temps desenvolupen competències que els permetran solucionar problemes futurs (Knotek & Sandoval, 2003). Per aquesta raó, la CCC posa en relleu la importància dels canvis conceptuals i de comportament dels assessorats (Hylander, 2012) i fomenta que els assessorats, mitjançant el procés d'assessorament, teoritzin el problema i busquin solucions factibles amb la intenció de provocar millores en els aprenentatges dels alumnes. En aquest mateix sentit, Truscott et

al. (2012) defensen que la millora de les escoles es basa en trobar la manera de facilitar els canvis conceptuals i de comportament en els educadors, i coincideixen amb la CCC quan considera que el suport a aquests canvis conceptuals i de comportament dels assessorats és un element fonamental en aquest tipus de processos (Knotek & Sandoval, 2003). En aquest marc, ahora que es considera l'assessorat com un agent actiu, l'assessor és considerat com el dinamitzador d'aquest procés de canvi. En resum, podem afirmar que la CCC és una proposta d'intervenció que centra els seus esforços a aconseguir un canvi conceptual i d'actuació dels professors a través d'un treball col·laboratiu en el qual assessor i assessorats comparteixen, decideixen i executen accions conjuntes per tal d'assolir aquesta fita.

Un segon model d'assessorament que concreta i desenvolupa l'enfocament d'intervenció psicopedagògica que hem caracteritzat a l'inici d'aquest apartat és la *Instructional Consultation* (IC) (Kaiser, Rosenfield & Gravois, 2009; Knotek, 2012; Rosenfield, 2002, 2008; Rosenfield, Gravois, & Silva, 2014). Aquesta proposta d'intervenció té com a objectiu principal la millora del rendiment acadèmic dels alumnes (Rosenfield, 2008). Amb aquesta finalitat, la IC es fonamenta en tres components centrals: la relació entre assessor i assessorat, les fases del procés de resolució de problemes, i l'avaluació i les estratègies d'intervenció per a la millora dels problemes d'aprenentatge i de conducta (Rosenfield et al., 2014). En primer lloc, la relació de col·laboració que s'ha d'establir entre professor i assessor es basa en les habilitats de comunicació efectiva i és el nucli fonamental que permet obrir i mantenir un espai de treball conjunt on els assessorats, en un ambient de suport, reflexionen sobre la seva actuació docent i analitzen l'entorn instruccional de l'alumne per facilitar el seu progrés. El segon component destacat per la IC és la necessitat de dissenyar l'assessorament, que permet abordar les preocupacions dels docents, seguint les etapes o fases que comporta un procés de resolució de problemes. En aquest sentit, la IC afirma que sense una estructura clara i organitzada del procés d'assessorament és més difícil identificar i implementar amb èxit els canvis necessaris en les pràctiques docents. El tercer i últim dels components es refereix a la importància de desenvolupar estratègies sistemàtiques d'avaluació i d'intervenció per abordar els problemes d'aprenentatge i de conducta dels alumnes. Al llarg de tot el procés d'assessorament, s'han de valorar els avenços que es van assolint, tant en la pràctica docent com en els resultats dels alumnes. Aquesta avaluació permet fer els ajustos necessaris perquè el procés d'assessorament compleixi el seu objectiu de millora del rendiment acadèmic dels alumnes.

Prenent en consideració aquests elements, la IC destaca d'una banda la importància del contingut sobre el qual s'assessor, com ara l'avaluació de la instrucció o les intervencions acadèmiques i de comportament basades en l'evidència; i també, del procés que s'ha de

desenvolupar al llarg de l'assessorament. Aquest procés s'entén com una seqüència de fases per a la resolució de problemes que implica una relació de treball col·laboratiu entre l'assessor i el professor (Rosenfield, 2008; Rosenfield et al., 2014). A més a més, la IC defensa que, en la mesura en què els professors programen i gestionen el seu procés d'instrucció de forma efectiva i tenint en compte les necessitats dels seus alumnes, augmenta l'èxit acadèmic dels alumnes, es redueixen les dificultats de comportament, i s'evita que passin temps fora de l'aula ordinària amb especialistes. En aquest sentit, aquesta proposta centra els seus esforços en aconseguir que els alumnes millorin el seu rendiment alhora que es compromet amb la millora de les pràctiques dels professors. Amb tot això, el treball de la IC es dirigeix específicament al context ordinari d'ensenyament i en concret a la interacció entre l'alumne, la instrucció i la tasca d'ensenyament i aprenentatge.

Amb l'objectiu últim de capacitar els docents per millorar l'ajust de les ajudes que requereixen determinats alumnes amb dificultats acadèmiques i/o de conducta en l'aula ordinària, la IC forma equips d'assessors, *Instructional Consultation Teams –IC Teams–* (Rosenfield & Gravois, 1996; Gravois, Gickling & Rosenfield, 2011), especialistes en aquest model d'assessorament, que presten servei a diferents districtes escolars. Aquests equips es caracteritzen per ser multidisciplinaris; els conformen diferents professionals –facilitador, director, grup d'especialistes, professors d'aula– que implementen els processos d'assessorament amb diferents docents. Aquests equips treballen de forma col·laborativa de manera que cada membre aporta la seva experiència, els seus coneixements i habilitats per la resolució dels casos; també desenvolupen processos d'avaluació i vetllen per la integritat en l'aplicació de les innovacions. Els *IC Teams* tenen com a objectiu últim construir una cultura col·laborativa de resolució de problemes dins de les escoles, dotant per a això als professors d'una sèrie de competències professionals a través de cadascuna de les fases del procés d'assessorament (Gravois et al., 2011; Rosenfield et al., 2014).

En resum doncs, podem dir que la finalitat global de la IC és proveir els professors de competències professionals, mitjançant la seva participació en el procés d'assessorament, de manera que puguin gestionar i optimitzar el seu procés d'ensenyament per tal de millorar el rendiment dels seus alumnes. Per a això, la IC proposa la construcció d'una cultura col·laborativa en l'entorn escolar i l'ús sistemàtic de la resolució de problemes com a estratègia central del procés de assessorament.

Una tercera proposta d'assessorament col·laboratiu és l'*Exceptional Professional Learning*, (EPL) (Albritton & Truscott, 2014; Truscott, 1998; Truscott & Albritton, 2011; Truscott, Cohen,

Palmeri-Sams, Sanborn & Frank, 2005; Truscott, Cosgrove, Eidle & Meyers, 2000; Truscott et al., 2012; Truscott & Ruscot, 2004). Aquest model es focalitza en ajudar els professors a identificar, implementar, adaptar i mantenir les pràctiques efectives per a la millora de l'atenció educativa dels alumnes, és a dir, en fomentar canvis instruccionals que impactin en els resultats dels estudiants. Amb aquest objectiu l'EPL promou i dona suport al canvi conceptual i conductual dels docents que participen en processos d'assessorament escolar i d'aprenentatge professional. Per això, dissenya una estratègia d'assessorament que proporciona un marc d'actuació per obtenir i sostenir aquests canvis en les creences, cognicions i comportaments dels assessorats. Val a dir que aquesta estratègia es fonamenta en un ampli conjunt de teories sobre l'aprenentatge i el canvi en adults, que inclou aportacions de la psicologia positiva i la teoria de la autodeterminació, la teoria de l'aprenentatge constructivista i sòcio-constructivista i la pràctica distribuïda (Truscott et al., 2012; Truscott & Truscott, 2004). L'EPL identifica cinc principis clau en els processos d'assessorament, descriuen com implementar-los, i remarquen que aquests components són vàlids i d'aplicació tant en situacions d'assessorament escolar (*School Based Consultation, SBC*) com en situacions d'aprenentatge professional (*Professional Learning, PL*). Aquests principis clau són l'equitat, l'autonomia, l'autenticitat, la relació i la capacitat de resposta. L'equitat és un concepte inherent al model d'assessorament que proposen i defineix la relació que s'estableix entre assessor i assessorats. Es relaciona amb la valoració de tots els participants i un estatus de poder igualitari. Amb aquesta finalitat, s'afavoreixen activament relacions de treball no jeràrquiques, per tal de reduir la percepció dels assessors com a experts, i es reconeixen els coneixements i la competència dels assessorats prioritzant les seves decisions. L'equitat es considera un principi fonamental per a empoderar els assessorats i fomentar la seva autonomia. L'autenticitat es refereix a la implementació de pràctiques docents vinculades al contingut d'assessorament, genuïnes i autèntiques en l'entorn. El principi de relació fa referència a les interaccions socials i als sentiments de connexió que s'estableixen entre els membres del grup que participen en l'assessorament. Finalment, la capacitat de resposta es posa en relació amb la capacitat de l'assessor per atendre i satisfer les necessitats de l'assessorat. En aquest model, tots els components claus han d'estar presents en cadascuna de les activitats del procés d'assessorament, i els assessors avaluen de forma continua la seva inclusió per guiar de forma intencionada, acurada i estratègica tot el procés.

Així com les altres propostes, també l'EPL considera indispensable la participació col·laborativa en la resolució de problemes. Si bé, el procés de la resolució de problemes que proposa es concep en dos nivells: el primer nivell es relaciona amb l'organització del procés

d'assessorament, i el segon es refereix a cadascuna de les sessions del procés. En aquest segon nivell s'empra, com a estratègia d'aprenentatge professional, una sèrie de casos construïts en col·laboració amb els professors participants i basats en les necessitats i preocupacions de la seva pràctica. En aquest sentit, l'EPL és vist com una proposta útil per donar resposta a les preocupacions educatives comunes, així com una forma d'augmentar l'efectivitat de processos específics en les escoles (Truscott et al., 2012). Al mateix temps, es destaca la importància de les interaccions entre assessors i assessorats per promoure l'aprenentatge professional i es remarca que la distribució de les ajudes i de les sessions de treball són determinants per provocar i mantenir els canvis conceptuals i conductuals dels professors. En aquest context, els professors participen activament aportant els seus coneixements, idees i reflexions, i els assessors gestionen i faciliten el treball conjunt realitzant accions com ara: avaluar les necessitats dels professors, establir els grups de treball, planificar les sessions tenint en compte les aportacions dels assessorats, enfortir les relacions, ajudar-los en la construcció del cas, oferir feedback, programar visites de suport, etc. (Truscott et al., 2012).

En definitiva, podem dir que en l'*Exceptional Professional Learning*, els assessors desenvolupen contextos de treball conjunt que promouen la participació i el desenvolupament d'habilitats proactives i guien de forma estratègica el procés d'assessorament, donant suport a les demandes i necessitats dels docents, i mantenint d'aquesta manera l'equilibri entre la dimensió cognitiva i la dimensió motivacional, afectiva i emocional que integren aquests processos. També en aquesta proposta es destaca el paper principal de les interaccions entre els participants en el procés per a la promoció de l'aprenentatge professional, i amb això es posa de manifest novament el treball col·laboratiu com un element clau per generar canvis significatius i permanents en les pràctiques dels professors.

La quarta proposta d'assessorament que volem destacar és la *Conjoint Behavioral Consultation* (CBC) (Garbacz, Wood, Swanger-Gagné, Taylor & Black, 2008; Sheridan, Bovaird, Glover, Garbacz & Witte, 2012; Sheridan, Clarke & Ransom, 2014; Sheridan & Kratochwil, 2008; Sheridan, Welch & Orme, 1996). La CBC és un model d'assessorament basat en l'evidència que fomenta els esforços col·laboratius i responsius entre família i escola per tal de donar resposta a les necessitats acadèmiques, de comportament i socials dels alumnes. En aquest sentit, Sheridan i Kratochwill (2008) defineixen aquest tipus d'intervenció com un model de presa de decisions i de resolució de problemes en el qual els pares, professors i altres educadors o agents implicats treballen com a socis i comparteixen responsabilitats per potenciar resultats positius i consistents relacionats amb la formació acadèmica, la conducta i el desenvolupament

social i emocional dels infants. Amb aquesta finalitat, la CBC planteja uns objectius generals que inclouen: impulsar èxits acadèmics, de comportament i socioemocionals dels infants a través de la resolució conjunta de problemes; promoure la participació dels pares; desenvolupar les capacitats dels participants en el procés; i enfortir les relacions entre els diferents sistemes per afavorir l'aprenentatge i el desenvolupament de l'alumne (Sheridan & Kratochwill, 2008).

En aquest model, l'assessor facilita, a través d'una relació col·laborativa i al llarg del procés de resolució conjunta de problemes, la identificació d'interconnexions entre la llar i l'escola que influeixen o poden influir en el desenvolupament de l'alumne (Sheridan & Kratochwill, 1992). Amb aquesta finalitat, família i escola s'impliquen en un procés sistemàtic de resolució de problemes que es caracteritza per la seva orientació a la col·laboració en tots els àmbits de la comunicació, i que implica, com hem vist, el treball conjunt i la responsabilitat compartida dels diferents agents implicats. Com en tot procés col·laboratiu, les aportacions de la família, els professors i altres educadors són reconegudes com valuoses i necessàries. La CBC posa l'èmfasi en què la relació que s'ha d'establir entre la família, els professors i l'assessor haurà d'estar basada en la cooperació, la confiança i en la declaració explícita dels drets i les responsabilitats que cadascú haurà d'assumir. En aquest context, al llarg del procés d'assessorament, l'assessor ha d'empoderar les famílies i els professors, i proporcionar oportunitats perquè pugin reconèixer les seves fortaleces i desenvolupin les seves capacitats (Sheridan et al., 2014).

La CBC subratlla que tant l'estructura de la seva proposta, és a dir, les diferents fases del procés de resolució de problemes, com la relació que es va construint amb les famílies i l'escola contribueixen positivament a l'èxit dels alumnes. Sheridan et al. (2014) afirmen que, si bé l'objectiu últim del procés d'intervenció és ajudar els alumnes, el procés pel qual s'aconsegueixen els resultats és tan important com els mateixos resultats. En aquest sentit, es destaca que tant la relació família-escola que s'aconsegueix construir com les capacitats que s'aconsegueixen desenvolupar són essencials per vetllar pel desenvolupament i el benestar futur dels alumnes.

En síntesi, aquesta proposta d'intervenció, igual que les anteriors, s'ocupa de millorar els contextos en els quals es desenvolupen i aprenen els infants. En aquest cas, es fomenta una relació d'ajuda i col·laboració entre les famílies, els professors i l'assessor, tenint cura en tot moment del manteniment de les condicions emocionals i afectives que afavoreixen el treball conjunt i l'adquisició de competències necessàries per fer front a situacions similars en el futur.

2.1.2. El model educacional-constructivista d'intervenció psicopedagògica

En el context espanyol els canvis tant en la teoria com en la pràctica de la intervenció psicopedagògica, en la manera d'entendre aquesta intervenció, des d'un enfocament de caràcter directe i individual cap a un pròpiament educatiu de caràcter indirecte, contextual, i preventiu i col·laboratiu, s'ha concretat en el desenvolupament del model educacional-constructivista d'intervenció psicopedagògica, per contrast amb el model clínic assistencial (Bassedas, 1998; De la Oliva, Martín & Vélaz de Medrano, 2005a, 2005b; Huguet, 1993; Luna, 2011; Martín & Solé, 1990; Monereo & Solé, 1996; Solé, 1997, 1998; Solé & Martín, 2011).

La taula 2.1 sistematitza algunes de les dimensions bàsiques que diferencien aquests dos models, que revisem molt breument a continuació.

Taula 2.1
Dimensions crítiques per a la caracterització dels models d'intervenció psicopedagògica

Model d'intervenció Dimensions	Model clínic-assistencial	Model educacional-constructivista
Concepció epistemològica	Lineal-causal	Sistèmic
Concepció del desenvolupament	Mecanismes intrapsicològics	Mecanismes inter i intrapsicològics
Finalitats de la intervenció	Correctiva	Preventiva
Relació de l'assessor amb els assessorats	Directiva Prescriptiva o de provisió	Col·laborativa
Enfocament prioritari de la intervenció	Reactiva a demanda	Proactiva per objectius
Els àmbits i destinataris de la intervenció	Alumnes amb dificultats	Comunitat educativa en conjunt: alumnes, professorat, institució, família
Focus de la intervenció	Psicològic Subjecte	Psicoeducatiu Context
Tipus d'intervenció	Directa	Indirecta
Coordinació, participació d'altres agents educatius treball en xarxa	Baixa	Alta

(Adaptat de: De la Oliva et al., 2005b; Huerta, 2017)

El model clínic assistencial d'intervenció psicopedagògica, en efecte, es centrava en les dificultats dels alumnes, enteses com a resultat de factors i condicions fonamentalment individuals, i en la realització de les accions rehabilitadores que poguessin compensar o reduir, en allò possible, aquestes dificultats. L'objecte d'intervenció era el subjecte com a font del problema, i en conseqüència la consideració d'altres variables o dels elements contextuals que poden influir en el procés educatiu era escassa. El rol del professional de la intervenció, en aquest model, era el d'expert que treballava de manera directa amb els alumnes amb dificultats, i la repercussió de la seva actuació en les pràctiques docents i en els contextos

educatiu de desenvolupament i aprenentatge de l'alumnat no es considerava un element essencial.

Per contra, el model educacional-constructivista d'intervenció psicopedagògica es caracteritza per:

- Una visió de l'aprenentatge i el desenvolupament dels subjectes des d'una perspectiva constructivista, social i cultural. D'aquesta manera, s'entén que, en la construcció del desenvolupament psicològic de les persones, intervenen mecanismes tant intrapsicològics com altres de caràcter interpsicològic, és a dir, relacionats amb la interacció social. A més, la relació entre aprenentatge i desenvolupament es considera complexa i bidireccional, atès que en la mesura que portem a terme accions per fomentar l'aprenentatge de les persones el desenvolupament també es veu afectat de manera positiva, i al contrari.
- Així doncs, l'aprenentatge no es deriva de manera directa i unidireccional de determinades característiques de l'alumne; per contra, s'entén l'aprenentatge des d'una perspectiva sistèmica en la qual l'alumne aprèn mitjançant la participació en diferents contextos d'interacció social encaixats i en mútua interrelació.
- Una intervenció psicopedagògica que és fonamentalment preventiva i enriquidora; per tant, la seva finalitat última és evitar i preveure situacions de dificultat alhora que capacita i dota d'eines als professors i a la institució, millorant d'aquesta manera les condicions en què es duen a terme els processos d'ensenyament i aprenentatge.
- Posar en relleu la necessitat d'establir una relació de col·laboració entre l'assessor i els altres agents educatius, per tal d'aconseguir incidir de manera positiva en la millora de l'aprenentatge dels alumnes i promoure canvis en les pràctiques docents.
- Proposar una intervenció proactiva, en què l'assessor i els docents busquen anticipar-se als possibles problemes i estableixen a priori objectius, i dissenyen plans i programes específics per al seu treball conjunt, abans que es presentin les situacions problemàtiques.
- El context d'intervenció és la comunitat educativa –alumnat, docents, famílies, institució– en el seu conjunt, es pren en consideració les relacions que s'estableixen entre tots els seus membres i es reconeix la influència de tots aquests actors en la millora dels aprenentatges dels alumnes.
- Proposar una intervenció indirecta, centrada en el treball amb els docents; la intervenció no es basa en la prescripció ni es focalitza en la provisió d'ajudes a l'alumne que presenta dificultats, sinó en la millora de les pràctiques educatives i l'enriquiment i optimització

dels diferents contextos d'ensenyament i aprenentatge, incloent-hi de manera fonamental el context de l'aula i el de la institució escolar en el seu conjunt.

- Promoure i requerir un alt nivell de coordinació entre tots els agents educatius implicats en els diferents contextos en que es desenvolupen els alumnes; es valora la participació i contribució dels diferents recursos i professionals tan interns com externs als centres en la millora dels processos d'ensenyament i aprenentatge.

D'acord amb això, el model educacional-constructivista d'intervenció atén de manera especial els aspectes educatius del treball psicopedagògic. S'orienta a la millora de les pràctiques educatives, i no es limita a l'atenció individual d'alumnes amb dificultats.

En aquest sentit, i com apunta Huerta (2017), aquest model recull i integra elements del que alguns autors anomenen "assessorament per programes" (Grau, 2007). Aquest tipus d'assessorament consisteix a abordar de manera planificada amb un centre educatiu una temàtica o problemàtica d'interès per al centre. Es tracta d'una intervenció indirecta, preventiva i optimitzadora, que es concep com una eina global de suport al canvi i la millora de les pràctiques docents en relació amb la temàtica considerada. Una característica destacable d'aquest tipus d'intervenció es que es dirigeix, típicament, a grups o equips més o menys amplis de professorat, la qual cosa remarca el caràcter grupal i de construcció col·lectiva que, des d'aquesta perspectiva, té la intervenció psicopedagògica.

En definitiva, i des d'aquest model, l'assessor treballa de forma conjunta amb els diferents agents educatius, i vol ajudar a la seva capacitació per afrontar futures situacions problemàtiques. La intervenció psicopedagògica pot ser definida, llavors, com un treball col·laboratiu entre els professionals de la intervenció psicopedagògica, que actuen com a assessors psicopedagògics, i els diferents agents d'un centre educatiu per promoure un ensenyament diversificat i de qualitat.

En conjunt, tant les diferents propostes d'assessorament de l'àmbit internacional que hem anat exposant com el model educacional-constructivista que acabem de revisar, il·lustren el pas d'una intervenció psicopedagògica centrada en l'alumne i de caràcter directe a una intervenció psicopedagògica centrada en el context i de caràcter indirecte, associada a finalitats preventives i enriquidores, i que situa la col·laboració entre assessors i professors com un element clau del procés d'intervenció. En els següents apartats, ens interessarem en aprofundir en la manera d'entendre la col·laboració, com a tret indispensable dels processos d'assessorament per al canvi i la millora de les pràctiques docents.

2.1.3. Una aproximació a la noció de col·laboració

En la mesura que s'ha consolidat l'avenç cap a pràctiques d'assessorament més col·laboratives i igualitàries, s'ha posat de relleu la complexitat del concepte de col·laboració en el marc de les relacions que s'estableixen entre l'assessor i els assessorats, i ha quedat palès que el concepte de "col·laboració" pot entendre's de diverses maneres i aplicar-se a aspectes diversos de la interacció entre assessors i assessorats. La seva definició, en situacions d'assessorament psicopedagògic, no és una tasca senzilla; el terme s'ha emprat per diferents aproximacions, que l'han entès i descrit atenent a criteris o variables diverses per definir quan un procés d'assessorament és més o menys col·laboratiu. Així per exemple, alguns autors es centren en el caràcter igualitari de la relació col·laborativa, i en els rols i coneixements diversos que assessors i assessorats aporten a la relació; d'altres, però, posen l'èmfasi en la presa de decisions consensuada dels participants al llarg del procés i d'altres en la responsabilitat compartida en buscar la millor solució al problema identificat.

Schulte i Osborne (2003) en la revisió, ja clàssica, que porten a terme sobre la noció de col·laboració en l'àmbit de l'assessorament, identifiquen fins a sis formes diferents d'entendre la col·laboració en aquest context. Aquestes autores destaquen que, si bé totes elles coincideixen en considerar que col·laborar significa que l'assessor i els assessorats treballen junts en una o més fases del procés de resolució de problemes, discrepen a l'hora d'explicar què vol dir "treballar junts".

Així, en algunes aproximacions, col·laborar es relaciona amb desenvolupar rols igualitaris però complementaris, és a dir, els rols dels participants són diversos en funció de la fase del procés d'assessorament en la qual es troben. D'acord amb això, l'assessor i l'assessorat són dos experts que assumeixen responsabilitats diferents i es complementen al llarg del procés d'assessorament. Per exemple, l'assessor pot ser expert en el disseny d'instruments o recollida de dades mentre que l'assessorat és l'expert i responsable a l'hora d'aplicar una determinada intervenció.

En altres casos, la col·laboració suposa concebre l'assessor com un col·lega més, que ajuda l'assessorat a reflexionar sobre el problema que el preocupa, evitant donar consells o guiar directament per no minvar la seva autonomia. En aquest cas, ni l'assessor ni l'assessorat assumeixen un paper inferior o superior en cap moment del procés d'assessorament, sinó que es relacionen com a iguals. L'assessor actua com a facilitador del canvi i l'assessorat, com a responsable últim de la seva implementació, és lliure d'acceptar o no els seus suggeriments.

Una tercera manera d'entendre l'assessorament com a col·laboratiu assenyala que l'assessor i l'assessorat treballen junts en totes les fases del procés de resolució del problema, i tots dos assumeixen la responsabilitat en cercar la millor solució pels estudiants, motiu pel qual s'ha iniciat el procés. Des d'aquest plantejament, l'assessorat implementa el pla d'intervenció, dissenyat de manera conjunta, i l'assessor ofereix acompanyament i fa el seguiment de la seva aplicació.

Una altra mirada caracteritza com a col·laboratiu un procés en el qual l'assessor té en compte les aportacions dels assessorats durant la formulació del pla d'intervenció. En aquest cas, però, l'assessor assumeix un paper d'expert i manté la responsabilitat principal en la identificació del problema, i l'assessorat és el responsable de la implementació de la intervenció. Aquesta aproximació destaca també, que quan l'assessorat participa activament en la identificació del problema i en el disseny del pla d'intervenció és més probable que accepti les ajudes i orientacions de l'assessor.

Una cinquena aproximació, que les autores vinculen amb el treball de Idol i col·laboradors (1986), subratlla que la relació de col·laboració entre l'assessor i l'assessorat s'ha d'anar definint de forma conjunta al llarg del procés doncs no hi ha un líder predeterminat, sinó que aquest rol s'alterna depenent de les necessitats, les actituds i les habilitats que es posen en joc en el procés d'assessorament. Per tant, un assessor, des d'aquesta mirada, pot ser col·laboratiu i supervisar, delegar o compartir responsabilitats amb els assessorats, sempre que ambdues parts estiguin d'acord.

Una última manera de caracteritzar la col·laboració entre assessors i assessorats destaca com a element definitori la igualtat dels rols de cada un dels participants que interactuen en un procés d'assessorament. D'acord amb Friend i Cook (2000), la col·laboració es fonamenta en la participació voluntària, la paritat en les aportacions dels participants, els objectius i recursos conjunts i la responsabilitat compartida. En aquest cas, s'entén que la col·laboració deixa d'existir quan un dels participants percep en l'altre major poder en la presa de decisions, o sent que les seves aportacions són més valorades.

Com hem anat exposant en aquest breu recorregut, si bé totes aquestes aproximacions subratllen la importància de la col·laboració com a element clau en l'àmbit de l'assessorament, les dimensions i els elements en els quals sostenen aquest argument són diferents, i fan referència a consideracions diverses com la presa de decisions, en qui recau el lideratge, quin és el nivell d'expertesa dels participants, o els rols i coneixements que assessors i assessorats aporten a la relació, entre d'altres. Recollint tot el que s'ha dit, es posa de manifest el caràcter

complex dels processos de col·laboració i les tensions que s'hi poden donar en les situacions d'assessorament.

Amb la finalitat d'avançar en la distinció dels components específics i distintius que, per a nosaltres, defineixen la col·laboració en un procés d'assessorament, prendrem com a referència les aportacions que Solé (1998), adoptant un model educacional-constructivista d'intervenció psicopedagògica, planteja amb relació a l'establiment d'un marc de col·laboració. Aquesta autora assenyala un seguit de criteris i aspectes a prendre en consideració:

- “partir de i valorar el que es fa, es diu i es sap en el centre;
- establir objectius i expectatives ajustades per al treball de què es tracti;
- assegurar que professors i psicopedagogs entenen i comparteixen el que van a fer, que troben motius per fer-ho i que se senten competents per aquesta tasca, comptant amb les ajudes necessàries (si això es compleix, podem dir que "s'atribueix sentit" a la tasca);
- ajudar a establir relacions entre el que és nou i el que ja s'ha donat, subratllant tant la pertinència d'un com de l'altre;
- ressituar periòdicament el que s'està fent per assegurar la continuïtat i la coherència del treball;
- atendre a la dinàmica que es crea, a les emocions que genera la situació en els diversos participants, a les relacions interpersonals i la seva regulació;
- sintetitzar els èxits obtinguts, els dubtes que romanen, les noves direccions en les quals treballar quan s'estableix l'acabament d'una tasca." (pàg. 68)

Tenint en compte tots aquests criteris, considerem que l'establiment d'una relació de col·laboració entre assessor i assessorat en els processos d'assessorament s'estructura i es manté a l'entorn de diversos elements que anirem detallant a continuació.

En primer lloc, cal destacar el treball conjunt dels participants en els diferents moments i tasques que es porten a terme en el procés d'assessorament (en la definició del problema i en el disseny i implementació del pla d'actuació). En parlar de treball conjunt, ens referim a les diferents formes de participació que desenvolupen assessor i assessorat/s per avançar en el procés d'assessorament. En aquest marc, les aportacions d'uns i altres des de la seva expertesa contribueixen a la resolució conjunta del problema i a la millora de les pràctiques docents. D'acord amb això, García, Rosales i Sánchez (2003) i Solé (1998) esmenten que, en aquest procés, tots els implicats han de participar des de la seva formació peculiar i aportar els seus coneixements, vivències i punts de vista per tal d'assolir els objectius compartits.

Altres autors com Rosenfield (2008) i Kaiser et al. (2009), des de la *Instructional Consultation*, també reconeixen la rellevància del treball conjunt com a part de la col·laboració. Per aquesta proposta, l'establiment d'una relació de col·laboració entre l'assessor i els professors és un dels components indispensables per a portar a terme un procés sistemàtic de resolució de problemes, en el qual assessor i assessorat treballen conjuntament per a dissenyar i desenvolupar millores en les intervencions docents. Aquesta relació permet als professors reflexionar sobre la seva pràctica, i fer canvis en les seves intervencions per ajudar l'alumne a avançar cap a un aprenentatge significatiu. Alguns estudis realitzats per aquest equip han permès identificar que els nivells de satisfacció dels professors participants en aquests processos d'assessorament són molt alts, ja que reconeixen que el treball col·laboratiu que es dóna en l'assessorament els ha permès assolir els objectius proposats de manera conjunta (Kaiser et al. 2009).

La responsabilitat compartida és un altre element fonamental que autors diversos han assenyalat en la caracterització dels processos d'assessorament col·laboratiu. En aquest sentit, per Caplan (1970), la col·laboració és el marc general dins del qual es situen assessors i assessorats, i es dóna perquè les parts consideren que col·laboren. Tot i així, també considera que l'assessor té una responsabilitat professional que li impel·leix a buscar la millor solució pel client. Ara bé, també destaca que la naturalesa de la relació entre l'assessor i l'assessorat canvia fonamentalment quan es comparteix la responsabilitat, ja que, en aquestes circumstàncies, l'assessor es planteja assegurar alhora que el procés d'assessorament sigui consistent amb les necessitats de l'assessorat i amb les dels alumnes en els quals impactarà aquest procés.

També la *Conjoint Behavioral Consultation* (Garbacz et al. 2008) subratlla la importància d'aquest component, a més a més del treball conjunt en el procés d'assessorament. Aquesta proposta, com es recordarà, es basa en la promoció d'esforços col·laboratius i responsius entre famílies i escoles, i el seu propòsit principal és satisfer les necessitats acadèmiques, de comportament i socials dels alumnes. Per aconseguir aquest objectiu, pares, professors i altres educadors treballen com a socis en un procés estructurat de resolució de problemes que implica el treball conjunt i la responsabilitat compartida dels diferents participants. La CBC posa l'èmfasi en la relació de col·laboració que s'ha d'establir entre la família, els professors i l'assessor i que haurà d'estar basada en la cooperació, la confiança i en la declaració explícita dels drets i les responsabilitats que cadascú haurà d'assumir per promoure resultats positius i consistents.

En el nostre context, diversos autors també han destacat la responsabilitat compartida d'assessor i assessorats quant a les tasques, i quant als resultats obtinguts, com un component fonamental pel desenvolupament del procés de treball conjunt en el qual participen (García et al., 2003; Lago & Onrubia, 2008, 2011a, 2011b; Solé 1998; Sánchez 2000). Amb relació a la responsabilitat en l'acompliment de les tasques, això pot implicar tant actuacions individuals, és a dir, de l'assessor o bé de l'assessorat, com actuacions conjuntes. Això vol dir que no tots els participants portaran a terme necessàriament totes les tasques en totes les fases del procés de assessorament; ara bé, les dues parts -assessor i assessorat- hauran d'assumir el compromís de realitzar les tasques que els corresponguin, i al mateix temps han de considerar-se mútuament responsables del conjunt del treball.

Sánchez (2000) considera que l'assessor ha de promoure la responsabilitat mútua, i destaca que, per obtenir millors resultats en concloure el procés d'assessorament, l'assessor haurà d'ajudar els assessorats a sentir-se responsables en totes les fases del procés de resolució conjunta de problemes: en la construcció de l'espai del problema, en la construcció de les solucions, i en la supervisió i avaluació del procés. Segons Solé (1998), la co-responsabilització evita en l'assessor, d'una banda, la prescripció de solucions immediates en sentir que és responsabilitat seva l'assoliment dels objectius de l'assessorament, i d'altra banda evita també un distanciament excessiu de l'assessor sobre les tasques que s'han de desenvolupar en l'assessorament, deixant en mans dels assessorats la responsabilitat única d'aquestes. Quant als assessorats, aquesta co-responsabilització provoca un sentiment de seguretat i confiança, en sentir-se valorats en les seves aportacions i recolzats en les actuacions. A més, García et al., (2003) afirmen que l'assessor haurà d'animar els assessorats a intervenir en cada pas que es vagi donant del procés d'assessorament i els haurà de permetre assumir tota la responsabilitat de la qual siguin capaços.

A més a més, en aquest context de treball conjunt i de co-responsabilitat, entenem que és important que l'assessor ofereixi suport als professors i orienti i guïï el procés de col·laboració. En aquest sentit, considerem especialment rellevants les aportacions de Gutkin (1999) per analitzar i caracteritzar la naturalesa de la relació d'ajuda i col·laboració que s'estableix entre assessor i assessorats en processos d'assessorament que tenen com a objectiu la millora de les pràctiques docents i alhora la capacitació i formació del professorat. Dins del context de l'assessorament escolar, Gutkin exposa que la col·laboració ha de ser entesa com un treball conjunt entre els assessors i els docents, on les dues parts han de tenir l'oportunitat d'exercir el lideratge i de fer aportacions quan ho creguin apropiat arribant a una presa de decisions

compartida. Allò oposat a la col·laboració, per a Gutkin, és la coerció, és a dir, la presa de decisions unilaterals dels assessors, els quals esperen que els assessorats segueixin les seves orientacions amb independència de si estan o no d'acord amb elles. En canvi, segons l'autor, la col·laboració no s'oposa a la directivitat, que constituiria, més aviat, una dimensió diferent, i ortogonal, a la dimensió col·laboració/coerció. Així doncs, una actuació directiva és aquella en què els assessors fan servir obertament la seva experiència professional en la resolució de problemes durant el procés d'assessorament, mentre que una actuació no directiva, la seva antítesi, indica que els assessors restringeixen l'expressió oberta del seu coneixement professional durant aquest procés. D'aquesta manera i en funció de les dimensions de col·laboració i directivitat, un procés d'assessorament pot ser alhora col·laboratiu i directiu, i també pot evolucionar, dins un marc col·laboratiu, d'una major a una menor directivitat.

Prenent com a punt de referència, el treball que acabem d'exposar, Tsynger, Tsynger, i Diamanduros (2009) defineixen operacionalment com és una relació col·laborativa-directiva i una relació col·laborativa-no directiva. D'acord amb la seva anàlisi, en el primer dels casos, l'assessor pot ser prescriptiu quan es considera apropiat; ha de resoldre les possibles disputes a través de la presa de decisions compartida; pot usar tècniques d'influència interpersonal quan calgui; i ha de respectar el dret dels assessorats per rebutjar les seves idees o propostes. En el segon cas, en una relació col·laborativa no directiva, l'assessor ajuda els assessorats a desenvolupar les seves pròpies solucions al problema plantejat; tracta de minimitzar la seva pròpia directivitat i el control durant les sessions d'assessorament; i considera les aportacions dels assessorats durant tot el procés. Estudis duts a terme per aquests autors han evidenciat que els assessors que desenvolupen processos d'assessorament col·laboratiu-directius han estat altament valorats pels assessorats, reconeixent que les habilitats de l'assessor han permès desenvolupar la proposta de millora de forma més integrada, dur a terme una implementació més consistent i han identificat un potencial d'èxit més elevat en la solució del problema identificat.

Des d'altres models, ja presentats en l'apartat anterior, també es posa en relleu aquests elements. Així, per a la *Consultee-Centered Consultation*, el treball conjunt implica que tant assessor com assessorats aportin la seva experiència professional en les diferents fases del procés de resolució de problemes; al mateix temps, es considera essencial que l'assessor domini el contingut sobre el qual assessora i dirigeixi el procés d'assessorament (Ingraham, 2016). En aquesta mateixa línia, Trusscott et al. (2012) expliquen que, en les sessions de treball que contempla l'*Exceptional Professional Learning*, els professors participen activament aportant els seus coneixements, idees i reflexions, i els assessors gestionen i faciliten el treball

conjunt, guiant d'aquesta manera de forma estratègica el procés d'assessorament. També Bramlett i Murphy (1998) fan compatible el treball conjunt i la direcció que pot exercir l'assessor, quan defensen la importància de la participació activa de l'assessorat en la presa de decisions per a la resolució col·laborativa del problema i alhora afirmen que el procés d'assessorament ha de ser dirigit per l'assessor.

Aquestes aportacions donen suport a la idea, que compartim, que en un procés d'assessorament col·laboratiu, la col·laboració entre l'assessor i els assessorats pot transitar entre els quadrants de direcció-col·laboració i de no direcció-col·laboració. Així, en els diferents moments del procés, els assessors poden mantenir una relació de col·laboració amb el professorat i alhora mirar d'incidir de manera explícita en la direcció que pren el treball conjunt o bé cercar un traspàs progressiu del control i la responsabilitat cap al professorat. Aquest traspàs de control en l'anàlisi del problema, en l'elaboració dels plans i en la seva implementació tindrà com a finalitat última incrementar els recursos cognitius i emocionals dels professors, augmentar les seves competències i capacitar-los per fer front a exigències futures (García et al., 2003); en altres paraules, afavorir la seva autonomia en la resolució de problemes futurs com a objectiu últim del procés d'assessorament col·laboratiu.

2.1.4. L'assessorament col·laboratiu com a construcció de significats compartits

Com hem anat descrivint, concebre l'assessorament com un procés col·laboratiu afecta fortament al tipus de relació que l'assessor manté amb els altres membres de la institució escolar, i a la finalitat de la seva actuació. L'assessor ha d'ajudar a generar canvis en les pràctiques educatives del professorat, i en aquest sentit la seva tasca es pot considerar com un procés de construcció conjunta d'aquests canvis. En aquest procés es posaran en joc les representacions que assessor i assessorats tenen del problema i de la situació d'ensenyament i aprenentatge en què s'hi insereix i, idealment, es produirà un procés d'acostament d'aquestes representacions que es pot considerar com un procés de construcció de significats compartits.

Solé i Martín (2011) apunten que la noció de construcció conjunta remet a les experiències, coneixements, opinions i emocions que la situació d'assessorament genera i a com, mitjançant el procés de col·laboració, es poden modificar aquests significats previs. Cada professor i assessor es representa un determinat problema d'acord amb els seus recursos cognitius i les significacions emocionals que porten associades, i els aporta a la situació d'assessorament. Per això, davant d'un determinat problema, ens podem trobar amb diverses interpretacions no sempre coincidents o fins i tot força discrepants. Per tant, malgrat que la realitat objectiva

pugui ser la mateixa, les representacions dels participants en el procés d'assessorament poden arribar a ser molt diferents. Solé i Martín (2011) expliquen com aquestes discrepàncies poden referir-se a qüestions bàsiques sobre les quals reposa la possibilitat de treballar de forma conjunta assessors i assessorats, com poden ser les teories implícites sobre l'aprenentatge i l'ensenyament, o com es concep per uns i altres la funció assessora. A més, la representació prèvia de cada participant en l'assessorament no és aliena al sentit que se li atribueix, és a dir, a les vivències que provoca, a les emocions, a l'autoimatge que contribueix a crear. Per això, l'assessor pot trobar situacions on els diferents professors tenen representacions properes entre ells, i d'altres on les discrepàncies amb o entre el professorat són molt marcades i de difícil modificació, donant-se opinions contraposades sobre aspectes diversos de la situació objecte de treball.

Per Hylander (2012), el canvi conceptual dels assessorats és el focus des del qual s'analitza i s'organitza el procés d'assessorament. Aquesta autora identifica tres moments diferenciats en el procés de canvi de les representacions i els associa a modes d'interacció específics entre assessors i assessorats. L'assessor, amb l'objectiu de promoure un gir en les representacions inicials dels assessorats amb relació al problema identificat, s'ha de posicionar de forma ajustada en funció de la dinàmica del procés, que pot oscil·lar en el desenvolupament de l'assessorament. D'aquesta manera, l'actuació de l'assessor anirà variant des de posicions no directives a l'inici del procés, a col·laborar fent propostes concretes quan els assessorats descobreixen noves formes de conceptualitzar el problema. El canvi conceptual o gir en les concepcions dels assessorats s'identifica quan reconeixen la seva capacitat per intervenir en el cas de forma autònoma, sense l'ajuda de l'assessor.

Les discrepàncies i resistències al canvi representen un repte fonamental alhora de treballar col·laborativament professors i assessors ja que, com hem anat argumentant, no es poden resoldre mitjançant la imposició d'una única representació, provinent de la postura experta de l'assessor. Es tractaria, llavors, d'apropar posicions per anar construint una definició compartida de la situació i avançar cap a representacions també compartides i de major utilitat. Com assenyalen Lago i Onrubia (2011b), aquest plantejament suposa la necessitat de considerar quin és el referent inicial de l'assessor i de cada un dels participants, quin és el referent final, i com és el procés de reconstrucció de les representacions del procés d'assessorament i de la tasca que porta d'un referent a un altre. En aquest mateix sentit, Sandoval (2003) reconeix que, en el procés d'assessorament, assessor i assessorat són participants actius i construeixen una nova comprensió de la situació dilemàtica. En aquest procés, l'assessor ha d'ajudar l'assessorat a explorar noves formes d'entendre el problema, a

teoritzar sobre ell, per fer propostes de millora que reverteixin en els clients. L'assessor, en primer lloc, ha d'escoltar i entendre com l'assessorat compren la situació problemàtica i perquè considera que el problema existeix. A mesura que avança el procés, l'assessor ha d'ajudar a la reformulació del problema de forma que l'assessorat es qüestioni i es senti insatisfet amb la seva explicació teòrica inicial. La nova forma d'explicar i entendre el problema, generada de forma conjunta, ha de ser intel·ligible, coherent i internament consistent, de forma que el professor es senti segur en aplicar les solucions proposades en aquest i en futurs problemes. L'objectiu de l'assessorament no ha de ser, segons aquest autor, l'adopció d'una explicació predeterminada per l'assessor, sinó la construcció conjunta d'una nova conceptualització del problema que s'ajusti a la situació i permeti l'acció; és en aquest sentit que el procés d'assessorament pot esdevenir una eina important pel desenvolupament professional.

Solé (1998) apunta que aquesta construcció i reconstrucció no es pot considerar en termes de tot o res, ja que el context de col·laboració es va negociant i construint de forma compartida entre tots els participants en el desenvolupament del procés d'assessorament. A més, Solé i Martín (2011, p. 19) subratllen que en el procés d'assessorament "és possible anar acostant posicions, compartint significats que de mica en mica poden anar modificant concepcions, expectatives i significats previs". Aquest procés requereix el reconeixement de la competència professional mútua, del coneixement expert que uns i altres poden aportar, i la comprensió de la complexitat de les situacions educatives sobre les quals es vol incidir. Newman et al. (2016) coincideixen en aquesta idea i observen que els assessorats s'impliquen més en el procés i la implementació de la intervenció en la mesura que contribueixen significativament en la definició del problema, l'anàlisi i el disseny de la intervenció. Hylander (2012) posa en relleu el rol de l'assessor en la construcció de significats compartits i assenyala que una de les seves tasques és aconseguir que l'assessorat expliciti la seva conceptualització del problema i això s'ha d'afavorir creant un clima de seguretat i confiança, a través de l'escolta activa i d'un procés de comunicació efectiva.

Una de les funcions de l'assessorament és, per tant, proporcionar ajudes diversificades perquè tots i cadascun dels participants puguin realitzar modificacions en les seves representacions, que suposin canvis en els seus esquemes de coneixement que permetin adoptar pràctiques docents cada cop més ajustades a les necessitats dels alumnes. Des d'aquest enfocament, s'entén el procés d'assessorament com un procés d'ajuda per a construir, revisar i modificar esquemes de coneixement previs. Així doncs, la situació de treball conjunt és una oportunitat

per modificar esquemes de coneixement diferents, és a dir, representacions pròpies sobre el contingut i de la tasca d'assessorament dels participants. En aquest context, l'assessor ha de guiar, conduir, mobilitzar i crear les condicions per a que es qüestionin determinades representacions i formes d'actuar per trobar-ne d'altres més adequades. D'aquesta manera, l'assessorament és un procés que promou la revisió i/o modificació dels esquemes de coneixement dels participants per aconseguir una representació més enriquida, completa i compartida.

Perquè l'assessorament sigui eficaç en aquest sentit, és important, des d'una perspectiva socio-cultural, que es creïn zones de desenvolupament pròxim que afavoreixin la construcció de significats compartits. Per això, les tasques d'assessorament proposades han de tenir significat i sentit pels participants, és a dir, s'han de trobar en la distància òptima i adequar-se al que es pot canviar, i alhora han de promoure la motivació i la implicació dels professors. Alguns autors (p.e. Marrodán & Oliván, 1996) fan servir el concepte de "Zona de Desenvolupament Institucional" per nomenar aquesta característica en les situacions d'assessorament psicopedagògic, i la defineixen com la distància entre allò que l'escola com a institució (i els docents que en formen part, en tant que membres d'aquesta institució) pot fer sola i el que pot fer amb ajuda de l'assessor. En aquesta Zona és on la intervenció psicopedagògica constitueix una ajuda per fer avançar el centre escolar, en el seu conjunt, i a cada un dels participants en el procés d'assessorament, en particular. En la mesura que es va constituint un context de col·laboració que crea i dona suport en aquesta Zona de Desenvolupament Institucional, es pot afirmar que es produeix la construcció de significats compartits entre els participants en el procés d'assessorament i s'adopten formes de pensar i d'actuar consensuades, que permeten resoldre i prevenir, cada vegada millor, els problemes que es plantegen en la institució escolar. D'acord amb aquesta idea, Truscott i col·laboradors (2012, p. 64) afirmen que "millorar les escoles es basa en trobar maneres de facilitar els canvis conceptuals i conductuals dels educadors".

Com hem anat apuntant, els processos de negociació i construcció conjunta entre assessor i assessorats operen no només amb relació als significats relacionats amb el contingut de l'assessorament, sinó també als significats relacionats amb la pròpia relació entre els participants. En aquest sentit, remetem a una doble dimensió del treball col·laboratiu en situacions d'assessorament, que ha estat assenyalada i destacada per molts autors que s'han ocupat de l'estudi i caracterització d'aquestes situacions (p.e. Erchul, 2011; Lago & Onrubia, 2008, 2011a, 2011b; Luna, 2011; García & Sánchez, 2007; Gutkin, 1999; Rosenfield, 2008; Sánchez & García, 2011; Sánchez & Ochoa de Alda, 1995; Sanetti, Long & Kratochwill, 2013;

Schulte & Osborne, 2003; Sheridan & Kratochwill, 2008; Solé, 1998; Solé & Martín, 2011; Thomson, 2013; Truscott et al., 2012): d'una banda, una dimensió relativa als processos relacionats amb la comprensió del problema objecte d'assessorament, i de l'altra, una dimensió relativa als processos relacionats amb les relacions interpersonals que es generen entre els participants.

Aquestes dues dimensions, que es van donant en l'assessorament de forma interconnectada, han estat denominades per Sánchez i els seus col·laboradors (Sánchez & García, 2011) com la dimensió tasca o la "cara freda", d'una banda, i la dimensió persona o la "cara càlida", de l'altra, del procés d'assessorament col·laboratiu. Atendre a aquesta doble dimensió del procés és una condició necessària per establir un procés de treball conjunt on la intervenció de l'assessor ve definida per la seva capacitat per contrastar la visió que tenen els diferents participants, per facilitar que es puguin manifestar i explicitar punts de vista diversos, per contextualitzar les tasques i per aportar elements per reorientar i trobar objectius comuns.

2.1.4.1. La doble dimensió del treball col·laboratiu en situacions d'assessorament: la dimensió tasca o "cara freda"

En la caracterització i definició dels processos d'assessorament col·laboratiu que hem anat revisant, es concep l'assessorament com un procés de treball conjunt al voltant d'una situació o problema en el qual assessor i assessorat s'impliquen en la seva comprensió i resolució. Sánchez i García (2011) defineixen la resolució de problemes com un procés que s'inicia quan les persones experimenten que no disposen d'allò que desitgen o necessiten ni tampoc saben amb precisió com aconseguir-ho; és a dir, és un procés que s'inicia quan es percep una situació com a disfuncional, i es desenvolupa amb la voluntat de resoldre el conflicte detectat. Aquests autors parlen de resolució conjunta de problemes quan aquesta resolució es veu facilitada per l'ajuda intencional d'una altra persona. Aquest és el cas de les situacions d'assessorament psicopedagògic, en les quals l'assessor facilita aquestes ajudes per a la comprensió conjunta del problema i dels mitjans per resoldre'l, en un clima d'acceptació i reconeixement mutu. A més, assenyalen que per caracteritzar un procés com de Resolució conjunta de Problemes (RcP) entre assessor i assessorats s'ha d'establir un determinat nivell d'acció conjunta, en què l'ajuda s'obté d'una relació formal basada en una definició prèvia dels rols dels participants en el procés i amb un protocol d'acció que ordena les trobades entre assessor i assessorats.

La descripció dels processos d'assessorament com una seqüència d'etapes ordenades o de fases per a la resolució del problema és una idea compartida per molts autors en abordar

aquesta dimensió del treball col·laboratiu entre assessor i assessorats. Així, Frank i Kratochwill (2014), en el seu treball de revisió, emmarquen el procés de resolució de problemes en una sèrie de fases: la identificació del problema, l'anàlisi del problema, la implementació de la intervenció i l'avaluació del programa d'intervenció. Altres autors adopten també aquestes fases per definir els diferents moments dels processos, amb modificacions específiques en algunes propostes.

La *Instructional Consultation* (IC), per exemple, concreta el procés d'assessorament col·laboratiu en cinc fases (Kaiser et al., 2009; Rosenfield, 2008; Rosenfield et al., 2014; Rosenfield et al., 2007): la fase inicial o de contracte; la fase d'identificació i anàlisi del problema; la fase de disseny i planificació de la intervenció; la fase d'implementació i avaluació; i la fase de resolució o tancament del procés.

La fase inicial, o de contracte, demana el consentiment de l'assessorat i l'acceptació explícita de participació en el procés d'assessorament. En aquesta fase, s'informa al professor de la relació de col·laboració que s'establirà amb l'assessor i de les fases del procés de resolució de problemes, per tal de que les seves expectatives s'ajustin al procés d'ajuda que s'ha d'iniciar. En aquest moment inicial, cal que l'assessor deixi clara la naturalesa no avaluativa del procés i asseguri el compromís de l'assessorat amb aquest procés. Al mateix temps, es faciliten i expliquen els documents que s'utilitzaran i s'acorda el calendari de les sessions de treball conjunt.

Durant l'etapa d'identificació i anàlisi del problema, es posa l'accent en l'avaluació instruccional (Gravois & Gickling, 2008) i en la recollida de dades per avaluar els alumnes. En aquesta fase es busca donar resposta a cinc qüestions fonamentals: què sap l'alumne?, què pot fer l'alumne?, què pensa l'alumne?, com pot l'alumne afrontar situacions en les que se sent insegur?, què pot fer el professor? El docent i l'assessor registren i documenten el comportament i el rendiment acadèmic dels estudiants per tal d'establir objectius observables i mesurables, documentar el seu progrés i guiar les decisions d'intervenció.

La planificació de la intervenció es porta a terme de forma conjunta i en funció de la definició del problema, i es recull en un document on es descriuen les estratègies instruccionals a introduir que ambdós, assessor i assessorat, consideren factibles, i on s'especifica també la temporalització, l'avaluació i els agents responsables de la seva implementació.

Durant la fase d'implementació i avaluació, l'assessor ha de treballar conjuntament amb el docent per tal de resoldre els problemes pràctics que poden sorgir, vetllar per la integritat de

les decisions preses i per ajudar a recollir dades significatives a fi de valorar l'efectivitat de la intervenció i avaluar el progrés de l'alumne. En funció de l'avaluació continua es poden proposar canvis per tal d'ajustar les estratègies instruccionals a les necessitats dels alumnes.

L'última etapa, de resolució o tancament del procés, és la finalització formal del treball conjunt entre assessor i docent. En aquesta fase s'avalua conjuntament el procés de resolució del problema i, en la mesura que els objectius han estat aconseguits, es dona per finalitzada la col·laboració. En el cas que el docent plantegi noves demandes, el procés es pot reiniciar novament.

En l'*Exceptional Professional Learning* (EPL), com hem assenyalat, el procés de la resolució de problemes proposat es concep en dos nivells: per organitzar l'assessorament, i com estratègia d'aprenentatge en les sessions del procés (Truscott et al., 2012). Tot i que no es defineix en detall cada una de les fases, es descriu el procés com un treball conjunt d'assessor i professors que s'inicia amb la identificació del problema. Amb aquesta finalitat, l'assessor afavoreix la implicació dels professors i es centra en dos aspectes: en el context i en els participants. En aquest moment inicial es porta a terme la recopilació de dades sobre les pràctiques docents, els recursos de què es disposa, les limitacions contextuals i informacions en relació amb els professors com ara els seus coneixements, habilitats, grau de confiança etc... Posteriorment, l'assessor recull dades per definir el problema, tenint en compte la documentació aconseguida, les avaluacions de necessitats realitzades i les aportacions dels professors entorn del problema identificat. A continuació, es plantegen els objectius de la intervenció, es determina i aplica el projecte i es fa un seguiment del seu progrés mitjançant una avaluació formativa. L'aprenentatge professional dels professors s'avalua d'una banda a través de l'estudi de casos - instruments del procés d'assessorament- i d'altra banda, en les sessions de suport amb l'assessor. Finalment, l'assessor i els professors avaluen de forma conjunta el procés dut a terme amb la intenció de prendre decisions consensuades sobre el futur del projecte.

La *Conjoint Behavioral Consultation*, (CBC) implementa el procés d'assessorament en quatre fases i les operativitza a través d'un conjunt d'entrevistes conduïdes per l'assessor (Garbacz et al., 2008; Sheridan et al., 2014). Aquestes fases són: la identificació conjunta de necessitats; l'anàlisi conjunta de les necessitats; la implementació del pla en els dos escenaris escola i família, i finalment l'avaluació conjunta del pla.

La primera fase, d'identificació del problema, té com a objectius, d'una banda, la definició comprensiva del mateix, incorporant i valorant les aportacions de la família i els professors, i

d'altra banda, l'establiment de la relació de col·laboració entre els participants. En aquesta fase es plantegen les necessitats de l'alumne i es valora si aquestes es presenten en ambdós escenaris, família i escola. Les diferents tasques que es porten a terme es fan de forma conjunta i l'assessor manté un contacte proper amb els assessorats ajudant en la recollida de dades o evidències, responent a les seves demandes i promovent una bona relació de treball entre la família i l'escola.

La segona fase correspon a l'anàlisi del problema, que implica consensuar i establir metes possibles i a l'abast dels diferents agents i sistemes que intervenen en la vida dels alumnes. En aquesta fase l'assessor ajuda els assessorats a situar els problemes des d'una mirada contextual i no interna a l'alumne, i promou la participació igualitària de tots els implicats tant en la formulació d'uns objectius d'intervenció concrets, operacionals i mesurables com en el posterior desenvolupament del pla per a la resolució de la situació problemàtica.

La implementació del tractament, com a tercera fase, suposa l'adopció de les estratègies acordades, en els diferents contextos implicats, la qual cosa afavoreix la generalització i el manteniment dels canvis conductuals dels alumnes. En aquesta etapa, el *feedback* esdevé un element clau i l'assessor es manté sempre proper per tal d'assegurar la comprensió de la intervenció per part de la família i l'escola, i alhora per reconèixer els seus esforços.

Finalment, en l'última fase del procés d'assessorament es realitzen les entrevistes d'avaluació del tractament. En aquesta etapa es valora de forma conjunta l'eficàcia del tractament en funció dels objectius plantejats i es destaquen i reconeixen les competències adquirides per pares i professors per a resoldre futures situacions problemàtiques. A més a més, es prenen decisions de continuïtat o de tancament del procés d'assessorament.

En el context espanyol, Sánchez (2011), partint de propostes prèvies, organitza el procés de resolució conjunta de problemes en tres fases: Comprensió-deliberació, Resolució-volició i Avaluació. La primera fase, de Comprensió-deliberació, és el moment de comprendre i definir la problemàtica en termes resolubles. Aquesta fase té com a objectiu crear una representació mental del problema que contempli quatre elements: identificar l'estat inicial del problema, "què és el que tinc"; descriure l'estat final que es vol assolir en resoldre el problema, "què pretenc aconseguir". També cal que en aquesta fase es plantegin, a curt i mig termini, les metes i accions, "què és el que puc fer" i "què faré", que portaran a aconseguir l'estat ideal desitjat.

La fase de Resolució-volició inicia el procés de millora orientat pel pla d'acció. L'objectiu principal d'aquesta fase és anar creant nous procediments o bé fer canvis parcials en els ja existents per tal d'avançar en el procés de resolució. Per a la construcció d'aquests procediments i protocols es requereix la col·laboració i la presa de decisions consensuada de tots els implicats per facilitar la resolució del problema.

La fase d'Avaluació és essencial quan es desenvolupa un procés d'aquest tipus, i és el moment on es revisen els resultats obtinguts en relació amb el pla d'acció que es va dissenyar. En aquest sentit, és inevitable que es faci una valoració d'aquests resultats prenent en consideració l'estat inicial i l'estat final, la qual cosa permetrà alhora planificar altres submetes dins del procés d'assessorament amb la finalitat d'assolir els objectius desitjats. En aquest procés d'avaluació no es valora únicament el pla d'acció; al mateix temps, es valora la participació de tots els implicats, les capacitats que s'han posat en joc i les que s'han aconseguit desenvolupar.

Per tancar aquest apartat, presentem seguidament l'estratègia general d'assessorament col·laboratiu per a la millora de la pràctica educativa de Lago i Onrubia (2011b), que integra i articula molts dels elements que hem anat assenyalant en propostes anteriors. Aquesta proposta amplia, aprofundeix i revisa treballs anteriors, contemplant en els processos d'assessorament tres plans consecutius i vinculats entre sí. El primer pla, de caràcter general, es refereix a l'organització general del procés, i inclou les fases i els procediments bàsics d'assessorament. El segon pla, més específic, remet a les "tasques d'assessorament", és a dir aquelles actuacions que de forma cíclica els participants en el procés realitzen de manera conjunta. Finalment, el tercer pla correspon als recursos discursius de l'assessor, entesos com aquelles formes específiques d'ús de la parla per part de l'assessor en la interacció amb els assessorats que permeten donar suport i promoure la construcció de significats compartits entre uns i altres en relació amb les pràctiques educatives i els possibles canvis a introduir en elles, i també en relació amb la pròpia relació col·laborativa entre assessor i docents.

Partint d'aquests plans, Lago i Onrubia (2011a) detallen un model per dissenyar, desplegar i analitzar els processos d'assessorament per al canvi i la millora de la pràctica educativa que inclou quatre nivells diferenciats. El primer dels nivells que proposen, correspon als continguts de millora de l'assessorament, entesos com a referents inicials a partir dels quals es defineix de forma conjunta els canvis en les pràctiques docents que es volen assolir. La concreció clara del contingut de millora, facilita valorar fins a quin punt i de quina forma l'estructura del procés d'assessorament dona suport a la seva consecució. Els tres nivells restants estan vinculats a

cada un dels plans anteriorment descrits, és a dir, les fases i procediments bàsics d'assessorament, les tasques per a la construcció de la millora i de la relació de col·laboració i els recursos discursius de l'assessor. En la taula 2.2 presentem les fases i procediments bàsics d'assessorament.

Taula 2.2

Fases i procediments bàsics d'assessorament segons la proposta de Lago i Onrubia

Fase 1. Anàlisi i concreció del problema i la demanda de millora i negociació de les responsabilitats individuals i compartides de l'assessor i dels altres participants en la construcció de la millora
<ul style="list-style-type: none"> 1.1. Promoció i orientació per a la formulació de la demanda com a procés de col·laboració 1.2. Negociació i delimitació del rol de l'assessor i participants en el procés d'assessorament 1.3. Definició i concreció del problema / contingut d'assessorament 1.4. Delimitació dels components de la pràctica objecte d'anàlisi i millora
Fase 2. Anàlisi conjunt de les pràctiques del professorat respecte del contingut de millora i dels referents teòrics o experiències d'altres centres respecte d'aquesta millora
<ul style="list-style-type: none"> 2.1. Recollida i anàlisi de les pràctiques dels professors respecte als continguts d'assessorament 2.2. Anàlisi de documents, informes i experiències sobre els continguts d'assessorament 2.3. Elaboració d'hipòtesis respecte a possibles innovacions en els plànols més significatius de les pràctiques dels professors
Fase 3. Disseny de les innovacions i millores que han d'introduir-se en les pràctiques educatives del professorat vinculades al contingut de millora
<ul style="list-style-type: none"> 3.1. Delimitació de cadascuna de les propostes de millora 3.2. Anàlisi conjunt dels canvis a introduir per a cadascuna de les propostes de millora 3.3. Selecció i elaboració dels materials i instruments dels canvis a introduir 3.4. Acords del procés d'introducció i avaluació de les millores a introduir
Fase 4. Col·laboració en la implementació, seguiment i ajust de les millores
<ul style="list-style-type: none"> 4.1. Col·laboració, seguiment i avaluació dels canvis en les pràctiques dels professors 4.2. Identificar i fer canvis necessaris en les millores
Fase 5. Avaluació del procés de treball conjunt, de la implementació de la millora i de la continuïtat o reformulació dels objectius del pla de millora
<ul style="list-style-type: none"> 5.1. Avaluar el procés de treball conjunt, la implementació de la millora en les pràctiques del professorat, i la incidència en l'aprenentatge de l'alumnat. 5.2. Establir acords sobre la continuïtat del procés de treball conjunt i sobre el desenvolupament de la millora, i com a resultat d'això, reformular eventualment l'objectiu del pla d'orientació.

(Font: Lago & Onrubia, 2011a)

El model d'assessorament que els autors proposen contempla doncs, cinc fases, i aquestes es caracteritzen per l'adopció d'uns procediments d'assessorament específics, entesos aquests com un conjunt d'actuacions d'assessor i assessorats que s'orienten a un objectiu immediat comú i significatiu pel desenvolupament de la fase.

La primera fase comporta l'anàlisi i concreció del problema o contingut de millora que presidirà l'assessorament, i la negociació de les responsabilitats dels participants en la construcció de la millora. Amb aquest propòsit, aquesta fase incorpora quatre procediments fonamentals. El primer és la promoció de la comprensió i formulació de la demanda d'assessorament com una necessitat compartida i com a tasques de col·laboració guiades per l'assessor; aquest procediment té com a meta crear les condicions òptimes per entendre els processos de millora con un treball col·laboratiu i vinculat a les necessitats i dificultats percebudes pels professors. El segon procediment, la negociació i delimitació del paper de l'assessor i els assessorats de forma individual i en grup, té com a finalitat consensuar les tasques i la responsabilitat compartida que assessor i assessorats han d'assumir, i al mateix temps establir els temps i els espais per dinamitzar el procés. El tercer procediment, la definició i concreció del problema, vol generar i definir el contingut de la millora. I amb el quart, la delimitació dels components de la pràctica objecte d'anàlisi i millora, s'intenta avançar en la concreció de la millora i per tant especificar quins aspectes concrets de les pràctiques docents són susceptibles de canvi.

La segona fase fa referència a la recollida i anàlisi conjunta de les pràctiques prèvies dels docents respecte del contingut de millora. Aquesta fase incorpora procediments de recollida i anàlisi conjunta de les pràctiques del professorat en relació amb el contingut de millora; d'anàlisi de documents amb models teòrics o exemples d'experiències; i d'elaboració de propostes de millores que s'han d'introduir. Mitjançant aquests procediments, s'identifiquen les pràctiques existents dels docents en relació amb el contingut de millora establert i s'analitzen i contrasten amb elements teòrics i pràctics amb la finalitat de mantenir-les, potenciar-les o bé decidir modificar-les. A més, s'avança de forma consensuada en l'elaboració de propostes concretes de canvi i de millora.

La tercera fase comporta el disseny conjunt de les innovacions i millores que s'han d'introduir en les pràctiques docents vinculades al contingut de millora. Aquesta fase inclou els procediments següents: la delimitació de cada una de les propostes de millora; l'anàlisi i concreció dels canvis específics en la pràctica que determina cada una de les millores; la selecció i elaboració de material i instruments de suport; i finalment l'acord sobre el procés

d'introducció i avaluació de les millores. Així doncs, aquesta fase té com a finalitat delimitar les millores i acordar com s'han d'introduir en la pràctica. Per això, es prioritzen els elements de la pràctica docent que es tractaran en l'assessorament en funció del temps i les condicions de disponibilitat, s'analitza en detall com impacta en la pràctica individual de cada un dels professors els canvis acordats, s'elaboren els materials i instruments necessaris per a la seva introducció i seguiment, i s'estableix el calendari del procés.

La quarta fase fa referència a la col·laboració en la implantació, seguiment i ajust de les millores. Són procediments característics d'aquesta fase el suport a la implementació, el seguiment i l'avaluació de les millores, i la identificació i el disseny de l'ajust de les millores. Aquesta fase es fonamenta en el treball col·laboratiu d'assessor i professors per implementar els canvis en les pràctiques consensuats i fer el seu seguiment. Mitjançant els procediments assenyalats, d'una banda l'assessor acompanya i ofereix suport atenent a la diversitat del professorat durant la posada en pràctica de les millores, i d'altra banda, es fa un seguiment conjunt del treball que s'està portant a terme per tal de fer els ajustos necessaris per assegurar-ne la implementació.

Finalment, la cinquena fase que conforma l'estructura global del procés d'assessorament comporta l'avaluació del procés de treball conjunt en la implantació de la millora i la continuïtat o reformulació dels objectius del procés. En aquesta fase s'incorporen procediments com ara l'avaluació del treball conjunt, la implementació de les pràctiques i la incidència en l'aprenentatge dels alumnes; i l'establiment d'acords sobre la continuïtat del treball conjunt i sobre el desenvolupament de la millora. El primer procediment posa l'accent en l'avaluació de tres aspectes: la millora en la pràctica dels docents, la millora en l'aprenentatge dels alumnes i en el mateix procés d'assessorament. El segon fa referència a les decisions de continuïtat o de tancament del treball col·laboratiu entre assessor i professors.

Els procediments d'assessorament que hem anat detallant es desenvolupen mitjançant unes tasques específiques de caràcter cíclic orientades a la construcció conjunta de la relació de col·laboració i del contingut de millora. Aquests dos tipus de tasques que es realitzen i enllacen en les diferents fases del procés poden ajudar l'assessor a assegurar la significativitat i el sentit de les millores i del propi procés d'assessorament. Tenint en compte l'aportació de les tasques al procés de construcció de les millora, es distingeixen tres tipus diferenciats: tasques de recollida de pràctiques educatives, tasques d'anàlisi de les pràctiques vinculades al contingut de la millora i tasques d'elaboració de propostes de millora. Aquestes tasques permeten revisar i reflexionar entorn de la pràctica docent, constituint per aquest motiu un mecanisme

bàsic per a la construcció de les millores. Les tasques de construcció de la relació de col·laboració i les tasques de construcció de la millora al llarg de l'assessorament conformen un segon nivell d'anàlisi que permet valorar com, en l'organització i desenvolupament de les sessions d'assessorament, aquestes tasques ajuden l'assessor a assegurar la significativitat i el sentit del contingut de millora alhora que del procés mateix d'assessorament.

L'últim nivell, més específic, caracteritza les intervencions discursives de l'assessor, i fa referència als intercanvis que es realitzen en la presa de decisions al llarg de les sessions d'assessorament. Tracta dels recursos discursius emprats per l'assessor, i pot permetre observar com aquests recursos contribueixen a assegurar la participació de tots els implicats, a la definició i comprensió compartida de les diferents situacions i a la regulació de les relacions interpersonals entre els participants. Aquest darrer nivell el desenvoluparem àmpliament en el segon punt d'aquest capítol.

2.1.4.2. La doble dimensió del treball col·laboratiu en situacions d'assessorament: la dimensió persona o "cara càlida"

De la mateixa manera que en la caracterització de l'assessorament col·laboratiu es considera una dimensió tasca o "cara freda", que permet estructurar i organitzar el treball conjunt entre assessor i assessorats, en el procés d'assessorament, com hem pogut anar copsant, també es destaca una altre dimensió que denominem dimensió persona o "cara càlida". Aquesta cara càlida fa referència als components motivacionals, afectius i relacionals que s'involucren en el treball conjunt d'assessor i assessorats quan desenvolupen accions per a la resolució d'una situació problemàtica. Aquests components són inherents al procés d'assessorament, en la mesura que la situació que es vol resoldre implica a persones diverses, afecta a la seva professionalitat i a la seva autoimatge. Per això, l'assessor ha de vetllar per establir un clima de confiança i seguretat que permeti als assessorats expressar les seves idees i, al mateix temps, sentir-se escoltats, valorats i reconeguts al llarg del procés. Seguidament, com en l'epígraf anterior, ens proposem anar caracteritzant els diferents elements que, segons els autors i models de referència, conflueixen en aquesta dimensió del treball col·laboratiu.

Des del model de la *Instructional Consultation*, (Gravois & Rosenfield, 2006; Kaiser et al., 2009; Rosenfield, 2002, 2008; Rosenfield et al., 2014), es considera, com ja hem anat veient, que el manteniment de la relació de col·laboració entre assessor i assessorat al llarg del procés d'assessorament és un requisit fonamental per desenvolupar cada una de les fases del procés de resolució de problemes que proposen. A més a més, assenyalen que l'assessor té un paper

important en la construcció d'una relació de qualitat que faciliti els canvis en les idees, concepcions i pràctiques dels professors als quals assessora. Per a aquesta proposta, el propòsit de construir una relació de col·laboració és crear en els assessorats un sentiment de confiança i de compromís per treballar amb l'assessor a través de les etapes del procés, compartint els seus dubtes i fracassos sense sentir-se avaluats ni jutjats. En aquest sentit, Rosenfield (2008) proposa una sèrie d'habilitats que l'assessor haurà de posar en joc per a la creació i manteniment de la col·laboració com són les habilitats de comunicació, la definició del problema en termes de comportament i les habilitats d'escolta. Aquestes idees es fonamenten en autors com Bramlett i Murphy (1998), segons els quals l'assessor ha de facilitar una relació positiva a través de l'escolta reflexiva, el qüestionament, l'empatia, l'apertura, la flexibilitat i l'eficiència.

L'*Exceptional Professional Learning* (EPL) també posa en relleu la importància d'aquesta dimensió del treball col·laboratiu entre assessor i assessorats i assenjala que aquest ha de provocar una percepció d'autoeficàcia en els professors. Amb aquest objectiu, aquesta proposta planteja iniciar el procés d'assessorament amb un esforç conscient per a construir una bona relació de col·laboració. En aquest sentit, Truscott et al. (2012) apunten que, en un primer moment, l'assessor pot apropar-se als professors compartint activitats quotidianes informals, fent ús del seu nom per dirigir-se a ells o bé reconeixent explícitament la seva expertesa. Al llarg del procés d'assessorament, l'assessor ha d'ajudar, d'una banda, a sostenir un clima de seguretat per tal que els professors puguin expressar les seves inquietuds i temors, i d'altra banda, ha de mantenir la confiança i la implicació dels assessorats en el procés, reconeixent les seves competències i èxits.

Igualment, des de la *Conjoint Behavioral Consultation* s'indica que la relació que s'ha d'establir en el marc de l'assessorament entre assessor i assessorats s'ha de caracteritzar per la cooperació, la confiança, el reconeixement dels drets de cada un dels implicats en el procés i l'admissió de la responsabilitat que han d'assumir. També reconeix la importància de mantenir una relació de col·laboració per aconseguir les metes que es plantegen. Amb aquesta finalitat, l'assessor ha de promoure la participació dels assessorats mitjançant una comunicació oberta que permeti la creació d'un clima de confiança. En concret, Sheridan et al. (2014) estableixen una sèrie de requisits per l'establiment d'una bona relació para entre l'assessor i els assessorats: fomentar la participació en les activitats i la cooperació/col·laboració entre els assessorats; demostrar sensibilitat i capacitat de resposta cap als assessorats; reconèixer habilitats i competències dels assessorats; establir canals efectius de comunicació; compartir

informació que faciliti el procés d'assessorament; establir la responsabilitat compartida entre assessor i assessorats; i una presa de decisions conjunta al llarg del procés d'assessorament.

Per la seva banda, Hylander (2012), des del marc de la *Consultee-Centered Consultation*, destaca que l'assessor, per tal de promoure el canvi conceptual dels professors, ha de construir espais de comunicació en els quals puguin expressar els seus pensaments i explicar què és el que veritablement els pertorba del problema; és a dir, crear un entorn de seguretat que permeti als professors presentar la seva representació del problema. Posteriorment, l'assessor ha de dirigir els seus esforços a ajudar els professors a modificar aquesta representació primera i això s'aconseguirà, segons l'autora, en la mesura que els professors percebin que l'assessor entén el seu problema i està disposat a escoltar la seva manera d'emmarcar-lo. D'aquesta manera, l'assessor ha de guiar el procés d'assessorament de manera que els professors reformulin la seva representació inicial del problema, sentint-se segurs, escoltats i valorats en les seves aportacions.

Sánchez i García (García, 2003; García & Sánchez, 2007; Sánchez, 2000; Sánchez & García, 2011) destaquen que, per crear la relació de col·laboració entre els participants en l'assessorament, és important que els assessorats sentin que han estat escoltats, que s'han comprés les seves necessitats, i que s'han valorat els recursos dels quals disposen així com els intents que han fet per resoldre el problema. El clima d'acceptació, valoració i confiança assegura la implicació dels professors en el procés i, per això, l'assessor ha de desenvolupar unes determinades tasques. En la primera fase del procés, de "Comprensió-deliberació", els aspectes motivacionals són decisius i per tant l'assessor ha d'ajudar a mantenir l'equilibri entre la desitjabilitat i la viabilitat, és a dir, a valorar en quina mesura allò que encaixa amb la idea del que és millor pels assessorats es pot dur a terme, ja que la comprensió del problema i el seu compromís inicial són el fonament del procés d'assessorament. En la segona fase, de "Resolució-volició", el desenvolupament del pla de millora depèn en gran part de la possibilitat de mantenir el compromís amb el procés; l'assessor, en aquest moment decisiu en el qual els assessorats es veuen enfrontats a les dificultats que comporta la implementació del pla, ha d'intervenir generant condicions perquè els professors mantinguin els compromisos assumits. En la fase d'"Avaluació", més enllà del resultat obtingut, els assessorats fan valoracions sobre la seva pròpia participació; en aquest moment, l'assessor ha de crear les condicions per provocar aquestes reflexions.

Lago i Onrubia (2011a, 2011b) també contemplan aquesta dimensió del treball col·laboratiu, en aquest cas, en la seva proposta de tasques orientades a la construcció conjunta de la relació

de col·laboració. Aquestes tasques es defineixen com un conjunt d'intervencions de l'assessor i els assessorats dirigit a acordar quins canvis s'han d'introduir i com i quan portar-los a terme. En funció d'aquesta dimensió, els autors distingeixen entre tasques individuals de l'assessor, tasques que realitzen els docents de forma individual o en grup sense l'ajuda de l'assessor, i tasques de realització conjunta entre assessor i assessorats. En aquest marc, assenyalen també que és fonamental que l'assessor guiï i ofereixi suport al desenvolupament d'aquests tres tipus de tasques, considerant la seva presència i articulació en les diferents fases del procés per anar construint de forma conjunta la millora de les pràctiques docents.

2.2. El llenguatge en els processos d'assessorament: els recursos discursius de l'assessor

Des de les tesis del constructivisme d'orientació socio-cultural, s'ha atribuït tradicionalment una importància fonamental al llenguatge com a instrument mediador en els processos de construcció de significats compartits: gràcies al llenguatge, i en particular al diàleg, som capaços de pensar amb altres -"interpensar"- (Mercer, 2001), modificant les representacions pròpies i establint nivells cada vegada més alts d'intersubjectivitat (Wertsch, 1988). Així, l'ús del llenguatge permet als diferents participants en una situació d'interacció, i en particular en situacions d'ensenyament i aprenentatge, fer públiques, contrastar, negociar i modificar les representacions que tenen sobre unes determinades tasques i continguts. Per aquest motiu, diversos autors s'han interessat en la identificació i anàlisi dels recursos conversacionals i discursius que docents i alumnes utilitzen en el marc de l'activitat conjunta, i com aquests vehiculen els mecanismes d'influència educativa (p.e. Barnes, 1994; Coll, 2001; Coll, Colomina, Onrubia & Rochera, 1995; Coll & Edwards; 1996; Cros, 2003; Cubero et al., 2008; Edwards & Mercer, 1988; Forman, Minick & Stone, 1993; Lemke, 1993; Mercer, 2001; Newman, Griffin, & Cole, 1991; Wells, 2001).

De forma paral·lela, i atesa la caracterització de l'assessorament com a procés de construcció conjunta de significats que hem presentat, l'ús del llenguatge de l'assessor ha estat motiu d'interès d'aquells autors i línies de recerca que estudien com els professionals de la intervenció porten a la pràctica un procés d'assessorament col·laboratiu.

Els autors que s'interessen per l'estudi de la pràctica assessora han posat de relleu la importància dels intercanvis verbals que s'estableixen entre els participants i específicament dels recursos discursius emprats per l'assessor, fent palesa la seva relació amb l'eficàcia del procés d'assessorament; i han assenyalat com aquests recursos poden afavorir la consecució

dels objectius del procés d'assessorament tant pel que fa a la representació compartida dels continguts tractats com a la regulació de les relacions interpersonals. A més, diversos estudis evidencien la importància de les habilitats d'escolta, de diàleg o de comunicació de l'assessor en relació amb el grau de satisfacció que els assessorats manifesten.

A continuació exposarem diversos treballs tant teòrics com empírics que s'han ocupat d'intentar establir com l'ús del llenguatge per part dels participants influeix, i pot facilitar, una relació de col·laboració productiva entre assessor i docents; i en concret, quins recursos discursius utilitza l'assessor per promoure aquest tipus de col·laboració.

2.2.1. Els recursos discursius de l'assessor: caracterització conceptual

En aquest epígraf revisarem alguns treballs teòrics que permeten establir la importància de les formes en què l'assessor empra el llenguatge en el treball conjunt amb els assessorats al llarg del procés d'assessorament, i en particular dels recursos discursius que utilitza. En la línia de Lago i Onrubia (2011a, 2011b), anomenem “recursos discursius de l'assessor” a certes formes específiques d'ús de la parla per part de l'assessor en la interacció amb els assessorats, que permeten donar suport i promoure la construcció de significats compartits entre un i altres sobre les pràctiques educatives i els possibles canvis a introduir en elles, i sobre la pròpia relació col·laborativa entre assessor i docents. La Taula 2.3. recull els treballs teòrics seleccionats, el model o proposta d'assessorament en el qual s'ubiquen i els conceptes i idees claus que plantegen.³

³ Diferents autors utilitzen de vegades termes diferents (com ara “estratègies discursives”, “estratègies lingüístiques”, “recursos o estratègies conversacionals” de l'assessor, entre d'altres) per referir-se a aquestes formes específiques d'ús de la parla que nosaltres hem etiquetat com a “recursos discursius de l'assessor”. En el text, utilitzarem habitualment el terme “recursos discursius de l'assessor” com a terme de referència, mantenint eventualment la terminologia pròpia dels autors en presentar o comentar directament les seves idees i propostes.

Taula 2.3

Estudis teòrics seleccionats sobre els recursos discursius de l'assessor

Model o proposta d'assessorament en què s'ubica	Autor/ Títol/Any	Conceptes i idees clau
Consultee-Centered consultation	Sandoval (2003). <i>Constructing conceptual change in consultee-centered consultation.</i>	<p>Un assessorament col·laboratiu s'inicia amb una conversa en la qual l'assessor i l'assessorat són dos participants actius que s'impliquen en un procés de canvi conceptual.</p> <p>Per ajudar el professor a descriure la situació problemàtica l'assessor ha de mostrar una escolta activa i empàtica per distingir la comprensió inicial del problema que aporta l'assessorat. L'assessor utilitza recursos com ara: repeteix la informació, pren en consideració els sentiments, resumeix, planteja preguntes, mostra interès, manté la calma, verbalitza la dificultat i el repte que suposa el problema, reassegura l'assessorat.</p> <p>En la Identificació del problema, l'assessor ha d'utilitzar estratègicament les preguntes de diferents tipus per obtenir informació rellevant: preguntes focalitzades, tancades i obertes.</p> <p>En l'Anàlisi del problema, l'assessor pot utilitzar estratègies i recursos lingüístics diversos amb la finalitat de donar suport a la co-construcció d'una nova representació del problema, com ara l'ús de metàfores, paral·lelismes, anècdotes, oferir històries d'altres assessorats o de la seva pròpia experiència en altres processos d'assessorament.</p>
Instructional Consultation	Rosenfield (2008). <i>Best practices in instructional consultation and instructional consultation teams.</i>	<p>Les habilitats comunicatives són fonamentals en la construcció de la relació de col·laboració i en la identificació i anàlisi del problema.</p> <p>L'assessor ha de desenvolupar habilitats d'escolta, evitar un argot clínic i ajudar a descriure en termes de comportament.</p> <p>L'assessor expert utilitza recursos com comprovar la seva percepció, clarificar i parafrasejar; a més, reconeix la importància de l'ús estratègic del llenguatge i utilitza una comunicació efectiva i les habilitats interpersonals per tal de facilitar el procés de consulta.</p>
Instructional Consultation	Rosenfield, Gravois i Silva (2014). <i>Bringing Instructional Consultation to Scale.</i>	<p>Les preguntes i el requeriment d'informació per part de l'assessor poden determinar la conceptualització del problema i la percepció de la capacitat dels assessorats per resoldre el problema. Cal aprofundir en la recerca sobre el rol de les preguntes en el procés d'assessorament.</p> <p>L'assessor ha d'aprendre a desenvolupar aquestes habilitats comunicatives.</p>

<p>Conjoint Behavioral Consultation</p>	<p>Sheridan i Kratochwill (2008).</p> <p><i>Conjoint behavioral consultation: Promoting family-school connections and interventions.</i></p>	<p>L'assessor ha de promoure la interacció i la comunicació positiva entre pares i professors.</p> <p>L'assessor ha de promoure la participació a través d'una comunicació oberta: utilitzant un llenguatge familiar i comprensible per tots evitant l'ús del llenguatge tècnic; compartint informació valuosa; i incorporant les diferents perspectives i opinions.</p> <p>L'assessor, en la seva actuació amb la finalitat d'aconseguir les metes i objectius acordats, utilitza diversitat de recursos comunicatius: centrar-se en els punts forts; promoure del treball en equip i la col·laboració, animar, ser sensible i responsiu; preguntar, parafrasejar i clarificar; promoure el desenvolupament d'habilitats; i proporcionar recursos i compartir informació.</p>
<p>Conjoint Behavioral Consultation</p>	<p>Frank i Kratochwill (2014)</p> <p><i>School-Based problem-solving consultation: Plotting a new course for evidence-based research and practice in consultation.</i></p>	
<p>Conjoint Behavioral Consultation</p>	<p>Sheridan, Clarke i Ransom (2014).</p> <p><i>The past, present, and future of conjoint behavioral consultation research.</i></p>	
<p>Model educacional-constructiu d'intervenció psicopedagògica</p>	<p>Sánchez i Ochoa de Alda (1995).</p> <p><i>Profesores y psicopedagogos: propuesta para una relación compleja.</i></p>	<p>Identifica dificultats dels assessors per a la creació de la relació en els processos d'assessorament.</p> <p>Posa en relleu la importància d'escoltar, comprendre, valorar i proporcionar expectatives d'èxit al professorat durant l'assessorament.</p> <p>Proposa un llistat d'habilitats o recursos dels assessors en relació amb la consecució de dues metes: crear la relació de col·laboració entre assessor i assessorats i avançar en la resolució conjunta de problemes.</p> <p>Crear una relació de col·laboració, requereix:</p> <ul style="list-style-type: none"> ·La relació com a atenció. Per a això, l'assessor ha de recórrer a una sèrie d'accions verbals que inclouen: preguntes, respostes en mirall, resums, completar una resposta. ·La relació com a comprensió. Les habilitats comunicatives coincideixen bàsicament amb les esmentades en la "relació com a atenció", afegint-hi les "declaracions expressives de comprendre". ·La relació com a consideració positiva. Les accions verbals que la fan possible són: mimetisme verbal, validació de sentiments, redefinició, connotació positiva, elogi.

<p>Model educacional-constructiu d'intervenció psicopedagògica</p>	<p>Sánchez i García (2011).</p> <p><i>Estrategias de colaboración, ayudar a ayudar.</i></p>	<p>Identifiquen i descriuen les ajudes que desplega l'assessor en els processos de negociació cara a cara amb els professors amb l'objectiu de crear una relació col·laborativa l'assessor ha de vetllar perquè el professor se senti escoltat i valorat.</p> <p>Identifiquen també formes de conversar específiques dels assessors que ajuden a estructurar i avançar en la resolució conjunta del problema. Aquests recursos són: retorna en mirall, ordena temàticament, recapitula, jerarquitzza els problemes, tematitza, cerca excepcions, validació de sentiments, normalitza, expectatives d'èxit, ajuda a descriure.</p> <p>Aquestes formes de conversar no són les habituals en la relació amb els altres.</p> <p>La manera en què s'actua espontàniament pot dificultar la relació de col·laboració entre assessor i assessorats.</p>
<p>Model educacional-constructiu d'intervenció psicopedagògica</p>	<p>Lago i Onrubia (2011a).</p> <p><i>Un modelo de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas.</i></p>	<p>Proposen una estratègia general d'assessorament amb la finalitat de dissenyar, desenvolupar i avaluar aquests processos que considera quatre elements o nivells: la definició dels continguts de millora, les fases i procediments, les tasques i els recursos discursius de l'assessor.</p> <p>Estableixen vuit recursos discursius, que serveixen tant a la construcció de la relació com a la construcció de millora. Aquests són: presentar un problema o subproblema nou; assenyalar una tasca a realitzar individualment o col·lectivament; preguntar, demanar opinió, demanar aclariment; aportar informació complementària; acceptar, confirmar; relacionar, justificar, argumentar; conceptualitzar, reelaborar; fer una síntesi o proposar una conclusió.</p>
<p>Model educacional-constructiu d'intervenció psicopedagògica</p>	<p>Lago i Onrubia (2011b).</p> <p><i>Asesoramiento psicopedagógico y mejora de la práctica educativa.</i></p>	<p>Posen en relleu que tant en la planificació com en l'anàlisi i avaluació dels processos d'assessorament és més adient parlar de configuracions de recursos més que de recursos aïllats.</p> <p>Insisteixen en la necessitat d'analitzar l'ús dels recursos discursius en el marc dels nivells o plans més amplis d'organització dels processos d'assessorament.</p> <p>Remarquen la importància de la dimensió temporal dels processos d'assessorament per poder copsar el paper que juguen els recursos discursius de l'assessor.</p>

A continuació anirem exposant els treballs seleccionats, agrupats en funció del model o proposta d'assessorament en la qual s'emmarquen i seguint el mateix ordre de presentació que en la taula que acabem de presentar.

Sandoval (2003), des de la *Consultee-Centered Consultation*, sosté que la finalitat de l'assessorament en l'entorn escolar és el canvi, i que aquest canvi està justificat quan les formes de conceptualitzar i actuar no tenen els efectes desitjats. D'entrada, els professors desitgen un canvi en el comportament o l'actitud dels seus alumnes i sovint també volen adoptar canvis en la seva intervenció. Encara més, l'autor assenyala que, en els processos d'assessorament col·laboratiu, el canvi es dona en la manera en què l'assessor i l'assessorat entenen la situació problemàtica o dilema. En altres paraules, en el marc d'un assessorament col·laboratiu l'assessor i l'assessorat són dos participants actius que s'impliquen en un procés de canvi conceptual.

Amb la finalitat de promoure aquest canvi conceptual, la primera tasca de l'assessor és determinar la comprensió del professor sobre la situació problemàtica. Així doncs, ha de demanar explícitament als assessorats que descriguin la seva teoria sobre el comportament del seu alumne en diferents ocasions i és fonamental que l'assessor ajudi els professors a explicar la seva història. Sandoval, d'acord amb Caplan i Caplan (1993), refereix les dificultats que poden tenir els professors per explicar comportaments o situacions problemàtiques i identificar la teoria o concepcions subjacents. Aquest primer moment és un pas crític, ja que compromet tant la identificació del problema com la construcció de la relació de col·laboració que s'ha de mantenir durant el treball conjunt. Segons l'autor, l'assessor ha de guiar aquesta etapa a través d'una escolta activa i empàtica. La finalitat d'aquesta escolta activa és poder distingir clarament la comprensió inicial del problema que aporta el professor i separar-la de la seva pròpia comprensió.

Des d'aquesta proposta, l'assessorament s'inicia doncs amb una conversa en la qual el professor presenta el problema i, per facilitar aquesta presentació, l'assessor utilitza recursos com ara:

- la repetició de la informació que aporten els assessorats
- pren en consideració els sentiments
- resumeix la informació
- planteja preguntes per clarificar la seva pròpia comprensió entorn a la conceptualització del problema que explica l'assessorat

Per tal de contrarestar l'ansietat que poden produir les preguntes és important que l'assessor:

- mostri els seu interès
- mantingui la calma i una postura relaxada
- verbalitzi la dificultat i el repte que suposa la situació problemàtica exposada
- reasseguri l'assessorat quan a la resolució del problema

Segons Sandoval, en la identificació del problema, les preguntes poden ajudar a conèixer el punt de vista dels professors sobre la situació problemàtica, però apunta que també poden tenir altres usos, com ara obtenir informació específica per esclarir les teories subjacents entorn del problema. Seguint a Güva (1999), l'autor distingeix entre preguntes focalitzades en:

- la problemàtica de l'alumne
- la història de l'alumne i del problema
- el ara i aquí
- les explicacions de l'assessorat
- la descripció de l'alumne per part de l'assessorat
- les projeccions de futur de l'assessorat
- situacions problemàtiques anteriors viscudes per l'assessorat
- les expectatives de l'assessorat sobre l'assessor

D'altra banda i seguint amb la importància que l'autor atribueix a l'ús de les preguntes per la identificació del problema, diferencia entre preguntes obertes, és a dir, aquelles que requereixen una resposta més elaborada, i preguntes tancades que poden respondre's amb un si o no. Seguidament, Sandoval afegeix que les preguntes obertes, junt amb les reflexions i les repeticions, permeten a l'assessorat explorar més fàcilment el problema i a l'assessor comunicar i compartir amb ell el que està escoltant.

El conjunt d'informacions, observacions i comentaris obtinguts permeten a l'assessor no només copsar la representació inicial del problema de l'assessorat sinó també formar la seva pròpia conceptualització de la situació. A partir d'aquí, en un segon moment, l'assessor ha de reorganitzar les aportacions i sol·licitar nova informació creant dissonàncies per donar suport a la co-construcció d'una nova representació del problema. Aquesta reorganització de la informació suposa, d'una banda, reordenar les causes i efectes, i d'altra banda, la introducció

de noves idees per ser discutides i verificades. Amb aquesta finalitat, l'assessor pot utilitzar estratègies i recursos com l'ús de metàfores, paral·lelismes o anècdotes.

Segons l'autor, els assessors experimentats poden també oferir històries d'altres assessorats o de la seva pròpia experiència en altres processos d'assessorament. La informació que s'aporta d'aquesta manera és més fàcil i menys amenaçant, alhora que els assessorats poden veure les analogies i identificar-se amb elles. Sovint les analogies i les metàfores ajuden a la intel·ligibilitat de les noves idees; si bé aquestes analogies i comparacions poden ser inicialment útils cal assegurar-se que s'abstrauen les característiques adequades i es transfereixen a la nova teoria.

La *Instructional Consultation* (IC) considera les habilitats de comunicació com un element clau en el procés d'assessorament i en relació amb la qualitat de la relació que es construeix entre l'assessor i els assessorats. Aquest model destaca que el procés de resolució de problemes es desenvolupa principalment a través d'intercanvis comunicatius, i és a través del diàleg com el problema i les solucions es van co-construint. D'acord amb això, els autors exposen que per tal de facilitar el procés d'assessorament, els assessors han de desplegar habilitats interpersonals i una comunicació efectiva, i defensen que aquests recursos són fonamentals per a la construcció de la relació de col·laboració. En la IC, l'establiment d'una relació de treball col·laborativa és un requisit essencial per a l'èxit del procés de resolució del problema objecte d'assessorament i vehicula, alhora, el desenvolupament professional dels professors (Rosenfield, 2008; Rosenfield, Gravois & Silva, 2014).

L'ús d'aquests recursos per part de l'assessor facilita que el professor senti que es comparteix la seva preocupació pel problema i permet també crear un espai de confiança, bona relació i empatia per iniciar el que els autors denominen la "conversa assessora" ("*the consultation conversation*"). A més, des d'aquest model es defensa que el llenguatge no només és una de les principals eines per a la construcció de la relació, sinó que és l'eina que utilitzen els assessors per a co-construir el problema amb els assessorats. Rosenfield et al. (2014) parlen del rol del l'assessor com el d'un arquitecte del diàleg que crea espais per conversar i facilita, alhora, la conversa assessora per la construcció de significats entorn del problema. En aquest treball, els autors refereixen com a habilitats comunicatives interpersonals les habilitats d'escolta, el qüestionament eficaç i la gestió de conflictes, i les consideren aspectes crítics en la identificació del problema. Així, assenyalen que les habilitats d'escolta de l'assessor són útils per poder comprovar la seva pròpia percepció de les informacions, per fer clarificacions i per parafrasejar les explicacions dels professors i, d'aquesta manera, anar avançant cap a una

definició compartida del problema (Rosenfield, 2008). També exposen que la representació del problema percebuda pel professor es construeix en funció de les interaccions verbals entre assessor i assessorat. Per això, en funció de la relació que s'estableix entre ells i de les estratègies comunicatives específiques que s'utilitzen, es poden obtenir informacions i representacions diferents. Més concretament, afirmen que, segons les preguntes i requeriments d'informació que fa l'assessor, varia per una banda, el tipus d'informació que s'obté i per tant la manera de definir el problema, i també la percepció sobre la capacitat dels professors per resoldre el problema (Rosenfield et al., 2014).

Per a la IC, les habilitats comunicatives juguen doncs un paper fonamental en la identificació i l'anàlisi del problema, i els autors esmenten que, en aquestes etapes, l'assessor ha d'evitar l'ús d'un argot clínic o parlar de diagnòstics clínics. Més aviat, l'assessor ha de focalitzar-se en les conductes de l'alumne pel qual s'ha fet la demanda d'assessorament i en el seu context, i promoure així la definició del problema en termes de comportament.

A més a més, Rosenfield et al. (2014) aprofundeixen en l'ús de les preguntes i consideren la seva utilitat pel desenvolupament del procés d'assessorament. Apunten que, dins d'un model particular de consulta, una variable crítica pot ser el tipus de pregunta, i que el seu ús pot ser una ajuda pel progrés del procés. Així per exemple, destaquen la importància de les preguntes de clarificació i també de les preguntes obertes que generen l'opinió de l'assessorat respecte a les declaracions i hipòtesis de l'assessor; amb aquest recurs també es pot verificar que el professor coincideix amb l'assessor en la progressió i direcció del cas. Finalment, els autors destaquen la necessitat de continuar investigant en la utilitat d'aquestes preguntes.

Cal destacar que els treballs que hem revisat remarquen que els assessors experts reconeixen la importància del seu llenguatge en la construcció de la relació col·laborativa i en la resolució del problema, i desenvolupen una comunicació efectiva i les habilitats interpersonals per tal de facilitar el procés de consulta. En contrast, els assessors novells són menys conscients del valor d'aquestes habilitats comunicatives i no les utilitzen de forma automàtica. D'acord amb això, els autors indiquen la necessitat d'adquirir aquestes habilitats i recomanen, per exemple, que els assessors novells enregistren les entrevistes dutes a terme amb els professors i que les visionin posteriorment per tal de contrastar i supervisar el seu desenvolupament. Assenyalen també que, en escoltar el seu comportament verbal en la interacció amb els assessorats amb freqüència, els assessors es sorprenen del que realment han dit en el transcurs de la sessió d'assessorament, i fins i tot poden negar haver fet un tipus particular de comentari (Rosenfield, 2008). L'ús de l'enregistrament pot ser una oportunitat per escoltar-se i formar-se

en el treball conjunt amb els professors i per entendre més clarament com impacten les seves habilitats comunicatives en la capacitat de resposta dels docents. En resum, i com hem anat exposant, aquest model entén l'assessorament com una activitat mediada pel llenguatge, i s'interessa per conèixer la naturalesa de les interaccions verbals que defineixen aquest procés i per l'estudi de les estratègies lingüístiques que poden facilitar el desenvolupament de processos d'assessorament de qualitat.

D'altra banda, des de la *Conjoint Behavioral Consultation* (CBC), es destaca la importància de construir una relació col·laborativa entre assessors i assessorats per treballar conjuntament en les diferents etapes del procés d'assessorament. Destaquen també que la qualitat de la relació col·laborativa es pot relacionar d'una banda amb la implicació i participació dels assessorats en el procés de resolució conjunta del problema i d'altra, amb l'efectivitat de l'assessorament.

Amb la finalitat de començar a construir la relació de treball col·laborativa entre tots els participants Frank i Kratochwill (2014) assenyalen com a requisit portar a terme unes activitats prèvies. Aquestes activitats inicials són una oportunitat perquè pares i professors interactuïn i es comuniquin positivament; per això, l'assessor ha de promoure la participació i la presa de decisions consensuada:

- establint un marc relacional basat en el respecte i la confiança,
- discutint directrius legals i ètiques rellevants a principis del procés,
- establint els mitjans de comunicació preferents,
- verificant que tots els participants entenen el procés de resolució del problema i es comprometen en participar-hi,
- utilitzant un llenguatge familiar i comprensible per tots evitant l'ús del llenguatge tècnic,
- compartint informació valuosa,
- incorporant les diferents perspectives i opinions.

Així doncs, l'assessor ha d'ocupar-se de facilitar la participació i implicació dels pares i professors a través d'una comunicació oberta que permeti la creació d'un clima de confiança en cadascuna de les fases del procés d'assessorament. Com ja hem assenyalat, la CBC també vincula la relació positiva entre l'assessor i els assessorats amb l'efectivitat de la consulta. En concret, Sheridan, Clarke i Ransom (2014) determinen un conjunt d'objectius o elements relacionals que operen de forma positiva en l'èxit del procés d'assessorament, que són :

- Fomentar la participació en les activitats i la cooperació/col·laboració entre els assessorats.
- Demostrar sensibilitat i capacitat de resposta als assessorats.
- Reforçar les habilitats i competències dels assessorats.
- Establir canals efectius de comunicació.
- Compartir informació pertinent i que faciliti el procés d'assessorament.
- Establiment de responsabilitat compartida entre l'assessor i els assessorats.
- Presa de decisions consensuada al llarg del procés d'assessorament

En efecte, el procés de resolució de problemes en la CBC es caracteritza, en paraules dels autors, per la seva “orientació a compartir”. En aquest context, Sheridan i Kratochwill (2008) detallen la diversitat de recursos comunicatius que utilitza l'assessor en la seva actuació amb la finalitat d'aconseguir les metes i objectius acordats:

- Centrar-se en els punts forts: l'assessor identifica les qualitats positives i característiques dels membres de la família, del professor i del nen.
- Promoure el treball en equip i la col·laboració: l'assessor promou la responsabilitat compartida i treballa de forma conjunta amb la família i el professor amb la finalitat d'identificar les necessitats i objectius; incorpora a la família en el procés de recollida de dades i en el desenvolupament del procés d'assessorament.
- Animar: l'assessor dona resposta a la família i al professor de forma que promou la seva autonomia en la presa de decisions.
- Ser sensible i responsiu: l'assessor es mostra empàtic i respon de forma positiva, i ha de ser conscient de les actituds, sentiments i necessitats de la família i professors.
- Ús efectiu la comunicació: l'assessor utilitza estratègies efectives de comunicació per a la guia del procés d'assessorament i promou una comprensió mútua; per això, pregunta, parafraseja i clarifica.
- Promoure el desenvolupament d'habilitats: l'assessor promou les habilitats ja existents en la família i els professors i promou de noves; això pot incloure l'explicació pas a pas dels processos de resolució de problemes.
- Proporcionar recursos i compartir informació: l'assessor comparteix amb els professors i la família les opcions i les oportunitats i opcions que estan a l'abast, i dona la informació pertinent en cada cas.

En un treball pioner en el nostre context, Sánchez i Ochoa de Alda (1995) reflexionen sobre el tipus de problemes que dificulten la creació d'una relació de col·laboració entre assessor i assessorats. Posen de relleu la importància d'escoltar, comprendre, valorar i proporcionar expectatives d'èxit al professorat, i proposen un llistat d'habilitats o recursos que els assessors practiquen amb relació a la consecució de dues metes: crear la relació de col·laboració entre assessor i assessorats, i avançar en la resolució conjunta de problemes. De manera més concreta, crear una relació de col·laboració, segons els autors, requereix assolir tres importants submetes: "relació com a atenció"; "relació com a comprensió"; i "relació com a consideració positiva":

- La relació com a atenció implica transmetre a l'assessorat que, mentre parla, està sent atès i escoltat. Per a això, l'assessor ha de recórrer a una sèrie d'accions verbals que inclouen:
 - preguntes: per saber quina és la situació problemàtica
 - respostes en mirall: repetir frases breus immediatament després de ser emeses per l'assessorat, qui té constància de ser escoltat
 - resums: expressions que recopilen el que ha estat exposat per l'assessorat
 - completar una resposta: acabar una frase de l'interlocutor

- La relació com a comprensió suposa fer veure a l'assessorat que el seu punt de vista sobre el problema ha estat entès i, per tant, que s'han comprès els seus sentiments i les repercussions que té el problema en la seva vida professional i personal. Les accions que permeten assolir aquesta segona submeta coincideixen bàsicament amb les esmentades en la relació com a atenció, afegint-hi les "declaracions expressives de comprendre".

- La relació com a consideració positiva consisteix a atribuir competència a l'assessorat, a fer notoris els seus recursos humans i tècnics per resoldre el problema. Les accions verbals que fan possible arribar a aquesta tercera submeta comprenen:
 - mimetisme verbal: declaracions en què l'assessor comparteix alguna de les dificultats o circumstàncies esmentades pel professor
 - validació de sentiments: normalitzar determinats sentiments del professor
 - redefinició: definir el problema d'una manera que sigui més fàcilment resoluble
 - connotació positiva: retornar com positives determinades intencions que inicialment podrien ser jutjades com negatives. Aquesta acció acompanya

normalment a la "redefinició", per tal que l'explicació del problema no resulti culpabilitzant per al professor o per a l'alumne.

- elogi: resum dels recursos, tant humans com tècnics, que l'assessor ha anat observant en el professor, i que pot posar-se al servei de la resolució del problema.

Sánchez i García (2011) atorguen als orientadors la funció d'ajudar a ajudar. Per desenvolupar aquesta tasca, els assessors han de ser sensibles a les necessitats dels alumnes i valorar quines ajudes són rellevants per ells, però també han de estar atents a les necessitats dels professors perquè adoptin aquestes formes d'ajudar. Aquesta doble consideració fa que els orientadors hagin de sospesar els canvis en les pràctiques docents que siguin rellevants pels alumnes i factibles pels professors. Els autors assenyalen que determinar aquests canvis rellevants i viables demana, en un primer moment, un treball conjunt i una responsabilitat compartida entre assessor i professors en el disseny d'aquests canvis i millores, per iniciar d'aquesta manera un procés de resolució de problemes que sigui significatiu, per aquells que han demanat la intervenció de l'assessor.

Assessorar col·laborativament suposa doncs un procés de resolució conjunta de problemes en el qual, com ja hem referit, distingeixen dues dimensions diferents si bé íntimament relacionades: la dimensió tasca o cara freda de l'assessorament, i la dimensió persona o cara càlida del procés, més lligada als processos relacionals entre els participants en l'assessorament. Des d'aquest punt de vista, assessorar es pot entendre com un procés d'ajuda dirigit a ambdues dimensions del procés de resolució conjunta de problemes en el qual la funció de l'assessor és facilitar els processos de negociació i canvi en els diferents episodis i fases del procés d'assessorament.

Sánchez i García descriuen i exemplifiquen les ajudes que desplega l'assessor en aquests processos de negociació cara a cara amb els professors. Els autors, partint de treballs previs, identifiquen els següents recursos de l'assessor:

- Retorna en mirall: parafraseja el problema descrit per l'assessorat per aclarir la situació i facilitar la comprensió conjunta.
- Ordena temàticament: ordena en forma de proposta els problemes enunciats per l'assessorat.
- Recapitula: reprèn tot allò que s'ha exposat i organitza temàticament la col·lecció de problemes, ajuda a centrar tota l'atenció en un d'aquests problemes.
- Jerarquitzar els problemes: prioritza els problemes a tractar.

- Tematitza: organitza per temes el discurs del docent; d'aquesta manera és més fàcil centrar els problemes d'un en un.
- Cerca excepcions: es busquen de forma conjunta situacions en les quals el cas plantejat requereix menys ajudes i presenta un comportament més positiu.
- Validació de sentiments: l'assessor comprèn els sentiments de l'assessorat i busca crear una relació de treball en la qual l'assessorat es senti comprès, escoltat i valorat per tal que amb aquesta relació construïda s'avanci en la definició del problema.
- Normalitza: l'assessor normalitza l'experiència de frustració que l'assessorat experimenta davant els problemes.
- Expectatives d'èxit: es busca una meta accessible per tal de cercar conjuntament el maneig de la situació.
- Ajuda a descriure: l'assessor proporciona ajudes orientades a la descripció del cas.

Finalment, assenyalen que adquirir aquestes formes característiques de conversa i els recursos específics descrits és important per a la formació dels assessors. Ara bé, subratllen que aquestes formes de conversar no són les habituals en la relació amb els altres; és més, les formes espontànies de relació amb els altres constitueixen un biaix que pot dificultar la relació de col·laboració entre assessor i assessorats, per la qual cosa cal revisar la manera en què s'actua espontàniament.

Lago i Onrubia (2011a, 2011b) consideren l'assessorament psicopedagògic com una de les tasques que l'orientador du a terme per a contribuir als processos de canvi, innovació i millora de les pràctiques educatives. Des d'un model educacional-constructiu d'intervenció psicopedagògica, els autors proposen una estratègia general d'assessorament amb la finalitat de dissenyar, desenvolupar i avaluar aquests processos. Aquesta proposta d'assessorament aporta criteris per a concretar els continguts de millora i fonamenta la necessitat de considerar diferents nivells d'actuació de l'assessor per a ajudar de forma efectiva en els processos de millora. Com ja hem descrit en un epígraf anterior, l'estratègia que formulen contempla diferents elements, des de la formulació dels continguts de millora a la consideració de tres nivells de disseny i anàlisi dels processos d'assessorament (fases i procediments, tasques, recursos discursius)

El darrer nivell, el més específic, caracteritza les intervencions discursives de l'assessor, i fa referència als intercanvis que es realitzen en la presa de decisions al llarg de les sessions d'assessorament. Tracta dels recursos discursius emprats per l'assessor, i apunta com aquests

recursos contribueixen a assegurar la participació de tots els implicats, la definició i comprensió compartida de les diferents situacions i la regulació de les relacions interpersonals entre els participants.

Per realitzar una concreció i definició dels recursos discursius, Lago i Onrubia (2011a, 2011b) prenen com a referència el treball de Coll (2001), sobre els recursos discursius que utilitzen els professors en les situacions d'ensenyament i aprenentatge. Partint de la revisió dels recursos que s'hi assenyalen i de les aportacions de diversos autors, estableixen vuit recursos discursius, que serveixen tant a la construcció de la relació com a la construcció de millora. Aquests són:

- Presentar un problema o subproblema nou, recollint aportacions, delimitant o ampliant la seva formulació inicial.
- Assenyalar una tasca a realitzar individualment o col·lectivament en les sessions, o bé abans o després d'una sessió.
- Preguntar, demanar opinió, demanar informació o aclariment als participants per a discutir un problema o bé comprovar el grau d'acord.
- Aportar informació complementària, responent a una pregunta, completant una intervenció anterior, aclarint un dubte.
- Acceptar, confirmar, repetir part de la intervenció per confirmar una interpretació, pregunta o comentari d'un o de diferents participants.
- Relacionar, justificar, argumentar, incorporant reflexions sobre l'activitat d'ensenyament i aprenentatge.
- Conceptualitzar, reelaborar, argumentar amb un concepte, una aportació d'altres o la justificació d'una proposta.
- Fer una síntesi o proposar una conclusió respecte del contingut de la millora o respecte del procés de treball que s'està duent a terme.

Els autors insisteixen en l'ús estratègic d'aquests recursos per part de l'assessor per garantir el desplegament de les tasques, els procediments i les fases per a la construcció conjunta dels canvis i de les millores en funció dels continguts seleccionats. D'aquesta manera, indiquen que cal utilitzar de forma equilibrada els vuit tipus de recursos en totes les fases del procés, i assenyalen que alguns d'ells, com la formulació de síntesis o conclusions, són rellevants en la majoria de les tasques de les diferents fases del procés. A més, posen en relleu que, tant en la planificació com en l'anàlisi i avaluació dels processos d'assessorament, és més adient parlar de configuracions de recursos que de recursos aïllats. Aquestes configuracions són

combinacions i repeticions de recursos que apareixen en el desenvolupament d'una tasca i promouen la construcció conjunta de significats entre assessor i assessorats, fent d'aquesta manera més probable que els canvis i millores es portin a la pràctica. Finalment, Lago i Onrubia insisteixen en la necessitat d'analitzar l'ús d'aquests recursos per part de l'assessor en el marc dels nivells o plans més amplis d'organització dels processos d'assessorament, i remarquen la importància de parar atenció a la dimensió temporal dels processos d'assessorament per poder copsar de manera adequada el paper que juguen els recursos discursius de l'assessor.

2.2.2. Els recursos discursius de l'assessor: estudis empírics

En aquest apartat, revisem diferents treballs empírics relacionats amb el discurs de l'assessor, amb l'objectiu de conèixer els aspectes o elements fonamentals objecte d'estudi i l'abordatge metodològic emprat. Són investigacions que considerem especialment rellevants en la mesura que connecten amb la concepció de l'assessorament que hem presentat en els apartats anteriors i que el focus de l'anàlisi és el llenguatge. La Taula 2.4. recull les recerques triades, el model o proposta d'assessorament en el qual s'ubiquen, els objectius o focus de la investigació, els participants i el tipus de disseny.

Taula 2.4

Estudis empírics seleccionats sobre els recursos discursius de l'assessor

Model o proposta	Autors/Any /Títol	Objectius/focus de la investigació	Participants	Disseny
Consultee-Centered Consultation	Knotek (2003). <i>Making sense of jargon during consultation: Understanding consultees' social language to effect change in student study teams.</i>	Conèixer el llenguatge i les estratègies comunicatives que utilitzen els equips Student Study Teams (SST).	1 assessor 2 equips SST (4/8: professors, director, psicòleg escolar).	Estudi etnogràfic de 9 sessions d'assessorament centrades en la identificació del problema. Observació participant (l'investigador és l'assessor).
Consultee-Centered Consultation	Nolan & Moreland (2014). <i>The process of psychological consultation, Educational Psychology in Practice: theory,</i>	Descriure processos d'assessorament dels Educational Psychology Service (EPS) del Regne Unit i explorar com faciliten els canvis.	2 assessors expertes i els professors i pares de 7 alumnes .	Estudi observacional en situació natural de 7 sessions d'assessorament centrades en la identificació del problema. Observació no

	<i>research and practice in educational psychology.</i>			participant.
Instructional Consultation	Benn i Rosenfield (2002). <i>Comparison of consultant's competence levels and communication skills during problema solving identification.</i>	Analitzar el comportament verbal dels consultors: avaluar diferents tipus de preguntes i enunciats alternatius a les preguntes que utilitzen els assessors en funció del seu grau d'expertesa.	6 assessors de tres nivells de competència, dos per a cada nivell.	Estudi observacional de sessions d'assessorament simulades (els "assessorats" eren graduats en Psicologia de l'Educació que seguien un guió) d'assessors amb diferents nivells de competència. Observació no participant.
Instructional Consultation	Benn, Jones i Rosenfield (2008). <i>Analysis of instructional consultants' questions and alternatives to questions during the problem identification interview.</i>	Explorar la relació entre l'ús de les habilitats comunicatives i la competència assessora.	6 assessores, dos per a cada nivell de competència Els assessorats són quatre graduats en Psicologia de l'Educació.	Estudi observacional de sessions d'assessorament simulades (els "assessorats" eren graduats en Psicologia de l'Educació que seguien un guió) d'assessors amb diferents nivells de competència. Observació no participant.
Instructional Consultation	Newman, Guiney i Barrett (2015). <i>Language use in consultation: Can "we" help teachers and students?</i>	Examinar com utilitzen els pronoms personals i possessius els assessors en pràctiques i els assessorats en un procés d'assessorament col·laboratiu i explora la relació entre l'ús del llenguatge, la relació de col·laboració i els resultats obtinguts.	18 díades assessor en pràctiques/ professor de grau elemental. Els assessors estan formats en el model de la Instruccional Consultation i en l'ús d'una comunicació efectiva (escolta activa,	Estudi observacional exploratori de sessions d'assessorament centrades en la identificació o l'anàlisi del problema. Les sessions provenen de dades d'arxiu dels registres i documents elaborats pels graduats en un curs d'especialització

			paràfrasis, clarificacions, llenguatge nosaltres - we Language-).	en assessorament escolar. Observació no participant.
Instructional Consultation	Newman, Guiney i Barrett (2017). <i>Language in consultation: the effect of affect and verb tense.</i>	Examinar dues dimensions comunicatives, com són el llenguatge afectiu i el temps verbal en les fases de Identificació del problema (PDI) o d'Anàlisi del problema (PA) del procés d'assessorament.	18 díades assessor en pràctiques/ professor de grau elemental.	Estudi observacional exploratori de sessions d'assessorament centrades en la identificació o l'anàlisi del problema. Les sessions provenen de dades d'arxiu dels registres i documents elaborats pels graduats en un curs d'especialització en assessorament escolar Observació no participant.
COMPASS (Collaborative Model for Promoting Competence and Success for Students with Autism Spectrum Disorder)	Ruble, Birdwhistell, Toland, & McGrew (2011). <i>Analysis of parent, teacher, and consultant speech exchanges and educational outcomes of students with autism during COMPASS consultation.</i>	Descriure les interaccions verbals, definides com a parla o actes de parla, en el procés d'assessorament seguint el model COMPASS i examinen les associacions entre els intercanvis comunicatius dels participants i els resultats obtinguts pels infants amb autisme.	2 assessors 17 professors 17 cuidadors (mares, àvies...).	Estudi observacional de 17 sessions d'assessorament centrades en la identificació del problema en què l'assessor segueix el model COMPASS. Observació no participant.
Conjoint Behavioral Consultation	Erchul, Sheridan, Ryan, Grissom, Killough i Metler (1999). <i>Patterns of Relational Communication in Conjoint Behavioral Consultation.</i>	Identificar possibles patrons en les relacions interpersonals entre els participants en un procés d'assessorament segons el model de la Conjoint Behavioral Consultation.	4 assessors en pràctiques 4 professors 4 mares.	Estudi observacional de quatre casos d'assessorament desenvolupats amb el model CBC, amb tres sessions cada cas. Observació no participant.

Conjoint Behavioral Consultation	Garbacz, Woods, Swanger-Gagné, Taylor, Black i Sheridan (2008) <i>The Effectiveness of a Partnership-Centered Approach in Conjoint Behavioral Consultation.</i>	Estudiar en quina mesura “l’orientació a compartir” del model d’assessorament de la CBC pot predir la integritat en la implementació dels canvis acordats i els resultats en els alumnes.	19 assessors especialistes en CBC, els professors i els pares de 20 alumnes.	Estudi observacional de 20 casos d’assessorament desenvolupats amb el model CBC, amb tres sessions cada cas. Observació no participant.
Conjoint Behavioral Consultation	Erchul, Grissom, Getty i Grissom (2014). <i>Reasearching interpersonal influence within School Consultation and Social Power Base and Relacional Communication Perspectives.</i>	Revisar investigacions rellevants que es centren en l’estudi de la influència interpersonal en processos d’assessorament escolar des de dues perspectives : del poder social i de la comunicació relacional. Avaluar la investigació fins al moment. Proporcionar aportacions d’interès per a investigacions futures.	Revisen 13 investigacions dels models Behavioral Consultation (BC), Conjoint Behavioral Consultation (CBC) i un del model COMPASS que es centren en l’estudi de l’assessorament escolar i estudien les verbalitzacions de l’assessor i la comunicació relacional estratègica dels participants.	
Model educacional-constructivista d’intervenció psicopedagògica	Sánchez (2000). <i>El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores.</i>	Identificar i descriure les dificultats que poden sorgir en el desenvolupament d’un procés d’assessorament col·laboratiu.	3 assessors EOE i els professors de primària.	Estudi observacional de situacions seleccionades considerades problemàtiques pels assessors, recollides a partir d’un procés d’observació participant.
Model educacional-constructivista d’intervenció psicopedagògica	García & Sánchez (2007) <i>El desarrollo profesional de los asesores psicopedagógicos: análisis de los resultados de una experiencia de formación.</i>	Examinen els canvis en la pràctica de dues assessores psicopedagògiques després de participar en una formació específica.	2 orientadores de dos Instituts públics d’Educació Secundària.	Estudi observacional de reunions entre cada orientadora i professorat del centre en què treballa (42 en total), abans i després d’un procés de formació de les orientadores.

<p>Model educacional-constructivista d'intervenció psicopedagògica</p>	<p>García, Mesón i Sánchez (2014).</p> <p><i>Análisis exploratorio de las variables relacionadas con las dificultades de los asesores psicopedagógicos para colaborar con los profesores.</i></p>	<p>Estudiar les dificultats per a col·laborar detectades en els processos d'assessorament i analitzar la relació entre les dificultats en la col·laboració en funció de la fase del procés d'assessorament, el tema tractat i l'origen de la demanda.</p>	<p>5 assessors (3 assessors EOE i 2 orientadores d'institut) i professors de Primària i de Secundària.</p>	<p>Reanàlisi de les dades recollides en els dos estudis anteriors.</p>
<p>Model educacional-constructivista d'intervenció psicopedagògica</p>	<p>Luna (2011).</p> <p><i>Buenas prácticas de asesoramiento psicopedagógico: estudio sobre el trabajo de dos orientadores de educación secundaria expertos y eficaces.</i></p>	<p>Estudiar, entre d'altres aspectes, què fan els orientadors i els professors per construir una relació col·laborativa.</p>	<p>2 orientadors (assessors interns) experts i ben valorats que treballen en dos instituts.</p>	<p>Estudis de cas instrumentals, seguint les activitats dels assessors durant un curs.</p>
<p>Model educacional-constructivista d'intervenció psicopedagògica</p>	<p>Lago (2006).</p> <p><i>Análisis de la coherencia y continuidad de las decisiones pedagógicas y acreditativas en la evaluación en el área de matemáticas en la E.S.O. y de las estrategias para favorecerlas mediante un proceso de asesoramiento.</i></p>	<p>Estudiar la incidència d'un procés d'assessorament psicopedagògic en la millora de les pràctiques avaluatives de dos professors de matemàtiques d'Educació Secundària Obligatòria (ESO).</p> <p>Elaborar un model d'anàlisi de l'activitat conjunta al llarg del procés d'assessorament.</p>	<p>1 assessor i 2 professors de secundària.</p>	<p>Recerca de caràcter exploratori. Estudi de cas instrumental.</p>

A continuació anirem exposant de forma consecutiva els treballs seleccionats seguint el mateix ordre de presentació recollit en la Taula. Això suposa ordenar els treballs, en primer lloc, d'acord amb el model o proposta teòrica en què s'emmarca, i dins de cada model o proposta, per ordre cronològic.

En la seva investigació, Knotek (2003) es proposa explorar l'efectivitat d'un model d'assessorament associat a la *Consultee-Centered Consultation* i s'interessa en conèixer el llenguatge i les estratègies comunicatives que utilitzen els equips *Student Study Teams* (SST). Els SST són equips multidisciplinars per a la resolució col·laborativa de problemes que ofereixen suport cultural i lingüístic als alumnes en risc de fracàs escolar i que són possibles creditors d'educació especial.

En la recerca es va utilitzar un mètode etnogràfic a través de l'observació participant; en concret, l'investigador va ser el propi assessor. En les sessions del primer mes del procés, l'actuació de l'investigador es va centrar en la observació i recollida d'informació per realitzar l'avaluació inicial del funcionament dels equips i definir els objectius de la seva intervenció assessora posterior, en les sessions de la fase d'identificació del problema.

Els participants en l'estudi són dos *Student Study Teams* (SST) i l'assessor que va assistir a totes les reunions d'ambdós equips com a observador-participant. Els SST s'ubiquen de forma permanent en dues escoles rurals dels EUA, i es reuneixen setmanalment. Els equips SST es componen de 4 a 8 membres, entre els quals l'administrador, el psicòleg escolar i professors del centre. Segueixen un model genèric de resolució de problemes que inclou la identificació del problema, l'avaluació-intervenció, la implementació i l'avaluació final.

Per a la recollida de dades es van seguir els següents procediments: gravacions en àudio de les sessions i les seves transcripcions, notes de camp, entrevistes individuals als participants, i recollida de documents en relació amb el procés d'assessorament. En total es van estudiar nou sessions amb una durada de entre 50 min i 2h30 min, en les quals es van discutir un total de 17 casos.

En aquest context, els primers resultats obtinguts mostren que en els equips SST, formats per professionals que provenen de disciplines diverses, no es comuniquen de forma efectiva. L'avaluació inicial duta a terme indica que, durant la fase d'Identificació del problema, els diferents components de l'equip utilitzaven sovint un sobre ús del llenguatge tècnic relacionat amb la seva especialització professional, el que l'investigador anomena *jargon*, o bé un argot informal *-slang-* per a identificar el problema. Aquests usos del llenguatge per part dels

membres de l'equip es van associar a dificultats per clarificar significats i reflexionar de forma conjunta per a definir el problema de forma consensuada.

En segon lloc, els resultats associats a l'efectivitat del procés d'assessorament iniciat, adreçat a promoure el treball col·laboratiu en la Identificació del problema i focalitzat específicament en l'ús social del llenguatge en els equips SST, assenyalen que el procés d'assessorament va impactar positivament en el desenvolupament d'aquesta fase d'identificació del problema. Primerament, a través d'examinar els usos del llenguatge i dels termes específics que els membres de l'equip utilitzaven, es va aconseguir adreçar la ruptura creada per l'ús excessiu de *jargon* i de *slang* i es va ajudar a integrar les diferents concepcions del problema. A més, la identificació de les incongruències conceptuals entre els diferents membres de l'equip van fer possible renegociar col·laborativament els significats en el treball conjunt i re-enquadrar l'actuació de l'equip en la fase d'Identificació del problema.

Finalment, s'identifiquen les estratègies utilitzades per l'assessor en la seva intervenció amb els equips SST. Aquestes són:

- Construir de forma coordinada del procés/fomentar la independència
- Conèixer les necessitats dels assessorats a través de preguntes de clarificació i comprovació de percepcions
- Atribuir competència a l'altre declarant-se no expert - *one-downmanship*
- Resumir
- Abordar la manca de coneixement/ comprensió insuficient
- Abordar la manca d'habilitats/ exploració conjunta del problema a través de preguntes nosaltres (*we questions*)
- Abordar la manca de confiança en un mateix/fomentar l'esperança
- Mostrar la falta de coherència entre verbalitzacions referides a un mateix alumne - *unlinking through verbal focus on the client*
- Explorar mirades alternatives al cas a través de preguntes de clarificació.

Nolan i Moreland (2014) entenen l'assessorament com un procés construït principalment a través del llenguatge, en el qual l'assessor ajuda a pares i professors a fer explícit el seu coneixement tàcit amb la finalitat de millorar la comprensió i la definició del problema com a pas previ per resoldre una situació que els inquieta en relació amb el seu fill i alumne. Així, en aquesta investigació, es proposen avançar en el coneixement dels processos d'assessorament, i en particular en la descripció de les estratègies discursives dels assessors en sessions de

treball compartides amb professors i pares en el marc de diversos processos d'assessorament que els *Educational Psychology Services* (EPS) ofereixen a escoles del Regne Unit.

Els processos d'assessorament que porten a terme els *Educational Psychology Services* (EPS) es fonamenten en els principis i pràctiques de la CCC. Són un servei que s'ofereix a les escoles que ho sol·liciten per tal de resoldre les situacions problemàtiques que es generen amb relació a determinats alumnes del centre. En les sessions participen dos assessors, els professors de l'alumne, els pares i ocasionalment també el coordinador d'educació especial o els professors de suport a l'aprenentatge del centre escolar. L'assessorament s'inicia amb un contracte de confidencialitat, es clarifica el rol dels assessors i s'explica la finalitat: desenvolupar una comprensió compartida del problema i un pla d'intervenció conjunt.

Per a la investigació es va adoptar un enfocament qualitatiu amb l'objectiu d'obtenir una descripció rica i autèntica dels diferents nivells del llenguatge utilitzat per l'assessor. Els participants en la recerca són dues assessores expertes que van intervenir en cadascuna de les sessions i els professors i pares dels set alumnes de primària pels quals s'havia consultat. La recerca es centra en set processos d'assessorament diferents i es concreta en la primera sessió del procés de resolució conjunta del problema, en la qual assessors, pares i professors descriuen i identifiquen de forma compartida el problema. Aquestes set sessions inicials, d'una hora de durada aproximadament, es van registrar en àudio i seguidament es van transcriure. La recollida de dades es va completar amb entrevistes semiestructurades als assessors, als professors i als pares, en finalitzar la sessió i tres mesos més tard via telefònica, i amb els documents elaborats pels assessors.

Es va realitzar una anàlisi inductiva de les dades principals obtingudes dels registres d'àudio i les transcripcions de les sessions, que es va complementar amb les dades provinents de les entrevistes i documents recollits. L'anàlisi dels discurs dels participants va tenir en compte l'anàlisi dels torns d'intervenció, de les paraules específiques utilitzades, de la informació facilitada pels assessors i de les posicions i ideologies dels participants. D'aquesta manera, i a través d'una anàlisi extensiva i recursiva, es van identificar les estratègies discursives dels assessors, enteses com a tècniques que els assessors EPS utilitzen en el procés d'assessorament.

Com a primer resultat, els investigadors van identificar i descriure les següents estratègies discursives:

- Dirigeix la col·laboració: l'assessor crea un entorn còmode per tal d'ajudar als assessorats a fer aportacions, facilitant una comunicació efectiva entre els participants i creant un entorn de treball càlid, autèntic i empàtic. Això ho pot fer de diferents maneres: explicitant que l'assessorament és un procés col·laboratiu; utilitzant un llenguatge "nosaltres"; evitant l'ús de terminologia tècnica; explicant el llenguatge especialitzat d'altres: evitant posicionar-se com expert.
- Demuestra empatia i escolta atenta: utilitzar un to de veu càlid; un llenguatge corporal apropiat; una distribució del mobiliari adient; tenir en compte i ajustar-se al component emocional; facilitar l'expressió de sentiments inquietuds dels assessorats i fomentar la comprensió mútua de les preocupacions. L'escolta atenta es garanteix per la presència de dues assessores que es poden alternar en el treball i l'observació i complementar i ajustar la seva actuació.
- Pregunta, qüestiona i repta: permet aconseguir informació; verificar percepcions o explorar noves idees; obtenir explicacions més precises i obrir noves vies d'entendre els problemes.
- Enfoca i reorienta: amb aquesta estratègia, els assessors centren la conversa en el focus de la demanda que prèviament els assessorats han acordat, donades les limitacions de temps de la sessió.
- Resumeix, reformula, identifica processos de forma conjunta: aquesta estratègia té com objectiu retornar als assessorats la informació que els assessors han obtingut per tal d'assegurar que és compartida i evitar malentesos. També pot ser un punt de partida perquè els assessorats considerin que han d'aportar més informació per avançar en la definició del problema.
- Suggereix i explica: elaborar, convidar i desenvolupar la comprensió. Els assessors busquen el compromís dels assessorats per avançar en la comprensió compartida del problema i en la planificació de la intervenció. No han d'adoptar un rol expert o prescriptiu sinó suggerir idees a partir de les propostes dels assessorats. Les solucions han de ser propostes compartides i basades en les habilitats i necessitats dels alumnes, dels pares i dels professors.
- Confirmen o revisen resultats i ofereix seguiment: en el tancament, l'assessor ha de reprendre els acords fonamentals i donar la possibilitat de continuar el seguiment en entrevistes posteriors.

Els investigadors assenyalen que aquestes estratègies són en essència, maneres d'intervenir en el procés d'assessorament i es repeteixen cíclicament en el decurs de la sessió. A més, estan de forma natural superposades tot i que les presenten separades per major claredat.

Com a segon resultat, s'identifiquen altres factors que influencien en el desenvolupament de la identificació compartida del problema i que es relacionen amb l'ús de les estratègies discursives de l'assessor. En primer lloc, evidencien que tots els assessors assenyalen la necessitat de construir una relació de col·laboració en els processos d'assessorament. A més, també identifiquen els següents elements claus:

- Mantenir l'alumne en el centre del procés
- No descriure les necessitats de l'alumne des de la patologia
- Partir de la descripció de la situació problemàtica dels assessorats
- Oferir ajuda perquè els assessorats adoptin canvis per a la millora
- Mantenir-se en el respecte i no jutjar els assessorats
- Aprofitar els coneixements psicològics dels assessors

Els autors conclouen que, més enllà de les limitacions de la investigació, s'ha explorat i descrit el procés d'assessorament com un procés sociolingüístic complex i dinàmic, construït principalment a través del llenguatge, en el desenvolupament del qual els EPS utilitzen estratègies discursives per fomentar la col·laboració, la resolució conjunta de problemes i la promoció de l'aprenentatge. A més, indiquen que aquest estudi és significatiu també per a la millora de la pràctica i la formació dels assessors.

Benn i Rosenfield (2002) centren el seu estudi en l'anàlisi del comportament verbal dels assessors i el posen en relació amb el seu grau d'expertesa, analitzant les seves intervencions durant la fase d'Identificació del Problema. En concret, l'objectiu de l'estudi és avaluar la freqüència i proporció de diferents tipus de preguntes i enunciats alternatius a les preguntes que utilitzen els assessors, en funció del seu grau d'expertesa. Amb aquest objectiu formulen les següents preguntes d'investigació:

- Hi ha diferències en l'ús de les preguntes o enunciats alternatius a les preguntes en funció del nivell de competència?
- Hi ha diferències en l'ús de les preguntes obertes o tancades en funció del nivell de competència?
- Els assessors utilitzen amb més freqüència preguntes o enunciats alternatius a les preguntes?

- Els assessors utilitzen amb més freqüència les preguntes obertes o les tancades?
- Els enunciats alternatius a les preguntes provoquen en els assessorats respostes més llargues?
- Les preguntes obertes provoquen en els assessorats respostes més llargues que les preguntes tancades?
- Poden atribuir-se les diferències en les habilitats comunicatives a la raça?

En l'estudi participen sis assessores, dues per a cada nivell de competència, una dels quals és afroamericana i l'altre blanca. Totes elles treballen en escoles que imparteixen Educació Primària en un districte escolar de Maryland on desenvolupen diferents rols professionals. Els assessorats són quatre graduats en Psicologia de l'Educació formats en IC, un home afroamericà i tres dones blanques.

Per determinar el nivell d'expertesa dels assessors es van seguir els criteris establerts per Jones (1999) i tres jutges independents els van avaluar en base a l'escala: competent/domini parcial/novell. Es van analitzar les habilitats comunicatives dels assessors en sessions simulades d'Identificació del Problema del model d'*Instruccional Consultation*. En aquestes sessions els assessorats es presentaven com a professors novells i descrivien un alumne de tercer grau amb dificultats de conducta i baix rendiment escolar. En concret, es van estudiar sis gravacions de 20 minuts cada una d'elles i corresponents a entrevistes de la fase d'Identificació del Problema. Per a la codificació de les verbalitzacions dels assessors es va utilitzar el *Coding System for Consultant's and Consultee's Verbalizations* (Feinman, 1994). Aquest sistema codifica dos tipus de preguntes: obertes i tancades, i nou tipus d'enunciats alternatius a les preguntes, que es codifiquen per exemple com "oferiment d'informació" o "opinió experta". Es codifica també la llargada de les respostes dels assessorats, segons el número de paraules. L'anàlisi quantitativa es concreta en examinar la freqüència i la proporció dels tipus de preguntes dels consultors, que es comparen entre assessors de diferent nivell d'expertesa. L'anàlisi qualitativa és de tipus inductiu i té com objectiu d'identificar trets particulars en l'ús del llenguatge dels diferents assessors.

A través de l'anàlisi quantitativa de les dades no es van obtenir resultats significatius. En primer lloc, i respecte a la primera pregunta d'investigació, no es pot establir un ús preferent de preguntes en els assessors experts. De la mateixa manera, tampoc els resultats són consistents per afirmar una preferència per les preguntes obertes o les tancades. Exceptuant les preguntes de clarificació, que s'utilitzen amb més freqüència pels assessors més competents, segons els

resultats de l'estudi, les estratègies de qüestionament dels assessors són relativament uniformes en els diferents nivells competencials.

Per contra, l'anàlisi qualitativa de les dades va ser més productiva i va permetre identificar diferències en les interaccions verbals dels assessors més i menys competents. Per exemple, els assessors valorats com més experts utilitzen preguntes més col·laboratives (p.e. "Té sentit això per a tu?") i no només preguntes orientades a obtenir informació, i aquest fet, els ajuda a construir una bona relació de treball amb l'assessorat. S'observa també que algunes de les afirmacions i preguntes dels assessors novells no són apropiades o no estan ben enfocades; per exemple, poden iniciar una discussió sobre l'avaluació sense haver identificat prèviament el problema.

Els autors afirmen que els resultats obtinguts no són conclouents i assenyalen que l'anàlisi quantitativa portada a terme no és sensible a les diferències individuals en les habilitats comunicatives observades i descrites en l'anàlisi qualitatiu, per la qual cosa qüestionen la seva utilitat. Per contra, els investigadors apunten que una anàlisi més profunda i contextualitzada pot permetre copsar l'ús de les habilitats comunicatives dels assessors. També suggereixen que les preguntes poden ser una eina productiva i no un impediment en el desenvolupament del procés, i que, concretament, poden ajudar a l'assessorat a reconsiderar la seva percepció del problema.

Benn, Jones i Rosenfield (2008) exploren novament la relació entre l'ús de les habilitats comunicatives i la competència assessora. Aquesta investigació aprofundeix i amplia l'anterior recerca, i per portar-la a terme s'anàlitzava el mateix conjunt de dades. Amb aquest objectiu, els investigadors busquen respondre les següents preguntes d'investigació:

- Quina és la freqüència d'ús de les preguntes i dels enunciats alternatius a les preguntes entre els assessors de la IC? Quina és la freqüència d'ús de les preguntes obertes i de les preguntes tancades entre els assessors de la IC?
- El nivell de competència quant a la IC està associat a: (a) diferències en l'ús de les preguntes i dels enunciats alternatius a les preguntes; (b) diferències en l'ús de les preguntes obertes i de les preguntes tancades?
- Quins temes sorgeixen de les habilitats comunicatives dels consultors i com es relacionen amb els seus nivells de competència?

En aquesta investigació es porten a terme dos tipus d'anàlisi, una anàlisi quantitativa dirigida a respondre les dues primeres preguntes d'investigació i una altra qualitativa per donar resposta

a la tercera pregunta. La codificació de les verbalitzacions dels assessors es va dur a terme utilitzant una modificació del *Coding System for Consultant's and Consultee's Verbalizations* (CSCCV) (Feinman, 1994) i es van establir quatre tipus de preguntes: preguntes obertes, preguntes tancades de si o no, preguntes específiques, i preguntes d'elecció, a més de dotze tipus d'enunciats alternatius a les preguntes, com per exemple "oferiment d'ajuda", "oferiment d'informació" o "resum". L'anàlisi qualitativa del contingut de les verbalitzacions dels participants es va aproximar a una anàlisi del discurs i es va examinar la parla dels assessors i les respostes dels assessorats, en el context d'una sessió simulada.

Els resultats obtinguts de l'estudi quantitatiu de les dades no són significatius per establir una relació clara entre la comunicació dels assessors i el seu grau d'expertesa. Ara bé, es va poder documentar, en primer lloc, que l'ús de preguntes de clarificació facilita que els assessorats reflexionin o defineixin allò que els inquieta dels seus alumnes de forma més específica i precisa, i que això era més freqüent en els assessors més competents. I en segon lloc, es va verificar que els assessors més competents aporten menys opinions expertes en les entrevistes en comparació amb els novells.

L'anàlisi qualitativa aporta més informació quant a l'ús del llenguatge amb relació a la identificació del problema. Específicament, mostra que el contingut del llenguatge és diferent. Així, l'assessor expert, en contrast amb els menys competents, utilitza preguntes col·laboratives per construir una relació de treball amb els assessorats i per guiar la resolució del problema, i reconeix la importància de mantenir una relació de col·laboració amb els assessorats. En contraposició, els assessors novells són directius i flexibles, però no guien el procés d'acord amb els principis de la IC. Quant als assessors parcialment competents, utilitzen paràfrasis, ofereixen suport i informació però no utilitzen preguntes de clarificació per obtenir la percepció del problema dels assessorats i garantir, d'aquesta manera, una adequada definició del problema.

Els autors indiquen que certs tipus de preguntes, especialment les preguntes de clarificació o les preguntes obertes, poden ser eines productives, modificant d'aquesta manera la recomanació original de Rosenfield (1987) d'utilitzar les preguntes amb moderació. A més, els autors assenyalen que els resultats obtinguts són congruents amb la perspectiva de Gutkin (1999) i amb treballs anteriors de Rosenfield (2004), que recomanen examinar les habilitats comunicatives dels assessors tenint en compte el contingut i el context i no mitjançant sistemes de codificació basats en categories tancades a priori. Finalment, els investigadors

destaquen la rellevància de les habilitats comunicatives en la implementació del procés d'assessorament i les seves implicacions en la formació dels assessors.

Newman, Guiney i Barrett (2015) es proposen examinar com utilitzen el llenguatge, en concret els pronoms, assessors en pràctiques i assessorats en un procés d'assessorament col·laboratiu, i explorar la relació entre l'ús del llenguatge, la relació de col·laboració i els resultats dels assessorats i dels alumnes pels quals s'ha consultat. En concret, les preguntes que guien la investigació són les següents:

- Quines semblances i quines diferències existeixen quant a l'ús dels pronoms entre els assessors en pràctiques i els assessorats?
- L'ús de quins pronoms correlaciona amb la qualitat de la col·laboració percebuda per l'assessor?
- Quina és la relació entre l'ús dels pronoms, la col·laboració, els resultats dels assessorats i els resultats dels alumnes?
- Quina és la relació entre la sincronia i mimetisme en les verbalitzacions dels participants, la col·laboració, els resultats dels assessorats i els resultats dels alumnes?

En aquest estudi exploratori, els investigadors utilitzen dades d'arxiu que provenen dels registres i documents elaborats pels graduats en un curs de 30 setmanes d'especialització en assessorament escolar. Durant el pràcticum, els assessors participen com a mínim en dos processos d'assessorament, en els quals els assessorats voluntàriament consulten per alumnes amb problemes de comportament o d'aprenentatge. Els assessors enregistren les entrevistes, les transcriuen i analitzen 30 minuts de les sessions corresponents a les etapes d'Identificació del problema (PDI) o d'Anàlisi del problema (PA). Aquest conjunt de documents constitueixen les dades en brut per a la recerca.

Els participants en l'estudi van ser 18 assessors en pràctiques i 18 professors de grau elemental que treballen en escoles diverses d'un estat de l'Oest Mitjà dels Estats Units. Els assessors estan formats en el model de la *Instruccional Consultation* i en l'ús d'una comunicació efectiva (escolta activa, paràfrasis, clarificacions, "llenguatge nosaltres") per la construcció d'una relació de col·laboració i una resolució del problema efectiva.

Per a l'anàlisi quantitativa de les dades, els autors utilitzen el software *Linguistic Inquiry and Word Count* (LIWC) (Pennebaker & Francis, 2007, 2011), que proporciona percentatges i freqüències de cada tipus de paraula que apareix en un text; en aquest cas, els investigadors es van centrar en l'ús dels pronoms personals i possessius. Per establir la coincidència, sincronia i

mimetisme d'aquestes paraules en les verbalitzacions dels participants, es va utilitzar la mesura *Language Style Matching* (LSM). Per mesurar la col·laboració i els resultats obtinguts, es va partir de l'anàlisi qualitativa dels documents i informes elaborats pels assessors en pràctiques; posteriorment, els investigadors van establir diferents escales de valoració amb la finalitat de quantificar aquestes dades.

Els resultats obtinguts indiquen que els assessors i els assessorats utilitzen els pronoms de formes significativament diferents durant les fases de PDI/PA del procés d'assessorament. Els assessors usen més els pronoms "tu/vosaltres" i "nosaltres", i en contraposició els assessorats utilitzen més el "jo", "ell" o "ella" i "ells". A més, la sincronia identificada en l'ús del "nosaltres" està relacionada amb resultats positius en els alumnes i amb la qualitat de la relació col·laborativa percebuda pels assessors. Els autors indiquen que l'ús del pronom "nosaltres" per part dels professors pot assenyalar que conceben als assessors com a companys i pot mostrar la voluntat de treballar de forma conjunta. D'aquesta manera conclouen que l'ús del "nosaltres" durant la comunicació entre docents i assessor pot ser indicatiu d'un treball conjunt i de què els problemes són compartits; a més, també es pot relacionar positivament amb el potencial canvi conceptual i conductual en els participants.

En un treball posterior (Newman, Guiney & Barrett, 2017), els mateixos autors continuen la línia d'investigació del treball que acabem de presentar. Parteixen del mateix conjunt de dades i adopten el mateix disseny metodològic. Amb l'objectiu d'avançar en el coneixement de les interaccions verbals entre assessors i assessorats, s'interessen específicament en explorar com utilitzen els temps verbals i les paraules emocionals els participants en els processos d'assessorament escolar que es desenvolupen seguint el model que proposa la *Instruccional Consultation* (IC).

En concret aquest estudi es centra en explorar:

- Com els assessors i els assessorats utilitzen els temps verbals i les paraules emocionals en les fases de Identificació del problema i Anàlisi del problema de la IC.
- Si assessors i assessorats difereixen en l'ús dels temps verbals i les paraules emocionals.
- Si l'ús dels temps verbals i les paraules emocionals en les fases d'Identificació del problema (PDI) o d'Anàlisi del problema (PA) es correlacionen.
- Si els temps verbals i les paraules emocionals es relacionen amb la col·laboració, els resultats dels assessors i els resultats dels alumnes.

Els participants en l'estudi són els mateixos que en l'estudi anterior, 18 assessors en pràctiques i 18 professors de grau elemental. També s'utilitzen en aquesta recerca les dades d'arxiu obtingudes en el decurs del curs d'especialització en assessorament escolar en el qual es van formar els assessors en pràctiques. Les dades provenen de la transcripció de les entrevistes de la fase d'Identificació del problema o bé de l'Anàlisi del problema que van dur a terme els assessors. Els registres, informes i altres documents elaborats durant el pràcticum constitueixen les fonts de dades per determinar els resultats i la qualitat de relació.

Per l'anàlisi de les dades s'utilitza també com a instrument el software *Linguistic Inquiry and Word Count* (LIWC) i s'obté una descripció estadística que calcula la freqüència d'ús dels temps verbals i de les paraules emocionals. Les variables independents són els temps verbals i les paraules emocionals que utilitzen assessors i assessorats en les entrevistes. Els temps verbals es codifiquen com a present, passat i futur i les paraules emocionals s'identifiquen a través del diccionari del LIWC. Les variables dependents són els resultats obtinguts relatius als assessorats i als alumnes, i la relació de col·laboració establerta en el procés d'assessorament. Els resultats es codifiquen en funció de l'escala: 0=tancament prematur/una o dos sessions sense resultats clars; 1=poc clar/no canvi; i 2= canvi positiu. I la relació de col·laboració es codifica com: 0=no col·laborativa, 1=neutral, poc clara, mixta; i 2=col·laborativa.

Els principals resultats de la recerca revelen que els assessors utilitzen més paraules emocionals positives que els assessorats, però els assessorats no utilitzen més paraules emocionalment negatives que els assessors. A més, l'ús de paraules emocionals positives per part dels assessors es relaciona amb l'obtenció de canvis positius en la seva intervenció. Quant als temps verbals, l'ús del present per part dels assessors correlaciona amb els resultats positius en els assessorats i l'ús del passat en els assessors correlaciona significativament i negativament amb la col·laboració. Els investigadors conclouen que els resultats orienten en l'ús d'un determinat tipus de components de la comunicació en els assessoraments. D'una banda, els assessors han de ser conscients de la importància d'utilitzar paraules emocionals positives durant el procés i també de l'ús del temps present en les fases d'Identificació i d'Anàlisi del problema. Finalment, assenyalen la necessitat de continuar investigant en la relació entre el llenguatge en els processos d'assessorament i el seu impacte en el desenvolupament del procés.

En la seva recerca, Ruble, Birdwhistell, Toland i McGrew (2011) descriuen les interaccions verbals, definides com a parla o actes de parla, en el decurs d'un procés d'assessorament seguint el model COMPASS (*Collaborative Model for Promoting Competence and Success for*

Students with Autism Spectrum Disorders), i examinen les associacions entre els intercanvis comunicatius dels participants i els resultats obtinguts pels infants. Específicament, volen conèixer els tipus i la freqüència dels actes de parla i dels intercanvis entre els assessors, pares i professors durant el procés d'assessorament, i la seva potencial relació amb els resultats dels alumnes, la adherència dels professors a les propostes acordades i la qualitat del programa educatiu.

Segons el model COMPASS, abans de l'inici del procés d'assessorament, els pares i professors dels infants completen un qüestionari amb l'objectiu de recollir informació sobre les habilitats i dificultats de cada infant, els suports que se li ofereixen en els diferents contextos i les prioritats educatives que cadascun d'ells identifiquen. L'assessorament comença amb un conjunt d'entrevistes que es porten a terme al llarg de sis setmanes i amb una durada total de tres hores. En aquesta etapa: s'explica el model d'assessorament; els assessors i els assessorats posen en comú el contingut de les enquestes inicials i resumeixen de forma conjunta les aportacions; s'identifiquen i consensuen les tres principals preocupacions; i es desenvolupen els plans d'ensenyament per a cada objectiu. Posteriorment, i cada cinc setmanes, es porten a terme quatre sessions de *coaching* en les que participen els assessors i els professors.

Els participants en la investigació són 17 professors d'escoles de preescolar i primària, i els 17 cuidadors dels alumnes; els alumnes implicats eren 17 nens/es amb una mitjana d'edat de 6 anys i que rebien educació especial. Les dades objecte d'estudi provenen de les 17 entrevistes on els dos assessors, els pares o cuidadors i els professors resumeixen de forma conjunta les informacions que s'han aportat. Aquestes entrevistes tenen una durada de entre 45 i 60 minuts, i els autors les descriuen com una fase similar a la que la CBC anomena d'identificació del problema. La recollida de dades es va a portar a terme mitjançant diferents procediments: la gravació i posterior transcripció de les sessions d'assessorament; qüestionaris de satisfacció administrats a professors i cuidadors; qüestionaris de qualitat (*IEP quality*) administrats als professors, i l'avaluació dels avenços del alumnes per un observador independent.

Les sessions es van codificar amb l'instrument *Psychosocial Processes Coding Scheme* (PPCS), que permet l'anàlisi del llenguatge entre els participants mitjançant l'avaluació de dues funcions de la parla: la influència, que es refereix al domini del llenguatge en l'assessoria (el que s'etiqueta com "directiu" o "no directiu") i la participació, que es refereix a si un acte comunicatiu obstrueix o millora la relació (el que s'etiqueta com "distanciament" o "afiliació"). A partir d'aquestes dues dimensions, cada acte comunicatiu es codifica en una d'aquestes

quatre categories d'interacció: dominant (distançiat i directiu); col·laboratiu (afiliat i directiu); allunyament (distançiat i no directiu) i amabilitat (afiliat i no directiu).

Els resultats obtinguts van evidenciar que els assessors van generar un major nombre d'actes de parla, seguits pels pares i els professors. A més, es va posar de manifest que, en el conjunt de les sessions analitzades, els actes de parla de tipus col·laboratiu són els més freqüents, seguits dels d'amabilitat, mentre que els actes de parla de tipus d'obligació o distanciament van ser escassos. Amb relació als adults participants, són els docents els que van produir el major percentatge d'actes de parla col·laborativa, seguit pels pares i finalment pels assessors. També es va observar que la gran majoria dels intercanvis verbals en les entrevistes relacionades amb la identificació del problema van ser de tipus afiliatiu. Finalment, i en base als resultats de la recerca, els investigadors conclouen que una major presència d'actes de parla col·laboratiu (d'afiliació i directius) es relaciona amb millors resultats del procés d'assessorament, mentre que una major presència d'actes de distanciament es relaciona amb resultats negatius.

La investigació duta a terme per Erchul et al., (1999) té com a objectiu identificar possibles patrons en les relacions interpersonals entre els participants en diferents entrevistes d'un procés d'assessorament segons el model de la *Conjoint Behavioral Consultation* (CBC). En concret, els autors volen estudiar la comunicació cara a cara d'assessors i assessorats mitjançant un sistema de codificació relacional que emfatitza els aspectes pragmàtics dels missatges i la connectivitat entre els interlocutors utilitzant els conceptes de "dominància" i "directivitat". Els investigadors defineixen la directivitat com un índex que fa referència a l'intent d'un dels participants de definir o estructurar les relacions de treball en l'assessorament, i la dominància com un índex que demostra la influència exercida en la definició de la relació.

Els participants en l'estudi són 4 assessores, i els pares i professors de quatre infants que presenten problemes d'aprenentatge i de comportament. Els casos seleccionats per l'estudi provenen del pràcticum que les assessores van realitzar en el marc de la seva formació en el model d'assessorament de la CBC.

Per portar a terme aquest estudi exploratori, es van analitzar un total de 12 entrevistes (d'identificació del problema, d'anàlisi del problema i d'avaluació del tractament) d'una durada de entre 50 i 90 minuts. El procés d'anàlisi de dades s'inicia amb la transcripció de les entrevistes enregistrades i a continuació s'identifiquen els torns d'intervenció i els missatges. Seguidament diferents jutges independents van codificar els missatges utilitzant el *Familiar*

Relational Communication Control Coding System (Friedlander & Heatherington, 1989). Aquest instrument es focalitza en les interaccions verbals dels participants en una conversa i no en el significat d'un missatge. En primer lloc, cada missatge es codifica tenint en compte tres dimensions: el participant, el format i el mode de resposta. El format correspon a l'estructura gramatical del missatge, com per exemple enunciat incomplet, pregunta tancada o interrupció. El mode de resposta al missatge inclou categories com per exemple suport, extensió del tema, resposta a pregunta tancada o canvi de tema. Finalment, s'assigna a cada combinació de missatges un dels tres codis de control: *one-up* (interacció destinada a obtenir el control de l'intercanvi); *one-down* (interacció que permet, cerca o accepta el control de l'intercanvi); o *one-across* (interacció que neutralitza el control de l'intercanvi). Posteriorment es van computar les dades per tal de detectar i descriure patrons en la interacció dels participants.

Els resultats obtinguts mostren que les mesures globals amb relació als intents de guanyar el control eren generalment similars entre els participants. Tot i que els assessors mostraven ser una mica més directius cap als pares i professors en comparació amb els intents dels pares i els professors cap als assessors, les diferències no eren significatives. A més, cap dels participants es va considerar que era molt dominant (amb èxit en obtenir el control) i tots els participants van semblar estar involucrats en el procés. Aquests resultats suggereixen, segons els investigadors, que el procés d'assessorament dins de la CBC sembla ser un model col·laboratiu que es caracteritza per una relació simètrica i potser recíproca entre els participants.

La recerca de Garbacz et al. (2008) es proposa estudiar en quina mesura "l'orientació a compartir" del model d'assessorament de la Conjoint Behavioral Consultation (CBC) pot predir els resultats que s'obtenen en el procés d'assessorament.

Per portar a terme la investigació es van seleccionar 20 casos d'assessorament. Aquests processos d'assessorament formaven part d'un estudi més ampli i es van triar per la seva idoneïtat, en quedar comprovada la seva efectivitat. Els participants en l'estudi van ser 19 assessors especialistes en CBC, els professors i els pares de 20 alumnes d'edats compreses entre els 3 i 15 anys. L'assessorament es va portar a terme en diverses escoles del Mig-Oest d'EEUU. Les dades principals provenen de la transcripció de les sessions d'assessorament enregistrades en àudio. També, els pares i professors van omplir diversos qüestionaris de satisfacció, es van realitzar entrevistes estructurades i es van recollir altres documents relatius al rendiment dels alumnes a la llar i a l'escola.

Per l'anàlisi de les dades es van utilitzar diferents instruments: d'una banda es van fer servir diverses escales com la *Behavior Intervention Rating Scale* (BIRS) i la *Consultant Evaluation Form* (CEF) per mesurar la percepció de la satisfacció, de l'acceptabilitat i de l'eficàcia de l'assessorament de pares i docents; i d'altra banda es va crear una nova escala per valorar "l'orientació a compartir" de les sessions d'assessorament. Els investigadors van desenvolupar i validar l'escala *Partnership Orientation Measure* (POM) a partir d'escales anteriors com la *Family-Centered Practice Indicators*, i la *Helpgiving Practices Scale* i d'estudis previs del grup d'investigació que descriuen pràctiques col·laboratives en les sessions d'assessorament de la CBC.

Com a primer resultat d'aquesta recerca destaca l'escala POM, que identifica i defineix set elements o temes claus en relació amb l'actuació de l'assessor per promoure l'orientació a compartir en els processos d'assessorament:

- Es centra en els punts forts: l'assessor destaca i identifica qualitats i característiques positives de la família, el professorat i el nen. L'assessor :
 - mira la família, el professor i l'infant d'una manera positiva
 - es centra en les fortaleses i no en les debilitats de les famílies, els professors i els infants
 - respon als punts forts de la família, el professor i l'infant
- Promou el treball en equip i la col·laboració: l'assessor treballa conjuntament amb la família i el professor mitjançant la identificació de fortaleses, necessitats i objectius. L'assessor incorpora aportacions de familiars i docents a la recollida de dades i al desenvolupament del pla. A més, el consultor promou una responsabilitat compartida envers l'alumne. L'assessor:
 - identifica prioritats de manera conjunta i col·laborativa
 - estableix xarxes col·laboratives
 - emfatitza el concepte d'equip
 - demana a la família i al professor que treballin junts
- Encoratja: l'assessor respon a la família i al professorat d'una manera que promou i inspira la presa de decisions de familiars i docents en el procés de consulta. L'assessor:
 - encoratja a la família i al professor a parlar del nen
 - encoratja a la família i al professor a prendre les seves pròpies decisions
 - encoratja a la família i al professor a utilitzar les seves capacitats i coneixements per obtenir recursos

- ofereix a la família i al professor la possibilitat de decidir si volen planificar activitats a casa amb el nen
- És sensible i responsiu: l'assessor fa preguntes o fa declaracions que mostren que és conscient de les necessitats, actituds i sentiments de la família i el professor. L'assessor és empàtic i respon positivament a la família i al professor. L'assessor:
 - es centra en les necessitats de família, professors i nens sense ser crític
 - reconeix diferents perspectives
 - és amable i solidari amb la família i el professor
 - fa canvis quan la família i el professor ho sol·liciten
 - comprova que la família i el professor siguin feliços
 - comprèn bé els valors familiars i docents i mostra un interès per conèixer encara més sobre la família i el professorat
 - és honest i sincer; intenta entendre les preocupacions; sembla càlid i afectuós amb la família i el professor
- Utilitza una comunicació eficaç: l'assessor utilitza estratègies de comunicació efectives per guiar el procés de consulta i promoure una comprensió clara per tots els participants. Alguns exemples d'estratègies de comunicació efectives són: fer preguntes obertes, generar exemples, animar, parafrasejar (repetir les declaracions d'algú per comprovar la precisió), aclarir (preguntar-li a algú que expliqui la seva declaració amb més claredat), reflectir (repeteix un missatge emocional després d'una afirmació). L'assessor:
 - utilitza una comunicació clara quan fa suggeriments i explica les seves inquietuds a la família i al professor
 - comprova que els familiars i els professors l'entenguin
- Promou el desenvolupament d'habilitats: l'assessor promou noves habilitats en familiars i docents. Això pot incloure l'explicació i/o la modelització de les etapes en el procés de resolució de problemes (per exemple, definir una necessitat prioritària, recollir informació, establir metes i controlar i avaluar el progrés), així com descriure, entrenar, modelar i reforçar tècniques i intervencions específiques. L'assessor:
 - promou les habilitats i competències de les famílies, professors i nens
 - ajuda a la família i al professor a aprendre habilitats per obtenir recursos per satisfer les seves necessitats
 - ajuda a desenvolupar habilitats familiars, docents i secundàries
- Comparteix informació i recursos: l'assessor localitza i comunica recursos, opcions i oportunitats addicionals disponibles per a la família i el professor. El consultor

proporciona informació pertinent al cas (p.e. escales de qualificació, dades d'observació i informació de desenvolupament). L'assessor:

- proporciona moltes opcions per a la família i el professor
- proporciona informació sobre els recursos i les opcions disponibles per a la família i el professor
- ofereix suggeriments útils
- ajuda a la família i al docent a trobar solucions als problemes

Quant als objectius de la recerca, els investigadors conclouen que els resultats van evidenciar que pares i professors trobaven que la CBC és un servei acceptable, efectiu i satisfactori. També van constatar que els assessors van guiar el procés de forma consistent amb una "orientació a compartir" i que aquesta col·laboració va ser significativa a l'hora de predir l'acceptabilitat i la satisfacció dels professors, la qual cosa segons els autors és una oportunitat perquè pares i docents treballin de forma conjunta i comparteixin responsabilitats en l'educació dels alumnes.

El treball d'Erchul, Grissom, Getty i Grissom (2014) no és una recerca empírica, sinó una revisió sistemàtica d'investigacions empíriques que s'interessen en l'estudi dels processos d'assessorament en l'àmbit escolar des d'una perspectiva comunicativa i relacional. Té l'objectiu de descriure i avaluar la recerca duta a terme i plantejar quines preguntes i problemes s'han d'explorar en el futur.

La perspectiva comunicativa relacional es focalitza en definir la manera en què es posiciona un dels interlocutors en relació amb l'altre en la conversa i per això emfatitza l'anàlisi del control relacional més que no el contingut dels missatges en la comunicació interpersonal. Estudia seqüències de parelles de missatges emesos en contraposició a l'anàlisi de missatges individuals aïllats, i analitza els canvis en el temps en la naturalesa dels missatges. En aquest treball, com hem assenyalat, els autors revisen diverses investigacions que es centren en l'estudi de l'assessorament escolar i estudien les verbalitzacions de l'assessor i la comunicació relacional estratègica dels participants. En concret descriuen 13 treballs, entre ells 9 de la *Behavioral Consultation (BC)*, 3 de la *Conjoint Behavioral Consultation (CBC)* i un del model COMPASS. Els autors examinen els objectius i els participants de la recerca, el sistema de codificació de les dades utilitzat en l'anàlisi i els principals resultats obtinguts.

Els autors indiquen, en primer lloc, que els sistemes de codificació utilitzats en la recerca són vàlids per conèixer com es despleguen les habilitats comunicatives de l'assessor però que

molts dels estudis es centren en aspectes com la directivitat i la dominància. Els sistemes de codificació són majoritàriament el *Relational Communication Control Coding System* (RCCC) o el *Familiar Relational Communication Control Coding System* (FRCCCS) i es focalitzen en identificar les interaccions destinades a obtenir el control de l'intercanvi o interaccions que permeten, cerquen o accepten el control de l'intercanvi. En aquest sentit, apunten la conveniència de portar a terme nous estudis sobre, per exemple les interaccions que neutralitzen el control dels intercanvis. També observen que l'estudi dels intercanvis verbals es presta més fàcilment a dissenys correlacionals i indiquen que nous sistemes de codificació poden, en un futur, facilitar dissenys experimentals.

A més, detecten que la recerca es limita majorment a estudiar la fase d'identificació de problema i creuen que s'hauria d'estendre al conjunt del procés d'assessorament per tal d'identificar possibles canvis en els intercanvis verbals dels participants en el temps. També, segons conclouen, els estudis es centren en l'estudi de parelles de missatges, i apunten que caldria en un futur analitzar sèries més llargues de dades per comprendre millor la dinàmica relacional en el decurs de l'assessorament escolar, i també investigar possibles canvis en els patrons comunicatius i relacionals quan s'amplia el grup d'assessorats.

Finalment, els autors creuen que malgrat l'èmfasi posat en l'aplicació de mètodes quantitius, els mètodes qualitius i mètodes mixts reflecteixen una valuosa direcció d'investigació.

L'objectiu de l'estudi de Sánchez (2000) és identificar i descriure les dificultats que poden sorgir en el desenvolupament d'un procés d'assessorament col·laboratiu. Amb aquest propòsit, s'analitzen situacions problemàtiques o de desacord que es presenten en el treball conjunt entre els assessors i els professors.

Per portar a terme la investigació es va optar per l'observació participant. L'autor d'aquest treball va acompanyar tres assessors de primària a raó de tres dies a la setmana durant quatre mesos, en totes les activitats en què es van involucrar. Durant aquest període es van registrar literalment les expressions utilitzades per assessors i assessorats. Amb aquestes notes es va reconstruir posteriorment cadascuna de les intervencions del dia; en elles es van identificar els diferents casos o problemes tractats i cada un d'ells es va considerar una situació diferent.

L'anàlisi es va iniciar seleccionant les situacions que els assessors van qualificar de problemàtiques. En segon lloc, es van categoritzar en diferents episodis: creació de la relació, definició conjunta del problema, recerca de solucions i supervisió. I un cop agrupades, es va procedir a identificar les regularitats que presentaven.

L'autor identifica sis raons que poden dificultar la creació d'una relació col·laborativa:

- Teories injustes: fa referència a pre-judicis o biaixos que introdueix l'ús de les teories que defineixen situacions ideals.
- Problemes i solucions: els assessors inicien la recerca de solucions abans d'assegurar-se que han identificat amb claredat el problema.
- Desconfiances: falta de confiança cap a les intencions últimes de la demanda.
- Confrontació: manca de recursos per enfrontar-se al qüestionament inicial que alguns assessorats plantegen.
- Hiper-responsabilització: sentiment d'excés de responsabilitat respecte dels alumnes amb problemes per part de l'assessor, que provoca una sobre-intervenció per part seva.
- Debat i reflexió: considerar que es pot qüestionar, discutir, revisar la pràctica educativa abans d'haver ofert a l'altre seguretat i confiança i de construir una relació basada en la co-responsabilització sobre la definició dels problemes i la recerca de solucions.

L'autor assenyala que l'assessor, per emprendre la creació de la relació ha de desplegar unes estratègies comunicatives específiques que en la vida quotidiana no són estrictament necessàries i que requereixen d'una formació expressa:

- Atendre
 - resposta en mirall: retornar explícitament el que s'acaba d'exposar ("... un altre problema és llavors que no segueix el ritme de la classe...")
 - recapitulació i verificació: reprendre globalment tot el que s'ha exposat i confirmar si realment coincideix amb els sentiments i percepcions dels interessats ("Així doncs, té problemes a l'autonomia, a seguir les explicacions, ¿Correcte? Algun problema més?...")
- Comprendre
 - comprendre empàticament: consisteix a fer veure que s'ha entès la repercussió del problema en l'interessat ("M'imagino que això et desconcerta")
- Valorar
 - validar els sentiments: fer veure que sentiments com la frustració, preocupació, ansietat, són comuns davant el tipus de problemes que es plantegen. ("És que quan no sabem per on seguir ens sentim incòmodes...")
 - connotació positiva: destacar els elements positius de comportament o opinions que globalment poden ser negatives ("Així, d'aquest professor que sembla voler

patologitzar a la criatura, cal destacar també que desitjaria entendre'l i per això se sent incòmode?”)

- elogi: destacar explícitament tot allò que sembli un punt de suport per al canvi

Quant a la construcció conjunta del problema i a les dificultats que troben assessors i assessorats per a formular els problemes de forma semblant i resoluble, l'investigador conclou que l'assessor ha d'utilitzar diferents tècniques:

- Identificar i catalogar els problemes que preocupen a l'assessorat. En aquest punt, són adients recursos com les respostes en mirall i l'agrupament dels diferents problemes escoltats en categories.
- Jerarquitzar la importància d'aquests problemes, resumint en primer lloc els que hagin sorgit i demanant que es determini quin són els més rellevants.
- Definir de forma operacional aquell problema especialment rellevant. Això requereix, d'una banda l'ús d'estratègies per mostrar un major control del procés (identificar, jerarquitzar i operacionalitzar), i d'altra banda l'aplicació de coneixements especialitzats.

Finalment l'autor conclou el seu estudi agrupant els problemes identificats en tres dimensions diferents: en les creences i recursos necessaris per establir una relació professional; en la disponibilitat de recursos tècnics necessaris per definir els problemes i resoldre'ls; i en un consens insuficient sobre el tractament de la diversitat en els centres. Problemes que, segons argumenta, actuen interactivament i la solució dels quals requereix d'una formació específica.

Per la seva part, García i Sánchez (2007) examinen els canvis en la pràctica de dues assessores psicopedagògiques després de participar en una formació específica. En aquest context, apunten que l'experiència de formació ha de ser entesa com un recurs metodològic amb l'objectiu de generar algunes evidències empíriques amb relació als processos de formació habituals i a les necessitats formatives dels assessors.

Com a estratègia d'investigació es va optar per l'observació participant, i en l'estudi van participar dues orientadores de dos Instituts públics d'Educació Secundària situats en zona rural de Salamanca.

L'estudi va constar de tres fases: una primera fase d'observació, en què es va recollir la manera habitual d'assessorar de les orientadores; una fase de desenvolupament del seminari sobre assessorament; i una fase final d'incorporació dels canvis, en què es va tornar a observar la

manera d'assessorar de les orientadores i, a més, un dels autors va supervisar i va planificar amb elles les sessions d'assessorament per tal d'ajudar-les a transferir els continguts del seminari a les reunions concretes que havien de mantenir. El seminari de formació, amb una durada de 16 hores, tenia com a propòsit revisar què s'entén per assessorar; analitzar els problemes que poden sorgir en la relació entre assessors i professors fent perillar el procés de col·laboració; i idear i assajar recursos per minimitzar aquests problemes. La metodologia del seminari va incloure: l'exposició i discussió teòrica, l'anàlisi de casos i el *role-playing*.

Per tal d'analitzar els canvis en la pràctica assessora, els investigadors van examinar tres aspectes:

- Què es fa explícit en el procés d'assessorament: en la definició del problema, en la definició de la meta a assolir i com a criteri per determinar que el problema ha estat resolt; en la recerca de solucions; i en la supervisió o avaluació del procés.
- La participació assumida pels professors en el procés.
- Els missatges d'atenció a la persona:
 - senyals d'escolta: respondre en mirall, convidar al professor a seguir parlant...
 - comprensió: parafrasejar el que el professor està dient, resumir el que s'ha dit alhora que es fa alguna pregunta com "és això el que vols dir?", "ho estic entenent bé?"
 - valoració: rescatar els aspectes positius de les actuacions i interpretacions del professor (per exemple "és normal que t'indigni l'actitud d'aquest alumne perquè el que vols és ajudar-lo i així és impossible").

Després del seminari de formació es van detectar canvis en l'atenció a la persona: el nombre de casos en què les orientadores feien veure als professors que els escoltaven, valoraven o comprenien es va incrementar significativament. No obstant això, la manera d'explicitar el procés de resolució de problemes i el nivell de participació concedit als professors en la definició i disseny dels canvis no va experimentar canvis estadísticament significatius. Aquests resultats porten als autors a concloure que, si bé van existir canvis, les diferències entre el primer moment d'observació i el segon van ser modestes. Com a conseqüència, assenyalen que el canvi professional no és el resultat d'identificar-se amb un estat ideal determinat i desitjar assolir-lo, i que la formació en l'assessorament ha d'anar més enllà de l'exposició d'un model teòric d'actuació i l'assaig de determinades habilitats.

En un treball posterior, García, Mesón i Sánchez (2014) fan noves anàlisis de les dades recollides en els dos estudis que acabem d'exposar, el de Sánchez (2000) i el de García i Sánchez (2007), per tal d'avançar en la comprensió de les dificultats per col·laborar detectades en els processos d'assessorament. En particular, es centren en la híper-responsabilització i es qüestionen la seva relació amb el moment o fase del procés de resolució de problemes; l'origen de la demanda; i el tema tractat.

Per l'anàlisi de les dades, cada sessió d'assessorament es va dividir en situacions, enteses com a casos o problemes tractats pels mateixos participants en un moment particular, i cada una d'elles es va fragmentar en episodis, és a dir, un conjunt d'intercanvis comunicatius que comparteixen una mateixa finalitat. Cada episodi identificat es va associar a una fase del procés de resolució de problemes (definició del problema, cerca de solucions i avaluació) i es va analitzar també en termes de la resta de les variables estudiades. Les dificultats per a col·laborar es van establir a partir de les categories establertes en Sánchez (2000); en concret, es van considerar nou d'elles: teories injustes; desconfiances; coalicions; professors de professors, confrontació; desorganització, acords generals; pseudoavaluació, i híper-responsabilització. Aquesta última, com s'ha dit, s'estudia amb més atenció i es defineix operacionalment com una alta participació de l'assessor en el procés de resolució conjunta del problema.

Els autors conclouen que l'anàlisi estadístic de les dades no permet afirmar que les dificultats es concentrin més en una fase del procés d'assessorament ni que el tipus de demanda sigui determinant. En contraposició, les dades obtingudes confirmen que els processos d'ensenyament i aprenentatge constitueixen una temàtica delicada: quan es parla sobre ells en les sessions s'observa un nombre significativament més alt de dificultats. Els autors assenyalen la necessitat d'incorporar estratègies específiques en la pràctica assessora per millorar la col·laboració en el treball conjunt amb els professors i alerten de la seva importància per la formació de futurs assessors.

Luna (2011), en la seva recerca, es planteja, entre d'altres aspectes, conèixer què fan els orientadors i els professors per a construir una relació col·laborativa. Amb aquest objectiu, centra la seva atenció en el discurs que despleguen els participants en les diferents situacions de treball. L'autora utilitza una metodologia qualitativa d'estudi de cas instrumental per estudiar durant un curs escolar la tasca de dos orientadors experts que treballen en instituts públics d'Educació Secundària de dues poblacions de la Comunitat de Madrid.

Els participants en la recerca són dos orientadors (assessors interns) experts i coneixedors dels centre educatius en què treballen. Es van observar i registrar un total de 75 reunions que van mantenir els assessors durant el curs acadèmic amb diversos grups de tutors. Encara que les dades extretes d'aquestes reunions constitueixen el nucli d'aquesta investigació, per conèixer la pràctica d'aquests professionals també es van observar el tipus de tasques que exercien quotidianament i es van realitzar entrevistes tant als orientadors com als professors tutors participants en les reunions.

A partir de les transcripcions de les reunions que els dos assessors realitzen amb més tutors durant el curs acadèmic, la investigadora analitza, d'una banda, les temàtiques que s'aborden en aquestes sessions, i de l'altra, com s'evidencia la col·laboració en la dimensió cognitiva o freda i en la dimensió emocional o càlida, del procés d'assessorament. El tercer i últim objectiu específic és conèixer de quina manera i fins a quin punt col·laboren els orientadors i professors quan resolen problemes en les reunions de tutors.

Els resultats mostren que, en aquestes reunions, la meitat de les activitats fan referència al desenvolupament del pla d'orientació anual i la coordinació sobre els diferents recursos del centre, mentre que l'altra meitat fan referència a la revisió o l'abordatge de casos d'alumnes concrets. En l'anàlisi de la dimensió més cognitiva del procés de col·laboració, s'identifica quins moments o fases del procés de resolució de problemes es fan més explícits. Els resultats mostren que la definició del problema és el component més compartit en aquestes reunions, seguit de la recerca de solucions i s'evidencia una escassa presència de l'avaluació de les solucions adoptades. A més, es constata una participació equitativa per part d'assessor i tutors en el procés de resolució de problemes. Els tutors, a través de les entrevistes, mostren la seva satisfacció amb el procés, i destaquen l'establiment d'una relació col·laborativa i el coneixement que l'orientador té del funcionament del centre escolar.

Luna també identifica els recursos que utilitzen els orientadors amb la finalitat de millorar la dimensió càlida, és a dir, per construir un clima d'acceptació i confiança que acompanya i facilita les accions dirigides al desenvolupament de les tasques. Per això, l'autora considera imprescindible conèixer el tipus i la freqüència dels recursos que utilitzen els orientadors. En aquest treball, els recursos verbals i les formes particulars del discurs dels assessors es categoritzen de la següent manera:

- Interès personal: l'orientador emet alguna frase que mostra que s'interessa per la vida privada dels participants, per la seva salut o benestar general o mostra que volen compartir amb els altres alguna informació personal.

- Humor: l'orientador fa broma, expressa la faceta divertida d'una situació o aporta contingut a un comentari, amb intenció humorística, iniciat per un altre participant.
- Comprensió: l'orientador emet alguna frase o paraula mostrant que es posa en el lloc d'un altre participant, que entén els seus sentiments davant de determinats problemes i/o tracta de generar una situació emocional més positiva; aquesta comprensió es pot mostrar per mitjà de normalitzacions o parafrasejant.
- Elogi: l'orientador emet alguna frase per transmetre que valora un professor present a la reunió; pot destacar alguna qualitat seva personal o bé elogiar un aspecte d'alguna acció o activitat que ha realitzat.
- Aliança: l'orientador emet frases que mostren que comparteix les metes amb algun participant; deixa constància de formar un bon equip amb els participants i que els coneix bé.
- Co-responsabilitzar: l'orientador emet alguna frase per demanar l'opinió als professors, per suggerir que és important que aportin idees.
- Mostrar acord: l'orientador mostra el seu acord amb la proposta d'algun professor.
- Oferir ajuda: l'orientador mostra disponibilitat per assumir part del treball amb la intenció de descarregar als docents.
- Moderar: l'orientador anuncia clarament que vol dirigir la conversa cap a un altre tema o posposa una qüestió que d'altres volen abordar.
- Donar material: l'orientador esmenta algun document o material escrit que proporciona als professors.

L'autora exposa que els orientadors no només transmeten que escolten, comprenen i valoren als assessorats -les dimensions més citades per les seves clares repercussions càlides-, sinó que deixen palès que els tenen en compte com a companys de treball i com a persones més enllà de la seva funció de professors. Així, alguns dels recursos tracten de facilitar el treball dels tutors (donar material, moderar les reunions), altres contempen al professor en la seva faceta de treballador amb propostes que aporten i necessitats emocionals (mostrar acord, co-responsabilitzar, oferir ajuda, elogi, comprensió, aliança), i d'altres, finalment, es dirigeixen a millorar directament les relacions personals (interès i humor).

Lago (2006) porta a terme una recerca de caràcter exploratori en la qual estudia la incidència d'un procés d'assessorament psicopedagògic en la millora de les pràctiques avaluatives de dos professors de matemàtiques d'Educació Secundària Obligatoria (ESO). En concret, la investigació analitza el procés d'assessorament que, com assessor psicopedagògic, va

desenvolupar amb professors del departament de matemàtiques d'un Institut, i que s'estructura al voltant de les dificultats formulades per ells mateixos amb relació a les seves pràctiques d'avaluació i acreditació en les aules.

El procés d'assessorament es va realitzar en cinc sessions de treball del curs escolar i els participants en la investigació són l'assessor psicopedagògic extern de l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic (EAP) i els professors de matemàtiques d'un Institut d'Educació Secundària públic d'una població de la província de Barcelona. En aquest estudi de cas, s'adopta una aproximació observacional i un disseny de caràcter longitudinal, que permet observar i estudiar el desenvolupament d'un procés complert d'assessorament.

L'investigador proposa una triple anàlisi: l'anàlisi de les pràctiques avaluatives i acreditatives realitzades pels professors en els crèdits comuns de l'àrea de matemàtiques corresponents a 2n i 4t curs d'educació secundària obligatòria abans de participar en l'assessorament, l'anàlisi de les pràctiques avaluatives i acreditatives dels professors en els mateixos crèdits després de l'assessorament, i l'anàlisi del procés mateix d'assessorament. Per a aquest tercer aspecte, es va elaborar un model d'anàlisi del procés d'assessorament. Aquesta anàlisi es va iniciar amb la identificació dels segments d'assessorament, entesos com un conjunt d'intervencions d'un o més participants al voltant d'un contingut de millora i d'un procediment bàsic d'assessorament o tasca. A partir d'aquestes unitats, l'autor mostra la presència de diferents fases i procediments, tasques, i recursos discursius de l'assessor en el procés d'assessorament, i posteriorment, en cada un d'aquests nivells d'anàlisi establerts, analitza el tractament dels continguts de millora acordats.

El tercer nivell d'anàlisi correspon, com hem indicat, als recursos discursius de l'assessor. Aquests recursos es defineixen com un conjunt de formes específiques d'ús de la parla que l'assessor utilitza amb l'objectiu d'afavorir el desenvolupament de les diverses fases i tasques de l'assessorament, i promoure una construcció significativa dels continguts de millora. Per definir la relació d'aquests recursos, l'investigador pren com a referència el llistat de Coll (2001), i incorpora els recursos que s'hi assenyalen que, atenent a les característiques del context d'assessorament, al paper de l'assessor i els altres professors, i a la naturalesa de la tasca assessora, són més susceptibles d'aparèixer en el desenvolupament d'un procés d'assessorament. A més, revisa i integra les aportacions de diferents autors referides a les habilitats comunicatives i recursos conversacionals per enriquir la seva definició i els criteris per a la seva identificació. Atenent a aquests criteris, la relació de recursos discursius que proposa és la següent:

- Presenta un problema o subproblema nou. Són intervencions en què es presenta un problema nou, reprenent acords anteriors de tots els participants o propostes d'alguns d'ells; es delimita una part d'un problema més ampli; o es proposa una ampliació de la situació problema.
- Assenyala una tasca a realitzar. Són intervencions per assenyalar la tasca de tipus general a realitzar en diverses sessions, la tasca concreta a desenvolupar col·lectivament en el moment present, o la tasca a realitzar individualment fora de la sessió.
- Pregunta, demana opinió, sol·licita informació, aclariment. Són intervencions dirigides a demanar explícitament una opinió general a una persona en concret, a sol·licitar nova informació sobre la intervenció d'un participant, a assenyalar/preguntar sobre aspectes incomplets de la intervenció d'un dels participants, o a demanar confirmació o aclariment d'algun aspecte de la intervenció d'un altre.
- Aporta informació complementària -responent a una pregunta, complementant una intervenció anterior, aclarint un dubte. Són intervencions per respondre a alguna pregunta directa, o per aportar informació complementària a partir del que diuen els professors, sigui perquè es considera incomplet o perquè es considera que no s'ha fet una interpretació correcta.
- Accepta, confirma, repeteix part de la intervenció per confirmar una interpretació, pregunta o comentari. Són intervencions en què, a partir de l'aportació d'un dels participants, es proporciona una seguretat que permet avançar en el desenvolupament de la tasca.
- Relaciona, justifica, argumenta, incorporant reflexió sobre l'activitat d'ensenyament i aprenentatge. Són intervencions en què es respon a alguna aportació d'un participant exemplificant o relacionant amb alguna activitat d'ensenyament i aprenentatge que serveix de referent comú extern.
- Conceptualitza, reelabora, argumenta amb un concepte, una aportació d'altres o una justificació d'una proposta. Són intervencions en què, a partir d'una o diverses intervencions dels participants, s'introdueix un concepte, una argumentació o comentari que suposa algun grau de conceptualització que permet aclarir o completar, amb l'objectiu de reorientar la tasca o d'ajudar a entendre la orientació que s'està proporcionant.
- Formula una síntesi o proposa una conclusió. Són intervencions per fixar un moment del desenvolupament de la tasca i poder seguir avançant, que es plantegen a partir del que es

considera acordat, d'una aportació anterior d'un o diversos participants, o d'alguna proposta alternativa o complementària.

Amb relació als resultats sobre l'ús dels recursos discursius, Lago afirma, en primer lloc, que les dades obtingudes en l'anàlisi permeten afirmar que els vuit recursos discursius proposats com a categories d'anàlisi s'han mostrat presents en les fases del procés d'assessorament. En segon lloc, s'ha constatat que aquesta presència no és homogènia, i s'observa que hi ha diferències en el grau de presència dels recursos discursius d'assessor en les diferents fases i que alguns recursos mantenen una presència regular en totes les fases i altres mostren més presència en algunes d'elles. En tercer lloc, s'ha evidenciat que l'ordre i la repetició de recursos discursius de l'assessor al llarg dels segments del procés d'assessorament permet identificar associacions de recursos en el tractament de determinats continguts per a determinades fases del procés. En els moments inicials són configuracions en les que s'utilitzen recursos de presentació del problema combinats amb recursos de conceptualització, recursos d'argumentació o recursos de síntesi. En la meitat o en el final del segment, s'identifiquen seqüències que s'inicien per recursos que assenyalen sub-problemes i tasques d'assessorament combinats amb recursos de demanda d'informació, d'aportació complementària d'informació, i d'acceptació i confirmació de les aportacions dels professors i que acaben amb recursos de síntesi. D'altra banda, s'evidencia que aquestes associacions o configuracions de recursos resulten diferents en els continguts que han aconseguit una major millora en la pràctica avaluativa dels professors després de l'assessorament que en els que han assolit una millora menor o no han assolit millora.

L'investigador conclou que la identificació dels recursos discursius de l'assessor, definits a partir de les característiques discursives de les intervencions d'aquest, ha resultat útil per obtenir informació, complementària a la dels restants nivells d'anàlisi del procés d'assessorament, sobre com es construeixen, al llarg de l'assessorament, els diversos continguts de millora, i en particular per tractar de comprendre els processos de construcció dels continguts que, en el post-assessorament, presenten una major millora. Finalment, apunta que entendre els recursos discursius de l'assessor com a dispositius d'ajuda a la construcció de determinats continguts de millora, amb la consegüent vinculació entre l'anàlisi dels recursos discursius de l'assessor i l'anàlisi del grau de millora que arriben als continguts treballats, suposa un avanç rellevant i pot proporcionar una aportació complementària d'interès per a investigacions futures.

La revisió que hem realitzat ens permet constatar que en aquest àmbit, els dissenys d'investigació i la metodologia són diversos: trobem dissenys experimentals amb sistemes tancats de categories com estudis observacionals en situacions naturals. Tot i amb això, en el conjunt dels treballs, majoritàriament s'estudien els recursos discursius de l'assessor de forma aïllada i independent del treball conjunt que els participants porten a terme en les diferents sessions del procés d'assessorament. Quan a l'objecte d'estudi, com hem exposat, algunes de les recerques analitzen l'ús de determinats elements del llenguatge que relacionen amb la col·laboració: preguntes o enunciats alternatius, tipus de paraules concrets o els temps verbals que els participants utilitzen (Benn & Rosenfield, 2002; Benn et al., 2008; Newman et al., 2015, 2017). D'altres estudis, ubiquen el llenguatge de l'assessor en relació a certes dimensions que es consideren rellevants des de el punt de vista de la construcció o manteniment de la relació de col·laboració com el control de la comunicació relacional o la influència interpersonal (Garbacz et al., 2008; Erchul et al., 1999, 2014; Ruble et al., 2011). Finalment, altres investigacions porten a terme estudis més descriptius del discurs de l'assessor a partir d'anàlisis inductives, obtenint una caracterització dels recursos més àmplia (Knotek, 2003; Lago, 2006; Luna, 2011; García et al., 2014; García & Sánchez, 2007; Nolan & Moreland, 2014; Sánchez, 2000). Per concloure aquest apartat, observem que les investigacions que hem revisat mostren la importància que des de els diferents models i propostes d'assessorament s'atorga a l'ús del llenguatge en el desenvolupament de la col·laboració.

2.3. Objectius de la investigació

Les idees i treballs que hem anat exposant posen de manifest que és rellevant avançar en l'anàlisi en termes discursius de les intervencions de l'assessor en situacions d'assessorament, i estudiar com aquestes intervencions discursives ajuden a explicar la relació de col·laboració, i les formes en què l'assessor aconsegueix dur a terme la seva influència en la millora de les pràctiques educatives dels assessorats.

D'una banda, la idea de la importància del llenguatge, i de l'ús del llenguatge, en els processos d'assessorament col·laboratiu ha estat defensada i argumentada des de diferents autors i propostes que s'alineen amb aquest tipus d'assessorament. Malgrat els autors utilitzen termes a vegades diversos, i es focalitzen en elements no sempre completament coincidents (habilitats comunicatives, tècniques, recursos o estratègies conversacionals, o fins i tot l'ús específic de certes paraules o unitats lingüístiques), tots coincideixen en la importància de certes formes específiques d'ús de la parla per part de l'assessor en la interacció amb els assessorats, tant per construir la relació de col·laboració entre uns i altres com per fer avançar el treball conjunt. En aquest sentit, diferents treballs empírics han trobat una relació positiva entre certs usos del llenguatge i l'eficàcia d'aquest procés, i també amb la satisfacció percebuda pels participants en l'assessorament.

D'altra banda, però, l'estudi empíric d'aquestes formes d'ús de la parla, que nosaltres hem anomenat genèricament "recursos discursius de l'assessor", mostra algunes limitacions i elements susceptibles de millora:

- En primer lloc, l'estudi del discurs de l'assessor s'ha abordat, en molts casos, al marge de l'activitat conjunta; és a dir, s'identifiquen habilitats comunicatives i recursos discursius de manera aïllada, però no s'estableixen relacions entre els recursos discursius desplegats per l'assessor i la manera en què assessor i assessorats organitzen i estructuren conjuntament la seva activitat en els diferents moments del procés d'assessorament.
- Altrament, l'estudi dels recursos discursius de l'assessor no contempla, en molts casos, la dimensió temporal del procés d'assessorament, i no s'ha analitzat la seva evolució ni s'han identificat possibles canvis al llarg dels diferents moments del procés d'assessorament.
- Molt sovint a més, i en relació amb l'anterior, les dades analitzades corresponen a una única fase del procés, majoritàriament, com hem assenyalat, a la fase d'Identificació del problema i no s'identifiquen diferències entre les diverses etapes del procés.

- No s'ha estudiat de manera sistemàtica la possible relació entre els recursos discursius i les dues cares, freda i càlida, del procés d'assessorament. Alguns treballs s'han ocupat d'intentar esbrinar quins recursos discursius utilitza l'assessor per promoure la pròpia relació col·laborativa i d'altres analitzen els recursos discursius de l'assessor dirigits a construir significats compartits sobre les pràctiques educatives i els possibles canvis a introduir en elles, però són escassos els treballs que aborden l'anàlisi conjunt d'aquests dos tipus de recursos.
- Finalment, en gran part dels treballs presentats apareix una relació dels recursos discursius que utilitza l'assessor com unitats aïllades, i no es determina com aquests es succeeixen i combinen per promoure el desenvolupament de les diferents tasques, fites o moments del procés, i en definitiva com el seu ús estratègic assegura la construcció conjunta de significats.

D'aquesta manera, aquesta recerca té com a finalitat general aprofundir, en les línies indicades, en el coneixement dels recursos discursius que utilitza l'assessor en un procés d'assessorament. En particular, volem fer un estudi dels recursos discursius de l'assessor que analitzi aquests recursos en el marc de l'activitat conjunta i de la dimensió temporal del procés d'assessorament, que explori com són aquests recursos en diferents fases del procés, i que busqui algunes relacions entre recursos "freds" i "càlids" de l'assessor.

D'acord amb aquesta finalitat, la nostra recerca es planteja tres objectius empírics generals, que s'especifiquen a continuació. En cada cas, aquests objectius es concreten en alguns subobjectius específics, que permeten l'assoliment de l'objectiu general.

1. Identificar recursos discursius específics de l'assessor relacionats amb les dues cares del procés d'assessorament: la construcció conjunta de significats en torn a la millora de la pràctica entre assessor i assessorats, d'una banda, i de la pròpia relació de col·laboració, de l'altra.

Aquest objectiu es concreta en quatre subobjectius específics:

- 1.1. Identificar recursos discursius específics de l'assessor relacionats amb la construcció conjunta de la millora de la pràctica.
- 1.2. Identificar recursos discursius específics de l'assessor relacionats amb la construcció conjunta de la pròpia relació de col·laboració per a la millora de la pràctica.

1.3. Ubicar els recursos discursius identificats en el marc de l'activitat conjunta entre assessor i assessorats, i la seva evolució al llarg del procés d'assessorament.

1.4. Identificar els recursos discursius de l'assessor que s'usen de manera predominant en diferents moments o fases del procés d'assessorament.

2. Identificar el possible ús combinat de recursos discursius de l'assessor relacionats amb la construcció conjunta de la millora de la pràctica i amb la construcció conjunta de la pròpia relació de col·laboració per a la millora de la pràctica, en el procés d'assessorament.

Aquest objectiu es concreta en dos subobjectius específics:

2.1. Identificar els creuaments de recursos discursius de l'assessor relacionats amb la construcció conjunta de significats en torn a la millora de la pràctica i recursos discursius de l'assessor relacionats amb la construcció conjunta de la pròpia relació de col·laboració.

2.2. Identificar els creuaments de recursos discursius de l'assessor que s'usen de manera predominant en diferents fases del procés d'assessorament.

3. Identificar configuracions de recursos, és a dir, agrupacions o patrons de recursos discursius que apareixen de manera regular en el discurs de l'assessor, relacionades amb certes fites específiques o certes tasques particulars en el procés d'assessorament.

Aquest objectiu es concreta en dos subobjectius específics:

3.1. Identificar configuracions de recursos, és a dir, agrupacions o patrons de recursos discursius que apareixen de manera regular en el discurs de l'assessor en relació amb fites o tasques vertebradores del procés d'assessorament.

3.2. Identificar les funcions que aconsegueixen aquestes configuracions, és a dir, com ajuden a fer avançar, en el context en què apareixen, el procés d'assessorament i a assolir els seus objectius.

Capítol 3

Mètode

3.1. Enfocament metodològic de la investigació

3.2. Participants i situacions d'observació

- 3.2.1. Criteris de selecció del cas i descripció
- 3.2.2. Participants
- 3.2.3. Situació d'observació

3.3. Procediments i instruments de recollida de dades

3.4. Procediments per a l'anàlisi de les dades

- 3.4.1. Anàlisi de les formes d'organització de l'activitat conjunta en les sessions d'assessorament enregistrades i identificació de fases en el procés d'assessorament
 - 3.4.1.1. Identificació dels segments d'interactivitat
 - 3.4.1.2. Elaboració de mapes de segments d'interactivitat
 - 3.4.1.3. Identificació de fases en el procés d'assessorament
 - 3.4.2. Identificació dels recursos discursius de l'assessor
 - 3.4.2.1. Recursos discursius específics de l'assessor relacionats amb la construcció conjunta de la millora de la pràctica
 - 3.4.2.2. Recursos discursius específics de l'assessor relacionats amb la construcció conjunta de la pròpia relació de col·laboració per a la millora de la pràctica
 - 3.4.2.3. Descripció i contrast de la presència i funcions dels diferents recursos discursius en les diferents fases del procés d'assessorament
 - 3.4.3. Identificació dels creuaments de recursos discursius de l'assessor
 - 3.4.4. Identificació de configuracions de recursos discursius de l'assessor
 - 3.4.4.1. Identificació d'episodis
 - 3.4.4.2. Identificació de les configuracions de recursos discursius
-

Mètode

En aquest capítol presentem l'enfocament metodològic i el disseny de la recerca, i amb aquest propòsit l'hem organitzat en quatre apartats. En el primer, exposem els criteris de selecció del cas, i descrivim els participants i la situació objecte d'estudi. En el segon apartat, especifiquen els procediments emprats per a la recollida de dades. En el tercer, detallem els diferents tipus d'anàlisi de dades realitzats en funció dels objectius establerts en la recerca. Els procediments per a l'anàlisi de les dades inclouen en primer lloc, l'anàlisi de les formes d'organització de l'activitat conjunta en les sessions d'assessorament enregistrades i la identificació de fases en el procés d'assessorament; en segon lloc, la identificació dels recursos discursius de l'assessor relacionats amb la construcció conjunta de la millora de la pràctica i amb la construcció conjunta de la pròpia relació de col·laboració per a la millora de la pràctica, i la descripció i el contrast de la presència dels diferents recursos discursius en les diferents fases del procés d'assessorament; en tercer lloc, la identificació dels creuaments de recursos discursius de l'assessor; i finalment, la identificació de les configuracions de recursos discursius de l'assessor.

3.1. Enfocament metodològic de la investigació

Amb relació als objectius exposats i d'acord amb els nostres referents teòrics, la present investigació obeeix a una aproximació "inclusiva de context" (Evertson & Green, 1989), en el marc d'una recerca de tipus "interpretatiu" (Erickson, 1989) i en una mirada sòcio-constructivista a la interacció educativa (Coll & Onrubia, 1999a). Aquesta aproximació s'interessa per l'acció en context i pel significat de les actuacions de les persones, i per com les persones co-construeixen de manera activa les seves interaccions.

D'acord amb Erickson (1989), la investigació interpretativa busca comprendre la realitat en el seu caràcter específic, distintiu i particular, intentant descobrir en cada cas o situació el que hi ha d'únic en ell i el que pot generalitzar-se a situacions similars. En el nostre cas, l'objectiu de la investigació està dirigit a conèixer, descriure i interpretar de quina manera l'ús del llenguatge per part de l'assessor facilita el desenvolupament d'un procés concret d'assessorament col·laboratiu: identificant quins recursos discursius emprava l'assessor en el marc de l'activitat conjunta amb els professors, explorant si aquests recursos discursius s'associen de forma específica a les diferents fases del procés, i indagant si determinades configuracions de recursos discursius es poden associar a algunes funcions assessores en particular.

D'acord amb aquests principis, la investigació interpretativa involucra tres tasques essencials per a l'investigador (Erickson, 1989; Coll & Onrubia, 1999b): una intensa i llarga participació en el context investigat; uns registres curiosos del que passa en aquest context juntament amb altres fonts d'evidència (com documents elaborats, materials distribuïts, gravacions en àudio o en vídeo); i una anàlisi reflexiva de tots els registres i evidències, així com una descripció detallada utilitzant la narrativa i les transcripcions literals. Això es justifica perquè, des d'aquest enfocament s'observen els processos socials en el seu estat natural sense manipulacions per part de l'investigador i sense aïllar els fenòmens d'estudi del context natural en què sorgeixen. A més, la interpretació es realitza sobre dades qualitatives. En el nostre cas, el corpus de dades prové principalment del registre en àudio del conjunt dels intercanvis verbals entre els participants d'un procés d'assessorament ordinari en un context habitual per a aquest tipus d'intervenció, complementat pels registres narratius, els documents i materials utilitzats i les entrevistes portades a terme.

En al marc de l'aproximació esmentada, en la nostra recerca utilitzem com a estratègia metodològica l'estudi de casos (Stake, 1995, 2007; Yin, 2003, 2006), ja que considerem que ens permetrà obtenir la informació necessària per interpretar l'activitat discursiva dels subjectes i poder comprendre la particularitat i complexitat del cas singular. Mitjançant l'estudi de casos es pretén respondre a certs tipus d'interrogants que posen l'èmfasi en el què, com i perquè, subratllant la finalitat descriptiva i explicativa del fenomen d'estudi. A més, l'estudi de casos és apropiat per a una investigació exhaustiva i en profunditat dels fenòmens, ja que pren en consideració les condicions del context en què apareixen i atén múltiples i complementàries fonts d'evidència que permeten identificar, descriure i comprendre, mitjançant la triangulació l'objecte d'estudi.

D'acord amb Yin (2003, 2006), l'objectiu de l'estudi de cas no és l'enumeració de freqüències d'una mostra o grup de subjectes per generalitzar els resultats a una població - generalització estadística - sinó la generalització analítica que tracta de veure el general en el particular, és a dir, en lloc de generalitzar els resultats a una població, s'intenta aprofundir en la comprensió d'aquestes situacions: poder anar més enllà del que és descriptiu, aportant elements explicatius en relació amb els casos seleccionats. Així, el nostre propòsit és arribar a comprendre en profunditat l'activitat discursiva de l'assessor en el desenvolupament de les sessions del procés d'assessorament col·laboratiu, a través de l'observació directa en la seva activitat natural (Stake, 2010; Yin, 2006).

Més específicament, la nostra investigació pot definir-se com un estudi de cas únic de caràcter instrumental (Stake, 2007), que pretén observar i comprendre un fenomen complex, com és la pràctica professional dels assessors, a través del coneixement d'un cas particular. Aquest tipus de metodologia té una certa tradició en estudis previs portats a terme en l'àmbit de l'assessorament col·laboratiu, i en particular en estudis centrats en la pràctica dels assessors elaborats per autors que s'ubiquen en el marc d'un model educacional constructivista d'intervenció (p.e. Lago, 2006; Luna, 2011).

D'altra banda, Stake també indica que l'elecció dels casos té un caràcter teòric i que han de ser pertinents per abordar la temàtica en estudi, és a dir, que la selecció teòrica o deliberada dels casos suposa triar casos que es revelen òptims i fàcils d'abordar. Aquestes condicions ens han portat a prendre un seguit de decisions amb relació a la nostra recerca i guien els criteris per la selecció del cas objecte d'estudi, les situacions d'observació, els instruments d'obtenció i recollida de dades i, finalment, els procediments que orienten l'anàlisi de les dades obtingudes. En els apartats següents presentem i descrivim aquestes decisions.

3.2. Participants i situacions d'observació

3.2.1. Criteris de selecció del cas i descripció

D'acord amb la idea de portar a terme un estudi de cas únic de caràcter instrumental, vam seleccionar el cas que presentem com a objecte d'estudi, entenent que reuneix els requeriments adequats als objectius que es proposen i a les finalitats establertes en la investigació. En aquest sentit, el cas que hem seleccionat és un procés d'assessorament per a la introducció de l'aprenentatge cooperatiu en un centre de secundària, que s'ubica en el marc del Programa CA/AC (Cooperar per Aprendre, Aprendre a Cooperar) (vegeu l'annex 1 per una descripció del programa). En concret, correspon al primer any del programa, és a dir, a l'Etapa d'Introducció de l'aprenentatge cooperatiu en les aules i el centre, i la seva duració és d'un curs escolar. En aquesta etapa es fa una primera aproximació a les propostes de cada un dels tres àmbits que, en el marc del programa, es proposa treballar per a la introducció de l'aprenentatge cooperatiu (treball de la cohesió del grup-classe, aprenentatge de continguts a través d'estructures cooperatives, ensenyament de la competència de treball en equip), i s'alternen tasques de planificació, d'aplicació en el aula i d'anàlisi conjunt entre assessor i assessorats al llarg de tot el procés d'assessorament.

Entenem que el cas que hem seleccionat reuneix les condicions requerides, ja que hem triat per a ser estudiat un procés d'assessorament psicopedagògic que compleix els següents criteris:

- El procés d'assessorament psicopedagògic està plantejat des d'una perspectiva col·laborativa, en el sentit que hem caracteritzat en el capítol anterior: es planteja com un treball conjunt entre assessor i docents, des d'una responsabilitat compartida amb relació a tot el procés de treball, fent compatible aquesta responsabilitat compartida amb una actuació de conducció i guia per part de l'assessor, amb l'objectiu de fer cada cop més autònom el professorat en la millora de la seva pràctica, i amb la pretensió de desenvolupar un procés de construcció de significats compartits que afavoreixi la reflexió del professorat sobre la seva pràctica i la construcció progressiva de noves formes d'entendre i representar-se aquesta pràctica. L'assessor, en aquest context, es proposa assegurar que el procés d'assessorament sigui consistent amb les necessitats dels professors i els ajuda en la implementació de la millora, és a dir, en el cas seleccionat, a introduir de forma progressiva l'aprenentatge cooperatiu en les aules de secundària, i a augmentar la seva capacitat i presa de decisions amb relació a aquesta introducció.
- El procés d'assessorament psicopedagògic s'orienta de manera específica al canvi i la millora de les pràctiques docents en el centre i en les aules en una direcció inclusiva. Com hem referit amb anterioritat, el procés d'assessorament seleccionat té com a objectiu la introducció de l'aprenentatge cooperatiu amb la finalitat de millorar l'aprenentatge de tots els alumnes i promoure la cohesió social i la inclusió a les aules. Segons el programa CA/AC, aquesta metodologia es fonamenta en una estructura de l'activitat cooperativa que porta als alumnes a comptar els uns amb els altres, i en l'ús didàctic d'equips heterogenis d'alumnes que assegurin la participació equitativa i potencia la interacció simultània entre ells, per tal que tots aprenguin els continguts curriculars al màxim de les seves possibilitats i aprenguin, alhora, a treballar en equip.
- El procés d'assessorament psicopedagògic constitueix un procés essencialment complet, la qual cosa permet observar eventuais canvis en el seu recorregut temporal. El procés estudiat correspon a l'Etapa d'Introducció del programa CA/AC que es desenvolupa al llarg d'un curs escolar. Tot i que el treball d'assessorament amb el grup de professorat pugui continuar posteriorment, el procés observat té en sí mateix uns objectius i finalitats propis i un recorregut temporal definit per a la seva consecució.

- El procés d'assessorament psicopedagògic està conduït per un assessor expert en processos d'assessorament i també en el contingut de millora. L'assessor és un professional que compta amb una dilatada experiència com a assessor en un equip d'assessorament psicopedagògic conduïnt processos d'assessorament en centres educatius de primària i secundària, i també com a assessor amb relació a la incorporació a les aules i el centre de l'aprenentatge cooperatiu. Ha dut a terme múltiples processos d'assessorament per a la implementació del programa CA/AC en centres educatius de tot l'Estat. Alhora, ha participat en diferents projectes per desenvolupar i avaluar el programa CA/AC i per analitzar els processos d'assessorament per a la incorporació de l'aprenentatge cooperatiu en diferents centres. Entenem que permet un estudi de bones pràctiques, que pot aportar evidència sobre els recursos i habilitats que de fet fan servir els professionals que porten a terme una pràctica assessora eficaç.
- Tenint en compte les condicions anteriors, el procés d'assessorament psicopedagògic es pot considerar un procés ordinari en un context habitual per a aquest tipus d'intervenció.
- Addicionalment, els participants en el procés, assessor i docents del centre educatiu, autoritzen la gravació en àudio de les sessions d'assessorament, s'avenen al conjunt del procés de recollida de dades, i accepten i mostren una disposició favorable a participar en l'estudi.

3.2.2. Participants

D'acord amb els requisits i criteris exposats, el procés d'assessorament objecte d'estudi es va portar a terme en un centre educatiu de la província de Barcelona que imparteix l'Etapa de Secundària Obligatòria (ESO). La direcció del centre s'identifica explícitament amb els valors de l'escola inclusiva i ha impulsat processos de formació i assessorament del professorat per introduir la docència compartida i l'aprenentatge cooperatiu a les aules. És en aquest context que, a finals del curs 2011-2012, la direcció de centre es posa en contacte amb el Grup de Treball d'Educació Inclusiva i Aprenentatge Cooperatiu del Centre d'Innovació i Formació en Educació (CIFE) de la Universitat de Vic, i estableix un conveni amb aquesta entitat per tal d'iniciar el procés d'assessorament per a la incorporació de l'aprenentatge cooperatiu al centre l'octubre del 2012.

El claustre de secundària el conformen 18 professors, 10 dones i vuit homes, d'edats compreses entre els 33 i 60 anys; entre ells la cap d'estudis, els coordinadors de cicle, l'orientadora del centre i el seu director. És una plantilla estable; quatre dels professors s'han incorporat en els darrers

cinc anys però la resta compta amb una àmplia experiència docent en les aules del centre. Els professors i professores imparteixen diferents assignatures, en classes i agrupacions flexibles d'alumnes diverses. Per aquest motiu, durant el procés d'assessorament, es va decidir quins professors treballarien en cada un dels quatre cursos de la ESO i aquelles professores que, a més a més, exercirien com a coordinadores del projecte.

L'assessor psicopedagògic és un professional extern que té, com ja hem indicat, una àmplia i reconeguda trajectòria en processos d'assessorament psicopedagògic, en general, i d'assessorament a centres per a la introducció a les aules de l'aprenentatge cooperatiu, en particular. Concretament, i com també s'ha dit, té una dilatada experiència assessorant, a partir del Programa CA/AC, centres de tot l'Estat espanyol i en les diferents etapes educatives.

3.2.3. Situació d'observació: les sessions observades

El procés d'assessorament es va desenvolupar d'octubre del 2012 a juny del 2013. En la taula 3.1 es recullen el nombre de sessions enregistrades, la data en que es van dur a terme, la seva durada i els continguts del programa tractats en cada una d'elles.

Taula 3.1
Sessions enregistrades

Sessió	Data	Duració	Contingut de la sessió
S1	25/10/12	1h 43min	Presentació del marc teòric del programa: l'Aprenentatge Cooperatiu. Conceptes bàsics. Presentació del procés d'assessorament.
S2	15/11/12	2h 12min	Presentació del marc teòric del programa: els tres àmbits d'intervenció de l'aprenentatge cooperatiu. L'Àmbit A. Presentació de les dinàmiques de cohesió.
S3	13/12/12	2h 4min	Anàlisi de la introducció de dinàmiques de cohesió a les aules.
S4 ⁴	20/12/12	2h 18min	Anàlisi de la introducció de dinàmiques. Presentació del marc teòric del programa: l'Àmbit B. Les estructures cooperatives simples. Planificació de les activitats que els professors implementaran a l'aula.
S5	07/02/13	2h 12min	Anàlisi de la introducció de les estructures cooperatives simples. Planificació de les activitats que els professors implementaran a l'aula.
S6	04/03/13	1h 44min	Anàlisi i seguiment de les estructures cooperatives en les Unitats Didàctiques. Planificació de les activitats que els professors implementaran a l'aula.
S7 ⁵	11/04/13	1h 56min	Anàlisi dels equips cooperatius. Presentació del marc teòric del programa: l'Àmbit C. El Pla d'equip. Planificació de les activitats que els professors implementaran a l'aula.
S8	18/06/13	1h 36min	Anàlisi i seguiment del Pla d'equip.
S9	26/06/13	1h 18min	Avaluació de l'etapa d'Introducció. Acords sobre previsions per a l'etapa de Generalització.

3.3. Procediments i instruments de recollida de dades

Presentem a continuació el procediment general que hem portat a terme per a la recollida de les dades. En concret, exposem les diverses fonts i instruments utilitzats en cada un dels moments de recollida establerts.

El procés de recollida de dades es va iniciar amb el contacte inicial amb l'assessor i els professors participants en el procés d'assessorament, que comporta la presentació de la recerca i la sol·licitud d'acord de participació, així com el consens al voltant de les condicions de recollida de dades. A continuació, i d'acord amb els objectius de la investigació, es va contemplar recollir

⁴ En aquesta sessió no va assistir el director del centre per raons alienes al procés d'assessorament.

⁵ En aquesta sessió no van assistir dues de les professores per raons alienes al procés d'assessorament.

dades en tres moments: abans de l'inici de l'assessorament, durant el seu desplegament, i un cop finalitzat el mateix. En funció dels moments es van seleccionar els instruments i procediments de recollida de dades més adients. El detall dels moments i dels instruments i procediments de recollida de dades seleccionats es presenta en la taula 3.2.

Taula 3.2
Moments, instruments i procediments per la recollida de dades

Moments	Instruments i procediments
Abans de l'assessorament	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista inicial amb l'assessor - Recollida de material relacionat amb la planificació de les sessions per part de l'assessor
Durant l'assessorament	<ul style="list-style-type: none"> - Registre d'àudio de les sessions d'assessorament - Registre narratiu de les sessions d'assessorament - Entrevista amb l'assessor prèvia i posterior a cada sessió d'assessorament - Recollida de material utilitzat durant les sessions d'assessorament - Qüestionari de valoració sobre el desenvolupament de l'assessorament per part del professorat
Després de l'assessorament	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista a l'assessor per valorar el procés d'assessorament d'aquest primer any - Qüestionari de valoració sobre el desenvolupament de l'assessorament per part del professorat

Abans de l'inici del procés d'assessorament es va procedir a recollir material relacionat amb la planificació de les sessions per part de l'assessor, inclosos documents relatius al Programa CA/AC, els materials guia dels assessors i els materials de consulta destinats als professors, amb l'objectiu de disposar d'un coneixement ampli del contingut i l'estructura del programa que permetés la millor comprensió i anàlisi de les sessions.

També es va portar a terme una entrevista inicial (vegeu annex 2) amb l'assessor. Aquesta entrevista estava orientada, d'una banda, a recollir informació sobre el context d'assessorament i sobre l'estructura i disseny general del procés d'assessorament; i d'altra banda, a conèixer les seves previsions i expectatives sobre el desenvolupament del procés.

Durant el procés d'assessorament es van registrar en àudio les nou sessions d'assessorament, per tal d'obtenir una informació completa de l'activitat conjunta d'assessor i professors, i en particular del discurs de l'assessor. Es va optar, d'acord amb el professorat, per fer un registre

d'àudio, que els professors van preferir sobre un possible registre vídeo. A fi de corregir una eventual pèrdua d'informació, es va dur a terme un registre narratiu addicional de les sessions. El registre narratiu va ser de caràcter obert i descriptiu, i va tenir com a principal objectiu recollir informació contextual clau per completar el registre en àudio.

De forma prèvia i posterior a cada sessió, es va entrevistar l'assessor (vegeu annex 3 i 4). L'entrevista prèvia es feia per conèixer la planificació i continguts de la sessió i les seves expectatives prèvies sobre el seu desenvolupament. L'entrevista posterior tenia com a finalitat recollir la seva valoració de la sessió i el grau de consecució dels objectius proposats. Es va portar a terme una recollida complerta dels documents i materials utilitzats en les sessions: presentacions que l'assessor va projectar, autoinformes dels professors sobre les pràctiques realitzades amb els alumnes i documents elaborats pels professors durant les sessions. Finalment, els professors van complir un qüestionari de valoració (vegeu annex 5) sobre el desenvolupament de l'assessorament amb l'objectiu de conèixer com valoraven la planificació i els continguts de les sessions realitzades fins al moment, les principals dificultats trobades, els aprenentatges realitzats i el seu grau de satisfacció amb el treball conjunt amb l'assessor i els altres professors.

Un cop finalitzades les nou sessions del procés d'assessorament, els professors van respondre novament un qüestionari de valoració final sobre l'assessorament realitzat (vegeu annex 6). També es va dur a terme una entrevista final amb l'assessor per recollir les seves valoracions sobre el desenvolupament del procés i el grau de consecució dels objectius plantejats, tant pel que fa als continguts i tasques previstos com a la participació i treball conjunt amb els professors (vegeu annex 7). Finalment, es va assistir i recollir les gravacions de les entrevistes que des del CIFE es van realitzar a un dels professors, a una de les coordinadores i l'entrevista conjunta de l'assessor i els dos professors.

Les dades fonamentals per a la investigació són aquelles que provenen de la gravació de les sessions, i també dels registres narratius. Totes les altres fonts d'informació tenen com a objectiu facilitar la contextualització i comprensió del que passa a les sessions, i en concret de l'activitat conjunta i el discurs d'assessor i assessorats.

3.4. Procediments per a l'anàlisi de les dades

D'acord amb els objectius de la nostra recerca, hem dut a terme diferents tipus d'anàlisi: l'anàlisi de les formes d'organització de l'activitat conjunta en les sessions d'assessorament enregistrades i la identificació de fases en el procés d'assessorament; la identificació de recursos discursius de l'assessor; la identificació de creuaments de recursos discursius de l'assessor; i la identificació de configuracions de recursos discursius de l'assessor.

Per dur a terme aquestes anàlisis prèviament es va realitzar la transcripció literal de la gravació de les sessions a partir del registre d'àudio de les nou sessions. Junt amb el contingut verbal del registre, es va incorporar, quan era oportú, observacions i informacions provinents del registre narratiu de la sessió que vam considerar importants per garantir la comprensió de l'activitat. Tenint en compte que la finalitat de l'estudi és la identificació i l'anàlisi dels recursos discursius de l'assessor, alguns elements contextuais, prosòdics o paralingüístics poden ser especialment significatius per determinar la identificació dels recursos. En aquest sentit, la transcripció ha estat un instrument per a l'anàlisi que s'ha utilitzat de forma conjunta amb el registre d'àudio. En la transcripció es van mantenir els canvis d'idioma, entre el català i el castellà, en les intervencions dels participants.

En la transcripció s'han separat les intervencions de cada un dels participants i s'han ressaltat en negreta les intervencions de l'assessor. Les admiracions i les interrogacions s'han marcat amb els signes convencionals habituals. En els exemples que s'inclouen en el treball s'usa lletra cursiva. A més, s'han utilitzat les convencions recollides en la taula 3.3.

Taula 3.3
 Convencions emprades en la transcripció dels registres àudio de les sessions

Símbol	Descripció	Exemple d'ús
[]	S'inclou tota aquella informació que s'ha considerat necessària per entendre les intervencions dels participants (p.e. el context comunicatiu, gests i altres elements no verbals...)	A: Vale, vale. Pues despues Marta⁶, surts aquí i lo busques tu [busca la web del programa i la projecta] P: Jo?
(inaudible)	Assenyala un fragment incomprensible que no s'ha pogut transcriure	P: Doncs activitats d'aquestes basades en (inaudible) el treball de síntesis i que de mica en mica, s'intenta donar una estructura de treball d'equip, que sigui una mica més col·laboratiu, però bueno, que encara ens falta, ens falta doncs, aprendre... A: Molt bé! Tercer?
(.)	Pausa	A: Bueno, pues avui anem a fer això, vamos a comentar una mica el tema de los autoinformes (.) Anem a presentar el àmbit A, B i C i vamos a llençar tot el procés cap endavant. Però primer si us sembla, comencem per el tema dels autoinformes.
(...)	Pausa llarga	A: Enteneu lo que estem plantejant? (...) Entonces claro, això passa en totes les classes. Passa en todas las classes.
...	Enunciats inacabats o interromputs per una altra persona	P: Però podem demanar ajuda als altres professor o... A: ... Si, si, si, si, Manel P: ... No, no, no es per veure també el nen que necessita més...
<u>Subratllat</u>	Parla emfàtica	A: El concepte del nen que necessita més ajuda per aprendre i el concepte del nen que més és, una decisió subjectiva que como profe uno toma. En funció de les necessitats, escolta lo que te dic, en funció de les necessitats de <u>ese</u> grup classe.
[...]	Utilitzat en els exemples per indicar l'omissió d'un fragment no rellevant o bé per reduir l'extensió de la cita.	A: Us poso un exemple d'algo que ens ha passat a nosaltres, que m'ha passat a mi i que ha sigut molt re(.) que reflecteix molt aquesta idea [...]
“ “	Assenyalen els fragments en els quals un participant reproduïx la parla directa d'ell mateix o d'una altra persona	[...] i ja és el segon curs, arriba un moment determinat que tu dius: “vinga, vamos a decidir les tres normes fonamentals que debemos respetar todos para anar-nos a Port Aventura” i lo que te pasa, que es muy interesante, [...]

⁶ Tots els noms que apareixen en els exemples són ficticis, per tal de mantenir l'anonimat dels participants

3.4.1. Anàlisi de les formes d'organització de l'activitat conjunta en les sessions d'assessorament enregistrades i identificació de fases en el procés d'assessorament

Aquesta primera anàlisi té una doble finalitat: d'una banda, analitzar les formes d'organització de l'activitat conjunta en les sessions, i d'altra banda, identificar i delimitar les diferents fases del procés d'assessorament.

L'anàlisi de les formes d'organització de l'activitat conjunta té com a objectiu descriure i entendre com els participants en el procés d'assessorament organitzen i structuren allò que diuen i fan en el decurs de les sessions enregistrades. Aquesta anàlisi és, per a nosaltres, un pas previ i necessari per a la correcta comprensió dels recursos discursius de l'assessor i per a la seva ubicació en el marc més ampli de l'activitat conjunta entre assessor i assessorats en les sessions i en el conjunt del procés. Seguint els procediments establerts per Coll i els seus col·laboradors (Coll, Colomina, Onrubia, & Rochera, 1992; Coll, Onrubia, & Mauri, 2008), l'anàlisi de les formes d'organització de l'activitat conjunta pren com a punt de partida la transcripció de les sessions d'assessorament enregistrades i comporta, en un primer moment, la identificació dels segments d'interactivitat en el total de de les sessions. Posteriorment, suposa l'estudi de l'evolució i articulació d'aquests segments d'interactivitat en el conjunt del procés d'assessorament i l'elaboració dels "mapes d'interactivitat" de cada una de les sessions.

Per la seva part, la identificació de les fases en el procés d'assessorament es fa a partir dels segments identificats, i té com a objectiu delimitar la presència dels moments bàsics que aquest procés d'assessorament contempla per promoure la construcció conjunta de significats en torn a la millora de la pràctica i de la pròpia relació en col·laboració. Aquesta identificació servirà per dur a terme anàlisis comparatives posteriors sobre la presència dels recursos discursius de l'assessor en aquests diferents moments.

3.4.1.1. Identificació dels segments d'interactivitat

L'objectiu d'aquesta primera anàlisi és identificar els "segments d'interactivitat", que considerem la unitat bàsica d'anàlisi del procés d'assessorament en aquest nivell. La identificació dels segments s'ha realitzat seguint els procediments establerts pel model d'anàlisi de la interactivitat proposat per Coll i els seus col·laboradors (Coll, Colomina, Onrubia, & Rochera, 1992; Coll, Onrubia, & Mauri, 2008). Un segment d'interactivitat es defineix com "un fragment d'activitat conjunta que presenta una determinada estructura de participació i que manté una unitat temàtica (Coll et al., 2008 pàg. 45). Els segments d'interactivitat, doncs, es determinen com

fragments de l'activitat conjunta en les sessions de l'assessorament que comparteixen un mateix focus o tema i una mateixa estructura o conjunt de regles per a la participació d'assessor i docents. S'entén, per tant, que cada sessió està formada d'un o més segments d'interactivitat, i que aquests segments poden ser de diferents tipus, en funció del seu contingut i estructura de participació.

Seguint els procediments establerts en els treballs esmentats, la identificació dels segments d'interactivitat segueix un procediment inductiu, que requereix:

- Identificar, utilitzant simultàniament els registres àudio i la seva transcripció, amb suport del registre narratiu i dels documents recollits, moments en què es produeix un canvi substancial i detectable per l'observador en les regles de participació d'assessor i docents en l'activitat conjunta o bé en el tema/contingut de l'assessorament, i establir-los com a moments de canvi d'un segment a un altre
- Identificar i descriure les actuacions típiques dels participants en cada segment identificat
- Delimitar quins segments són similars, i establir així els tipus de segments que apareixen a la sessió
- Denominar els segments en funció de les actuacions típiques dels participants.

Aquest procediment, realitzat de manera iterativa per a cada sessió, permet ajustar progressivament la delimitació dels canvis de segment, refinar la seva descripció i finalment establir la denominació i tipologia dels segments.

Al llarg d'aquest procediment, i d'acord amb el que es fa en els treballs d'anàlisi de la interactivitat de Coll i els seus col·laboradors (Coll, Colomina, Onrubia, & Rochera, 1992; Coll, Onrubia, & Mauri, 2008), s'ha seguit una estratègia de consens entre jutges (Anguera, 1990; Cresswell, 2014) per tal d'assegurar la consistència de l'anàlisi. En aquesta estratègia, dos jutges independents identifiquen els canvis de segment, i formalitzen els criteris concrets utilitzats en cada cas. Un cop feta aquesta identificació, comparteixen la segmentació i els criteris, constaten els acords, discuteixen els desacords i arriben a un consens que els permet refinar els criteris emprats. En cas de desacord persistent i de manca de consens, un tercer jutge dictamina les decisions i els criteris que les avalen. Aquesta estratègia es repeteix les vegades que calgui, fins que els dos jutges originals consensuen la segmentació, com a mínim, en el 90% dels casos, i concorden en els criteris de referència. En el nostre cas, el procediment que vam seguir, de caràcter iteratiu i d'anada i tornada entre teoria i dades, va ser el següent: i) la investigadora va iniciar el procés de segmentació de les sessions de formació, ii) es van realitzar reunions en què la

investigadora i el director revisaven les dades per precisar els segments; iii) una vegada acordats els segments, un dels jutges (la doctoranda) va realitzar la identificació dels patrons d'actuació que caracteritzava a cada un d'ells i assignava el nom; iv) cada vegada que es va concloure l'anàlisi van tornar a reunir-se per discutir i resoldre dubtes, inconsistències o dificultats sobre l'aplicació dels codis establerts; v) una vegada que es va tenir un panorama global de l'anàlisi de totes les sessions es tornaven a revisar aquells segments en els quals persistia algun dubte sobre l'assignació del nom, i es revisaven conjuntament fins a arribar a un acord, refinant al mateix temps els codis.

Seguidament, per a cada tipus de segment, s'han elaborat unes taules en les quals:

- S'identifiquen les actuacions típiques de l'assessor i dels professors, i el seu ordre d'aparició
- S'especifiquen els patrons d'actuació "obligatoris", i per tant definitoris de cada tipus de segment, i els patrons d'actuació "opcionals", que poden aparèixer en el segment però que no sempre ho fan
- Les actuacions definitòries del segment s'assenyalen en lletra negreta
- S'estableix un color de fons per a cada tipus de segment trobat, que s'utilitzarà en passos posteriors del procés d'anàlisi per facilitar la representació gràfica de l'estructura de la interactivitat en les sessions analitzades.

3.4.1.2. Elaboració de mapes de segments d'interactivitat

Un cop identificats els segments, hem continuat amb l'estudi de la seva articulació i evolució en el temps. Amb la finalitat de poder visualitzar la freqüència, la duració, la distribució d'aquests segments, i com s'articulen i succeeixen en les diferents sessions objecte d'estudi i en el conjunt del procés d'assessorament, hem elaborat una taula i els "mapes de segments" de cadascuna de les sessions. Aquests mapes són una adaptació dels mapes d'interactivitat proposats en treballs de Coll i els seus col·laboradors (Coll, Colomina, Onrubia, & Rochera 1992, 1995; Coll, Onrubia, & Mauri, 2008).

Els mapes de segments són representacions gràfiques que mostren, respectant l'escala temporal, la seqüència dels segments d'interactivitat prèviament identificats i la seva distribució en el temps. Per la seva elaboració s'han seguit les següents pautes:

- La seqüència dels segments d'interactivitat es representa en la part de la dreta de cadascuna de les dues columnes que formen el mapa
- A cada segment d'interactivitat, a més de la seva denominació, se li assigna un codi de color i trama de fons per facilitar la representació gràfica de l'estructura de la interactivitat

- Respecten l'escala temporal en minuts, que es recull en la part esquerra de cadascuna de les dues columnes que formen el mapa
- En el nostre cas, l'escala utilitzada fa que cada una d'aquestes columnes representi com a màxim, 70 minuts de sessió.

Abans de continuar amb l'exposició dels procediments per a l'anàlisi de les dades, volem assenyalar que d'ara en endavant utilitzarem indistintament en el text els termes "segment d'interactivitat" i "segment d'assessorament" per parlar dels segments identificats en les sessions, donat el caràcter específic dels segments d'interactivitat identificats en tant que segments propis d'un procés d'assessorament. Aquest ús, en el context de la nostra recerca, el farem extensiu a la terminologia associada als tipus de segments i als mapes.

3.4.1.3. Identificació de fases en el procés d'assessorament

El pas següent de l'anàlisi va consistir a determinar les fases seguides en el procés d'assessorament. Per a això, vam adoptar com a referent la proposta de fases plantejada per Lago i Onrubia (2011b), que considera, com s'ha presentat amb detall en el capítol anterior, cinc fases com a pròpies dels processos d'assessorament col·laboratiu per a la millora de les pràctiques docents:

- Anàlisi i concreció del problema i la demanda de millora i negociació de les responsabilitats individuals i compartides de l'assessor i dels altres participants en la construcció de la millora (Fase 1)
- Anàlisi conjunt de les pràctiques del professorat respecte del contingut de millora i dels referents teòrics o experiències d'altres centres respecte d'aquesta millora (Fase 2)
- Disseny de les innovacions i millores que han d'introduir-se en les pràctiques educatives del professorat vinculades al contingut de millora (Fase 3)
- Col·laboració en la implantació/implementació següent i ajust de les millores (Fase 4)
- Avaluació del procés de treball conjunt, de la implementació de la millora i de la continuïtat o reformulació de l'objectiu del pla de millora (Fase 5).

El procediment seguit per determinar les diferents fases va suposar assignar cada tipus de segment d'assessorament identificat a una de les fases, d'acord amb la funció que inferim que el segment aconsegueix en el procés d'assessorament per les seves característiques. Després d'aquesta assignació, es va poder identificar la durada i distribució de les diferents fases en cada

sessió i en el conjunt de l'assessorament, i es va elaborar una taula on es recullen i visualitzen aquestes dades.

L'assignació dels segments a les fases es va fer d'acord amb una estratègia de consens entre jutges semblant a la que s'ha descrit per a la identificació dels segments d'assessorament.

Adicionalment, i per al conjunt de procediments d'anàlisi relacionats amb l'anàlisi de les formes d'organització de l'activitat conjunta en les sessions d'assessorament enregistrades i la identificació de fases en el procés d'assessorament, es van dur a terme de manera sistemàtica sessions de "*debriefing*" (Shenton, 2004) entre la investigadora i el seu director, per tal de revisar i contrastar tant els procediments d'anàlisi com la seva aplicació, i els resultats obtinguts.

3.4.2. Identificació dels recursos discursius de l'assessor

La següent anàlisi té un triple objectiu: en primer lloc, la identificació dels recursos discursius de l'assessor en el procés d'assessorament; seguidament, analitzar la presència dels recursos de l'assessor en els segments d'assessorament i en les fases del procés; i finalment, contrastar la presència dels recursos identificats en les cinc fases del procés.

La identificació dels recursos discursius de l'assessor s'ha plantejat en dos moments, amb l'elaboració de dos protocols d'identificació. El primer es centra en els recursos discursius específics de l'assessor relacionats amb la construcció conjunta de la millora de la pràctica i el segon es centra en els recursos discursius específics de l'assessor relacionats amb la construcció conjunta de la pròpia relació de col·laboració entre assessor i assessorats. Els referents per a l'elaboració d'aquests protocols han estat les propostes d'anàlisi elaborades per Lago i Onrubia (Lago, 2006; Lago & Onrubia, 2011a, 2011b), Luna (2011) i Sánchez i col·laboradors (Sánchez & Ochoa de Alda, 1995; García & Sánchez, 2007; Sánchez & García, 2011).

3.4.2.1. Recursos discursius específics de l'assessor relacionats amb la construcció conjunta de la millora de la pràctica

Per elaborar el protocol de recursos associats amb la construcció conjunta de la millora de la pràctica, s'ha seguit un procediment de categorització deductiu-inductiu, d'anada i tornada entre categories teòriques i dades empíriques. El procés de categorització va prendre com a referent inicial els llistats de recursos discursius de l'assessor proposats per Lago i Onrubia (2011a, 2011b), Sánchez i Ochoa de Alda (1995), García i Sánchez (2007), Luna (2011), i Sánchez i García (2011). Un primer protocol elaborat a partir d'aquestes propostes es va aplicar a les dades recollides i es va anar modificant per tal d'ajustar-lo a les dades. Aquest procediment ha permès anar

contrastant, reformulant i descrivint amb més detall les diferents categories en el conjunt de les sessions d'assessorament, fins a establir una relació de 10 recursos discursius amb una definició operacional i criteris específics per a la seva identificació.

La unitat d'anàlisi que s'ha utilitzat per a la categorització és el fragment temàtic dins del torn d'intervenció de l'assessor. De manera general, identifiquem com un "torn d'intervenció de l'assessor" cada una de les intervencions verbals de l'assessor que s'alterna amb la intervenció verbal d'un altre interlocutor en el desenvolupament de la conversa. Tot i així, quan hi ha intervencions de l'assessorat o assessorats simultànies o intercalades amb les de l'assessor que no modifiquen substancialment el seu discurs, de manera que l'assessor manté i continua el missatge inicial, hem considerat que dues o més intervencions successives de l'assessor formen part d'un únic torn. Quan, en canvi, arran de les intervencions de l'assessorat o assessorats, l'assessor modifica en part o recull d'alguna manera la intervenció de l'assessorat, es manté el criteri general i es comptabilitza la seva intervenció posterior com un nou torn.

Un "fragment temàtic" és una part d'un torn de l'assessor, o un torn sencer, que aconsegueix la definició i criteris específics d'un determinat recurs discursiu. L'extensió del fragment pot ser variable, des d'una paraula al torn sencer. Per tant, en un determinat torn de l'assessor pot haver un o més fragments corresponents a un o més recursos discursius, o no haver-ne cap. Els tipus de recursos finalment identificats són mútuament excloents, de manera que un mateix fragment només pot ser codificat en una única categoria.

El protocol de categorització definitiva obtingut per a aquest tipus de recursos és el que es presenta en la taula 3.4. En tot el procés d'elaboració i aplicació del protocol s'han seguit estratègies de consens entre jutges i sessions de *debriefing* similars a les que s'han descrit anteriorment amb relació a l'anàlisi de les formes d'organització de l'activitat conjunta i les fases del procés d'assessorament.

Taula 3.4.

Protocol de categorització dels recursos discursius de l'assessor relacionats amb la construcció conjunta de la millora de la pràctica

Codi	Categoria	Definició operacional i criteris d'identificació.	Exemple
RF1	Presenta un problema o subproblema nou	<p>L'assessor intervé per indicar sobre què s'està treballant: presenta un problema, el delimita, l'especifica o amplia la seva formulació inicial, recollint propostes dels participants.</p> <p>L'ús d'aquest recurs discursiu permet l'assessor gestionar els temes que es tracten durant la sessió.</p>	<p>A: Bueno, pues avui anem a fer això, vamos a comentar una mica el tema de los autoinformes (.). Anem a presentar l'àmbit A, B i C i vamos a llençar tot el procés cap endavant. Però primer si us sembla, comencem per el tema dels autoinformes.</p> <p>(S2SAN1)</p>
RF2	Assenyala una tasca a realitzar	<p>L'assessor intervé per indicar els diferents tipus de tasques a realitzar. Aquestes tasques poden ser individuals dels assessorats, de realització conjunta de l'assessor i assessorats o bé de realització col·lectiva dels assessorats. La tasca es pot dur a terme durant el desenvolupament de la sessió o l'assessor pot assenyalar una tasca a realitzar entre sessions. Les tasques assenyalades es poden referir a procediments amplis i es poden anar concretant en subtasques més específiques.</p> <p>Es considera un cas típic d'aquest recurs quan l'assessor dona instruccions precises sobre el que s'ha de fer.</p> <p>Quan l'assessor encadena tasques, es comptabilitzaran com un únic RF2 tots aquells fragments on l'assessor va precisant una mateixa qüestió.</p> <p>S'inclouen també en aquesta categoria:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les intervencions on l'assessor posposa o indica una tasca que no s'ha de fer. - Les intervencions iniciades per l'assessor on ofereix un model perquè els participants continuïn fent les seves aportacions, segons les pautes que ha verbalitzat prèviament. - No es codifiquen com a RF2 aquelles intervencions de l'assessor en què anomena els participants 	<p>A: Bueno, coordinadors, ara en parlarem, pero solo digo, l'activitat es, hay que triar de totes aquestes al menys una para poder portar a la classe, si? Segon element, i ara parlaré amb vosaltres com. Segon element, l'acordem i la portem a la classe. Tercer element, escrivim como ens ha anat, qué dificultades, qué problemes, què no ha funcionat i el cuarto es, lo posem en comú. La següent sessió, es para que lo que heu posat en comú, me lo digueu .</p> <p>(S2SAN11)</p>

		<p>perquè comentin o aportin informació de forma consecutiva amb relació a una tasca indicada amb anterioritat.</p> <p>A través d'aquest recurs l'assessor gestiona i organitza l'activitat en cada una de les sessions del procés d'assessorament.</p>	
RF3	Demana informació, pregunta als participants	<p>L'assessor fa una demanda d'informació explícita, típicament a través de preguntes que poden ser directes o indirectes; obertes o tancades.</p> <p>S'inclouen en aquesta categoria preguntes tancades (de resposta si i no)</p> <p>Es codifiquen com a RF3 les intervencions en què l'assessor dóna el torn de paraula als diferents participants perquè successivament responguin a una mateixa qüestió.</p> <p>No s'inclouen en aquesta categoria aquelles preguntes que dins d'una explicació no tenen com a objectiu obtenir informació (p.e. preguntes retòriques).</p> <p>No s'inclouen en aquesta categoria les preguntes que tenen com a objectiu el control de la comprensió del discurs de l'assessor per part dels participants (p.e. d'acord? S'entén?)</p> <p>L'ús d'aquest recurs permet a l'assessor obtenir informació sobre un determinat problema o tema, recollir la pràctica dels professors, obrir discussions o aclarir dubtes.</p>	<p>A: D'aquí un mes vas a fer diferents activitats, la idea que seria, quina estructura has fet servir aquesta vegada?</p> <p>P: [...]</p> <p>A: I quan vas fer els vertebrats què vas fer?</p> <p>P: [...]</p> <p>(S5SAN1)</p> <p>A: Cuando vau decidir fer l'Entrevista i el Món de colors com va ser l'argumentari? Què vau plantejar?(.) Per què aquestes i no mis Profesiones preferidas, què, com va ser?</p> <p>(S3SAN3)</p>
RF3CC	Controla la comprensió	<p>L'assessor formula preguntes que tenen com a objectiu el control de la comprensió del discurs de l'assessor per part dels participants (p.e. d'acord? s'entén?...)</p>	<p>A: [...] S'entén la idea Pau? He respost o no he respost?</p> <p>(S2SAN6)</p> <p>A: [...] vale? D'acord?</p> <p>(S2SAN4)</p>
RF4	Aporta informació complementària	<p>L'assessor pren la paraula després d'una intervenció o una pregunta d'un participant i en la seva intervenció respon, reprèn, parafraseja, expandeix, corregeix, recapitula... els enunciats dels assessors sense valorar-los de forma explícita.</p> <p>Per assignar aquesta categoria cal que hi hagi una intervenció o pregunta prèvia</p>	<p>P: Però es diferent la Pilota que la Maleta!</p> <p>A: No, no, clar que són diferents, però clar, el objectiu que tenim és el mateix, generar coneixement entre les persones</p>

		<p>d'un dels assessorats a la qual remeti la intervenció de l'assessor.</p> <p>Quan, posteriorment a l'expansió, l'assessor amplia la seva intervenció incorporant reflexions sobre activitats d'ensenyament i aprenentatge o fonamentant la seva intervenció en un determinat marc teòric, es categoritzarà seguidament un RF6 o un RF7.</p> <p>L'ús d'aquest recurs permet a l'assessor aportar informació complementària per tal d'aclarir dubtes, una interpretació incorrecta o bé complementar intervencions anteriors dels participants.</p>	<p><i>P: Però un és portar un objecte que tu, a tu t'identifica</i></p> <p>A: Però, no, no, no, no, és un objecte que te connecta con los otros .</p> <p>(S2SAN8)</p>
RF5	Confirma, accepta o rebutja la intervenció d'un o de diferents participants	<p>L'assessor intervé per mostrar que accepta o rebutja de forma explícita un comentari, interpretació o aportació dels participants.</p> <p>Pot confirmar el seu acord repetint part de la intervenció o acabant les intervencions posant paraules quan es queden inacabades o l'assessorat queda en silenci intentant accedir a les paraules adients.</p> <p>S'inclouen en aquesta categoria aquells fragments en què l'assessor llegeix algun escrit dels assessorats.</p> <p>No s'inclouen en aquesta categoria les expressions lligades al manteniment del context comunicatiu .</p> <p>L'ús d'aquest recurs permet donar suport al discurs dels participants, donar seguretat i avançar en el desenvolupament de la sessió.</p>	<p><i>P: Però amb professors diferents, dos professors les feien a l'A i dos professors al B</i></p> <p>A: Dos professors les feien a l'A i dos professors les feien al B. [...]</p> <p>(S3SAN2)</p> <p><i>P: I després també vam posar que [...]</i></p> <p>A: ... d'acord, d'acord, molt bé, Cèlia</p> <p>(S2SAN2)</p>
RF5F	Manté la comunicació	<p>L'assessor utilitza expressions lligades al manteniment de l'intercanvi comunicatiu (funció fàtica) com ara "val", "bé" o "sí"...</p>	<p>A: Bueno parla'ns del equip</p> <p><i>P: Val pues a veure, està compostat per quatre membres [...]</i></p> <p>A: Siii</p> <p><i>P: Tenim a la Gemma, Gemma Mallorca que és una nana que [...]</i></p> <p>A: Siii</p> <p><i>P: [...]Després per compensar això una miqueta tenia a la Marina [...]</i></p> <p>A: Siii</p> <p>(S7SAN2)</p>

<p>RF6</p>	<p>Relaciona, justifica, argumenta proposant exemples de situacions de pràctica docent</p>	<p>L'assessor aporta informació posant en relació els problemes, les tasques, els temes exposats i analitzats amb exemples de la pràctica educativa.</p> <p>Aquests exemples de situacions de pràctica docent poden ser reals o bé simulats i es poden referir tant a situacions d'aula com a altres situacions de treball entre professors.</p> <p>L'ús d'aquest recurs permet a l'assessor il·lustrar, incorporar reflexions, connectant les pràctiques objecte d'atenció amb altres pràctiques similars amb la finalitat de trobar solucions als problemes i donar sentit a les tasques.</p>	<p>A: [...] Cuando això ha passat varies vegades tu te vens a aquest grup i dius: "bueno portem tres mesos treballant així qui us sembla que pot ser coordinador?" I tu veus aquest grup i diu : "profe el Damià ha dit varies vegades i nosaltres pensem que estaria bé que un mes fuera el Damià el coordinador. Fantàstic! Qui heu pensat que sigui secretari? Jo no l'he fet mai i a mi m'agradaria fer-lo si els demés consideren que ho podria fer, fantàstic! Ja teniu uns altre cosa? Si, ja esta!". Ahora me voy aquí [se'n va i ho pregunta a un professor] "Qui vol ser el coordinador d'aquí?"</p> <p>(S4SAN2)</p>
<p>RF7</p>	<p>Conceptualitza, reelabora, argumenta amb un concepte, noció o idea</p>	<p>L'assessor aporta informació posant en relació els problemes, les tasques, els temes exposats i analitzats amb criteris, conceptes, nocions o idees teòriques.</p> <p>S'inclouen també en aquesta categoria les intervencions en què exposa i explica procediments i tasques específiques del marc teòric del programa d'assessorament.</p> <p>L'ús d'aquest recurs permet a l'assessor reelaborar, justificar, argumentar, assenyalant l'essencial d'una aportació o proposta amb la finalitat de trobar solucions als problemes i donar sentit a les tasques.</p>	<p>A: [...] Cuando parlem de la cohesió de grup, nosaltres parlem de què podem fer, para millorar la cohesió d'un grup. Se pot entrar desde diferentes aspectos. Hay que fomentar el consens en la presa de decisiones, és a dir, la major part dels nens i les nenes cuando treballen en un grup i le mandas prendre una decisió, tenen greus dificultats para que las decisiones tengan consens. [...]. Entonces, hay que, en algún momento, a lo millor fer alguna activitat, donde enseñar como es prenen algunas decisiones per consens. [...]</p> <p>(S2SAN3)</p>

RF8	Connecta elements actuals del programa amb elements anteriors i/o posteriors	<p>L'assessor intervé per connectar el que s'està treballant amb situacions o elements que ja s'han tractat o bé que es donaran previsiblement en sessions o moments posteriors de la incorporació de l'aprenentatge cooperatiu a les aules o al centre; i assenjala elements rellevants per a la continuïtat del procés d'assessorament.</p> <p>L'ús d'aquest recurs permet a l'assessor anticipar o recordar procediments i tasques que s'han dut a terme o que estan planificades per tal de desplegar i donar coherència al procés d'assessorament.</p>	<p>A: És obvi que lo que jo us plantejo de poc a poc, este any serà de poc a poc però l'any que ve això serà a la vegada, però aquest any poc a poc, d'acord? (...) Farem això, i cuando hàgim fet això unes quantes vegades, estem parlant de març abril, entonces farem que els equips, a parte de fer esa actividad pensin si estan cooperant, si estan respectant el torn de paraula, si cadascú està apoyant a tots els del equip o sol a algun. O sea, pensen i reflexionen sobre cómo estan cooperant per aprendre.</p> <p>(S1SAN3)</p>
-----	---	---	---

3.4.2.2. Recursos discursius específics de l'assessor relacionats amb la construcció conjunta de la pròpia relació de col·laboració per a la millora de la pràctica

La identificació i codificació dels recursos discursius associats amb la construcció conjunta de la pròpia relació de col·laboració entre assessor i assessorats s'ha fet de forma independent a la identificació i codificació dels recursos associats amb la construcció conjunta de la millora de la pràctica, i partint també de la transcripció de les sessions i l'àudio. En aquest cas es va prendre com a punt de partida la proposta d'anàlisi de Luna (2011) i de Sánchez i col·laboradors (Sánchez & Ochoa de Alda, 1995; García & Sánchez, 2007; Sánchez & García, 2011).

El procediment per a la seva identificació ha estat el mateix que el que s'ha dut a terme per a identificar els recursos relacionats amb la construcció conjunta de la millora de la pràctica, i que ha estat explicat en l'epígraf anterior.

El protocol de categorització definitiva obtingut per a aquest tipus de recursos és el que es presenta en la taula 3.5. Com en el cas dels recursos discursius de l'assessor relacionats amb la construcció conjunta dels continguts de millora, en tot el procés d'elaboració i aplicació del protocol s'han seguit les estratègies de consens entre jutges i realització de sessions de *debriefing*.

Taula 3.5.

Protocol de categorització dels recursos discursius de l'assessor relacionats amb la construcció conjunta de la pròpia relació de col·laboració

Codi	Categoria	Definició operacional i criteris d'identificació	Exemple
RC1	Atribueix competència i responsabilitat	<p>L'assessor intervé per atribuir competència als participants i crear expectatives positives sobre les activitats d'assessorament. Utilitza expressions que ajuden als professors a sentir-se més capaços d'afrontar els canvis i millores, i els reptes que comporten. També usa expressions que els emplacen com a protagonistes del canvi i la millora, i que remarquen que són ells qui han de prendre decisions per concretar-ho i qui controlaran el canvi.</p> <p>L'ús d'aquest recurs permet a l'assessor donar suport a la motivació, entesa com la percepció de competència i autoeficiència. També promoure l'agència i l'autonomia envers el canvi i la millora.</p>	<p>A: [...] la previsió. La idea es, vosaltres ja sabeu lo que pot donar de sí un grup classe, ja sabeu quan de ràpid podeu fer les dinàmiques! Feu com una petita projecció! (S9SAN3)</p> <p><i>P: Tot això dels autoinformes, el fem?</i> <i>P: Pero cuando?</i></p> <p>A: Sí, sí cuando vulgueu, cuando penseu (S9SAN5)</p> <p><i>P: Els papers quan temps duren?</i></p> <p>A: [...] Aquest any van a durar les cuatro o cinc actividades que vou fer fins al final de curs, pero a partir de l'any que ve, van a durar lo que vosaltros considereu. En aquest sentit, yo, yo si que us vull dir, aquest any, yo he marcat molt, però l'any que ve, yo simplemente os diré, és necessari que preneu una decisió al voltant d'això. Pero yo no os diré, dos estructuras, cinco estructuras, siete estructuras, les que considereu! No os diré, los equipos duren dos meses, tres meses, un mes, veient el plantejament cuanto considereu que té que durar? (S6SAN7)</p> <p><i>P: Això de que quan es posin així a parlar entre quatre que tu has dit un dia ho fa un, un dia ho fa l'altre, pot ser un cada pregunta</i></p> <p>A: Andreu contesta-li tu! [riuen] Andreu, Marta i tú, vinga, vinga! Ellos en este moment són los expertos en el 1-2-4! (S5SAN5)</p>

RC2	<p>Vincula les intervencions dels participants</p>	<p>L'assessor intervé vinculant diferents contribucions dels participants. Reprèn intervencions d'un o de diferents participants i les posa en relació amb el discurs de l'assessor, o bé vincula entre elles les aportacions de participants diferents.</p> <p>L'ús d'aquest recurs permet a l'assessor crear i fomentar la cohesió de grup, i dibuixa el canvi i la millora com a tasques col·lectives.</p>	<p>A: Clar, clar que després, Alfons, lo podem fer lo mateix con les de tots, entens el que vull dir? Aquest grup han sortit tres, aquest tres i ahora fer-lo entre tots. Ahora vamos a hacerlo entre la classe, a ver, la primera vostra, dos, i vamos elaborando entre tots. M'estic, m'estic explicant? Cuando això l'hem fet, tres, cuatro, cinc vegades, lo que deia el Pau, i ja és el segon curs, arriba un moment determinat que tu dius: "vinga, vamos a decidir les tres normes fonamentals que debemos respetar todos para anar-nos a Port Aventura", i lo que te pasa, que es muy interesante, es que els nanos tu le dius, por el Grupo nominal, i ellos diuen: "bueno, profe, ja lo vamos fent i cada uno intervé". I és veritat, i és veritat! [...]</p> <p>(S2SAN7)</p> <p>A: [...] Entonces para eso tenim que posar-nos d'acord, tenim que posar-nos d'acord de quines són les dinàmiques que de una manera organitzada, vam a utilitzar en els plans de cohesió. Como mínim després podem dir éstas són les mínimes i el concepte mínim de com treballarem i com l'organitzarem a nivell de centre. Entonces, por eso yo estaba intentando posar en comú les diferentes formes d'organització. Por exemple, el plantejament que ha fet la Cèlia i el tema de la pilota. A ver, eso queda, quedarà en tercer, quedarà en primer i tercer, és un exemple no?</p> <p>(S3SAN4)</p> <p>A: [...] He agafat la paraula que deia l'Annette que hay alguns nens i nenes que tenen un rol, un espai donde estan, i que els hi costa sortir. I además n'hi ha una cosa la primera, la segona i a mig curso ja ho veurem! Antes</p>
-----	---	---	---

			<p><i>me deia alguno: "però los hem de fer?" Bueno, pues hem de fer lo que puguem fer. Les dinàmiques no es tanto para que tu forcis a algú a que faci no sé què, sino para que identifiqués; aquí hi ha un problema, fem la Maleta [...]</i></p> <p>(S3SAN7)</p>
RC3	Mostra sentit de l'humor	<p>L'assessor intervé fent broma, fent algun comentari divertit o irònic sobre una situació. Sovint el comentari va seguit de rialles d'un o més participants.</p> <p>L'ús d'aquest recurs permet a l'assessor atendre i millorar les relacions personals.</p>	<p><i>P: Si parlo amb Francesc no tengo que...</i></p> <p><i>A: ... Nooo en Ferran nooo!</i> <i>[riuen]</i></p> <p><i>P: Però que te pasa estàs zombi?</i></p> <p><i>A: Estàs muy raro!</i> <i>[riuen i parlen tots alhora]</i></p> <p><i>A: [arriba Annette] Has arribat just al moment para que parlem de la teva, és por ahí por donde ibamos a empezar! (riuen). Si, si està aquí <u>sociales!</u> La vamos a comentar ahora aquí...</i></p> <p><i>P: ... No m'atabaleu!</i></p> <p>(S5SAN1)</p>
RC4	Comprèn i normalitza	<p>L'assessor intervé per mostrar que es posa en el lloc d'un o de diversos participants, que comprèn els seus sentiments i preocupacions davant dels problemes i els tranquil·litza. Aquesta comprensió i validació de sentiments es pot mostrar per mitjà de normalitzacions ("és normal, és que és difícil"); amb declaracions expressives de comprendre; contemplant la possibilitat d'equivocar-se, de fer assaigs com a part del procés d'assessorament.</p> <p>Posteriorment a una intervenció dels participants en que manifesten les dificultats i el seu malestar, pot intervenir fent declaracions expressives per donar ànims; assenyalant que s'estan fent activitats innovadores i s'haurà de valorar la seva idoneïtat; posposant temes que creen malestar.</p> <p>L'ús d'aquest recurs permet a l'assessor generar una situació emocional més positiva.</p>	<p><i>A: A ver (...) tres o cuatro comentarios sobre las cosas que heu dit d'això i sobre una que encara m'ha quedat de l'anterior. Primer, hombre, espero que algo de la mejora de la cohesió del grup i de la integració de la classe i de la autoestima, espero que algo de incidència tingui. Però, jo lo repetí el otro día y lo vuelvo a repetir avui, aquest any, vamos a fer actividades molt puntuals, no molt continuades i no molt sistemàtiques i per tant la incidència d'això serà reduïda eh! Ja lo dije el otro día y lo torno a dir avui si, perquè hem de ser clars en això i això, està lligat con otra cosa que us preocupa. Porque lo que si que no podria ser és que acabéssim introduint estructures i acabéssiu el curso tenint la sensació de que per culpa de una introducció heu</i></p>

		<p>deixat no sé cuántas cosas del programa sense fer. Això si que no pot ser! [...]</p> <p>(S2SAN2)</p> <p><i>P: Nosaltres estem acostumats a una manera d'ensenyar i ells també estan acostumats a una manera d'aprendre...</i></p> <p>A: ... d'aprendre veritat? Seguro que habrá sus más y sus menos, si, si digues Montse, digues, i vosaltres també...</p> <p><i>P: No, en aquesta reticència, clar, crec que els alumnes s'adapten molt millor que nosaltres, vaja crec jo!</i></p> <p>A: Ja veurem, ja veurem</p> <p><i>P: Després lo de els continguts...</i></p> <p>A: No oblideu-vos lo del power dels castellers, eh? Ja os heu oblidat del power dels castellers?</p> <p><i>P: No, no, ens tornem a aixecar aquí.</i></p> <p>A: Ens tornem a aixecar que si ja lo fem cada dia, també lo fem amb això, vinga!</p> <p>(S2SAN2)</p> <p>A: Tranquilo Ferran, lo continuarem parlant...</p> <p><i>P: Vale, vale...</i></p> <p>A: Ja ho sé, ja ho sé. Si que és molt normal que tingueu esa angoixa [...] És normal que tens aquesta angoixa, és molt normal que tens angoixa, és molt normal que tens aquesta angoixa. Sempre els hem pensat així, ja us donareu compte como. Bueno a ver un moment, és que van a haber equips que no funcionen bé encara que les den la volta por activa o por passiva, por perifrastica. No sé si me explico, però con tranquilidad eh?</p> <p>(S4SAN3)</p>
--	--	--

<p>RC5</p>	<p>Valora positivament</p>	<p>L'assessor intervé per transmetre que valora a un o diversos participants. Pot destacar alguna qualitat personal o bé elogia i mostra admiració davant d'una acció o iniciativa.</p> <p>L'ús d'aquest recurs permet a l'assessor generar una situació en la qual els assessorats se senten reconeguts i valorats.</p>	<p><i>P: Va ser la segona si, a la segona tutoria, doncs, be, abans, abans de si, som de primer, abans d'aquesta classe de tutoria, vam avisar als alumnes que feríem una activitat diferent, que seria per presentar-nos i per conèixer-nos una miqueta més tots i bé, doncs, nosaltres, els tutors, vam portar una maleta .</i></p> <p>A: Ah, molt bé! Molt bé!</p> <p><i>P: ... si, una maleta...</i></p> <p><i>P: ... una bossa.</i></p> <p><i>P: ... si, una bossa de viatge i doncs a dins, hi havia objectes, que d'alguna manera ens definien, no? I bueno, doncs, vam començar nosaltres, traient els objectes, tots els alumnes molt interessats, perquè, no sé...</i></p> <p><i>P: ... molta curiositat...</i></p> <p><i>P: ... va crear molta expectació, la veritat, si de què presentaran, com són clar, han fet un canvi de cicle</i></p> <p>A: Ok</p> <p><i>P: ... i no coneixen, no coneixien a cap professor en aquell moment.</i></p> <p>A: Això és molt important i los profesores portaven la maleta, molt bé!</p> <p>(S2SAN8)</p>
<p>RC6</p>	<p>Mostra aliança</p>	<p>L'assessor intervé per mostrar que comparteix els objectius de l'activitat amb un o diversos participants; posa de manifest que forma part d'un bon equip conjuntament amb els altres participants en l'assessorament i que es coneixen bé.</p> <p>S'inclou en aquesta categoria la demanda d'opinió a un o diversos professors i les declaracions expresses per oferir ajuda.</p> <p>L'ús d'aquest RD permet a l'assessor fomentar la co-responsabilitat en el desenvolupament del procés d'assessorament</p>	<p><i>P: Però aquí no pot passar com amb els delegats, que normalment surten els que no haurien de sortir...</i></p> <p>A: No, no, ojo Raquel! Yo no digo porque ha dit el això, si tu lo consideres convenient. A ver, eso los profes lo sabemos muy bien, cuando parla un nen o cuando parla un grup, si lo que diu està aportant elements nous d'aprenentatge[...]</p> <p>(S7SAN3)</p>

			<p><i>P: Perquè jo vaig estar buscant i no la vaig trobar [...]</i></p> <p>A: Carmen, yo te ajudo, yo te ajudo después a buscarlo...</p> <p>(S2SAN3)</p>
RC7	Recull preocupacions i les valora	<p>L'assessor intervé per donar resposta a una preocupació o demanda d'un o diversos participants que no està en relació directa amb els problemes, les tasques, els temes tractats, però que ha aparegut en el decurs de les sessions.</p> <p>S'inclouen en aquesta categoria les intervencions de l'assessor en què destaca el seu interès i valora una preocupació o demanda com a important, o fa esment de documents o material que pot proporcionar.</p> <p>L'ús d'aquest recurs permet a l'assessor generar una situació en què els participants se senten atesos i escoltats.</p>	<p><i>P: Todo lo que estamos hablando en este ámbito de educación física, como que, pues...</i></p> <p>A: Que si, que si, que té molt de sentit</p> <p><i>P: (inaudible) la misma estructura que en clase.</i></p> <p>A: Vale. Después te doy tres direcciones electrónicas de tres profes que hicieron el Máster de educación inclusiva y son profes d'educació física siempre (inaudible) y lo consultes porque había este problema y lo van treballar molt però pràcticamente [...]</p> <p>(S4SAN3)</p> <p><i>P: Dilemes morals és una estratègia</i></p> <p>A: Si una estratègia d'educació moral i d'educació dels criteris de socialització, però esto no té res a veure amb el aprenentatge cooperatiu</p> <p><i>P: Ja, ja!</i></p> <p>A: Hay un llibre que es de Jose Maria (...) Jose Maria Puig, Jose Maria Puig, hay un libro que es diu "Educació moral en l'Educació Secundària" que plantegen molts dilemes morales en termes de resolució en aquellos conflictos mas sovint que n'hi ha en la secundaria, es diu l'educació moral i l'educació secundària i si no després us dic un altre però no em surt el nom, ja us lo diré es un libro de Graó, que esta molt bé, jo com està molt preparat per a treballar. Però ahora nos hemos cambiado de tema, eh?</p> <p>(S4SAN1)</p>

<p>RC8</p>	<p>Anomena els participants</p>	<p>L'assessor intervé utilitzant els noms dels participants i el coneixement que té de les seves qualitats i interessos personals, per exemplificar situacions de pràctica docent reals o bé simulades.</p> <p>L'ús d'aquest recurs permet a l'assessor generar una situació en què els participants se senten reconeguts i valorats i captar l'atenció dels assessorats.</p>	<p>A: Àngels completa el resumen, i la Míriam fa una pregunta respecte a ese paràgraf. Ahora vamos con el segon paràgraf, comença a llegir la Marta la funció de resum la fa l'Àngels ella fa el segon resumen i ella funciona la pregunta. La gent que són de llengua sabeu que igual que jo he plantejat cuatro funciones respecto a la comprensión de la llengua que es: llegir, resumir, completar i formular una pregunta. [...]</p> <p>(S4SAN4)</p>
<p>RC9</p>	<p>Mostra consideració, respecte i cortesia als seus interlocutors en la conversa</p>	<p>L'assessor fa explícita l'atenció a les necessitats i peticions dels professors; es mostra atent i respecta els torns d'intervenció dels professors; mostra preocupació per la idoneïtat de les seves pròpies explicacions; demana disculpes quan comet un error o utilitza altres fórmules de cortesia</p> <p>L'ús d'aquest recurs permet a l'assessor fer explícita la seva atenció i consideració envers dels docents i generar una situació en la qual els assessorats se senten reconeguts i valorats.</p>	<p>A: [...] Porque si el profe arriba, empieza a montar los equipos entre nanos de Manlleu i Torelló como el primer día, se monta un un...</p> <p><i>P: ... cisco...</i></p> <p>A: ... cisco importante, vale? T'he tallat, t'he tallat! Venia por allá la cosa, venia por Joaquim.</p> <p>(S2SAN5)</p> <p>A: En ese document están descritas todas. Pero, de manera més resumida [riu] en plan chuleta! Aquí tenim, un document que, avui, espero no equivocarme![...]</p> <p>(S2SAN7)</p> <p>A: [..] vosotros teniu que entendre d'això, entonces, el tema es, jo creo que cuando este hombre porta la pilota, lo que és important, es, si a ti te gusta, éste es un chaval molt entremaliat i resulta que se mezcla sólo con este nen i allí tenim cuatro chavales más, que a mi me gustaría, que creo que sería positivo para él, buscar... Bueno vamos a ver, ¿Cómo se llama el menda?</p> <p><i>P: Eric</i></p> <p>A: " Eric! Tu has portat una pelota!" Perdonar lo del menda</p>

			<p>eh! Ho dic amb tot el cariño del món, eh? [riuen]</p> <p>(S2SAN8)</p> <p>P: No, tots venen de sisè</p> <p>A: Si, però no, m'he expressat molt malament! <u>Nens de escoles diferents, nens d'escoles diferents.</u></p> <p>(S2SAN8)</p>
--	--	--	--

3.4.2.3. Descripció i contrast de la presència i funcions dels diferents recursos discursius en les diferents fases del procés d'assessorament

Haver identificat prèviament les fases del procés d'assessorament va permetre, un cop identificats els recursos, dur a terme:

- Una anàlisi de la freqüència, percentatge i distribució dels diferents recursos discursius de l'assessor en cadascuna de les fases, i delimitar els tipus de recursos típics que apareixen més freqüentment en cadascuna.
- Descriure i ubicar els recursos discursius en l'activitat conjunta, establint com contribueixen al compliment de les funcions del diferents segments i fases. Per a descriure aquests recursos s'han utilitzat, d'una banda, les dades obtingudes en relació amb la freqüència i el percentatge dels recursos discursius en els diferents segments i fases, i d'altra banda s'han exemplificat amb fragments representatius.
- Contrastar la presència dels recursos discursius per a la construcció conjunta de significats en torn a la millora de la pràctica entre assessor i assessorats, i per a la construcció de la pròpia relació de col·laboració, en les diferents fases del procés d'assessorament.

Per a tot el procés d'identificació dels recursos discursius de l'assessor s'ha utilitzat com a suport el programa ATLAS.ti versió 7.

3.4.3. Identificació dels creuaments de recursos discursius de l'assessor

La identificació dels creuaments de recursos discursius de l'assessor té com a objectiu descriure l'ús simultani de recursos per la construcció conjunta de significats en torn a la millora de la pràctica i de la pròpia relació de col·laboració per part de l'assessor, i entendre com aquests creuaments poden facilitar o promoure alguna funció específica d'ajuda en el procés d'assessorament.

El procediment per a la identificació dels creuaments de recursos per la construcció conjunta de significats en torn a la millora de la pràctica i de la pròpia relació de col·laboració va comportar les tasques d'anàlisi següents:

- Cercar els fragments temàtics en els quals coincideixen recursos d'ambdós tipus que prèviament s'havien codificat de forma independent
- Determinar la freqüència i el percentatge dels creuaments de recursos discursius en cadascuna de les cinc fases
- Descriure i exemplificar els creuaments de recursos amb més presència, en els segments associats a les cinc fases del procés d'assessorament
- Contrastar els creuaments entre fases i amb relació al conjunt del procés d'assessorament

Aquesta anàlisi s'ha dut a terme amb les funcions del programa ATLAS.ti versió 7.

3.4.4. Identificació de configuracions de recursos discursius de l'assessor

L'objectiu d'aquesta anàlisi és identificar configuracions de recursos discursius de l'assessor, enteses com a estructures de recursos que apareixen de manera regular en el discurs de l'assessor per acomplir determinades funcions discursives vinculades als objectius de l'assessorament en cada moment. Aquesta anàlisi es va dur a terme sobre alguns segments d'assessorament seleccionats (els criteris de selecció es presenten més endavant en aquest mateix epígraf, i el detall dels segments seleccionats es presenta en el capítol 6). Per identificar aquestes configuracions de recursos discursius, vam dur a terme un conjunt de tasques d'anàlisi: identificar episodis; identificar configuracions; i descriure i exemplificar les configuracions de recursos.

3.4.4.1. Identificació d'episodis

L'objectiu d'aquesta anàlisi és identificar els diferents episodis que componen cada un dels tipus de segments d'assessoraments triats, com a pas previ per a la identificació de les configuracions de recursos de l'assessor.

Un episodi es defineix com una seqüència o cadena de torns d'intervencions d'assessor i professors que forma part d'un segment, que mostra una determinada estructura de conversa i manté un mateix tòpic. S'entén, per tant, que cada segment d'assessorament està format d'un o més episodis en funció de la seva estructura i del seu contingut temàtic.

El procediment inductiu per a la segmentació dels diferents episodis requereix identificar, utilitzant simultàniament els registres àudio i la seva transcripció, moments en què es produeix un

canvi substancial i detectable per l'observador en l'estructura conversacional o bé en el tòpic, i establir-los com a moments de canvi d'un episodi a un altre. Aquest procediment, realitzat de manera iterativa permet ajustar progressivament la delimitació dels canvis d'episodi en cada un dels segments seleccionats. El procediment segueix una lògica de fons similar a la que opera en la identificació de segments d'interactivitat, tot i que en aquest cas les unitats en joc són d'un nivell més petit.

Més en concret, per segmentar els diferents episodis, i amb relació a l'estructura conversacional hem considerat diferents criteris: els participants que intervenen (l'assessor i un professor o més professors), quin interlocutor inicia l'episodi (l'assessor o un professor) i si l'episodi és essencialment monològic (l'assessor intervé de forma extensa) o bé és de caràcter dialògic (on s'alternen els torns de diferents participants). Per segmentar els episodis hem identificat alhora els canvis en el tòpic tractat i hem establert si aquest tòpic obra, desenvolupa o tanca el tema del segment.

3.4.4.2. Identificació de les configuracions de recursos discursius

L'objectiu de l'anàlisi és identificar configuracions de recursos discursius de l'assessor relacionades amb la construcció conjunta de la millora de la pràctica en els episodis. Una configuració de recursos discursius és una seqüència o combinació de recursos discursius que l'assessor usa de forma reiterada i regular en el marc d'un episodi. Tenint en compte el caràcter exploratori d'aquest anàlisi vam resoldre:

- Identificar les configuracions de recursos més freqüents i recurrents; que s'usen de manera predominant, de forma estable en el marc de l'activitat conjunta entre assessor i assessorats
- Buscar estructures, combinacions de recursos que apareixen amb claredat i que contribueixen a una determinada funció
- Cercar allò que és essencial del patró discursiu, entenent que es poden concretar en el discurs de maneres diverses, que no afecten l'estructura bàsica (p.e. una estructura RF3-RF5 pot concretar-se en un nombre variable de preguntes de l'assessor seguides d'una confirmació o acceptació després de la resposta dels professors).
- No es pretén codificar tot el discurs de l'assessor ni identificar totes les configuracions possibles.

Amb aquesta finalitat, per la identificació de les configuracions de recursos discursius vam seguir un procediment inductiu i exploratori, que requereix:

- Identificar, en cada episodi, les cadenes de recursos que es repeteixen
- Determinar la freqüència d'aparició d'una mateixa cadena o associació de recursos. No es consideren aquelles cadenes de recursos que apareixen ocasionalment en un episodi
- Analitzar les cadenes o associacions de recursos, tenint en compte els criteris abans establerts tant estructurals com de contingut
- Determinar com a significatives aquelles configuracions que s'identifiquen de forma clara i reiterada
- Descriure i exemplificar les configuracions de recursos identificades.

Aquesta anàlisi de caràcter exploratori es va portar a terme, com s'ha indicat, només sobre algunes fases i segments. Ens vam proposar identificar les configuracions de recursos més freqüents i recurrents i acotar aquest estudi a les configuracions de recursos discursius relacionades amb la construcció conjunta de la millora de la pràctica, en les fases que vertebraven el procés d'assessorament i en els segments d'interactivitat més significatius.

La selecció de les fases es va determinar en funció de la seva presència en el conjunt del procés d'assessorament i es va triar les dues fases amb una major duració. Una vegada decidides les fases, vam seleccionar els segments prototípics associats seguint els següents criteris: segments que representen la fase, és a dir, coincidents amb el patró discursiu propi i característic de la fase; i segments que tenen un pes important en el desenvolupament de la fase (en funció de la seva duració o del número de vegades que apareixen). La concreció de les fases i segments seleccionats a partir d'aquest criteri es recull en el capítol 6, quan s'hauran presentat els resultats que fonamenten la selecció.

En totes les anàlisis relacionades amb la identificació de les configuracions de recursos discursius, i per tal d'augmentar la seva consistència, s'han seguit estratègies de consens entre jutges i de realització de sessions de *debriefing* semblants a les que s'han presentat en la resta de tipus d'anàlisi emprats en la recerca.

Amb la presentació de l'anàlisi relacionada amb les configuracions de recursos, acabem el recorregut de les diferents tipus d'anàlisi que hem emprat en la recerca. Volem tancar l'apartat recollint, a manera de síntesi, la correspondència entre els quatre tipus principals d'anàlisi que acabem de descriure i els objectius i subobjectius establerts per a la recerca. Ho fem en la taula 3.6, que presentem a continuació.

Taula 3.6

Correspondència entre objectius de la recerca i tipus d'anàlisi de les dades realitzats

Objectius/subobjectius	Formes d'anàlisi prioritàries
1. Identificar recursos discursius específics de l'assessor relacionats amb les dues cares del procés d'assessorament: la construcció conjunta de significats en torn a la millora de la pràctica entre assessor i assessorats, d'una banda, i de la pròpia relació de col·laboració, de l'altra.	
1.1. Identificar recursos discursius específics de l'assessor relacionats amb la construcció conjunta de la millora de la pràctica.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificació de recursos discursius de l'assessor.
1.2. Identificar recursos discursius específics de l'assessor relacionats amb la construcció conjunta de la pròpia relació de col·laboració per a la millora de la pràctica.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificació de recursos discursius de l'assessor.
1.3. Ubicar els recursos discursius identificats en el marc de l'activitat conjunta entre assessor i assessorats, i la seva evolució al llarg del procés d'assessorament.	<ul style="list-style-type: none"> • Anàlisi de les formes d'organització de l'activitat conjunta en les sessions d'assessorament enregistrades. • Identificació de fases en el procés d'assessorament.
1.4. Identificar els recursos discursius de l'assessor que s'usen de manera predominant en diferents moments o fases del procés d'assessorament.	<ul style="list-style-type: none"> • Anàlisi de les formes d'organització de l'activitat conjunta en les sessions d'assessorament enregistrades. • Identificació de fases en el procés d'assessorament.
2. Identificar el possible ús combinat de recursos discursius de l'assessor relacionats amb la construcció conjunta de la millora de la pràctica i amb la construcció conjunta de la pròpia relació de col·laboració per a la millora de la pràctica en el procés d'assessorament.	
2.1. Identificar els creuaments de recursos discursius relacionats amb la construcció conjunta de significats en torn a la millora de la pràctica i recursos discursius relacionats amb la construcció conjunta de la pròpia relació de col·laboració.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificació de creuaments de recursos discursius de l'assessor.
2.2. Identificar els creuaments de recursos discursius de l'assessor que s'usen de manera predominant en diferents fases del procés d'assessorament.	<ul style="list-style-type: none"> • Anàlisi de les formes d'organització de l'activitat conjunta en les sessions d'assessorament enregistrades • Identificació de fases en el procés d'assessorament.

<p>3. Identificar configuracions de recursos, és a dir, agrupacions o patrons de recursos discursius que apareixen de manera regular en el discurs de l'assessor, relacionades amb certes fites específiques o certes tasques particulars en el procés d'assessorament.</p>	
<p>3.1. Identificar configuracions de recursos, és a dir, agrupacions o patrons de recursos discursius que apareixen de manera regular en el discurs de l'assessor en relació amb fites o tasques vertebradores del procés d'assessorament.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificació de configuracions de recursos discursius de l'assessor.
<p>3.2. Identificar les funcions que aconsegueixen aquestes configuracions, és a dir, com ajuden a fer avançar, en el context en què apareixen, el procés d'assessorament i a assolir els seus objectius</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Anàlisi de les formes d'organització de l'activitat conjunta en les sessions d'assessorament enregistrades • Identificació de fases en el procés d'assessorament

Capítol 4

Resultats relatius a les formes d'organització de l'activitat conjunta en el procés d'assessorament

4.1. Identificació de segments d'assessorament

4.2. Evolució i articulació dels segments d'assessorament

4.3. Segments d'assessorament i fases del procés d'assessorament

Resultats relatius a les formes d'organització de l'activitat conjunta en el procés d'assessorament

D'acord amb els objectius establerts en la recerca, en aquest quart capítol exposem els resultats relatius a les formes d'organització de l'activitat conjunta entre l'assessor i els professors, en el procés d'assessorament. Seguint el procediment d'anàlisi portat a terme, hem organitzat el capítol en tres apartats. En el primer, presentem els tipus de segments d'assessorament identificats i detallem els patrons d'actuació dels participants entorn dels diferents continguts tractats; a continuació, partint de l'estructura de l'activitat descrita en cada un dels segments, els vinculem a les diferents fases del procés d'assessorament. En el segon apartat, mostrem la freqüència, la duració i la distribució dels segments, i elaborem els mapes d'interactivitat que permeten visualitzar la seva articulació en les nou sessions objecte d'estudi. Finalment, en el tercer apartat presentem els resultats relatius a l'evolució de l'activitat conjunta dels participants, en relació amb les fases del procés d'assessorament: mostrem la freqüència, la duració i la distribució dels diferents tipus de segments agrupats en funció de les fases d'assessorament, i elaborem un mapa de segments per visualitzar com es van desenvolupant les diferents fases identificades, en el conjunt del procés analitzat.

4.1. Identificació de segments d'assessorament

En el conjunt de les nou sessions enregistrades, s'han identificat trenta tipus de segments d'assessorament que hem anomenat de la següent manera:

1. Segment d'Anticipació i organització de la sessió
2. Segment de Presentació del Programa CA/AC
3. Segment de Planificació de la introducció del Programa durant el primer i segon any
4. Segment de Comentari dels qüestionaris inicials
5. Segment de Presentació de l'Àmbit A del Programa CA/AC
6. Segment de Discussió de canvis d'organització vinculats a la planificació i organització de la introducció de les dinàmiques de cohesió, a iniciativa de l'assessor
7. Segment de Presentació de dinàmiques de cohesió a través de la realització vivenciada
8. Segment de Presentació teòrica de dinàmiques de cohesió
9. Segment de Presentació de la dinàmica de cohesió a partir de l'experiència prèvia d'uns professors

10. Segment d'Assignació de tasques per a la següent sessió
11. Segment de Comentari de les dinàmiques de cohesió
12. Segment de Modelatge del procediment de formació dels equips d'aprenentatge cooperatiu a partir d'un cas pràctic
13. Segment de Discussió de canvis d'organització vinculats a la planificació de les estructures, a iniciativa de l'assessor
14. Segment de Presentació teòrica de les estructures simples
15. Segment de Planificació i organització de la implementació de les estructures simples
16. Segment de Comentari d'estructures simples
17. Segment de Discussió de canvis d'organització vinculats a la posada en pràctica de les estructures simples, a iniciativa dels professors
18. Segment de Comentari de les estructures en les Unitats didàctiques
19. Segment de Discussió de canvis d'organització vinculats a la posada en pràctica de les estructures en els Plans d'equip, a iniciativa dels professors
20. Segment de Discussió de canvis en l'organització vinculats a la posada en pràctica de les estructures en els Plans d'equip, a iniciativa de l'assessor
21. Segment de Comentari sobre el funcionament de l'equip triat
22. Segment de Presentació teòrica dels Plans d'equip
23. Segment de Presentació dels compromisos personals a partir del modelatge del procediment de treball amb els alumnes
24. Segment de Presa de decisions sobre els compromisos personals dels alumnes: treball per equips de professors.
25. Segment de Posada en comú dels compromisos personals acordats pels diferents equips de professors
26. Segment de Comentari dels Plans d'equip
27. Segment de Modelatge de la tasca de simulació del procés d'elaboració dels Plans de generalització
28. Segment de Simulació del procés d'elaboració dels Plans de generalització: treball per equips de professors
29. Segment de Posada en comú de la proposta de Pla de generalització acordada pels diferents equips de professors
30. Segment d'Assignació de tasques finals i anticipació del pla d'assessorament del curs següent

A continuació, presentem cada tipus de segment detallant els patrons d'actuació dels participants. Per la presentació d'aquests patrons hem elaborat unes taules on utilitzarem, per a tots els segments, la següent simbologia:

- quan les actuacions d'assessor i professors són simultànies, s'indica amb una barra posterior a una de les actuacions, i col·locant les dues actuacions en la mateixa línia; en canvi, quan les actuacions d'assessor i professors són seqüencials, s'indica amb una fletxa al final de l'actuació que es fa primer, i l'actuació que es fa en segon lloc es col·loca en la línia posterior
- els patrons d'actuacions dominants, que apareixen sempre en aquest tipus de segment i el defineixen, s'indiquen amb negreta, mentre que els patrons d'actuacions secundaris, que poden aparèixer o no en el segment, s'indiquen amb lletra sense ressaltar

En aquestes taules s'estableix un color i una trama de fons per a cada tipus de segment trobat, que s'utilitzarà en passos posteriors del procés d'anàlisi per facilitar la representació gràfica de l'estructura de la interactivitat en les sessions analitzades.

Finalment, cada un dels segments identificats es vincula a les diferents fases del procés d'assessorament que proposen Lago i Onrubia (2011a).

1. Segment d'Anticipació i organització de la sessió

El segment d'assessorament d'Anticipació i organització de la sessió apareix típicament a l'inici de cada sessió de l'assessorament i té com a funció presentar els continguts i la seqüència d'activitats previstes per a la sessió. En el conjunt de les sessions s'ha identificat vuit vegades.

Els patrons d'actuació propis d'aquest segment es presenten a continuació:

Actuacions típiques de l'assessor	Actuacions típiques dels assessorats
Presenta el contingut i les activitats de la sessió /	Segueixen les aportacions de l'assessor
Posa en relació el contingut i les activitats de la sessió amb les activitats i tasques anteriors /	Segueixen les aportacions de l'assessor
Posa en relació el contingut i les activitats de la sessió amb les activitats i tasques posteriors /	Segueixen les aportacions de l'assessor

Ubica els continguts i les activitats de la sessió en el conjunt del pla d'assessorament/	Segueixen les aportacions de l'assessor
Cerca i obre el material que utilitzarà en la sessió (p.e. presentacions en ppt., documents elaborats pels professors) /	Els professors ajuden eventualment a trobar els documents
Pregunta als professors per les activitats dutes a terme→	Els professors contesten les preguntes
Mostra als professors com localitzar el material a la web	Pregunten on està penjat el material que l'assessor ha obert→

A partir de les actuacions i continguts que s'hi treballen, aquest segment d'assessorament es pot vincular a la Fase 1 de la proposta de Lago i Onrubia (2011a), que fa referència la negociació i definició conjunta dels objectius, continguts i actuacions d'assessor i assessorats en el procés d'assessorament.

2. Segment de Presentació inicial del Programa CA/AC

El segment d'assessorament de Presentació inicial del Programa CA/AC apareix només en la primera sessió de l'assessorament i té com a funció l'explicació per part de l'assessor del Programa CA/AC, donar a conèixer la seva fonamentació teòrica i posar en relleu els conceptes claus que proposa.

Els patrons d'actuació propis d'aquest segment es presenten a continuació:

Actuacions típiques de l'assessor	Actuacions típiques dels assessorats
Exposa i justifica, eventualment amb suport de materials diversos (p.e. presentacions en ppt, vídeos...), conceptes bàsics, principis i criteris de l'aprenentatge cooperatiu/	Segueixen l'exposició i eventualment fan comentaris
Presenta el procés i dona pautes per a la introducció de l'aprenentatge cooperatiu a les aules/	Segueixen les aportacions de l'assessor

Fa referència a recursos i materials de consulta que estan a disposició del professorat i dels quals faran ús/	Segueixen les aportacions de l'assessor
Fa preguntes als professors sobre els cursos i matèries que imparteixen→	Responen
Fa preguntes als professors sobre la seva pràctica docent→	Responen
Respon a les preguntes	Pregunten dubtes→

A partir de les actuacions i continguts que s'hi treballen, aquest segment d'assessorament es pot vincular a la Fase 1 de la proposta de Lago i Onrubia (2011a), contribuint a la negociació i definició conjunta dels continguts del procés d'assessorament.

3. Segment de Planificació de la introducció del Programa durant el primer i segon any

El segment d'assessorament de Planificació de la introducció del Programa durant el primer i segon any només apareix en la primera sessió i té com a funció l'exposició breu per part de l'assessor de la planificació del procés d'assessorament previst durant els dos propers cursos per a la introducció del Programa.

Els patrons d'actuació propis d'aquest segment es presenten a continuació:

Actuacions típiques de l'assessor	Actuacions típiques dels assessorats
Explica breument les dues etapes (Introducció i Generalització) del procés previst durant els dos propers cursos per a la introducció del Programa /	Segueixen l'explicació
Fa preguntes sobre el claustre de professors→	Responen a les preguntes

Aquest segment d'assessorament es pot vincular a la Fase 1 de la proposta de Lago i Onrubia (2011a), i en concret a la negociació dels rols d'assessor i assessorats i a la delimitació de les pràctiques objecte d'innovació i millora.

4. Segment de Comentari dels qüestionaris inicials

El segment d'assessorament de Comentari dels qüestionaris inicials apareix només en la segona sessió, i té com a funció comentar, per part de l'assessor, les respostes del professors a un qüestionari inicial que se'ls va demanar respondre després de la primera sessió, on se'ls interrogava sobre les seves expectatives envers el procés d'assessorament que tot just havien iniciat i sobre els seus coneixements i experiències prèvies sobre l'aprenentatge cooperatiu.

Els patrons d'actuació propis d'aquest segment es presenten a continuació:

Actuacions típiques de l'assessor	Actuacions típiques dels assessorats
Va demanant a determinats professors que exposin i comentin les respostes individuals al qüestionari →	Expliquen i comenten les seves respostes
Pregunta als professors perquè amplïin →	Responen
Fa comentaris breus al fil de les aportacions dels professors /	Segueixen les aportacions de l'assessor
Comenta en profunditat alguns aspectes relacionats amb el contingut dels qüestionaris /	Segueixen les aportacions de l'assessor
Respon	Plantegen preguntes i dubtes en relació amb la implementació de l'AC al centre →

Aquest segment d'assessorament es pot vincular a la Fase 2 de la proposta de Lago i Onrubia (2011a), en particular pel que fa referència a la recollida i l'anàlisi de la pràctica prèvia dels assessorats respecte als continguts de millora objecte de l'assessorament.

5. Segment de Presentació de l'Àmbit A del Programa CA/AC

El segment d'assessorament de Presentació de l'Àmbit A del Programa CA/AC apareix únicament en la segona sessió i té com a funció l'exposició per part de l'assessor dels aspectes teòrics del programa d'assessorament amb relació a l'Àmbit A, és a dir, aquelles actuacions que s'han de dur a terme en les aules per tal de fomentar la cohesió dels grups-classe.

Els patrons d'actuació propis d'aquest segment es presenten a continuació:

Actuacions típiques de l'assessor	Actuacions típiques dels assessorats
Exposa, amb suport d'un ppt., els aspectes teòrics de l'Àmbit A del Programa /	Segueixen l'exposició

Aquest segment d'assessorament es pot vincular a la Fase 3 de la proposta de Lago i Onrubia (2011a), actuant com a suport al disseny de les innovacions i millores a introduir en la pràctica docent del professorat.

6. Segment de Discussió de canvis d'organització vinculats a la planificació i organització de la introducció de les dinàmiques de cohesió, a iniciativa de l'assessor

El segment d'assessorament de Discussió de canvis d'organització vinculats a la planificació i organització de la introducció de les dinàmiques de cohesió apareix dos cops en la segona sessió d'assessorament i té com a funció discutir, a iniciativa de l'assessor, els canvis d'organització que s'haurien d'adoptar a nivell de centre per tal d'introduir en les aules les dinàmiques de cohesió associades a l'Àmbit A del Programa.

Els patrons d'actuació propis d'aquest segment es presenten a continuació:

Actuacions típiques de l'assessor	Actuacions típiques dels assessorats
Pregunta aspectes de la organització de centre →	Responen
Indica decisions organitzatives importants per introduir les dinàmiques /	Segueixen les aportacions de l'assessor
Respon i resol els dubtes plantejats	Plantegen dubtes en torn a aspectes organitzatius i de planificació →

Aquest segment d'assessorament es pot vincular a la Fase 3 de la proposta de Lago i Onrubia (2011a), relacionada amb el disseny de les innovacions i millores a introduir en la pràctica docent del professorat.

7. Segment de Presentació de dinàmiques de cohesió a través de la realització vivenciada

El segment d'assessorament de Presentació de dinàmiques de cohesió a través de la realització vivenciada apareix dues vegades en la segona sessió de l'assessorament i té com a funció donar a conèixer al professorat diverses dinàmiques de cohesió a partir de la realització de la dinàmica per part dels mateixos professors i la posterior reflexió conjunta sobre la dinàmica realitzada. Amb aquest segment s'inicia la presentació de diferents dinàmiques de cohesió relacionades amb el Àmbit A del Programa CA/AC, que com anteriorment hem explicat inclou un seguit d'actuacions relacionades amb el foment de la cohesió de grup i la millora del clima de l'aula.

Els patrons d'actuació propis d'aquest segment es presenten a continuació:

Actuacions típiques de l'assessor	Actuacions típiques dels assessorats
Dona les indicacions per a portar a terme la dinàmica →	Porten a terme la dinàmica seguint les indicacions
Comenta, a partir de la realització de la dinàmica, i eventualment amb suport de materials diversos (ppt...), els objectius d'aquesta dinàmica amb relació a la cohesió del grup /	Segueixen les explicacions
Respon	Pregunten, demanen aclariments →
Comenta en profunditat aspectes organitzatius i de planificació de la introducció de l'aprenentatge cooperatiu en el centre	Plantegen dubtes entorn a aspectes organitzatius i de planificació de la introducció de la dinàmica →

Indica que hi ha material de consulta a la web i mostra com cercar-lo/	Segueixen l'explicació
---	-------------------------------

Aquest segment d'assessorament es pot vincular a la Fase 3 dels processos d'assessorament proposada per Lago i Onrubia (2011a), vinculada al disseny de les innovacions i millores a introduir en la pràctica docent del professorat.

8. Segment de Presentació teòrica de dinàmiques de cohesió

El segment d'assessorament de Presentació teòrica de dinàmiques de cohesió apareix dues vegades en la segona sessió de l'assessorament, i té, com el segment anterior, la funció de donar a conèixer al professorat diverses dinàmiques de cohesió, en aquest cas a partir de l'exposició teòrica d'aquestes dinàmiques per part de l'assessor.

Els patrons d'actuació propis d'aquest segment es presenten a continuació:

Actuacions típiques de l'assessor	Actuacions típiques dels assessorats
Presenta la dinàmica, amb suport d'un ppt./	Segueixen les explicacions
Respon els dubtes plantejats	Pregunten, demanen aclariments→

Aquest segment d'assessorament també es pot vincular a la Fase 3 de la proposta de Lago i Onrubia (2011a), actuant com a suport al disseny de les innovacions i millores a introduir en la pràctica docent del professorat.

9. Segment de Presentació de dinàmiques de cohesió a partir de l'experiència prèvia d'uns professors

El segment d'assessorament de Presentació de dinàmiques de cohesió a partir de l'experiència prèvia d'uns professors apareix un cop en la segona sessió de l'assessorament. Comparteix amb els dos anteriors la funció de donar a conèixer al professorat dinàmiques de cohesió, ara a partir de l'exposició, per part d'uns professors del claustre, de la seva pròpia experiència en la realització de la dinàmica, i la reflexió conjunta sobre aquesta experiència.

Els patrons d'actuació propis d'aquest segment es presenten a continuació:

Actuacions típiques de l'assessor	Actuacions típiques dels assessorats
Demana als professors que expliquin l'experiència de realització de la dinàmica →	Expliquen i comenten l'experiència
Comenta breument al fil de les aportacions dels professors/	Segueixen els comentaris

Aquest segment d'assessorament també es pot vincular a la Fase 3 de la proposta de Lago i Onrubia (2011a).

10. Segment d'Assignació de tasques per a la següent sessió

El segment d'assessorament d'Assignació de tasques per a la següent sessió apareix en les sessions 2, 3, 5, 6, 7 i 8, típicament al final de la sessió, i té com a funció assignar o recordar al professorat les tasques que ells han de realitzar abans de la següent sessió d'assessorament prevista.

Els patrons d'actuació propis d'aquest segment es presenten a continuació:

Actuacions típiques de l'assessor	Actuacions típiques dels assessorats
Assigna i/o recorda, eventualment amb suport de materials diversos, les tasques a fer per a la següent sessió /	Segueixen l'explicació
Anticipa activitats que es duran a terme en la següent sessió /	Segueixen les explicacions
Ubica les tasques a fer en el procés d'implementació de l'AC en el centre /	Segueixen les explicacions
Respon	Plantegen preguntes i dubtes amb relació a les tasques→

Segueix les respostes	Responen a preguntes i dubtes d'altres companys /
-----------------------	---

Aquest segment d'assessorament es pot vincular a la Fase 1 de la proposta de Lago i Onrubia (2011a), relacionada amb la gestió del procés d'assessorament, pel que fa a la negociació i concreció dels rols i actuacions d'assessor i assessorats.

11. Segment de Comentari de les dinàmiques de cohesió

El segment d'assessorament de Comentari de les dinàmiques de cohesió apareix en la tercera i quarta sessions d'assessorament; en la tercera apareix sis cops i ocupa gairebé tota la sessió, i en la quarta ocupa un fragment important a l'inici. Té com a funció l'anàlisi conjunta de les diferents dinàmiques de cohesió que els professors han dut a terme amb els alumnes abans de la sessió d'assessorament. El punt de partida per a aquesta anàlisi són uns autoinformes escrits sobre el desenvolupament a l'aula d'aquestes dinàmiques que l'assessor demana complimentar als professors, i que aquests elaboren i fan arribar a l'assessor de manera prèvia a la sessió d'assessorament.

Els patrons d'actuació propis d'aquest segment es presenten a continuació:

Actuacions típiques de l'assessor	Actuacions típiques dels assessorats
L'assessor demana informació sobre com s'han fet les dinàmiques a l'aula i la valoració que en fan els professors →	Expliquen com han fet les dinàmiques i les comenten
Reprèn i emfatitza elements recollits en els autoinformes del professorat /	Segueixen les explicacions
Demana aclariments →	Responen

A partir de les actuacions i continguts que s'hi treballen, aquest segment d'assessorament es pot vincular a la Fase 4 de la proposta de Lago i Onrubia (2011a), relacionada amb el seguiment i suport a la implantació de les millores en la pràctica docent.

12. Segment de Modelatge del procediment de formació dels equips d'aprenentatge cooperatiu a partir d'un cas pràctic

El segment d'assessorament de Modelatge del procediment de formació dels equips d'aprenentatge cooperatiu a partir d'un cas pràctic apareix una única vegada en la quarta sessió de l'assessorament i té com a funció explicar els criteris de formació dels equips d'aprenentatge cooperatiu i modelar amb alguns professors el procediment per a la seva creació. Per explicar els criteris de formació dels equips i ajudar als professors a formar-los, l'assessor aporta a més documents teòrics del programa i posa exemples. Aquest segment marca l'inici del treball sobre l'Àmbit B del Programa CA/AC, que abasta un conjunt d'actuacions caracteritzades per la utilització del treball en equip com recurs per a ensenyar i aprendre.

Els patrons d'actuació propis d'aquest segment es presenten a continuació:

Actuacions típiques de l'assessor	Actuacions típiques dels assessorats
Presenta, amb suport de materials diversos, els criteris de composició dels equips d'aprenentatge cooperatiu /	Segueixen les explicacions
Ajuda i guia a diferents professors en la formació dels equips amb els alumnes de la seva classe →	Van elaborant els equips amb l'ajut de l'assessor
Respon els dubtes i comentaris	Comenten els criteris, expressen dubtes i demanen aclariments →
Discuteix i acorda les condicions per a la formació dels equips a les diferents aules i cursos /	Discuteixen i acorden les condicions per a la formació dels equips a les diferents aules i cursos

Aquest segment d'assessorament es pot vincular a la Fase 3 dels processos d'assessorament proposada per Lago i Onrubia (2011a), i en concret a l'anàlisi i concreció conjunta dels canvis a introduir i a la selecció de materials i instruments per a la introducció de les millores.

13. Segment de Discussió de canvis d'organització vinculats a la planificació de les estructures, a iniciativa de l'assessor

El segment d'assessorament de Discussió de canvis d'organització vinculats a la planificació de les estructures apareix un únic cop en la quarta sessió de l'assessorament, i té com a funció conèixer i comentar l'organització del centre tant pel que fa a la distribució de l'alumnat com del professorat. Donat que algunes de les característiques de funcionament del centre afecten de manera substancial la possibilitat de posar en pràctica l'aprenentatge cooperatiu, l'assessor obre una discussió per poder planificar la introducció de les estructures cooperatives simples i s'acorden moments de les diferents assignatures en què els alumnes no es distribuïran en grups de nivell, com habitualment fan, per tal d'introduir les estructures simples amb la totalitat del grup classe i formar els equips cooperatius segons el programa. Igualment s'acorda quin professor serà el referent per a cada classe.

Els patrons d'actuació propis d'aquest segment es presenten a continuació:

Actuacions típiques de l'assessor	Actuacions típiques dels assessorats
<p>Demana informació sobre l'organització del centre: de les aules, de diferents assignatures, dels grups de reforç, dels horaris del professorat, dels tutors dels diferents grups →</p>	<p>Aporten la informació sol·licitada</p>
<p>Exposa i recorda principis i criteris de l'aprenentatge cooperatiu</p>	<p>Discuteixen i proposen possibles formes d'organitzar-se per planificar l'aplicació de les estructures →</p>
<p>Concreta i acorda quins canvis d'organització dels grups i de professorat s'han de preveure per planificar les estructures/</p>	<p>Concreten i acorden quins canvis d'organització dels grups i de professorat s'han de preveure per planificar les estructures</p>

Aquest segment d'assessorament es pot vincular a la Fase 3 dels processos d'assessorament proposada per Lago i Onrubia (2011a), relacionada amb el disseny de les innovacions i millores a introduir en la pràctica docent del professorat, especialment pel que fa a la delimitació i concreció dels canvis i millores.

14. Segment de Presentació teòrica de les estructures simples

El segment d'assessorament de Presentació teòrica de les estructures simples apareix un únic cop en la quarta sessió de l'assessorament, i té com a funció l'explicació per part de l'assessor de les estructures de cooperació simples i la seva discussió en grup.

Els patrons d'actuació propis d'aquest segment es presenten a continuació:

Actuacions típiques de l'assessor	Actuacions típiques dels assessorats
Presenta les estructures de cooperació simples, amb suport d'un ppt./	Segueixen l'exposició
Respon	Pregunten, demanen aclariments→

Aquest segment d'assessorament també es pot vincular a la Fase 3 de la proposta de Lago i Onrubia (2011a), actuant com a suport al disseny de les innovacions i millores a introduir en la pràctica docent del professorat.

15. Segment de Planificació i organització de la implementació de les estructures simples

El segment d'assessorament de Planificació i organització de la implementació de les estructures simples apareix un únic cop en la quarta sessió de l'assessorament, i té com a funció acordar quan i quines estructures cooperatives simples s'implementaran i decidir quins professors es responsabilitzen de concretar la seva planificació.

Els patrons d'actuació propis d'aquest segment es presenten a continuació:

Actuacions típiques de l'assessor	Actuacions típiques dels assessorats
Acorden la implementació de les estructures/	Acorden la implementació de les estructures
Ajuda a seleccionar les estructures, recorda la temporalització, aporta material de suport	Decideixen i concreten quines estructures portaran a terme, qui ho farà, en quines assignatura i quan→
Acorden responsabilitats en la organització i planificació /	Acorden responsabilitats en la organització i planificació

Aquest segment d'assessorament també es pot vincular a la Fase 3 de la proposta de Lago i Onrubia (2011a).

16. Segment de Comentari d'estructures simples

El segment d'assessorament de Comentari d'estructures simples apareix quatre cops en la cinquena sessió de l'assessorament, i té com a funció l'anàlisi conjunta dels diferents tipus d'estructures simples que els professors van acordar dur a terme amb els alumnes abans de la sessió d'assessorament. El punt de partida per a aquesta anàlisi són uns autoinformes escrits sobre el desenvolupament a l'aula d'aquestes estructures que l'assessor demana complimentar als professors, i que aquests elaboren i fan arribar a l'assessor de manera prèvia a la sessió d'assessorament.

Els patrons d'actuació propis d'aquest segment es presenten a continuació:

Actuacions típiques de l'assessor	Actuacions típiques dels assessorats
L'assessor demana informació sobre com s'han fet les estructures a l'aula i la valoració que en fan els professors →	Expliquen com han fet les estructures i les comenten

Pregunta als professors perquè ampliïn→	Responen
Comenta breument al fil de les aportacions dels professors →	Segueixen les explicacions
Comenta en profunditat aspectes relacionats amb les estructures, eventualment amb suport d'un ppt.	Plantegen preguntes i dubtes amb relació a la implementació de l'estructura →
Segueix les explicacions	Responen als dubtes dels companys/
Reprèn i emfatitza elements recollits en els autoinformes del professorat /	Segueixen les explicacions
Comenta les aportacions	Aporten experiències de la seva aula amb relació al treball en grups col·laboratius→
Demana als professors que contestin→	Pregunten sobre la formació dels equips→ Responen

A partir de les actuacions i continguts que s'hi treballen, aquest segment d'assessorament es pot vincular a la Fase 4 de la proposta de Lago i Onrubia (2011a), relacionada amb el seguiment i suport a la introducció de les millores en la pràctica docent.

17. Segment de Discussió de canvis d'organització vinculats a la posada en pràctica de les estructures simples, a iniciativa dels professors

El segment d'assessorament de Discussió de canvis d'organització vinculats a la posada en pràctica de les estructures simples apareix un únic cop en la cinquena sessió de l'assessorament, i té com a funció resoldre els dubtes plantejats pels professors i discutir de forma conjunta l'abast dels canvis d'organització a nivell de centre vinculats a la implementació de les estructures cooperatives en les aules.

Els patrons d'actuació propis d'aquest segment es presenten a continuació:

Actuacions típiques de l'assessor	Actuacions típiques dels assessorats
Respon i clarifica dubtes	Expressen dubtes sobre la possibilitat de posar en pràctica les estructures→
Pregunta als professors per les activitats dutes a terme→	Responen
Pregunta als professors sobre l'organització i distribució del alumnes en els grups→	Responen
Reprèn el marc teòric sobre l'aprenentatge cooperatiu i el programa .	Proposen canvis organitzatius→
Ubica les estructures cooperatives en el conjunt del pla d'assessorament/	Segueixen les explicacions

Com l'anterior, aquest segment d'assessorament es pot vincular a la Fase 4 de la proposta de Lago i Onrubia (2011a), relacionada amb el seguiment i suport a la introducció de les millores.

18. Segment de Comentari de les estructures en les Unitats didàctiques

El segment d'assessorament de Comentari de les estructures en les Unitats didàctiques apareix quatre cops en la sisena sessió de l'assessorament, i té com a funció l'anàlisi conjunta de les estructures simples dutes a terme en les Unitats Didàctiques acordades abans de la sessió d'assessorament. El punt de partida per a aquesta anàlisi són uns autoinformes escrits sobre la implementació de les estructures que l'assessor demana complimentar als professors, i que aquests elaboren i fan arribar a l'assessor de manera prèvia a la sessió d'assessorament.

Els patrons d'actuació propis d'aquest segment es presenten a continuació:

Actuacions típiques de l'assessor	Actuacions típiques dels assessorats
L'assessor demana informació sobre com s'han implementat les estructures en les unitats didàctiques i la valoració que en fan els professors →	Expliquen com han fet les estructures i les comenten
Demana a un professor que expliqui amb detall les dificultats que ha trobat i com les ha resolt →	Explica les dificultats i comenta
Comenta breument al fil de les aportacions dels professors /	Segueixen les explicacions
Comenta en profunditat al fil de les aportacions dels professors /	Segueixen les explicacions
Respon i clarifica	Pregunten i plantegen dubtes →
Fa preguntes sobre el claustre de professors →	Responen
Indica tasques a fer abans de la següent sessió →	Segueixen les explicacions
Verifica i pregunta als professors pels documents que han pujat →	Aporten la informació sol·licitada
Pregunta als professors per les activitats dutes a terme →	Responen

A partir de les actuacions i continguts que s'hi treballen, aquest segment d'assessorament es pot vincular a la Fase 4 de la proposta de Lago i Onrubia (2011a), relacionada amb el seguiment i suport a la introducció de les millores en la pràctica docent.

19. Segment de Discussió de canvis d'organització vinculats a la posada en pràctica de les estructures en els Plans d'equip, a iniciativa dels professors

El segment d'assessorament de Discussió de canvis d'organització vinculats a la posada en pràctica de les estructures en els Plans d'equip, a iniciativa dels professors apareix un únic cop en la sisena sessió de l'assessorament, i té com a funció clarificar dubtes i discutir de forma conjunta l'abast dels canvis d'organització a nivell de centre necessaris per a la implementació de les estructures cooperatives en els Plans d'equip, el curs vinent. El Pla d'equip és un recurs clau de l'Àmbit d'intervenció C. Amb aquest segment s'inicia el treball entorn dels continguts del tercer Àmbit del Programa CA/AC, en què s'ensenya als alumnes a treballar en equip.

Els patrons d'actuació propis d'aquest segment es presenten a continuació:

Actuacions típiques de l'assessor	Actuacions típiques dels assessorats
Respon i clarifica els dubtes	Expressen dubtes sobre la possibilitat de posar en pràctica les estructures en els Plans d'equip→
Pregunta als professors sobre l'organització i la distribució del alumnes en els grups→	Responen
Proposa canvis organitzatius i adaptacions/	Segueixen les explicacions
Reprèn el marc teòric sobre l'AC/	Segueixen les explicacions
Respon i clarifica	Demanen que clarifiqui els continguts dels documents que guien l'aplicació→

Aquest segment d'assessorament es pot vincular a la Fase 4 de la proposta de Lago i Onrubia (2011a), relacionada amb el seguiment i suport a la introducció de les millores.

20. Segment de Discussió de canvis en l'organització vinculats a la posada en pràctica de les estructures en els Plans d'equip, a iniciativa de l'assessor

El segment d'assessorament de Discussió de canvis d'organització vinculats a la posada en pràctica de les estructures en els Plans d'equip, a iniciativa de l'assessor, apareix un únic cop en la sisena sessió de l'assessorament. Té com a funció indicar als professors canvis organitzatius i de planificació dels continguts curriculars claus vinculats a la implementació de les estructures cooperatives en els Plans d'equip, i discutir de forma conjunta l'abast dels canvis d'organització a nivell de centre. Comparteix aquesta funció amb el segment anterior però a diferència d'aquest és a iniciativa de l'assessor.

Els patrons d'actuació propis d'aquest segment es presenten a continuació:

Actuacions típiques de l'assessor	Actuacions típiques dels assessorats
L'assessor indica canvis claus en la planificació i l'organització del centre per portar a terme les estructures i els Plans d'equip/	Segueixen les explicacions
Pregunta als professors sobre l'organització i distribució del alumnes en els grups→	Responen
Fa preguntes sobre el claustre de professors→	Responen
Segueix les explicacions	Proposen decisions organitzatives/
Reprèn el marc teòric sobre l'AC/	Segueixen les explicacions
Respon i clarifica dubtes	Expressen dubtes sobre l'aplicació de les estructures i els Plans d'equips→

Aquest segment d'assessorament es pot vincular a la Fase 3 de la proposta de Lago i Onrubia (2011a), relacionada amb el disseny de les innovacions i millores a introduir en la pràctica docent del professorat, especialment pel que fa a la delimitació i concreció dels canvis i millores.

21. Segment de Comentari sobre el funcionament de l'equip triat

El segment d'assessorament de Comentari sobre el funcionament de l'equip triat apareix un únic cop en la setena sessió de l'assessorament, i té com a funció l'anàlisi conjunta del funcionament de l'equip que cada grup de professors ha triat. El punt de partida per a aquesta anàlisi són les observacions escrites pels professors sobre el treball dels diferents components de l'equip triat i el seu funcionament en conjunt en el desenvolupament de les estructures dutes a terme de manera prèvia a la sessió d'assessorament.

Els patrons d'actuació propis d'aquest segment es presenten a continuació:

Actuacions típiques de l'assessor	Actuacions típiques dels assessorats
Demana als professors informació sobre els components de l'equip triat a cada curs i que valorin el seu funcionament →	Expliquen el funcionament dels equips i el comenten
Demana als professors que expliquin amb detall les dificultats que han trobat i com les han resolt →	Expliquen amb detall les dificultats i com les han resolt
Comenta breument al fil de les aportacions dels professors →	Segueixen les explicacions
Fa preguntes sobre el claustre de professors →	Responen

A partir de les actuacions i continguts que s'hi treballen, aquest segment d'assessorament també es pot vincular a la Fase 3 de la proposta de Lago i Onrubia (2011a), actuant com a suport al disseny de les innovacions i millores a introduir en la pràctica docent del professorat.

22. Segment de Presentació teòrica dels Plans d'equip

El segment d'assessorament de Presentació teòrica dels Plans d'equip apareix dos cops en la setena sessió de l'assessorament, i té com a funció l'explicació per part de l'assessor dels Plans d'equip i la seva discussió en grup.

Els patrons d'actuació propis d'aquest segment es presenten a continuació:

Actuacions típiques de l'assessor	Actuacions típiques dels assessorats
Presenta els Plans d'equip, la negociació dels objectius personals i els càrrecs, amb suport d'un ppt./	Segueixen l'exposició i eventualment fan comentaris
Exposa i justifica, conceptes bàsics, principis i criteris de l'aprenentatge cooperatiu/	Segueixen l'exposició
Respon i clarifica	Pregunten i plantegen dubtes→
Fa preguntes sobre l'organització del centre→	Responen

Aquest segment d'assessorament també es pot vincular a la Fase 3 de la proposta de Lago i Onrubia (2011a), actuant com a suport al disseny de les innovacions i millores a introduir en la pràctica docent del professorat.

23. Segment de Presentació dels compromisos personals a partir del modelatge del procediment de treball amb els alumnes

El segment d'assessorament de Presentació dels compromisos personals a partir del modelatge del procediment de treball amb els alumnes apareix un únic cop en la setena sessió de l'assessorament, i té com a funció modelar el procediment per decidir els compromisos personals dels components dels equips cooperatius. Aquest és el primer d'un grup de tres segments, en els quals l'assessor mostra diferents procediments i criteris per decidir els objectius personals dels membres d'un equip cooperatiu.

Els patrons d'actuació propis d'aquest segment es presenten a continuació:

Actuacions típiques de l'assessor	Actuacions típiques dels assessorats
Demana a un professor informació sobre els components de l'equip triat i que valori el seu treball→	Explica i valora el treball dels components de l'equip
Demana al professor que expliqui amb detall la capacitat per cooperar de cada alumne de l'equip→	Explica amb detall
Demana al professor que decideixi compromisos personals per un alumne→	Respon
Respon i resol els dubtes	Pregunten i plantegen dubtes en torn a aspectes organitzatius i de planificació→
Dona indicacions per a portar a terme l'activitat→	Segueixen les indicacions
Comenta breument al fil de les aportacions dels professors/	Segueixen les explicacions

Aquest segment d'assessorament es pot vincular també a la Fase 3 dels processos d'assessorament proposada per Lago i Onrubia (2011a), de manera semblant a l'anterior.

24. Segment de Presa de decisions sobre els compromisos personals dels alumnes: treball per equips de professors

El segment d'assessorament de Presa de decisions sobre els compromisos personals dels alumnes: treball per equips de professors apareix un únic cop en la setena sessió de l'assessorament, i té com a funció decidir els compromisos personals dels components dels equips cooperatius a partir de l'acord del grup de professors que hi intervé.

Els patrons d'actuació propis d'aquest segment es presenten a continuació:

Actuacions típiques de l'assessor	Actuacions típiques dels assessorats
Ajuda els professors a formar grups→	Segueixen les indicacions
Ajuda i guia els professors en la presa de decisions per establir els compromisos personals/	Treballen en grup

Aquest segment d'assessorament es pot vincular també a la Fase 3 dels processos d'assessorament proposada per Lago i Onrubia (2011a).

25. Segment de Posada en comú dels compromisos personals acordats pels diferents equips de professors

El segment d'assessorament de Posada en comú dels compromisos personals acordats pels diferents equips de professors apareix un únic cop en la setena sessió de l'assessorament, i té com a funció posar en comú els compromisos personals que els diferents grups de professors han decidit i acordat durant la sessió en el segment anterior per cada un dels components dels equips de treball cooperatiu que han triat.

Els patrons d'actuació propis d'aquest segment es presenten a continuació:

Actuacions típiques de l'assessor	Actuacions típiques dels assessorats
Demana als professors informació sobre els components de l'equip triat a cada curs i que expliquin els compromisos personals decidits →	Expliquen els compromisos personals
Comenta breument al fil de les aportacions dels professors/	Segueixen les explicacions

A partir de les actuacions i continguts que s'hi treballen, aquest segment d'assessorament es pot vincular a la Fase 3 de la proposta de Lago i Onrubia (2011a), actuant com a suport al disseny de les innovacions i millores a introduir en la pràctica docent del professorat.

26. Segment de Comentari dels Plans d'equip

El segment d'assessorament de Comentari dels Plans d'equip apareix en la vuitena sessió d'assessorament i ocupa gairebé tota la sessió. Té com a funció l'anàlisi conjunta dels Plans d'equip que els professors han dut a terme amb els alumnes abans de la sessió d'assessorament. El punt de partida per a aquesta anàlisi són uns autoinformes escrits sobre l'ús a l'aula d'aquests Plans d'equip que l'assessor demana complimentar als professors, i que aquests elaboren i fan arribar a l'assessor de manera prèvia a la sessió d'assessorament i els documents de seguiment del Pla d'equip que han elaborat els alumnes. Amb aquest segment finalitza la presentació i introducció dels tres àmbits d'intervenció del programa. En els quatre segments que resten es porta a terme una valoració d'aquesta etapa d'introducció del programa i s'acorda la continuïtat del procés.

Els patrons d'actuació propis d'aquest segment es presenten a continuació:

Actuacions típiques de l'assessor	Actuacions típiques dels assessorats
Demana informació sobre com s'han implementat els Plans d'equip i la valoració que en fan els professors →	Expliquen i comenten
Pregunta als professors perquè amplii →	Responen
Llegeix i emfatitza elements recollits en els autoinformes del professorat /	Segueixen
Comenta en profunditat al fil de les aportacions dels professors /	Segueixen
Verifica i pregunta als professors pels documents que han pujat →	Aporten la informació sol·licitada
Respon i clarifica	Pregunten i plantegen dubtes →

A partir de les actuacions i continguts que s'hi treballen, aquest segment d'assessorament es pot vincular a la Fase 4 de la proposta de Lago i Onrubia (2011a).

27. Segment de Modelatge de la tasca de simulació del procés d'elaboració dels Plans de generalització

El segment d'assessorament de Modelatge de la tasca de simulació del procés d'elaboració dels Plans de generalització apareix una única vegada en la novena sessió de l'assessorament. Aquest segment forma part d'un conjunt de tres segments en què, a proposta de l'assessor, fan una aproximació als objectius de treball que portaran a terme el curs següent. En concret, aquest segment té com a funció modelar la tasca d'elaboració dels Plans de generalització i donar directrius i explicar els criteris per portar a terme la simulació d'aquest procés que realitzaran posteriorment. Per explicar els criteris, l'assessor projecta documents teòrics del programa.

Els patrons d'actuació propis d'aquest segment es presenten a continuació:

Actuacions típiques de l'assessor	Actuacions típiques dels assessorats
Dona les directrius i criteris per a portar a terme l'activitat amb suport de material diversos(ppt., documents...)/	Segueixen les explicacions
Pregunta als professors sobre aspectes organitzatius del centre →	Responen
Pregunta als professors sobre les dinàmiques i les estructures que han dut a terme→	Comenten i valoren
Respon i clarifica	Pregunten i plantegen dubtes→

Aquest segment d'assessorament es pot vincular a la Fase 5 dels processos d'assessorament proposada per Lago i Onrubia (2011a) relacionada amb l'avaluació del procés i la continuïtat del treball realitzat.

28. Segment de Simulació del procés d'elaboració dels Plans de generalització: treball per equips de professors

El segment d'assessorament de Simulació del procés d'elaboració dels Plans de generalització: treball per equips de professors apareix un únic cop en la novena sessió de l'assessorament, i té com a funció simular el procés d'elaboració del Pla de generalització que els professors hauran d'establir pel curs següent, partint de la valoració del treball conjunt realitzat al llarg d'aquest primer any. Per tal de portar a terme aquesta tasca, els professors es distribueixen en grups i acorden elements d'una proposta de Pla de generalització seguint les directrius i criteris explicats amb anterioritat per l'assessor.

Els patrons d'actuació propis d'aquest segment es presenten a continuació:

Actuacions típiques de l'assessor	Actuacions típiques dels assessorats
Ajuda els professors a formar els grups de treball i reparteix el material/	Segueixen les indicacions
Ajuda i guia els professors en la presa de decisions per elaborar el Pla de generalització/	Comenten i treballen en grup

Aquest segment d'assessorament es pot vincular també, a la Fase 5 dels processos d'assessorament proposada per Lago i Onrubia (2011a), associada a l'anàlisi del treball conjunt i a les decisions de continuïtat.

29. Segment de Posada en comú de la proposta de Pla de generalització acordada pels diferents equips de professors

El segment d'assessorament de Posada en comú de la proposta de Pla de generalització acordada pels diferents equips de professors apareix en la novena sessió d'assessorament, i té com a funció l'anàlisi conjunta de les propostes de Plans de generalització que els diferents grups de professors han dut a terme durant la sessió d'assessorament en segments anteriors. El punt de partida per a aquesta anàlisi són els acords de continuïtat que els grups de professors han escrit en els documents facilitats.

Els patrons d'actuació propis d'aquest segment es presenten a continuació:

Actuacions típiques de l'assessor	Actuacions típiques dels assessorats
Demana informació sobre les propostes de Plans de generalització→	Expliquen i comenten
Comenta breument al fil de les aportacions dels professors /	Segueixen els comentaris
Ubica els continguts i les activitats de la sessió en el conjunt del pla d'assessorament /	Segueixen les explicacions

A partir de les actuacions i continguts que s'hi treballen, aquest segment d'assessorament es pot vincular igualment a la Fase 5 de la proposta de Lago i Onrubia (2011a).

30. Segment d'Assignació de tasques finals i anticipació del pla d'assessorament del curs següent

El segment d'assessorament d'Assignació de tasques finals i anticipació del pla d'assessorament del curs següent, apareix únicament en la darrera sessió del primer curs del procés d'assessorament, i té com a funció assignar o recordar al professorat les tasques d'avaluació que ells han de realitzar abans de la finalització del curs, i alhora anticipar activitats previstes pel següent curs.

Els patrons d'actuació propis d'aquest segment es presenten a continuació:

Actuacions típiques de l'assessor	Actuacions típiques dels assessorats
Assigna i recorda taques d'avaluació a fer abans de finalitzar el curs /	Segueixen les explicacions
Anticipa activitats que es duran a terme el següent curs/	Segueixen les explicacions
Respon	Pregunten i plantegen dubtes amb relació a les tasques→

Aquest segment d'assessorament es pot vincular a la Fase 5 de la proposta de Lago i Onrubia (2011a), en tant que comporta avaluar i prendre decisions de continuïtat.

4.2. Evolució i articulació dels segments d'assessorament

La taula que a continuació presentem (Taula 4.1) mostra la duració total i mitjana dels diferents tipus de segments que acabem de descriure i la seva distribució, en les nou sessions analitzades.

En la primera columna d'aquesta taula es manté el color de fons establert en l'apartat anterior per a cada tipus de segment.

D'aquesta manera, la taula mostra, per exemple, que el primer tipus de segment d'assessorament identificat, el SA d'Anticipació i organització de la sessió, apareix en vuit de les nou sessions (totes excepte la sessió 4); que apareix un cop i amb una durada de 40 segons en la primera sessió, i també un cop, amb una durada de 2 minuts i 20 segons en la segona (i també un cop, amb les durades indicades, en les sessions 3, 5, 6, 7, 8 i 9); que té una duració total en el conjunt del procés d'assessorament de 48 minuts i 38 segons; i que té una duració mitjana en el conjunt del procés d'assessorament de 6 minuts i 5 segons.

Taula 4.1

Freqüència i duració dels diferents tipus de segments d'assessorament

Nro.	Tipus de Segment	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	Duració Total	Duració Mitjana
1	SA d'Anticipació i organització de la sessió	0:00:40	0:02:20	0:03:56		0:19:40	0:04:58	0:11:44	0:03:20	0:02:00	0:48:38	0:06:05
2	SA de Presentació del programa AC/CA	1:36:55									1:36:55	1:36:55
3	SA de Planificació de la introducció del Programa durant el primer i segon any	0:05:27									0:05:27	0:05:27
4	SA de Comentari dels qüestionaris inicials		0:34:24								0:34:24	0:34:24
5	SA de Presentació de l'Àmbit A		0:07:06								0:07:06	0:07:06
6	SA de Discussió de canvis d'organització vinculats a la planificació i organització de la introducció de les dinàmiques de cohesió, a iniciativa de l'assessor		0:02:42								0:14:06	0:07:03
			0:11:24									
7	SA de Presentació de dinàmiques de cohesió a través de la realització vivenciada		0:24:42								0:32:15	0:16:07
			0:07:33									
8	SA de Presentació teòrica de dinàmiques de cohesió		0:16:12								0:19:29	0:09:44
			0:03:17									
9	SA de Presentació de la dinàmica de cohesió a partir de l'experiència prèvia d'uns professors		0:19:10								0:19:10	0:19:10
10	SA d'Assignació de tasques per a la següent sessió		0:03:17	0:04:24		0:02:03	0:04:50		0:01:21		0:16:42	0:02:47
							0:00:47					
11	SA de Comentari de les dinàmiques de cohesió			0:04:34	0:38:40						2:34:24	0:22:03
				0:03:10								
				0:07:00								
				0:34:30								
				0:21:40								
				0:44:50								
12	SA de Modelatge del procediment de formació dels equips d'aprenentatge cooperatiu a partir d'un cas pràctic				0:42:50						0:42:50	0:42:50
13	SA de Discussió de canvis d'organització vinculats a la planificació de les estructures, a iniciativa de l'assessor				0:23:40						0:23:40	0:23:40
14	SA de Presentació teòrica de les estructures simples				0:21:30						0:21:30	0:21:30
15	SA de Planificació i organització de la implementació de les estructures				0:11:21						0:11:21	0:11:21

Nro.	Tipus de Segment	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	Duració Total	Duració Mitjana
16	SA de Comentari d'estructures simples					0:34:33					1:33:43	0:23:26
						0:29:10						
						0:16:20						
						0:13:40						
17	SA de Discussió de canvis d'organització vinculats a la posada en pràctica de les estructures simples, a iniciativa dels professors					0:16:37					0:16:37	0:16:37
18	SA de Comentari de les estructures en les Unitats didàctiques						0:06:58				0:47:58	0:11:59
							0:05:10					
							0:27:00					
							0:08:50					
19	SA de Discussió de canvis d'organització vinculats a la posada en pràctica de les estructures en els Plans d'equip, a iniciativa dels professors						0:19:34				0:19:34	0:19:34
20	SA de Discussió de canvis en la organització vinculats a la posada en pràctica de les estructures en els Plans d'equip, a iniciativa de l'assessor						0:26:20				0:26:20	0:26:20
21	SA de Comentari sobre el funcionament del l'equip triat							0:42:26			0:42:26	0:42:26
22	SA de Presentació teòrica dels Plans d'equip							0:34:20			0:36:19	0:18:10
								0:01:59				
23	SA de Presentació dels compromisos personals a partir del modelatge del procediment de treball amb els alumnes							0:11:00			0:11:00	0:11:00
24	SA de Presa de decisions sobre els compromisos personals dels alumnes: treball per equips de professors.							0:10:00			0:10:00	0:10:00
25	SA de Posada en comú dels compromisos personals acordats pels diferents equips de professors.							0:04:30			0:04:30	0:04:30
26	SA de Comentari dels Plans d'equip								1:31:50		1:31:50	1:31:50
27	SA de Modelatge de la tasca de simulació del procés d'elaboració dels Plans de generalització.									0:13:10	0:13:10	0:13:10
28	SA de Simulació del procés d'elaboració dels Plans de generalització: treball per equips de professors									0:35:06	0:35:06	0:35:06
29	SA de Posada en comú de la proposta de Pla de generalització acordada pels diferents equips de professors									0:24:44	0:24:44	0:24:44
30	SA d'Assignació de tasques finals i anticipació del pla d'assessorament del curs següent									0:03:54	0:03:54	0:03:54
Temps total de les sessions		1:43:02	2:12:07	2:04:04	2:18:01	2:12:03	1:44:27	1:55:59	1:36:31	1:18:54	17:05:08	

L'articulació dels segments d'assessorament que es succeeixen en les diferents sessions objecte d'estudi es representa en els mapes d'interactivitat de cadascuna de les sessions (Figures 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6, 4.7, 4.8, 4.9). Els mapes representen la seqüència dels segments d'assessorament, respectant l'escala temporal en minuts, que es recull en la part esquerra de cadascuna de les dues columnes que formen el mapa. L'escala utilitzada fa que cada una d'aquestes columnes representi (com a màxim) 70 minuts de sessió.

En aquests mapes s'utilitza el color i trama de fons assignats per a cada tipus de segment d'assessorament trobat per facilitar la representació gràfica de l'estructura de la interactivitat en les sessions analitzades.

Temps	Segments	Temps	Segments	
1	S1 Anticipació i organització de la sessió	71	S2 Presentació del programa AC/CA.	
2	S2 Presentació del programa AC/CA.	72		
3		73		
4		74		
5		75		
6		76		
7		77		
8		78		
9		79		
10		80		
11		81		
12		82		
13		83		
14		84		
15		85		
16		86		
17		87		
18		88		
19		89		
20		90		
21		91		
22		92		
23		93		
24		94		
25		95		
26		96		
27		97		
28		98		
29		99		S3 Planificació de la introducció del Programa durant el primer i segon any
30		100		
31		101		
32		102		
33	103			
34	S2 Presentació del programa AC/CA.			
35				
36				
37				
38				
39				
40				
41				
42				
43				
44				
45				
46				
47				
48				
49				
50				
51				
52				
53				
54				
55				
56				
57				
58				
59				
60				
61				
62				
63				
64				
65				
66				
67				
68				
69				
70				

Figura 4.1 Mapa de segments d'assessorament Sessió 1

La primera sessió del procés d'assessorament té una duració aproximada de 1 hora i 43 minuts (103 minuts). Com es representa en el mapa (Figura 4.1), s'han identificat tres segments d'assessorament: el primer segment, d'Anticipació i organització de la sessió, té una duració de només un minut; el segon, de Presentació del Programa CA/AC, dura 1 hora i 37 minuts i ocupa quasi tot el temps de la sessió; i el tercer i darrer segment d'assessorament identificat en aquesta sessió, de Planificació per a la introducció del Programa durant el primer i segon any, té una duració de 5 minuts.

Temps	Segments	Temps	Segments
1		71	
2	51 Anticipació i organització de la sessió	72	
3		73	
4		74	
5		75	
6		76	
7		77	
8		78	
9		79	
10		80	
11		81	
12		82	
13		83	
14		84	
15		85	
16		86	
17		87	
18		88	
19		89	
20		90	
21		91	
22		92	
23		93	
24		94	
25		95	
26		96	
27		97	
28		98	
29		99	
30		100	
31		101	
32		102	
33		103	
34		104	
35		105	
36		106	
37		107	
38		108	
39		109	
40		110	
41	53 Presentació de l'Àmbit A del programa AC/CA	111	
42		112	
43		113	
44		114	
45		115	
46	54 Discussió de canvis d'organització vinculats a la planificació i organització de la introducció de les dinàmiques, a iniciativa de l'assessor	116	
47		117	
48		118	
49		119	
50		120	
51		121	
52		122	
53		123	
54		124	
55		125	
56		126	
57		127	
58		128	
59		129	
60		130	
61	55 Presentació de la dinàmica de cohesió mitjançant la realització vivenciada (la pilota)	131	
62		132	
63			
64			
65			
66			
67			
68			
69			
70			

Figura 4.2 Mapa de segments d'assessorament Sessió 2

La segona sessió té una duració aproximada de 2 hores i 12 minuts i s'han identificat 11 segments d'assessorament. Com es pot apreciar en el mapa de la sessió (Figura 4.2), s'inicia amb un segment d'Anticipació i organització de la sessió, de 3 minuts, i continua amb el segment de Comentari dels qüestionaris inicials, de 34 minuts. Després es troben diferents segments de Presentació de continguts: de Presentació de l'Àmbit A; de Presentació teòrica de dinàmiques de cohesió (el Grup nominal i l'Entrevista); de Presentació de dinàmiques de cohesió a través de la realització vivenciada (la Pilota i el Blanc i la diana) i de Presentació de dinàmiques de cohesió a partir de l'experiència prèvia d'uns professors (la Maleta), on s'intercalen dos segments de Discussió de canvis d'organització vinculats a la planificació i organització de la introducció de les dinàmiques, a iniciativa de l'assessor de 3 i 10 minuts respectivament. La sessió finalitza amb un breu segment d'Assignació de tasques per a la següent sessió.

Temps	Segments	Temps	Segments
1		71	
2	51 Anticipació i organització de la sessió	72	56 Comentari de les dinàmiques de cohesió (3r ESO)
3		73	
4		74	
5		75	
6	52 Comentari de les dinàmiques de cohesió (1r ESO)	76	57 Comentari de les dinàmiques de cohesió (2n ESO)
7		77	
8		78	
9		79	
10	53 Comentari de les dinàmiques de cohesió (2n ESO)	80	58 Assignació de tasques per a la següent sessió
11		81	
12		82	
13		83	
14	54 Comentari de les dinàmiques de cohesió (3r ESO)	84	
15		85	
16		86	
17		87	
18	55 Comentari de les dinàmiques de cohesió (4t ESO)	88	
19		89	
20		90	
21		91	
22	56 Comentari de les dinàmiques de cohesió (3r ESO)	92	
23		93	
24		94	
25		95	
26		96	
27		97	
28		98	
29		99	
30		100	
31		101	
32		102	
33		103	
34		104	
35		105	
36		106	
37		107	
38		108	
39		109	
40		110	
41		111	
42		112	
43		113	
44		114	
45		115	
46		116	
47		117	
48		118	
49		119	
50		120	
51		121	
52		122	
53		123	
54		124	
55			
56			
57			
58			
59			
60			
61	56 Comentari de les dinàmiques de cohesió (3r ESO)		
62			
63			
64			
65			
66			
67			
68			
69			
70			

Figura 4.3 Mapa de segments d'assessorament Sessió 3

La sessió 3 (Figura 4.3), amb una duració de 2 hores i 4 minuts, s'inicia amb un segment d'Anticipació i organització de la sessió i finalitza amb un d'Assignació de tasques per a la següent sessió d'aproximadament 4 minuts cadascun. El nucli de la sessió, amb una duració total aproximada de 1 hora i 56 minuts, el constitueix una successió de sis segments de Comentari de les dinàmiques de cohesió, en què s'exposen i analitzen aquelles dinàmiques de cohesió que els professors han dut a terme amb els alumnes dels diferents cursos de secundària (1r d'ESO, 2n d'ESO, 3r d'ESO, 4t d'ESO).

Temps	Segments	Temps	Segments
1	S1 Comentari de les dinàmiques de cohesió (1 ESO)	71	S2 Modelatge del procediment de formació dels equips d'aprenentatge cooperatiu a partir d'un cas pràctic
2		72	
3		73	
4		74	
5		75	
6		76	
7		77	
8		78	
9		79	
10		80	
11		81	
12		82	
13		83	
14		84	
15		85	
16		86	
17		87	
18		88	
19		89	
20		90	
21		91	
22		92	
23		93	
24		94	
25		95	
26		96	
27		97	
28		98	
29		99	
30		100	
31		101	
32		102	
33		103	
34		104	
35		105	
36		106	
37		107	
38		108	
39		109	
40	S2 Modelatge del procediment de formació dels equips d'aprenentatge cooperatiu a partir d'un cas pràctic	110	S3 Discussió de canvis d'organització vinculats a la planificació de les estructures, a iniciativa de l'assessor
41		111	
42		112	
43		113	
44		114	
45		115	
46		116	
47		117	
48		118	
49		119	
50		120	
51		121	
52		122	
53		123	
54		124	
55		125	
56		126	
57		127	
58		128	
59		129	
60		130	
61		131	
62		132	
63		133	
64		134	
65		135	
66		136	
67		137	
68		138	
69		S4 Presentació teòrica de les estructures simples	S5 Planificació i organització de la implementació de les estructures simples
70			

Figura 4.4 Mapa de segments d'assessorament Sessió 4

La quarta sessió té una durada de 2 hores i 18 minuts. Aquesta sessió s'inicia amb un segment de Comentari de dinàmiques de cohesió (en aquest cas, realitzades a 1r d'ESO) de 39 minuts, similar al de la sessió anterior. Seguidament i com es pot apreciar en el mapa (Figura 4.4) s'identifiquen quatre segments: de Modelatge del procediment de formació dels equips d'aprenentatge cooperatiu a partir d'un cas pràctic, de 42 minuts; de Discussió de canvis d'organització vinculats a la planificació i organització de la introducció de les estructures, a iniciativa de l'assessor, de 23 minuts; de Presentació teòrica de les estructures, de 21 minuts; i de Planificació i organització de la implementació de les estructures a l'aula, de 11 minuts de duració.

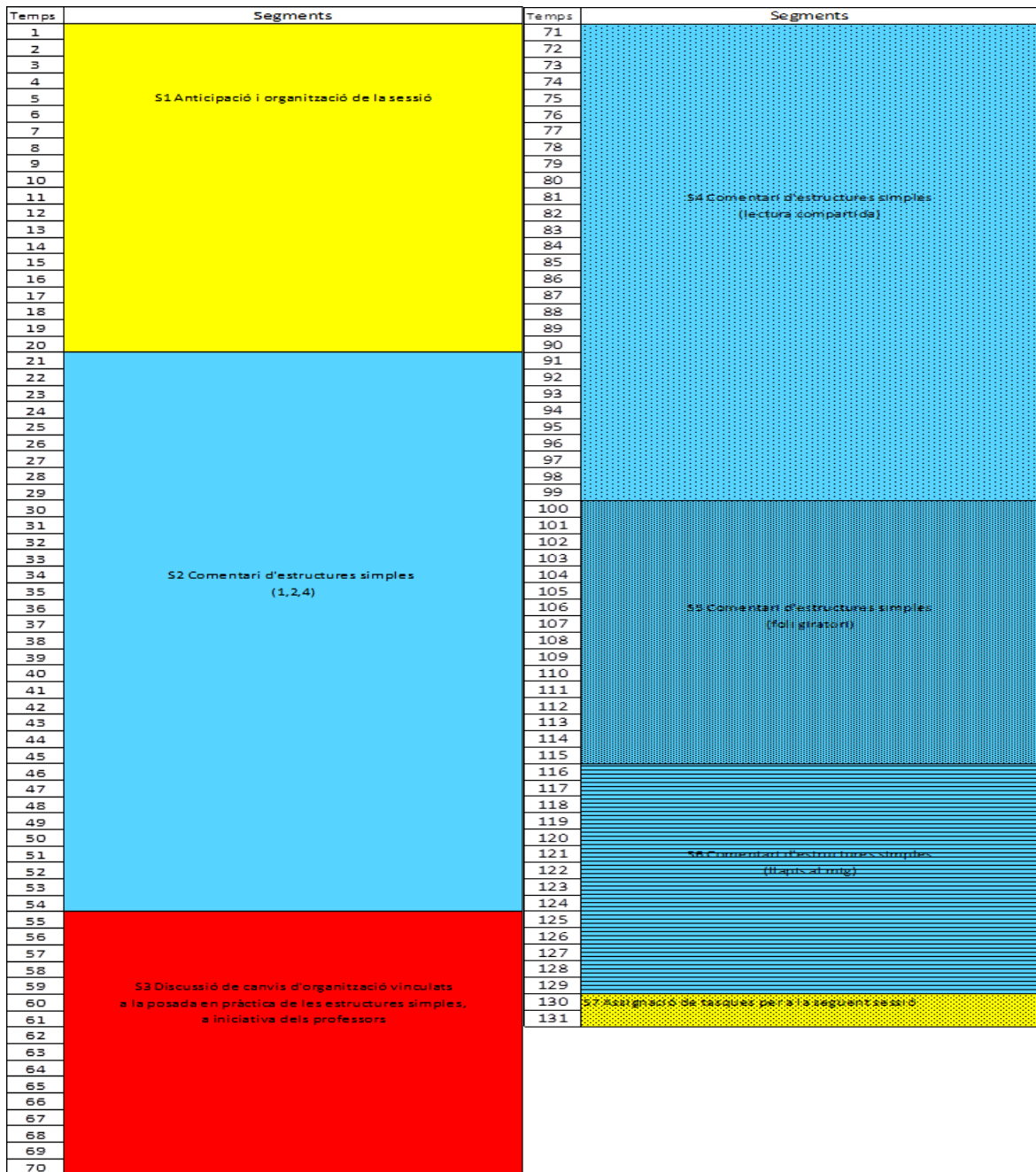


Figura 4.5 Mapa de segments d'assessorament Sessió 5

La sessió 5 (Figura 4.5) té una durada de 2 hores i 12 minuts i s'identifiquen set segments d'assessorament. S'inicia amb un segment d'Anticipació i organització de la sessió molt ampli, amb una duració de 20 minuts. A continuació es succeeixen quatre segments de Comentaris d'estructures simples (1,2,4; Lectura compartida; Foli giratori; Llapis al mig). Encaixat en aquesta successió apareix, entre el minut 54 i fins al 70, un segment de Discussió de canvis d'organització vinculats a la posada en pràctica de les estructures, a iniciativa dels professors. La sessió finalitza amb un breu segment d'Assignació de tasques per a la següent sessió, de 2 minuts.

Temps	Segments	Temps	Segments	
1	S1 Anticipació i organització de la sessió	71	S6 Comentari de les estructures en les Unitats didàctiques	
2		72		
3		73		
4		74		
5		75		
6	S2 Comentari de les estructures en les Unitats didàctiques	76		
7		77		
8		78		
9		79		
10		80		
11		81		
12		82		
13		83		
14		84		
15		85		
16	S3 Discussió de canvis d'organització vinculats a la posada en pràctica de les estructures en els Plans d'equip a iniciativa dels professors	86		S7 Assignació de tasques per a la següent sessió
17		87		
18		88		
19		89		
20		90		
21		91		
22		92		
23		93		
24		94		
25		95		
26	S4 Comentari de les estructures en les Unitats didàctiques	96	S8 Comentari de les estructures en les Unitats didàctiques	
27		97		
28		98		
29		99		
30		100		
31		101		
32		102		
33		103		
34		104		
35		104		
36	S5 Discussió de canvis d'organització vinculats a la posada en pràctica de les estructures en els Plans d'equip a iniciativa de l'assessor			
37				
38				
39				
40				
41				
42				
43				
44				
45				
46				
47				
48				
49				
50				
51				
52				
53				
54				
55				
56				
57				
58				
59				
60				
61				
62				
63				
64	S6 Comentari de les estructures en les Unitats didàctiques			
65				
66				
67				
68				
69				
70				

Figura 4.6 Mapa de segments d'assessorament Sessió 6

La sisena sessió, amb una durada de 1 hora i 44 minuts, s'inicia amb un segment d'Anticipació i organització de la sessió de 4 minuts. Com s'observa en el mapa (Figura 4.6), és una sessió dedicada al Comentari de les estructures en les Unitats didàctiques. Aquest tipus de segment apareix tres cops al llarg de la sessió. Es pot observar que aquests segments es van encadenant amb un segment de Discussió de canvis d'organització vinculat a la posada en pràctica de les estructures en els Plans d'equip, a iniciativa dels professors, entre el minut 12 i el 32, i amb un segment de Discussió de canvis d'organització vinculats a la posada en pràctica de les estructures en els Plans d'equip, a iniciativa de l'assessor, entre el minut 38 i el 63. El segment d'Assignació de tasques per a la següent sessió apareix dos cops, amb una durada d'aproximadament 5 minuts.

Temps	Segments	Temps	Segments
1	S1 Anticipació i organització de la sessió	71	S3 Presentació teòrica dels Plans d'equip
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13	S2 Comentari sobre el funcionament de l'equip triat	83	S4 Presentació dels compromisos personals a partir del modelatge del procediment de treball amb els alumnes
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			
31			
32			
33			
34			
35			
36			
37			
38			
39			
40			
41			
42			
43			
44			
45			
46			
47			
48			
49			
50			
51			
52			
53			
54			
55	S3 Presentació teòrica dels Plans d'equip	100	S5 Presa de decisions sobre els compromisos personals acordats pels diferents equips de professors
56			
57			
58			
59			
60			
61			
62			
63			
64			
65			
66			
67			
68			
69			
70			
		101	S6 Posada en comú dels compromisos personals establerts pels equips de professors
		102	
		103	
		104	S7 Presentació teòrica dels plans d'equip
		105	
		106	
		107	
		108	
		109	
		110	
		111	
		112	
		113	
		114	
		115	
		116	

Figura 4.7 Mapa de segments d'assessorament Sessió 7

La sessió 7 té una durada de 1 hora i 56 minuts. Com s'observa en el mapa (Figura 4.7) s'han identificat set segments. La sessió s'inicia amb un segment d'Anticipació i organització de la sessió de 12 minuts. A continuació apareix un ampli segment de Comentari de l'equip triat, de 41 minuts. El segment de Presentació teòrica dels Plans d'equip s'identifica dues vegades (S3 i S7) amb una duració total de 36 minuts. El quart segment és de Presentació dels compromisos personals a partir del modelatge del procediment de treball amb els alumnes i té una durada de 11 minuts. El segment següent és de Presa de decisions dels compromisos: treball en equips de professors i dura 9 minuts, i el sisè és de Posada en comú dels compromisos personals establerts pels equips de professors i té una durada de 3 minuts.

Temps	Segments	Temps	Segments	
1	S1 Anticipació i organització de la sessió	71	S2 Comentari dels Plans d'equip	
2		72		
3	S2 Comentari dels Plans d'equip	73		
4		74		
5		75		
6		76		
7		77		
8		78		
9		79		
10		80		
11		81		
12		82		
13		83		
14		84		
15		85		
16		86		
17		87		
18		88		
19		89		
20		90		
21		91		
22		92		
23		93		
24		94		
25		95		
26		S3 Assignació de tasques per a la següent sessió		96
27				97
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				
37				
38				
39				
40				
41				
42				
43				
44				
45				
46				
47				
48				
49				
50				
51				
52				
53				
54				
55				
56				
57				
58				
59				
60				
61				
62				
63				
64				
65				
66				
67				
68				
69				
70				

Figura 4. 8. Mapa de segments d'assessorament Sessió 8

La sessió 8 (Figura 4. 8), amb una durada de 1 hora i 36 minuts, té una estructura molt semblant a la que s'ha observat en la tercera sessió. S'inicia amb el segment d'Anticipació i organització de la sessió i finalitza amb un breu segment d'Assignació de tasques per a la següent sessió. La resta de la sessió està constituïda per un ampli segment de Comentari dels Plans d'equip, de 1 hora i 32 minuts aproximadament.

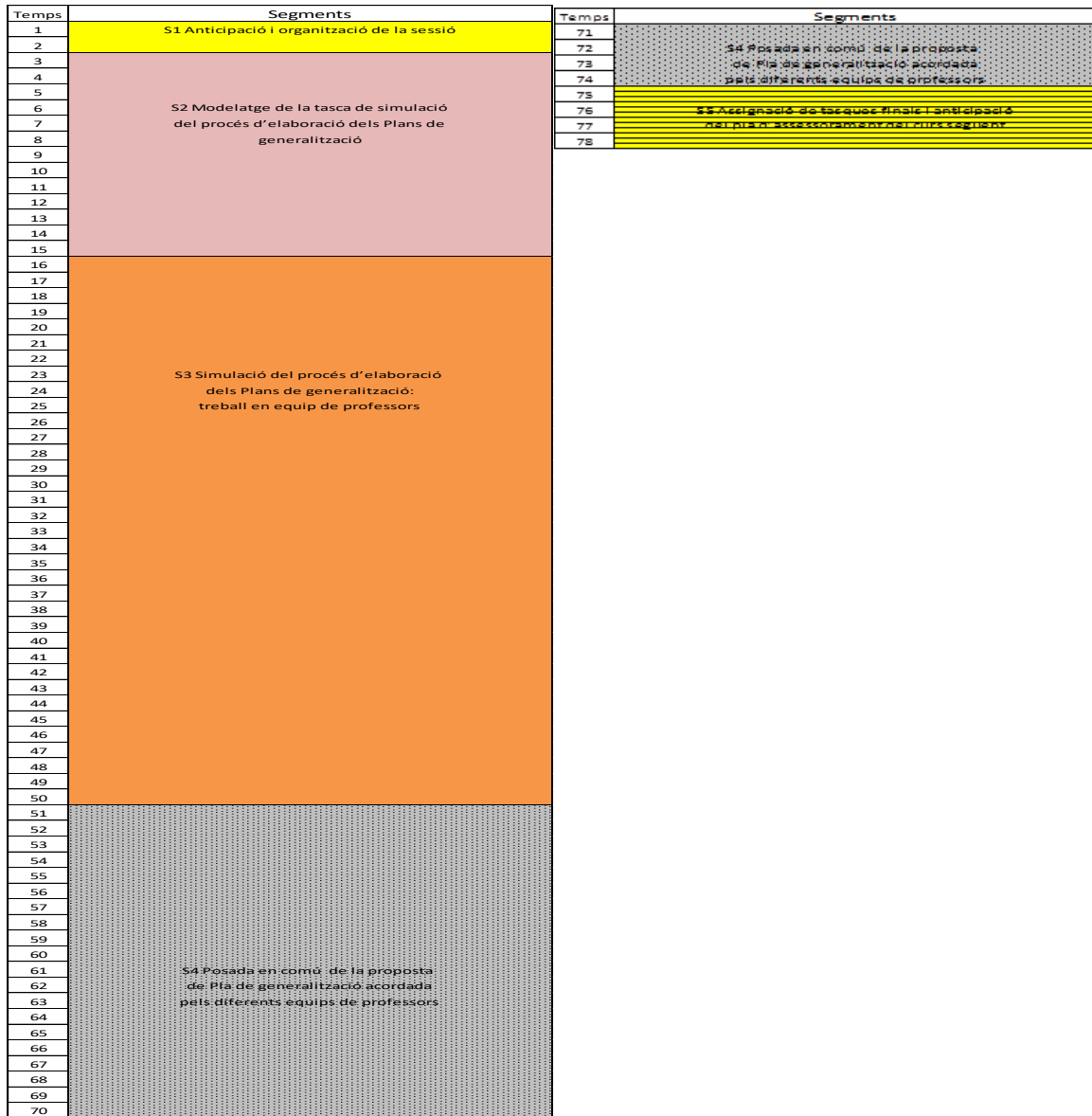


Figura 4. 9 Mapa de segments d'assessorament Sessió 9

La novena i última sessió (Figura 4.9) és més breu i té una duració de 1 hora i 18 minuts. S'hi han identificat cinc segments. S'inicia amb un segment d'Anticipació i organització de la sessió de 2 minuts i finalitza amb un segment d'Assignació de tasques finals i anticipació del pla d'assessorament del curs següent. La resta dels segments són: segment de Modelatge de la tasca de simulació del procés d'elaboració dels plans de generalització: treball en equip de professors, de 12 minuts; de Simulació del procés d'elaboració dels Plans de generalització, treball en equip de professors, de 34 minuts; i de Posada en comú de la proposta de Pla de generalització acordada pels diferents equips de professors de 24 minuts.

4.3. Segments d'assessorament i fases del procés d'assessorament

La taula que a continuació presentem (Taula 4.2) mostra la duració total i mitjana dels diferents tipus de segments identificats i descrits en les nou sessions analitzades agrupats en funció de les diferents fases del procés d'assessorament a les quals es vinculen.

En aquestes taules s'estableix una gama de colors de fons per al conjunt de segments vinculats a les diferents fases del procés d'assessorament que proposen Lago i Onrubia (2011a). Per a la Fase 1 s'ha establert el groc, per a la Fase 2 el taronja, per a la Fase 3 el verd, per a la Fase 4 el blau i per la Fase 5 el vermell. Aquests colors s'utilitzaran en passos posteriors del procés d'anàlisi per facilitar la representació gràfica de les formes d'organització de l'activitat conjunta en les sessions analitzades en relació amb la seva vinculació amb les fases del procés d'assessorament.

Taula 4.2

Freqüència i duració dels diferents tipus de segments agrupats en funció de les fases d'assessorament

Nro.	Tipus de Segment	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	Duració Total	Duració Mitjana
1	SA d'Anticipació i organització de la sessió	0:00:40	0:02:20	0:03:56		0:19:40	0:04:58	0:11:44	0:03:20	0:02:00	0:48:38	0:06:05
2	SA de Presentació del programa AC/CA	1:36:55									1:36:55	1:36:55
3	SA de Planificació de la introducció del Programa durant el primer i segon any	0:05:27									0:05:27	0:05:27
10	SA d' Assignació de tasques per a la següent sessió		0:03:17	0:04:24		0:02:03	0:04:50 0:00:47		0:01:21		0:16:42	0:02:47
4	SA de Comentari dels qüestionaris inicials		0:34:24								0:34:24	0:34:24
5	SA de Presentació de l'Àmbit A del programa AC/CA		0:07:06								0:07:06	0:07:06
6	SA de Discussió de canvis d'organització vinculats a la planificació i organització de la introducció de les dinàmiques de cohesió, a iniciativa de l'assessor		0:02:42 0:11:24								0:14:06	0:07:03
7	SA de Presentació de dinàmiques de cohesió a través de la realització vivenciada		0:24:42 0:07:33								0:32:15	0:16:07
8	SA de Presentació teòrica de dinàmiques de cohesió		0:16:12 0:03:17								0:19:29	0:09:44
9	SA de Presentació de la dinàmica de cohesió a partir de l'experiència prèvia d'uns professors		0:19:10								0:19:10	0:19:10
12	SA de Modelatge del procediment de formació dels equips d'aprenentatge cooperatiu a partir d'un cas pràctic				0:42:50						0:42:50	0:42:50
13	SA de Discussió de canvis d'organització vinculats a la planificació de les estructures, a iniciativa de l'assessor				0:23:40						0:23:40	0:23:40
14	SA de Presentació teòrica de les estructures simples				0:21:30						0:21:30	0:21:30
15	SA de Planificació i organització de la implementació de les estructures simples				0:11:21						0:11:21	0:11:21
20	SA de Discussió de canvis en la organització vinculats a la posada en pràctica de les estructures en els Plans d'equip, a iniciativa de l'assessor						0:26:20				0:26:20	0:26:20
21	SA de Comentari sobre el funcionament del l'equip triat							0:42:26			0:42:26	0:42:26

Nro.	Tipus de Segment	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	Duració Total	Duració Mitjana
22	SA de Presentació teòrica dels Plans d'equip							0:34:20			0:36:19	0:18:10
								0:01:59				
23	SA de Presentació dels compromisos personals a partir del modelatge del procediment de treball amb els alumnes							0:11:00			0:11:00	0:11:00
24	SA de Presa de decisions dels compromisos personals dels alumnes: treball per equips de professors.							0:10:00			0:10:00	0:10:00
25	SA de Posada en comú dels compromisos personals acordats pels diferents equips de professors.							0:04:30			0:04:30	0:04:30
11	SA de Comentari de les dinàmiques de cohesió			0:04:34	0:38:40						2:34:24	0:22:03
				0:03:10								
				0:07:00								
				0:34:30								
				0:21:40								
				0:44:50								
16	SA de Comentari d'estructures simples							0:34:33			1:33:43	0:23:26
								0:29:10				
								0:16:20				
								0:13:40				
17	SA de Discussió de canvis d'organització vinculats a la posada en pràctica de les estructures simples, a iniciativa dels professors					0:16:37					0:16:37	0:16:37
18	SA de Comentari de les estructures en les Unitats Didàctiques							0:06:58			0:47:58	0:11:59
								0:05:10				
								0:27:00				
								0:08:50				
19	SA de Discussió de canvis d'organització vinculats a la posada en pràctica de les estructures en els Plans d'equip, a iniciativa dels professors						0:19:34				0:19:34	0:19:34
26	SA de Comentari dels Plans d'equip								1:31:50		1:31:50	1:31:50
27	SA de Modelatge de la tasca de simulació del procés d'elaboració dels Plans de generalització.									0:13:10	0:13:10	0:13:10
28	SA de Simulació del procés d'elaboració dels Plans de generalització: treball per equips de professors									0:35:06	0:35:06	0:35:06
29	SA de Posada en comú de la proposta de Pla de generalització acordada pels diferents equips de professors									0:24:44	0:24:44	0:24:44
30	SA d'Assignació de tasques finals i anticipació del pla d'assessorament del curs següent									0:03:54	0:03:54	0:03:54
Temps total de les sessions		1:43:02	2:12:07	2:04:04	2:18:01	2:12:03	1:44:27	1:55:59	1:36:31	1:18:54	17:05:08	

Es pot constatar que hi ha quatre tipus de segments vinculats a la Fase 1, vertebrada al voltant de la negociació i delimitació inicial dels continguts de millora, l'anàlisi i negociació de la demanda i definició conjunta dels objectius i procés d'assessorament, i la negociació i concreció dels continguts i dels rols d'assessor i assessorats. Aquests són: SA d'Anticipació i organització de la sessió, SA de Presentació del Programa CA/AC, SA de Planificació de la introducció del Programa durant el primer i segon any i SA d'Assignació de tasques per a la següent sessió. La duració total del conjunt de segments associats a aquesta fase és de 2 hores 47 minuts i 42 segons.

A la Fase 2 (Anàlisi conjunt de les pràctiques del professorat respecte del contingut de millora i dels referents teòrics o experiències d'altres centres respecte d'aquesta millora) queda associat un únic tipus de segment : SA de Comentari dels qüestionaris inicials, identificat només en la segona sessió del procés d'assessorament i amb una duració de 34 minuts i 24 segons.

S'han associat 15 tipus de segment a la Fase 3 (Disseny de les innovacions i millores que han d'introduir-se en les pràctiques educatives del professorat vinculades al contingut de millora), amb una duració total de 5 hores 22 minuts i 2 segons. Aquests són: SA de Presentació de l'Àmbit A del Programa CA/AC; SA de Discussió de canvis d'organització vinculats a la planificació i organització de la introducció de les dinàmiques de cohesió, a iniciativa de l'assessor; SA de Presentació de dinàmiques de cohesió a través de la realització vivenciada; SA de Presentació teòrica de dinàmiques de cohesió; SA de Presentació de la dinàmica de cohesió a partir de l'experiència prèvia d'uns professors; SA de Modelatge del procediment de formació dels equips d'aprenentatge cooperatiu a partir d'un cas pràctic; SA de Discussió de canvis d'organització vinculats a la planificació de les estructures, a iniciativa de l'assessor; SA de Presentació teòrica de les estructures simples; SA de Planificació i organització de la implementació de les estructures simples; SA de Discussió de canvis d'organització vinculats a la posada en pràctica de les estructures en els Plans d'equip, a iniciativa dels professors; SA de Comentari sobre el funcionament de l'equip triat; SA de Presentació teòrica dels Plans d'equip; SA de Presentació dels compromisos personals a partir del modelatge del procediment de treball amb els alumnes; SA de Presa de decisions sobre els compromisos personals dels alumnes: treball per equips de professors; SA de Posada en comú dels compromisos personals acordats pels diferents equips de professors.

A la Fase 4 (Col·laboració en la implementació, seguiment i ajust de les millores) s'han associat sis tipus de segments: SA de Comentari de les dinàmiques de cohesió; SA de Comentari d'estructures simples ; SA de Discussió de canvis d'organització vinculats a la posada en pràctica de les estructures simples, a iniciativa dels professors; SA de Comentari de les estructures en les Unitats

didàctiques; SA de Discussió de canvis en l'organització vinculats a la posada en pràctica de les estructures en els Plans d'equip, a iniciativa de l'assessor ; SA de Comentari dels Plans d'equip. La duració total del conjunt de segments associats a aquesta fase és de 7 hores 4minuts i 6 segons.

Finalment, s'han associat quatre tipus de segment a la Fase 5 (Avaluació del procés, de la implementació de la millora i de la continuïtat o reformulació dels objectius del pla de millora). Aquests són: SA de Simulació del procés d'elaboració dels Plans de generalització: treball per equips de professors; SA de Posada en comú de la proposta de Pla de generalització acordada pels diferents equips de professors; SA d'Assignació de tasques finals i anticipació del pla d'assessorament del curs següent. Aquests tipus de segments s'han identificat en l'última sessió del procés d'assessorament i en conjunt la seva duració és de 1 hora 16 minuts i 54 segons.

Presentem a continuació el mapa de segments (Figura 4.10) a través del qual es representa la seqüència dels segments que es succeeixen en les diferents sessions d'assessorament objecte d'estudi en termes de la seva vinculació a les fases del procés d'assessorament. En el mapa s'utilitzen convencions similars a les adoptades en altres anteriors. Aquest mapa ens permet visualitzar com els segments d'assessorament vinculats a les diferents fases s'articulen i combinen al llarg del procés.

En aquest mapa de segments es pot observar l'evolució de l'activitat conjunta dels participants en el procés d'assessorament en relació amb les fases del procés d'assessorament, i en concret com es van desenvolupant les diferents fases enteses com etapes necessàries per tal d'introduir l'aprenentatge cooperatiu a les aules.

Els segments d'assessorament en què les actuacions i continguts que s'hi treballen es vinculen a la Fase 1 s'identifiquen en dos moments: d'una banda, en la primera sessió del procés, on la totalitat dels segments s'associen a aquesta fase; i d'altra banda, en segments més breus a l'inici i final de la major part de la resta de les sessions d'assessorament. Així doncs, els moments on l'objectiu principal és crear les condicions per promoure els canvis en les pràctiques docents, negociar els continguts i delimitar els rols dels participants en el procés d'assessorament es situen al començament del procés d'assessorament i a l'inici i final de les diferents sessions del procés.

Pel que fa a la Fase 2, apareix també a l'inici del procés, concretament en la segona sessió, on s'identifica el SA de Comentari dels qüestionaris inicials en què les actuacions i continguts que s'hi treballen es vinculen a l'esmentada fase. En el conjunt del procés d'assessorament, aquesta fase, que fa referència a la recollida i l'anàlisi de la pràctica dels assessorats respecte als continguts de millora, és la més curta.

Resulta d'especial interès copsar que el nucli central del procés d'assessorament, entre la segona i la vuitena sessió, consta d'una successió de segments associats de manera alternativa a les Fases 3 i 4. La Fase 3, relacionada amb el disseny de les innovacions i la delimitació i concreció de les millores a introduir en la pràctica docent del professorat, es desenvolupa en les sessions 2, 4, 6 i 7. En la sessió tercera s'identifiquen els primers segments associats a la Fase 4, els quals, alternant-se amb segments associats a la Fase 3, s'identifiquen també en sessions posteriors, algunes amb una estructura prou semblant (sessions 4, 5, 6, 8). La Fase 4, on es distingeixen procediments de suport a la implementació, seguiment i ajust de les millores, és la més extensa en el procés d'assessorament analitzat.

El procés d'assessorament finalitza amb un conjunt de segments que s'associen a la Fase 5. Aquesta fase, relacionada amb l'avaluació del procés, de la implementació de la millora i la presa de decisions de continuïtat, es desenvolupa en la novena i última de les sessions estudiades.

Capítol 5

Resultats relatius a la descripció dels recursos discursius de l'assessor

5.1. Recursos discursius específics de l'assessor relacionats amb la construcció conjunta de la millora de la pràctica

5.1.1. Recursos discursius relacionats amb la construcció de la millora en els segments d'assessorament

5.1.2. Contrast entre la presència dels recursos discursius relacionats amb la construcció de la millora en les diferents fases

5.2. Recursos discursius específics de l'assessor relacionats amb la construcció conjunta de la pròpia relació de col·laboració per a la millora de la pràctica

5.2.1. Recursos discursius relacionats amb la construcció de la relació de col·laboració en els segments d'assessorament

5.2.2. Contrast entre la presència dels recursos discursius relacionats amb la construcció de la relació de col·laboració en les diferents fases

5.3. Creuaments de recursos discursius específics relacionats amb la construcció conjunta de la millora de la pràctica i de la pròpia relació de col·laboració per a la millora de la pràctica

5.3.1. Creuaments de recursos discursius en les diferents fases del procés d'assessorament

5.3.2. Contrast entre els creuaments dels recursos discursius relacionats amb la construcció conjunta de la millora i de la relació de col·laboració, en les diferents fases

Resultats relatius a la descripció dels recursos discursius de l'assessor

En aquest cinquè capítol, exposem els resultats en relació amb la descripció i caracterització dels recursos discursius de l'assessor identificats en les nou sessions del procés d'assessorament. Seguint el propòsit de la nostra recerca d'identificar els recursos discursius específics de l'assessor relacionats amb les dues cares del procés d'assessorament i d'ubicar-los en el marc de l'activitat conjunta entre assessor i assessorats, hem organitzat aquest capítol en tres apartats. En el primer, mostrem els resultats relatius als recursos discursius específics de l'assessor relacionats amb la construcció conjunta de la millora de la pràctica. En el segon apartat, presentem els resultats en relació amb els recursos discursius específics de l'assessor relacionats amb la construcció conjunta de la pròpia relació de col·laboració per a la millora de la pràctica. I finalment, en el tercer apartat, mostrem el creuament de recursos discursius relacionats amb la construcció de la millora i la construcció de la relació de col·laboració en les cinc fases del procés d'assessorament.

5.1. Recursos discursius específics de l'assessor relacionats amb la construcció conjunta de la millora de la pràctica.

En aquest primer apartat es presenten els resultats referents als recursos discursius de l'assessor relacionats amb la construcció de la millora. Amb aquest objectiu hem organitzat l'apartat en dos punts. En el primer, mostrem la freqüència i el percentatge dels recursos discursius relacionats amb la construcció de la millora identificats en els diferents segments i fases de l'assessorament i descrivim i exemplifiquem els recursos més habituals que apareixen en cadascun d'aquests tipus de segments. En el segon punt, contrastem la presència d'aquests recursos discursius en les diferents fases del procés d'assessorament.

5.1.1. Recursos discursius relacionats amb la construcció de la millora en els segments d'assessorament

Per tal d'identificar i descriure els recursos discursius de l'assessor que s'usen de manera predominant, en el marc de l'activitat conjunta, els anirem presentant en cadascuna de les fases, i dins d'aquestes, en cada tipus de segment. Aquesta forma de presentació ens ajuda a intentar respondre la qüestió de com es porten a terme discursivament les accions pròpies de cada segment i cadascuna de les fases del procés d'assessorament.

5.1.1.1. Recursos discursius relacionats amb la construcció de la millora en els segments de la Fase 1

Les taules 5.1 i 5.2 mostren, respectivament, la freqüència i el percentatge dels recursos discursius relacionats amb la construcció de la millora identificats en cada un dels quatre tipus de segments associats a la Fase 1 del procés d'assessorament: SA d'Anticipació i organització de la sessió, SA de Presentació del Programa CA/A, SA de Planificació de la introducció del Programa durant el 1er i 2n any i SA d'Assignació de tasques per a la següent sessió. A continuació, i prenent com a punt de partida aquests resultats, descriurem i exemplificarem els recursos més habituals que apareixen, en les sessions analitzades, en cadascun d'aquests tipus de segments.

Taula 5.1

Freqüència dels recursos discursius relacionats amb la construcció de la millora identificats, en els segments de la Fase 1

SEGMENTS	RF1	RF2	RF3	RF3CC	RF4	RF5	RF5F	RF6	RF7	RF8	TOTALS:
SA Anticipació i organització de la sessió	20	9	29	11	22	26	1	6	4	14	142
SA Presentació del Programa CA/AC	3	0	19	29	9	11	2	42	41	2	158
SA Planificació de la introducció del Programa durant el 1er i 2n any	1	0	2	2	0	2	0	0	3	3	13
SA Assignació de tasques per a la següent sessió	0	11	3	9	18	8	1	6	1	10	67
TOTALS:	24	20	53	51	49	47	4	54	49	29	380

Taula 5. 2

Percentatges dels recursos discursius relacionats amb la construcció de la millora identificats en els segments de la Fase 1

SEGMENTS	RF1	RF2	RF3	RF3CC	RF4	RF5	RF5F	RF6	RF7	RF8	TOTALS:
SA Anticipació i organització de la sessió	14%	6%	20%	8%	15%	18%	1%	4%	3%	10%	100%
SA Presentació del Programa CA/AC	2%	0%	12%	18%	6%	7%	1%	27%	26%	1%	100%
SA Planificació de la introducció del Programa durant el 1er i 2n any	8%	0%	15%	15%	0%	15%	0%	0%	23%	23%	100%
SA Assignació de tasques per a la següent sessió	0%	16%	4%	13%	27%	12%	1%	9%	1%	15%	100%
TOTALS:	6%	5%	14%	13%	13%	12%	1%	14%	13%	8%	100%

SA D'ANTICIPACIÓ I ORGANITZACIÓ DE LA SESSIÓ

Pel que fa als SA d'Anticipació i organització de la sessió, els recursos més freqüents són, com mostren les taules, el RF3, el RF5, el RF4 i el RF1, respectivament, amb percentatges que es troben entre el 20% i el 14% del total de recursos d'aquest tipus presents en el segment.

El recurs RF3, "Demana informació, pregunta als participants", és el recurs amb més presència en aquest tipus de segment amb un percentatge del 20%. Amb aquest recurs, l'assessor sol·licita informació de forma explícita i posteriorment els professors responen.

Aquesta sol·licitud d'informació per part de l'assessor pren habitualment la forma d'enunciats curts que es localitzen en fragments on l'assessor presenta o assenyala continguts, materials, documents i tasques ja realitzades o que es portaran a terme en la sessió. Típicament són preguntes directes on es recorda o es fa un requeriment d'informació concreta amb relació a aquests continguts, materials, documents o tasques:

A: *Vam dir durante aquest tercer trimestre intentarem utilitzar les mateixes estructures i en el mateix ordre i en el mateix format que hem fet en la unitat anterior, us en recordeu d'això?*

P: *Si, si*

(S7SAN1)

A: *D'aquí un mes vas a fer diferents activitats, la idea que seria, quina estructura has fet servir aquesta vegada?*

P: *Bueno, jo estic dient el que estic fent ara, quan vaig fer l'estructura aquesta jo estava fent els vertebrats*

A: *I quan vas fer els vertebrats què vas fer?*

P: *Vaig fer un Llapis al mig*

(S5SAN1)

A: *Hay alguna que no ha aparegut, mira el Joc de paraules, verdad?*

P: *No*

(S5SAN1)

A: *Hay algú que hagi fet l'Entrevista en primer?*

P: *No*

(S3SAN1)

A: *No veus que no té nom al costat?* [en referència a uns documents que els professors han penjat a la web]

P: *Deu ser una errada!*

(S3SAN1)

El recurs RF5, “Confirma, accepta o rebutja la intervenció d’un o de diferents participants”, és el segon recurs més freqüent en aquest tipus de segment, amb un percentatge del 18%. Amb aquest recurs, l’assessor intervé per mostrar que accepta o rebutja de forma explícita un comentari, una interpretació o una aportació dels participants. Típicament són intervencions curtes on l’assessor utilitza expressions que mostren acceptació o rebuig; també l’assessor sovint confirma el seu acord repetint part de la intervenció dels professors:

P: *Ara comencem un tema nou, per exemple en naturals estem amb minerals i roques.*

A: *Eso, perfecte, perfecte! Ahora comences minerales i roques*

(S5SAN1)

P: *Em sona que si entres al web a llengua catalana o llengua castellana no hi ha els mateixos continguts [...] Hi ha més informació*

A: *No, no hi ha més informació*

(S5SAN1)

P: *El secret és obrir-les totes!*

A: *No, la set. No Àngels, té una lògica mira, les dos primeres són els dos primers dies.*

(S5SAN1)

A: *[...] fixes del tot eh! Venga, com ha estat organitzat això Joaquim, per nivells ¿por qué?*

P: *Per cursos*

A: *Per cursos*

(S2SAN1)

El recurs RF4, “Aporta informació complementària”, s’identifica després d’una pregunta o demanda d’un professor a la qual remet la intervenció de l’assessor. En aquest tipus de segment apareix amb un percentatge del 14%. Típicament són intervencions més aviat curtes.

De vegades aquestes intervencions consisteixen en respostes concretes:

P: On es troben aquests PowerPoints?

A: Aquest PowersPoints estan dintre de la web

(S5SAN1)

P: Però com sé quina és aquesta presentació?

A: La sis

(S5SAN1)

En altres casos, l’assessor reprèn en aquestes intervencions els enunciats dels assessorats i els expandeix o corregeix :

P: Vale, aquí tenim tot

A: Aquí teniu tot, aquí teniu tot. Aquí està la presentació esta, la presentació que acabo de donar, lo que passa és que des d’aquí costa més d’obrir.

P: Les primeres sessions?

A: Sí va por sessions, si va por sessions, va por sessions

P: Vale

A: Va por sessió, va por sessió. És la set, és la set, la sis són les estructures, que són les estructures complexes que de moment no les fem servir, veurem si hi ha algú avui que s’anima perquè ho plantejarem, però crec que encara no i la set és la de la unidad didàctica

(S5SAN1)

P: Igual si que tengo que abrirlo todo esto, es para saber cual es [riu]

A: No, es la siete, mira, ya lo tienes clar? Mireu...

P: ... Me lo voy a apuntar!...

A: ... com a referent: la presentació set és la de la unidad i la de la presentació sis és on estan les estructures con el desenvolupament

(S5SAN1)

Sovint, aquest recurs va precedit d'intervencions on l'assessor accepta o refusa les aportacions dels professors:

P: Doncs jo he trobat més también en castellano

A: No, no, no, no hi ha més informació. Està estructurada de otra manera, està estructurada de otra manera, és más, és més hi ha més informació en llengua catalana.

(S5SAN1)

El Recurs RF1, "Presenta un problema o subproblema nou", té en aquest tipus de segment, igual que el recurs anterior, una presència del 14%. L'assessor intervé per indicar sobre què es treballarà al llarg de la sessió, exposa els temes o continguts de la sessió i els concreta o delimita:

A: La primera part de la sessió jo voy a explicar un marc teòric que vosaltres més o menys, en gran parte ja coneixeu però lo voy a reexplicar. La segona part de la sessió voy a explicar cómo treballarem durante tot el curs [...] La segona part de la sessió os voy a explicar cómo treballarem i entre ello, suposará cómo farem la reflexió i cómo farem servir una web que tenim nosaltres que és dónde treballen todas las escuelas con las que trabajem l'aprenentatge cooperatiu, una web que nosaltres tenim.

(S1SAN1)

A: Bueno, pues avui anem a fer això, vamos a comentar una mica el tema de los autoinformes (.). Anem a presentar el Àmbit A, B i C i vamos a llençar tot el procés cap endavant. Però primer si us sembla, comencem per el tema dels autoinformes.

(S2SAN1)

De vegades són enunciats d'extensió variable que ocupen un torn d'intervenció de l'assessor:

A: Vamos a fer tres cosas. Una és perquè pugueu entendre como és el procés de lo que hem de fer l'any que ve i que tingui una mica de sentit. Sempre diem que, en el final d'aquest any una cosa encara que sigui mínima, mínima, mínima, ha de quedar aquest any. I lo farem ahora, en un quart d'hora, vint minuts. Això es lo primer que vamos a hacer. Otra cosa que vamos a hacer es, en otro quart d'hora, o vint minuts es vamos a hacer una mena de valoració de como ha funcionat el curs; i els últims deu minuts jo os voy a plantejar les quatre sessions, les quatre fases de l'any que ve, en què consisteixen .

(S9SAN1)

I també poden aparèixer en torns llargs de l'assessor on es combinen amb d'altres recursos, per exemple:

- a) En torns on l'assessor també assenyala tasques específiques que es duren a terme:

A: *Avui vamos a dedicar la sessió únicament a comentar como han anat les dinàmiques, que incidentes hem tingut a la classe. Vamos a hacerlo por orden, primero vamos a pensar como les heu planificat i en funció de quins criteris o quins elements han passat, primer element. Segon element vamos a tratar d'analitzar-les, yo les he ordenat ahí por tipus de dinàmiques eh? Primero vamos a analizar, da igual, les Entrevistes, si primero les Entrevistes. Después podem analizar (.) les, les que s'han fet de la Pilota, después podem analitzar les que s'han fet de l'Equip de Manel, i después les Professions preferides [...]*

(S3SAN1)

- b) En torns on l'assessor també explica i situa en el temps continguts i activitats del programa d'assessorament:

A: *Yo no sé, hasta, que punto heu continuat con los Plans d'equip, porque en realidad la sessió aquesta la hauríem haver fet, al mes de maig o una cosa així, jo no sé si después heu fet algun Pla d'equip més? Sistemàtic o no sistemàtic. La idea és la següent, era hem fet un intent de Pla d'equip, no pensant en lo que s'ha de fer de manera ordinària, sinó era un intento, por primera vegada para veure el proper curs, qué es lo que es pot fer de manera continuada. Eh? De fet, la sessió del dimecres que ve, va a tenir com a objectiu el següent, és: si aquest any heu plantejat una, dos, tres dinàmiques en el mes d'octubre o novembre, si, heu fet alguna estructura al novembre, desembre, heu fet la unitat didàctica en febrer; ara l'heu repetit el Pla d'equip. Eso que s'ha anat fent, puntualment, les dinàmiques, les estructures, la unidad didàctica i el Pla d'equip. El plantejament és el curs vinent és fer-lo tot a la vegada, porque ahora ja teniu una certa idea, de com es pot fer això, s'entén la idea? Entonces, antes de, de començar con el plantejament del Pla d'equip tot a la vegada, anem a veure una mica què heu fet, quins problemes ha hagut, com l'heu seqüenciat etc... Llavors, jo l'he demanat a les coordinadores que, perquè poden haver problemes diferents, que hagués un de primer, un de segon, un de tercer i un de quart .*

(S8SAN1)

- c) En torns on l'assessor, a més a més, posa exemples de pràctica i exposa informació:

A: *No, entonces lo que se trata de veure és, sempre cuando s'apliquen les estructures tothom les adapta, les reelabora, les fa i clar, a vegades las adaptaciones i les reelaboraciones no necessàriament te mantenen l'estructuració cooperativa a l'aprenentatge i eso és lo que vamos a comentar avui i és pel que volem precisament els informes ok? Ese es el primer objectiu de la sessió comentar una mica, però té un altre objectiu que és que cada un ha fet una estructura, obviamente, incorporar l'aprenentatge cooperatiu a l'aula no és fer una estructura, o sigui lo que seria molt terrible i per als nens no portaria enlloc i sobre todo generaria molt poc aprenentatge és que sí aquest any comencéssiu per una; però que la introducció i la generalització de l'aprenentatge cooperatiu en tot l'àrea no pot ser fer cada quinze dies la Lectura compartida. Habrá que fer la Lectura compartida i otra sèrie d'estructures que se vagin adequant als continguts. Por tanto, el objectiu en el següent pas és no fer sólo la mateixa estructura que heu fet en una unitat, sinó incorporar, como mínim, dos más de otro tipo. Pero me voy a explicar, me voy a explicar Ferran, per exemple, tu ahora què estàs treballant?*

(S5SAN1)

SA PRESENTACIÓ DEL PROGRAMA CA/AC

El segon tipus de segment associat a la Fase 1 és el SA Presentació del Programa CA/AC. En aquest segment, els recursos discursius amb una major presència són el RF6, el RF7, el RF3CC i el RF3 amb uns percentatges situats entre el 27% i el 12%.

El RF6, “Relaciona, justifica, argumenta proposant exemples de situacions de pràctica docent”, és el recurs més freqüent en aquest segment amb un percentatge del 27%. Amb aquest recurs, l’assessor aporta informació posant en relació els problemes i les tasques exposats amb exemples de la pràctica educativa d’altres centres que participen o han participat en un procés d’assessorament d’aprenentatge cooperatiu (com en el primer exemple que posem a continuació), o bé descrivint situacions d’aula o altres situacions de treball entre professors reals o simulats (com en els dos exemples següents):

A: *Us poso un exemple d’algo que ens ha passat a nosaltres, que m’ha passat a mí i que reflecteix molt aquesta idea. Tanco esta sessió, anem a la següent. La següent sessió és una sessió donde saquem dinàmiques para cohesionar els grups i fer que els alumnos tinguin una disposició positiva a cooperar i a treballar junts i una de esas dinàmiques, ja la veurem en el seu moment, una de les característiques que té és que tu vas col·locant un elemento distintiu a los diferents elements que hi ha en el grup menys a dos. Un element distintiu a los diferents elements que n’hi ha en el grup però són elements que es poden aparellar, o en forma, o en color...*

P: *Ah! Ho vam fer amb la Lali...*

A: *... però qué pasa en esa dinàmica? [...] Cuando parlem de la dinàmica diu: “és que nosaltres hem fet una adaptació!” Ah molt bé, eso es lo que nosaltres volem, que adaptem les dinàmiques en funció de los context! “I com ha estat l’adaptació que heu fet? Doncs nosaltres, com estem en un centre d’educació especial, les dos nubes dels diferents no les hem posat, porque allí som tots nubes i diferents. Ah, entonces a la teva escola, los set que tens són tots iguals? Hombre, jo no vull dir això”, li diu: “tu cuando surtes de la classe i aneu a sortir perquè aneu a agafar un autobús que aneu d’excursió tots surten a la hora? Tots son igual de rápidos? ” I se queda: “no, no, no, la Virginia, la Virginia siempre se queda la última” y digo: “ah! En un contexte d’educació especial també n’hi ha algun que és exclòs, dels diferents!”.*

(S1SAN2)

A: *[...] Y entonces cuando estás començant a preparar el tema, tu ja vas pensant: “Estas activitats per a aquests dos. Voy a tirar más por ahí ”. Y vas, como fem sempre tots cuando ensenyem, intentant personalitzar en funció dels nivells de desenvolupament dels nanos. Los profes, vosotros sois de secundaria, y entre otros ejemplos pero hay un ejemplo que tots entenem, porque aquí como hay diferentes àrees i que jo lo faig servir molt i que és el drama del profe de segon de primària, que comença així, sap que al acabar segon tots tenim que acabar llegint perfectament i cuando arriba el Nadal diu: “És que yo no sé com*

fer-m'ho, tinc que llegir deu minuts con cadascú i nada más que tinc quaranta minuts, i tinc vint nanos". Total, la gran sort que té, és el següent element, que hay alguns que són molt autònoms i les va fent llegir aquello que tenen que fer i en funció de lo que van llegint les fa dos preguntes i ja sap si llegeixen o no.

(S1SAN2)

En aquest segment, a més a més, apareixen exemples de situacions diverses que es vinculen amb elements rellevants de l'aprenentatge cooperatiu:

A: [...] Jo sempre poso un exemple, és un exemple que m'ha donat una persona que treballa en un banc. No en uno de estos que estàn per rescatar eh? De los de no rescatar. Estaba en un consell i havia vingut el jefe de Bilbao. Havia vingut aquí porque tenien que prendre la decisió de a qui col·locaven en diferents espais de la província de Tarragona. I agafaven el exemple de les oficines que tenien en Barcelona de los barems d'avaluació dels directors, no? Entonces tenien baremos d'avaluació de Sant Gervasi, baremos d'avaluació de l'Eixample, baremos d'avaluació de Nou Barris, baremos d'avaluació de La Verneda, baremos d'avaluació de Can Tunis. I cuando los tenia tots, el cap de Barcelona va preguntar: "bueno, i com triem si tots estan entre 9.5 i 10 en la valoració dels clients, dels companys de feina, d'inversions i nose cuantos?" I diu: "sí, pero els clients con los que té que treballar el que treballa a La Verneda i con los que té que treballar el que treballa en Eixample és diferent, interessa que vaya el que treballa en La Verneda". I li pregunta: "¿por qué? Porque està acostumat a treballar con gent molt més diversa i que fa demandes molt més diversificades".

(S1SAN2)

A: Bajas del avión, no hay finger y entonces te mandan un autobús. Entonces arribes i vas entrando en el autobús. Hay un autobús, hay dos o tres i la gent va baixant y de repente el señor del autobús cierra la puerta. Y de repente arriba el último, un noi con rastas y con mochila. El autobús està tancat, estem cuarenta dentro veient así, mirant. El que està callat dice: "autobusero, abra la puerta, queda uno fuera!" En el fons és como ens han educat i como hem educat. Quan nosaltres diem "els efectos individualistes de l'escola" parlem d'això.

(S1SAN2)

Són intervencions d'extensió variable i en un mateix fragment l'assessor pot encadenar més d'un exemple:

A: Però si yo ahora en comptes d'estar aquí estic en Manchester, donde hay una reunió de expertos de recerca en inclusió, como jo sóc una patata i sóc molt nou, o tinc al costat meu a la Amalia Panadero de la Universidad de Vigo que és una de las tipes que mas sabe de investigar en esto, o sinó jo no puc avançar!

(S1SAN2)

A: I si ells dos, perdó, ells quatre que després van a fer la primera parella i ella no és capaç d'escriure en el seu paper nada sobre el aprenentatge cooperatiu, antes de començar a posar en comú, ell haurà de donar-li idees, apoyo, suggerències i elements para que acabe escrivint algo, sinó, no estem fent aprenentatge cooperatiu. Si lo que ell fa és diu: “no et preocupis, ja agafem la meva frase, ja la posem”, no fem aprenentatge cooperatiu. El otro dia, voy a dar un salto bastant gran però és igual. El otro día estàvem treballant con uns profes que ja portem temps treballant i que ahora estem intentant que utilitzen l'aprenentatge cooperatiu con les TIC. Entonces estaven en un blog treballant en equips de cuatro. I ell deia: “lo que es muy rellevant és que lo que han fet tots, aparegui reflectit en el blog”; porque a mi no m'interessa sol la respuesta final, m'interessa cuando ella, només que era capaç de posar una paraula, què li ha aportat l'altre para que fes la seva frase. No me interesa la frase de tots, m'interessa lo que le han ajudat a fer, en cada un d'ells!

(S1SAN2)

En molts casos s'ubiquen en torns llargs de l'assessor on es combinen amb recursos d'exposició d'informació teòrica i on els exemples sovint estan precedits o seguits d'enunciats que tenen com a objectiu controlar la comprensió dels participants:

A: Enteneu lo que estem plantejant? (...) Entonces claro, això passa en totes les classes. Passa en todas la classes. Cuando a mi la gent m'explica: “es que claro, nosotros hem introduït actividades de treball cooperatiu. Oye i els nens continuen” (.) Sabeu lo que és no? “No me copies! No me copies!” Pero claro, els nens han imbuït durant molt de temps, es lo que us explicava de la meva filla Sofia, han imbuït durante molt de temps que bueno, se trata de ser el primer, se trata de avançar (.) i ese es el element que, nos ha agradat o no, ha calat en molts llocs. El divendres passat estava en una federació de AMPES explicant el mateix que a vosaltres. “Uy! A ver, tu què estàs plantejant, que el meu fill té que ajudar”(…) No és l'escola, no és l'escola, és una societat donde estem plantejant valors diferents. Curiosament valors que antes veiem cuando parlavem de les competències que nos diuen que tenim que ensenyar. Però jo us he dit, poc a poc, tindrem problemes però ja veureu que poc a poc ho aconseguim, eh? Esto es difícil, no és fàcil. Lo que estem plantejant és difícil. Lo que estem plantejant és això. Lo que estem plantejant de que els alumnos amb problemes contin amb el suport dels companys i de les companyes de l'equip porque entenem que cognitiva, emocional i socialment, aquells que necessiten ajuda i els que poden en un moment donar ajuda, els dos guanyen en una situació cooperativa.

(S1SAN2)

El recurs RF7, “Conceptualitza, reelabora, argumenta amb un concepte, noció o idea”, és el segon recurs que apareix amb més freqüència en aquest tipus de segment, amb un percentatge del 26%. Amb aquest recurs, l'assessor exposa conceptes del marc teòric del programa. Típicament són intervencions extenses que es relacionen amb els continguts de la sessió:

A: Quan algú planteja el concepte d'aprenentatge cooperatiu, el concepte de treballar en grup, el concepte de treballar en equip, semblaria que tothom està parlant del mateix, però entre un grup, un equip i una banda hay moltes diferències, i una banda

desorganitzada encara pitjor. Entonces, nosaltres tenim una determinada concepció de lo que és treballar en equip, que té components pedagògics, didàctics i ideològics. Si? Y entonces, abans de començar, nosotros exposem, una mica cual es el posicionament, desde dónde nosaltres pensem els equips. Desde dónde nosaltres pensem els equips y para qué. Gran parte de los que están aquí darrere, hem sigut gent com per exemple el Pau en la Garrotxa, i en Besalú, en la parte de Girona; yo con el Maresme, la Lali en Sabadell. Gent que durante temps hem treballat al voltant de l'atenció a la diversitat en els centres i que, no trobant maneres adequades en funció dels instruments que teníem; nos hem centrat en com podríem utilitzar l'aprenentatge cooperatiu com una eina d'inclusió, y esto es un elemento para nosaltres básico. Entonces nosaltres, lo primero que diem és: nosaltres plantejem l'aprenentatge cooperatiu cómo pensant en una escola, en crear una escola i una aula inclusiva que aculli a tothom. Que no rebutgi ningú, dónde tothom tingui directe, dret, a anar-hi, que no hagi distinció entre les persones por discapacitat, por origen cultural o qualsevol altra diferència. Fins aquí és una concepció de la inclusió bastant ordinària però ahora introduïm dos conceptes, dónde cadascú, que era lo que plantejàvem molt bé en la inclusió, pugui aprendre amb els companys aunque siguin diferents. Però nosaltres afegim, no és sol aprendre amb els companys, és aprendre dels companys. Aprender dels companys, no sol amb, sinó dels companys. I ese es un element que per a nosaltres es indiscutible. Cuando al final de tot la sessió os done la web, os lo digo por lo que vulgueu saber, una de les coses que té la web es que todos los materiales que surtin aquí están allí posats, y vosotros los podeu veure i utilitzar, no és que pugueu veure i utilitzar sinó que lo vau a tener que veure i utilitzar, que és diferent, entesos? (...) Pues entonces diu així la primera: per nosaltres fer aules inclusives dónde tothom pugui aprendre com els companys, en les quals puguin aprendre junts tots els alumnes encara que siguin molt diferents, para que això sigui possible és necessari estructurar el aula de manera cooperativa, i això té un component, i el component bàsic és que si hay nens i nenes en una aula de vint alumnes que tenen diferents necessitats, sempre hay quatre o cinc, que tenen moltes més necessitats. Si volem donar-li a tots ajuda en funció de les seves necessitats, solo en funció de l'ajuda del professor, això no és suficient! No podem arribar solo en funció de l'ajuda del professor. De fet, els nens i nenes hay en molts contextos que no són exactamente el aula, utilitzen molt el apoyo entre ells para [...]

(S1SAN2)

Com s'observa en l'exemple anterior, majoritàriament aquest recurs s'ubica en torns llargs. En aquests, l'assessor sovint interromp les explicacions per verificar la comprensió i el seu seguiment per part dels professors.

En altres casos però, el recurs es concreta en intervencions menys extenses que s'identifiquen en fragments on l'assessor alterna l'exposició teòrica amb exemples de pràctica educativa:

A: Però si yo ahora en comptes d'estar aquí estic en Manchester, donde hay una reunión de expertos de recerca en inclusió, como jo soc una patata i sóc molt nou o tinc al costat meu a la Amalia Panadero de la Universidad de Vigo que és una de las tipes que mas sabe de investigar en esto, o sinó jo no puc avançar. Entesos? (...) Por tanto, la ayuda, els diferents, els diferents, no són sol els dos o tres que tenim marcats como que tenen discapacitat sinó en cada classe hay molts alumnes diferents que necessiten ajudes en momentos molt diferents. Us poso un exemple d'algo que ens ha passat a nosaltres, que m'ha passat a mi i que ha sigut molt re- que reflecteix molt aquesta idea [...]

(S1SAN2)

El RF3CC, “Controla la comprensió”, és el tercer recurs més present en el segment, amb un percentatge del 18%. El recurs RF3CC es concreta en intervencions curtes i d’ús reiterat. Típicament són preguntes directes que apareixen enmig de fragments extensos on es troben diferents recursos de presentació d’informació, com ja hem referit anteriorment. En l’exemple següent, en concret, s’intercala entre dos RF6 :

A: [...] la Virginia siempre se queda la última i digo ah, en un contexte d’educació especial també n’hi ha algun que es exclosos dels diferents. Enteneu la idea? Enteneu el que se planteja? (...) Incluso en ese contexte donde tots eren exclosos de diferents escoles! Però cuando es junten puedes dir tu, tots son exclosos, no! Però hay algun que és específicamente més exclosos que l’altre. Clar, alguien me platejava, anava a La Mina, estava fent això i diu: “ostres, i aquí qui va a ajudar a qui?”[...]

(S1SAN2)

El recurs RF3, “Demana informació, pregunta als participants”, és el quart més present en el SA de Presentació del Programa CA/AC, amb un percentatge del 12%. Amb aquest recurs, l’assessor sol·licita informació de forma explícita i posteriorment els professors responen.

La conversa, en aquest tipus de segment, està fonamentalment constituïda per torns llargs de l’assessor, i l’aparició d’aquest recurs dona lloc als únics moments en què s’alternen les intervencions dels professors i de l’assessor en forma de diàleg. Les preguntes, en aquesta conversa, són enunciats curts, i en la seva totalitat són preguntes tancades. Amb elles, l’assessor fa un requeriment d’informació concreta sobre els professors i/o l’organització del centre, per tal d’ajustar els exemples i la seva explicació:

A: Tu de què ets profe?

P: De matemàtiques

A: De?

P: De tecnologia i de...

A: ... I de qué curso sou?

P: Tercer i quart.

P: Tercer i quart

P: Tercer i quart i primer de tecnologia.

A: Vale, tu segur que quan arriba el més de juny o setembre, seguro que tu le preguntas als colegues: “oye, los de segon com venen? Explica'm”. Qui és el que explica? Qui explica, qui és de segon?

P: Jo

(S1SAN2)

A: *Dit de otra manera: Ferran, cuantos tens en la classe?*

P: *Trenta*

A: *Diga'm a qui tens col·locat aquí, aquí i aquí.* [va assenyalant les cadires del davant]

P: *Aquí tinc a l'Alex, a l'Eric i aquí tinc a... la Berta*

A: *Per què los tens aquí?*

P: *Diferents raons. Aquí davant tinc un pinta.*

(S1SAN2)

A: *Además, com et dius? Com et dius?*

P: *Alfons, Alfons*

P: *Alfons. Seguro que lo que et passa es que cuando, a estas altures que ja ha passat un mes de, un mes de classe dius bueno, a parte de los tres grups que m'ha dit el Ferran aquí hay otros dos de este tipo, i hay otros dos de aquel tipo, si o no?*

P: *Mm, clar.*

A: *Lo important es lo que passa aquí davant eh? Tu també ets del departament de matemàtiques?*

P: *Si*

A: *I tu també?*

P: *Si*

(S1SAN2)

De vegades, també s'observen preguntes dirigides a obtenir informació sobre coneixements i experiències prèvies en relació amb l'aprenentatge cooperatiu:

A: *Individualment aquest exercici no el vau fer con la Lali, verdad?*

P: *Si, el vam fer la primera vegada*

P: *Si*

A: *El vau fer la primera vegada?*

P: *Si, la primera vegada que va venir (inaudible)*

A: Però us poso un exemple en termes de mestres. La Lali os explicó una estructura que se llama el Blanc de la diana?

P: No.

(S1SAN2)

SA DE PLANIFICACIÓ DE LA INTRODUCCIÓ DEL PROGRAMA DURANT EL 1ER I 2N ANY

El tercer tipus de segment associat a la Fase 1 és el SA de Planificació de la introducció del Programa durant el 1er i 2n any. En aquest segment, els recursos amb una presència més rellevant són el RF8, el RF7, el RF5, el RF3 i el RF3CC, amb uns percentatges situats entre el 23% i el 15%.

El recurs RF8, “Connecta elements actuals del programa amb elements anteriors o posteriors”, és el recurs amb més presència en aquest tipus de segment, amb un percentatge del 23%. L’assessor intervé per anticipar o anunciar elements del programa d’assessorament que es donaran en sessions posteriors:

A: Jo us portaré unes propostes, primer les faré aquí con vosaltres el proper dia i en funció de lo que jo fagi aquí con vosaltres, con tranquilidad eh? No us penseu, a ver fem unes aquí para que veieu que es lo que generen. Us demanaré que penseu alguna para portar a la classe. Portareu alguna, la discutirem i entonces habrá un moment a finales de desembre, que us plantejaré que, al voltant de gener hay que montar els equips i hay que montar-los de una manera determinada. Discutirem aquí como los muntem. I entonces explicarem les segones, direm: “ahora ja tenim els equips muntats ja hi ha una certa disposició. A ver, Ferran, amb que contingut en el mes de gener-febrer creus tu que podries fer una actividad on introduceixis...” Ja t’explicaré el que és un Llapis al mig, què és un Full giratòri, no sé què i te lo deixaré en la web.

(S1SAN3)

Són intervencions d’extensió variable que es localitzen en fragments en els quals l’assessor dona informació als professors. En aquestes intervencions l’assessor sovint intercala preguntes que tenen com a objectiu controlar la comprensió dels participants:

A: És obvi que lo que jo us plantejo de poc a poc, este any serà de poc a poc però l’any que ve això serà a la vegada, però aquest any poc a poc, d’acord? (...) Farem això, i cuando hagim fet això unes quantes vegades, estem parlant de març-abril, entonces farem que els equips, a parte de fer esa actividad pensin si estan cooperant, si estan respectant el torn de paraula, si cadascú està apoyant a tots els del equip o sol a algun. O sea, pensen i reflexionen sobre como estan cooperant per aprendre.

(S1SAN3)

El recurs RF7, “Conceptualitza, reelabora, argumenta amb un concepte, noció o idea”, és el segon recurs que apareix amb més freqüència en aquest segment, amb un percentatge del 23%. S’identifica, com en el segment anterior, quan l’assessor exposa conceptes del marc teòric del Programa CA/AC. Típicament són intervencions extenses que es relacionen amb els continguts de la sessió, en l’exemple en concret, el programa d’assessorament durant el 1er i 2n any:

A: Llavors nosotros lo que diem es que hay como tres grans àmbits: Crear la cohesió del grup, anar utilitzant de forma más o menos generalitzada les estructures i ensenyar als alumnes a organitzar-se. Esos elements, les actividades de cohesió, les actividades de treball en equip, el pensar en el equip o el contingut a ensenyar estan interrelacionades, és a dir, hay un momento en què tenen que veure con nosaltres. De moment nosaltres introduïrem molt poquet a poquet, molt poquet a poquet. Com les introduïrem? Perdó! Mireu, nosaltres pensem que el primer any, que és donde estem, lo que es tracta és que, cada professor i cada profesora aplica el aprenentatge cooperatiu en alguna unidad didáctica en alguna àrea. I que en ese primer any treballen los profesores de un mateix cicle, de un mateix departament, que apliquen les activitats del aprenentatge cooperatiu.

(S1SAN3)

Els recursos RF3, RF3CC i RF5, s’identifiquen, en aquest tipus de segments, amb un percentatge del 15%. Les característiques del RF3 són similars a les ja descrites en els segments anteriors d’Anticipació i organització de la sessió i de Presentació del Programa CA/AC. De la mateixa manera, els trets prototípics del recurs RF3CC en aquest segment s’han assenyalat en el SA de Presentació del Programa CA/AC, i els del recurs RF5 són també similars als descrits en el primer tipus de segment, SA d’Anticipació i organització de la sessió. Per això, en aquest cas, no inclourem nous exemples.

SA D’ASSIGNACIÓ DE TASQUES PER A LA SEGÜENT SESSIÓ

El SA d’Assignació de tasques per a la següent sessió és el quart i últim tipus de segment associat a la Fase 1. En aquest tipus de segment els recursos amb una presència rellevant són el RF4, el RF2, el RF8 i el RF3CC, amb uns percentatges que oscil·len entre el 27% i el 13%.

En aquest tipus de segment, el recurs RF4, “Aporta informació complementària”, és el que apareix amb una major freqüència, amb un percentatge del 27%. Amb aquest recurs, l’assessor aporta informació en relació amb preguntes i dubtes dels professors sobre les tasques que han de portar a terme abans de la següent sessió. Les característiques del RF4 en aquest tipus de segment són semblants a les ja descrites en el SA d’Anticipació i organització de la sessió.

Típicament són intervencions curtes. De vegades aquestes intervencions de l'assessor consisteixen en respostes concretes o bé en correccions o expansions relacionades amb intervencions prèvies dels professors:

P: Però podem demanar ajuda als altres professor o...

A: ... sí, sí, sí, sí, Manel...

P: ... no, no, no és per veure també el nen que necessita més...

A: ... el concepte del nen que necessita més ajuda per aprendre i el concepte del nen que més... és, una decisió subjectiva que como profe uno toma. En funció de les necessitats, escolta lo que te dic, en funció de les necessitats de ese grup classe.

P: Vale

(S3SAN8)

P: S'ha de preparar i portar?

A: ... No, no no lo farem aquí

P: Oral

A: Lo hacemos aquí!

P: O sea, La unidad didáctica?

A: No, la unidad didáctica meterla en el aplicativo, s'ha d'aplicar!

P: En la classe?

A: Sí, claro

(S5SAN8)

El segon recurs dominant en aquest segment és el RF2, "Assenyala una tasca a realitzar", amb un percentatge del 16%. En aquest tipus de segment són intervencions curtes on l'assessor descriu les tasques o bé dona instruccions precises sobre el que s'ha de fer. Aquestes tasques són en la seva totalitat tasques que els professors han de dur a terme abans de la següent sessió d'assessorament:

A: Bueno, coordinadors, ara en parlarem, pero sólo digo, l'activitat és, hay que triar de totes aquestes al menys una para poder portar a la classe, si? Segon element, i ara parlaré amb vosaltres com. Segon element, l'acordem i la portem a la classe. Tercer element, escrivim como ens ha anat, qué dificultades, qué problemes, que no ha funcionat i el cuarto es, lo posem en comú. La següent sessió, es para que lo que heu posat en comú, me lo digueu .

(S2SAN11)

A: *És important que de cada grup classe, el tutor, el proper dia tingui pensat, quin són els quatre o cinc nens. Cuantos números de classe teniu?*

P: *Treinta*

P: *Veintiocho*

A: *Treinta, veintisiete*

P: *Vint-i-set em penso...*

A: *Siete, ocho, siete, ocho nens amb més necessitat d'ajuda de la seva classe...*

P: *Només vuit?*

P: *Te la hago ahora mismo! [riures]*

A: *... set amb més possibilitat, más capacidad que poder donar ajuda als altres, los set més capaços de donar ajuda. Los set que tenen més necessitat d'ajuda i set intermitjos, els tutors que lo portin.*

(S3SAN8)

A: *Esto va a portar molts problemes, cada vegada que porta problemes este tema, se hace lo siguiente, leer textualment lo que diu la diapositiva, diu: "els set més capaços de donar ajudar en esta classe"*

P: *Vale*

A: *Els set més necessitats d'ajuda en esta classe, però como va a ver molts problemes, cada vegada que en el pati un company té digue: "oye que ha dit?..."*

P: *... és el mateix...*

A: *... los de lengua también lo tenemos en cuanta o no?" A la diapositiva. Esta diapositiva está muy pensada*

(S3SAN8)

A: *Entonces esto es una cosa, a ver ha quedat claro que hacemos la unidad ok? Ha quedado claro, hacemos la unidad, habéis escuchado estructuras, Cèlia quedan unas cuantas para el proper dia y es intentar hacer tres.*

(S5SAN8)

El recurs RF8, "Connecta elements actuals del programa amb elements anteriors o posteriors", en aquest tipus de segment obté un percentatge del 15%. Com en el tipus de segment anterior, l'assessor intervé per anticipar o anunciar elements del programa d'assessorament que es donaran en sessions posteriors, i les seves característiques són similars:

A: *Ara os explico una mica com i ja acabo. Cuando acabem aquesta fase, no la següent sessió, si no l'altre, haureu fet una activitat de dinàmica de grup. Haureu vist els grups, os vaig a demanar una cosa, vaig a demanar que de lo que heu vist a la classe, quin són els*

alumnes que per vosaltres poden ajudar més als altres a treballar, qui són els que necessiten més ajuda, i quins estan en el mig .

(S2SAN11)

A: Fem una cosa tenim sessió el dimecres que ve, el dimecres que ve jo os demanaria que penseu dos coses, porque sera lo que os voy plantejar. Una, avaluar una mica de com ha funcionat el curso, com ha funcionat les sessions aquí, com ha funcionat el sistema dels autoinformes, com hja funcionat el tema de el debate entre vosotros para posar en comú les dinàmiques, les estructures i tot això. I un poco que incidència penseu que pot tenir sobre l'aprenentatge cooperatiu. Esa es una, pero la segona, vamos a hacer una primera aproximació a com pot ser un pla de generalització l'any que ve, sense fer-ho! Però, jo vaig a fer una petita proposta para, para fer una molt petita activitat que acaba aqui el curso de (.) i la perspectiva de (.) si tot això el que estem fent aïlladament lo féssim conjuntament durante el primer trimestre como l'organitzariem? No no teníeu que fer per a dimecres que ve, simplement que sapiguen quina és l'estructura de l'activitat que plantejo, simplement.

(S8SAN3)

El recurs RF3CC, "Controla la comprensió", és el quart més freqüent en aquest segment, amb un percentatge del 13%. Com ja hem referit en el SA de Presentació del Programa CA/AC i el SA de Planificació de la introducció del Programa durant el 1er i 2n any, consisteix en intervencions curtes i d'ús reiterat. En aquest cas concret, però, les preguntes directes s'ubiquen al final de fragments on l'assessor assenyala tasques que els professors han de portar a terme abans de la següent sessió d'assessorament:

A: B, tu segon A, primer A, Àngels, primer B, Ferran, porteu un equip, entonces, lo que us demanaria es que ese equip, aparte de verlo tu Ferran, com un equip del que mereixeria la pena parlar; els dos o tres o cuatro que intervenen en tu primer A, també vegin que mereixeria la pena parlar també, d'acord? (.) i en el teu Àngels, el mateix, ok? (...)

(S6SAN7)

A: Jo, jo us demanaria que penséssiu en l'anàlisi de les unitats en esos terminos, qué elementos ha hagut que han dificultat la participació, que han dificultat l'autonomia de regulació, etc, etc, s'entén?(...)

(S6SAN9)

5.1.1.2. Recursos discursius relacionats amb la construcció de la millora en els segments de la Fase 2

Les taules 5.3 i 5.4 mostren respectivament, la freqüència i el percentatge dels recursos discursius relacionats amb la construcció de la millora identificats en el SA de Comentari dels qüestionaris inicials l'únic segment que està associat a la Fase 2 del procés d'assessorament.

Taula 5.3

Freqüència dels recursos discursius relacionats amb la construcció de la millora identificats, en el segment de la Fase 2

SEGMENTS	RF1	RF2	RF3	RF3CC	RF4	RF5	RF5F	RF6	RF7	RF8	TOTALS:
SA de Comentari dels qüestionaris inicials	0	6	43	12	8	32	7	10	4	4	126

Taula 5.4

Percentatges dels recursos discursius relacionats amb la construcció de la millora identificats en el segment de la Fase 2

SEGMENTS	RF1	RF2	RF3	RF3CC	RF4	RF5	RF5F	RF6	RF7	RF8	TOTALS:
SA de Comentari dels qüestionaris inicials	0%	5%	34%	10%	6%	25%	6%	8%	3%	3%	100%

SA DE COMENTARI DELS QÜESTIONARIS INICIALS

Com mostren les taules, els dos recursos més freqüents en aquest segment són el RF3, amb un percentatge del 34%, i el RF5, amb un percentatge del 25%.

El recurs RF3, "Demana informació, pregunta als participants", és el recurs amb més presència. Amb aquest recurs, l'assessor sol·licita informació de forma explícita, i posteriorment els professors responen. Gran part de les preguntes són enunciats curts, de menys de deu paraules:

A: *Marta...*

P: *Mana..*

A: *Ets de llengua?*

(S2SAN2)

També s'identifiquen casos en què l'assessor fa demandes més extenses, ja sigui aportant informació que ajuda a situar la pregunta o bé encadenant preguntes que precisen una mateixa qüestió. Exemplifiquem a continuació cadascuna d'aquestes possibilitats:

A: *De todas maneras hay algo que jo he llegit en els, en algún qüestionari inicial que sí, que és important i por eso parlava amb la Noemí, o no sé amb qui tinc de parlar, no sé. Hay*

moments, donde teniu no sé, ahora no sé exactamente el nombre, podría veure-ho, grups de suport, o grups de apoyo, o grups de què?

P: De reforç

(S2SAN2)

A: Tu sabes de qué va? Claro, perquè, jo ahí, si que tenia una pregunta, una pregunta a fer... En las propuestas, esas que os dan, us donen una forma determinada, de estructurar la participació dels alumnes? D'organitzar-lo i tot això? O no?

(S2SAN2)

En aquest segment, les preguntes es localitzen en tipus de fragments diferenciats. D'una banda, en fragments on es constata una lògica conversacional, on els torns d'intervenció de l'assessor s'alternen amb els dels professors:

A: Qui fa reforç, tu?

P: Tots!

A: Tots! Bueno, tu fas reforç, en quin grup Alfons?

P: Matemàtiques, en quart

A: En quart, matemàtiques i al mateix temps ets profe de matemàtiques de cuarto o de tercer?

P: Al mateix temps sóc professor de matemàtiques de tercer

(S2SAN2)

I d'altra banda, en fragments on l'assessor intervé de forma més extensa aportant informació complementària, argumentant o posant exemples. En aquests fragments, l'assessor introdueix preguntes per obtenir aquella informació necessària per poder continuar la seva explicació, com es pot observar en l'exemple. A més, aquest exemple il·lustra com l'assessor, al final de la seva intervenció, formula una nova pregunta, per tornar a iniciar el diàleg amb els professors:

A: De tercer, vale! Tu cuando vas a fer reforç, els companys de tercer, estan treballant un, un determinat tema i tu pots saber, si hem dit, o s'ha fet tal tipus d'activitat d'aprenentatge cooperatiu; porque, discutiràs en el departament, para saber: van a treballar activitats al voltant de les proporcions d'aquest tipus... Pues jo el que et demano és que, en la sessió anterior o dos anteriors, esta mateixa tipologia d'activitats, les puguis treballar para que els nens con mas dificultats puguin participar millor. Ahora Alicia, esta es la idea, hay un tema, que ahora es molt puntual, molt al principi; pero cuando arribes al final del segon any t'adones, una vegada que comences a estructurar de manera cooperativa el aula, eso té un reflexe molt gran en tots els elements d'organització del centre. Al principi de tot, en la teva primera intervenció ha sortit un, cuando tu deies: "bueno, ens pot servir per a tot el tema que estem pensant en el tema de los créditos de

síntesis i no sé què”... Bueno, aquest any no, però suposo que l’any que ve, de cara als equips de treballs de síntesis tindreu que prendre una decisió, que és, els equips de aula que paper van a tener en els crèdits de síntesis? Van a ser els mateixos? No? Cuando los vamos a configurar? Etc, etc, etc. Segon element, les estructures que tu treballes en matemàtiques, que ella treballa en plàstica, que la otra treballa en...

P: En català

A: En català, que las fan amb nosaltres en la classe, cuando vayan a fer el crèdit de síntesis que hay un nivel de autonomía molt important de treball en equip, que les vas a demanar per autoorganitzar-se, enteneu? Ahora acabo de posar un exemple com, un element que, en principi està fora de l’aprenentatge cooperatiu, però que les decisions que preneu en el curso, hauran de anar a topar ahí, igual que fa un moment, he estat vinculando decisions dels continguts de reforç en això. L’altre dia, per exemple, una mare, una gent, m’explicava: “és que els pares no entenen lo del aprenentatge cooperatiu; i jo para que entenguessin lo de l’aprenentatge cooperatiu les he fet una activitat en equips de cuatro, para que sapiguessin cuando els seus fills les diuen que estan treballant con el altre, què és” (.) i esto (...) no sé si m’estic explicant (...) acaba incloent dos coses (.) Bueno (...) Acabem, Alicia (.) les últimes preguntes, plantejàvem en aquell de que penseu, què podeu fer, si sereu capaços de fer mes coses, no? O què? Què dieu a això?

P: A vera, nosaltres aquí, vam, vam parlar de que era important compartir experiències, per anar millorant en aquest procés, en aquest procés de que nosaltres també aprendrem, no, i tenir noves eines de treball, la part B, que consideres que podràs dur a terme?

A: Si

(S2SAN2)

Les demandes d’informació adopten modalitats diverses:

a) preguntes directes:

A: Annette, venga, vosaltres en termes de dificultats i millores que podríeu haver introduït, què heu dit?

(S2SAN2)

b) preguntes indirectes:

A: Digues Marta què heu dit a segon

P: A la primera pregunta vam dir que fèiem treballs en grup, que potser ben bé no eren treballs en equip, però si treballs en grup...

(S2SAN2)

c) preguntes breus, que fan referència a preguntes anteriors (preguntes implícites):

A: Respecto a la primera qüestió, què ha sortit en segon?

P: A la primera pregunta vam dir que fèiem treballs en grup, que potser ben bé no eren treballs en equip, però si treballs en grup...

A: ... si, me'n recordo...

P: ... doncs activitats d'aquestes basades en (inaudible), el treball de síntesis i que de mica en mica, s'intenta donar una estructura de treball d'equip, que sigui una mica més col·laboratiu, però bueno, que encara ens falta, ens falta doncs, aprendre...

A: Molt bé. **Tercer?**

P: Tercer, el que va sortir, una sèrie d'expectatives interessants...

A: ... sí...

P: ... que fem treballs de grups, però com que no hem entrat encara en la metodologia...

A: ...sí...

P: ... llavors (.) fem treballs, però no sabem realment, si és el que s'espera o no.

(S2SAN2)

d) frases inacabades, amb una corba entonativa oberta, perquè els professors les completin:

A: Segon element, les estructures que tu treballes en matemàtiques, que ella treballa en plàstica, **que la otra treballa en...**

P: En català.

(S2SAN2)

e) Preguntes tancades on es fa un requeriment d'informació concreta:

A: **Com et dius, com et dius?**

P: Alfons.

(S2SAN2)

f) Preguntes de resposta oberta on els professors poden aportar aquella informació que consideren més rellevant:

A: **I com aspectes, què pensàrieu que milloraria l'aprenentatge cooperatiu, pots destacar alguna cosa?**

(S2SAN2)

Un cas particular són les preguntes a través de les quals l'assessor posteriorment a una intervenció dels professors pretén fer aclariments o verificar la seva pròpia comprensió:

P: La implicació per part dels alumnes, doncs, això ens fa pensar que l'aprenentatge serà de mes llarga durada...

A: Com has dit això, com has dit això?

(S2SAN2)

P: I l'última, doncs sobre tot al canvi, no, la resistència al canvi.

A: En els alumnes?

P: En els alumnes i en nosaltres mateixos, eh!

(S2SAN2)

Un altre cas particular són les preguntes confirmatòries, que busquen que els professors aprovin o assegurin les afirmacions que l'assessor acaba de fer:

A: Una bona estratègia és que els grups de reforç sirven para preparar la participació en les activitats cooperatives. Lo plantejo més clar en segon, en la classe de la Marta, que és, és de llengua, verdat?

(S2SAN2)

Com es pot observar en els diferents exemples, l'ús d'aquest recurs en aquest segment permet a l'assessor obtenir informació fonamentalment dirigida d'una banda a conèixer els professors i l'organització del centre i d'altra banda, a recollir informació sobre les seves expectatives envers el procés d'assessorament, i sobre els seus coneixements i experiències prèvies sobre l'aprenentatge cooperatiu.

El recurs RF5, "Confirma, accepta o rebutja la intervenció d'un o de diferents participants ", és el segon recurs més freqüent en aquest segment. Amb aquest recurs, l'assessor intervé per mostrar que accepta de forma explícita un comentari, una interpretació o una aportació dels participants. En aquest segment, l'assessor no rebutja en cap ocasió les intervencions del professorat. Típicament són intervencions curtes, on l'assessor utilitza expressions que mostren confirmació i acceptació:

P: A la primera pregunta vam dir que fèiem treballs en grup, que potser ben bé no eren treballs en equip, però si treballs en grup.

A: Sí, me'n recordo.

(S2SAN2)

P: Doncs activitats d'aquestes basades en (inaudible), el treball de síntesi i que de mica en mica, s'intenta donar una estructura de treball d'equip que sigui una mica més col·laboratiu, però bueno, que encara ens falta, ens falta doncs aprendre...

A: **Molt bé! Tercer!**

(S2SAN2)

Aquesta confirmació es localitza habitualment a continuació de les intervencions dels diferents participants:

P: I després, també vam posar que (...) hauríem, doncs, permetria també reformular la manera de treballar i millorar els objectius que nosaltres ens proposem com...

A: **D'acord, d'acord, molt bé Marta!**

(S2SAN2)

També és característic que, posteriorment a l'acceptació, l'assessor obri un torn més extens on comenta o amplia informació al fil de les aportacions dels diferents participants:

P: De l'aprenentatge dels alumnes amb més dificultats, és allò que ha dit ara la Marta, quan un ho explica, sembla que ho entenguis millor, per tant si després és l'alumne que ho explica sembla que ho acabin entenent millor (...) la integració de alumnes i també l'ampliació de continguts, volíem una mica, també (.) millorar el fet d'arribar també a treballar l'excel·lència, per dir-ho d'alguna manera, i les millores en la nostra pràctica, doncs (.) havia sortit en el nostre grup també millorar o que no tinguéssim tan volum de feina els professors a l'hora de corregir, no, per exemple, si les correccions es fan, si són autocorreccions i si l'alumne ho fa a través de, de les graelles (.) doncs potser es descarregaríem una mica més de feina no? D'aquest tipus concret de feina (.) ja està.

A: **Vale, d'acord.** A ver, tres o cuatro comentarios sobre las cosas que heu dit d'això i sobre una que encara m'ha quedat de l'anterior. A vera, primer, hombre, espero que algo de la mejora de la cohesió del grup i de l'integració de la classe i de la autoestima espero que algo de incidència tingui...

(S2SAN2)

A: *Tu sabes de qué va?*

P: Doncs això, inquirir els continguts del currículum dintre de, de, de cada matèria, dintre del curs, i la distribució de les aules també

A: *¿Cómo, cómo?*

P: Com distribuir les taules dintre de les aules.

A: **Ah, la distribució de les aules!** Si eso ha sortit, eso ha sortit. Eso ha sortit, eso ha sortit, el tema, el tema aquest. Bueno, pues deixem començar per el final. Ahí, pero esto no lo vamos a abordar hoy, eh ho abordarem més endavant. Clar hay un moment por donde pasa el següent [...]

(S2SAN2)

Un aspecte destacable en aquest segment és que l'assessor sovint mostra la seva acceptació de forma efusiva, i a més, inclou en l'enunciat el nom de l'interlocutor:

P: Aaah, nosaltres, el que hem considerat interessant era el fet de poder cohesionar el grup i (...) també (.) aplicar les dinàmiques de grup. El que considerem que podem dur a terme seria aplicar algunes de les dinàmiques de grup explicades i la dificultat era com traslladar el marc teòric a la pràctica diària

A: Vale, molt bé Annette! I, i ja nos queda Miriam, Miriam!

(S2SAN2)

L'assessor, per confirmar el seu acord, sovint repeteix part de la intervenció dels professors:

A: De todas maneras hay algo que jo he llegit en els, en algún qüestionari inicial que sí, que és important i por eso parlava amb la Núria, o no sé amb qui tinc de parlar, no sé. Hay moments, donde teniu no sé, ahora no sé exactamente el nombre, podria veure-ho, grups de suport, o grups de apoyo, o grups de què?

P: De reforç.

A: Grups de reforç. Una bona estratègia és que els grups de reforç sirven para preparar la participació en les activitats cooperatives. Lo plantejo més clar, en segon, en la classe de la Marta, que és, és de llengua, verdad?

(S2SAN2)

A: Qui fa reforç, tu?

P: Tots!

A: Tots. Bueno, tu fas reforç, en quin grup, eh Alfons?

P: Matemàtiques, en quart.

A: En quart, matemàtiques i al mateix temps ets profe de matemàtiques de cuarto o de tercer?

P: Al mateix temps sóc professor de matemàtiques de tercer

A: De tercer, vale!

(S2SAN2)

P: Després aquí simplement hem posat, que nosaltres seriem noves estratègies educatives.

A: Molt bé, d'acord. Después comentem una miqueta tot ok. Segon!

P: Marta.

A: Marta, Marta.

(S2SAN2)

També s'inclouen en aquest recurs intervencions de l'assessor llegint o valorant els documents elaborats pels professors en la sessió o entre sessions:

P: Llavors fem treballs, però no sabem realment, si és el que s'espera o no.

A: Diu algú: "fem treballs de grups i treballs d'equips (.) i a mitges, una mica entre les dos"

P: Si, si hi ha un intent, però...

A: Diu alguna gent, això [riu]

P: Hem de aprendre aquest any, no?

A: Molt bé! Que heu fet alguns treballs, de grup pel que fa, hay qui diu: "ho fem de tres en tres"; hay otro: "canvio i algunes vegades faig els equips més grans o mes petits". Vale! Però també fem treball de grup, en quart?

(S2SAN2)

En conjunt, i com es pot observar en els exemples, en aquest segment l'ús d'aquest recurs permet a l'assessor donar suport al discurs dels professors i alhora anar avançant en el desenvolupament de la sessió amb l'objectiu d'analitzar de forma conjunta la seva pràctica prèvia, respecte als continguts de millora objecte de l'assessorament.

5.1.1.3. Recursos discursius relacionats amb la construcció de la millora en els segments de la Fase 3

Les taules 5.5 i 5.6 mostren, respectivament, la freqüència i el percentatge dels recursos discursius relacionats amb la construcció del contingut de millora identificats en cada un dels quinze tipus de segments associats a la Fase 3 del procés d'assessorament. A continuació, i prenent com a punt de partida aquests resultats, descriurem i exemplificarem els recursos més habituals que apareixen, en les sessions analitzades, en cadascun d'aquests tipus de segments.

Taula 5.5

Freqüència dels recursos discursius relacionats amb la construcció de la millora identificats en els segments de la Fase 3

SEGMENTS	RF1	RF2	RF3	RF3CC	RF4	RF5	RF5F	RF6	RF7	RF8	TOTALS:
SA Presentació del àmbit A del Programa CA/AC	3	3	1	0	0	2	0	0	3	0	12
SA Discussió de canvis vinculats a dinàmiques, a iniciativa de l'	0	5	6	13	8	5	1	7	3	3	51
SA Presentació de DC, a través de la realització vivenciada	0	20	28	12	15	37	3	17	3	0	135
SA Presentació teòrica de dinàmiques de cohesió	1	3	4	10	6	3	1	9	7	0	44
SA Presentació de DC, a partir experiència prèvia	1	8	25	8	13	15	3	16	4	0	93
SA Modelatge del procediment de formació dels equips, cas pr	1	9	27	6	34	54	3	15	3	2	154
SA Discussió de canvis vinculats a estructures, a iniciativa de l'	2	6	17	4	15	14	4	8	3	0	73
SA Presentació teòrica de les estructures simples	2	4	6	9	8	9	3	10	6	0	57
SA Planificació i organització d' implementació de estructures :	0	5	5	1	9	9	0	2	0	0	31
SA Discussió de canvis vinculats a ES en PE, a iniciativa de l'A	0	5	23	15	28	55	8	18	8	0	160
SA Comentari sobre l'Equip triat	0	16	69	17	40	121	43	8	8	2	324
SA Presentació teòrica dels Plans d'equip	1	4	14	24	18	29	2	29	15	0	136
SA Presentació Compromisos personals a partir modelatge	0	5	13	1	29	22	0	1	0	0	71
SA Presa de decisions sobre compromisos personals del alumr	0	2	3	0	2	2	0	0	0	0	9
SA Posada en comú dels compromisos personals acordats	0	3	4	2	5	15	4	0	0	1	34
TOTALS:	11	98	245	122	230	392	75	140	63	8	1384

Taula 5.6

Percentatges dels recursos discursius relacionats amb la construcció de la millora identificats en els segments de la Fase 3

SEGMENTS	RF1	RF2	RF3	RF3CC	RF4	RF5	RF5F	RF6	RF7	RF8	TOTALS:
SA Presentació del àmbit A del Programa CA/AC	25%	25%	8%	0%	0%	17%	0%	0%	25%	0%	100%
SA Discussió de canvis vinculats a dinàmiques, a iniciativa de l'	0%	10%	12%	25%	16%	10%	2%	14%	6%	6%	100%
SA Presentació de DC, a través de la realització vivenciada	0%	15%	21%	9%	11%	27%	2%	13%	2%	0%	100%
SA Presentació teòrica de dinàmiques de cohesió	2%	7%	9%	23%	14%	7%	2%	20%	16%	0%	100%
SA Presentació de DC, a partir experiència prèvia	1%	9%	27%	9%	14%	16%	3%	17%	4%	0%	100%
SA Modelatge del procediment de formació dels equips, cas pr	1%	6%	18%	4%	22%	35%	2%	10%	2%	1%	100%
SA Discussió de canvis vinculats a estructures, a iniciativa de l'	3%	8%	23%	5%	21%	19%	5%	11%	4%	0%	100%
SA Presentació teòrica de les estructures simples	4%	7%	11%	16%	14%	16%	5%	18%	11%	0%	100%
SA Planificació i organització d' implementació de estructures :	0%	16%	16%	3%	29%	29%	0%	6%	0%	0%	100%
SA Discussió de canvis vinculats a ES en PE, a iniciativa de l'A	0%	3%	14%	9%	18%	34%	5%	11%	5%	0%	100%
SA Comentari sobre l'Equip triat	0%	5%	21%	5%	12%	37%	13%	2%	2%	1%	100%
SA Presentació teòrica dels Plans d'equip	1%	3%	10%	18%	13%	21%	1%	21%	11%	0%	100%
SA Presentació Compromisos personals a partir modelatge	0%	7%	18%	1%	41%	31%	0%	1%	0%	0%	100%
SA Presa de decisions sobre compromisos personals del alumr	0%	22%	33%	0%	22%	22%	0%	0%	0%	0%	100%
SA Posada en comú dels compromisos personals acordats	0%	9%	12%	6%	15%	44%	12%	0%	0%	3%	100%
TOTALS:	1%	7%	18%	9%	17%	28%	5%	10%	5%	1%	100%

SA DE PRESENTACIÓ DE L'ÀMBIT A DEL PROGRAMA CA/AC

Pel que fa al SA de Presentació de l'Àmbit A del Programa CA/AC, i com mostren les taules 5.5 i 5.6, els recursos més freqüents són el RF1, el RF2 i el RF7, els tres amb un percentatge del 25%,

i el RF5, amb un percentatge del 17%, respecte del total de recursos discursius presents en aquest tipus de segment.

El Recurs RF1, “Presenta un problema o subproblema nou”, permet l’assessor gestionar els continguts que es tracten durant la sessió. Amb aquest recurs, l’assessor indica sobre què es treballarà al llarg de la sessió (com en el primer exemple que posem a continuació) i també concreta els temes o delimita la seva formulació inicial (com en l’exemple següent):

A: Escolteu, hay tres àmbits: actuacions encaminades a cohesionar el grupo classe, actuacions encaminades a treballar en equip per aconseguir ensenyar, i actuacions encaminades a ensenyar a treballar en equip. Avui parlarem de les tres, però, en les que més ens centrarem, serà, en les de l'Àmbit A.

(S2SAN3)

A: Farem, una exposició de, en què consisteix formar els equips en el ámbito A i parlarem una miqueta del ámbito C. Però parlarem molt de l'Àmbit A.

(S2SAN3)

El recurs RF2, “Assenyala una tasca a realitzar”, té en aquest tipus de segment, igual que el recurs anterior, una presència rellevant. Amb aquest recurs, l’assessor intervé per indicar una tasca que s’ha de portar a terme. En aquest segment, són intervencions curtes que assenyalen, d’una banda, tasques que es faran en el desenvolupament de la sessió com a part del programa establert (com en el primer exemple), o bé a partir de demandes del professorat (com en l’exemple següent):

A: Nosotros tenim l'obligació d'intervenir para que la situació d'interacció millori això. Entonces, hem de buscar algunos elements que generen algunes relacions positives. Vamos a hacer un ensayo después d'alguna cosa d'aquestes, vale? Después hay algo que, potser aquest primer any encara no entrarem molt, però, però que después si que hay determinadas dinàmiques i estructures de treball en el centro que faciliten la inclusió dels alumnos amb discapacitats i afavoreixen el coneixement d'aquestos alumnos.

(S2SAN3)

A: [...] os veo tomando notas i està bé, però, tot lo del power està aquí, dentro de un momento os voy a enseñar donde está en la web donde ja heu entrat

P: Ah!, perquè jo vaig estar buscant i no la vaig trobar [...]

A: Vale, vale. Pues después Marta, surts aquí i lo busques tu.

P: Jo?

(S2SAN3)

D'altra banda, l'assessor també indica tasques que els professors han de realitzar entre dues sessions, en aquest cas, en els grups de treball que organitzen els coordinadors:

A: *Entonces, lo dic això, perquè, anem a prendre una petita decisió, que després tindreu que concretar en cada un dels nivells amb els coordinadors, OK? Sobre la unitat.*

(S2SAN3)

El recurs RF7, "Conceptualitza, reelabora, argumenta amb un concepte, noció o idea", és el tercer recurs que apareix amb més freqüència. Amb aquest recurs, l'assessor exposa conceptes del marc teòric a partir del material específic de Programa CA/AC, com són les diferents diapositives del que s'està projectant. Típicament són intervencions extenses que es relacionen amb els continguts (com en el primer exemple que posem a continuació) i les tasques (com en el segon exemple) que s'estan desenvolupant en la sessió:

A: *Farem, una exposició de, en què consisteix formar els equips en el àmbito A i parlarem una miqueta del àmbito C. Però parlarem molt de l'Àmbit A. Llavors, aquí diu: "són actuacions encaminades a cohesionar el grup classe, a preparar-lo para treballar en equip, a predisposar-lo para la cooperació para convertir-lo poco a poco en una comunidad d'aprenentatge". Llavors, si us fixeu, el que dèiem el otro dia! Anar creant les condicions òptimes perquè el grup estigui cada vegada més disposat a aprendre d'aquesta manera; anar-lo utilitzant de manera més generalitzada, les estructures simples i complexes per aprendre junts, ajudar-se a aprendre cada vegada más, y además, anar ensenyant als alumnes a treballar en equip, a superar els problemes. Que hay massa soroll? Que sólo participa un? Que no acaba de... Bueno! I a organitzar-se millor com a equip (...) Cuando parlem de la cohesió de grup, nosaltres parlem de què podem fer, para millorar la cohesió d'un grup. Se pot entrar desde diferentes aspectos. Hay que fomentar el consens en la presa de decisiones, és a dir, la major part dels nens i les nenes cuando treballen en un grup i le mandas prendre una decisió, tenen greus dificultats para que las decisiones tengan consens. Normalmente, el que socialment té més poder, cognitivamente és més capaç o, el que té més poder sobre aquest grup, de vegades porta la decisió cap a un lloc, que no necessàriament reflecteix la participació de tots. Entonces, hay que, en algún moment, a lo millor fer alguna activitat, donde enseñar como es prenen algunas decisiones per consens. Otro dels elements son: para poder treballar en un equip [...]*

(S2SAN3)

A: *[...] para afavorir la relació, entre els alumnes i, perdón... para generar una disposició positiva para treballar en equips cooperatius, és molt important, que hagi un mínim de bones relacions i de coneixement mútuo entre tots els alumnes de la classe. Jo ara tinc aquí la classe, i tinc quatre aquí al davant, otros cuatro aquí, otro aquí, otro aquí. De vegades, como els alumnes estan asseguts en el aula, hay unes determinades relacions que estan molt consolidades i hay otros alumnos i alumnes que són molt desconeguts a la classe i que difícilment accepten interactuar con els altres. Si lo deixéssim, i li deixéssim muntar els equips de cuatro, ellos formarien uns grups que ja estan fets, constituïts i que*

contribueixen a tot el contrari de lo que és la cohesió, que és a la disgregació; i clar, nosaltres tenim que pensar en una cosa, els alumnes en la ESO estan en procés de formació, como personas i desde el punto de vista cognitivo. Nosotros tenim l'obligació de intervenir para que la situació d'interacció millori això. Entonces, hem de buscar algunos elementos que generen algunas relaciones positivas, vamos a hacer un ensayo después, eh, d'alguna cosa d'aquestes, vale? Después hay algo que, potser aquest primer any encara no entrarem molt, però que después si que (...) hay determinadas dinàmiques i estructures de treball en el centro que faciliten la inclusió dels alumnes amb discapacitats i afavoreixen el coneixement d'aquestos alumnes. Hay alumnos i alumnes que estan dintre d'un aula, que a vegades no saben quin són els alumnes que tenen més dificultat ni que le supone a determinats alumnes, por exemple con un trastorno motriu, tener que participar en una actividad d'educació física o alguns alumnes con grans dificultats a nivell visual tener que seguir i resoldre a la mateixa velocitat que els altres algunes activitats que, que se plantegen en el aula (...) Porque, el objectiu de todas les dinàmiques, és crear, torno a repetir, una disposició positiva para treballar en equipo i potser l'última que està posada la última, que no és necesariamente la última, que és preparar i sensibilitzar a l'alumnat para treballar de forma cooperativa, identificant què passa cuando hay un nen que se queda exclòs en un equip, o en un grupo, que és molt important! Si alguien se queda exclòs en un grup o en un equip no pot ser cooperatiu.

(S2SAN3)

El recurs RF5, “Confirma, accepta o rebutja la intervenció d'un o de diferents participants”, s'identifica quan l'assessor intervé per mostrar que accepta o rebutja de forma explícita un comentari, una interpretació o una aportació dels participants. Típicament són intervencions curtes. Amb aquest recurs, l'assessor mostra la seva acceptació repetint part del comentari dels professors (com en el primer exemple que presentem tot seguit) o bé utilitza expressions que mostren acord (com en l'exemple següent):

P: Ah!, perquè jo vaig estar buscant i no la vaig trobar.

*A: **No la vas trobar!** O no! Avui, avui, avui entrarem.*

P: A veure el rollo, bueno l'explicació si [tots riuen] no, explicació així més més si...

*A: **Vale, vale.** Pues después Marta, surts aquí i lo busques tu.*

(S2SAN3)

EL SA DE DISCUSSIÓ DE CANVIS D'ORGANITZACIÓ VINCULATS A LA PLANIFICACIÓ I L'ORGANITZACIÓ DE LA INTRODUCCIÓ DE LES DINÀMIQUES DE COHESIÓ, A INICIATIVA DE L'ASSESSOR

El segon tipus de segment associat a la Fase 3 és el SA de Discussió de canvis d'organització vinculats a la planificació i l'organització de la introducció de les dinàmiques de cohesió, a

iniciativa de l'assessor. En aquest segment, els recursos discursius amb una major presència són el RF3CC, el RF4, el RF6 i el RF3, amb uns percentatges compresos entre el 25% i el 12%.

El recurs RF3CC, "Controla la comprensió", és el recurs més freqüent en aquest tipus de segment i obté un percentatge del 25%. Aquest recurs es concreta en intervencions curtes i d'ús reiterat. Típicament són preguntes directes que majoritàriament es localitzen en fragments extensos on també es troben diferents recursos de presentació d'informació. En l'exemple següent, en concret, s'intercala entre un RF6 i un RF7:

A: [...] parla molt i no sé què, intervé un par de vegades el Alfons i éstas dos dicen: "de acuerdo!" No han pensado en nada, no han intervingut i no tenim consciència de que això, se ha triat entre ells! Entonces, el sistema es: "no, no vale que ho diguem entre tots! Tu posa-li un tres, un dos, un uno, tu le poses un tres, un dos i un uno, tu le poses un tres, un dos i un uno, tu le poses un tres, un dos i un uno, i ahora jo digo: "el Alfons aquí, el Damià allí, el Pau en esos cuatro, el Joan allí, el Joaquim te metes aquí en el grup". O faria dos grups de tres i diria: "vosaltres, sumeu les posicions dels altres i me dieu com a equip quina és la que se representa més", enteneu l'idea? (...) Què estem fent? Estem donant un criteri als alumnes de que les diferències de criteri no se, no se resuelven por el que crida més, sinó que se resuelven donant cada un la seva opinió. Eso si, se lo demanes, espontàniament no lo saben fer. Però si le dius: "tu tens que dir quina és la primera, la segona i la tercera, la primera, la segona i la tercera, la primera, la segona i la tercera, i el sumem i decidim això" [...]

(S2SAN7)

Aquest recurs s'identifica habitualment al final dels torns llargs de l'assessor:

A: [...] en el quart A porque salen aquests equips, eh? Entonces, si més no, tothom que no és tutor ha de adoptar con un company o con una companya una tutoria per fer la dinàmica en esa tutoria, i si s'escau, por qualsevol cosa que s'ha plantejat, a la hora de fer-la, si la dinàmica, la companya o el company ha visto que, la dinàmica que aplicarà, ahora voy a utilitzar un exemple però que no té que ser! En el cuarto A és la Maleta, pues nos posarem d'acord; a ver si yo aplico, yo que se, el Equipo de Manuel, que són el nombre de dos dinàmiques val? D'acord?(...)

(S2SAN4)

De vegades, també, enmig dels mateixos, quan l'assessor vol verificar la comprensió d'un determinat professor o del conjunt dels participants:

A: Ahora vaig a la següent Pau, tens el mateix grup, al tanto, han vingut tres nois nous! Que dinàmiques plantejes tu, para incorporar aquests tres nens a la dinàmica? El teu cas Pau, el grup de quart A d'aquest any, es parte del tercer A y parte del tercer B, que dinàmiques ens plantejem? Vull dir, al principi de curs, en funció de com s'ha configurat el grup, ese grup de tercer A, Pau (...) I te diu: "mira, hem funcionat con els mateixos equips des del mes de març fins a juny i hay un problema; en aquest equip hay dos nenes que no poden continuar más, en aquest altre equip hay dos nenes que no poden continuar más! I la resta dels nens de la classe funcionen més o menys". Comencem a pensar, què dinàmiques apliquem? Serà millor durant el mes de setembre-octubre, tornar a fer

dinàmiques com la Entrevista, para que se relacionen? Cuando arriba el mes de noviembre vamos a intentar fer un, algunes dinàmiques de la Pilota para veure como funciona, me estoy explicando, Pau? (...) La situació es esta Pau, aquest any, tu, provaràs de fer la Maleta, porque t'ha semblat bé, en Joan a lo millor fa una dinàmica que és l'Entrevista, ok? Ella a lo millor fa el Mundo de colores i l'Entrevista. Cuando arribe el mes de juny, jo us diré: "suposem que tinguem que utilitzar la mateixa classe, però ahora ja no plantegem una dinàmica, sinó que al llarg de la tutoria del curs, anéssiu introduint diferents dinàmiques", tu què faries? Ojo, no os estic dient que cada setmana se faci una dinàmica de cohesió, eh? No estic dient això; estic dient: "tu tens els dijous tutoria i tens, ahora lo digo así (...) durante el primer trimestre, once tutories, a tu que et semblaria raonable?" Vale, entonces tu Pau, per exemple dius: "después de la meva experiència, visto lo que han fet els altres companys, a mi em sembla que, jo dedicaria las dos primeras tutories, per exemple a fer la Pilota de diferentes vegades, en el mes de noviembre intentaria fer, com ha fet fulanita de tal, el Món de colors que ajuda i al final del mes de diciembre, per exemple, intentaria fer en una tutoria una parte del Blanc a la diana"; me lo he inventado totalmente y no tiene porque tener sentido, eh, pero entendéis la idea? (...)

(S2SAN6)

Posteriorment a aquest recurs, s'observa com els professors poden prendre la paraula per formular preguntes o aportar informació al fil de les explicacions de l'assessor:

A: [...] vamos a aplicar una por una, cuando acabe el curso, tothom tindrà una idea, entonces, el any que ve, es cuando las fem de manera sistemática, en funció de què? En funció dels grups, en funció dels grups, s'entén, s'entén l'idea Pau? He respost o no he respost?

P: No, totes aquestes dinàmiques les entenc, el que et venia a dir, és que, quan es barregen, llavors què? Continues fent aquestes dinàmiques, o, o canvies de grup o es tornen a muntar grups de treball diferents [...]

(S2SAN6)

El recurs RF4, "Aporta informació complementària", és el segon recurs que apareix amb més freqüència en aquest tipus de segment, amb un percentatge del 16%. Aquest recurs s'identifica després d'una pregunta o demanda d'un professor a la qual remet la intervenció de l'assessor:

P: O sigui, que es poden barrejar, vaja!

A: Si [riuen] si, si es poden barrejar, si es poden barrejar, si es poden barrejar.

(S2SAN6)

Típicament són intervencions curtes que en aquest tipus de segment apareixen habitualment en un context de diàleg amb als professors. Amb aquest recurs, l'assessor aporta informació responent a les preguntes concretes dels professors:

(S2SAN6)

A: *Per exemple, jo lo que crec que, ja us donareu comte vosaltres, si algú ha fet dos vegades moltes activitats de autoconeixement com la Maleta i la Diana, no té sentit que l'any que ve tornem a repetir les mateixes de la mateixa manera del mateix grup.*

(S2SAN6)

Ocasionalment també, l'assessor descriu situacions de pràctica reals d'altres centres que han participat en processos d'assessorament sobre aprenentatge cooperatiu:

A: *Hay centros, que después d'arribar el segon any, prenen una decisió del tipus que tu dius, vamos a hacer un pla de dinàmiques de cohesió que tingui sentit durante dos cursos. Hay centros que no! Que diuen, les dinàmiques de cohesió i l'organització dels equips, es algo que esta pensado para fer un curso y punto, i per exemple prenen otras decisiones. Si els grups donde están els nanos, en primer farem normalment dinàmiques vinculades a la Maleta i a la Pelota; en segon vamos a centrarnos con dinàmiques vinculades al Blanc i la Diana i el Món de colors, independentment si han canviat els grups o no, porque volem que els nanos treballen diferent formes de cohesió.*

(S2SAN6)

En molts casos, el recurs RF6 s'identifica en torns de l'assessor on es combina amb altres recursos que assenyalen o anticipen tasques a realitzar:

A: *Entonces, si més no, tothom que no és tutor ha d'adoptar con un company o con una companya una tutoria per fer la dinàmica en esa tutoria, i si s'escau, por qualsevol cosa que s'ha plantejat, a la hora de fer-la, si la dinàmica, la companya o el company ha visto que la dinàmica que aplicarà, ahora voy a utilizar un exemple por que no té que ser, en el cuarto A és la Maleta, pues nos posarem d'acord a ver si yo aplico, yo que se, el Equipo de Manuel, que son el nombre de dos dinàmiques. Val, d'acord? Però si que seria important que tothom, al menys apliquessin alguna dinàmica a un equip, porque és que si no, tenim un problema, que és, cuando arriben els equips, tu no sabes de donde ve la cohesió o no cohesió, d'aquestos equips.*

(S2SAN4)

A: *Al final de les dinàmiques, vamos a intentar montar, equipos de cuatro para que aprendan, jo creo que ja os lo he explicado, jo los ejemplos los repeteixo molt, pero los repeteixo cuando venen a conte, em sembra. L'altre dia us deia (.) cuando tu comences al principi de curs en una classe, tens els alumnes així i cuando han passat quatre setmanes (.) jo dic: "Joan, hem de parlar a l'hora del pati porque jo no sé si la setmana que ve em vindria millor que te vinguessis cap endavant, eh, y le digo al otro, sembra que vamos a*

tener que fer una regularització, Andreu i Pau, no us adoneu que ja us he dit varies vegades (...), a partir de la setmana que ve, me parece que vamos a colocar cada uno en un lloc". Tu què estàs fent? Col·locant als nens, col·locant als nens i les nenes, la integració, de manera que serveixi para aprendre millor, tu no tomas la decisió del Andreu i del Pau (.) eh (.) arbitràriament, la prens, en funció a algo que no son capaces de decidir. Pues cuando tu vas generant moviments positius entre els nens, és que tu vols configurar equips que le serveixin per aprendre millor, entre els quatre, porque ells el que volen és estar con el que es porta millor, porque tots lo volem, això, però claro, esto no és un un espai lúdic, és un espai para aprendre. Si aprenem de la millor manera possible, però, però el objectiu és aprendre, no? M'estic explicant?

(S2SAN6)

El Recurs RF3, "Demana informació, pregunta als participants", és el quart més present en el SA de Discussió de canvis d'organització vinculats a la planificació i l'organització de la introducció de les dinàmiques de cohesió, a iniciativa de l'assessor, amb un percentatge del 12%. Amb aquest recurs, l'assessor sol·licita informació de forma explícita i posteriorment els professors responen. Les preguntes, en aquest tipus de segment, conformen enunciats curts i són, en la seva totalitat, preguntes tancades. Amb elles, l'assessor fa un requeriment d'informació concreta sobre els professors i/o l'organització del centre per tal d'ajustar els exemples i la seva explicació:

A: [...] que sigui alguna dinàmica que vosaltres, que jo plantejaré ahora, de les que vosaltros us sentiu més còmodes para aplicar en el vostre grup classe, aquí hay una, algo que que ha sorgit el otro dia que jo lo voy a introducir. Qui sou tutors?

P: [Aixequen dits]

A: Molt bé! Los que no sou tutors, teniu que adoptar como lloc de treball una tutoria para hacer una dinàmica, entesos, tu no ets tutor?

P: [Fa no amb el cap]

(S2SAN4)

A: [...] Què teniu A i B?

P: Sí, sí.

A: En el quart A porque salen aquests equips. Entonces, si més no, tothom que no és tutor [...]

(S2SAN4)

SA DE PRESENTACIÓ DE LES DINÀMIQUES DE COHESIÓ, A TRAVÉS DE LA REALITZACIÓ VIVENCIADA.

El tercer tipus de segment associat a la Fase 3 és el SA de Presentació de les dinàmiques de cohesió, a través de la realització vivenciada. Segons les dades que mostren les taules, destaca

la alta freqüència dels recursos RF5, RF3, RF2 i RF6, que apareixen sempre amb percentatges entre el 27% i el 13% del total de recursos presents en aquest segment.

El recurs RF5, “Confirma, accepta o rebutja la intervenció d’un o de diferents participants”, és el recurs amb una presència més elevada, amb un percentatge del 27%. Amb aquest recurs, l’assessor mostra que accepta o rebutja de forma explícita un comentari, una interpretació o una aportació dels participants. Com ja s’ha descrit en el SA de Presentació de l’Àmbit A del Programa CA/AC, típicament són intervencions curtes. En aquest tipus de segment, aquest recurs apareix en un context de diàleg amb els professors i majoritàriament l’assessor mostra la seva acceptació repetint part del comentari dels professors:

A: [...] i tu en que curso dones més classe?

P: Més classes (.) a tercer

A: **Més classes a tercer.** I ara dic: “jo me dic José Luís i presento a l’Àlícia que dona, sobre tot classe a tercer i classes de, de llengua i de llatí”.

(S2SAN5)

P: Siempre seran els últims, vale, vale, vale.

A: **Siempre seran els últims.**

P: Tu has començat per ahí, però podies haver començat...

A: **Claro, claro, que podia haver començat! Exacto! Ahí, ahí.**

(S2SAN5)

En altres moments, l’assessor també utilitza expressions que mostren acceptació o desacord:

P: Bueno, jo presentaré a l’Andreu, que treballa aquí a l’escola, professor de socials i d’educació física a primer i a segon.

A: **Molt bé!** Andreu...

(S2SAN5)

P: D’anglès per això, sóc tutora de segon jo.

A: **Vale.**

P: Ell és de primer.

A: **Vale.**

(S2SAN5)

P: *Si tu vas veient que es quedaren els tres de sempre no pots!*

A: *No, no, no, no Joan! A ver, hi ha una cosa, tot esto que estic fent jo, que la paro, que os explico y no sé qué, es porque vosotros sois profes, eh? O sea, jo no estic fent aquí un curso [...]*

(S2SAN5)

El recurs RF3, “Demana informació, pregunta als participants”, és el segon recurs més present, amb un percentatge del 21%. Amb aquest recurs, l’assessor sol·licita informació de forma explícita i posteriorment els professors responen. Aquesta sol·licitud d’informació per part de l’assessor, pren habitualment en aquest tipus de segment la forma d’enunciats curts que es localitzen en un context on es constata una lògica conversacional. Les demandes d’informació adopten modalitats diverses: poden ser preguntes directes (com en el primer exemple que posem a continuació) o bé frases inacabades amb una corba entonativa oberta perquè els professors les completin (com en l’exemple següent):

A: *El A, el B vamos a fer-lo així, ja está claro? Qui és el A, B, C?*

P: *El A, el Alfons.*

(S2SAN10)

A: *Andreu. I tu ahora vas a presentar a...*

P: *Àngels*

A: *Àngels, què és?*

P: *És tutora de primer i em sembla (...)*

(S2SAN5)

Amb aquest recurs, l’assessor fa un requeriment d’informació concreta per a conèixer els professors i l’organització del centre:

A: *Alícia, tu de qué departament ets?*

P: *[riu] No se respondre’t, no, no estic, no estem associats als departaments.*

A: *¿Y cómo por áreas, por seminarios, por qué?*

P: *De fet hi ha, hi ha un equip de coordinació i (inaudible)*

A: *Espera un moment, però, però si que estàs en un equip docent?*

P: *Si.*

A: *I de qué eres profe, Alícia?*

P: *De català i de llatí*

(S2SAN5)

De vegades també, l'assessor planteja preguntes dirigides a guiar la presentació i el comentari de les dinàmiques de cohesió:

A: *I ara què farem? Què fem amb això?*

P: *Li passo al B.*

(S2SAN10)

A: *[...] que, si jo digo, el A, el que està en quart, el B el que està en tercer, el C el que està en segon, el D, el A el que està en primer, haguéssiu parlat del mateix?*

P: *No, clar!*

(S2SAN10)

El tercer recurs dominant és el RF2, "Assenyala una tasca a realitzar", amb un percentatge del 15%. Aquest recurs, en aquest tipus de segments, consisteix en intervencions curtes on l'assessor descriu tasques específiques que porten a terme de forma conjunta durant la sessió i dona instruccions precises sobre el que s'ha de fer:

A: *Ara tu has de presentar a alguien que no de classe a tercer [riu] i que no dé ninguna de les àrees de les llengües.*

P: *Molt bé, us presento a la professora Carmen, que és professora d'escola, i dona classes de (.) anglès a primer i a segon.*

P: *I matemàtiques!*

P: *I matemàtiques (...)*

(S2SAN5)

A: *Tu lo tienes complicado porque tienes que triar, mira Marta, tienes que triar a uno que no sigui del teu nivell, i tu tens classe a segon, a tercer i a quart.[parlen al mateix temps i riuen]*

P: *Ni a quart, ni a tercer, ni a segon (...) presentaré al pare director [riuen]*

(S2SAN5)

A: *Pues lo haríamos así, escrivim nom, nivel i àrea minoritària que treballes, Georgina.*

P: Àngels.

P: Àngels. I ara que farem? Què fem amb això?

P: Li passo al B.

A: *Li passa al B, ahora aquí lo escribe la companya, el B. [assenyala el material]*

P: El B.

A: *Però le passa el paper, eh!*

P: Si, si, cadascun el seu.

(S2SAN10)

El recurs RF6, “Relaciona, justifica, argumenta proposant exemples de situacions de pràctica docent”, és el quart més present en el SA de Presentació de les dinàmiques de cohesió, a través de la realització vivenciada, amb un percentatge del 13%. Amb aquest recurs, l’assessor aporta informació connectant les pràctiques objecte d’atenció amb exemples de pràctiques docents, amb la finalitat de trobar solucions als problemes i donar sentit a les tasques que s’estan duent a terme durant la sessió. Són intervencions d’extensió variable que s’ubiquen en fragments de caire conversacional on s’alternen les intervencions de l’assessor i dels professors:

P: *Si tu vas veient que es quedaren els tres de sempre, no pots.*

A: *No, no, no, Joan, a ver, hi ha una cosa, tot esto que estic fent jo, que la paro, que os explico i no se que, es porque vosotros sois profes, eh? O sea, jo no estic fent aquí un curso.*

P: *El profe només observa.*

A: *El profe observa lo que passa i toma en el moment que toma les decisions que toma o matitza! “Mooolt béee! Ha passat la pilota de davant a darrera!” Però no para i explica: “us heu donat compte como de repente... No! Eso als nanos no els interessa, os interessa a vosotros como profes, m’estic explicant? (...) Però tu a la teva classe, igual pots dir: “bueno, vamos a començar a dir el nom, però jo vull, per exemple, tu, Joan, Joan, vas a començar tu tiriri tiriri, i ahora cuando vingui capaquí, jo vull que no os quedeu aquí, eh? Hay que ir para uno de darrera”. Porque introduceixo això, Joan? Porque tu ya sabes que malgrat que te presento aquí, si jo no introduceixo aquest matís, los de aquí el davant se van a quedar por aquí i esto a lo millor no passa, però ja lo has introduït, no sé si m’estic explicant...”*

(S2SAN5)

Com ja s’ha descrit en el SA de discussió de canvis d’organització vinculats a la planificació i l’organització de la introducció de les dinàmiques de cohesió, els exemples fan referència majoritàriament a situacions hipotètiques de pràctica dels mateixos professors en relació, a les

dinàmiques de cohesió (com en l'exemple anterior). En menor mesura però, també trobem exemples de situacions de pràctica reals d'altres centres que han participat en processos d'assessorament sobre aprenentatge cooperatiu (com en l'exemple següent):

A: Jo faria aquesta dinàmica en el cole, si tingués que fer un projecte de centre donde volgués que participessin professors de diferents nivells, per què? Per després de lo que esteu fent, tomar nota i dir, si tinc que posar a...

P: Manel.

A: Manel, con algú d'altre nivell, lo posaré con Àngels i si tinc que posar a Manel con otro nivel lo puc posar con el Joaquim, lo puc posar con él. Enteneu para lo que lo fem? Para que els nens, clar, jo he utilitzat una consigna, és la primera, eh! Después hay otra. He utilitzat una consigna, en funció de algo que jo volia explicar. Si vamos a fer un projecte de centre, jo tengo que buscar a alguien que sigui de otro nivell i que sigui de otra matèria. Vosaltres teniu que pensar, en el vostre centre cuando plantegeu la consigna, qué criteri doneu! Os voy a explicar, estava en Manlleu i en Manlleu hay un problema molt important, los de Torelló i los de Malleu. Entonces, havia una escola, que estava en la cantonada i que venien nens de Torelló i de Manlleu i cuando jo he començat a fer això, diu: "podrem fer els equips que vulguis, pero unos tendran que ser todos los de Manlleu y otros tendran que ser todos los de Torelló, porque no es poden veure!".

(S2SAN5)

SA DE PRESENTACIÓ TEÒRICA DE DINÀMIQUES DE COHESIÓ

En el SA de Presentació teòrica de dinàmiques de cohesió, els recursos amb una presència rellevant són el RF3CC, el RF6, el RF7 i el RF4, amb uns percentatges que oscil·len entre el 23% i el 14% del total de recursos d'aquest presents en aquest tipus de segment.

El recurs discursiu que s'identifica amb una freqüència més alta és el RF3CC, "Controla la comprensió", amb un percentatge del 23%. Com en el SA de Discussió de canvis d'organització vinculats a la planificació i l'organització de la introducció de les dinàmiques de cohesió, aquest recurs es concreta en intervencions curtes i d'ús reiterat. Típicament són preguntes directes. En aquest tipus de segment, aquestes intervencions sovint es troben enmig de torns extensos de l'assessor on també s'identifiquen diferents recursos de presentació d'informació. En l'exemple següent, en concret, s'intercala entre un RF6 i una RF7:

A: [...] parla molt i no se que, intervé un par de vegades el Alfons i éstas dos dicen: "de acuerdo!" .No han pensado en nada, no han intervingut i no tenim consciència de que això, se ha triat entre ells! Entonces, el sistema es: "no, no vale que ho diguem entre tots! Tu posa-li un tres, un dos, un uno, tu le poses un tres, un dos i un uno, tu le poses un tres, un dos i un uno, tu le poses un tres, un dos i un uno, i ahora jo digo: el Alfons aquí, el Damià allí, el Pau en esos cuatro, el Joan allí, el Joaquim te metes aquí en el grup". O faria dos grups de tres i diria: "vosaltres, sumeu les posicions dels altres i me dieu com a equip quina és la que se representa més", enteneu l'idea? (...) Què estem fent? Estem donant un criteri als alumnes de que les diferències de criteri no se, no se resuelven por el que crida més, sinó que se resuelven donant cada un la seva opinió. Eso si, se lo demanes,

espontàniament no lo saben fer. Però si le dius: “tu tens que dir quina és la primera, la segona i la tercera, la primera, la segona i la tercera, la primera, la segona i la tercera, i el sumem i decidim això [...]

(S2SAN7)

El recurs RF6, “Relaciona, justifica, argumenta propasant exemples de situacions de pràctica docent”, és el segon recurs que apareix amb més freqüència en aquest tipus de segment, amb un percentatge del 20%. Com ja s’ha descrit en el SA de Discussió de canvis d’organització vinculats a la planificació i l’organització de la introducció de les dinàmiques de cohesió, i en el SA de Presentació de les dinàmiques de cohesió, a través de la realització vivenciada, amb aquest recurs l’assessor proposa majoritàriament exemples de situacions hipotètiques de pràctica dels mateixos professors en relació, en aquest cas, a les dues dinàmiques de cohesió (l’Entrevista i el Grup nominal) que presenta:

A: Cuando això l’hem fet, tres, cuatro, cinc vegades, lo que deia el Pau, i ja és el segon curs, arriba un moment determinat que tu dius: “vinga, vamos a decidir les tres normes fonamentals que debemos respetar todos para anar-nos a Port Aventura” y lo que te pasa, que es muy interesante, és que els nanos tu dius: “por el Grupo nominal” i ellos diuen: “bueno, profe, ja lo vamos fent i cada uno intervé”. I és veritat, i és veritat! Porque entonces se han acostumat a que cuando, antes de tomar una decisió, hay que hablar tothom i tothom te que fer el següent, dir lo que jo prefereixo, de lo que diuen els altres, lo que jo me col·locaria també, i en segon orden, si solo quedan dos cosas, jo m’adhereixo a esa. Eso es lo que fem los adultos cuando l’ensenyem d’una manera consensuada, m’estic explicant Alfons? (.) Pero claro, para que els nanos, arribin a això, hay que darles alguna forma, organitzada, repetirlo tres, dos, seis, ocho vegades i hay un moment en que lo fas de manera autònoma, automàtica, que es lo que intentem, m’estic explicant?

(S2SAN7)

Com s’observa en l’exemple anterior, el recurs RF6 s’ubica en torns llargs i en combinació amb altres recursos de presentació d’informació (en aquest cas un RF7) i de control de la comprensió dels professors.

El recurs RF7, “Conceptualitza, reelabora, argumenta amb un concepte, noció o idea”, és el tercer recurs més present en el segment, amb un percentatge del 16%. En aquest tipus de segment, (i a diferència del SA de Presentació de l’Àmbit A del Programa CA/AC) s’identifica també quan l’assessor fa referència explícita al material intern de treball del Programa (web, documents...), els projecta i llegeix, explica com accedir als mateixos o com s’estructuren:

A: Llavors, llavors, aquí hay un document, que és aquest, que és un pdf molt gran que té descrites todas las dinàmiques, todas las estructuras i tot con lo que treballem si? [va assenyalant els documents en la web que està projectada] Ho veieu, lo obriu, aquí veieu? És un document que ha de tenir, no sé, però a lo millor té cent i pico de pàgines eh? (.)

Vale? (...) Dinàmiques para fomentar la participación el debate o consenso, el Grupo nominal, las Dos columnas, la Bola de nieve. Ho veieu, verdad?

P: Si, si.

A: D'acord? Van apareixent aquí. Dinàmiques para favorecer la interrelación, el conocimiento, dinàmiques para facilitar la participación de los alumnos, actividades para trabajar, la importancia del trabajo en equipo y demostrar su eficacia, ideas para sensibilizar, para trabajar de manera cooperativa, les veieu, no? [l'assessor va llegint els títols dels documents que estan a la web]. En ese document están descritas todas. Però, de manera més resumida [riu] en plan chuleta. Aquí tenim, un document que, avui, espero no equivocarme, un moment, no,no,no! Vamos siempre como una sesión (...) La presentación cuatro, tiene todas las dinámicas, de acuerdo?

P: La presentación?

A: La cuatro. Diguem que, la una, és la que us vaig explicar el otro día cuando os explicava todo el procés d'assessorament, no al contrario, es cuando os vaig explicar el otro día tots els conceptes bàsics, aquello de, cooperatiu, eh, individualista i tal, la dos es cuando os vaig explicar en que consistia tot el procés d'assessorament, les diferentes fases, lo que había, la tres és lo que estic explicant avui, i la cuatro, són les dinàmiques [...]

(S2SAN7)

Aquest recurs es troba sovint en fragments on es combina amb altres recursos que aporten informació, com hem observat en la descripció anterior dels recursos discursius amb una presència rellevant en aquest tipus de segment.

El recurs RF4, "Aporta informació complementària", és el quart més present en el SA de Presentació teòrica de dinàmiques de cohesió. Aquest recurs s'identifica després d'una pregunta o demanda d'un professor a la qual remet la intervenció de l'assessor:

P: O sigui, que es poden barrejar, vaja!

A: Si [riu] si, si es poden barrejar, si es poden barrejar, si es poden barrejar.

(S2SAN6)

Com ja hem assenyalat en la descripció del recurs en el SA de Discussió de canvis d'organització vinculats a la planificació i l'organització de la introducció de les dinàmiques de cohesió, a iniciativa de l'assessor, el RF4 s'ubica habitualment en un context de diàleg amb als professors i típicament són intervencions curtes. Amb aquest recurs, l'assessor aporta informació, responent de forma concreta les preguntes dels professors:

A: En ese document están descritas todas [els documents están projectats a la pantalla i els va mostrant]. Però, de manera més resumida, en plan chuleta. Aquí tenim un document que, avui, esperas, espero no equivocarme, un moment, no,no,no (...). La presentación cuatro, tiene todas las dinámicas, de acuerdo?

P: La presentació?

A: La cuatro. Diguem que, la uno, és la que us vaig explicar el otro día cuando os explicaba todo el procés d'assessorament (.). No al contrari! És cuando os vaig explicar el otro dia tots els conceptes bàsics, aquello de cooperatiu, individualista i tal. La dos, és cuando os vaig explicar en que consistia tot el procés d'assessorament, les diferentes fases, lo que había. La tres és lo que estic explicant avui i la cuatro, són les dinàmiques.

(S2SAN7)

En altres casos, l'assessor reprèn en aquestes intervencions els enunciats dels assessorats i els expandeix, corregeixo amplia cap a la teoria:

P: És per consens.

A: Si, però té, però té una, una...

P: ... és una votació?

A: ... però té un element, un element qualitatiu diferent, que és: primer no és la votació de tots, només és dintre d'un equip; segon element, tu no dius una, ni dos; por eso jo us he dit: "arribem hasta el dos, les tres i las cuatro". Porque, lo que se trata es que la gent matitzi, i després jo crec que hi ha un element que és molt important, en este moment, que és, no només que s'assenyalin les, les que surten, sinó és que tu assenyales en determinats grups, per exemple, esteu treballant en equip, Ferran![...]

(S2SAN7)

SA PRESENTACIÓ DE LA DINÀMICA DE COHESIÓ, A PARTIR EXPERIÈNCIA PRÈVIA D'UNS PROFESSORS

El cinquè tipus de segment associat a la Fase 3 és el SA de Presentació de la Dinàmica de Cohesió, a partir de l'experiència prèvia d'uns professors. En aquest segment, els recursos discursius amb una major presència són el RF3, el RF6, el RF5 i el RF4, amb uns percentatges situats entre el 27% i el 14%.

El recurs RF3, "Demana informació, pregunta als participants", és el recurs més freqüent, amb un percentatge del 27%. Les característiques d'aquest recurs són similars a les ja descrites en el SA de Discussió de canvis d'organització vinculats a la planificació i l'organització de la introducció de les dinàmiques de cohesió, a iniciativa de l'assessor, i en el SA de Presentació de les dinàmiques de cohesió, a través de la realització vivenciada: la sol·licitud d'informació per part de l'assessor pren habitualment la forma d'enunciats curts que es localitzen en un context on es constata una lògica conversacional. Amb aquest recurs, l'assessor obté informació sobre la organització del centre o bé planteja preguntes dirigides a guiar la presentació i el comentari de les dinàmiques de cohesió (en aquest exemple, la dinàmica de la Maleta):

A: *Si o no, o si o no, o también te pasa otra cosa, que hi ha nens que no són capaços de portar res!*

P: *Clar, i llavors és el que deia jo!*

A: *... I que et diuen: “no, jo no portaré res, jo no portaré res”. I passen molt de temps, molt preocupats por què han de portar! Tu los deixes sols?*

P: *No!*

(S2SAN8)

El segon recurs més present en aquest tipus de segment és el RF6, “Relaciona, justifica, argumenta proposant exemples de situacions de pràctica docent”, amb un percentatge del 17%. Com hem descrit en els SA de Discussió de canvis d’organització vinculats a la planificació i l’organització de la introducció de les dinàmiques de cohesió, en el SA de Presentació de les dinàmiques de cohesió, a través de la realització vivenciada i en el SA de Presentació teòrica de dinàmiques de cohesió, típicament són intervencions d’extensió variable que s’ubiquen en fragments de caire conversacional on s’alternen les intervencions de l’assessor i dels professors. Amb aquest recurs, l’assessor presenta les dinàmiques de cohesió descrivint situacions de pràctica hipotètiques dels mateixos professors (com en l’exemple següent), i també ocasionalment situacions de pràctica reals d’altres centres que han participat en processos d’assessorament sobre aprenentatge cooperatiu:

A: *Vale, molt bé! Però en aquest cas, nos interessa especialment i resulta que ha portat una pilota, que és la pilota que aquest estiu s’ha jugat el mundial d’alguna cosa i ellos le dan molta importància a això, si el modelo que tingués del mundial de no se que o es de la liga profesional o es de la puñeta, no entiendo nada, però...*

P: *... si, si*

A: *... vosotros teniu que entendre d’això. Entonces, el tema es, jo creo que cuando este hombre porta la pilota, lo que es important es, si a ti te gusta, este es un xaval molt entremaliat y resulta que se mezcla sólo con este nen i allí tenim cuatro chavales más, que a mi me gustaría, que creo que seria positivo para él (...) Bueno vamos a ver ¿Cómo se llama el menda?*

P: *Eric.*

A: *“Eric! Tu has portat una pilota”, perdonar lo del menda eh! Ho dic amb tot el cariño del món, eh? [riu] “Eric, a ver, pelota, muy bien, es una pelota de la liga profesional, quien más porta pelota? A ver, Andreu, Andreu! Tu també portes pilota, no? De què l’havies portat tu? I tu? Són iguals, són diferents?”. Sabes lo que estem provocant?*

(S2SAN8)

El recurs RF5, “Confirma, accepta o rebutja la intervenció d’un o de diferents participants”, és el tercer recurs més present en el segment, amb un percentatge del 16%. Les característiques d’aquest recurs són similars a les descrites en els SA de Presentació de l’Àmbit A del Programa CA/AC i SA de Presentació de les dinàmiques de cohesió, a través de la realització vivenciada: aquest recurs s’ubica en un context de diàleg amb els professors i típicament són intervencions curtes. Amb el recurs, majoritàriament l’assessor mostra la seva acceptació repetint part del comentari dels professors:

P: Si, i llavors, bé, nosaltres vam fer això, anar traient els objectes i després els hi va tocar als alumnes, ells no van, cap d’ells va portar una maleta, si no que van portar una bossa i amb cosetes, doncs que els definien, sobretot, en activitats extraescolars, qui feia natació, portava un gorro de natació...

A: ... gorro de natació!

P: ... llavors, clar, es van començar a conèixer més i precisament a primer, hi ha molts alumnes que venen d’altres, d’altres col·legis.

(S2SAN8)

De vegades, també l’assessor utilitza expressions que mostren acceptació o desacord:

P: Bueno, si, si ho diuen, però se suposa que ha de ser una cosa secreta, cadascun porta...

A: ... no, no, no necessàriament!

(S2SAN8)

El recurs RF4, “Aporta informació complementària”, és el quart més freqüent en el SA de Presentació de la Dinàmica de Cohesió, a partir experiència prèvia d’uns professors, amb un percentatge del 14%. Com hem descrit en el SA de Discussió de canvis d’organització vinculats a la planificació i l’organització de la introducció de les dinàmiques de cohesió, a iniciativa de l’assessor i en el SA de Presentació teòrica de dinàmiques de cohesió, el RF4 s’ubica habitualment en un context de diàleg amb als professors i típicament són intervencions curtes. Amb aquest recurs, l’assessor aporta informació responent de forma concreta les preguntes dels professors o bé reprèn els enunciats dels assessorats i els expandeix, corregeixo amplia:

P: Però és diferent la Pilota que la Maleta!

A: No, no, clar que són diferents, però clar, el objectiu que tenim és el mateix, generar coneixement entre les persones.

P: Però un és portar un objecte que tu, a tu t’identifica.

A: Però, no, no, no, no, és un objecte que te connecta con los otros.

(S2SAN8)

SA DE MODELATGE DEL PROCEDIMENT DE FORMACIÓ DELS EQUIPS D'APRENTATGE COOPERATIU A PARTIR D'UN CAS PRÀCTIC

En el SA de Modelatge del procediment de formació dels equips d'aprenentatge cooperatiu a partir d'un cas pràctic, destaca, com en el tipus de segment anterior, l'alta freqüència dels recursos RF5, RF4, RF3 i RF6, amb uns percentatges que oscil·len entre el 35% i el 10%.

El recurs RF5, "Confirma, accepta o rebutja la intervenció d'un o de diferents participants", és el recurs amb més presència en aquest tipus de segment, amb un percentatge del 35%. Les característiques prototípiques d'aquest recurs han quedat identificades en les seves descripcions en els tipus de segments anteriors (SA de Presentació de l'Àmbit A del Programa CA/AC, SA de Presentació de les dinàmiques de cohesió, a través de la realització vivenciada i SA Presentació de la Dinàmica de Cohesió, a partir experiència prèvia d'uns professors). Aquest trets característics es poden observar novament en l'exemple següent (en aquest fragment, l'assessor ajuda a una professora en la formació d'un equip amb els alumnes de la seva classe):

P: A qualsevol (..) a Bibi.

*A: **No a qualsevol no, a qualsevol no!***

P: La Ivette, la Júlia, el Martí

*A: **La Ivette, la Júlia***

P: El Martí

*A: **El Martí***

P: El Roger

*A: **El Roger***

P: La Carla

*A: **Carla** (...) Deixe-m'ho aquí, si? I allà? Nens que necessiten molta ajuda. [...]*

(S4SAN2)

El recurs RF4, "Aporta informació complementària", és el segon recurs més freqüent en el SA de Modelatge del procediment de formació dels equips d'aprenentatge cooperatiu a partir d'un cas pràctic, amb un percentatge del 22%. Les característiques del recurs RF4, en aquest tipus de segment, són també molt semblants a les que hem descrit en els SA de Discussió de canvis d'organització vinculats a la planificació i l'organització de la introducció de les

dinàmiques de cohesió, a iniciativa de l'assessor, en el SA de Presentació teòrica de dinàmiques de cohesió en el SA de Presentació de la Dinàmica de Cohesió, a partir experiència prèvia d'uns professors. Amb aquest recurs, l'assessor aporta informació sobre els criteris de formació dels equips d'aprenentatge cooperatiu i el procediment per a la seva creació, ja sigui responent de forma concreta les preguntes dels professors (com en els dos primers exemples) o en altres casos corregint o ampliant els enunciats dels professors (com en els següents exemples):

P: Abans de començar una pregunta, per què he vist equips de quatre i no de tres?

*A: **Porque les estructures estan pensades normalment para fer la participació de cuatro.***

(S4SAN2)

P: Què faig jo ara?

*A: **Digues el nom dels nens mas capaços de donar ajuda.***

(S4SAN2)

P: Què és el que realment s'ha de mirar, si té la capacitat d'ajudar o la capacitat de coordinar el grup perquè funcioni...

*A: ... **la capacitat d'ajudar, la capacitat d'ajudar...***

(S4SAN2)

P: Llavors ha de quedar clar que no podem plantejar res que surti de l'escola...

*A: ... **jo al voltant d'aquestos equips i d'aquestes estructures jo no lo plantejaria. Otra cosa es que vosaltres en la dinàmica ordinària de l'escola teniu uns equips i unes coses i es fan treballs en equip.***

(S4SAN2)

El Recurs RF3, "Demana informació, pregunta als participants", és el tercer recurs dominant, amb un percentatge del 18%. Els trets característics d'aquest recurs s'han descrit en els SA de Discussió de canvis d'organització vinculats a la planificació i organització de la introducció de les dinàmiques de cohesió, a iniciativa de l'assessor, en el SA de Presentació de les dinàmiques de cohesió, a través de la realització vivenciada i en el SA de Presentació de la Dinàmica de Cohesió, a partir experiència prèvia d'uns professors. També en aquest tipus de segment aquest recurs es concreta majoritàriament en enunciats curts que es localitzen en fragments on s'alternen les intervencions de l'assessor i dels professors, i adopta modalitats diverses: poden ser preguntes directes o bé, l'assessor sol·licita informació de forma indirecta:

A: *Nen més necessitat de ajuda, Ferran...*

P: *Vale (...) A vera (...) Màxim*

(S4SAN2)

A: *Ahora para no allargarnos dona'm dos, tres o cuatro nens...*

P: *Quatre*

A: *Si, per exemple...*

P: *(...) Alfons*

(S4SAN2)

En aquest tipus de segment, a més a més s'identifica algun cas en què l'assessor fa demandes més extenses aportant informació que ajuda a situar la pregunta:

A: *De tots aquestos la Marina que és la nena més capaç de donar ajuda, la nena més capaç de donar ajuda, quin d'aquests nens necessita més ajuda podria treballar amb ella i poder, poder ser profitós per l'aprenentatge de tots dos, en els diferents sentits...*

P: *A vera és que [...] Eric.*

(S4SAN2)

Majoritàriament, com es pot observar en els exemples anteriors, són preguntes tancades on l'assessor fa un requeriment d'informació concreta amb relació a la formació dels equips d'aprenentatge cooperatiu.

Ocasionalment trobem també preguntes de l'assessor amb relació a la participació dels professors en les tasques que s'estan portant a terme durant la sessió:

A: *Ferran arrenquem amb tu?*

P: *Com vulguis...*

(S4SAN2)

A: *Bueno, jo creo que amb aquests criteris si us sembla als de tercer i als de quart, avanceu vosaltres en muntar els equips o voleu que els muntem aquí?*

P: *No cal.*

P: Jo, jo el que jo trobo amb el grup, amb el meu grup que és el tercer B, és que hi ha molta gent d'allò intel·ligent que pot ajudar i moltíssims triangles, però a puñaos!

(S4SAN2)

El recurs RF6, “Relaciona, justifica, argumenta propoſant exemples de situacions de pràctica docent”, és el quart més present en el SA de Modelatge del procediment de formació dels equips d’aprenentatge cooperatiu a partir d’un cas pràctic, amb un percentatge del 10%. Amb aquest recurs, l’assessor connecta les tasques que s’estan duent a terme durant la sessió amb exemples de pràctiques docents reals o simulades, amb la finalitat, en aquest cas, d’explicar els criteris de formació dels equips d’aprenentatge cooperatiu i modelar el procediment per a la seva creació. La presència d’aquest recurs s’ha assenyalat com a rellevant en tots els tipus de segments anteriors a excepció del SA de Presentació de l’Àmbit A del Programa CA/AC, i les seves característiques són similars. També trobem en aquest tipus de segment exemples de situacions hipotètiques de pràctica dels mateixos professors o bé de situacions de pràctica reals d’altres centres que han participat en processos d’assessorament sobre aprenentatge cooperatiu:

A: Cuando tu marcas los roles, que ya en parlarem, tu marcas coordinador, secretari, ajudant del coordinador i encarregat del material. Claro, i a mi la gent me pregunta i me diu “i això sempre hay que fer-lo així sempre?” Y digo yo: “hay que fer-lo així mentres els nens no designin els rols de una manera que serveixi per a tots”. Cuando això ha passat varias vegades tu te vens a aquest grup i dius: “bueno portem tres mesos treballant així qui us sembla que pot ser coordinador?” I tu veus aquest grup i dius: “profe el Damià ha dit varias vegades i nosaltres pensem que estaria bé que un mes fuera el Damià el coordinador. Fantàstic! Qui heu pensat que sigui secretari? Jo no l’he fet mai i a mi m’agradaria fer-lo si els demás consideren que ho podria fer. Fantàstic! Ja teniu uns altre cosa? Si, ja està!”. Ahora me voy aquí [se’n va i ho pregunta a un professor] “Qui vol ser el coordinador d’aquí?”

P: Jo!

A: I el Alfons dice: “a mi que me dices profe que sea el qui vulgui” I l’Alicia i ella se ponen: “nos lo jugamos entre los dos a,a, al pito pito”, y digo yo: “no!, el coordinador lo digo yo va a ser Annette. ¿Por qué?”

(S4SAN2)

A: Os vaig explicar el otro dia, no, el cas de, de han començat, era un institut donde tres nois no han volgut treballar en equip, si que lo he explicat aquests dies oi Alfons? Tres no havien volgut treballar en equip, en las classes de treball en equip, aquests tres, treballaven individual i en les altres classes acabaron montando ellos su propio equipo

(S4SAN2)

En aquest tipus de segment trobem, a més a més, exemples que descriuen situacions d'aula o altres situacions de treball entre professors :

A: [...] además és molt curiós perquè estaven fent una cosa positiva que funcionava bé i lo varen fer en una exposició para, en el simpòsium d'aprenentatge cooperatiu, vam fer una foto de este grup. Claro se le veia allà com estaven treballant i me dice: "mira lo que hay en la esquina de atras!" Y efectivamente en la esquina de atras, en la punta de la foto veias a uno de cinc posat a sobre de la taula!

(S4SAN2)

SEGMENT DE DISCUSSIÓ DE CANVIS D'ORGANITZACIÓ VINCULATS A LA PLANIFICACIÓ DE LES ESTRUCTURES, A INICIATIVA DE L'ASSESSOR

El setè tipus de segment associat a la Fase 3 és el SA de Discussió de canvis d'organització vinculats a la posada en pràctica de les estructures en els Plans d'equip, a iniciativa de l'assessor. Aquest tipus de segment presenta un patró similar de recursos dominants al que mostraven el SA Presentació de la Dinàmica de Cohesió, a partir experiència prèvia d'uns professors, i el SA de Modelatge del procediment de formació dels equips d'aprenentatge cooperatiu a partir d'un cas pràctic, amb una presència majoritària dels recursos RF3, RF4, RF5 i RF6. En aquest cas concret, amb uns percentatges compresos entre el 23% i el 11% del total de recursos presents en el segment.

El recurs RF3, "Demana informació, pregunta als participants", és el recurs més freqüent en aquest tipus de segment, amb un percentatge del 23%. Les característiques d'aquest són comparables a les descrites en els tipus de segments anteriors on també és un recurs dominant. En l'exemple que presentem a continuació, l'assessor fa un requeriment concret d'informació sobre els professors i/o l'organització del centre, per tal d'ajustar la seva explicació i les seves propostes posteriors:

A: Teniu grup. Y la pregunta es, els grups de reforç son todas las horas del área?

P: Si, de moment, si.

P: Actualment, si.

(S4SAN3)

El recurs RF4, "Aporta informació complementària", és el segon recurs més freqüent en aquest tipus de segment, amb un percentatge del 21%. Les característiques del recurs RF4, en aquest tipus de segment, són també molt semblants a les que ja hem descrit en els anteriors tipus de

segments on la seva presència també és rellevant. SA de Discussió de canvis d'organització vinculats a la planificació i l'organització de la introducció de les dinàmiques de cohesió, a iniciativa de l'assessor. Com es pot constatar en els exemples següents, amb aquest recurs l'assessor aporta informació sobre la implementació de les estructures cooperatives responent a les preguntes dels professors:

P: El que va bé?

A: A la hora de montar un Llapis al mig tu lo vas a montar sobre cosas de lo que tu das como contingut curricular. Ahora entra el contingut curricular, por tanto es millor que lo discutas con els companys i companyes que són del mateix.

(S4SAN3)

P: ¿Y esto extrapolado en el caso nuestro que nos toca educación física? Porque todo es mucho contenido a trabajar por escrito.

A: En educació física també la podem fer, lo que pasa es que, a ver, Janire, vamos a fer lo següent, en principi lo fem en alguna activitat que por lo que sigui, planteji una reflexió a fer en lllapis i papel, en principi, en principi.

(S4SAN3)

El recurs RF5, "Confirma, accepta o rebutja la intervenció d'un o de diferents participants, és el tercer recurs més freqüent, amb un percentatge del 19%. Les característiques són comparables a les descrites en els tipus de segments anteriors (SA de Presentació de l'Àmbit A del Programa CA/AC, SA de Presentació de les dinàmiques de cohesió, a través de la realització vivenciada, SA de Presentació de la Dinàmica de Cohesió, a partir experiència prèvia d'uns professors, i SA de Modelatge del procediment de formació dels equips d'aprenentatge cooperatiu a partir d'un cas pràctic). En els exemples que presentem a continuació, s'observa com, en un context de diàleg amb els professors, l'assessor mostra la seva acceptació utilitzant expressions que així ho denoten o bé repetint l'enunciat del professor:

P: Clar, la parte teòrica!

A: Exacto, muy bien, gracias, gracias, la base teòrica, que dieim [...]

(S4SAN3)

A: Qui més Pau?

P: Joan...

A: *Joan*. Qui més?

(S4SAN3)

El recurs RF6, “Relaciona, justifica, argumenta propoſant exemples de situacions de pràctica docent”, és el quart recurs amb una presència rellevant en el SA de Discussió de canvis d’organització vinculats a la posada en pràctica de les estructures en els Plans d’equip, a iniciativa de l’assessor, amb un percentatge del 11%. Els trets característics d’aquest recurs s’han descrit en els tipus de segments anteriors. En aquest segment, l’assessor proposa exemples de situacions hipotètiques de pràctica dels mateixos professors per tal de planificar de forma conjunta l’aplicació de les estructures cooperatives en el centre:

A: [...] *a bàsquet són de cinc en cinc, si, a bàsquet; por tanto a bàsquet no pot ser el equip d’aprenentatge cooperatiu de l’aula, és el equip de basquet i a handbol són set i són los set que juguen a handbol. Otra cosa es que, y ahora me voy a ir a un sitio muy complicado, tu vols que els nanos aprenguin como se tira un penalti en handbol i los poses en comptes de fer-lo cada un, que se lo expliquen en equipos de cuatro. Me estoy explicant? (...) Tu lo que no pots fer es romper una estructura de una actividad esportiva que té una estructura, unes normes i una forma de funcionar. Tu no vas a montar equipos de básquet de cuatro cuando en básquet se juegan cinco! Tu tens que enseñarles, ahora viene el problema, a uno que juega de pivot, a dos que juegan de alero y a otro que juega de base, lo dije bien, no? Mas o menos [riuen]. Ahora no les puedes decir: “ahora en este equipo no hay alero, esa es la estructura!” Però tu pots fer i dir: “el base de este equipo, el base de este equipo, el base de este equipo, que forman un equipo cooperatiu, que se expliquen cómo se tira” Ves agafant esta idea, si? Tu, lo entens lo que vull dir? (...)*

P: *Si, però és totalment diferent a lo que esteu parlant*

(S4SAN3)

SA DE PRESENTACIÓ TEÒRICA DE LES ESTRUCTURES SIMPLS

En el SA de Presentació teòrica de les estructures simples, els recursos discursius amb una major presència són el RF6, el RF5, el RF3CC i el RF4, amb uns percentatges situats entre el 18% i el 14% del total de recursos presents en aquest tipus de segment.

El recurs RF6, “Relaciona, justifica, argumenta propoſant exemples de situacions de pràctica docent”, és el recurs més freqüent en aquest tipus de segment amb un percentatge del 18%. Els trets prototípics d’aquest recurs s’han descrit en els sis tipus de segments anteriors on també és un recurs dominant. En aquest tipus de segment en concret, la totalitat dels exemples fan referència a situacions de pràctica simulades, en relació amb les estructures que

l'assessor presenta (Parada de tres minuts, Llapis al mig o com en l'exemple que aportem a continuació, Lectura compartida) :

A: Àngels completa el resumen i la Miriam fa una pregunta respecte a ese paràgraf; ahora vamos con el segon paràgraf, comença a llegir la Marta la funció de resum la fa l'Àngels ella fa el segon resumen i ella fa la pregunta. La gent que són de llengua sabeu que, igual que jo he plantejat quatre funcions respecto a la comprensió de la llengua que és: llegir, resumir, completar i formular una pregunta, podeu formular unes altres. En els nens molts petits fan llegeixen, llegeix las dos paraules com més dificultats que hi hagi en el paràgraf, uno fa un primer resum i otro acaba. En funció como va funcionant en la lectura i lo dic perquè a lo millor els de anglès no exactament sobre aquestes cuatro funcions. La clau esta en que les cuatro funcions de comprensió que es fan sobre el texto, en el primero tu llegeixes, en el segon fas la pregunta, en el tercer completes el resumen y en el cuarto fas el resumen y tu igual, y tu igual y tu igual...

(S4SAN4)

El segon recurs més freqüent és el recurs RF5, "Confirma, accepta o rebutja la intervenció d'un o de diferents participants", amb un percentatge del 16%. A continuació presentem dos exemples, on podem observar també les característiques ja descrites en els tipus de segments anteriors:

A: Elles se creuen i ella es la que representa al equip, en el sentit...

P: ... o sigui, quan arriba el quatre, no valen les quatre...

A: ... No!

P: Una de cada!

A: Claro!

P: Anda!

(S4SAN4)

A: No, vale, tranquil eh! Damià, Andreu

P: De moment cap

A: De moment cap, vale, però al final hay que tener dos eh!

(S4SAN4)

El recurs RF3CC, "Controla la comprensió", és el tercer recurs més present en aquest tipus de segment, amb un percentatge del 16%. Com hem vist en el SA de Discussió de canvis d'organització vinculats a la planificació i organització de la introducció de les dinàmiques de cohesió, a iniciativa de l'assessor, i en el SA de Presentació teòrica de dinàmiques de cohesió, el RF3CC s'ubica en torns extensos de l'assessor on s'identifiquen també diferents recursos de

presentació d'informació. Aquest recurs es pot ubicar al final del torn o bé enmig del mateix, quan l'assessor vol verificar la comprensió d'un determinat professor o del conjunt dels participants. Posteriorment a aquest recurs, s'observa sovint com els professors poden prendre la paraula per formular preguntes o aportar informació al fil de les explicacions de l'assessor:

A: [...] però no ho he volgut explicar para que veieu que la estructura de participació i les diferents formes de participació, cuando les fas varies vegades van evolucionant, s'entén Pau?

P: També ens podem posar d'acord per exemple i dir: "bueno, si n'hi ha quatre matèries que les quatre fem el un, dos, quatre..."

A: ... ok, ok, ok, ok, exacto! Porque entre otras cosas, la Marta és la noia que té més necessitat d'ajuda! Un dia creua con ella, otro dia creua con ella i otro dia creua con él. Un dia, ja veuen el model, el primer dia són elles dues les que es posen d'acord, són les que es representen el model i el otro dia es aquella, [va assenyalant diferents professors] el tercer dia li toca a ella parlar, entenen, enteneu el sentit?

P: Si, si.

(S4SAN4)

A: [...] vamos a fer-lo de la següent manera, començarà l'Alicia i farà dos lineas sobre lo que ha passat, just donde acaben estas dos lineas continua la Annette, just continua ella [va assenyalant diferents professors], después continua ella i donem tantes voltes como sigui necessari hasta que hàgim descrit tot el procés; l'Alicia diu la idea, alguien le diu si si o si no, acorden i escriu; ahora le pasa a ella, diu la idea lo planteja, escriu, diu la idea lo planteja, escriu, però té que anar lligat con lo que han dit els anteriors, s'entén la idea? (...)

P: Per tant l'ha de llegir.

A: Claro, claro, claro, llegir i posar-se d'acord si connecta o no connecta (.) o si falta algun pas o si falta algun altre pa, entesos, es la (.) entonces claro esto potser con párrafos mas grans, con frases de una linea depèn del contingut curricular que tu vulguis fer; vols fer una definició que tres lineas, entonces diem: "cadascun en la seva intervenció no pot haver mas de cinc paraules, tres, cinc i no pot haver més"; intentant que algú posi, parlem de calor en una situació de (.) altre continua. Esto es ciències...

(S4SAN4)

De vegades, la presència d'aquest recurs delimita el pas d'un fragment dominat per l'exposició d'informació per part de l'assessor a un altre fragment de tipus més conversacional on s'alternen les intervencions dels diferents participants:

A: En la ESO ya pasa i que són capaços de dir-te: “mira hem posat aquest resultat”, esteu segurs? I el nano te dice: “és que la Maria deia que havíem de posar el parèntesis aquí, però la Gisela li ha dit que no porque no se que... I eso te da una cantidad de contenido de como han après de... Porque a tu t’interessa el resultat però te dicen donde esta el conflicto que ellos han entès malament i que ahora lo resolen. Entonces, cuando alguien te explica: “es que en el equipo, el parèntesis ya dos decíamos que había que tancar-lo aquí, però fulanito i fulanita han entès que havia... Entonces te dan pistas de que, los de mates eso lo agraiu molt, los de mates dieu s’agraeix molt quant en un resultat erróneo, són capaços de dir els nanos en donde havia estat el element de discussió. Porque cuando a tu un nano te da un error en un problema, tu a vegades intentes rastrear també donde ha estat i no eres capaç. Porque no son capaces de metacognitivamente dir-te tots els passos que havien dit, *m’entens lo que vull dir? (...)* Quien sois los de mates? Es que veo por aquí Quien sois los de mates?

P: El Pau.

A: Ah! Tú también eres de mates, Pau? [...]

(S4SAN4)

El quart recurs amb una presència rellevant en el SA de Presentació teòrica de les estructures simples és el recurs RF4, “Aporta informació complementària”, amb un percentatge del 14%. Els seus trets característics ja han estat descrits en els tipus de segments on també és un recurs dominant. En aquest tipus de segment, en els fragments on s’identifica sovint va precedit d’acceptacions o, com s’observa en l’exemple següent, posteriorment l’assessor amplia la seva intervenció incorporant exemples i reflexions sobre les estructures cooperatives que està presentant:

P: Entre les quatre?

A: Sii. *Ho decidim entre las cuatro en un orden de participació que asegure que si ella es la que va participar i és el triangle, no le digueu tot.* Hay un momento donde tiene que estar decidiendo ella porque le toca, entens? Si no, si lo plantejes d’entrada siempre de las cuatro, siempre es la Marta la que te acaba dient a tu; i la Marta té que saber que hay un moment que té que esperar! Vina i digues i después ellos tanquen. Ese es el elemento clau.

(S4SAN4)

SA DE PLANIFICACIÓ I ORGANITZACIÓ DE LA IMPLEMENTACIÓ D’ESTRUCTURES SIMPLES

En el SA de Planificació i organització de la implementació d’estructures simples, els recursos amb una presència més rellevant són el RF5, el RF4, el RF3, i el RF2 amb uns percentatges situats entre el 29% i el 16%.

Els dos recursos dominants, en aquest tipus de segment, són el recurs RF5, “Confirma, accepta o rebutja la intervenció d’un o de diferents participants”, i el recurs RF4, “Aporta informació complementària”, ambdós amb un percentatge del 29%.

Les característiques del RF5, són molt semblants a les que s’han assenyalat en els tipus de segments anteriors; per això en aquest cas, no inclourem nous exemples.

Com el recurs anterior, el RF4, “Aporta informació complementària”, manté els trets prototípics mostrats en els tipus de segments anteriors on també és un recurs dominant. Per aquest motiu, tampoc afegirem nous exemples.

El recurs RF3 és el tercer recurs més present, amb un percentatge del 16%. Les característiques d’aquest recurs són similars a les descrites en els cinc tipus de segments anteriors on la seva presència és també rellevant. El següent exemple mostra com la sol·licitud d’informació per part de l’assessor pren habitualment la forma d’enunciats curts. Amb aquest recurs l’assessor fa un requeriment d’informació concreta per tal, en aquest cas, de planificar de forma conjunta la implementació de les estructures cooperatives amb els diferents grups d’alumnes:

A: Entonces la propuesta és, tu has pensat dos?

P: Si, jo he pensat la Lectura compartida i el Foli giratori...

A: I tu Alícia?

P: També, les mateixes.

A: Vale. I tu...

P: El Un, dos quatre i l’altre encara no ho sé, estic pensant la Lectura compartida...

(S4SAN5)

El recurs RF2, “Assenjala una tasca a realitzar” és el quart recurs més present en el SA de Planificació i organització de la implementació de estructures simples, amb un percentatge del 16%, com el recurs anterior. En aquest tipus de segment són intervencions curtes. Amb aquest recurs, l’assessor indica i dona instruccions sobre les tasques que els professors han de realitzar entre dues sessions, en concret assenjala com han de portar a terme amb els alumnes, les estructures cooperatives que es comentaran en la següent sessió d’assessorament:

A: Però si que quede claro esto, no ha de fer-lo uno en tots els grups, l’ha de fer en un únic grup

P: En un únic grup

A: En un únic grup.

P: I no, o sigui a quart A i a quart B...

A: No

P: Si però quart A quantes...

A: ... ahora vamos con esto...

P: ... és això el que...

A: ... vamos a intentar resolver això. Cuando cadascun lo haya, lo haya decidit, Joaquim en un lloc comú, tu poses: “jo voy a hacer la Lectura compartida en segundo A i otro pues ara en segundo A voy ha hacer un altre (.) no se, que hi veieu, en el cuadro si està molt equilibrat o no.

(S4SAN5)

A: Però el cinc les teniu que pujar, perquè jo les pugui veure.

P: El cinc.

A: El cinc de febrer, el cinc de febrer.

(S4SAN5)

SEGMENT DE DISCUSSIÓ DE CANVIS D'ORGANITZACIÓ VINCULATS A LA POSADA EN PRÀCTICA DE LES ESTRUCTURES EN ELS PLANS D'EQUIP, A INICIATIVA DE L'ASSESSOR

El SA de Discussió de canvis d'organització vinculats a la posada en pràctica de les estructures en els Plans d'equip, a iniciativa de l'assessor, és el desè tipus de segment associat a la Fase 3. Aquest segment presenta un patró similar de recursos dominants al SA de Presentació de la Dinàmica de Cohesió, a partir de l'experiència prèvia d'uns professors, i al SA de Discussió de canvis d'organització vinculats a la planificació de les estructures, a iniciativa de l'assessor, amb una presència majoritària dels recursos RF3, RF4, RF5, RF6. En aquest tipus de segment en concret, amb uns percentatges situats entre el 34% i el 11%.

El recurs RF5, “Confirma, accepta o rebutja la intervenció d'un o de diferents participants”, és el recurs amb més presència en aquest tipus de segment, amb un percentatge del 34%. Les característiques del RF5, són similars a les que s'han apuntat en els tipus de segments anteriors, per això no inclouem nous exemples.

El recurs RF4, “Aporta informació complementària” és el segon recurs que apareix amb més freqüència, amb un percentatge del 18%. Els trets característics d'aquest recurs RF4, en aquest segment, són també molt semblants als ja descrits. L'exemple que presentem mostra com l'ús d'aquest recurs permet l'assessor respondre i clarificar dubtes concretes dels

professors sobre els canvis claus en la planificació i l'organització del centre per portar a terme les estructures i els Plans d'equip:

P: És que mentrestant, és que jo no sé què fer (.). Se m'ajunten diferents nivells...

A: Pues jo, pues jo te digo una cosa si més no, en algun moment fes alguna estructura cooperativa, però el que està molt clar es que esa estructura cooperativa no pot entrar en el Pla d'Equip (...) Entens el que et vull dir?

(S6SAN5)

El tercer recurs més freqüent és recurs RF3, "Demana informació, pregunta als participants", amb un percentatge del 13%. Com ja hem descrit, la sol·licitud d'informació per part de l'assessor pren habitualment la forma d'enunciats curts que es localitzen en un context on es constata una lògica conversacional. Amb aquest recurs, en aquest tipus de segment, l'assessor obté informació sobre l'organització i distribució del alumnes en els grups i/o sobre el claustre de professors per tal ajustar-les seves indicacions i propostes de canvi:

P: Aleshores la pregunta és: què és millor tenir un grup de cinc varios grups de tres, perquè jo penso per una banda que cinc és molt dispers però tres per altre banda també (.). no són els quatre que queda més arrodonit, aleshores...

A: Quants són, quants són?

P: Quants són? Vint-i-sis, sis per quatre vint-i-quatre, i sobren dos

A: Bueno, però pots fer alguns grups de tres i alguns de cuatro

P: Però és millor fer de tres que no de cinc

A: Normalment si

(S6SAN5)

A: Però per exemple, quien da classe a tercer?

P: Jo.

A: I tu i (.). ¿Quién es la tutora de tercer?

P: Què vols dir tutor de la classe o coordinador de tercer?

A: No, no, de la classe de tercer A qui se farà càrrec?

P: [Aixeca la mà]

(S6SAN5)

El recurs RF6, "Relaciona, justifica, argumenta proposant exemples de situacions de pràctica docent", és el quart recurs més present, amb un percentatge del 11%. Els trets característics d'aquest recurs s'han assenyalat en els tipus de segments anteriors. En aquest tipus de segment, aquest recurs es concreta en enunciats no gaire llargs que s'ubiquen en fragments de

caire conversacional on s'alternen les intervencions de l'assessor i dels professors. Amb aquest recurs l'assessor aporta exemples de pràctiques docents, amb la finalitat de trobar solucions als problemes que els professors plantegen quan a l'abast dels canvis d'organització a nivell de centre. L'assessor proposa exemples de situacions hipotètiques de pràctica dels mateixos professors (com en el primer exemple que posem a continuació) i també de situacions de pràctica reals d'altres centres que han participat en processos d'assessorament sobre aprenentatge cooperatiu (com en l'exemple següent):

A: Me acabas de entender lo que (.) Pau? Otra cosa es que tu, hasta ahora [...] me lo estic inventant, vale? Hasta ahora a lo millor unos contenidos al treball de síntesis, "esta parte lo feu conjunt, esta parte lo feu conjunt" i no deieu mas! A lo millor ara, podeu darles ideas como: "recordeu-vos que si se trata de elaborar la introducció, com ho fèiem en el Foli giratori? A lo millor us pot venir bé per fer-la"!

P: O sigui, induint a treballar [...]

(S6SAN5)

P: Per exemple la part d'ortografia podria ser.

A: Per exemple. I prepararem i preparem una mica el treball de ese contingut. Per exemple què fem nosaltres, què fem nosaltres, en educació primària con els nens con necessitats educatives especials. Lo que le diem a les mestres d'educació especial és: "si tu estàs treballant en comprensió lectora, utilitza un text vinculat a la comprensió lectora que cuando vayan a fer Lectura compartida en la classe, ese nano, lo haya visto abans lo hagi parlat i lo preparas para que sorti bé. Entens la idea?"

(S6SAN5)

SA DE COMENTARI SOBRE EL FUNCIONAMENT DE L'EQUIP TRIAT

En el SA de Comentari sobre el funcionament de l'equip triat, els recursos discursius amb una major presència són el RF5, el RF3, el RF5F i el RF4, amb uns percentatges compresos entre el 37% i el 12% del total de recursos presents en aquest tipus de segment.

El recurs RF5, "Confirma, accepta o rebutja la intervenció d'un o de diferents participants", és el recurs amb més presència en aquest tipus de segment amb un percentatge del 37%. Les característiques d'aquest recurs són compatibles amb les descrites en tipus de segment anteriors, com es pot observar en l'exemple següent:

P: Vale, a veure jo estic en aquest grup.

A: Tu tu estàs què, on estàs, què?

P: Primer B

A: Primer B

P: Jo he agafat aquest grup perquè vaig mirar, com que havíem fet alguna cosa ja de (...) això vaig veure que era un grup que més (...) havia tret la nota més baixa

A: Vale

P: Vale? I llavors el que vaig decidir és que un d'aquests sortís i fer un grup nou com si diguéssim, val?

A: Vale, has fet un canvi.

(S7SAN2)

El segon recurs que s'identifica amb més freqüència en aquest tipus de segment és el recurs RF3, "Demana informació, pregunta als participants", que apareix amb un percentatge del 21%. També en aquest cas, aquest recurs es concreta en enunciats curts que es localitzen en fragments on s'alternen les intervencions de l'assessor i dels professors:

A: Qui más?

P: Tu Raquel has fet alguna cosa amb mí?

P: En este equip? Pràcticament no

A: Raquel, tu tens tutoria?

P: Jo sí en quart A

A: Vale, es otro. Tu quin equip tens?

P: Jo he escollit el grup de l'Anna Romero, l'Olaya Riffi, el David Chena i el Kevin Calvo

A: Habla un poquito d'ells

P: A veure, l'Anna Romero és una mica la que...

A: El tuyo és quarto B

P: Quart B, si (...) tira una mica més del carro d'aquest grup, no potser en quan a coneixements però si en quan a feina, és la més treballadora, la més perfeccionista. Després així a... de les capacitats igual que l'Anna Romero està el David Chena però el caràcter és molt diferent, és desorganitzat, és molt nerviós, és... Ella en canvi és molt pausada, molt serena. Després tenim a l'Olaya Riffi que té capacitats, és de fora, és de, és aaa marroquí.

(S7SAN2)

Amb aquest recurs, l'assessor majoritàriament fa un requeriment d'informació concreta amb relació al desenvolupament de les estructures i el funcionament dels equips que cada grup de professors ha triat:

A: ¿Y qué papel juga con los otros dos?

P: Aviam, una mica potser la, a l'hora de ficar-la en el grup va ser... és que és una noia que xerra pels colzes i Bianca Bazán és una noia que, que té a part de les dificultats acadèmiques, no és que tingui dificultats per relació però es... es mou sempre en un grup molt tancat, de, de tres o quatre nenes i, llavors, vaig pensar que ficant-la amb aquesta noia doncs, era, era un punt de [...]

(S7SAN2)

A: És un plan de compromisos individuals y ahora ya veremos, el primer exemple és... Com es diu la noia?

P: Gisela

(S7SAN2)

El recurs RF5F, "Manté la comunicació", és el tercer recurs més freqüent, amb un percentatge del 13%. Amb aquest recurs l'assessor manté l'intercanvi comunicatiu i la participació dels professors en la conversa. En aquest tipus de segment, aquest recurs es localitza en fragments on els professors expliquen i comenten les seves pràctiques:

A: Bueno parla'ns del equip

P: Val pues a veure, està compostat quatre membres (...) n'hi ha un nano el Pau que precisament és el que he canviat per un altre, aquest Pau és un nen bastant bonet entre notable o un excel·lent, lo que passa és que és un nano també molt independent diguéssim

A: Siii

P: Li agrada treballar més pel seu compte i bueno el caràcter sí és una miqueta no conflictiu, però té el seu caràcter no?

A: Vale!

P: Tenim a la Gemma, Gemma Mallorca que és una nana que també li passa una miqueta com a la Marta Agudo que també li agrada a ella ser la protagonista i la que es pica... el nivell de sufi i bé. Eh! Un nivell acceptable (...)

A: Siii

P: Però és molt... molt activa diguéssim i molt li agrada ser la protagonista i portar ella les coses val? Després per compensar això una miqueta tenia a la Mar Poc que és una nena més apacada, més apocada, més tranquil·leta

A: Siii

P: I també el nivell és un nivell més o menys igual (...) jo suposo que aquesta una miqueta pot, pot tranquil·litzar una miqueta els (...)

A: Ànims

P: Els ànims dels de l'equip aquest i després com a un altre noi tinc al William, el William, Máximo William és un nano que ve, va vindre l'any passat (...) A sisè

A: *Va!*

P: *Eeee ve de Cuba eeee porta encara, ja porta un any aquí ha fet sisè però l'adaptació no està sent gens bona.*

A: *Vale. D'acord!*

(S7SAN2)

Típicament són intervencions d'una sola paraula que l'assessor va intercalant en les pauses dels professors, o bé repeticions successives o superposades d'acceptacions anteriors:

A: *I por exemple, això quines dificultats tenen? Que és lo que veieu en ese equip?*

P: *Doncs, la Marta té un afany de protagonisme enorme i...*

A: *Ja està!*

P: *Ha de cridar, no sap esperar el torn de paraula, sempre ha de ser la protagonista...*

A: *... Molt bé...*

P: *... crida de males maneres, demana les coses de males maneres, exigeix.*

A: *Vale!*

P: *El Jon eeeee és poc treballador...*

A: *... Vale...*

P: *... i té un nivell, bueno de de les matèries en general, molt justet o molt baix, perquè no, no treballa prou, no treballa força.*

A: *Vale. Acaba de dir una cosa que és molt important los objectius i los Plans de l'equip tenen com a referent aprendre a cooperar no que los alumnos sàpiguen más de contingut o menys de contingut, etcètera, etcètera. És a dir, un objectiu de Pla d'equip no és que facin menys faltes d'ortografia [...]*

(S7SAN2)

El recurs RF4, "Aporta informació complementària", és el quart recurs més present en el SA de Comentari sobre el funcionament de l'equip triat, amb un percentatge del 12%. Les característiques del recurs RF4, són molt semblants a les que hem descrit en els tipus de segments presentats anteriorment. Per això, en aquest cas, no inclourem nous exemples.

SA DE PRESENTACIÓ TEÒRICA DELS PLANS D'EQUIP

El SA de Presentació teòrica dels Plans d'equip és el dotzè tipus de segment associat a la Fase 3. Aquest tipus de segment presenta un patró similar de recursos dominants al SA de Presentació teòrica de les estructures simples, amb una presència majoritària dels recursos RF6, RF5, RF4 i RF3CC. En aquest cas, amb uns percentatges compresos entre el 21% i el 13%.

El recurs RF6, “Relaciona, justifica, argumenta proposant exemples de situacions de pràctica docent”, és un dels recursos més freqüent amb un percentatge del 21%. Amb aquest recurs l’assessor aporta exemples de pràctiques docents en relació amb els Plans d’equip i a la negociació dels objectius personals i els càrrecs. En aquest tipus de segment, majoritàriament trobem exemples de pràctiques reals d’altres centres que han participat en processos d’assessorament sobre aprenentatge cooperatiu i també situacions de pràctica simulades. A més, aquest recurs s’ubica preferentment en torns llarg de l’assessor, on es combina amb altres recursos de presentació d’informació (en l’exemple, entre dos RF7):

A: No, encara no. Segon, tercer, treballar en equip i ser responsable de les realitzacions de les tasques assignades a cadascú i de los compromisos personals [llegeix el ppt]; diguem que en un equip hay dos nivells tots tenen que aportar algo, para organizar ese equip, para que funcioni. Durante este mes el Alfons va a fer de coordinador, ella va a fer de secretària, ella va a fer d'intendent i com le costarà molt aquestes coses d'intendent, la Marta le va a ajudar a ella de fer d'intendent. Eso és lo que aporta cadascú a que l'equip funcione, però el, però el, el Alfons a parte de esa tasca de coordinador tiene que aportar una segunda cosa, que no lo feia fins ara, solo estava pendiente de la Raquel, que és, al llarg de les activitats apoyar a la Marta i a l'Àngels. L'Àngels a parte de fer d'intendente que és lo que realmente (.) recorda als equips los compromisos que té, los ayuda a reflexionar i tal, tiene que hacer una cosa, al principi i al final de cada actividad tiene que preguntar una vegada! Porque si no pregunta al principi i al final de cada actividad no funciona. No sé si us doneu conta, són dos nivells, nosotros sempre diem el compromís personal de lo que un aporta para que esto funcione. Tots tenim que tenir un compromís personal de aportar algo para que esto funcione i, a parte d'això, tots tenim sempre algo que millorar, com persones para cooperar millor con els altres, m'estic explicant el que vull dir?

(S7SAN3)

El recurs RF5, “Confirma, accepta o rebutja la intervenció d’un o de diferents participants”, és el segon recurs més present, amb un percentatge també del 21%. Els trets característics d’aquest recurs són similars a les que s’han descrit en els tipus de segments anteriors, per la qual cosa no afegirem nous exemples.

El tercer recurs més freqüent és el recurs RF3CC, “Controla la comprensió”, amb un percentatge del 18%. Els seus trets característics són similars als que hem descrit en el SA de Discussió de canvis d’organització vinculats a la planificació i organització de la introducció de les dinàmiques de cohesió, a iniciativa de l’assessor, en el SA de Presentació teòrica de dinàmiques de cohesió i en SA de Presentació teòrica de les estructures simples; per això no inclourem nous exemples.

El recurs RF4, “Aporta informació complementària”, és el quart recurs més present en SA de Presentació teòrica dels Plans d’equip, amb un percentatge del 13%. En aquest tipus de segment, s’observa, com en el SA de Presentació teòrica de les estructures simples, que sovint

va precedir d'acceptacions i que posteriorment, l'assessor amplia la seva intervenció incorporant exemples i reflexions sobre els continguts que presenta:

P: No, no veo autonomia en ese caso, entonces los niños no se rebelan en cuanto que a que tu estás decidiendo mucho.

A: Si! Y entonces empiezan a dar argumentos de cómo quieren construir el equipo. Y también con las estructuras, y también con las estructuras los niños empiezan a decirte: "profe, profe Parada de tres minutos, Parada de tres minutos" y dices: "no, no la Parada de tres minutos no, porque acaba en cachondeo! No però el otro día acabo bien! ¿a ver, como acabó el otro día? ¿Cual fue la norma? Es que hicimos" [...]

(S7SAN3)

SA DE PRESENTACIÓ DELS COMPROMISOS PERSONALS A PARTIR DEL MODELATGE DEL PROCEDIMENT DE TREBALL AMB ELS ALUMNES

En el SA de Presentació dels compromisos personals a partir del modelatge del procediment de treball amb els alumnes, els recursos més freqüents són el RF4, el RF5 i el RF3, amb uns percentatges situats entre el 41 i el 18% del total de recursos presents en aquest tipus de segment.

El recurs RF4, "Aporta informació complementària", és el recurs més freqüent en aquest tipus de segment, amb un percentatge del 41%. Amb aquest recurs, en un context de diàleg amb els professors, l'assessor aporta informació sobre els procediments i criteris per decidir els objectius personals dels membres d'un equip cooperatiu, responent de forma concreta a les preguntes dels professors o bé ampliant o corregint els enunciats dels professors:

P: I ho dirà ell?

A: Ho dirà ell i els altres

P: Ell mentirà

A: És igual

P: Això segur

A: No, no hay cap problema, no hay cap problema, no hay cap problema que menteixi i no lo vamos a [inaudible] perquè menteixi, però va a escoltar als companys.

P: El compromís que has posat ara...

A: Aun, no lo he posat!

P: Bueno, però això representa que tu l'has posat però primer has parlat amb el nano

A: No, espera, espera. Primer estem parlant nosaltres

P: Si, i després abans de col·locar-lo?

A: Vamos a parlar con els nanos

(S7SAN4)

El segon recurs més present en aquest tipus de segment és el recurs RF5, “Confirma, accepta o rebutja la intervenció d’un o de diferents participants”, amb un percentatge del 31% . Les característiques del RF5 són similars a les que s’han descrit en els tipus de segments anteriors, i no afegirem nous exemples.

El tercer recurs dominant, en aquest tipus de segment, és el recurs RF3, “Demana informació, pregunta als participants”, amb un percentatge del 18%. Les característiques són similars a les descrites en els tipus de segments anteriors. En aquest cas concret, l’assessor demana informació sobre els equips triats i la participació dels seus components:

A: *Tu tens un equip no?*

P: *Un equip, el que passa és que clar saber com funcionen com a grup, jo he incorporat a un nen nou, és que he fet canvis de (...) bueno, hem fet canvis*

A: *Bueno*

(S7SAN4)

A: *Sí, però teniu algun, què teniu pensat?*

P: *Hem pensat un, n’hi havia dos, però hem pensat un*

A: *Vale, venga quin equip has pensat o heu pensat?*

P: *Hem pensat entre tots [...]*

(S7SAN4)

A: *Però independentment del contingut, què passava entre ells, no parlaven?*

P: *Sí, si parlaven, el que passa és que hi ha una persona concretament que no, que no tira com els altres*

(S7SAN4)

SA PRESA DE DECISIONS SOBRE COMPROMISOS PERSONALS DEL ALUMNES: TREBALL PER EQUIPS DE PROFESSORS

El SA de Presa de decisions sobre compromisos personals del alumnes: treball per equips de professors, presenta un patró similar de recursos dominants al SA Planificació i organització d'implementació de estructures simples, amb una presència rellevant dels recursos RF3, RF4, RF5 i RF2. En aquest cas, amb uns percentatges situats entre el 33% i el 22%.

El recurs RF3, “Demana informació, pregunta als participants”, és el recurs més freqüent en aquest tipus de segment amb un percentatge del 33% respectivament. Les característiques d'aquest recurs són similars a les descrites en els tipus de segments anteriors.

Els recursos RF4, “Aporta informació complementària”, RF5, “Confirma, accepta o rebutja la intervenció d'un o de diferents participants” i RF2, “Assenyala una tasca a realitzar”, tenen també una presència rellevant, els tres amb un percentatge del 22%. Els trets característics dels recursos RF4 i RF5, en aquest tipus de segment, són similars als mostrats en tipus de segments anteriors.

El recurs RF2, “Assenyala una tasca a realitzar”, en aquest tipus de segment es concreta en intervencions curtes que descriuen tasques específiques. Amb aquest recurs l'assessor dona instruccions precises i indica tasques que durant la sessió han de fer els professors; en l'exemple, els professors han decidir els compromisos personals dels components dels equips cooperatius:

A: Pues venga, Damià amb qui vagis, pues vinga decidiu un equip, i uno, uno, vull que intenteu un per un [els grups de professors, han de decidir i escriure els compromisos personals de cada un dels alumnes d'un equip cooperatiu]

P: Però (...) Andreu va!

(S7SAN5)

SA DE POSADA EN COMÚ DELS COMPROMISOS PERSONALS ACORDATS PELS DIFERENTS EQUIPS DE PROFESSORS

El SA de Posada en comú dels compromisos personals acordats pels diferents equips de professors és el quinzè i últim tipus de segment associat a la Fase 3. Aquest tipus de segment presenta un patró de recursos dominants similar al SA de Comentari sobre el funcionament de l'equip triat, amb una presència rellevant dels recursos RF5, RF3, RF4 i RF6. En aquest cas amb uns percentatges situats entre el 28% i el 10%.

El recurs RF5, “Confirma, accepta o rebutja la intervenció d’un o de diferents participants”, és el recurs amb més presència en aquest tipus de segment, amb un percentatge del 28%. El segon recurs més freqüent és el RF3, “Demana informació, pregunta als participants”, amb un percentatge del 18%. El tercer recurs dominant és el RF4, “Aporta informació complementària”, amb un percentatge del 17%, i el quart recurs més present és el RF6, “Relaciona, justifica, argumenta proposant exemples de situacions de pràctica docent”. Aquests recursos discursius s’han descrit àmpliament en els diferents tipus de segments associats a la Fase 3.

5.1.1.4. Recursos discursius relacionats amb la construcció de la millora en els segments de la Fase 4

Les taules 5.7 i 5.8 mostren, respectivament, la freqüència i el percentatge dels recursos discursius relacionats amb la construcció del contingut de millora identificats en cada un dels sis tipus de segments associats a la Fase 4 del procés d'assessorament. A continuació, i prenent com a punt de partida aquests resultats, descriurem i exemplificarem els recursos més habituals que apareixen, en les sessions analitzades, en cadascun d'aquests tipus de segments.

Taula 5.7

Freqüència dels recursos discursius relacionats amb la construcció de la millora identificats en els segments de la Fase 4

SEGMENTS	RF1	RF2	RF3	RF3CC	RF4	RF5	RF5F	RF6	RF7	RF8	TOTALS:
SA Comentari de les dinàmiques de cohesió	3	15	173	28	67	199	66	59	21	6	637
SA Comentari de les estructures simples	1	16	104	11	60	127	23	27	9	0	378
SA Discussió de canvis vinculats a estructures, a iniciati	0	0	2	3	13	13	0	9	5	1	46
SA Comentari de les ES en les Unitats Didàctiques.	1	8	70	13	42	65	5	11	5	0	220
SA Discussió de canvis vinculats a ES en PE, a iniciativa c	0	4	8	9	16	26	12	11	5	4	95
SA Comentari dels Plans d' equip	0	3	131	22	41	138	17	36	7	2	397
TOTALS:	5	46	488	86	239	568	123	153	52	13	1773

Taula 5.8

Percentatges dels recursos discursius relacionats amb la construcció de la millora identificats en els segments de la Fase 4

SEGMENTS	RF1	RF2	RF3	RF3CC	RF4	RF5	RF5F	RF6	RF7	RF8	TOTALS:
SA Comentari de les dinàmiques de cohesió	0%	2%	27%	4%	11%	31%	10%	9%	3%	1%	100%
SA Comentari de les estructures simples	0%	4%	28%	3%	16%	34%	6%	7%	2%	0%	100%
SA Discussió de canvis vinculats a estructures, a iniciati	0%	0%	4%	7%	28%	28%	0%	20%	11%	2%	100%
SA Comentari de les ES en les Unitats Didàctiques.	0%	4%	32%	6%	19%	30%	2%	5%	2%	0%	100%
SA Discussió de canvis vinculats a ES en PE, a iniciativa c	0%	4%	8%	9%	17%	27%	13%	12%	5%	4%	100%
SA Comentari dels Plans d' equip	0%	1%	33%	6%	10%	35%	4%	9%	2%	1%	100%
TOTALS:	0%	3%	28%	5%	13%	32%	7%	9%	3%	1%	100%

SA DE COMENTARI DE LES DINÀMIQUES DE COHESIÓ

Pel que fa al SA de Comentari de les dinàmiques de cohesió, i com mostren les taules, els recursos més freqüents són el RF5, el RF3 i el RF4 i RF5F, amb uns percentatges compresos entre el 31% i el 11% respecte del total de recursos discursius presents en aquest tipus de segment.

El recurs RF5, “Confirma, accepta o rebutja la intervenció d’un o de diferents participants”, és el recurs més freqüent en aquest tipus de segment, amb un percentatgedel 31%. L'assessor intervé per mostrar que accepta o rebutja de forma explícita un comentari, una interpretació o

una aportació dels participants. Típicament són intervencions curtes. En aquest tipus de segment, aquest recurs apareix en un context de diàleg amb els professors on les intervencions dels participants es van succeint. Amb aquest recurs l'assessor dona suport al discurs dels professors i facilita l'anàlisi conjunta de les dinàmiques de cohesió que els professors han dut a terme amb els alumnes:

P: I vam dir de fer-les als dos grups, tan a primer A com a primer B, les dues dinàmiques

A: Vale!

P: Però amb professors diferents, dos professors les feien a l'A i dos professors al B

A: Dos professors les feien a l'A i dos professors les feien al B. La combinació ha sigut (...) Com ha sigut?

P: Àngels i jo a primer A i Ferran i Andreu a primer B

A: I Ferran i Andreu a primer B. Vale, i la Pilota

P: I l'Equip de Manel

A: I l'Equip de Manel

(S3SAN2)

De vegades l'assessor mostra la seva acceptació repetint part del comentari dels professors:

A: Alfons i Miriam, hacen, hacen el, el B. I el A?

P: La Raquel i la Noemi

A: La Raquel i la Noemi hacen el A. I és por lo que m'estàs dient, el plantejament que feu és...

P: El plantejament era [...]

(S3SAN5)

P: A l'atzar vale? Llavors, vam fer paperets a la bossa i allà davant de tots, doncs (...)

A: A l'atzar.

(S3SAN7)

En altres ocasions, utilitza expressions que manifesten acceptació o desacord:

P: I després s'ajuntaven i a vegades...

A: ... ahí está la clave!

P: Clar, perquè sinó (.) Perquè si no, si no estaves allà doncs s'ajuntaven i potser, no havia posat ni una idea encara

A: Ahí está la clave! Clar!

(S3SAN5)

P: Aquí el professor també té un paper molt positiu, per exemple, Cèlia va abraçar la nena que està més marginada del grup

A: Ahora, ese es un buen tema, ese es un buen tema!

(S3SAN6)

P: Surten els números, surten premis.

A: No, bueno, no en este caso no. O sea, aquí hay un grup de gent que le ve molt bé que parle con otro grup i qui amb qui ya lo veurem, i qui amb qui ya lo veurem, de moment no. Però que sortirà més endavant. A ver, yo creo que el tema de fondo es, yo creo que sempre té que haver algun tipo de criterio en funció de pensar la situació i transmetre'l als nens. Eso sí que és clar, algun tipo de criteri. Us heu de pensar una situació i transmetre-la als nens. Saber perquè estem fent això. Bueno, ya està, ya està claro el tema dels criteris.

(S3SAN7)

En altres moments també, l'assessor finalitza les intervencions dels professors quan queden inacabades o quan els professors resten en silenci intentant accedir a les paraules adients:

P: Bueno, nosaltres teníem cada alumne tenia (...)

A: El seu

P: El seu però també havia posat el grup i tenia el seu i el grup i al final faria el que sortia a la classe

(S4SAN1)

A: Vas començar tu i?

P: Si, vaig passar la pilota, bueno, el que jo (.) si, en aquell moment (...)

A: Si, en aquell moment sense un criteri clar

P: No, no, jo sabia qui podia quedar per l'últim!

A: *Clar, clar, pues eso es lo que jo volia saber jo.*

(S4SAN1)

En alguns casos, l'assessor, posteriorment a l'acceptació, amplia la seva intervenció expandint o corregint les intervencions dels professors o bé aportant informació, com en l'exemple següent:

A: *Ho plantejo perquè lo següent, cuando els nens estiguin en, cuando estais en la ESO, suposo que els vostres grups lleven la tira de temps, junts o no, ah! No espera, els vostres grups no no porten temps!*

P: *La majoria si, estan barrejats els de sisè, hi ha nens nous.*

A: *Si és veritat, lo veu comentar l'altre dia*

P: *Los mateixos grups barrejats.*

A: *Barrejats. Entonces si que té sentit, si que té sentit. Un comentari en dos sentits. Un, vau col·locar la Pilota, a mi em sembla molt bé, haver-la col·locat en primer sobretodo quan s'adonen de esa circumstància. Clar hay dos elements que és important de plantejar, un el que heu plantejat al principi és, amb qui arranca la Pilota; clar el problema de fons és amb qui arranca i sobretot cuando acaba si lo plantejem otra vegada como redistribuim el tema de com volem que funcioni la Pilota [...]*

(S4SAN1)

El Recurs RF3, "Demana informació, pregunta als participants", és el segon més present en aquest tipus de segment, amb un percentatge del 27%. Amb aquest recurs, l'assessor sol·licita informació de forma explícita i posteriorment els professors responen. Aquesta sol·licitud d'informació per part de l'assessor pren habitualment, en aquest tipus de segment, la forma d'enunciats curts que es localitzen en un context conversacional:

A: *Qui arranca?*

P: *Vaig arrancar jo també*

A: *I a otro nen diferent?*

P: *Si, però també que jo podia pensar que...*

A: *... D'acord. I vosaltres?*

P: *El mateix, el mateix que vam dir la primera ronda*

A: *El mateix que vau dir la primera ronda.*

P: *(inaudible)*

A: *Era el mateix?*

P: *Va ser el mateix*

P: Després ja es van situar en ordre, tal com els hi anaves dient anaven seien un al costat del altre

A: Val, val, val. Però era el mateix, no?

P: Sí, sí, era el mateix

(S4SAN1)

Ocasionalment, també s'identifiquen casos en què l'assessor fa demandes més extenses, ja sigui aportant informació que ajuda a situar la pregunta (com en el primer exemple que posem a continuació) o bé encadenant preguntes que precisen una mateixa qüestió (com en el segon exemple):

A: Van ser capaços. Con quin grau d'autonomia van ser capaços de (...) a partir de lo que posava cadascú, anar recollint algo, sumant i dir-te: "de nosaltres quatre, les dos més importants són aquestes". Con quin grau d'autonomia van ser capaços de sumar lo que havien pensat cadascú, treure una conclusió i dir les dos més importants del nostre grup?

P: No, no van elaborar-ho tot

P: És que, és que no vam elaborar- ho així

P: No

P: Vam fer un grup quatre de, però d'aquests van, van, van treure una única [...]

(S3SAN5)

A: Eso es otra cosa, eso es otra cosa, el resultat total es otra cosa. En la Entrevista que eren grups diferents, el plantejament, l'organització era la mateixa? Havien moltes diferències? Miquel, estàs dient que sí o que no?

P: Respecte l'Entrevista vols dir? (...) Entre l'A i el B es van plantejar igual

(S3SAN5)

Les demandes d'informació adopten modalitats diverses: poden ser preguntes directes (com en el primer exemple) o frases inacabades amb una corba entonativa oberta, perquè els professors les completin (com en el segon exemple):

A: I en el vostre grup que sortien de professions així més individualistes?

P: Submarinista

P: Sí, al nostre també va sortir, al nostre també va sortir submarinista

P: De, de, de socorrisme també

P: Sí, va sortir motociclisme, que més (...)

(S3SAN6)

A: *Que ets tu Marta i...*

P: *I jo. En una altra fèiem el "Món de colors".*

(S3SAN3)

Amb aquest recurs, l'assessor obté informació concreta sobre el desenvolupament de les diferents dinàmiques de cohesió que els professors han dut a terme amb els alumnes abans de la sessió d'assessorament (com en el primer exemple que presentem tot seguit) o bé planteja preguntes més obertes dirigides a guiar l'anàlisi d'aquesta pràctica (com en l'exemple posterior):

A: *Si, si, si però, vamos a ver, le doneu les sis a tota la classe?*

P: *Si!*

P: *Les tenen a la pissarra*

P: *Les tenen a la pissarra i estan en, en grup de cuatro*

A: *Cada un quina és la primera feina que fa?*

P: *Clar, això és el que no, no, no van, o sigui van parlar-ho entre ells no? O sigui vam veure-les, van llegir-les. Doncs (...) entre ells parlaven: "doncs a mi la que m'agrada és aquesta o l'altra". Ara, això de com van decidir (.) quina era la, la millor o la segona*

A: *No vau donar consigna?*

P: *No*

P: *Nosaltres sí!*

A: *Noemi tu feies con Raquel?*

P: *Si. [...]*

(S3SAN5)

A: *Cuando vau decidir fer l'Entrevista i el Món de colors com va ser l'argumentari? Què vau plantejar (.) perquè aquestes i no mis Profesiones preferidas, què, com va ser?*

P: *Bueno, nosaltres vam, ens a les vam, ens les vam mirar i suposo que, bueno, els tutors també van veure que eren les que també els permetia de conèixer una mica més als nanos i nosaltres que, bueno, ens veiem amb cor de fer, de fer aquesta*

(S3SAN3)

Un cas particular són les preguntes a través de les quals l'assessor, posteriorment a una intervenció dels professors, pretén fer aclariments o verificar la seva pròpia comprensió:

A: *Cèlia tu vas fer la Pelota en educació física en els dos grups, he entès bé?*

P: *Si*

(S3SAN4)

Un altre cas particular són les preguntes confirmatòries, que busquen que els professors aprovin o assegurin les afirmacions que l'assessor acaba de fer:

A: *I esa la va fer igual, tu i Alfons.*

P: *Igual*

(S3SAN5)

A: *El Alfons i tu, porque tu eres tutora del B.*

P: *I l'Alfons coincideix amb mi a matemàtiques i llavors aprofitàvem les classes de matemàtiques per poder fer*

(S3SAN5)

El recurs RF4, "Aporta informació complementària", és el tercer recurs que apareix amb més freqüència en aquest tipus de segment, amb un percentatge del 11%. Aquest recurs s'identifica després d'una pregunta o demanda d'un professor a la qual remet la intervenció de l'assessor:

P: *Jo vaig dir: "bueno, doncs vas amb mi, a mi m'és igual presentar-me davant de tots com sóc, jo parlo amb tu i tu em presentes a mi i jo et presento a tu", això estaria bé?*

A: *A ver, vamos con la primera parte, yo creo que és, és, és, totalment (...) Es que, sino no (...) Porque, porque hay otra parte, és que no té molt sentit que en la classe anterior hagés una Entrevista, tu me l'hagis fet a mi, ahora llega el dimecres següent, por la raó que sigui tu no estàs a classe i que jo et parli del resumen de lo que t'he dit a tu, no té molt de sentit.*

(S3SAN7)

En aquest tipus de segment, majoritàriament són intervencions curtes que apareixen en un context de diàleg amb als professors. Amb aquest recurs, l'assessor aporta informació responnent a les preguntes concretes dels professors:

P: *No cal discutir gaire perquè tu sumes i ja està no?*

A: *Da igual que sean sis números, cuatro números que tres, el tema és que ella digui que és lo que prefereix, això.*

(S3SAN6)

En altres casos, l'assessor en aquestes intervencions, reprèn els enunciats dels professors i els expandeix, corregeix, precisa o recapitula:

P: *No! Havien, havien de prendre nota de la resposta del company i després fer un redactat amb el qual el company havia d'estar d'acord*

A: *Ok*

P: *Per presentar-lo*

A: *Han fet les cinc preguntes i aquí abaix en cinc línies fan un petit redactat que sintetizat això.*

(S3SAN6)

P: *El criteri era Andreu, ajuda'm a fer parelles on es poden arribar a conèixer i, sobretot, trencar les dinàmiques de poder que pugui haver-hi, les relacions de poder, això no m'interessa. Si un nen té tan de influència per matxacar a altre per raons de coneixements o el que sigui, vull que sigui amb una persona que li plantarà cara*

A: *Ok*

P: *I llavors hem fet les parelles així*

A: *En funció de ese criteri va fer les parelles*

(S3SAN6)

P: *El seu però també havia posat el grup i tenia el seu i el grup i al final faria el que sortia a la classe*

A: *Vale. Cuando va a canviar de grup i el secretari que està treballant com a secretari té la obligació de dir les que tenen como grup, de les que van aportant els altres dir què no hi és aquí. Enteneu?*

(S4SAN1)

P: *La Laura estava molt fotuda aquell dia també no?*

P: *Si, ha sigut per mi estratègicament molt ben pensat*

A: *Y eso o algun moment lo que és molt important és que haya, algun moment donde, por exemple, en la Maleta, en la Pelota, en todas estas que són de coneixement, lo que és bastante importante es que haya algun moment donde el profe estigui dintre de la dinàmica, por una cosa, porque da model, da pistas de por donde vamos.*

(S3SAN6)

En ocasions, aquest recurs s'ubica en torns més llargs on l'assessor posteriorment amplia cap a la teoria o posa exemples de pràctica:

P: Si però, és clar, és una dinàmica que el que vols és trobar un fruit, és resoldre alguna cosa i llavors clar. Si els nanos d'entrada ells saben molts bé com quedar bé o què dir o què fer, però realment no ho interioritzen ells...

A: ... jo ja l'ho vaig dir...

P: ... no estem arribant a res

A: Les dinàmiques l'únic que pretenen generar és dos coses: una cohesió entre el grup i una disposició positiva per a treballar en equip. Però jo ja lo dije el primer dia, hay alguien que dijo: "nosaltres montarem tota la tutoria al voltant d'aquestes dinàmiques, nooooo!". La tutoria té molts altres continguts i aquest és sol un àmbit que és preparar un gup per treballar de manera cooperativa [...]

(S4SAN1)

El recurs RF5F, "Manté la comunicació", és el quart recurs més freqüent, amb un percentatge del 10%. Amb aquest recurs l'assessor manté l'intercanvi comunicatiu i la participació dels professors en la conversa. En el SA de Comentari de les dinàmiques aquest recurs es localitza en fragments on els professors expliquen com es van organitzar i com van implementar les dinàmiques de cohesió a les aules:

A: Miriam, como lo vàreu planificar, Alícia?

P: Com vam planificar, vam decidir primer, entre les quatre persones que estàvem a grup, quantes (.) primer vam dir què volem aconseguir? Segons les (.) segons el que posàveu vosaltres en el documents. Els vam examinar i vam dir a veure què volem.

A: Qui estàveu? Tu?

P: A, quina part volem aconseguir, estava el Ferran que és tutor de primer...

A: ... Sí...

P: ... Àngels que és l'altra tutora...

A:.. Siii...

P: ... I Andreu que és professor...

A: ... Andreu, muy bien, vale.

(S3SAN1)

Típicament són intervencions d'una sola paraula que l'assessor va intercalant en les pauses dels professors, o bé repeticions successives o superposades d'acceptacions anteriors:

P: A més va crear un interès perquè vaig agafar als dos delegats els vaig treure amb una de les classes, vale?

A. Vale, vale

P: I llavors, van fer parelles

A: Vale

P: I el interès estava en perquè havien fet les parelles aquestes

A: Vale

P: I llavors, en el moment de, de començar bueno el que van fer els vostres companys o els vostres representants va ser per fer aquesta dinàmica i el criteri d'aquesta dinàmica és això.

A: Vale

P: I farem això

A: Vale, clar, porque, ahí yo creo que el elemento que es positiu és que els nanos sàpiguen que es lo que n'hi ha aquí darrera [...]

(S3SAN7)

SA DE COMENTARI DE LES ESTRUCTURES SIMPLS

El SA de Comentari de les estructures simples presenta un patró similar de recursos dominants al SA de Comentari de les dinàmiques, amb una presència majoritària dels recursos RF5, RF3, i RF4, no així el RF5F, molt menys present en aquest segment. En aquest cas, els tres recursos dominants presenten uns percentatges compresos entre el 34% i el 16%.

El recurs RF5, “Confirma, accepta o rebutja la intervenció d’un o de diferents participants”, és el recurs més freqüent, com en el segment anterior, amb un percentatge del 34%. Les característiques d’aquest recurs són similars a les descrites en el tipus de segment anterior. Aquest recurs apareix en un context de diàleg amb els professors on les intervencions dels participants es van succeint. Amb aquest recurs l’assessor dona suport al discurs dels professors i facilita l’anàlisi conjunta de les estructures simples que els professors han dut a terme amb els alumnes. Típicament són intervencions curtes. En aquest tipus de segment l’assessor mostra la seva acceptació repetint part del comentari dels professors (com en el primer exemple que presentem tot seguit) o bé utilitza expressions que manifesten acord o desacord (com en els exemples posteriors) :

A: Al final de l’activitat?

P: No, no, no durant l’activitat

A: *Durant l'activitat*

P: *Interrompien l'activitat*

A: *Interromien*

P: *Si, i deien, a veure algú sap aquesta paraula que no la sàpiga? I els altres deien [...]*

(S5SAN4)

P: *Aquí començo a detectar alguna cosa i d'entrada és que has d'estar molt a sobre d'ells perquè eh, molts per por, per (...) sobretot inseguretat no posen res. Aleshores has d'estar a sobre per dir algo. Has de situar, algo has de dir perquè després ja ho comprovarem, no sabem si està bé o malament fins que tú no ho col·loquis.*

A: *Molt bé*

(S5SAN2)

A: *Com han fet la quatre?*

P: *La quatre (.) el que fan, cadascú va donant la seva opinió*

A: *Vale*

(S5SAN2)

P: *Va una mica en contra del que realment penso que estem fent, perquè nosaltres per una banda diem, no, no, no és que hem d'adaptar els continguts als nens vale? De manera que, bueno, que si hi ha un nen que està a segon i li ensenyas a restar, li estàs ensenyant a restar. Entonces com pot ser que, a veure, que avui li estiguis ensenyant a restar i la setmana que ve per poder fer una activitat cooperativa amb el grup classe li hakis de fer...*

A: ... *nooooo, no, no, no, no...*

P: ... *treballar sistemes d'equacions que és el que estan fent amb el grup classe...*

A: ... *no, no, no lo que dic no és per fer una activitat cooperativa amb el grup classe.*

(S5SAN2)

També, de vegades, l'assessor finalitza les intervencions dels professors quan queden inacabades o bé resten en silenci intentant accedir a les paraules adients:

P: *El que lo tenía más claro pues fue el que dijo yo empiezo*

A: *Estaban en este equipo?*

P: *Sí, en un equipo de (...)*

A: *De tres*

P: *De tres, cuatro*

A: *Tres, cuatro, si, si, si había no sé cuántos de tres y no sé cuántos de cuatro*
(S5SAN5)

P: *Entonces el tercero tenía que apuntar su (...)*

A: *Su punto de vista*

P: *Su punto de vista y el cuarto [...]*

(S5SAN6)

O, després de confirmar, amplia la seva intervenció aportant informació:

P: *Llavors el dos el que col-loco és la persona que possiblement jo considero que li costa més*

A: *Claro*

P: *Llavors una mica el que fan és orientar-lo amb ell i ell intervé sobre l'altre perquè ja té l'ajut de l'altre que li ha explicat*

A: *Efectivamente, lo ves. Col-loques, clar yo creo que l'exemplo que acaba de explicar l'Andreu a mi m'ha encantat per una cosa: ell en funció de la composició dels grups troba, toma en un moment la decisió de como se va a marcar esa interacció. Ell diu el 2 és el nen que li costa más, no diu que ya sabrá, no no hay alguien que necesita más ayuda i depèn de cuando parli i como parli yo lo facilito que intervingui más o que no i eso [...]*

(S5SAN2)

El Recurs RF3, “Demana informació, pregunta als participants”, és el segon més present en aquest tipus de segment, amb un percentatge del 28%. Amb aquest recurs, l'assessor sol·licita informació de forma explícita i posteriorment els professors responen. Els trets característics d'aquest recurs són similars als que s'han descrit en el tipus de segment anterior, com es pot veure en els diferents exemples que segueixen:

A: *Estan de dos en dos ahora?*

P: *Sí si de dos en dos*

(S5SAN2)

A: *El llibre de lectura es diu...*

P: *Els relats perduts d'en Bambert*

(S5SAN4)

A: *Esas tres preguntas les tenien de responder individualment abans de començar?*

P: *No, jo els hi vaig explicar primer l'activitat, que havien de comentar primer, havien de fer individualment la primera pregunta vale? El segons pas, sense fer la segona pregunta havien de comentar-la en parelles [...]*

(S5SAN2)

A: *Això que te que veure con los passos que plantejaves tu en plàstica?*

P: *Els passos que plantejava jo a plàstica? Bueno, jo a plàstica ho vaig fer en comptes d'amb un text amb unes làminesi jo el que vaig fer va ser, eee, primer que busquessin informació i que després, l'objectiu final era que fessin una descripció de la làmina i [...]*

(S5SAN4)

P: *Si em sembla que la pregunta és: "on ubicaries l'Antic Egipte?"*

A: *O sea preguntant geogràficament tienen que decir si és en el norte de África?*

P: *Exacte, si està al costat, si hi ha desert, si no hi ha desert...*

(S5SAN2)

A: *Un ejercicio de qué? No te entendí*

P: *Sí, nosotros al final, sabíamos que ese triángulo de ese grupo era Contreras, o sea es así. ¿Cuál es la supervisión que podíamos hacer? Nosotros del uno al treinta podíamos escoger un número y ese número de la lista era cualquier persona, de la lista que correspondía a la clase, ese tenía que decir cómo habían resuelto el problema y para nosotros esa resolución era la nota para todos, para que nos entendamos, no? [...]*

(S5SAN5)

El tercer recurs més present en el SA de Comentari de les estructures simples és el recurs RF4, "Aporta informació complementària", amb un percentatge del 16%. També manté les característiques presentades en el segment anterior, com mostren els diferents exemples que segueixen:

P: *Exacte, si el riu Nil el travessa, si va de nord (.) de sud a nord, una mica poder-lo si...*

A: *Poden dir, por lo que tú estás dient, 4, 5, 6 características ubicadores de eso, diferentes.*

P: *Exacte*

(S5SAN2)

P: I aquí, sí que he de una mica mirar de posar el que fa 1-2, 2-3 que fa en aquest cas el 2

A: L'heu entès el que ha explicat? *No hay cuatro entonces no pot ser 1-2, 2-4, sino que és 1-2, 2-3. Perfecte, segueix*

(S5SAN2)

P: Iban rotando con en (...) como las agujas del reloj

A: *Y había una cosa, conectaba lo que había dicho uno con lo que había dicho el anterior*

(S5SAN5)

P: Del tractament de la llengua és diferent però (.) o una mica diferent però...

A: ... *Del tractament de la llengua és diferent però lo que és comprensió no, que es lo que estava més lligat a la Lectura compartida, és més o menys igual.*

(S5SAN4)

P: I vam haver d'aclarir que (...) afegir o dir que no. No era menysprear el que havien fet els companys, no era com deslegitimar al company no. Sinó ajudar perquè el company que havia de fer el resum no necessàriament havia captat tot perquè és difícil en un grup, i és quan van començar realment a afegir coses el tercer i el quart element.

A: *Esa es una, esa es una de las cosas más relevantes que pasa que és: cuando el profe intervé en un determinat moviment d'un equip i marca una forma i la connota com a element positiu o negatiu, canvia la dinàmica.*

(S5SAN4)

A: Molt bé I quin era el contingut de la pregunta?

P: Fer una definició

A: Fer una definició

A: Sí, del que entenien ells per musical

P: Val

P: Musical, amb les seves paraules

A: Et dic el mateix que li deia a l'Andreu, en la definició del que era un musical, cuando tu vas treballar aquest contingut podia haver 5, 6, 7, 8 elements alguns més principals i alguns més secundaris?

P: No

A: *Es un elemento, quan fem l'estructura 1-2-4 una de les coses fonamentals que hi ha és para cuando hay diferentes elementos que es poden organitzar, classificar, relacionar de manera diferent, a veure cuals prioritizes tu, quins prioritzo jo, quins prioritza l'altre i com els creuem prioritzant. M'explico el que vull dir? A veure, nosotros sempre utilitzem un*

símil, que és: “digues els tres óssos més grans del cos”. En el cos hay molts óssos, hay unos més grans i otros més petits, però els tres més grans cuando tu dius dos, ella diu dos i el otro diu dos sempre hay una forma de que hay tres més grans. El que estava dient, Andreu, cuando tu parles de com ubicaries l’Antic Egipte hay característiques que són molt rellevants i fonamentals i otras que són absolutament secundàries, dir que està al costat del Mediterràneo pues eso... o lo que tu deies està en Àfrica, si bueno, en Àfrica estan muchas cosas, però, no estem parlant d’això. Entonces si un altre company diu no, no aparte de Àfrica esta cosa i que, entre els dos triem quina és millor i quina és pitjor. Esto es uno de los elementos que serveix la estructura 1-2-4. Digues Marta.

(S5SAN2)

En alguns casos, a més, l’assessor aporta informació concreta responent a les preguntes dels professors:

P: ¿Pero en el grupo que tenemos hay un grupito de niños que hacen una actividad fuera del colegio no?

A: Entonces buscas un grupo normal, para decirlo así

(S5SAN5)

P: ¿Lo explico entonces?

A: Lápiz al medio, sí.

(S5SAN6)

SA DE DISCUSSIÓ DE CANVIS D’ORGANITZACIÓ VINCULATS A LA POSADA EN PRÀCTICA DE LES ESTRUCTURES SIMPLES, A INICIATIVA DELS PROFESSORS

El tercer tipus de segment associat a la Fase 4 és el SA de Discussió de canvis d’organització vinculats a la posada en pràctica de les estructures simples, a iniciativa dels professors. En aquest segment, els recursos discursius amb una major presència són el RF5, el RF4, el RF6 i el RF7, amb uns percentatges compresos entre el 28% i el 11%.

El recurs RF5, “Confirma, accepta o rebutja la intervenció d’un o de diferents participants”, i el recurs RF4, “Aporta informació complementària”, són els recursos amb una presència més elevada, amb un percentatge del 28%.

El RF5, com ja s’ha descrit en el SA de Comentari de les dinàmiques de cohesió i en el SA de Comentari de les estructures simples, apareix en un context de diàleg amb els professors. Com es pot observar en els exemples següents, l’assessor mostra la seva acceptació repetint part del comentari dels professors o bé o utilitza paraules que expressen acord. En aquest tipus de

segment l'assessor no rebutja de forma explícita un comentari, una interpretació o una aportació dels participants expressa en cap ocasió:

P: I a la segona part aquesta del desenvolupament quan és més complexa no seria millor que hi haguessin dos professors a l'aula, per exemple...

A: Ah ahí està, ahí està el problema, otro element, otro element Bea, otro element Marta, dos professors a l'aula!

(S5SAN3)

P: En llei educativa, vull dir, el tema d'itineraris de 4rt d'ESO no és de centres

A: Vale, d'acord, d'acord hasta ahí sí, hasta ahí sí.

(S5SAN3)

El recurs RF4, "Aporta informació complementària", s'identifica després d'una pregunta o demanda d'un professor a la qual remet la intervenció de l'assessor. Amb aquest recurs l'assessor, en aquest tipus de segment, respon als dubtes plantejats pels professors en relació amb la implementació de les estructures cooperatives en les aules que proposa:

P: Clar, però nosaltres tenim grups de reforç, si l'objectiu és dintre d'un temps és no tenir els grups de reforç, perquè aquests grups ja estaran integrats a l'aula i sabrem treballar cooperativament i els continguts arribaran a aquests grups d'alumnes, però ara, ara sí que els tenim i ara el que vam dir per començar a posar les estructures cooperatives els alumnes de reforç haurien d'estar en el grup classe, jo crec que ho vam comentar

P: Ja però, la finalitat és que desapareguin els grups de reforç

A: Fixa't, fins aquí Carmen funcionem, fins aquí Carmen funcionem, en el següent pas que és en el Pla d'equip això no es manté i si es manté, que també lo he visto, és manté i es diu los nens de grups de reforç no poden, no fan Pla d'equip.

(S5SAN3)

P: Clar, però no, és clar tampoc no pots dir que aquests nens no fan Pla d'equip, perquè hi ha moltes àrees que estan junts, és que clar

P: Clar, a naturals estan tots junts

P: Es que només estan en grups de reforç en tres assignatures

P: Clar, és a dir, no els pots excloure d'aquesta manera tampoc

A: Entonces el que has de fer és en matemàtiques i les otras assignatures no fan treball en equip

(S5SAN3)

El recurs RF6, “Relaciona, justifica, argumenta proposant exemples de situacions de pràctica docent”, és el tercer més present en aquest tipus de segment, amb un percentatge del 20%. Aquest recurs s’identifica quan l’assessor aporta informació posant en relació els problemes amb exemples de la pràctica educativa. Són intervencions d’extensió variable que s’ubiquen en fragments de caire conversacional on s’alternen les intervencions de l’assessor i dels professors:

P: Si, en comptes de ser heterogenis, només...

A: Si, si en algunes escuelas de Valencia...

P: Els equips? Els equips?

P: Com, com?

A: ... hay algunes escuelas de València i del País Basc que estan fent això, el treball cooperatiu en grups...

P: ... homogenis

A: Homogenis i des del principi

P: Des de P-3

A: Entonces, ja saben ellos que al arribar al tercer de primària de los dos grups, algunos que se van para aquí i otros que se van para aquí

(S5SAN3)

En aquest tipus de segment les intervencions fan referència majoritàriament a situacions de pràctica reals d’altres centres que han participat en processos d’assessorament sobre aprenentatge cooperatiu:

A: Alfons, en organitzacions més grans eso es lo que plantegem, les tutores munten els equips i a partir d’aquí parlem con los rotatius. Los nanos ja sé que en el batxillerat, ese problema es produceix molt en el batxillerat que hi ha optatives i que vienen de diferents, però en comptes de fer los equips, por dir-lo així, sense pensar que hay otras estructuras donde hi ha...

P: ... clar, respectant l’estructura, si, si...

A: ... lo pensem, tomen esto como referencia a ver como lo utilizarem, Alfons.

(S5SAN3)

A: *Alguien el altre dia sabes que em va dir? “Lo que vosaltres esteu plantejant en primer i segundo de la ESO va a xocar como un, com un autobús con los itinerarios de cuarto”. Decimos: “claro, és que ya lo sabemos, es que ya lo he planteado para eso”. [riu] Claro las cinco primeras diapositives donde se expliquen los presupuestos ideològics que hi ha darrere, no són (.). Clar que està passant? Sabes donde se estan plantejant molts problemes en los grupos que vosaltres no teniu, però por exemple, en escoles donde hi ha grups de diversificació curricular i hi ha nens que són de una tutoria o d’una altra i que passen en el grup de diversificació curricular el 70% de les hores, aleshores què en fem? No sé!*

(S5SAN3)

De vegades, el recurs RF6 s’identifica en torns més extensos de l’assessor, on apareix en combinació amb altres recursos que aporten informació, en aquest cas un RF7:

A: *Si hay grupos de reforç i estan treballant l’aprenentatge cooperatiu, por exemple, no entrem en el tema del grup de reforç eh? Entrem en el tema dels centres que tenen grups de, d’adaptació curricular con nens que tenen 3, 4 o 5 hores en determinades àrees. Nosaltres lo que estem fent és replantegem a la gent que fa suport, com es diu? Mestres d’educació especial i de pedagogia terapèutica que necessàriament els continguts de suport que treballen con aquests nens tenen que estar vinculats a lo que està en el aula. Esa la primera i la segunda que le plantejgem és parte del suport hay que hacerlo dintre de l’aula con aquests nens. Por exemple, ahora en el País Vasco, portaven tres anys i se començaven a trobar contradiccions. Qué passava con els nens que tenien una adaptació curricular individualitzada i tenien un suport individualitzat cuando participaven dintre l’aula? Claro, al que hem arribat és que si el currículum de l’aula va por aquí i los que fan els del suport individualitzat va por allà, mai s’ajunten. No té sentit, és que hem de parlar, sinó no, no podem. Entonces claro, ahí és combinar el suport que se le da con lo que se dan en el aula. No estem parlant del grup de reforç, estem parlant dels nens con necesidades educatives que porten ACI. Por ahí, bueno, eso es una decisió que vosaltres teniu que resoldre, replantejar, pensar, elaborar. Lo que sí que és inevitable és que cuando arribem, esto sí que és important, el Pla d’equip no és d’assignatura, el Pla d’equip és de totes les assignatures que treballa en un determinat, con un determinat grup classe i hay que tomar una decisió, ahora la decisió que podeu tomar és lo que estava dient el Joan, en determinades àrees no fem aprenentatge cooperatiu, és una decisió.*

(S5SAN3)

El recurs RF7, “Conceptualitza, reelabora, argumenta amb un concepte, noció o idea”, és el quart recurs més present en el SA de Discussió de canvis d’organització vinculats a la posada en pràctica de les estructures simples, a iniciativa dels professors, amb un percentatge del 11%.

Amb aquest recurs, l'assessor aporta informació posant en relació els problemes tractats amb conceptes, procediments i tasques del marc teòric del programa d'assessorament:

A: *Yo me he metido en el tema más de lo que, más de lo que (...) más de lo que caldría, en el siguiente sentit, nosotros plantejgem una estructura que està basat en la inclusió i la inclusivitat; hasta donde i como lo utilizan los coles, eso genera contradicciones, eso ya ho sabemos, clar, hasta donde i como se resolen esas contradicciones dintre dels centres, eso és una decisió dels centres.*

(S5SAN3)

A: *Ara, nosotros estem plantejant, estem convençuts de, no és que (.) antes estàvem convençuts, ahora comencem a veure algunes coses que cuando tires d'això els profes són capaços de construir un currículum més común i utilitzar les tècniques més complexes para que nens con diferentes competencias tirin més enllà. Perquè quan utilitzem les tècniques més complexes, como el Grupo d'investigació, el Grup d'expertos, el Trencaclosques hay un momento de la unidad donde els nens de les competències desenvolupen un projecte, però eso es un elemento que amplia de la unidad, no el eje de la unidad. M'estic explicant? O sea, tu pots arribar a la tercera parte de la unidad hay una sèrie de continguts que cal tirar i tu te pots quedar en tres actividades del aprendizaje cooperativo como un triangulo, un triangulo, dos cuadrados que hay que reforçar i te coges a cuatro círculos i se'n van fent un tema d'especialització amb un contingut que aprofundeixin. Però claro eso és un recorregut al final i que cuando cambian de unidad comencem por donde tenim que (.) comencem en los Equipos cooperatius i en un momento donat se diversifica. El punto, el punto es el contrario no sé, no sé, no sé si m'estic explicant (...) Entonces, en la segunda part del desenvolupament.*

(S5SAN3)

Com es pot observar en l'exemple anterior, en ocasions el RF7 s'ubica en torns llarg de l'assessor on apareix en combinació amb altres recursos que aporten informació, en aquest cas un RF6.

SA DE COMENTARI DE LES ESTRUCTURES EN LES UNITATS DIDÀCTIQUES.

El SA de Comentari de les estructures en les Unitats Didàctiques és el quart tipus de segment associat a la Fase 4 del procés d'assessorament. Aquest tipus de segment presenta un patró similar de recursos dominants al SA de Comentari de les dinàmiques de cohesió i al SA de Comentari de les estructures simples, amb una presència majoritària dels recursos RF3, RF5, i RF4. En aquest cas, els tres recursos dominants presenten uns percentatges compresos entre el 32% i el 19%.

El Recurs RF3, “Demana informació, pregunta als participants”, és el més present en aquest tipus de segment, amb un percentatge del 32%. Les característiques d’aquest recurs són similars a les descrites en els dos tipus de segments anteriors on la seva presència és també rellevant. Amb aquest recurs, prioritàriament, l’assessor fa un requeriment d’informació concreta sobre els autoinformes que els professors han portat a terme (com en els dos primers exemples que presentem) o bé planteja preguntes dirigides a guiar l’anàlisi de les estructures simples en les Unitats didàctiques que els professors han implementat amb diferents equips d’alumnes, com en el tercer i quart exemple):

A: *Miriam, son estas dues?*

P: *Si (.) si.*

A: *Vall, i despues Ferran, son estas dues?*

P: *Suposo, si.*

A: *Suposo? Bueno son dues?*

P: *Si, si, he fet dues, si.*

A: *I Damià, ah ya esta! Damià, hay dues?*

P: *Si, pero, una viene de la sessió anterior, si des de la última trobada d’aquestes, és una només.*

(S6SAN2)

A: *Digues, de les tres, en quina mereix més la pena veure les dificultats o els aspectes positius?*

P: *Tant el Foli giratori com a el Llapis al mig, aquestes dues activitats...*

(S6SAN4)

A: *Te lo diuen a ti ells?*

P: *No ho diuen, però al final haig de (...) “escolta que aqui ens has interromput i bueno, que fem?” Al final, la responsabilitat és que tothom ha de saber com resoldre aquest exercici.*

A: *Despacio, despacio, despacio. Te lo digo, no te lo digo, ¿Tú lo ves? ¿Qué es exactamente lo que passa?*

P: *Tu ho veus que estan explicant-li, tots allà, abocats amb ell i no hi ha manera*

A: *Tres aquí, sigue, sigue, sigue. Los tres aquí [assenyala un grup de professors]*

P: *I l’altre perdut ja!*

A: *Llavors tu què fas?*

P: Pues intervenc

A: Amb qui intervens, amb ell o?

P: Primer en saber en quina situació estem, agafar la fotografia del moment.

(S6SAN4)

El segon recurs més freqüent és el recurs RF5, “Confirma, accepta o rebutja la intervenció d’un o de diferents participants”, amb un percentatge del 30%. A continuació presentem dos exemples, on podem observar també les característiques ja descrites en els quatre tipus de segments anteriors:

P: Com estàvem els dos (...) Hem fet els dos cursos

P: Pero faltava una tercera activitat, aleshores, vaig fer tercer, no tenia temps i vaig fer (inaudible) però a tercer com hi ha un grup que també es separa...

A: D’acord

P: I vaig fer-lo només amb la gent que hi havia a la classe, i a més a més no vaig fer grups, vaig fer grups de proximitat, vosaltres quatre, vosaltres quatre...

A: Vale.

(S6SAN8)

A: Comença a?

P: A interrompre

A: A interrompre i entonces vas tu, vengo yo i què faig?

P: Manu!

P: Colleja

A: Manu

P: Vols callar!

A: Vols callar!

(S6SAN4)

El recurs RF4, “Aporta informació complementària”, és el tercer recurs dominant en el SA de Comentari de les estructures en les Unitats Didàctiques, amb un percentatge del 19%. Aquest recurs manté els trets prototípics mostrats en els SA de Comentari de les dinàmiques de cohesió i al SA de Comentari de les estructures simples:

P: Primer en saber en quina situació estem, agafar la fotografia del moment...

A: *T'assabentes.*

P: *... i en base a la fotografia decideixo, mira deixem-ho corre [riuen] o, o intentes fins aquí.*

A: *Pareu i continueu con l'activitat.*

P: *Exacte! Un cas és "pareu" i un altre cas és, "fins aquí hem arribat i ja esta bé ". Aquest nivell de solució em sembla correcte, s'ha entès aquest concepte perfecte, pues vinga continuem, i ja esta bé.*

(S6SAN2)

P: *Els incito, al que veig que no està dient res o el que no està participant: "tu has dit alguna cosa?"*

A: *Por favor, has dit alguna cosa? I tu?*

P: *Si, i quina és la teva opinió?*

A: *Quina és la teva opinió? Què opines respecto de lo que ha dit la teva companya?*

P: *Això mateix, i la segona vegada que ho vam fer, després d'una explicació molt senzilla de que era com, no es tractava de jutjar o desqualificar s'ho van agafar molt seriosament i ha sigut molt interesant! Perquè participaven amb molt de gust i el que havia fet el resum, no es sentia ofès, la primera vegada era com "Ah, si faig un comentari i dic que falta una cosa, què pensarà el meu company!"*

A: *És una de las primeras cosas que passen.*

(S6SAN6)

P: *M'explico? Les dues activitats les vam fer a quart, les que vam definir inicialment, que havíem planificat amb la Miriam, la Raquel i jo.*

P: *Y esos que estan en quart A*

P: *I hem fet amb dos.*

A: *En quart A i en quart B.*

(S6SAN8)

SA DE DISCUSSIÓ DE CANVIS D'ORGANITZACIÓ VINCULATS A LES ESTRUCTURES EN ELS PLANS D'EQUIP, A INICIATIVA DELS PROFESSORS

El cinquè tipus de segment associat a la Fase 4 és el SA de Discussió de canvis d'organització vinculats a les Estructures en els Plans d'equip, a iniciativa dels professors. Com mostren les taules, els recursos més freqüents són el RF5, el RF4 i el RF5F i RF6, amb uns percentatges compresos entre el 27% i el 12% respecte del total de recursos discursius presents en aquest tipus de segment.

El recurs RF5, “Confirma, accepta o rebutja la intervenció d’un o de diferents participants”, és el recurs més freqüent en aquest tipus de segment i obté un percentatge del 27%. Les característiques d’aquest recurs són semblants a les descrites en els tipus de segment anteriors, com es pot observar en l’exemple següent :

A: *Pero, por qué lo fas en el aula?*

P: *Bueno en el pabellón.*

A: *En el pabellón!*

P: *Es más a nivel teórico, pero las estructuras se basan en eso.*

A: *Si, si*

(S6SAN3)

El segon recurs que s’identifica amb més freqüència en aquest tipus de segment és el recurs RF4, “Aporta informació complementària” amb un percentatge del 17%. Les característiques del recurs també són molt semblants a les que hem descrit en els tipus de segments presentats anteriorment:

P: *Es necesario, perdón, es necesario hacer tres estructuras?*

A: *O dos.*

(S6SAN3)

P: *Que a la meva assignatura, fer això per mí és tornar enrere, és a dir, si és treballar el treball cooperatiu i moltes altres coses però pel fet de haver de ceñirme a lo que estem treballant ara és ..*

A: *... ho pots fer solo con actividades que siguin a nivel oral tipo la Parada de tres minuts.*

(S6SAN3)

El recurs RF5F, “Manté la comunicació”, és el tercer recurs més freqüent, amb un percentatge del 13%. Com s’ha descrit en el SA de Comentari de les dinàmiques de cohesió, típicament són intervencions d’una sola paraula que l’assessor va intercalant en les pauses dels professors, o bé repeticions successives o superposades d’acceptacions anteriors:

A: *Bueno ell tenia dos unitats cada trimestre, nada más, no sé como tienes tu eso. Espera un moment! Sabes porqué tiene que ser que te plantejo dos? Porque en una no faràs el*

seguiment del Pla d'equip i en l'altre si, enténs? Hay una que es fa normalment i la otra es fa seguint el Pla de l'equip.

P: Però fins el moment hem tingut un mes i pico.

A: Sí, sí.

P: Desde la última...

A: ...Siii

P: ...Significaba tres sessions treballant això!

A: ...Sii...

P: És de quatre o cinc sessions que hem fet en aquests dies en el grup...

A: ... Vale...

P: En el meu cas suposa fer pràcticament una classe o una activitat de 20 minuts o 25 minuts...

A: ... Sii...

P: ... Per classe! Per això, dic per mi fer això...

A: ... T'he perdut, t'he perdut, t'he perdut, t'he perdut!

(S6SAN3)

El recurs RF6, “Relaciona, justifica, argumenta propasant exemples de situacions de pràctica docent”, és el quart recurs dominant en el SA de Discussió de canvis d’organització vinculats a les estructures en els Plans d’equip, a iniciativa dels professors, amb un percentatge del 12%. Com en el SA de Discussió de canvis d’organització vinculats a la posada en pràctica de les estructures simples, a iniciativa dels professors, són intervencions d’extensió variable que s’ubiquen en fragments de caire conversacional on s’alternen les intervencions de l’assessor i dels professors. Amb aquest recurs l’assessor aporta exemples de pràctiques docents en relació amb els canvis que suposa implementar les estructures en els Plans d’equip. En aquest tipus de segment, majoritàriament trobem exemples de pràctiques reals d’altres centres que han participat en processos d’assessorament sobre aprenentatge cooperatiu (com en els dos primers exemples que presentem tot seguit) i també situacions de pràctica simulades (com en el tercer exemple):

A: Ahora, para que sigui més clar, abans d'ahir vaig estar fent un seguiment d'això en una unitària, entonces, en una unitària en cinquè i sisè la profe me diu: "és que clar, depèn de com, hay actividades que fan los nois de cinquè i sisè junts i hay actividades que fan en un moment els de cinquè i en un altre moment els de sisè". Pues jo li vaig dir: "tu tens que prendre una decisió, o els equips base son, el de cinquè A, el de cinquè B, el de sisè A, el de sisè B, o el equip base és, dos nens de cinquè, dos nens de sisè, quan treballem junts i entonces treballem o amb un o amb un altre"

(S6SAN3)

A: *Un profe feia això, mira, utilitzava quan ell explicava l'altre dia lo explicava. Quan ell explicava en el pati algunes formes de joc, alguns plantejaments o no sé què, utilitzava la Parada de tres minuts un parell de vegades, que ahí no hace falta folios, tractar de posar-se d'acord entre ells. Ahora, si era l'equip: "venga per equips, venga voy a explicar una cosa a ver lo que no s'ha entès, lo negociem". I deia: "i una vegada a la setmana, una vegada a la unitat, faig una activitat de síntesis i ahora si, escrit, i en aquesta faig una estructura".*

(S6SAN3)

A: *Jo no sé molt per exemple, per exemple pots utilitzar el element dels coneixements previs, no? Estas estudiando Grècia, en sociales [...] Pots estudiar Grècia, una de les coses que va portar el poble grec és l'organització social basada en la democràcia. A veure què pensen de la democràcia. Entonces, fer per exemple, jo que se, un Foli giratori al voltant de la democràcia no? I entonces introducir, passen tres o quatre definicions i introduces el concepte que utilitzaven no sé quins actors grecs i lo discuteixen utilitzant una Lectura compartida. Después como has vist con otros elementos, cuando estem més endavant veiem les diferents formes d'organització de la democràcia que va haver en Grècia i fas un Llapis al mig. El nostre plantejament en això és que el concepte de la democràcia cuando tu fas el examen surti també i tu l'has treballat en diferents estructures cooperatives al llarg de la unitat.*

(S6SAN3)

SA DE COMENTARI DELS PLANS D'EQUIP

El SA de Comentari dels Plans d'equip és el sisè i últim tipus de segment associat a la Fase 4 del procés d'assessorament. Aquest tipus de segment presenta un patró semblant de recursos dominants al SA de Comentari de les dinàmiques de cohesió, al SA de Comentari de les estructures simples i al SA de Comentari de les estructures en les Unitats Didàctiques, amb una presència majoritària dels recursos RF3, RF5, i RF4. En aquest cas, els tres recursos dominants presenten uns percentatges compresos entre el 35% i el 10% respecte del total de recursos discursius presents en aquest tipus de segment.

El recurs RF5, "Confirma, accepta o rebutja la intervenció d'un o de diferents participants", i el RF3, "Demana informació, pregunta als participants", són els recursos amb una presència més elevada, amb uns percentatge del 35% i del 33% respectivament. La presència del RF4, "Aporta informació complementària", és menor, amb un percentatge del 10%. Aquests recursos discursius s'han descrit àmpliament en els diferents tipus de segments associats a la Fase 4; per aquest motiu, no afegirem nous exemples.

5.1.1.5. Recursos discursius relacionats amb la construcció de la millora en els segments de la Fase 5

Les taules 5.9 i 5.10 mostren, respectivament, la freqüència i el percentatge dels recursos discursius relacionats amb la construcció de la millora identificats en cada un dels sis tipus de segments associats a la Fase 5 del procés d'assessorament. A continuació, i prenent com a punt de partida aquests resultats, descriurem i exemplificarem els recursos més habituals que apareixen, en les sessions analitzades, en cadascun d'aquests tipus de segments.

Taula 5.9

Freqüència dels recursos discursius relacionats amb la construcció de la millora identificats en els segments de la Fase 5

SEGMENTS	RF1	RF2	RF3	RF3CC	RF4	RF5	RF5F	RF6	RF7	RF8	TOTALS:
SA Modelatge de la tasca de simulació dels Plans de generalitzac	0	11	17	7	10	7	5	5	0	3	65
SA Simulació de l'elaboració dels Plans de generalització	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SA Posada en comú de la proposta de Pla de generalització	0	5	11	5	21	27	2	8	2	6	87
SA Assignació de tasques finals i anticipació procés any següent	0	3	0	1	3	2	0	0	0	1	10
TOTALS:	0	19	28	13	34	36	7	13	2	10	162

Taula 5.10

Percentatges dels recursos discursius relacionats amb la construcció de la millora identificats en els segments de la Fase 5

SEGMENTS	RF1	RF2	RF3	RF3CC	RF4	RF5	RF5F	RF6	RF7	RF8	TOTALS:
SA Modelatge de la tasca de simulació dels Plans de generalitzac	0%	17%	26%	11%	15%	11%	8%	8%	0%	5%	100%
SA Simulació de l'elaboració dels Plans de generalització	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
SA Posada en comú de la proposta de Pla de generalització	0%	6%	13%	6%	24%	31%	2%	9%	2%	7%	100%
SA Assignació de tasques finals i anticipació procés any següent	0%	30%	0%	10%	30%	20%	0%	0%	0%	10%	100%
TOTALS:	0%	12%	17%	8%	21%	22%	4%	8%	1%	6%	100%

SA DE MODELATGE DE LA TASCA DE SIMULACIÓ DEL PROCÉS D'ELABORACIÓ DELS PLANS DE GENERALITZACIÓ

Pel que fa al SA de Modelatge de la tasca de simulació del procés d'elaboració dels Plans de generalització, i com mostren les taules, els recursos més freqüents són el RF3, el RF2, el RF4 i RF3CC, amb uns percentatges situats entre el 26% i el 11% respecte del total de recursos discursius presents en aquest tipus de segment.

El Recurs RF3, "Demana informació, pregunta als participants", és el recurs més present en aquest tipus de segment, amb un percentatge del 26%. Amb aquest recurs, l'assessor sol·licita informació de forma explícita sobre aspectes organitzatius del centre i sobre les dinàmiques i les estructures que han dut a terme per tal d'ajudar els professors en les tasques que estan portant a terme. Les preguntes, en aquesta conversa, són enunciats curts, i en la seva totalitat

són preguntes tancades que es localitzen en un context on es constata una lògica conversacional:

A: *I en primer A qui estàveu?*

P: *Jo sóc la tutora de primer A*

A: *Vale*

P: *El Ferran tutor de primer B i després està la professora l'Àlicia de català*

A: *Vale i després primer A i primer B*

P: *I l'Andreu*

A: *Primer A i primer B, però el procés de primer A i primer B, era el mateix?*

P: *Si, si*

A: *Veu fer el mateix?*

P: *Si, si*

A: *I quin sistema (...) i tu fas el mateix procés en el primer A i en el primer B, vale, vamos a hacer solo un full.*

P: *Vale*

A: *I en segon?*

P: *Els tutors, la Carmen*

(S9SAN2)

A: *Per exemple en quart qui esteu, tu Raquel?*

P: *Si*

A: *Què fas?*

P: *Eee, català i castellà.*

(S9SAN2)

El segon recurs dominant és el RF2, "Assenyala una tasca a realitzar", amb un percentatge del 17%. Aquest recurs, en aquest tipus de segments, consisteix en intervencions d'extensió variable on l'assessor descriu les tasques específiques (en aquest cas en relació amb l'elaboració del Pla de generalització) que els professors hauran de portar a terme i dona instruccions sobre el que s'ha de fer:

A: *I qui, qui és el tutor?*

P: *Joan i Manel*

A: *Pues Joan i Manel, un d'aquests dos que agafi el paper [document del Pla de generalització]*

(S9SAN2)

A: *El referent del paper [Pla de generalització] el referent del paper han de ser els tutors por ejemplo, primer que ho tinc més a la mà, jo no sé si el procés de primer B o de primer A és el mateix, no sé, és igual Ferran, Pau, la idea es: vamos a hacer una cosa, un exercici de projecció. Com ningú sap donde estará o cómo estará, la proposta és la següent, és, com si tinguéssiu els mateixos nens, estiguéssiu en la mateixa tutoria, però comencem ara que ja sabem lo que són les dinàmiques, ja sabem lo que son les estructures i ja sabem lo que son els Plans, enteneu la idea? Como si fóssim a repetir segon, con els mateixos nens. Perquè en realitat el Pla de generalització de l'any que ve lo farem el any que ve. Però jo vull que (.) és important acabar el curs con una reflexió, que la gent la pugui fer aquest any.*

(S9SAN2)

A: *El tema és fer una hipòtesis de, si tu comencessis con els mateixos nens, sabent lo que son les dinàmiques, les estructures, les unidades didàctiques i el Pla d'equip, què faries tu durant el primer trimestre?*

(S9SAN2)

A: *[...] S'entén, s'entén la idea? Aneu pensant en lo que heu fet i en lo que voldríeu fer. Segona idea aquí posa, tres estructures i posa dos unidades didàcticas, ok? Si? (...)*

(S9SAN2)

A: *Bueno, comencem. A ver, quines propostes fan de dinàmiques, quines propostes fan d'estructures de unitats, i de plantejament, de plantejament de Pla d'equip, vale?*

(S9SAN2)

El recurs RF4, "Aporta informació complementària", és el tercer recurs més freqüent en aquest tipus de segment, amb un percentatge del 15%. Amb aquest recurs l'assessor reprèn les intervencions dels professors i les corregeix o precisa (com en el primer exemple) o bé respon a les preguntes dels professors (com en els següents exemples):

P: *L'any que ve, l'any que ve*

A: *En setembre, en setembre, tu saps*

(S9SAN2)

P: Això és per l'any que ve?

A: *Ahora os explico*

(S9SAN2)

P: Si plantejes estructures a l'octubre has de tenir un Pla d'equip no?

A: *Clar és obvi que, és obvi que quan comencen a fer unitats didàctiques i estructures s'ha de saber el funcionament del Pla d'equip*

(S9SAN2)

El quart recurs amb una presència rellevant en el SA de Modelatge de la tasca de simulació del procés d'elaboració dels Plans de generalització és el recurs RF3CC, "Controla la comprensió", amb un percentatge de l'11%. Es concreta en intervencions curtes i d'ús reiterat. Típicament són preguntes directes que apareixen enmig de torns extensos on es troben diferents recursos de presentació d'informació, o bé al final dels mateixos, com es pot observar en l'exemple següent:

A: I aquí ve el tercer element. Les estructures i les unitats aquí [assenyala el document projectat]. I després ve una altra idea que és la següent. Ja sé que la entrada con els Plans d'equip ha sigut una entrada, pues amb molt poquet temps para avaluarlo. Que ha hagut poc temps per a negociar i tal i tal. Amb la idea de què ja sabeu de què va un Pla d'equip i el temps que trigueu en negociar els continguts. A ver, quina idea teniu vosaltres de que en el mes d'octubre que se faria respecte els Plans d'equip? "Començaríem la primera setmana muntant els Plans d'equip, no! Comencem la tercera, el Pla d'equip començaria a final d'octubre i acabaria a final de novembre". Quina expectativa teniu vosaltres, de cómo podia regular-se un Pla d'equip durant tot un trimestre, m'estic explicant, el que vull dir? (...) Con la experiència de lo que ha sigut aquest any. A ver, por qué fem aquest exercici? Fem aquest exercici porque hay una cosa que sembla molt evident, però quan comences el segon any te das cuenta que no és tan evident. Que es, jo ja lo he repetit durante todo el curso, cuidao! [...] Entonces, antes de acabar el curs volem alguna cosa de que això, que quedi clara de alguna manera. Ja el proper, no será esto lo que fareu a la classe l'any que ve, eh! Simplemente es un exercici de lo que es podria fer, partirem d'això al setembre, però no és exactament això, s'entén la idea, si?

(S9SAN2)

En el SA de Posada en comú de la proposta de Pla de generalització acordada pels diferents equips de professors, els recursos discursius amb una major presència són el RF5, el RF4 i el RF3, amb uns percentatges situats entre el 31% i el 13% del total de recursos presents en aquest tipus de segment.

El recurs RF5, “Confirma, accepta o rebutja la intervenció d’un o de diferents participants”, és el recurs més freqüent en aquest tipus de segment, amb un percentatge del 31%. Aquest recurs s’identifica quan l’assessor intervé per mostrar que accepta o rebutja de forma explícita un comentari, una interpretació o una aportació dels participants. Típicament són intervencions curtes. En aquest tipus de segment, aquest recurs apareix en un context de diàleg amb els professors on les intervencions dels participants es van succeint. Amb aquest recurs l’assessor dona suport al discurs dels professors i facilita l’anàlisi conjunta de la proposta de Pla de generalització. De vegades l’assessor mostra la seva acceptació repetint part del comentari dels professors (com en el primer exemple que posem a continuació) i altres ocasions, utilitza expressions que manifesten acceptació o desacord (com en els exemples posteriors):

P: Començaríem per una Entrevista

A: Faríeu la Entrevista .

(S9SAN2)

P: Bueno, general, el primer, el primer a octubre, aaaa, com a dinàmica de grup, com a cohesió de grup, podíem fer l’Entrevista, l’Entrevista

A: Vale

P: Això como a dinàmica de grup, per a cohesionar, des de tutoria

A: Fem-lo aixins Alfons

(S9SAN2)

P: José Luís, una cosa, això que deies tu, si un nano el seu objectiu no l’assoleix (inaudible) coses poden canviar i fins que no ho assoleixi no pot...

A: ... no, no, lo que passa es que hi ha una cosa Ferran, fijate lo que he dit, continues treballant en això i he dit, a ver como lo reformulem!

(S9SAN2)

El recurs RF4, “Aporta informació complementària”, és el segon recurs més present amb un percentatge del 24%. Les característiques del recurs RF4, en aquest tipus de segment, són molt

semblants a les que ja hem descrit en el SA de Modelatge de la tasca de simulació del procés d'elaboració dels Plans de generalització, com es pot observar en els exemples següents:

P: Ah si! Perquè pensava que en el mes d'octubre es podien fer per decidir les normes de la classe i el mes de novembre per decidir com es decora el passadís de per, per Nadal

A: Por eso, eso era lo que volia que veiéssiu, por eso te decia de trimestre. Lo que és important és que diem, la concepció de les dinàmiques que tenim durant un trimestre, qué lògica porten? Voleu començar per així per això o després en novembre volem fer esa cosa i pensem que en desembre al acabar aquest element, enteneu? (...) No pensarlas una por una, sino, una concepció de, de, de poc a poc

(S9SAN2)

P: I obrim un parèntesis, en aquí, doncs un dels aspectes que hem vist en el funcionament dels grups, és que els grups de tres funcionen molt millor que no pas els de quatre, aquesta és la nostra experiència a nivell de...

A: ... els grup de tres en comptes de quatre? Pero entonces, hay elementos de les estructures que teniu que canviar

(S9SAN2)

El recurs RF3, "Demana informació, pregunta als participants", és el tercer més present en el SA de Posada en comú de la proposta de Pla de generalització acordada pels diferents equips de professors, amb un percentatge del 13%. Amb aquest recurs, l'assessor planteja preguntes dirigides a guiar l'anàlisi de la proposta de Pla de generalització:

A: Como heu plantejat la cohesió, les dinàmiques al llarg del trimestre?

P: Al llarg del trimestre, bueno, al principi començaríem per, diguem (...), la primera (...), la primera, seria o sigui l'objectiu inicial és que comencem per una dinàmica de cohesió, després, ahora. Ah! Comencem per estructures cooperatives de la qual hem començat en matemàtiques i en castellà, una fem Llapis al mig

(S9SAN2)

A: Què heu pensat del Pla d'equip?

P: Del Pla d'equip el mes d'octubre no fariem res, la primera setmana de novembre definiríem bé els objectius i, vale? I al final de novembre ja ho posaríem en marxa en alguna d'aquestes (inaudible)

(S9SAN2)

En altres ocasions, amb aquest recurs l'assessor, posteriorment a una intervenció dels professors, pretén fer aclariments o verificar la seva pròpia comprensió:

A: *I, i en el últim una cinquena, no?*

P: *Una cinquena perquè, això va lligat a la proposta de Pla d'equip, i a la proposta de treballar les unitats didàctiques, per exemple, el mes d'octubre no hem cregut convenient treballar cap unitat didàctica, per què? Perque el Pla d'equip, nosaltres el començarem, l'elaborarem i el deixarem tancat al mes d'octubre, per començar-lo a treballar el mes de novembre, aleshores, al mes de novembre.*

(S9SAN2)

A: *Si no he entès malament, Pau, és que comenceu per dos, a esas dos l'afegiu otras dos en les mateixes*

P: *Si, si*

(S9SAN2)

SEGMENT D'ASSIGNACIÓ DE TASQUES FINALS I ANTICIPACIÓ DEL PLA D'ASSESSORAMENT DEL CURS SEGÜENT

El SA d'Assignació de tasques finals i anticipació del pla d'assessorament del curs següent és el cinquè i últim tipus de segment associat a la Fase 5. Segons les dades que mostren les taules, en aquest tipus de segment els recursos dominants són el RF2, RF4, RF5, que apareixen sempre amb percentatges entre el 30% i el 20%.

El recurs RF2, i el RF4 són els dos recursos dominants en aquest tipus de segment amb un percentatge del 30%.

El recurs RF2, "Assenyala una tasca a realitzar", es concreta en aquest tipus de segment en enunciats breus on l'assessor dona instruccions sobre les tasques que els professors han de fer abans de finalitzar el curs escolar amb relació al procés d'assessorament:

A: *Si podeu, empenteu una miqueta als companys i companyes per a que pugin l'avaluació.*

(S9SAN5)

A: *A ver, lo envieu abans d'acabar i ja està. Ho deixem aquí.*

(S9SAN5)

El recurs RF4, "Aporta informació complementària", es concreta en aquest segment en intervencions d'extensió variable que s'ubiquen en un context de diàleg amb als professors. Amb aquest recurs, l'assessor aporta informació responent a les preguntes concretes dels professors en relació amb les tasques que hauran de portar a terme:

P: Et refereixes a respondre (inaudible)

A: Si, l'avaluació, porque hay una parte que és molt important, sobre tot aquella que diu: "qué he visto i para que ha repercutido l'aprenentatge cooperatiu" que os vaig preguntar, per la cohesió del grup, pel tema dels aprenentatges...

P: ..tot això, els autoinformes el fem?

A: Si, sí.

P: Perquè (inaudible) cuando?

A: Cuando vulgueu.

(S9SAN5)

El recurs RF5, "Confirma, accepta o rebutja la intervenció d'un o de diferents participants ", és el tercer recurs que apareix amb més freqüència en el SA d'Assignació de tasques finals i anticipació del pla d'assessorament del curs següent, amb un percentatge del 20%. Els trets característics d'aquest recurs, en aquest tipus de segment, són similars als mostrats en tipus de segments anteriors i no afegirem nous exemples.

5.1.2. Contrast entre la presència dels recursos discursius relacionats amb la construcció de la millora en las diferents fases.

Les taules 5.11 i 5.12 mostren, respectivament, la freqüència i el percentatge dels recursos discursius per la construcció del contingut de millora identificats en cada una de les cinc fases del procés d'assessorament: Fase 1, "Anàlisi i concreció del problema i la demanda de millora i negociació de les responsabilitats individuals i compartides de l'assessor i dels altres participants en la construcció de la millora"; Fase 2, "Anàlisi conjunt de les pràctiques del professorat respecte del contingut de millora i dels referents teòrics o experiències d'altres centres respecte d'aquesta millora"; Fase 3, "Disseny de les innovacions i millores que han d'introduir-se en les pràctiques educatives del professorat vinculades al contingut de millora"; Fase 4, "Col·laboració en la implementació seguiment i ajust de les millores", i Fase 5, "Avaluació del procés de treball conjunt, de la implementació de la millora i de la continuïtat o reformulació de l'objectiu del pla de millora".

Taula 5.11

Freqüència dels recursos discursius relacionats amb la construcció de la millora identificats, per fase i per al total del procés d'assessorament

	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4	Fase 5	TOTALS:
RF1	24	0	11	5	0	40
RF2	20	6	98	46	19	189
RF3	53	43	245	488	28	857
RF3CC	51	12	122	86	13	284
RF4	49	8	230	239	34	560
RF5	47	32	392	568	36	1075
RF5F	4	7	75	123	7	216
RF6	54	10	140	153	13	370
RF7	49	4	63	52	2	170
RF8	29	4	8	13	10	64
TOTALS:	380	126	1384	1773	162	3825

Taula 5.12

Percentatge dels recursos discursius relacionats amb la construcció de la millora identificats, per fase i per al total del procés d'assessorament

	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4	Fase 5	TOTALS
RF1	6%	0%	1%	0%	0%	1%
RF2	5%	5%	7%	3%	12%	5%
RF3	14%	34%	18%	28%	17%	22%
RF3CC	13%	10%	9%	5%	8%	7%
RF4	13%	6%	17%	13%	21%	15%
RF5	12%	25%	28%	32%	22%	28%
RF5F	1%	6%	5%	7%	4%	6%
RF6	14%	8%	10%	9%	8%	10%
RF7	13%	3%	5%	3%	1%	4%
RF8	8%	3%	1%	1%	6%	2%
TOTALS:	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Les dades recollides en aquestes taules mostren que en el conjunt del procés d'assessorament, els recursos amb més presència són el RF5, "Confirma, accepta o rebutja la intervenció d'un o de diferents participants", amb un 28% i el RF3, "Demana informació, pregunta als participants", amb un 22%; seguits pel recurs RF4, "Aporta informació complementària", i el RF6, "Relaciona, justifica, argumenta proposant exemples de situacions de pràctica docent", amb un 15% i un 10% respectivament.

L'elevada freqüència d'aquests recursos es pot relacionar amb un patró discursiu dialogat que es caracteritza per una actuació de l'assessor orientada a incorporar els assessorats al discurs i a l'activitat que es desenvolupa. S'observa com l'assessor fa demandes d'informació i parteix de les aportacions dels assessorats per intervenir posteriorment, fent valoracions o bé ampliant i expandint els enunciats dels professors. Destaca també la presència del recurs RF6, "Relaciona, justifica, argumenta proposant exemples de situacions de pràctica docent", molt superior al RF7, "Conceptualitza, reelabora, argumenta amb un concepte, noció o idea", la qual cosa posa de relleu una tendència a aportar informació descrivint pràctiques docents més que exposant teoria.

Pel que fa a la Fase 1, els recursos dominants són el RF6, "Relaciona, justifica, argumenta proposant exemples de situacions de pràctica docent", i el RF3, "Demana informació, pregunta als participants", amb un percentatge del 14% ; els recursos RF7, "Conceptualitza, reelabora, argumenta amb un concepte, noció o idea", RF4, "Aporta informació complementària" i RF3CC, "Controla la comprensió", els tres amb un percentatge del 13% i el RF5, "Confirma, accepta o rebutja la intervenció d'un o de diferents participants", amb un 12%.

El patró discursiu en aquesta fase és clarament diferent al global de procés. Els recursos discursius que emprava l'assessor, en aquesta fase, estan més distribuïts. En comparació al patró general s'observa que l'assessor aporta més informació i controla més la comprensió dels professors. Aquesta actuació correspon als segments on l'assessor presenta i exposa els continguts en relació amb l'aprenentatge cooperatiu aportant informació teòrica i exemples de pràctiques docents, o bé dona a conèixer la fonamentació teòrica del programa d'assessorament.

En aquesta fase és on la presència del recurs RF1, "Presenta un problema o subproblema nou", i del recurs RF8, "Connecta elements actuals del programa amb elements anteriors o posteriors", és més important. L'assessor usa aquests recursos per presentar els continguts i la seqüència d'activitats previstes per a cada sessió, per assignar al professorat les tasques que ells han de realitzar abans de la següent sessió, i per explicar la planificació del procés d'assessorament previst, contribuint a la seva negociació i a la definició conjunta dels seus continguts.

En síntesi, podem dir que l'assessor utilitza tot un seguit de recursos al servei dels dos objectius o finalitats generals de la fase (afavorir la comprensió inicial dels continguts que presenta i organitzar el procés de treball): posar exemples de pràctica i conceptualitzar, comprovar la comprensió, ordenar els temes i problemes que s'aborden i connectar els continguts i tasques que s'aborden en cada moment amb els anteriors i posteriors, i comprovar la comprensió dels professors.

En la Fase 2, els recursos amb una major presència són el RF3, "Demana informació, pregunta als participants", i el recurs RF5, "Confirma, accepta o rebutja la intervenció d'un o de diferents participants", amb uns percentatges del 34% i del 25% respectivament.

En aquesta fase s'observa, en relació amb el patró discursiu general, un increment de la presència del RF3 i una menor freqüència del recurs RF4. Això apunta a un tipus de discurs basat en les preguntes de l'assessor i en la reacció per part seva a les respostes dels professors.

Aquest tipus de discurs sembla ajustar-se a l'objectiu de la fase, que és la recollida i l'anàlisi de la pràctica prèvia dels assessorats respecte al contingut de millora. L'assessor majoritàriament demana informació de forma explícita, els professors responen les seves preguntes, i l'assessor va validant les aportacions dels assessorats. L'assessor pregunta per tal de conèixer els professors i la organització del centre, i recull informació sobre les seves expectatives envers el procés d'assessorament, i els seus coneixements i experiències prèvies sobre l'aprenentatge cooperatiu. En particular, va demanant a determinats professors que exposin i comentin les

respostes individuals al qüestionari que han realitzat. Posteriorment, l'assessor intervé per mostrar que accepta de forma explícita els comentaris, les interpretacions o les aportacions dels professors. Ocasionalment, també planteja noves preguntes a través de les quals pretén fer aclariments o verificar la seva pròpia comprensió o bé, llegeix els documents elaborats pels professors.

D'aquesta manera, l'assessor dona suport al discurs dels professors i alhora, va avançant en el desenvolupament de la sessió amb l'objectiu d'analitzar, de forma conjunta amb els professors, la seva pràctica prèvia respecte als continguts de millora objecte de l'assessorament.

En la Fase 3, els recursos discursius més freqüents són el RF5, "Confirma, accepta o rebutja la intervenció d'un o de diferents participants", amb un percentatge del 28%, el RF3, "Demana informació, pregunta als participants", amb un 18%, el RF4, "Aporta informació complementària", amb un 13%, i el RF6, "Relaciona, justifica, argumenta proposant exemples de situacions de pràctica docent", amb un 10%.

El patró discursiu d'aquesta fase es correspon de manera prou ajustada amb el patró discursiu general. Això suposa que el disseny de les innovacions i millores a introduir en la pràctica docent del professorat també es construeix, discursivament, de manera dialogada, i en bona part a partir de les intervencions dels professors.

L'assessor sol·licita informació concreta per tal d'ajustar les seves explicacions i els exemples i, de forma reiterada, mostra explícitament la seva acceptació i acord amb les aportacions i comentaris dels professors o bé, els reprèn i els expandeix, corregeix o amplia cap a la teoria. També aporta informació sobre el disseny de les innovacions responant a les preguntes dels professors, o bé connecta les pràctiques objecte d'atenció amb exemples de pràctiques docents amb la finalitat de trobar solucions als problemes que es plantegen per a concretar de forma conjunta els canvis a introduir.

En la Fase 4, els recursos més presents són el RF5, "Confirma, accepta o rebutja la intervenció d'un o de diferents participants", amb un 32%, el RF3, "Demana informació, pregunta als participants", amb un 28%, i amb una presència del 14%, el RF4, "Aporta informació complementària".

A diferència de la fase anterior, el pes de les preguntes de l'assessor és més alt. Obtenir informació sobre com s'estan desenvolupant les pràctiques és fonamental per part de l'assessor per poder assolir la finalitat fonamental de la fase, que és el seguiment i acompanyament en la introducció de les millores que estan fent els professors.

La fase es desenvolupa, doncs, en un context de diàleg on les intervencions dels participants es van succeint. L'assessor recull informació, s'ocupa de mantenir la participació dels professors, dona suport al seu discurs i aporta informació adient per facilitar l'anàlisi conjunta de les pràctiques docents i donar suport a la implantació de les millores. En concret, l'assessor obté informació sobre el desenvolupament de les diferents pràctiques que els professors han dut a terme amb els alumnes abans de la sessió d'assessorament, o bé planteja preguntes més obertes dirigides a guiar l'anàlisi d'aquesta pràctica. A més, mostra contínuament el seu interès i escolta i la seva acceptació repetint part del comentari dels professors, utilitzant expressions que manifesten acord o desacord, o bé finalitzant les intervencions dels professors quan queden inacabades. També respon als dubtes plantejats pels professors en relació amb la implementació de les millores. Posteriorment a l'acceptació, sovint amplia la seva intervenció expandint, corregint les intervencions dels professors o aportant nova informació; en altres moments, planteja noves preguntes per verificar la seva pròpia comprensió, per fer aclariments o bé per continuar el seguiment i suport a la implementació de l'aprenentatge cooperatiu.

En la Fase 5, els recursos més freqüents són el RF5, "Confirma, accepta o rebutja la intervenció d'un o de diferents participants", amb un 22%, el RF4, "Aporta informació complementària", amb un 21%, el RF3, "Demana informació, pregunta als participants", amb un 17%, i el RF2, "Assenyalat una tasca a realitzar", amb un percentatge del 12%.

En aquesta fase baixa la importància de les preguntes i creixen l'aportació d'informació complementària i la indicació de tasques a realitzar. En un context de diàleg amb els professors on les intervencions dels participants es van succeint, l'assessor dona suport al discurs dels professors validant les seves aportacions i aporta informació complementària. També, i en menor mesura, l'assessor descriu les tasques específiques que els professors hauran de portar a terme, dona instruccions sobre el que s'ha de fer i aporta informació responent a les preguntes concretes dels professors en relació amb aquestes. El major pes relatiu en la fase de la indicació de tasques a realitzar té a veure tant amb la manera com l'assessor anticipa la proposta de continuïtat de l'assessorament per al proper curs (amb una simulació d'algunes de les tasques que vertebraran el treball del proper curs) com amb el fet que dedica un segment específic a l'assignació de tasques finals als professors.

Adicionalment, en aquesta fase pren pes relatiu l'establiment de relacions amb continguts anteriors i posteriors de l'assessorament (RF8, "Connecta elements actuals del programa amb elements anteriors o posteriors").

Tot aquest conjunt de recursos sembla al servei, fonamentalment, d'una de les finalitats de la fase: la previsió de la proposta de continuïtat de l'assessorament.

La figura 5.1 il·lustra gràficament les semblances i diferències entre els patrons discursius propis de cada Fase que acabem de descriure.

Es pot observar que en la Fase 1 els recursos freds apareixen molt distribuïts. En la Fase 2, en canvi, destaquen els recursos RF3, "Demana informació, pregunta als participants" i el RF5, "Confirma, accepta o rebutja la intervenció d'un o de diferents participants". Els perfils de la Fase 3 i la Fase 4 són semblants entre sí, i mostren una presència rellevant dels recursos RF5, RF3 i del RF4, "Aporta informació complementària", amb més pes de les preguntes en la Fase 4. Per la seva banda, en la Fase 5 els recursos amb una major presència, a més del RF5 i el RF3, són el RF4 i el RF2, "Assenyala una tasca a realitzar".

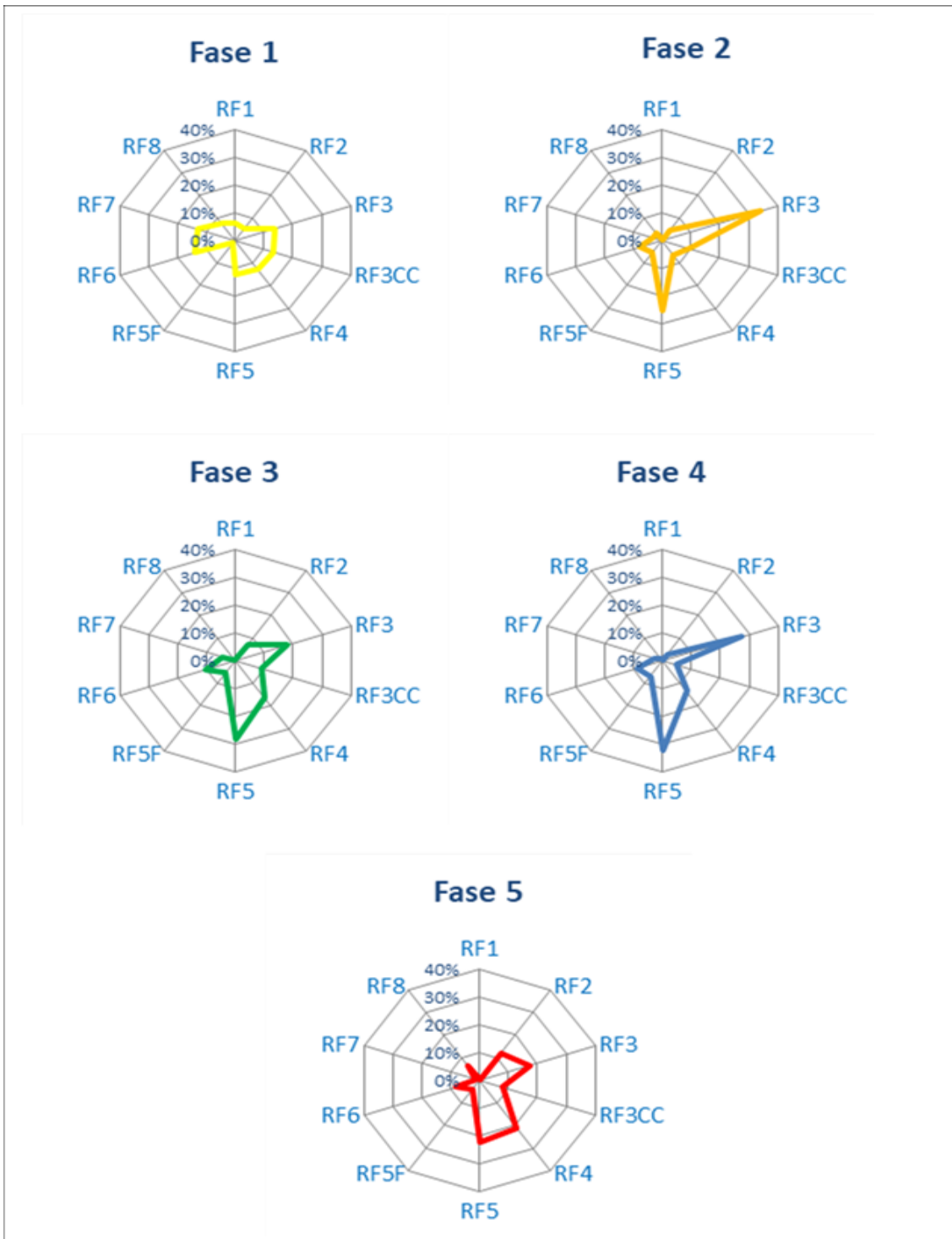


Figura 5.1 Patró de recursos discursius específics relacionats amb la construcció conjunta de la millora de la pràctica en les diferents fases del procés d'assessorament

5.2. Recursos discursius específics de l'assessor relacionats amb la construcció conjunta de la pròpia relació de col·laboració per a la millora de la pràctica

En aquest segon apartat, presentem els resultats referents als recursos discursius específics de l'assessor relacionats amb la construcció conjunta de la pròpia relació de col·laboració per a la millora de la pràctica. Seguint la mateixa estructura que en l'apartat anterior, l'hem organitzat en dos punts. En el primer, mostrem la freqüència i el percentatge dels recursos discursius de l'assessor relacionats amb la construcció de la relació de col·laboració identificats en els diferents segments i fases de l'assessorament, i descrivim i exemplifiquem els recursos més habituals que apareixen en cadascun d'aquests tipus de segments. En el segon punt, contrastem la presència d'aquests recursos discursius en les diferents fases del procés d'assessorament.

5.2.1. Recursos discursius relacionats amb la construcció de la relació de col·laboració en els segments d'assessorament

Per tal d'identificar i descriure els recursos discursius de l'assessor que s'utilitzen de manera predominant en el marc de l'activitat conjunta, presentem els resultats seguint la mateixa lògica que en l'apartat anterior: segment a segment i agrupats per fases amb l'objectiu de comprendre com es porten a terme discursivament les accions pròpies de cada segment i cadascuna de les fases del procés d'assessorament.

5.2.1.1. Recursos discursius relacionats amb la construcció de la relació de col·laboració en els segments de la Fase 1

Les taules 5.13 i 5.14 mostren, respectivament, la freqüència i el percentatge dels recursos discursius relacionats amb la construcció de la relació de col·laboració identificats en cada un dels quatre tipus de segments associats a la Fase 1 del procés d'assessorament: SA d'Anticipació i organització de la sessió, SA de Presentació del Programa CA/AC, SA de Planificació de la introducció del Programa durant el 1r i 2n any i SA d'Assignació de tasques per a la següent sessió. A continuació, i prenent com a punt de partida aquests resultats, descriurem i exemplifiquem els recursos més habituals que apareixen, en les sessions analitzades, en cadascun d'aquests tipus de segments.

Taula 5.13

Freqüència dels recursos discursius relacionats amb la construcció de la relació de col·laboració identificats, en els segments de la Fase 1

SEGMENTS	RC1	RC2	RC3	RC4	RC5	RC6	RC7	RC8	RC9	TOTALS:
SA Anticipació i organització de la sessió	0	0	13	2	0	1	0	0	8	24
SA Presentació del Programa CA/AC	3	0	12	8	0	4	0	7	5	39
SA Planificació de la introducció del Programa durant el 1er i 2	0	0	0	2	0	0	0	0	1	3
SA Assignació de tasques per a la següent sessió	2	0	1	3	0	1	0	0	1	8
TOTALS:	5	0	26	15	0	6	0	7	15	74

Taula 5.14

Percentatges dels recursos discursius relacionats amb la construcció de la relació de col·laboració identificats, en els segments de la Fase 1

SEGMENTS	RC1	RC2	RC3	RC4	RC5	RC6	RC7	RC8	RC9	TOTALS:
SA Anticipació i organització de la sessió	0%	0%	54%	8%	0%	4%	0%	0%	33%	100%
SA Presentació del Programa CA/AC	8%	0%	31%	21%	0%	10%	0%	18%	13%	100%
SA Planificació de la introducció del Programa durant el 1er i 2	0%	0%	0%	67%	0%	0%	0%	0%	33%	100%
SA Assignació de tasques per a la següent sessió	25%	0%	13%	38%	0%	13%	0%	0%	13%	100%
TOTALS:	7%	0%	35%	20%	0%	8%	0%	9%	20%	100%

SA D'ANTICIPACIÓ I ORGANITZACIÓ DE LA SESSIÓ

Pel que fa al SA d'Anticipació i organització de la sessió, els recursos més freqüents són, com mostren les taules, el RC3 i el RC9, amb percentatges del 54% i del 33%, respectivament, del total de recursos d'aquest tipus presents en el segment.

El recurs RC3, "Mostra sentit de l'humor", és el recurs més freqüent en aquest tipus de segment. Amb aquest recurs l'assessor intervé fent broma, fent algun comentari divertit o irònic sobre una situació. Moltes vegades aquesta intervenció va seguida de rialles d'un o més participants. Són enunciats més aviat curts que es localitzen en fragments on l'assessor indica sobre què es treballarà al llarg de la sessió, o cerca o prepara els materials o documents que s'utilitzaran. Sovint aquest recurs va precedit d'una intervenció dels professors que l'assessor recull o comenta amb humor:

A: A veure la idea és la següent, jo no sé cómo, cómo, cómo ha anat exactament, ahora lo anem a veure a poc a poc, però lo que vam fer és una mica explicar una mica el sentit que té la sessió, con una diapositiva que després la torno a posar al final. El sentit de la sessió d'avui és, té dos: uno, una cosa és (.) lo que diu les diapositives de como s'aplica una estructura; otra cosa és como la heu aplicat a la classe i otra cosa és como l'heu escrit al paper...

P: ... això ja són tres!

A: ... ja són tres coses [riu], ja tres coses diferents! Són moltes coses diferents!

(S5SAN1)

P: A la part de l'esquerra, no?

A: *En la part de l'esquerra, és en la part de l'esquerra, [rient] como m'ha sortit és en la part de l'esquerra, no, no aquí no, aquí solo entro yo!*

(S5SAN1)

A: S'ha entès Àngels? Te das conta donde hay que buscar o no?

Àngels: No molt

A: *No molt! Vaya! Es que... [riu]*

(S5SAN1)

Altres vegades s'ubica en fragments on els participants comenten de forma informal i divertida les dificultats que han tingut en el maneig de la web i en la cerca i entrega dels autoinformes, o amb els materials i suports que necessiten en la sessió:

A: *Jo lo que faig és, jo lo que he fet és, entrem per dintre de la intraweb i lo baixem tot!*

P: *Si parlo amb Ferran no tengo que...*

A: *Nooo en Ferran nooo [riuen]*

P: *Pero que te pasa estás zombi?*

P: *Estás muy raro [riuen i parlen alhora]*

A: *[arriba Annette] Has arribat just al moment para que parlem de la teva, és por ahí por donde íbamos a empezar [riuen]. Si, si està aquí sociales! La vamos a comentar ahora aquí...*

P: *No m'atabaleu!*

(S5SAN1)

A: *Si si si des de la última vegada que vaig gravar después veia que no...*

P: *Així es veu qui falta, qui no ha faltat!*

P: *Això grava'ns i ja podem marxar!*

P: *... i marxem!*

A: *Si, si també podem fer això, mira tu graves ahora una mica, me graves a mi intervenint em doneu la càmera, jo me'n vaig, lo gravo...*

P: *... vale, vale, firmem, firmem ara va [riuen]*

(S7SAN1)

El segon recurs amb més presència en aquest tipus de segment és el recurs RC9, “Mostra consideració, respecte i cortesia als seus interlocutors en la conversa”. Amb aquest recurs l’assessor es mostra atent i respectuós amb els seus interlocutors en el decurs de la conversa. En els exemples següents, quan l’assessor explica l’organització de l’assessorament, s’observa com mostra preocupació per la idoneïtat de les seves pròpies explicacions:

A: Vale, que no la fem porque és un pèl complexe fer servir això i ¿Por qué está ahí? Pues está ahí por una raó, porque, porque de vegades lo que passa en alguns centres és que tu vas i els dos o tres companys que han començat i que fan per segona vegada el procés, la resta dels companys que ho fan per primera vegada i cuando arribes aquí, les plantejes un punto més enllà perquè no repeteixin lo mateix. No, no sé si m’explico bien, no me estoy explicando bien. Lo plantejarem l’any que ve. L’any que ve us ho explicaré tot això. Àngels està?

(S5SAN1)

A: Tu cuando parles de una dificultat normalment dius es que esto va a pasar fundamentalmente en aquest equip i en aquest equip. Hemos de intentar hablar una miqueta al voltant de esos, de esos. Vale, d’acord? Entonces, no ara fora bromas, eh, jo normalment, tots tenim que tener, fer una mica d’esforç. Jo no sé si m’he equivocat o no, pero bueno en fin, és que ha sortit així i ahora ja està! Però jo us ho explico! Jo normalment cuando faig sessions d’assessorament, faig sessions de tres hores i asi como en los otros, en los otros continguts que hem treballat, no sé, no se nota molt, avui passa una cosa [...]

(S6SAN1)

SA PRESENTACIÓ DEL PROGRAMA CA/AC

El segon tipus de segment associat a la Fase 1 és el SA Presentació del Programa CA/AC. En aquest segment, els recursos discursius amb una major presència són el RC3, el RC4 i el RC8 amb uns percentatges situats entre el 31% i el 18%.

Com en el tipus de segment anterior, el recurs RC3, “Mostra sentit de l’humor”, és el més freqüent. En aquest tipus de segment, són majoritàriament intervencions breus, que l’assessor intercala en fragments on presenta informació (com en els dos primers exemples que posem a continuació), o bé descripcions humorístiques o iròniques de situacions de pràctica docent (com en els dos exemples següents):

A: Después parlarem més d’això. A ver, perquè entrem en el tema de l’aprenentatge cooperatiu i de la estructura de l’activitat en el aula cooperativa. Mireu, desde aquel passat dels programes renovats aquells (...) que hay aquí alguns que somos una miqueta grans! (.) Aquello dels programas renovats, que eren todas les activitats igual [...]

(S1SAN2)

A: [...] la lògica de l'heterogeneïtat del treballar amb diferents, produeix aprenentatges més profunds, més diversificats i que permet a les persones arribar més lluny. Jo sempre poso un exemple, és una exemple que m'ha donat una persona que treballa en un banc, no en uno de estos que estàn per rescatar eh? De los de no rescatar! Estava en un consell [...]

(S1SAN2)

A: Y entonces cuando estàs començant a preparar el tema, tu ja vas pensant: "estas activitats per a aquests dos. Voy a tirar más por aquí". Y vas, como fem sempre tots cuando ensenyem, intentant personalitzar en funció dels nivells de desenvolupament dels nanos [...] hay un ejemplo que tots entenem [...] i que és el drama del profe de segon de primària, que comença així: sap que al acabar segon tots tenim que acabar llegint perfectament i cuando arriba el Nadal diu: "és que yo no sé com fer-m'ho! Tinc que llegir deu minuts con cadascú i nada más que tinc quaranta minuts, i tinc 20 nanos!" [riuen] Total, la gran sort que té, és el segon element [...]

(S1SAN2)

A: Ah no sé, yo son las que he visto. Però encara tenim un element més, de qui pot tenir aquesta nena ajuda? De qui pot ajudar i de qui pot tenir la Fàtima? Els nens que tenen dificultats pueden, a vegades és el professor de l'aula i a vegades cuando los tienen i en alguns llocs, el professor de suport. I como ja tenim dos profes en el aula ja està! Ojo, que jo he sigut durant algun temps això que se llaman un manchaparedes. Sabeu lo que és un manchaparedes? És el profesor de suport, Noemi, és el profesor de suport que li diem: "vas a hacer apoyo dentro del aula. Entonces el pobre hombre (...) entra Ferran", el Ferran entra y le dice: "espera deu minuts que voy a explicar..." I aquí quieto, dice: "joer ya llevo un cuarto de hora y aún me queda". Entonces claro, a mí lo que me pasaba cuando me tocaba això es que jo posava aquí el peu [assenyala la pared] Entonces les llamo yo los manchaparedes! Clar, no és suficient que dotem de molts recursos i de molts elements a la classe si la estructura continua sent la mateixa. Enteneu?

El recurs RC4, "Comprèn i normalitza", és el segon recurs dominant en aquest tipus de segment, amb un percentatge del 21%. Amb aquest recurs, l'assessor intervé per mostrar que es posa en el lloc d'un o de diversos participants, que comprèn els seus sentiments i preocupacions davant dels problemes i els tranquil·litza. En aquest tipus de segment són intervencions més aviat curtes que s'ubiquen en torns llargs en els quals l'assessor aporta informació. Com es pot observar en els exemples que s'exposen a continuació, l'assessor intervé anticipant dificultats en el treball i posant de manifest la complexitat del procés d'assessorament:

A: Oye, que esto està sent muy rellevant però que els nanos no ho estan trobant en la calificació de final del trimestre, pues té que sortir en la calificació de final del trimestre! Ja parlarem d'això més endavant, més endavant. De moment no eh? De moment no porque és molt complicat, és un poco complicat però ja en parlarem, ja sortirà. Entonces, a ver, lo que estic plantejant, lo que estem plantejant, mireu [...] Però a vegades, cuando intentem fer cosas recolzant-nos en els altres n'hi ha problemes. Lo que estem plantejant (inaudible)

que entrarem, entrarem. Que hi han això, decepcions, problemes. L'important no és que cuando montas una actividad de treball cooperatiu hi ha molt de soroll! Hay un nen que no participa, hay otro que no vol fer-lo, esto no funciona. L'important no és que funcioni sinó l'important és tornar a començar. Que us passarà eh? Vindrà i dirà: "Això que has plantejat no funciona de cap manera" y entonces sólo hay dos opciones. O nos olvidem, o comencem a fer-ho d'una altra manera per començar i arribar fins a dalt. [acaba vídeo] i fins al final eh? La meva intenció és que estas idees que són difícils, complicades, que vam a trobar dificultats per portar-la a classe. En la ESO, yo sé que en la ESO esto es difícil. Vosaltres lo heu fet eh? La Lali, el Pau, el Jesús [...]

(S1SAN2)

A: Aquí el plantejament és, i vamos a entrar en esta idea molt més a fons, és que cuando un treballa porque es preocupa molt, creu que més o menys tots tenim més o menys clar, o no! Però ja en parlarem, tots tenim més o menys clar, o no! (...) Que aquells alumnes que tenen necessitat de apoyo o que tenen necessitat de ajuda, el col·laborar con un company més competent les da més ajuda. Però el dubte que nos queda és: i aquells alumnes més competents? [...]

(S1SAN2)

El tercer recurs més freqüent en el SA de Presentació del Programa CA/AC és el RC8, "Anomena els participants", amb un percentatge del 18%. Amb aquest recurs l'assessor intervé utilitzant els noms dels participants i el coneixement que té d'ells per exemplificar situacions de pràctica docent reals o bé simulades en relació amb l'aprenentatge cooperatiu:

A: Jo podria haver arribat aquí, podria haver explicat tot això i podria haver dit: "us poseu en equips de cuatro i m'elaboreu entre els cuatro una definició d'aprenentatge cooperatiu", lo heu sentit moltes vegades això no? És el exercici normal, habitual. Nosaltres no plantegem això, diem: "cada uno que pensi una definició d'aprenentatge cooperatiu". A continuació, dos, tu amb tu i tu amb ella, feu una frase que incorpore elements teus i d'ella, i si no té, primero l'ajudes a fer la seva. I tu igual, eh? I diem: "i cuando acabeu, Raquel i Alfons, Alfons representa a tu colega". Raquel representa a Ferran i Alfons representa a Miriam i entre Raquel i Alfons fan la frase del equipo que interpreta el aprenentatge cooperatiu. I avui nos lo va a explicar Alfons". És lo mateix? És lo mateix o no? Que dir: "entre los cuatro feu el concepte de aprenentatge" No! ¿Por qué? Porque si jo dic: "entre los cuatro feu el concepte de aprenentatge cooperatiu", el Ferran diu: "espera, yo ya he visto una definición, espera, empieza así" y ya escribe cuatro palabras. Bueno però el profe diu (inaudible) i el Ferran intenta una segunda vegada però ja no pot. I el problema és que el Ferran lo ha intentat tres vegades però la Miriam ha dit: "si el Ferran no ha pogut jo tampoc". I la propera vegada que ve el profe i diu: "a ver, entre los cuatro, feu un itinerari de com podem fer la sortida de cuarto". El Ferran dice: "profe, puedo salir al lavabo?" Porque l'actividad en comptes de para participar [...]

(S1SAN2)

SA DE PLANIFICACIÓ DE LA INTRODUCCIÓ DEL PROGRAMA DURANT EL 1R I 2N ANY

El tercer tipus de segment associat a la Fase 1 és el SA de Planificació de la introducció del Programa durant el 1r i 2n any. En aquest segment, només apareixen tres recursos de construcció de la col·laboració: dos RC4 i un RC9.

Pel que fa al RC4, “Comprèn i normalitza”, s'utilitza en aquest segment per, posteriorment a una intervenció d'un professor on posava de relleu la seva preocupació sobre les dificultats de dur a terme activitats d'aprenentatge cooperatiu en una classe amb alumnat molt divers com la seva, acceptar aquesta preocupació i donar-li seguretat, assenyalant que els canvis s'aniran introduint molt a poc a poc, i amb molta ajuda de l'assessor:

A: Portareu alguna, la discutirem i entonces habrá un moment a finales de desembre, que us plantejaré que, al voltant de gener hay que montar els equips i hay que montar-los de una manera determinada. Discutirem aquí como los muntem. I entonces explicarem les segones, direm: “ahora ja tenim els equips muntats ja hi ha una certa disposició”. A ver, Ferran, qué contingut en el mes de gener-febren creus tu que podries fer una actividad on introdueixis, ja t'explicaré el que és un Llapis al mig, qué es un Full giratòri, no sé què (...) y te lo deixaré en la web también, no te preocupes, d'acord?

(S1SAN3)

A: Esos elementos, las actividades de cohesión, las actividades de trabajo en equipo, el pensar en el equipo o el contingut a ensenyar estan interrelacionadas, és a dir, hay un momento en que tenen que veure con nosaltres. De moment nosaltres lo introduïrem molt poquet a poquet, mooolt poquet a poquet. Com les introduïrem?

(S1SAN3)

Quant al RC9, “Mostra consideració, respecte i cortesia als seus interlocutors en la conversa”, en el cas concret en què apareix en aquest segment, l'assessor demana disculpes perquè ha comés un error en el fil de l'explicació:

A: Com les introduïrem? Perdó, un moment perdoneu (...). Mireu, nosaltres pensem que el primer any, que és donde estem lo que es tracta és que, cada professor i cada professora aplica el aprenentatge cooperatiu en alguna unidad didáctica en alguna àrea. I que en ese primer any treballen los profesores de un mateix cicle, de un mateix departament, que apliquen les activitats del aprenentatge cooperatiu. Aquí tinc que fer una pregunta porque lo queria haber preguntado abans i no ho he preguntat. Joaquim, que tant per cent del professorat de secundària n'hi ha aquí?

(S1SAN3)

SA D'ASSIGNACIÓ DE TASQUES PER A LA SEGÜENT SESSIÓ

El SA d'Assignació de tasques per a la següent sessió és el quart i últim tipus de segment associat a la Fase 1. En aquest tipus de segment els recursos amb una presència rellevant són

el RC4 i el RC1, amb uns percentatges del 38% i del 25%. En interpretar aquests percentatges, però, cal tenir en compte que el nombre total de recursos d'aquest tipus que apareix en el segment és molt baix (vuit en total).

El recurs RC4, "Comprèn i normalitza", és el més freqüent. Amb aquest recurs l'assessor intervé per tranquil·litzar els professors davant els seus dubtes, i subratlla que les decisions que es vagin prenent en relació amb els canvis es poden revisar i modificar si en algun moment es veu que no acaben d'anar bé:

A: [...] a nivell de capacitat per ajudar als altres. Ja ho repetiré el proper dia, lo que vull saber és: arribem aquí, el proper dia fem això i després introdui...

P: ... noooo! És que al (inaudible)

A: No! Perquè Ferran, necessitem temps para pensar, para aplicar, para escribir, hay temps!

P: O sigui nosaltres fem la Maleta i ja està?

A: Si, no os preocupeu que ara a les coordinadores, no, no os preocupeu que ara a les coordinadores les voy a explicar como lo vamos a decidir la que aplicarem.

(S2SAN11)

P: Però els rols són rotatius?

A: Rotatius, quan de rotatius? Pues en funció de com fem la experiència aquest any, potser de com fem l'experiència aquest any, ja decidireu como roten l'any que ve. I segurament te pasa una cosa Alicia, que le pasa a todo el mundo, rotan el primer any d'una manera i a mig curs dices: "ostras, que eso no va, eso no va, nos quedamos atascasos", y ya los cambiaré! Ya los cambiaré! No sé si, s'entén? Jo aquest any, Pau, tornem al principi, igual que com els nens, yo aquest any he fet una estructura, com a molt, com a molt rígida, com a molt rígida, y molt de taca-ta, taca-ta, taca-ta, para que el any que ve [...]

(S6SAN7)

El segon recurs més freqüent en el SA de Planificació de la introducció del Programa durant el 1r i 2n any, és el recurs RC1, "Atribueix competència". Amb aquest recurs l'assessor intervé per atribuir competència als participants i crear expectatives positives sobre les activitats d'assessorament. En els exemples següents, assenyalat la diferència entre el que fan el primer any, en què l'assessor dirigeix molt el procés, i la competència que hauran assolit els professors el segon any, que els permetrà decidir molt més a ells mateixos com anar fent les coses:

P: Els papers quan temps duren?

A: *Els papers duren lo que els profes consideran adecuado que duren. Los papers duren lo que els profes consideren que duren. Aquest any van a durar les quatre o cinc activitats que vau a fer fins al final de curs. Però a partir de l'any que ve, van a durar lo que vosaltros considereu. En aquest sentit, yo, yo si que us vull dir, aquest any, yo he marcat molt, però l'any que ve, yo simplemente os diré, és necessari que preneu una decisió al voltant d'això. Pero yo no os diré, dos estructures, cinco estructures, siete estructures, les que considereu! No os diré, los equipos duren dos meses, tres meses, un mes, veient el plantejament, cuanto considereu que té que durar? [...]*

A: *[...] Jo aquest any, Pau, tornem al principi, igual que com els nens, yo aquest any he fet una estructura, com a molt, com a molt rígida, com a molt rígida, y molt de taca-ta, taca-ta, taca-ta, para que el any que ve sigueu vosaltros que jugando con estos puzzles los que los ensambleu. El següent a mesura que van toman decisions, que sigui más, no que yo digue, sino lo que digueu, oye estem aquí, estos ven esto, estos ven esto, estos ven esto, com resolem aquest problema? Vale, y yo os lo diré, y yo os lo diré, vale?*

(S6SAN7)

5.2.1.2. Recursos discursius relacionats amb la construcció de la relació de col·laboració en els segments de la Fase 2

Les taules 5.15 i 5.16 mostren respectivament, la freqüència i el percentatge dels recursos discursius relacionats amb la construcció de la relació de col·laboració identificats en el SA de Comentari dels qüestionaris inicials, l'únic segment que està associat a la Fase 2 del procés d'assessorament.

Taula 5.15

Freqüència dels recursos discursius relacionats amb la construcció de la relació de col·laboració identificats, en el segment de la Fase 2

SEGMENTS	RC1	RC2	RC3	RC4	RC5	RC6	RC7	RC8	RC9	TOTALS:
SA Comentari dels qüestionaris inicials	0	1	11	10	0	2	0	0	3	27

Taula 5.16

Percentatge dels recursos discursius relacionats amb la construcció de la relació de col·laboració identificats, en el segment de la Fase 2

SEGMENTS	RC1	RC2	RC3	RC4	RC5	RC6	RC7	RC8	RC9	TOTALS:
SA Comentari dels qüestionaris inicials	0%	4%	41%	37%	0%	7%	0%	0%	11%	100%

Com mostren les taules, els dos recursos més freqüents en aquest segment són el RC3, amb un percentatge del 41%, i el RC4, amb un percentatge del 37%.

El recurs RC3, "Mostra sentit de l'humor", és el recurs més freqüent en aquest tipus de segment. En els exemples que presentem, l'assessor fa broma amb els torns de participació dels professors:

P: Per tant jo això ho vaig mirar, ho vaig implementar al grup reduït...

A: ... amb la Miriam. [arriba la Miriam]

P: Jo intento treballar amb el grup reduït ja de manera cooperativa i ara seguirà la Miriam!

A: Escolta! Déjala seure, hombre! [tots riuen] Déjala que sigui!

P: Siiii, bueno, ara tu, explica tu!

A: Miriam estava explicant que havíeu parlat d'algunes activitats que havies fet tu en un curs i [...]

(S2SAN2)

P: Si, l'any passat vam fer de, problemes de matemàtiques, a tercer d'ESO, vam estar fent, doncs tota la metodologia dels problemes matemàtics, coses així...

A: ... molt bé, molt bé!...

P: ..de forma cooperativa, va ser la primera vegada...

A: Molt bé. Jo, just d'aquesta primera pregunta jo solo tengo una cuestión, *agafa aire, perquè a la segunda i a la tercer vas tú!* [es dirigeix a la Miriam] Ja no me'n recordo qui era, però era un professor que parla de que farem alguna cosa lligat a un projecte que tenim a la UOC [...]

(S2SAN2)

A: [...] nosaltres tenim que canviar cada dos, tres actividades els equips, i clar, jo decia, pues jo que vols que te digui, por mi encantado, pero bueno eso es lo que jo vaig veure i llegir i vaig dir: "bueno, perfecto". Miriam, ja han pasado los dos minuts d'agafar aire! [riu]. Llavors hi ha una cosa, la segona i la tercera pregunta, plantejaven dos coses, dificultats que et trobes a la classe i aspectos que podriem millorar.

(S2SAN2)

El recurs RC4, "Comprèn i normalitza", és el segon més freqüent en aquest tipus de segment. L'assessor fa declaracions expressives de comprendre, dona ànims, anticipa dificultats i problemes, contempla la possibilitat de fer assaigs i canvis com a part del procés d'assessorament, i ajusta les expectatives. Aquestes intervencions són d'extensió variable i en aquest tipus de segment s'ubiquen d'una banda en torns llargs de l'assessor (com en el primer exemple) o bé en fragments on es constata una lògica conversacional (com en els dos exemples següents):

A: A ver (...) tres o cuatro comentarios sobre les coses que heu dit d'això i sobre una que encara m'ha quedat de l'anterior. Primer, hombre, espero que algo de la millora de la cohesió del grup i de la integració de la classe i de la autoestima, espero que algo de incidència tingui. Però, jo lo repetí el otro día y lo vuelvo a repetir avui, aquest any, vamos a fer actividades molt puntuals, no molt continuades i no molt sistemàtiques i per tant la incidència d'això serà reduïda eh! Ja lo dije el otro día y lo torno a dir avui sí, perquè hem de ser clars en això i això, està lligat con otra cosa que us preocupa. Porque lo que sí que no podría ser es que acabéssim introduint estructures i dinàmiques i acabéssiu el curso tenint la sensació de que per culpa de una introducció heu deixat no sé cuantas cosas del programa sense fer. Això sí que no pot ser! Enteneu lo que estic dient o no? Hay alguna persona más (...) hay en algún cuestionario que surt la preocupació, no sé si els temaris se nos van a quedar molt reduïts, tenim que introduir això. Això sí que no pot ser, això sí que no pot ser no, no podem allargar! Per exemple un exemple, no, algú de vosaltres ha fet la Maleta i a lo millor, resulta que durante el mes de octubre, tenia una dinàmica que havíeu fet en les escoles para que en cuarto triéssim unes assignatures optatives, les justificuessin, nosotros lo que no queremos es que, como la Maleta se va a allargar cuatro sesiones els alumnos no han triat i hem tingut que triar deprisa i corrent i això lo hem fet mal, m'enteneu? Porque lo que no podem tenir és la impressió de que estem introduint algo que després me deixa com un tema sense acabar. Jo el altre dia us deia: "si l'activitat nos dura x minuts, l'activitat com a aprenentatge cooperatiu pot durar x minuts més cinc més, más deu, más no!" Por tanto, ja per exemple, parlar per exemple d'elements de dinàmiques que farem avui i d'estructures que farem el proper dia. Nuestra propuesta és, les dinàmiques que s'utilitzen durante un temps de lo que vosotros decidíu prèviament, no que os porten hasta molt més allà de lo que toca. Jo que sé (...) Estem fent, havíem programat havíem pensat en fer la dinàmica de la Pilota utilitzant tres formes de presentar-se els alumnos i lo havíem intentat fer en una sessió de tutoria per no sé què i resulta que en la sessió de tutoria que estem fent, nos da para una, se acabó! M'estic

*explicant? **Se acabó!** No, no, no, no continuem. Estem fent la Maleta i havíem pensat que, portar tres objectes cadascú, hem fet dos sessions de tutoria i resulta que avui hem començat, tenim vint alumnes a la classe, ostres! Ha anat la cosa de tal manera que en una hora hem fet sis, el proper dia hay que fer catorze i hem d'acabar! Si? Porque, és que si no acaba fent que la innovació t'acaba (.) impossibilitant de fer los continguts que tu tens segur de fer al final del curso i això si que és millor que no pase.*

(S2SAN2)

P: Nosaltres estem acostumats a una manera d'ensenyar i ells també estan acostumats a una manera d'aprendre...

*A: ... d'aprendre verdad? **Seguro que habrá sus más y sus menos**, si, si digues Miriam, digues, i vosaltres també*

P: No, en aquesta reticència, clar, crec que els alumnes s'adapten molt millor que nosaltres, vaja crec jo!

*A: **Ja veurem, ja veurem***

P: Després lo de els continguts

*A: **No oblideu-vos lo del Power dels castellers, eh? Ja os heu oblidat del Power dels castellers?***

P: No, no, ens tornem a aixecar aquí

*A: **Ens tornem a aixecar que si ja lo fem cada dia, també lo fem amb això, vinga!***

(S2SAN2)

P: Per nosaltres canviar de mètode de treball, també és una dificultat, que els alumnes s'ho prenguessin seriosament i que potser, quan més avancéssim potser ens trobaríem més dificultats, però que de moment, pues...

*A: **Clar, és ben lògic, és ben lògic. Bueno, però de moment ningú s'ha sentit que diu, jo tot això que ha explicat no puc ni posar-ho, ningú me lo ha dit! El otro dia al sortir por la porta [...]***

(S2SAN2)

5.2.1.3. Recursos discursius relacionats amb la construcció de la relació de col·laboració en els segments de la Fase 3

Les taules 5.17 i 5.18 mostren, respectivament, la freqüència i el percentatge dels recursos discursius per la construcció de la col·laboració identificats en cada un dels quinze tipus de segments associats a la Fase 3 del procés d'assessorament.

Taula 5.17

Freqüència dels recursos discursius relacionats amb la construcció de la relació de col·laboració identificats en els segments de la Fase 3

SEGMENTS	RC1	RC2	RC3	RC4	RC5	RC6	RC7	RC8	RC9	TOTALS:
SA Presentació del àmbit A del Programa CA/AC	0	0	0	0	0	1	0	0	2	3
SA Discussió de canvis vinculats a dinàmiques, a iniciativa de l'	0	0	0	6	0	1	0	2	3	12
SA Presentació de DC, a través de la realització vivenciada	0	2	13	0	2	1	0	2	4	24
SA Presentació teòrica de dinàmiques de cohesió	0	3	1	0	0	0	0	3	2	9
SA Presentació de DC, a partir experiència prèvia	0	1	0	0	2	1	0	3	2	9
SA Modelatge del procediment de formació dels equips, cas pr	3	6	9	16	0	3	0	2	3	42
SA Discussió de canvis vinculats a estructures, a iniciativa de l'	2	4	4	4	3	2	2	0	3	24
SA Presentació teòrica de les estructures simples	0	1	2	5	1	0	0	6	1	16
SA Planificació i organització d' implementació de estructures :	1	1	0	3	0	0	0	0	1	6
SA Discussió de canvis vinculats a ES en PE, a iniciativa de l'A	2	1	4	6	0	0	0	0	4	17
SA Comentari sobre l'Equip triat	0	2	4	7	4	0	0	3	2	22
SA Presentació teòrica dels Plans d'equip	0	4	2	2	0	5	0	6	5	24
SA Presentació compromisos personals a partir modelatge	0	0	3	1	2	0	0	1	4	11
SA Presa de decisions sobre compromisos personals del alumr	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SA Posada en comú dels compromisos personals acordats	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2
TOTALS:	8	25	42	52	14	14	2	28	36	221

Taula 5.18

Percentatges dels recursos discursius relacionats amb la construcció de la relació de col·laboració identificats, en els segments de la Fase 3

SEGMENTS	RC1	RC2	RC3	RC4	RC5	RC6	RC7	RC8	RC9	TOTALS:
SA Presentació del àmbit A del Programa CA/AC	0%	0%	0%	0%	0%	33%	0%	0%	67%	100%
SA Discussió de canvis vinculats a dinàmiques, a iniciativa de l'	0%	0%	0%	50%	0%	8%	0%	17%	25%	100%
SA Presentació de DC, a través de la realització vivenciada	0%	8%	54%	0%	8%	4%	0%	8%	17%	100%
SA Presentació teòrica de dinàmiques de cohesió	0%	33%	11%	0%	0%	0%	0%	33%	22%	100%
SA Presentació de DC, a partir experiència prèvia	0%	11%	0%	0%	22%	11%	0%	33%	22%	100%
SA Modelatge del procediment de formació dels equips, cas pr	7%	14%	21%	38%	0%	7%	0%	5%	7%	100%
SA Discussió de canvis vinculats a estructures, a iniciativa de l'	8%	17%	17%	17%	13%	8%	8%	0%	13%	100%
SA Presentació teòrica de les estructures simples	0%	6%	13%	31%	6%	0%	0%	38%	6%	100%
SA Planificació i organització d' implementació de estructures :	17%	17%	0%	50%	0%	0%	0%	0%	17%	100%
SA Discussió de canvis vinculats a ES en PE, a iniciativa de l'A	12%	6%	24%	35%	0%	0%	0%	0%	24%	100%
SA Comentari sobre l'Equip triat	0%	9%	18%	32%	18%	0%	0%	14%	9%	100%
SA Presentació teòrica dels Plans d'equip	0%	17%	8%	8%	0%	21%	0%	25%	21%	100%
SA Presentació compromisos personals a partir modelatge	0%	0%	27%	9%	18%	0%	0%	9%	36%	100%
SA Presa de decisions sobre compromisos personals del alumr	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
SA Posada en comú dels compromisos personals acordats	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%	0%	0%	100%
TOTALS:	4%	11%	19%	24%	6%	6%	1%	13%	16%	100%

SA DE PRESENTACIÓ DE L'ÀMBIT A DEL PROGRAMA CA/AC

Pel que fa al SA de Presentació de l'Àmbit A del Programa CA/AC, i com mostren les taules 5.17 i 5.18, el nombre de recursos càlids que apareixen és molt baix: només tres en total, dos RC9 i un RC6.

El recurs RC9, “Mostra consideració, respecte i cortesia als seus interlocutors en la conversa”, apareix en aquest tipus de segment en intervencions curtes en què l'assessor fa explícita l'atenció a les necessitats i peticions dels professors (com en el primer exemple) o utilitza fórmules de cortesia per demanar disculpes quan s'equivoca en el decurs de les seves explicacions (com en el segon exemple):

P: Avui tampoc pot ser

A: Sí, sí, sí, sí, por eso, por eso.

P: És que jo a dos quarts de nou he de marxar!

A: Por eso, por eso, por eso, ja sé que avui hay que ir molt puntual y muy ajustado. Ja ho sé, ja ho sé!

(S2SAN3)

A: Estàvem dient, para afavorir la relació, entre els alumnes i (...) perdón, perdón no no! (...) Para generar una disposició positiva para treballar en equips cooperatius! És molt important que hagi un mínim de bones relacions i de coneixement mútuo entre tots els alumnes de la classe! [...]

(S2SAN3)

Quant al recurs RC6, “Mostra aliança”, es concreta en aquest tipus de segment en una intervenció en què l'assessor fa una declaració expressa d'oferir ajuda als professors:

P: Perquè jo vaig estar buscant i no la vaig trobar [...]

A: Carmen, yo te ajudo, yo te ajudo después a buscarlo

(S2SAN3)

SA DE DISCUSSIÓ DE CANVIS D'ORGANITZACIÓ VINCULATS A LA PLANIFICACIÓ I L'ORGANITZACIÓ DE LA INTRODUCCIÓ DE LES DINÀMIQUES DE COHESIÓ, A INICIATIVA DE L'ASSESSOR

El segon tipus de segment associat a la Fase 3 és el SA de Discussió de canvis d'organització vinculats a la planificació i l'organització de la introducció de les dinàmiques de cohesió, a

iniciativa de l'assessor. En aquest segment, els recursos discursius amb una major presència són el RC4 i el RC9, amb uns percentatges del 50% i del 25%, respectivament.

El recurs RC4, "Comprèn i normalitza", és el recurs dominant en aquest tipus de segment i es concreta en intervencions d'extensió variable en què l'assessor intervé per tranquil·litzar els professors davant els seus dubtes i posposar temes que creen malestar. També contempla la possibilitat d'equivocar-se i de fer assaigs com a part del procés d'assessorament:

P: M'estàs dient, que aquests grups que jo he treballat, per exemple aquest any, l'any que ve poden ser totalment diferents, amb elements nous? [...]

A: Si el grup ha canviat, si

P: Però si no, no!

A: Esas són decisions que anirem prenent, m'explico, no és una decisió perfecta, vale?

P: O sigui, que es poden barrejar, vaja [riuen]

(S2SAN6)

P: Vols dir que el que s'ha de canviar aleshores són els grups de treball

A: Clar, però ja en parlarem d'això, dels equips, tu estàs parlant dels equips de cuarto, no? Pero de eso, ja en parlarem, eh? I además hay una cosa, ja os lo advierto, segurament la decisió de como canviarem aquest any els equips, no serà la mateixa de l'any que ve, porque aquest any lo farem poc a poc, os angustiará, en un moment determinat direu: "osti, m'estàs dient que tinc que fer tres activitats más con los mateixos equipos, jo no puc, canviar". No, no, no nos vamos a agobiar ahora! Ja cuando lo tinguem clar ja los mantindrem. Enteneu lo que vull dir? Hay que aprender poc a poc.

(S2SAN6)

El recurs RC9, "Mostra consideració, respecte i cortesia als seus interlocutors en la conversa", és el segon recurs més freqüent. En aquest tipus de segment, es concreta en intervencions curtes que s'ubiquen en torns llargs de l'assessor on aporta informació. Amb aquest recurs l'assessor assumeix que les possibles incomprendions o dubtes dels professors poden venir de que ell no acabi de presentar bé la informació o de respondre bé a allò que li pregunten:

A: [...] Durante el primer trimestre, once tutorias, a tu que et semblaria raonable? Vale, entonces tu Pau, per exemple dius: "después de la meva experiència, visto lo que han fet els altres companys, a mi em sembla que, jo dedicaria las dos primeras tutorias, per exemple a fer la Pilota diferentes vegades; en el mes de noviembre intentaria fer, com ha fet fulanita de tal, el Món de colors que ajuda i al final del mes de diciembre per exemple, intentaria fer en una tutoria una parte del Blanc i la diana". Me lo he inventado totalmente i no tiene por que tener sentido, pero entendéis la idea?

(S2SAN6)

A: [...] vamos a aplicar una por una, cuando acabe el curso, tothom tindrà una idea, entonces, el any que ve es cuando las fem de manera sistemàtica, en funció de què? En funció dels grups, en funció dels grups, s'entén, s'entén la idea Pau? T'he respost o no t'he respost?

(S2SAN6)

SA DE PRESENTACIÓ DE LES DINÀMIQUES DE COHESIÓ, A TRAVÉS DE LA REALITZACIÓ VIVENCIADA.

El tercer tipus de segment associat a la Fase 3, és el SA de presentació de les dinàmiques de cohesió, a través de la realització vivenciada. Segons les dades que mostren les taules, destaca la alta freqüència dels recursos RC3 i del RC9, amb uns percentatges del 54% i del 17%, respectivament.

El recurs RC3, “Mostra sentit de l’humor”, és el recurs més freqüent. En aquest tipus de segment, aquest recurs s’ubica, majoritàriament, en fragments on s’alternen les intervencions de l’assessor i els professors. L’assessor fa comentaris graciosos als professors que han d’intervenir en la dinàmica que estan portant a terme. Sovint, s’observa com, posteriorment als comentaris de l’assessor, els professors prenen la paraula per continuar fent broma:

P: A vera, jo vull presentar a la professora Marta que, que dona classes de socials a quart i plàstica a segon, i

P: liiiiiii?

A: liiiiiii?

P: I a tercer també plàstica, a tercer i a quart també!

A: I a quart també! Ostres! A segon, a tercer, i a quart! [tots riuen] Marta, tu lo tienes complicat!

(S2SAN5)

A: [...] que a mi me parece que si treballessin junts progressarien mas ells i els altres, aixequen el cap i s'adonen que hi ha otra persona ahi, m'estic explicant?

P: Si, si

A: Ese es el objectiu de fons. Àngels, te hemos deixat ahi, mig parada, has tingut temps per pensar, eh? [riuen]

P: Nooo, perquè estava concentrada escoltant!

(S2SAN5)

A: Alfons! (.) Tu vas a començar, perquè tu ets molt competent [riuen]

P: Aiii, fixat!

(S2SAN5)

El recurs RC9, “Mostra consideració, respecte i cortesia als seus interlocutors en la conversa”, és el segon en aquest tipus de segment. Amb aquest recurs, l’assessor es mostra respectuós i atent als torns d’intervenció dels professors en el decurs de la conversa (com en els dos primers exemples). En altres ocasions, demana disculpes quan comet un error (com en l’exemple següent):

A: [...] Porque si el profe arriba, empieza a montar los equipos entre nanos de Manlleu i Torelló como el primer día, se monta un un...

P: ... cisco

A: ... cisco importante, vale? T’he tallat, t’he tallat! Venia por allá la cosa, venia por Joaquim.

(S2SAN5)

A: Un momento, dejame hablar. Es decir, las dinámiques tenen un objectiu i a vegades un nano intervé i [...]. Jo tinc que fer això, tinc que fer-lo com vosaltres i tallar, per donar-li sentit, vale? Bueno Alicia, molt bé.

(S2SAN5)

A: Entonces, jo ahora aquí he estado observando una cosa, que cuando uno hace una dinámica hay que observar, hay que observar porque Joaquim i Manel

Andreu: Andreu

A: Andreu, perdón, perdón, Andreu!

(S2SAN5)

SA DE PRESENTACIÓ TEÒRICA DE DINÀMIQUES DE COHESIÓ

En el SA de Presentació teòrica de dinàmiques de cohesió, els recursos amb una presència rellevant són el RC2, RC8 i RC9, els dos primers amb un percentatge del 33% i el RC9 amb un percentatge del 22%. En interpretar aquests percentatges, però, cal tenir en compte que el nombre de recursos càlids que apareixen en aquest segment és baix (només 9, en total).

El recurs RC2, “Vincula les intervencions dels participants”, és un dels més freqüents en aquest tipus de segment. Aquest recurs s’ubica en torns llargs de l’assessor on aporta informació

sobre les dinàmiques de cohesió. Amb aquest recurs l'assessor fa referència a intervencions prèvies d'un professor i les posa en relació amb els seu discurs:

A: Entonces penseu que, no es tanto el contingut lo que nos interesa, si no la forma de como prenem la decisió. Si lo prenguéssim d'una manera, que a vegades, que os sembla que és important aquesta norma, i uno dice, tal (inaudible), té que ser algo que vaya más allá de la votación entre tots, de cada un, sinó que como equips, lo puguin resoldre i que tothom pugui veure de alguna manera, esto, reflexada la seva, la seva posició. Una vegada que tenim les set o vuit, sobre les que nos vamos a decidir, para quedarnos con tres o cuatro, por equips; ahora Damià, estos equips encara no són equips de los que vamos a treballar de manera cooperativa, sinó que los muntem aleatòriament, nos da igual; por equips puntuem alguna norma que considerem més important, amb dos a la que ve a continuació [...]

(S2SAN7)

A: Clar, clar que después, Alfons, lo podem fer lo mateix con les de tots, entens el que vull dir? Aquest grup han sortit tres, aquest tres i ahora fer-lo entre tots. Ahora vamos a hacerlo entre la classe, a ver, la primera vostra, dos, i vamos elaborando entre tots. M'estic, m'estic explicant? Cuando això l'hem fet, tres, cuatro, cinc vegades, lo que deia el Pau, i ja és el segon curs, arriba un moment determinat que tu dius: "vinga, vamos a decidir les tres normes fonamentals que debemos respetar todos para anar-nos a Port Aventura", i lo que te pasa, que es muy interesante, és que els nanos tu le dius: "por el Grupo nominal" i ellos diuen: "bueno, profe, ja lo vamos fent i cada uno intervé". I és veritat, i és veritat! [...]

(S2SAN7)

El recurs RC8, "Anomena els participants", és també un dels recursos dominants en aquest tipus de segment. Amb aquest recurs, l'assessor intervé utilitzant els noms dels professors per exemplificar situacions de pràctica docent reals o bé simulades en relació amb les dinàmiques de cohesió:

A: Però no les diem: "discutiú entre los cuatro a ver cual és la més important i quina és la segona", porque si lo diríem, como l'Alicia té molta ascendència i té un gran criteri social en la classe i la...

P: Àngels

A: Àngels, ja está acostumbrada a que los demás decideixin i facin. Lo que pasaría, sería que l'Alicia, bueno me lo estoy inventant, eh! Porque...

P: Evidentment, evidentment

A: Que no et conec encara! [riu]

P: És broma!

A: *L'Àlicia parla molt i no sé què, intervé un par de vegades el Alfons i estas dos dicen: "de acuerdo!" No han pensado en nada, no han intervingut i no tenim consciència de que això, ho ha triat entre ells [...]*

(S2SAN7)

El tercer recurs més freqüent en el SA de Presentació teòrica de dinàmiques de cohesió és el recurs RC9, "Mostra consideració, respecte i cortesia als seus interlocutors en la conversa". Amb aquest recurs, l'assessor es mostra respectuós i atent amb els professors i posa de manifest la seva preocupació per no equivocar-se:

A: *En ese document están descritas todas. Però, de manera més resumida [riu] en plan chuleta! Aquí tenim, un document que, avui, espero no equivocarme! (...) Un moment no, no, no, vamos siempre con una sesión (...) la presentación cuatro, tiene todas las dinámicas, de acuerdo?*

(S2SAN7)

SA PRESENTACIÓ DE LA DINÀMICA DE COHESIÓ, A PARTIR EXPERIÈNCIA PRÈVIA D'UNS PROFESSORS

El cinquè tipus de segment associat a la Fase 3 és el SA de Presentació de la Dinàmica de cohesió, a partir de l'experiència prèvia d'uns professors. En aquest segment, els recursos discursius amb una major presència són el RC8, el RC5 i el RC9, amb percentatges entre el 33% i el 22%. En interpretar aquests percentatges, però, cal tenir en compte que el nombre de recursos càlids que apareixen en aquest segment és baix (només 9, en total).

El recurs RC8, "Anomena els participants", és el recurs més freqüent en aquest tipus de segment. Com hem assenyalat anteriorment, amb aquest recurs l'assessor intervé utilitzant els noms dels professors per exemplificar situacions de pràctica docent reals o bé simulades en relació amb les dinàmiques de cohesió:

P: *Els pots preguntar que no hi ha res que t'agradi? I que no fas.*

A: *Entonces, entonces jo conec, jo conec a Carmen i sé que Carmen por otras cosas que hay en el cole me va a portar la mateixa consola que tu, me va a portar el mateix. I jo intervenc, i dic Carmen: "tu siempre tiene que ser tot igual que la Noemi?". Jo intervenc en les dinàmiques.*

(S2SAN8)

El recurs RC5, "Valora positivament", és el segon recurs més present. Amb aquest recurs l'assessor accepta de forma eloqüent una aportació i destaca i mostra admiració davant d'una iniciativa dels professors:

P: *Va ser la segona sí, a la segona tutoria, doncs bé, abans, abans de sí, som de primer, abans d'aquesta classe de tutoria, vam avisar als alumnes que fariem una activitat*

diferent, que seria per presentar-nos i per coneixe'ns una miqueta més tots i bé, doncs, nosaltres, els tutors, vam portar una maleta .

A: Ah, molt bé! Molt bé!

P: ... si, una maleta...

P: ... una bossa

P: ... si, una bossa de viatge i doncs a dins, hi havia objectes, que d'alguna manera ens definien, no? I bueno, doncs, vam començar nosaltres, traient els objectes, tots els alumnes molt interessats, perquè, no sé...

P: ... molta curiositat

P: ... va crear molta expectació, la veritat, si de què presentaran, com són clar, han fet un canvi de cicle

A: Ok

P: ... i no coneixen, no coneixien a cap professor en aquell moment.

A: Això és molt important i los profesores portaven la maleta, molt bé!

(S2SAN8)

El recurs RC9, “Mostra consideració, respecte i cortesia als seus interlocutors en la conversa”, té la mateixa freqüència que l’anterior. Les característiques d’aquest recurs són similars a les descrites en el SA de Presentació de l’Àmbit A del Programa CA/AC, en el SA de Discussió de canvis d’organització vinculats a la planificació i l’organització de la introducció de les dinàmiques de cohesió, a iniciativa de l’assessor, en el SA de presentació de les dinàmiques de cohesió, a través de la realització vivenciada, i en el SA de Presentació teòrica de dinàmiques de cohesió:

A: [...] Vosotros teniu que entendre d'això, entonces, el tema és, jo creo que cuando este hombre porta la pilota, lo que és important, és, si a ti te gusta, este es un chaval molt entremaliat i resulta que se mezcla solo con este nen i allí tenim cuatro chavales más, que a mi me gustaría, que creo que sería positivo para él, buscar (...). Bueno vamos a ver, como se llama el menda?

P: Eric

A: “Eric! Tu has portat una pelota!” Perdonar lo del menda eh! Ho dic amb tot el carinyo del món, eh? [riuen]

(S2SAN8)

P: No, tots venen de sisè

A: Si, però no, m’he expressat molt malament! Nens de escoles diferents, nens d’escoles diferents.

(S2SAN8)

SA DE MODELATGE DEL PROCEDIMENT DE FORMACIÓ DELS EQUIPS D'APRENENTATGE COOPERATIU A PARTIR D'UN CAS PRÀCTIC

En el SA de Modelatge del procediment de formació dels equips d'aprenentatge cooperatiu a partir d'un cas pràctic, destaquen els recursos RC4 i RC3, amb uns percentatges del 38% i del 21%, respectivament.

El recurs RC4, "Comprèn i normalitza", és el recurs dominant en aquest tipus de segment i es concreta en intervencions d'extensió variable. Amb aquest recurs l'assessor mostra que es posa en el lloc dels professors i comprèn les dificultats que comporten les tasques que proposa. Com en d'altres segments, en les seves intervencions tranquil·litza els professors davant els seus dubtes i anticipa dificultats en el treball o bé contempla la possibilitat d'equivocar-se i de fer assaigs com a part del procés d'assessorament:

A: *La Marina la primera que hem dit, de tots aquests la Marina que és la nena més capaç de donar ajuda, la nena més capaç de donar ajuda, quin d'aquests nens necessita més ajuda podria treballar amb ella i poder, potser profitós per l'aprenentatge de tots dos en els diferents sentits...*

P: *A vera és que, clar [riuen]*

A: *No, no! El paper no és fàcil, eh, la situació no és fàcil!*

(S4SAN2)

A: *I no passa res. També os voy a dir una cosa, vamos a hacer les dos primeras estructuras de aprenentatge cooperatiu i si hay que cambiar nanos i grups se canvien (...) cap problema! Hem fet el primer dia un Lápiz al centro de matemáticas y dices: "qué desastre! Ésta, ésta y aquella las voy a cambiar", las cambias, no hay problema. Estem aprenent i quan estem aprenent tenim que utilitzar tot lo que podem fer perquè la classe sigui equilibrada i funcioni. Después ja en parlarem, quedat tranquil...*

P: *I les persones, sempre n'hi ha, jo tinc algun que és impossible que es deixin ajudar*

A: *Per això muntem els equips d'aprenentatge cooperatiu, i aquells que no voldran ajudar a ningú, ho trobareu!*

P: *No es deixen ajudar*

A: *Si, si, trobareu los que no vulguin ajudar a ningú. Faran el Llapis al mig i por más que tu hagas dit el Llapis al mig, sense que t'adonis, tendran ells sols fets els quatre problemes.*

(S4SAN2)

El segon recurs amb una presència rellevant és el RC3, “Mostra sentit de l’humor”. En aquest tipus de segment, majoritàriament són intervencions que s’ubiquen en fragments on l’assessor posa exemples de pràctica. Amb aquest recurs l’assessor, descriu i comenta situacions de pràctica docent amb humor:

A: Però en un moment determinat cuando vam començar a pensar, vam començar a pensar en una determinada perspectiva i després lo que acaba passant és una cosa que hi ha alguns profes que jo, jo sempre dic el següent, comencem en cinc, lo que jo he notat començant en cinc és que, no en tots els casos, no en tots els casos, però un percentatge important de casos quan el segon o tercer mes me diuen: “oye mire, ya está, ya he dejado los de cinco”. Passa una cosa, el nen cinquè del grup moltes vegades se queda despenjat...

P: ... i si mouen les taules més!

A: A ese, a ese, sabes que le pasa, està de rodillas encima de la mesa...

P: ... si, si...

A : ... de rodillas encima de la mesa...

P: ... clar, clar

A: Tinc un parell de fotos, un parell de fotos de (...). Además és molt curiós perquè estaven fent una cosa positiva que funcionava bé i lo varen fer en una exposició para, en el simpòsium d’aprenentatge cooperatiu, vam fer una foto de este grup, claro se le veia allà com treballant i me dice: “mira lo que hay en la esquina de atrás!” y efectivamente en la esquina de atrás, en la punta de la foto veías a uno de cinc posat a sobre de la taula! [riuen]

(S4SAN2)

SEGMENT DE DISCUSSIÓ DE CANVIS D’ORGANITZACIÓ VINCULATS A LA PLANIFICACIÓ DE LES ESTRUCTURES, A INICIATIVA DE L’ASSESSOR

El setè tipus de segment associat a la Fase 3 és el SA de Discussió de canvis d’organització vinculats a la posada en pràctica de les estructures en els Plans d’equip, a iniciativa de l’assessor. Els recursos més freqüents són el RC2, el RC3 i el RC4, els tres amb un percentatge del 17%.

El recurs RC2, “Vincula les intervencions dels participants”, s’ubica en torns llargs de l’assessor on aporta informació sobre la planificació de les estructures simples. Amb aquest recurs l’assessor fa referència a intervencions prèvies d’un professor i les posa en relació amb els seu discurs:

A: Después te doy tres direcciones electrónicas de tres profes que hicieron el Màster de Educación Inclusiva y son profes de educación física. Y siempre lo consultes porque había este problema y lo van trabajar molt però prácticamente és aquest. És lo que diu el Pau, un poco es, la estructura del joc no la podem matxacar, la estructura del joc és la que és. El bàsquet es juga així, però a l’hora de reflexionar-los i compaginar-los, en comptes de poner

a los cuatro mas (...) vamos a ver, intentar que sean ellos que se ayuden a reflexionar, ahí si que los introduceixes, entens la idea? Después te doy eso [...]

(S4SAN3)

P: Per això ho deia, perquè si ja es comença a agrupar i así aguantem fins el final de curs

A: Ahora, ahora, jo ja lo he sentit així a gent que fa el seguint arranca té uns equips i tenen un moment de reestructurar els equips que és gener i febrer i en ese moment por si hay desajustes muntan uns equips, que és lo que tu dius arriben hasta el final, si, si, ese és un plantejament que [...]

(S4SAN3)

El recurs RC3, “Mostra sentit de l’humor”, té també en aquest tipus de segment, una freqüència rellevant. Amb aquest recurs l’assessor, intervé per fer comentaris graciosos sobre ell mateix o sobre els professors:

P: Muy agudo con los nombres [tots riuen]

P: A mi me da igual...

A: No hay manera! Cuando uno llega a unos años!

(S4SAN3)

A: A dos quarts, tenim temps. Vamos a acabar ràpid, però vamos a hacer una cosa...

P: ... cómo estamos, como niños! [tots riuen]

A: ... porque tu no lo has visto Joaquim, que estaven posats amb la porta molt a prop!

(S4SAN3)

El tercer recurs dominant en el segment és el RC4, “Comprèn i normalitza”. Amb aquest recurs l’assessor tranquil·litza els professors davant els seus dubtes i el problemes que es plantegen:

A: Tranquilo Ferran, lo continuarem parlant...

P: Vale, vale

A: Ja ho sé, ja ho sé. Si que és molt normal que tingueu esa angoixa [...] És normal que tens aquesta angoixa, és molt normal que tens angoixa, és molt normal que tens aquesta angoixa. Sempre els hem pensat així, ja us donareu compte como. Bueno a ver un moment, és que van a haber equips que no funcionen bé encara que les den la volta por activa o por pasiva, por perifràstica. No sé si me explico, però con tranquilidad eh?

En el SA de Presentació teòrica de les estructures simples, els recursos amb una major presència són el recurs RC8 i el RC4, amb uns percentatges del 38% i el 31%, respectivament.

El recurs RC8, “Anomena els participants”, és el recurs dominant en aquest tipus de segment. Les característiques d’aquest recurs són similars a les descrites el SA de Presentació teòrica de dinàmiques de cohesió i el SA de Presentació de la Dinàmica de Cohesió, a partir de l’experiència prèvia d’uns professors, com es pot observar en l’exemple següent:

A: Àngels completa el resum, i la Miriam fa una pregunta respecte a ese paràgraf. Ahora vamos con el segon paràgraf, comença a llegir la Marta la funció de resum la fa l’Àngels ella fa el segon resum i ella funciona la pregunta. La gent que són de llengua sabeu que igual que jo he plantejat quatre funcions respecte a la comprensió de la llengua que és: llegir, resumir, completar i formular una pregunta. [...]

(S4SAN4)

El segon recurs amb una presència rellevant és el RC4, “Comprèn i normalitza”. Amb aquest recurs l’assessor anticipa les dificultats que es trobaran quan posin en pràctica les estructures:

A: [...] la clau està en que les quatre funcions de comprensió que es fan sobre el text, en el primero tu llegeixes, en el segon fas la pregunta, en el tercer completes el resum i en el cuarto fas el resum i tu igual, y tu igual y tu igual. S’entén el plantejament? Llegir, resumir y van rotando, primera vegada model, i la resta ven, cuando ya lo han visto tots una vegada feta com un model en un paràgraf diem: “ahora lo tindrem que fer entre tots” Habrá molt de soroll, está claro? Habrá molt de soroll, porque al principi als nanos els costa [...]

(S4SAN4)

SA DE PLANIFICACIÓ I ORGANITZACIÓ DE LA IMPLEMENTACIÓ D’ESTRUCTURES SIMPLES

En el SA de Planificació i organització de la implementació d’estructures simples, només apareixen recursos de construcció de la col·laboració en sis ocasions.

Tres d’aquests casos corresponen al RC4, “Comprèn i normalitza”. Els trets característics d’aquest recurs són similars als descrits en SA de Discussió de canvis d’organització vinculats a la planificació i l’organització de la introducció de les dinàmiques de cohesió, a iniciativa de l’assessor, en el SA de Modelatge del procediment de formació dels equips d’aprenentatge cooperatiu a partir d’un cas pràctic, en el SA de Discussió de canvis d’organització vinculats a la posada en pràctica de les estructures en els Plans d’equip, a iniciativa de l’assessor i en el SA de Presentació teòrica de les estructures simples.

P: I el de castellà també farà lo mateix, en el mateix...

A: ... no, no el de castellà ja en parlarem (.). Si, si és igual, no et preocupis d’això.

(S4SAN5)

SEGMENT DE DISCUSSIÓ DE CANVIS D'ORGANITZACIÓ VINCULATS A LA POSADA EN PRÀCTICA DE LES ESTRUCTURES EN ELS PLANS D'EQUIP, A INICIATIVA DE L'ASSESSOR

El SA de Discussió de canvis d'organització vinculats a la posada en pràctica de les estructures en els Plans d'equip, a iniciativa de l'assessor, és el desè tipus de segment associat a la Fase 3. Els recursos dominants en aquest tipus de segment són el RC4 amb un percentatge del 35% i el RC9 amb un 24%.

El recurs RC4, "Comprèn i normalitza", és el recurs amb més presència. Els trets característics d'aquest recurs en aquest tipus de segment són molt semblants a les ja descrites en els tipus de segments anteriors. L'exemple que presentem mostra com l'ús d'aquest recurs permet l'assessor tranquil·litzar els professors oferint la possibilitat d'adaptar les tasques que han de portar a terme (com en el primer exemple) o bé ajustant les expectatives i donant ànims (com en el segon exemple):

P: No estàs integrant res

A: Aquesta és la intenció!

P: Clar

A: Clar, clar, clar, és que nos provoca, esto sembla que és molt, molt aleatori, però no és tant, que té contingut de base. Resoleu-ho a poc a poc, jo lo que dic és que, sinó lo podem fer en algun àrea, no lo fem Raquel, de veritat! Si lo podem fer en una activitat, lo fem en una activitat, m'estic explicant, m'estic explicant?

(S6SAN5)

A: No, és una part d'un procés d'aprenentatge

P: Clar, és que no podem fer una altra cosa

A: No, no és part d'un procés d'aprenentatge, no podeu explicar, no podeu esperar que con les poquetes coses, enteneu-me. Ja heu fet molt!

(S6SAN5)

El recurs RC9, "Mostra consideració, respecte i cortesia als seus interlocutors en la conversa", és el segon recurs dominant en aquest tipus de segment. Les característiques d'aquest recurs són similars a les descrites en els tipus de segments anteriors. En l'exemple l'assessor es mostra atent als torns de participació dels professors i justifica la seva interrupció:

A: No pot ser, os lo dic això Miriam, para que de aquí al próximo dia d'abril, tingueu pensat cada tutor quines són les activitats d'itinerari del Pla d'equip que poden fer, m'estic

explicant? [...] T'he tallat abans Alfons però tenia que acabar esto de explicar, tenia que acabar para que s'entengués, si?

(S6SAN5)

SA DE COMENTARI SOBRE EL FUNCIONAMENT DE L'EQUIP TRIAT

En el SA de Comentari sobre el funcionament de l'equip triat, els recursos discursius amb una major presència són el RC4, el RC3 i el RC5.

El recurs RC4, "Comprèn i normalitza", és el recurs més present, amb un percentatge del 32%. Els trets prototípics d'aquest recurs són molt semblants als ja descrits en els tipus de segments anteriors; per aquest motiu no inclourem nous exemples.

El recurs RC3, "Mostra sentit de l'humor", té també en aquest tipus de segment, una freqüència rellevant, amb un percentatge del 18%. En l'exemple, l'assessor intervé per descriure una situació de pràctica docent amb ironia:

A: Sinó, tenemos el síndrome Mario de los TDAH. Los TDAH les pasa una cosa, el segundo año los TDAH van botando por todos los equipos y cuando ya han botado por todos, alguien en una sesión de seguimiento: "qué hago con fulanito, porque ya ha estado en todos los equipos y ahora donde lo pongo?" Y yo siempre digo: "pues que le vamos a hacer!" [riu]

(S7SAN2)

El tercer recurs més freqüent en aquest tipus de segment és el RC5, "Valora positivament", també amb un percentatge del 18%. L'assessor accepta de forma eloqüent una iniciativa dels professors (com en el primer exemple) o destaca i mostra admiració davant d'una aportació iniciativa dels professors (com en l'exemple següent):

P: A l'hora de tutoria per implicar a...

A: ... claro que sí...

P: ... implicar en aquest cas jo m'implico, s'implica el tutor...

A: ... perfecto!

P: Com tutor, a veure, m'és igual entrar a segon A que entrar a segon B

A: Perfecto!

(S7SAN2)

P: Després també es va produir una situació en que aquesta nena havia de, de resoldre un, no sé, una activitat

A: *Si*

P: *I els tres l'estaven intentant ajudar a la vegada...*

A: *... ahora!...*

P: *... i ella estava saturada, o sigui estava com, com, la cara era com de ostres sóc tonta o...*

A: *... claro, claro, claro, claro*

P: *Em va donar aquesta sensació [...]*

A: *Este ejemplo que acabes de dir Àngels, és fantàstic!*

(S7SAN2)

SA DE PRESENTACIÓ TEÒRICA DELS PLANS D'EQUIP

El SA de Presentació teòrica dels Plans d'equip és el dotzè tipus de segment associat a la Fase 3. Els recursos discursius amb una major presència són el RC8, el RC6 i el RC9.

El recurs RC8, "Anomena els participants", és el recurs més freqüent en aquest tipus de segment, amb un percentatge del 25%. Els trets característics d'aquest recurs són similars als mostrats en tipus de segments anteriors; per aquest motiu no inclourem nous exemples.

El segon recurs amb més presència és el RC6, "Mostra aliança", amb un percentatge del 21%. Amb aquest recurs l'assessor posa de manifest que forma part del col·lectiu del professors i mostra que comparteix els mateixos objectius en aquest cas, quant a la formació del equip:

P: *Però aquí no pot passar com amb els delegats, que normalment surten els que no haurien de sortir...*

A: *No, no, ojo Raquel! Yo no digo porque ha dit él això, si tu lo consideres convenient. A ver, eso los profes lo sabemos muy bien, cuando parla un nen o cuando parla un grup, si lo que diu està aportant elements nous d'aprenentatge [...]*

(S7SAN3)

A: *No però, és que, és que la decisió de l'equip, és que hay que tenir en compte una cosa que és molt important, en funció de como ellos poden decidir la funció dels equips, la composició dels equips, por exemple, un cuarto de psicología está pasando una cosa hay tres nenes que [...]. El otro día los profes nos hem, nos hem plantejat que això no pot continuar, en cuarto de psicología. Porque hay una organizació de la classe, que és un organización [...] fijaos, tu te pots, tu te pots plantejar això Cèlia, estan en la universitat són grans, però el altre dia he fet una reflexió i he dit: "esteu formant professionals no podem deixar que això passi així" [...]*

(S7SAN3)

El tercer recurs dominant és el recurs RC9, també amb un percentatge del 21%. Les característiques d'aquest recurs són similars a les descrites en els tipus de segments anteriors, i per això no inclourem nous exemples.

SA DE PRESENTACIÓ DELS COMPROMISOS PERSONALS A PARTIR DEL MODELATGE DEL PROCEDIMENT DE TREBALL AMB ELS ALUMNES

En el SA de Presentació dels compromisos personals a partir del modelatge del procediment de treball amb els alumnes, els recursos més freqüents són el RC9 i el RC3, amb uns percentatges del 36% i del 22% respectivament. Aquests dos recursos discursius s'han caracteritzat àmpliament en els diferents tipus de segments associats a la Fase 3.

SA DE POSADA EN COMÚ DELS COMPROMISOS PERSONALS ACORDATS PELS DIFERENTS EQUIPS DE PROFESSORS

El SA de Posada en comú dels compromisos personals acordats pels diferents equips de professors és el quinzè i últim tipus de segment associat a la Fase 3. Només s'hi identifiquen dos recursos del tipus que estem considerant, que corresponen al RC4, "Comprèn i normalitza", i mantenen les característiques assenyalades en segments anteriors de la Fase.

5.2.1.4. Recursos discursius relacionats amb la construcció de la relació de col·laboració en els segments de la Fase 4

Les taules 5.19 i 5.20 mostren, respectivament, la freqüència i el percentatge dels recursos discursius relacionats amb la construcció de la relació de col·laboració identificats en cada un dels quatre tipus de segments associats a la Fase 4 del procés d'assessorament.

Taula 5.19

Freqüència dels recursos discursius relacionats amb la construcció de la relació de col·laboració identificats, en els segments de la Fase 4

SEGMENTS	RC1	RC2	RC3	RC4	RC5	RC6	RC7	RC8	RC9	TOTALS:
SA Comentari de les dinàmiques de cohesió	5	12	9	10	6	0	2	8	15	67
SA Comentari de les estructures simples	1	5	12	7	6	2	0	17	9	59
SA Discussió de canvis vinculats a estructures, a iniciativa de P	3	4	2	1	1	0	0	0	8	19
SA Comentari de les ES en les Unitats Didàctiques.	2	4	8	7	0	0	0	4	4	29
SA Discussió de canvis vinculats a ES en PE, a iniciativa de P	1	0	3	1	0	1	0	0	7	13
SA Comentari dels Plans d' equip	0	6	4	6	3	3	0	4	3	29
TOTALS:	12	31	38	32	16	6	2	33	46	216

Taula 5.20

Percentatges dels recursos discursius relacionats amb la construcció de la relació de col·laboració identificats, en els segments de la Fase 4

SEGMENTS	RC1	RC2	RC3	RC4	RC5	RC6	RC7	RC8	RC9	TOTALS:
SA Comentari de les dinàmiques de cohesió	7%	18%	13%	15%	9%	0%	3%	12%	22%	100%
SA Comentari de les estructures simples	2%	8%	20%	12%	10%	3%	0%	29%	15%	100%
SA Discussió de canvis vinculats a estructures, a iniciativa de P	16%	21%	11%	5%	5%	0%	0%	0%	42%	100%
SA Comentari de les ES en les Unitats Didàctiques.	7%	14%	28%	24%	0%	0%	0%	14%	14%	100%
SA Discussió de canvis vinculats a ES en PE, a iniciativa de P	8%	0%	23%	8%	0%	8%	0%	0%	54%	100%
SA Comentari dels Plans d' equip	0%	21%	14%	21%	10%	10%	0%	14%	10%	100%
TOTALS:	6%	14%	18%	15%	7%	3%	1%	15%	21%	100%

SA DE COMENTARI DE LES DINÀMIQUES DE COHESIÓ

Pel que fa al SA de Comentari de les dinàmiques de cohesió, i com mostren les taules, els recursos més freqüents són el RC9 amb un percentatge del 22% i el RC2, amb un percentatge del 18% respecte del total de recursos discursius presents en aquest tipus de segment.

El recurs RC9, “Mostra consideració, respecte i cortesia als seus interlocutors en la conversa”, apareix en aquest tipus de segment en fragments on s’alternen els torns d’intervenció de l’assessor i els professors. En aquestes intervencions l’assessor verifica la seva pròpia comprensió (com en el primer exemple) o explica els motius de la seva actuació (com en l’exemple següent) :

P: Llavors la dosi era homeopàtica i el que hem fet són dues dinàmiques, que era la Pilota...

A: ... sí...

P: ... a educació física...

A: ... sí...

P: ... i vam coincidir a nivell d'horari amb tutoria per fer l'Entrevista.

A: Vale. *Cèlia tu vas fer la Pelota en educació física en els dos grups, he entès bé?*

(S3SAN3)

A: Uno le pregunta a l'altre i van escrivint

P: I ha de prendre nota del que li diu l'altre

A: Ya cadascú té escrit, a ver...

P: ... i després havien de...

A: ... escolta, escolta, escolta!...

P: ... redactar...

A: ... us faig fer això perquè per vosaltros que l'heu fet, és molt evident, però para la resta dels companys que estàn aquí no és tant evident.

(S3SAN7)

El recurs RC2, "Vincula les intervencions dels participants", és el segon recurs més freqüent. Aquest recurs s'ubica en torns llargs de l'assessor on aporta informació sobre les dinàmiques de cohesió. Amb aquest recurs l'assessor fa referència a intervencions prèvies d'un professor i les posa en relació amb els seu discurs:

A: [...] Entonces para eso tenim que posar-nos d'acord, tenim que posar-nos d'acord de quines són les dinàmiques que de una manera organitzada, vam a utilitzar en els plans de cohesió. Como mínim después podem dir estas són les mínimes i el concepte mínim de com treballarem i com l'organitzarem a nivell de centre. Entonces, por eso yo estava intentando posar en comú les diferentes formes d'organització. *Por exemple, el plantejament que ha fet la Cèlia i el tema de la Pilota. A ver, eso queda, quedarà en tercer, quedarà en primer i tercer, és un exemple no?*

(S3SAN4)

A: [...] He agafat la paraula que deia l'Annette que hay alguns nens i nenes que tenen un rol, un espai donde estan, i que els hi costa sortir. I además n'hi ha una cosa la primera, la segona i a mig curso ja ho veurem! Antes me deia alguno: "però los hem de fer?" Bueno, pues hem de fer lo que puguem fer. Les dinàmiques no és tanto para que tu forcis a algú a que faci no sé què, sinó para que identifiqués; aquí hi ha un problema, fem la Maleta [...]

(S3SAN7)

SA DE COMENTARI DE LES ESTRUCTURES SIMPLS

En el SA de Comentari de les estructures simples els recursos discursius amb una major presència són el RC8 i el RC3, amb uns percentatges del 29% i del 20%, respectivament.

El recurs RC8, “Anomena els participants”, és el recurs amb una major presència en aquest tipus de segment. Aquest recurs es localitza en torns llargs de l’assessor en què intervé fent servir els noms dels participants per exemplificar situacions de pràctica docent reals o bé simulades en relació amb les estructures simples, en aquest cas concret la Lectura compartida:

A: El tercer element és cuando ya és el punt cuatro. Si que hi ha temps a parlar però regulem-lo, regulem-lo, o sigui, ja sabem que Ferran per fer la síntesis de lo que han dit triga molt més temps; la Marta té que aguantar, espera a que lo faci el company, ja sabem que no lo va a hacer complert, ja aportaràs! Cuando ellos digan que están, ahora intervenen i parlen i diuen i no sé què. Se tornen a posar d’acord i así. [...]

(S5SAN2)

El recurs RC3, “Mostra sentit de l’humor”, és el segon recurs més freqüent en aquest tipus de segment. En els exemples que presentem l’assessor recull o comenta amb humor intervencions prèvies dels professors (com en els dos primers exemples) i fa broma amb els torns de participació dels professors (com en el següent):

A: Yo creo que eso és important. El temps sí que és un element molt important, però el temps sí que en determinats moments puedes marcar el temps. Però hay regulacions entre nens que tu tens que ajudar-lo a moure. Bueno, problemas de l’1-2-4 más o menys resolts?

P: No!

A: No? Es verdad Carmen mucho mejor aún! [tots riuen] Es verdad Carmen, somos tot orelles!

(S5SAN2)

P: A l’Àlicia li tocava apuntar i a la Raquel li tocava descriure, descrivia el que veia i una mica mirant el que ja tenien escrit en el paper que ella pogués continuar, s’havien de posar d’acord i ella havia d’explicar-ho i l’altre havia d’escriure i així vam anar fent tota la, tota la roda

A: I a mí què me tocava?

P: Si tú ets l’últim doncs una vegada et tocava escoltar i a l’altra vegada et tocava escriure [tots riuen]

A: He visto que no me tocava nada (...). Em veia tant agobiat que... [tots riuen]

(S5SAN4)

A: A ver es que yo, si que crec que seria important que parléssim una mica de les diferents estructures no? A ver, porque igual que hay problemas en això, a ver, vamos con les lectures compartides. Àngels, Alícia, Marta, Annette i Raquel

P: Tots

A: Espera, vale. Noemí després parlem del Full giratori, quan acabem esto. Venga! Qui arranca, Raquel?

P: No, Alícia, Alícia

A: Alícia?

P: Jo ja he parlat

A: Àngels? [tots riuen]

P: Àngels

P: Venga, la nueva

A: Àngels amb els de primer és molt fàcil!

(S5SAN4)

SA DE DISCUSSIÓ DE CANVIS D'ORGANITZACIÓ VINCULATS A LA POSADA EN PRÀCTICA DE LES ESTRUCTURES SIMPLES, A INICIATIVA DELS PROFESSORS

El tercer tipus de segment associat a la Fase 4 és el SA de Discussió de canvis d'organització vinculats a la posada en pràctica de les estructures simples, a iniciativa dels professors. En aquest segment, els recursos discursius amb una major presència són, com en el SA de Comentari de les dinàmiques de cohesió, el RC9 i el RC2, amb uns percentatges del 42% i del 21%, respectivament.

El recurs RC9, "Mostra consideració, respecte i cortesia als seus interlocutors en la conversa", és el recurs dominant en aquest tipus de segment. En els exemples l'assessor es mostra atent als torns de participació dels professors i justifica la seva interrupció:

A: Venga, Cèlia! Bueno, ja lo decidireu, a ver yo creo que el problema és (...) Cèlia solo un matís i ja t'escolto, si hay grups de reforç i estan treballant l'aprenentatge cooperatiu, por exemple, no entrem en el tema del grup de reforç eh? Entrem en el tema dels centres que tenen grups d'adaptació curricular con nens que tenen tres, quatre o cinc hores [...]

(S5SAN3)

P: No, és que no té, no da igual déjalo, no perquè era en aquell moment i era una (...)

A: Ostres ja ho sento!

P: No, de veritat a més no sabia plantejar-la i estàveu parlant ara

A: *Cuando surti fes-me parar i entonces, no deixaré parlar a ningú.*

(S5SAN3)

El recurs RC2, “Vincula les intervencions dels participants”, s’ubica en torns llargs de l’assessor on aporta informació sobre la planificació de les estructures simples. Amb aquest recurs l’assessor fa referència a intervencions prèvies d’un professor i les posa en relació amb els seu discurs:

A: [...] *Entonces claro, ahí és combinar el suport que se le da con lo que se dan en el aula. No estem parlant del grup de reforç, estem parlant dels nens con necesidades educativas que porten ACI por ahí, bueno, eso és una decisió que vosaltres teniu que resoldre, replantejar, pensar, elaborar. Lo que sí que és inevitable és que cuando arribem, esto sí que és important, el Pla d’equip no és d’assignatura, el Pla d’equip és de totes les assignatures que treballa en un determinat, con un determinat grup classe i hay que tomar una decisió, ahora la decisió que podeu tomar és lo que estava dient el Joan, en determinadas àrees no fem aprenentatge cooperatiu, és una decisió. I ya me lo direu...*

(S5SAN3)

SA DE COMENTARI DE LES ESTRUCTURES EN LES UNITATS DIDÀCTIQUES

El SA de Comentari de les estructures en les Unitats Didàctiques és el quart tipus de segment associat a la Fase 4 del procés d’assessorament. Segons les dades que mostren les taules, destaca l’alta freqüència dels recursos RC9 i del RC3, amb uns percentatges del 54% i del 23%, respectivament.

El recurs més freqüent en aquest tipus de segment és el recurs RC9, “Mostra consideració, respecte i cortesia als seus interlocutors en la conversa”. Les característiques d’aquest recurs són similars a les descrites en els tipus de segments anteriors. En el primer exemple que adjuntem s’observa com l’assessor demana disculpes quan s’equivoca i en el següent com explica als professors el motiu de la seva actuació:

P: *Però ho hem fet juntament, perquè com que jo tinc el grup de primer de reforç*

A: *Por tanto...*

P: *Están las tres!*

P: *Si es que yo, lo siento, yo m’he fet un lío*

(S6SAN2)

P: *Exacte. Un cas és pareu i un altre cas és, fins aquí hem arribat i ja està bé aquest nivell de solució em sembla correcte, s’ha entès aquest concepte perfecte, pues vinga continuem, bé i ja està.*

A: *Jo he parat aquí, jo he parat aquí, porque igual os està estranyant el perquè estic insistint tant. Però és que, para poder fer els Plans de l'equip, tenim que saber ben bé como és la intervenció concreta que estem fent amb cada equip.*

(S6SAN4)

El recurs RC3, “Mostra sentit de l’humor”, és el segon recurs més freqüent en aquest tipus de segment. En el primer exemple l’assessor comenta amb els professors de forma informal i divertida les dificultats que tenen en la cerca i entrega dels autoinformes que necessiten en la sessió; en el següent recull amb humor intervencions prèvies dels professors:

A: *Les dugues primeres eren sobre les semblances i aquestes són...*

P: *Si, si però això no l’he fet jo, és una altra*

A: *Però això deu ser*

P: *Jo he fet una tercera, aquesta no la he feta jo*

A: *El otro Alfons?*

P: *No, no la Raquel*

A: *Hay otro Alfons aquí? [tots riuen]*

P: *Anàlisi morfològica, anàlisi sintàctica*

A: *No, no, no esto es lo que jo he baixat. Raquel! Les has machacado bien, eh!*

(S6SAN8)

A: *Te tengo que hacer una pregunta que la he fet antes. Els otros dos del equip?*

P: *Como si no va con ellos!*

P: *... de expectadores*

P: *... que se peguen*

A: *Que se peguen! Ya se arreglaran [tots riuen]*

P: *No, de moment que els hi dius: “i vosaltres que penseu?”. Ja si que contesten, pero, sinó...*

P: *Clar, contesten*

A: *Vale, veieu lo que jo vull analitzar de les unitats, no?*

(S6SAN4)

SA DE DISCUSSIÓ DE CANVIS D’ORGANITZACIÓ VINCULATS A LES ESTRUCTURES EN ELS PLANS D’EQUIP, A INICIATIVA DELS PROFESSORS

El cinquè tipus de segment associat a la Fase 4 és el SA de Discussió de canvis d’organització vinculats a les Estructures en els Plans d’equip, a iniciativa dels professors. Com mostren les

taules, els recursos més freqüents són, com en el segment anterior, el RC9 amb un percentatge del 54% i el RC3 amb un percentatge del 28%.

El recurs dominant és el RC9, “Mostra consideració, respecte i cortesia als seus interlocutors”. En l'exemple, l'assessor posa de manifest les seves dificultats per identificar una solució al problema que planteja una professora:

*A: Els costa molt entrar en això, bastant complicat serà! Si en un lloc té que ser el secretari, en un altre ser el coordinador. Ser en un lloc el que té de fer esperar la participació dels altres, en un altre el que demanem és que parlin en un tó més baixet porque el equip donde está es. No podem demanar-li tant, eh, no sé si me explico! **Noemí, no sé com resoldre això.***

(S6SAN3)

El recurs RC3, “Mostra sentit de l'humor”, és el segon recurs més freqüent en aquest tipus de segment. En l'exemple l'assessor fa broma sobre ell mateix:

A: Miira, la francesa. El otro día estuve en Gante, en Gante, en Gante no no en, en (...)

P: en Paris

A: ... en, en Albacete [tots riuen]

*A: **Pero había, pero había, pero había, deu mestres de Gante***

P: Aaah!

*A: **Però, però jo parlava francès!***

(S6SAN3)

SA DE COMENTARI DELS PLANS D'EQUIP

El SA de Comentari dels Plans d'equip és el sisè i últim tipus de segment associat a la Fase 4 del procés d'assessorament. En aquest segment, els recursos discursius amb una major presència són el RC2 i el RC4, ambdós amb un percentatge del 21%.

El recurs RC2, “Vincula les intervencions dels participants”, és el recurs amb més freqüència. Les característiques d'aquest recurs són similars a les descrites en els tipus de segments anteriors:

*A: Exacto, no, i potser no els heu donat temps o fins i tot, o fins i tot, en un moment determinat aquell elemento de modelatge que feia servir les estructures també es pot fer en un Pla d'equip, **és l'exemple que tu dius...***

Andreu: Andreu

*A: **Andreu**, gràcies. Poden continuar relacionar-se [...]*

(S8SAN2)

El recurs RC4, “Comprèn i normalitza”, és el segon recurs dominant en aquest tipus de segment. Amb aquest recurs, l’assessor intervé per mostrar que es posa en el lloc d’un o de diversos participants, que comprèn els seus sentiments i preocupacions davant dels problemes i els tranquil·litza. Com es pot observar en els exemples que s’exposen a continuació, l’assessor anticipa les dificultats que es trobaran quan posin en pràctica els equips de treball cooperatiu:

P: De algo li ha servit. Avui estàvem treballant i estem treballant en equips, en el treball de síntesi i estava més manso, acceptava tot el que altres persones, no solament la Clàudia i ell, que és una mica la fuertota, també acceptava una mica els altres, però

A: Claro, Això, això, això costa molt de temps, això no és un element fàcil de, fàcil de fer

(S8SAN2)

P: Que sí, passa i passarà sempre

A: Que passa? Bueno, intentem que no passi! Intentem que no passi, intentem que no passi! Intentem que la gent que té argumentos, raons i elementos que no sigui de lideratge o (inaudible) social que imponga la raó! Si un nano té algun argumento, a ver el problema más fuerte es cuando veus a nens que tenen argumentos, que tenen criteris i en funció del poderío del otro no los donen.

(S8SAN2)

5.2.1.5. Recursos discursius relacionats amb la construcció de la relació de col·laboració en els segments de la Fase 5

Les taules 5.21 i 5.22 mostren, respectivament, la freqüència i el percentatge dels recursos discursius relacionats amb la construcció de la relació de col·laboració identificats en cada un dels quatre tipus de segments associats a la Fase 5 del procés d'assessorament. A continuació, i prenent com a punt de partida aquests resultats, descriurem i exemplificarem els recursos més habituals que apareixen, en les sessions analitzades, en cadascun d'aquests tipus de segments.

Taula 5.21

Freqüència dels recursos discursius relacionats amb la construcció de la relació de col·laboració identificats, en els segments de la Fase 5

SEGMENTS	RC1	RC2	RC3	RC4	RC5	RC6	RC7	RC8	RC9	TOTALS:
SA Modelatge de la tasca de simulació dels Plans de generalització	1	0	1	0	0	0	0	0	2	4
SA Simulació de l'elaboració dels Plans de generalització	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SA Posada en comú de la proposta de Pla de generalització	0	2	2	8	0	1	0	2	0	15
SA Assignació de tasques finals i anticipació procés any següent	1	0	1	0	0	0	0	0	1	3
TOTALS:	2	2	4	8	0	1	0	2	3	22

Taula 5.22

Percentatges dels recursos discursius relacionats amb la construcció de la relació de col·laboració identificats, en els segments de la Fase 5

SEGMENTS	RC1	RC2	RC3	RC4	RC5	RC6	RC7	RC8	RC9	TOTALS:
SA Modelatge de la tasca de simulació dels Plans de generalització	25%	0%	25%	0%	0%	0%	0%	0%	50%	100%
SA Simulació de l'elaboració dels Plans de generalització	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
SA Posada en comú de la proposta de Pla de generalització	0%	13%	13%	53%	0%	7%	0%	13%	0%	100%
SA Assignació de tasques finals i anticipació procés any següent	33%	0%	33%	0%	0%	0%	0%	0%	33%	100%
TOTALS:	9%	9%	18%	36%	0%	5%	0%	9%	14%	100%

SA DE MODELATGE DE LA TASCA DE SIMULACIÓ DEL PROCÉS D'ELABORACIÓ DELS PLANS DE GENERALITZACIÓ

Pel que fa al SA de Modelatge de la tasca de simulació del procés d'elaboració dels Plans de generalització, i com mostren les taules, el nombre de recursos còdics que apareixen és molt baix: només quatre en total, dos RC9, un RC3 i un RC1.

El recurs RC9, "Mostra consideració, respecte i cortesia als seus interlocutors en la conversa", apareix en aquest tipus de segment en torns llargs de l'assessor. Amb aquest recurs l'assessor demana disculpes quan comet un error (com en el primer exemple) i fa aclariments per evitar possibles incomprendiments (com en l'exemple següent):

A: [...] Entonces, con esa primera idea surt una primera projecció de novembre, desembre, eh, **perdó, perdoneu no no!** En octubre, novembre i desembre, quina projecció de dinàmiques fariem, un, dos o tres? [...]

A: [...] i tu Alfons diries, i jo, **que no ho tens que dir, jo tal i com ho tinc apamat, jo crec que, de mitjans de octubre a Nadal, jo ja faria una unitat didàctica como he fet aquest any combinant una setmana, me lo estic inventant, eh?**

(S9SAN3)

Pel que fa al recurs RC1, “Atribueix competència”, s'utilitza en aquest segment per transferir als professors les decisions sobre la planificació de les activitats d'aprenentatge cooperatiu pel curs següent:

A: [...] La previsió. **La idea és, vosaltres ja sabeu lo que pot donar de sí un grup classe, ja sabeu quan de ràpid podeu fer les dinàmiques! Feu com una petita projecció!**

(S9SAN3)

Quant al recurs RC3, es concreta en aquest tipus de segmenten una intervenció en què l'assessor descriu i comenta situacions de pràctica amb humor:

A: **Enteneu perquè, no? Perquè els nens no poden estar tot una setmana sencera en Parada de tres minuts. Ahora viene otra setmana i otra vez! Ens estan maxacant [riu] eh? Nos machacan, así!**

(S9SAN3)

SEGMENT DE POSADA EN COMÚ DE LA PROPOSTA DE PLA DE GENERALITZACIÓ ACORDADA PELS DIFERENTS EQUIPS DE PROFESSORS

En el SA de Posada en comú de la proposta de Pla de generalització acordada pels diferents equips de professors, el recurs discursiu amb una major presència és el RC4, amb un percentatge del 54%.

El recurs RC4, “Comprèn i normalitza”, en aquest tipus de segment es concreta en intervencions en què l'assessor intervé per tranquil·litzar els professors davant els seus dubtes i posposar temes que creen malestar:

P: [...] **perquè pensava que en el mes d'octubre es podien fer per decidir les normes de la classe i el mes de novembre per decidir com es decora el passadís per Nadal**

A: **Por eso, eso era lo que volia que veiéssiu, por eso te decía lo de trimestre. Es, lo que és important és què diem, la concepció de les dinàmiques que tenim durant un trimestre, qué**

lògica porten? Voleu començar per així per això o després en novembre volem fer esa cosa i pensem que en desembre al acabar enteneu? No pensarlas una por una. Una concepció de, de, poc a poc, de poc a poc

P: Uff, es que (.)

A: Tranquil eh? Bueno [...]

(S9SAN4)

P: Del Pla d'equip el mes d'octubre no fariem res, la primera setmana de novembre definiriem bé els objectius, i, vale? I al final de novembre ja ho posariem en marxa en alguna d'aquestes

A: Ja en parlarem

P: Bueno, ja en parlarem però

P: Una pregunta.

A: Ja en parlarem [rient], això serà molt lent, hombre, hombre tranquil!

(S9SAN4)

SEGMENT D'ASSIGNACIÓ DE TASQUES FINALS I ANTICIPACIÓ DEL PLA D'ASSESSORAMENT DEL CURS SEGÜENT

El SA d'Assignació de tasques finals i anticipació del pla d'assessorament del curs següent és el cinquè i últim tipus de segment associat a la Fase 5. Només s'hi identifiquen tres recursos del tipus que estem considerant, que corresponen a un RC1, un RC3 i un RC9.

El recurs RC1, "Atribueix competència", s'utilitza en aquest segment per transferir als professors les decisions sobre quan fer les tasques:

P: Tot això dels autoinformes, el fem?

P: ¿Pero cuándo?

A: Si, si cuando vulgueu, cuando penseu

(S9SAN5)

Es recursos RC3 i RC9 mantenen les característiques assenyalades en tipus de segments anteriors de la Fase; per aquest motiu no inclourem nous exemples.

Les dades recollides en aquestes taules mostren que en el conjunt del procés d'assessorament, els recursos amb més presència són el RC3, "Mostra sentit de l'humor", amb un percentatge del 22%, el RC4, "Comprèn i normalitza", amb el 21 %, i el RC9, "Mostra consideració, respecte i cortesia als seus interlocutors en la conversa", amb un 18%, seguits pel RC8, "Anomena els participants", amb un 13%, i el RC2, "Vincula les intervencions dels participants", amb un 11%.

L'elevada freqüència d'aquests recursos ens indica com l'assessor al llarg del procés d'assessorament intervé per mostrar que comprèn la situació emocional que genera l'assessorament i utilitza el sentit de l'humor per contribuir a la distensió del clima de treball. Ahora es mostra atent, respectuós i cortès amb els professors. A més, l'assessor mostra que els reconeix i valora.

Aquesta presència rellevant dels recursos RC3, RC4 i RC9 és comú a totes les fases del procés d'assessorament, amb algunes diferències quant al pes relatiu d'aquests recursos

En la Fase 1, els recursos dominants són el RC3, "Mostra sentit de l'humor", amb un 35%, i el recurs RC4, "Comprèn i normalitza" i el RC9, "Mostra consideració, respecte i cortesia als seus interlocutors en la conversa", ambdós amb un percentatge del 20%.

En la Fase 2 els recursos amb una major presència són el recurs RC3, "Mostra sentit de l'humor", amb un 41%, el recurs RC4, "Comprèn i normalitza", amb un 37%, i el RC9, "Mostra consideració, respecte i cortesia als seus interlocutors en la conversa", amb un percentatge del 11%.

En la Fase 3, els recursos discursius més freqüents són el recurs RC4, "Comprèn i normalitza", amb un 24%, el RC3, "Mostra sentit de l'humor", amb un 19%, i el RC9 "Mostra consideració, respecte i cortesia als seus interlocutors en la conversa", amb un 16%.

En la Fase 4, els recursos més presents són el RC9, "Mostra consideració, respecte i cortesia als seus interlocutors en la conversa", amb un 21%, el RC3, "Mostra sentit de l'humor", amb un 18% i el RC4, "Comprèn i normalitza", amb un 15%.

En la Fase 5, els recursos més freqüents són el RC4, "Comprèn i normalitza", amb un 36%, el RC3, "Mostra sentit de l'humor", amb un 18%, i el RC9, "Mostra consideració, respecte i cortesia als seus interlocutors en la conversa", amb un 14%.

Val la pena destacar que, d'acord amb aquests resultats, el sentit de l'humor apareix com a recurs prioritari en els dues primeres fases del procés d'assessorament, i que, en la fase en què es dissenyen els canvis (Fase 3), i també quan s'avancen processos de canvi futurs associats a

la continuïtat de l'assessorament (Fase 5), el primer lloc l'ocupa el fet de comprendre i normalitzar les dificultats i tensions que genera el procés de canvi i millora.

D'altra banda, en la Fase 3 i en la Fase 4, també és important la freqüència dels recursos RC8 i RC2 amb percentatges que oscil·len entre el 11 i el 15%. Aquestes fases tenen com a objectiu principal el disseny de les innovacions i millores a introduir en la pràctica docent del professorat i el seguiment i suport a la implementació de l'aprenentatge cooperatiu i el seu desenvolupament. En aquestes fases és quan l'assessor, de forma reiterada, aporta informació posant exemples de situacions de pràctica docent utilitzant els noms dels professors i el coneixement que té de les seves qualitats i interessos personals, i també vinculant les intervencions dels diferents professors entre elles o posant-les en relació amb el seu discurs. Això pot ajudar, d'una banda, a entomar el procés de canvi en clau no només conceptual sinó també experiencial, i d'altra banda a afavorir que el canvi i la millora s'entenguin com quelcom compartit entre el professorat, que té un caràcter col·lectiu i no només individual.

El patró discursiu característic de cadascuna de les cinc fases del procés d'assessorament que acabem de descriure es mostra visualment en la figura 5.2.

La Figura permet copsar que hi alguns elements comuns en l'ús dels recursos càlids per part de l'assessor en les diferents fases, amb una presència destacada dels recursos RC3, "Mostra sentit de l'humor", RC4, "Comprèn i normalitza" i RC9, "Mostra consideració, respecte i cortesia als seus interlocutors en la conversa". Tanmateix, constatem també algunes diferències entre fases quant al pes relatiu d'aquests recursos. Així, en la Fase 1 destaca la presència del recurs RC3; en la Fase 2 els recursos dominants són dos, el RC3 i RC4; i en la Fase 5, novament destaca la presència d'un recurs, en aquest cas el RC4. En les Fases 3 i 4 podem observar, a més, que els recursos estan més repartits, i que també és rellevant la presència dels recursos RC8, "Anomena els participants" i el RC2, "Vincula les intervencions dels participants".

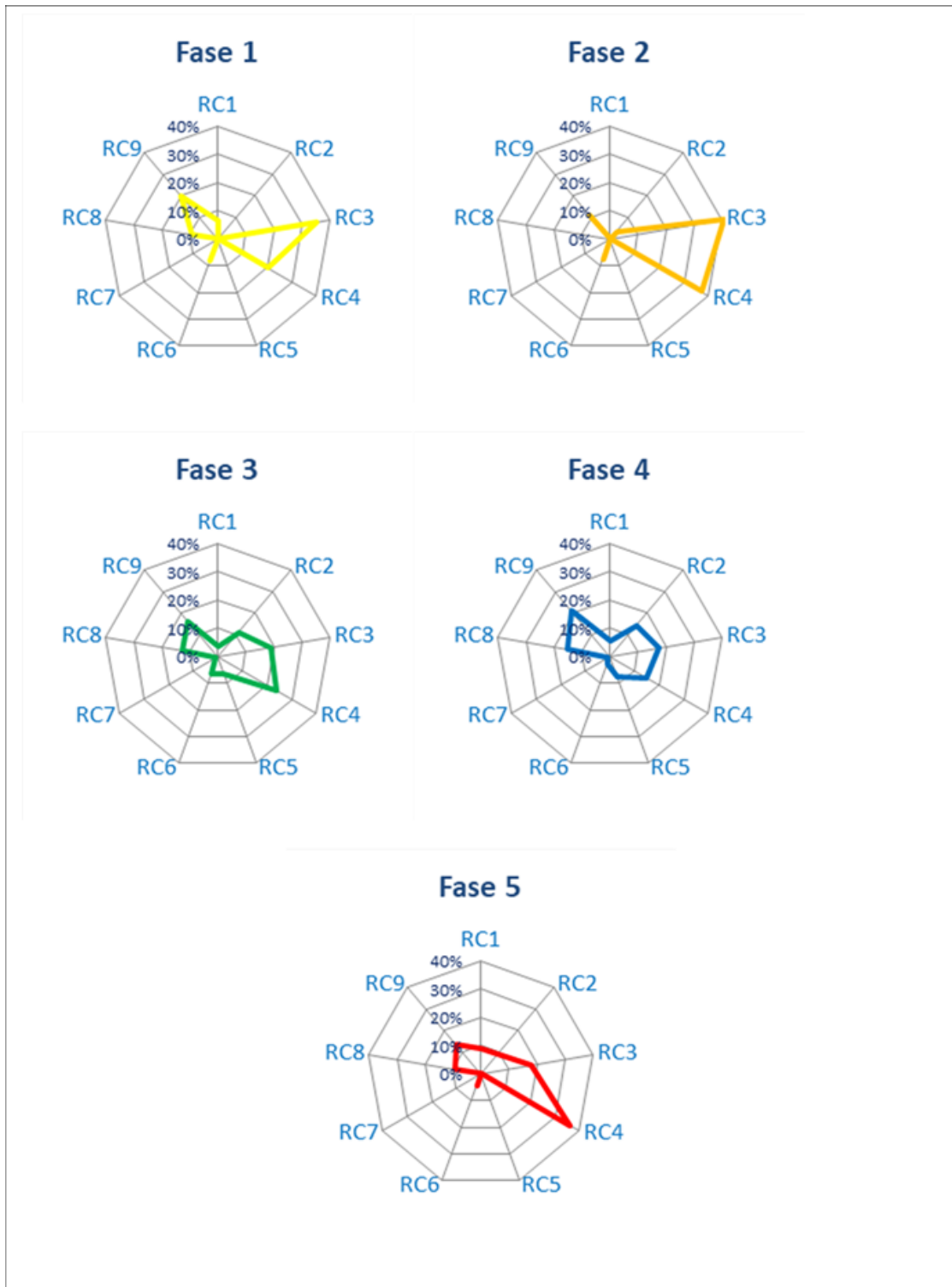


Figura 5.2 Patró de recursos específics de l'assessor relacionats amb la construcció conjunta de la pròpia relació de col·laboració per a la millora de la pràctica en les diferents fases del procés d'assessorament

5.3. Creuaments de recursos discursius específics relacionats amb la construcció conjunta de la millora de la pràctica i de la pròpia relació de col·laboració per a la millora de la pràctica

En aquest tercer apartat, presentem els resultats referents als creuaments de recursos relacionats amb la construcció conjunta de la millora i de la relació de col·laboració, és a dir, els moments en què un recurs d'un tipus i un altre de l'altre tipus coincideixen total o parcialment en el mateix fragment de discurs. L'hem organitzat en dos punts: en el primer, presentem els creuaments de recursos associats a les dues cares del procés d'assessorament en cadascuna de les fases, i en el segon fem el contrast sistemàtic entre fases d'aquesta presència.

5.3.1. Creuaments de recursos discursius en les diferents fases del procés d'assessorament

Per tal d'identificar i descriure els creuaments de recursos discursius relacionats amb la construcció conjunta de la millora de la pràctica (freds) i amb la construcció conjunta de la pròpia relació de col·laboració per a la millora de la pràctica (càlids), hem organitzat la presentació dels resultats seguint els mateixos criteris que en els apartats anteriors. D'aquesta manera, hem estructurat aquest punt en cinc epígrafs. En aquests, mostrem la freqüència i el percentatge dels creuaments dels recursos discursius en cadascuna de les fases, i seguidament descrivim i exemplifiquem els creuaments de recursos freds amb recursos càlids més presents, en els segments associats a les cinc fases del procés d'assessorament.

5.3.1.1. Descripció dels creuaments de recursos discursius relacionats amb la construcció conjunta de la millora i de la relació de col·laboració, en la Fase 1

Les taules 5.25 i 5.26 mostren, respectivament, la freqüència i el percentatge dels creuaments dels recursos discursius relacionats amb la construcció del contingut de millora i amb la construcció de la col·laboració en la Fase 1 del procés, "Anàlisi i concreció del problema i la demanda de millora i negociació de les responsabilitats individuals i compartides de l'assessor i dels altres participants en la construcció de la millora". A continuació, i prenent com a punt de partida aquests resultats, descriurem i exemplifiquem els creuaments de recursos més rellevants que apareixen, en el conjunt de segments d'aquesta fase.

Taula 5.25

Freqüència dels creuaments dels recursos discursius relacionats amb la construcció conjunta de la millora

i de la relació de col·laboració, en la Fase 1

	RC1	RC2	RC3	RC4	RC5	RC6	RC7	RC8	RC9	TOTALS:
RF1			1						2	3
RF2										0
RF3			1						1	2
RF3CC			1							1
RF4				1		1				2
RF5			5							5
RF5F						1				0
RF6	4		8	4		4		7	4	31
RF7	1		3	5		3			2	14
RF8	1		1	1						3
TOTALS:	6	0	20	11	0	9	0	7	9	62

Taula 5.26

Percentatge dels creuaments dels recursos discursius relacionats amb la construcció conjunta de la millora i de la relació de col·laboració, en la Fase 1

	RC1	RC2	RC3	RC4	RC5	RC6	RC7	RC8	RC9	TOTALS
RF1	0%	0%	2%	0%	0%	0%	0%	0%	3%	5%
RF2	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
RF3	0%	0%	2%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	3%
RF3CC	0%	0%	2%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%
RF4	0%	0%	0%	2%	0%	2%	0%	0%	0%	3%
RF5	0%	0%	8%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	8%
RF5F	0%	0%	0%	0%	0%	2%	0%	0%	0%	0%
RF6	7%	0%	13%	7%	0%	7%	0%	11%	7%	51%
RF7	2%	0%	5%	8%	0%	5%	0%	0%	3%	23%
RF8	2%	0%	2%	2%	0%	0%	0%	0%	0%	5%
TOTALS:	10%	0%	33%	18%	0%	13%	0%	11%	15%	100%

Els creuaments més freqüents són, com mostren les taules, el RF6/RC3, el RF6/RC8, el RF7/RC4, el RF5/RC3, el RF6/RC1, RF6/RC4, RF6/RC6, i el RF6/RC9, amb percentatges que es troben entre el 13% i el 7% del total de creuaments de recursos presents en aquesta fase.

El creuament entre els recursos RF6, “Relaciona, justifica, argumenta proposant exemples de situacions de pràctica docent”, i RC3, “Mostra sentit de l’humor”, és el que té major presència en aquesta fase amb un percentatge del 13%. Tots els creuaments d’aquest tipus apareixen en el SA de Presentació del Programa CA/AC de la primera sessió de l’assessorament. Com es pot observar en l’exemple, l’assessor en una intervenció extensa, aporta informació descrivint situacions de pràctica i hi intercala comentaris amb humor, en aquest cas, sobre el centre escolar i sobre la seva vida personal⁷:

⁷ Per assenyalar i visualitzar els creuaments entre dos recursos destaquem en negreta el recurs fred i en gris el recurs càlid

A: Vint d'abril, vint d'abril, voy a un aula, havia una nena con un problema de llenguatge, d'infantil, todas estas cosas no se lo conteu a los de primària i los de infantil eh? Que sinó os matan! Entonces había, ellos estan en les seves taules, porque en infantil estan en taules de cuatro o de seis que treballen en equipo. Entonces en un mural, com el mural que fem sempre no? que estava el cavaller, estava la princesa, la rosa, estaven representant els nens petits la llegenda de Sant Joan i hi havia un pot donde havia dos tisses així grans vermelles, amb les que pintaven la rosa, hi havia una groga i una taronja i una blava, dos blaves. La profe estava explicant una cosa dels aliments, que els nens tenien unes fitxes que estaven treballant a la taula, no? Entonces cuando ja havia explicat tot i s'havia posat, els nen comencen a treballar i diu la profe: "Ja sabeu el primer que acabe de cada taula serà el que podrà venir aquí, agafar la tissa i pintar". Havia sis tisses, i havia vint nanos, es lo que dice, o eres el primero o eres el último, no hay más! Esos són element que generen una determinada posició respecto l'aprenentatge i com considerar-se con els altres. I son elements que lo que generen és que cada uno assoleixi l'objectiu només si els altres no l'assoleixen.

(S1SAN2)

El creuament entre el RF6, "Relaciona, justifica, argumenta propasant exemples de situacions de pràctica docent", i el RC8, "Anomena els participants", s'ha identificat en set ocasions en aquesta fase i, com en el creuament anterior, sempre en el SA Presentació del Programa CA/AC de la primera sessió d'assessorament. En l'exemple que presentem, l'assessor aporta informació amb relació a l'aprenentatge cooperatiu i utilitza els noms dels professors per exemplificar situacions de pràctica docent:

A: Jo podria haver arribat aquí, podria haver explicat tot això i podria haver dit: "us poseu en equips de cuatro i m'elaboreu entre els cuatro una definició d'aprenentatge cooperatiu", lo heu sentit moltes vegades això no? Es el exercici normal, habitual. Nosaltes no plantegem això, diem: "Cada uno que pensi una definició d'aprenentatge cooperatiu". A continuació, dos, tu amb tu i tu amb ella, feu una frase que incorpore elements teus i d'ella, i si no té, primero l'ajudes a fer la seva. I tu igual, eh? I diem: "I cuando acabeu, Raquel i Alfons, Alfons representa a tu colega". Raquel representa a Ferran i Alfons representa a Miriam i entre Raquel i Alfons fan la frase del equipo que interpreta el aprenentatge cooperatiu. I avui nos lo va a explicar Alfons. És lo mateix? És lo mateix o no? Que dir: "entre los cuatro feu el concepte de aprenentatge"? No! ¿Por qué? Porque si jo dic: "entre los cuatro feu el concepte de aprenentatge cooperatiu", el Ferran diu: "espera, yo ya he visto una definición, espera, empieza así" y ya escribe cuatro palabras. Bueno però el profe diu (inaudible) i el Ferran intenta una segunda vegada pero ja no pot. I el problema és que el Ferran lo ha intentat tres vegades però la Miriam ha dit: "si el Ferran no ha pogut jo tampoc". I la propera vegada que ve el profe i diu: "a ver, entre los cuatro, feu un itinerari de com podem fer la sortida de cuarto". El Ferran dice: "profe, puedo sortir al lavabo?" Porque l'actividad en comptes de para participar [...]

(S1SAN2)

El tercer creuament més freqüent és entre el RF7, "Conceptualitza, reelabora, argumenta amb un concepte, noció o idea", i el RC4, "Comprèn i normalitza", amb un percentatge del 8%. En el següent exemple s'observa com l'assessor exposa principis fonamentals de l'aprenentatge

cooperatiu i alhora anticipa dificultats i posa de manifest la complexitat del procés de canvi que tot just estan iniciant:

A: No és l'escola, no és l'escola, és una societat donde estem plantejant valors diferents. Curiosament valors que antes veiem cuando parlavem de les competències que nos diuen que tenim que ensenyar. Però jo us he dit, poc a poc, tindrem problemes però ja veureu que poc a poc ho aconseguim, eh? Esto es difícil, no és fàcil. Lo que estem plantejant és difícil. Lo que estem plantejant és això. Lo que estem plantejant de que els alumnos amb problemes contin amb el suport dels companys i de les companyes de l'equip porque entenem que cognitiva, emocional i socialment, aquells que necessiten ajuda i els que poden en un moment donar ajuda, els dos guanyen en una situació cooperativa.

(S1SAN2)

El quart creuament més freqüent en aquesta fase és entre el RF5, “Confirma, accepta o rebutja la intervenció d’un o de diferents participants “ i el RC3, “Mostra sentit de l’humor”, també amb un percentatge del 8%. En l’exemple, l’assessor confirma una aportació de un professor i la comenta amb humor:

P: On es troben aquests powerspoints?

A: Aquests PowerPoints estan dintre de la web

P: Sí, si si

A: Però, no sou capaços de trobar-los? Sí, mira, es (...) A ver (...) ah! Mira sí, sí, fantástico perquè em puc connectar. A veure (...) mira és molt fàcil, és...

P: A la part de l’esquerra

A: En la part de l’esquerra [riu], és en la part de l’esquerra, és como m’ha sortit! és en la part de l’esquerra. No, no aquí no, aquí sólo entro yo.

(S5SAN1)

5.3.1.2. Descripció dels creuaments de recursos discursius relacionats amb la construcció conjunta de la millora i de la relació de col·laboració, en la Fase 2

Les taules 5.27 i 5.28 mostren, respectivament, la freqüència i el percentatge dels creuaments dels recursos discursius relacionats amb la construcció conjunta de la millora i de la relació de col·laboració, en la Fase 2, “Anàlisi conjunt de les pràctiques del professorat respecte del contingut de millora i dels referents teòrics o experiències d’altres centres respecte d’aquesta millora”.

Taula 5.27

Freqüència dels creuaments dels recursos discursius relacionats amb la construcció conjunta de la millora i de la relació de col·laboració, en la Fase 2

	RC1	RC2	RC3	RC4	RC5	RC6	RC7	RC8	RC9	TOTALS:
RF1										0
RF2										0
RF3			1							1
RF3CC				2						2
RF4			1			1			1	3
RF5			1							1
RF5F										0
RF6			1	1						2
RF7				1						1
RF8				1						1
TOTALS:	0	0	4	5	0	1	0	0	1	11

Taula 5.28

Percentatge dels creuaments dels recursos discursius relacionats amb la construcció conjunta de la millora i de la relació de col·laboració, en la Fase 2

	RC1	RC2	RC3	RC4	RC5	RC6	RC7	RC8	RC9	TOTALS:
RF1	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
RF2	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
RF3	0%	0%	9%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	9%
RF3CC	0%	0%	0%	18%	0%	0%	0%	0%	0%	18%
RF4	0%	0%	9%	0%	0%	9%	0%	0%	9%	27%
RF5	0%	0%	9%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	9%
RF5F	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
RF6	0%	0%	9%	9%	0%	0%	0%	0%	0%	18%
RF7	0%	0%	0%	9%	0%	0%	0%	0%	0%	9%
RF8	0%	0%	0%	9%	0%	0%	0%	0%	0%	9%
TOTALS:	0%	0%	36%	45%	0%	9%	0%	0%	9%	100%

Pel que fa a la Fase 2 del procés d’assessorament, el creuament més rellevant és entre el RF3CC, “Controla la comprensió”, i el RC4, “Comprèn i normalitza”, que es repeteix en dues ocasions. Com s’observa en l’exemple, l’assessor, en un torn extens, anticipa dificultats i problemes i ajusta les expectatives del professors quant al primer any del procés d’assessorament, i de manera creuada controla la comprensió:

P: Coincidim bastant, en el que han dit ells, per exemple les dificultats doncs també vam parlar de millorar l'autoestima, de l'aprenentatge dels alumnes amb més dificultats, es allò que ha dit ara la Marta, quan un ho explica, sembla que ho entenguis millor, per tant si després és l'alumne que ho explica sembla que ho acabin entenen millor. La integració d'alumnes i també l'ampliació de continguts, volíem una mica, també millorar el fet d'arribar també a treballar l'excel·lència, per dir-ho d'alguna manera. I les millores en la nostra pràctica, doncs (...) havia sortit en el nostre grup també millorar o que no tinguéssim tan volum de feina els professors a l'hora de corregir, no, per exemple, si les correccions es fan, si són autocorreccions i si l'alumne ho fa a través de, de les graelles, doncs potser es descarregaríem una mica més de feina no? D'aquest tipus concret de feina (...) i ja està.

*A: A ver (...) tres o cuatro comentarios sobre las cosas que heu dit d'això i sobre una que encara m'ha quedat de l'anterior. Primer, hombre, espero que algo de la mejora de la cohesión del grup i de la integració de la classe i de la autoestima, espero que algo de incidència tingui. Però, jo lo repetí el otro día y lo vuelvo a repetir avui, aquest any, vamos a fer actividades molt puntuals, no molt continuades i no molt sistemàtiques i per tant la incidència d'això serà reduïda eh!(.) Ja lo dije el otro día y lo torno a dir avui si, perquè hem de ser clars en això, i això està lligat con otra cosa que us preocupa. Porque lo que si que no podria ser és que acabéssim introduint estructures i dinàmiques i acabéssiu el curso tenint la sensació de que per culpa de una introducció heu deixat no sé cuantas cosas del programa sense fer. Això si que no pot ser! **Enteneu lo que estic dient o no? (...)** Hay alguna persona mas (...) hay en algún cuestionario que surt la preocupació, no sé si els temaris se nos van a quedar molt reduïts, tenim que introduir això. Això si que no pot ser, això si que no pot ser no, no podem allargar!*

(S2SAN2)

5.3.1.3. Descripció dels creuaments de recursos discursius relacionats amb la construcció conjunta de la millora i de la relació de col·laboració, en la Fase 3

Les taules 5.29 i 5.30 mostren la freqüència i el percentatge dels creuaments dels recursos discursius relacionats amb la construcció conjunta de la millora i de la relació de col·laboració en la Fase 3, “Disseny de les innovacions i millores que han d’introduir-se en les pràctiques educatives del professorat vinculades al contingut de millora” .

Taula 5.29

Freqüència dels creuaments dels recursos discursius relacionats amb la construcció conjunta de la millora i de la relació de col·laboració per, en la Fase 3

	RC1	RC2	RC3	RC4	RC5	RC6	RC7	RC8	RC9	TOTALS:
RF1	0					0				0
RF2	1		6			1		2		10
RF3			3			0			2	5
RF3CC						0		1	1	2
RF4	2	2	3	15	1	1		1	1	26
RF5		1	3	2	3	0			1	10
RF5F										0
RF6	3	11	6	5	1	5		25	4	60
RF7	1	2	3	2					4	12
RF8		1		2						3
TOTALS:	7	17	24	26	5	7	0	27	15	128

Taula 5.30

Percentatge dels creuaments dels recursos discursius relacionats amb la construcció conjunta de la millora i de la relació de col·laboració identificats, en la Fase 3

	RC1	RC2	RC3	RC4	RC5	RC6	RC7	RC8	RC9	TOTALS:
RF1	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
RF2	1%	0%	5%	0%	0%	1%	0%	0%	2%	8%
RF3	0%	0%	2%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	4%
RF3CC	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%	1%	2%
RF4	2%	2%	2%	12%	1%	1%	0%	1%	1%	20%
RF5	0%	1%	2%	2%	2%	0%	0%	0%	1%	8%
RF5F	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
RF6	2%	9%	5%	4%	1%	4%	0%	20%	3%	47%
RF7	1%	2%	2%	2%	0%	0%	0%	0%	3%	9%
RF8	0%	1%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	2%
TOTALS:	6%	13%	19%	20%	4%	6%	0%	21%	12%	100%

Els creuaments més freqüents en aquesta fase són el RF6/RC8, el RF4/RC4 i el RF6/RC2, amb uns percentatges compresos entre el 20% i el 9% del total.

El creuament entre el RF6, “Relaciona, justifica, argumenta proposant exemples de situacions de pràctica docent”, i el RC8, “Anomena els participants”, és el que té una major presència en aquesta fase, amb un 20% del total. Aquest creuament també apareixia com a dominant en la

Fase 1. En el següent exemple, l'assessor descriu una situació de pràctica en què un equip cooperatiu treballa amb l'estructura el Foli giratori, utilitzant els noms dels professors que participen en l'assessorament:

P: Això no ho teníem massa clar

*A: Pero vamos a ordenarlo, vamos a ordenarlo, en el següent sentit, en el següent sentit: tothom ha de fer, ha de intentar ajudar però tothom ha de saber en un moment determinado qui és el element que té la responsabilitat d'això. Me explico, me explico, Ferran? **Estamos fent el Foli giratori, tu has començat [assenyala a un professor], ahora le toca a Alfons, ahora le toca (...) ahora le toca aaaa...***

P: Ferran

*A: **A Ferran i Ferran està aturat i ara introduïm un element nou, Raquel que és la coordinadora del equip aquest, avancem una miqueta, i entonces entra Àngels i diu: "Ferran lo, lo has entès?".** No sé si m'estic explicant, m'estic explicant? Es decir, tots poden intervenir, tots poden intervenir però hay que tenir molt clar quin és el que en un moment determinat té una feina fonamental.*

(S7SAN2)

El segon creuament més freqüent en aquesta frase és entre el RF4, "Aporta informació complementària, i el RC4, "Comprèn i normalitza", amb un percentatge del 12%. En l'exemple s'observa com l'assessor aporta informació en relació amb una intervenció del professor i al mateix temps, anticipa la complexitat i dificultats que es trobaran a l'hora de negociar el Pla de l'equip de treball cooperatiu amb els alumnes:

P: Bueno, però, però independentment de que tu li donis al professor que entri, aquest grup ha de fer això, l'altre ha de fer això, l'altre ha de fer això i l'altre ha de fer això que...

*A: ... no, no. **Jo parlo del punt de vista dels nens, els nens no són capaços d'identificar els objectius que tenen que millorar per cooperar***

P: Jo és que tinc un dubte, jo...

*A: **les costa molt d'identificar això, Pau. I és més, és més, una de les coses que passen és que a la hora de negociar-ho, us passarà a alguno, suposo que sobretodo als de primer, vosaltres també deu ni do! Veureu que hay que negociar-ho molt! Equip per equip, porque ellos no són capaços d'organitzar-se encara! Ni de reflexionar en això.***

(S7SAN2)

El creuament entre el RF6, "Relaciona, justifica, argumenta proposant exemples de situacions de pràctica docent" i el RC2, "Vincula les intervencions dels participants", és el tercer més present en aquesta fase, amb un percentatge del 9%. Com es pot observar en el exemple

següent, l'assessor explica una situació de pràctica hipotètica i ho vincula a la intervenció prèvia d'un professor:

P: El PI teu, el que deies tu no? Arribarà un moment que si tot és rotatiu, arribarà un moment que aquesta noia haurà de coordinar

A: Sí

P: Vale? I no és que no, no sigui bo que coordini, és que serà capaç de coordinar?

A: Té que aprendre a coordinar

P: Sí, això ho tinc clar. Pot tenir un ajudant no? De...

*A: ... pot tenir un ajudant, hay un tema que nosotros utilitzem molt, nosotros no fem treball cooperatiu, nosoltros fem aprenentatge cooperatiu i entonces para nosotros la proposta és que tots els alumnos han de tenir la oportunidad i el espai para poder aprendre totes les competències. **Evidentment, quan arriba el dia que aquesta persona té que coordinar Pau, a lo millor el dia exactamente como tu lo dius, le pones un ajudant o en ese moment el equip se reduceix, però lo que, lo que, lo que és important és que tothom pugui tenir i ha de tenir la posibilidad, però además no sólo por, qui, qui és el, el que penses?***

(S7SAN3)

5.3.1.4. Descripció dels creuaments de recursos discursius relacionats amb la construcció conjunta de la millora i de la relació de col·laboració, en la Fase 4

Les taules 5.31 i 5.32 mostren, respectivament, la freqüència i el percentatge dels creuaments dels recursos discursius relacionats amb la construcció conjunta de la millora i de la relació de col·laboració, en la Fase 4, "Col·laboració en la implementació, seguiment i ajust de les millores.

Taula 5.31

Freqüència dels creuaments dels recursos discursius relacionats amb la construcció conjunta de la millora i de la relació de col·laboració, en la Fase 4

	RC1	RC2	RC3	RC4	RC5	RC6	RC7	RC8	RC9	TOTALS:
RF1		1								1
RF2	2									2
RF3		2	5	1		1		2	6	17
RF3CC								1	1	2
RF4		6	3	4	3	2		2	3	23
RF5		1	4	1	5			3	2	16
RF5F										0
RF6	1	10	6	2	2	2		26	8	57
RF7	3	2		1	1	1			2	10
RF8	1	1		1				1		4
TOTALS:	7	23	18	10	11	6	0	35	22	132

Taula 5.32

Percentatge dels creuaments dels recursos discursius relacionats amb la construcció conjunta de la millora i de la relació de col·laboració, en la Fase 4

	RC1	RC2	RC3	RC4	RC5	RC6	RC7	RC8	RC9	TOTALS:
RF1	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%
RF2	2%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%
RF3	0%	2%	4%	1%	0%	1%	0%	2%	5%	13%
RF3CC	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%	1%	2%
RF4	0%	5%	2%	3%	2%	1%	0%	2%	2%	17%
RF5	0%	1%	3%	1%	4%	0%	0%	2%	2%	12%
RF5F	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
RF6	1%	8%	5%	1%	2%	2%	0%	20%	6%	43%
RF7	2%	2%	0%	1%	1%	1%	0%	0%	2%	8%
RF8	1%	1%	0%	1%	0%	0%	0%	1%	0%	3%
TOTALS:	5%	18%	14%	7%	8%	4%	0%	27%	17%	100%

Els creuaments més freqüents són el RF6/RC8, el RF6/RC2, el RF6/RC9, el RF4/RC2, el RF6/RC3, i el RF3/RC9 amb percentatges compresos entre el 20% i el 5%.

El creuament entre el RF6, “Relaciona, justifica, argumenta proposant exemples de situacions de pràctica docent”, i el RC8, “Anomena els participants”, és el més present en aquesta fase amb un 20%. Les característiques d’aquest creuament són similars a les descrites en les Fases 1 i 3, i per això no inclouem nous exemples.

El creuament entre el RF6, “Relaciona, justifica, argumenta proposant exemples de situacions de pràctica docent”, i el RC2, “Vincula les intervencions dels participants”, té també, com en la fase anterior, una presència rellevant amb un percentatge del 8%. Ho exemplifiquem a continuació:

A: Los nens que tenen poc a dir si el teu torn sempre arriba l'último, sempre quan arriba (.) nunca tenen res a dir, entonces se meten en un torneo, no seguixo per donde ibas tu i també tu Marta! Andreu va la primera pregunta, fem això, han acabat els cuatro i hay uno, ahora si voy a lo que tu decías antes, hay uno que és el que fa de portaveu del grup i suposo, que parleu entre tots que heu dit i entonces tu dius segona pregunta i tornem al principi. Verdad?

P: Tornem al principi

A: Tornem al principi, val.

(S5SAN2)

El creuament entre el RF6, “Relaciona, justifica, argumenta proposant exemples de situacions de pràctica docent”, i el RC9, “Mostra consideració, respecte i cortesia als seus interlocutors en la conversa”, té una presència del 6%. Aquest creuament s'exemplifica següentment:

A: Llengua, avui anem a fer en català una Lectura compartida, nos posem per equips cooperatius i els nanos ho saben, d'acord? [...] Yo que sé, la, la, la características de lo que és una conferència i las diferentes formas d'exposició oral, i hi ha una part d'introducció, i no sé què, i no sé cuantos. Eso suposa un esforç cognitiu, si a més a més, de ese esforç cognitiu la primera vegada que s'enfronta això té que discutir-lo i compartir-lo amb els companys! Entonces, aquí nosaltres os, plantejem, ay, ay, ay, no, no, no! Me he equivocado de power, perdón, perdón, perdón! És un doble esforç cognitiu que no podem fer-lo a la vegada, por lo tanto té que ser, ja hem parlat varies vegades de la conferència, ja hem llegit coses i ahora vamos a plantear una actividad como si fos dir, per dir-ho de alguna manera, de reforç sobre aquest contingut. Les primeres han de ser en aquest sentit si no, és molt difícil. Me había equivocado antes, s'entén?

(S4SAN1)

Els creuaments entre el RF3, “Demana informació, pregunta als participants”, i el RC9, “Mostra consideració, respecte i cortesia als seus interlocutors en la conversa”; entre el RF4, “Aporta informació complementària” i el RC2, “Vincula les intervencions dels participants”; i entre el RF6, “Relaciona, justifica, argumenta proposant exemples de situacions de pràctica docent”, i el RC3, “Mostra sentit de l’humor”, representen cada un d’ells el 5% del total de creuaments

en aquesta fase. A continuació presentem tres exemples, de manera consecutiva, on s'il·lustren aquests creuaments. En el primer, l'assessor es disculpa per un error en el nom i fa una demanda d'informació; en el segon exemple fa un aclariment i alhora vincula diferents aportacions dels professors; i en l'últim exemple, l'assessor descriu situacions de pràctica docent amb humor:

A: El equip que tu dius Adrià...

P: ... Andreu

A: Andreu, perdona! Continúo canviant, estem en el últim dia i continúo canviant-te el nom, eeh no sé, no sé si ésta es la clase donde estaba el equipo que dices tu?

(S8SAN2)

P: Però no només en centre, si no en llei educativa, vull dir, el tema d'itineraris de 4rt d'ESO no és de centres

A: Vale, d'acord, d'acord hasta ahí sí, hasta ahí sí, no, no, no, no

P: Ho dic perquè...

A: ... no, no lo que comentava l'Alfons, però, però con l'Annette estava responent que hi ha formes diferents

(S5SAN3)

A: Entonces tu traballes la teva pròpia dificultat, aquello que te costa més, no sol en funció teva, si no, en funció dels altres. Porque ese rendir más es algo que se lo está cargando el solo. Lo ves?

P: Clar!

A: Entonces, esos elements, a ver, els nens i els profes també tendim, eee, tendim a que, els objectius estiguin molt centrats, encara aquí, encara. El otro día me deía uno que era el compromiso personal era no hacer ninguna falta de ortografía durante el mes, pobre chaval! [riuen] Hombre imposible! I a més que nooo! A ver, los compromisos personales són elements de ajuda entre els nens, no son vinculados al contingut de les matèries. No sé si m'estic explicant (...) I eso los nens tenen molt esa tendència.

(S8SAN2)

5.3.1.5. Descripció dels creuaments de recursos discursius relacionats amb la construcció conjunta de la millora i de la relació de col·laboració, en la Fase 5

Les taules 5.33 i 5.34 mostren, respectivament, la freqüència i el percentatge dels creuaments dels recursos discursius relacionats amb la construcció conjunta de la millora i de la relació de col·laboració, en la Fase 5, “Avaluació del procés de treball conjunt, de la implementació de la millora i de la continuïtat o reformulació dels objectius del pla de millora”.

Taula 5.33

Freqüència dels creuaments dels recursos discursius relacionats amb la construcció conjunta de la millora i de la relació de col·laboració, en la Fase 5

	RC1	RC2	RC3	RC4	RC5	RC6	RC7	RC8	RC9	TOTALS:
RF1										
RF2	1			1						2
RF3				1						1
RF3CC				1						1
RF4	1	1	1							3
RF5										
RF5F										
RF6	1			2				2	2	7
RF7				2						2
RF8										
TOTALS:	3	1	1	7				2	2	16

Taula 5.34

Percentatge dels creuaments dels recursos discursius relacionats amb la construcció conjunta de la millora i de la relació de col·laboració, en la Fase 5

	RC1	RC2	RC3	RC4	RC5	RC6	RC7	RC8	RC9	TOTALS:
RF1	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
RF2	6%	0%	0%	6%	0%	0%	0%	0%	0%	13%
RF3	0%	0%	0%	6%	0%	0%	0%	0%	0%	6%
RF3CC	0%	0%	0%	6%	0%	0%	0%	0%	0%	6%
RF4	6%	6%	6%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	19%
RF5	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
RF5F	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
RF6	6%	0%	0%	13%	0%	0%	0%	13%	13%	44%
RF7	0%	0%	0%	13%	0%	0%	0%	0%	0%	13%
RF8	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
TOTALS:	19%	6%	6%	44%	0%	0%	0%	13%	13%	100%

Els creuaments més presents en aquesta fase són el RF6/RC4, el RF6/RC8, RF6/RC9 i el RF7/RC4; tots ells s’han identificat en dues ocasions.

Hem caracteritzat els creuaments RF6/RC8 i RF7/RC4, en les fases anteriors i per aquest motiu no afegirem nous exemples. Els exemples que presentem a continuació es refereixen al creuament entre el RF6, “Relaciona, justifica, argumenta proposant exemples de situacions de

pràctica docent”, i el RC4, “Comprèn i normalitza” (primer exemple), i entre el RF6, “Relaciona, justifica, argumenta proposant exemples de situacions de pràctica docent”, i el RC9, “Mostra consideració, respecte i cortesia als seus interlocutors en la conversa”, (segon exemple):

A: Si ja ho sé. Perquè així acabes mas ràpid. El, el, problema [riu], eso es otra cosa i por tanto nosaltres en això som molt, molt, molt (...) no sé si és la paraula, som molt comprensius, en educació infantil si que li diem a la gent que les estructures en funcionament de una parella con otra parella. Cuatro a la vegada, en educació infantil fins a final de P5. A la gent li costa molt de veure. No són capaços encara a tenir la idea de quan... Por tanto nooo, tampoco me importa mucho

(S9SAN4)

A: Pues entonces, a lo millor vosaltres podeu dir, home, si comencéssim un curs jo podria fer, voy a ir per un canto con el Alfonso i por otro con (inaudible). Jo el proper curs, en el primer trimestre, solo faria en el primer mes, solo faria tres o cuatro estructures de Lectura compartida i nada mas, comparas con la teva companya: llengua castellana, Lectura compartida, dos o tres estructures i tu Alfons diries: “i jo, que no ho tens que dir, jo tal i com ho tinc apamat, jo crec que, a mitjans de octubre a Nadal, jo ja faria una unidad didàctica como he fet aquest any combinant una setmana, me lo estic inventant, eh? Una setmana un Llapis al centre i una setmana un, U, dos, cuatro, vale? Unidad didàctica, Llapis al centre, un U, dos, quatre, la previsió”. La idea és que vosaltres ja sabeu lo que pot donar de sí un grup classe!

(S9SAN3)

5.3.2. Contrast entre els creuaments dels recursos discursius relacionats amb la construcció conjunta de la millora i de la relació de col·laboració, en les diferents fases

Les taules 5.35 i 5.36 mostren, respectivament, la freqüència i el percentatge dels creuaments dels recursos discursius relacionats amb la construcció conjunta de la millora i de la relació de col·laboració, en cadascuna de les fases i en el conjunt del procés d'assessorament.

Per exemple, la taula 5.35, de freqüències per a cada fase i per el conjunt del procés, mostra que el creuament entre el RF6, "Relaciona, justifica, argumenta proposant exemples de situacions de pràctica docent", i el RC8, "Anomena els participants", s'ha identificat 25 vegades en la Fase 3 "Disseny de les innovacions i millores que han d'introduir-se en les pràctiques educatives del professorat vinculades al contingut de millora"; 26 vegades en la Fase 4, "Col·laboració en la implementació, seguiment i ajust de les millores; 2 vegades en la Fase 5, "Avaluació del procés de treball conjunt, de la implementació de la millora i de la continuïtat o reformulació dels objectius del pla de millora" i 60 vegades en el conjunt del procés d'assessorament. En la categoria "Altres" hem agrupat aquells creuaments que en el conjunt del procés s'han identificat amb només una o dues ocurrències, i una com a màxim en la mateixa fase.

En la taula 5.36, de percentatges per a cada fase i per el conjunt del procés, es recull, per exemple que el creuament entre el RF6, "Relaciona, justifica, argumenta proposant exemples de situacions de pràctica docent", i el RC2, "Vincula les intervencions dels participants", suposa el 9% del total de creuament identificats en la Fase 3, el 8% del total de creuaments de la Fase 4 i el 6% del total de creuaments trobats en el conjunt del procés d'assessorament.

Taula 5.35

Freqüència dels creuaments dels recursos discursius relacionats amb la construcció conjunta de la millora i de la relació de col·laboració, per fase i en el conjunt del procés d'assessorament

	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4	Fase 5	TOTALS :
RF6/RC8	7		25	26	2	60
RF6/RC2			11	10		21
RF6/RC3	8		6	6		20
RF4/RC4	1		15	4		20
RF6/RC9	4		4	8	2	18
RF5/RC3	5	1	3	4		13
RF6/RC4	4	1	5	1	2	13
RF7/RC4	5	1	2	1	2	11
RF6/RC6	4		5	2		11
RF3/RC3	1	1	3	5		10
RF6/RC1	4		3	1	1	9
RF3/RC9	1			6	2	9
RF4/RC2			2	6	1	9
RF7/RC9	2		4	2		8
RF4/RC3		1	3	3	1	8
RF5/RC5			3	5		8
RF7/RC3	3		3			6
RF2/RC3			6			6
RF7/RC1	1	1		3		5
RF4/RC9		1	1	3		5
RF7/RC6	3			1		4
RF4/RC5			1	3		4
RF2/RC1			1	2	1	4
RF8/RC4	1	1	2			4
RF7/RC2			2	2		4
RF4/RC6	1	1		1		3
RF4/RC1			2		1	3
RF4/RC8			1	2		3
RF5/RC4			2	1		3
RF5/RC9			1	2		3
RF6/RC5			1	2		3
RF5/RC8				3		3
RF3CC/RC4		2				2
Altres	7	0	11	17	1	36
TOTALS :	62	11	128	132	16	349

Taula 5.36

Percentatge dels creuaments dels recursos discursius relacionats amb la construcció conjunta de la millora i de la relació de col·laboració, per fase i en el conjunt del procés d'assessorament

	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4	Fase 5	Procés
RF6/RC8	11%	0%	20%	20%	13%	17%
RF6/RC2	0%	0%	9%	8%	0%	6%
RF6/RC3	13%	0%	5%	5%	0%	6%
RF4/RC4	2%	0%	12%	3%	0%	6%
RF6/RC9	6%	0%	3%	6%	13%	5%
RF5/RC3	8%	9%	2%	3%	0%	4%
RF6/RC4	6%	9%	4%	1%	13%	4%
RF7/RC4	8%	9%	2%	1%	13%	3%
RF6/RC6	6%	0%	4%	2%	0%	3%
RF3/RC3	2%	9%	2%	4%	0%	3%
RF6/RC1	6%	0%	2%	1%	6%	3%
RF3/RC9	2%	0%	0%	5%	13%	3%
RF4/RC2	0%	0%	2%	5%	6%	3%
RF7/RC9	3%	0%	3%	2%	0%	2%
RF4/RC3	0%	9%	2%	2%	6%	2%
RF5/RC5	0%	0%	2%	4%	0%	2%
RF7/RC3	5%	0%	2%	0%	0%	2%
RF2/RC3	0%	0%	5%	0%	0%	2%
RF7/RC1	2%	9%	0%	2%	0%	1%
RF4/RC9	0%	9%	1%	2%	0%	1%
RF7/RC6	5%	0%	0%	1%	0%	1%
RF4/RC5	0%	0%	1%	2%	0%	1%
RF2/RC1	0%	0%	1%	2%	6%	1%
RF8/RC4	2%	9%	2%	0%	0%	1%
RF7/RC2	0%	0%	2%	2%	0%	1%
RF4/RC6	2%	9%	0%	1%	0%	1%
RF4/RC1	0%	0%	2%	0%	6%	1%
RF4/RC8	0%	0%	1%	2%	0%	1%
RF5/RC4	0%	0%	2%	1%	0%	1%
RF5/RC9	0%	0%	1%	2%	0%	1%
RF6/RC5	0%	0%	1%	2%	0%	1%
RF5/RC8	0%	0%	0%	2%	0%	1%
RF3CC/RC4	0%	18%	0%	0%	0%	1%
Altres	11%	0%	9%	13%	6%	10%
TOTALS :	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Les dades recollides en aquestes taules mostren que els creuaments més freqüents, en el conjunt del procés d'assessorament, són el RF6/RC8, el RF6/RC2, el RF6/RC3 i el RF4/RC4.

El creuament dels recursos RF6, "Relaciona, justifica, argumenta proposant exemples de situacions de pràctica docent", i RC8, "Anomena els participants", és el més present amb un 18% del total de creuaments identificats. Els creuaments entre el RF6, "Relaciona, justifica, argumenta proposant exemples de situacions de pràctica docent", i el RC2, "Vincula les intervencions dels participants"; entre el RF6, "Relaciona, justifica, argumenta proposant exemples de de situacions de pràctica docent", i el RC3, "Mostra sentit de l'humor"; i entre el RF4, "Aporta informació complementària", i el RC4, "Comprèn i normalitza", tenen tots ells una presència significativa, amb un percentatge del 6%, del total dels creuaments identificats en el conjunt del procés d'assessorament.

En la Fase 1, "Anàlisi i concreció del problema i la demanda de millora i negociació de les responsabilitats individuals i compartides de l'assessor i dels altres participants en la construcció de la millora", i en comparació als creuaments identificats per al conjunt del procés, s'observa que en aquesta fase estan més distribuïts. A més, destaquen els creuaments entre recursos freds de presentació d'exemples i d'acceptació (RF6 i RF5) amb l'humor (RC3).

En la Fase 2, només s'han identificat 11 creuaments i aquests estan totalment distribuïts. Cal recordar també que aquesta fase, que té com a objectiu la recollida i l'anàlisi de la pràctica prèvia dels assessorats respecte al contingut de millora, es porta a terme en un únic segment. Per aquest motiu, considerem que els resultats obtinguts són de difícil interpretació.

En la Fase 3, "Disseny de les innovacions i millores que han d'introduir-se en les pràctiques educatives del professorat vinculades al contingut de millora", el patró dels creuaments es semblant al patró general. L'assessor aporta informació sobre el disseny de les innovacions responnent a les preguntes dels professors, i ho fa a través d'exemples o bé expandint i corregint les aportacions dels professors, i alhora creua amb recursos càlids: anomena els professors, vincula les intervencions dels participants i comprèn i normalitza.

En la Fase 4, "Col·laboració en la implementació, seguiment i ajust de les millores", els creuaments més freqüents són, com en el patró general, el RF6/RC8, el RF6/RC2 i en menor mesura el RF6/RC3. A més, s'observa altres creuaments significatius com ara RF6/RC9, RF3/RC9 i RF4/RC2, que permeten a l'assessor comentar i analitzar les pràctiques de forma conjunta amb els professors, aportant informació i preguntant, alhora que vincula les diferents intervencions i mostra respecte i cortesia.

Finalment, en la Fase 5, “Avaluació del procés de treball conjunt, de la implementació de la millora i de la continuïtat o reformulació dels objectius del pla de millora”, el nombre de creuaments és, com en la Fase 2, molt menor i estan molt distribuïts. Un dels creuaments més freqüents és, com en patró general, el RF6/RC8. En aquesta fase també s’identifiquen creuaments de recursos freds (RF6, RF7 i RF3) que l’assessor usa per demanar informació o per aportar informació amb exemples de pràctica o bé teoria amb els recursos càlids RC4, “Comprèn i normalitza” i RC9, “Mostra consideració, respecte i cortesia als seus interlocutors en la conversa”.

Capítol 6

Resultats relatius a les configuracions de recursos discursius específics de l'assessor relacionats amb la construcció conjunta de la millora de la pràctica

6.1 Configuracions de recursos discursius de l'assessor relacionades amb la construcció conjunta de la millora de la pràctica en els segments de la Fase 3

- 6.1.1. Configuracions de recursos discursius en els segments de Presentació teòrica de les dinàmiques de cohesió
- 6.1.2. Configuracions de recursos discursius en el segment de Presentació teòrica de les estructures simples
- 6.1.3 Configuracions de recursos discursius en els segments de Presentació teòrica dels Plans d'equip
- 6.1.4 Configuracions de recursos per la Fase 3: algunes funcions discursives clau

6.2 Configuracions de recursos discursius de l'assessor relacionades amb la construcció conjunta de la millora de la pràctica en els segments de la Fase 4

- 6.2.1. Configuracions de recursos discursius en els segments de Comentari de les dinàmiques de cohesió
 - 6.2.2. Configuracions de recursos discursius en els segments de Comentari d'estructures simples
 - 6.2.3. Configuracions de recursos discursius en els segments de Comentari d'estructures simples en les unitats didàctiques
 - 6.2.4. Configuracions de recursos per la Fase 4: algunes funcions discursives clau
-

Resultats relatius a les configuracions de recursos discursius específics de l'assessor relacionades amb la construcció conjunta de la millora de la pràctica

En aquest sisè capítol, exposem els resultats en relació amb les configuracions de recursos discursius de l'assessor associats amb la construcció de la millora de la pràctica en el procés d'assessorament estudiat. L'anàlisi s'ha centrat en alguns segments corresponents a les dues fases que vertebreren aquest procés: la Fase 3, de Disseny de les innovacions i millores que han d'introduir-se en les pràctiques educatives del professorat vinculades al contingut de millora, i la Fase 4, de Col·laboració en la implementació, seguiment i ajust de les millores. Per això, hem estructurat aquest capítol en dos apartats. En el primer, exposem els resultats obtinguts en l'anàlisi portada a terme en els segments d'assessorament seleccionats i associats a la Fase 3. En el segon apartat, es mostren els resultats en relació amb les configuracions de recursos discursius de l'assessor en els segments seleccionats i associats a la Fase 4.

6.1. Configuracions de recursos discursius de l'assessor relacionats amb la construcció conjunta de la millora de la pràctica en els segments de la Fase 3

En aquest primer apartat, com ja ho hem avançat, mostrem els resultats que fan referència a les configuracions de recursos discursius que emprava l'assessor relacionades amb la construcció de la millora de la pràctica, en els segments seleccionats i que s'associen a la Fase 3, de Disseny de les innovacions i millores que han d'introduir-se en les pràctiques educatives del professorat vinculades al contingut de millora. Hem organitzat aquest apartat en quatre punts. En els tres primers, presentem consecutivament les configuracions de recursos discursius identificades en els segments triats: segments de Presentació teòrica de les dinàmiques de cohesió, segment de Presentació teòrica de les estructures simples i segments de Presentació teòrica dels Plans d'equip. Finalment, en el quart punt sintetitzem algunes de les funcions discursives claus de les configuracions de recursos discursius identificades en relació amb els objectius i els procediments propis de la Fase 3.

6.1.1. Configuracions de recursos discursius en els segments de Presentació teòrica de les dinàmiques de cohesió

En els segments de Presentació teòrica de les dinàmiques de cohesió que hem analitzat distingim dos tipus d'episodis. El primer tipus d'episodi és el més present en aquest segment i es caracteritza per ser essencialment monològic: l'assessor dóna a conèixer una dinàmica de cohesió i els professors segueixen les seves explicacions. El segon tipus d'episodi identificat és fonamentalment dialògic: s'inicia amb la intervenció d'un professor que pren la paraula per expressar dubtes i demanar aclariments amb relació al marc teòric del programa, i en el desenvolupament de la conversa posterior s'alternen les intervencions de diferents professors i de l'assessor. A continuació, els presentem i descrivim les configuracions de recursos discursius identificades en cadascun d'ells.

Pel que fa als episodis de presentació d'una dinàmica, hem identificat dues configuracions de recursos discursius.

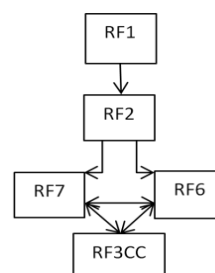
En la primera configuració, d'Anticipació de continguts i tasques i exposició de teoria amb exemples de pràctica, l'assessor inicia la seva intervenció anunciant la dinàmica de cohesió que presentarà, i a continuació indica tasques que s'hauran de dur a terme. Seguidament aporta informació combinant l'exposició teòrica amb exemples de pràctica i controlant la comprensió de les seves explicacions. Aquesta configuració s'ubica habitualment al principi de l'episodi.

Descrivim a continuació de manera detallada aquesta configuració. Per fer-ho, indiquem en primer lloc els recursos que la formen, mostrem gràficament la successió típica d'aquests recursos, i finalment presentem un exemple. En l'exemple, s'inclou la transcripció de les intervencions de l'assessor i els professors, la identificació dels recursos discursius de l'assessor i els comentaris de les actuacions que es desenvolupen.

En els fragments transcrits, hem mantingut les intervencions de l'assessor en negreta i a més, ocasionalment identifiquem el professor que intervé per tal de facilitar la comprensió del diàleg.

RF1 / RF2 / RF7/ RF6/ RF3CC

Anticipació de continguts i tasques i exposició de teoria amb exemples de pràctica



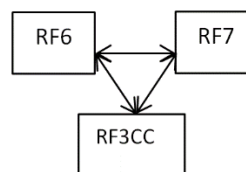
Segments de Presentació teòrica de les dinàmiques de cohesió		
Episodi 1		
<p>A: <i>Jo voy a presentar d'aquestes eee sis o set, sis o set. De les sis o set que jo presento, eee os voy a preguntar dentro de una estona, quina seria les dues, que os atrevirieu a aplicar a la classe (...) espe, espera!</i></p> <p>Carmen: <i>Pelota, yo Pelota...</i></p> <p>A: <i>... vamos a verlas poc a poc...</i></p> <p>Carmen: <i>... las otras són més rares</i></p> <p>A: <i>El Grup nominal, el Grup nominal, en què consisteix el Grup nominal? És por equipos cuando es plantea això? Cuando volem ajudar als, als grups classe a prendre una mica decisions de manera una mica consensuada, por equipos, els estudiants, fan proposta sobre una qüestió que se está (inaudible) a la classe, normes de funcionament de grup, normes de pujada i baixada de l'aula, normes de uso del material a l'hora dels patis. Formes de participar els alumnes a la classe i volem acordar entre tots i consensuar, quines són les set normes que nos vamos a donar, eh? Entonces penseu que, no es tanto el contingut lo que nos interessa, sinó la forma de como prenem la decisió. Si lo prenguéssim d'una manera, que a vegades, que os sembla que és important aquesta norma, y uno dice, tal y (inaudible), té que ser algo que vaya más allá de la votación entre tots, de cada un, si no que como equipos, lo puguin resoldre i que tothom pugui (inaudible), de alguna manera, esto, reflexada la seva, la seva posició. Una vegada que tenim les set o vuit, sobre les que nos vamos a decidir, para quedarnos con tres o cuatro, por equipos; ahora Damià, estos equipos encara no són equipos de los que vamos a treballar de manera cooperativa, sinó, que los muntem aleatoriamente, nos da igual; por equipos puntuem alguna norma con la que, alguna que considerem més important, amb dos a la que ve a continuació, a qui n'hi ha set, eh?</i></p> <p>Alícia: <i>Si</i></p> <p>A: <i>Amb dos la que ve a continuació, amb tres la tercera, i pareu donde vosotros lo digue, en o cuatro, o pareu en el tres, o pareu en el dos! Lo interesante de esto es lo següent, es que, cuando ja tots les hayan posat, dintre de los equipos, con una persona que vosaltres anomeneu com a coordinador, sumen les puntuacions i decideixen entre los que están sumant les puntuacions de uno y otro, quina és la més important para ese equip i quina és la segona mes important. Però no les diem: "discutiú entre los cuatro a ver cual es la més important i quina és la segona", porque si lo diríem, como l'Alícia té molta ascendència i té un gran criteri social en la classe, etc, etc i la (...) [mirant a la professora]</i></p> <p>Àngels: <i>Àngels</i></p>	<p>RF1</p> <p>RF2</p> <p>RF7</p> <p>RF6</p>	<p>L'assessor intervé per anunciar que presentarà unes dinàmiques de cohesió.</p> <p>A continuació indica als professors que hauran de triar quina d'aquestes dinàmiques de cohesió implementaran amb els seus alumnes.</p> <p>L'assessor comença la presentació de la dinàmica de cohesió "el Grup nominal".</p> <p>L'assessor continua l'exposició aportant exemples de situacions hipotètiques de pràctica en relació amb el "Grup nominal".</p>

<p>A: Àngels, ja està acostumada a que los demás decideixin i facin, lo que pasaria, seria, que l'Àlicia, bueno, me lo estoy inventant, eh! Porque...</p> <p>Àngels: ... evidentment, evidentment</p> <p>A: ... és igual, que no et conec encara! [riu] Tira l'Àlicia</p> <p>Àngels: ... és broma!</p> <p>A: ... parla molt i no sé què, l'intervé un par de vegades el Alfons i estas dos dicen: "de acuerdo!" No han pensao en nada, no han intervingut i no tenim consciència de que això, se ha triat en ells, m'estic explicant? Entonces, el sistema es, no, no vale que diguem entre tots, tu posa-li un tres, un dos, un uno, tu le poses un tres, un dos i un uno, tu le poses un tres, un dos i un uno, tu le poses un tres, un dos i un uno, i ahora jo digo: "el Alfons aquí, el Damià allí, el Pau en esos cuatro, el Joan allí, el Joaquim (.). Joaquim te metes aquí en el grup de cicle" (inaudible) faria, no? Ho faria, dos grups de tres i diria: "vosaltres, sumeu les posicions dels altres i me dieu com a equip quina és la que se representa més" enteneu l'idea? (...) Què estem fent? Estem donant-le un criteri als alumns de que les diferències de criteri no se, no se resuelven por el que crida mes, sinó, que se resuelven donant cada un la seva opinió. Eso si se lo demanes, espontàniament no lo saben fer. Però si le dius, tu tens que dir quina es la primera, la segona i la tercera, la primera, la segona i la tercera, la primera, la segona i la tercera, i el sumem i decidim això. Això provoca, coses d'aquest tipus, que per exemple la Carmen diga: "jo no estic d'acord!"</p>	<p>RF3CC</p> <p>RF7</p> <p>RF6</p>	<p>Seguidament pregunta als professors si estan entenent les explicacions i continua aportant informació alternant novament la teoria i els exemples.</p>
--	---	---

En la segona configuració identificada, d'Exposició de teoria amb exemples de pràctica, l'assessor presenta els continguts del programa d'assessorament relacionats amb les dinàmiques de cohesió alternant les explicacions teòriques amb exemples de pràctica docent. Aquests recursos s'alternen també amb el control de la comprensió. La presentem a continuació seguint la mateixa estructura que en la configuració anterior. D'ara en endavant, seguirem aquesta pauta en la presentació de les successives configuracions identificades .

RF6/ RF7 /RF3CC

Exposició de teoria amb exemples de pràctica



Segments de Presentació teòrica de les dinàmiques de cohesió

Episodi 1

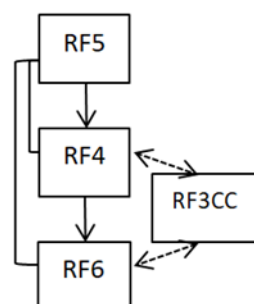
<p>A: Cuando això l’hem fet, tres, quatre, cinc vegades, lo que deia el Pau, i ja és el segon curs, arriba un moment determinat que tu dius: “vinga, vamos a decidir les tres normes fonamentals que debemos respetar todos para anar-nos a Port Aventura” i lo que te pasa, que es muy interesante, es que els nanos tu le dius: “por el Grupo nominal” i ellos diuen: “bueno, profe, ja lo vamos fent i cada uno intervé”. I és veritat, i és veritat! Porque entonces, se han acostumat a que cuando, antes de tomar una decisió, hay que hablar tothom i tothom té que fer el següent, dir lo que jo prefereixo, de lo que diuen els altres, lo que jo me col·locaria també, i en segona orden, si solo quedan dos cosas, jo m’adhereixo a esa, eso es lo que fem los adultos cuando l’ensenyem d’una manera consensuada, m’estic explicant Alfons? Pero claro, para que els nanos, arribin a això, hay que darles alguna forma, organizada, repetirlo tres, dos, seis, ocho vegades i hay un moment en que lo fas de manera autónoma, a.a.a.a automàtica, que es lo que intentem, m’estic explicant?</p> <p>Alfons: Después ja no cal fer tot això</p> <p>A: Claro, no! Después ellos diuen: “vamos a fer-lo por Grup nominal”, però tu t’adones que no anoten, sinó, que hay eso que se pasa, uno opina, diu: “a mí me parece esto y esto, el otro opina, otro “bueno ya lo tenim”, dice: “no, no, espera que tenim que acabar”; que és lo que fem els adultos cuando decidim de manera consensuada i cuando veus que alguien no se ha posicionat, diem però a tu et sembla bé? O no te sembla bé? M’estic explicant? (.) Bueno, entonces, en principi lo que quedamos és una estructura formal para poder fer-lo, poco a poco lo ensayan en diferentes cosas. Lo, los elements en los que teniu que (inaudible) són vostres, mira. Ahora m’han sortit a mi, perquè ahora estava pensant en la meva filla, que se va a Port Aventura, que los profes tienen mucho miedo, de a ver que van a hacer ellos! Pues decidir las normas! Hacer el Grup nominal, implicar als nanos a la hora de decidir, no lo decidir solo vosaltres, eee, m’estic explicant? (...) Van dos: el Grup nominal i la Pilota.</p>	<p>RF6</p> <p>RF3CC</p> <p>RF7</p> <p>RF3CC</p> <p>RF6</p> <p>RF3CC</p> <p>RF6</p> <p>RF3CC</p>	<p>L’assessor inicia l’explicació amb un exemple d’una situació de pràctica hipotètica.</p> <p>Seguidament verifica si un professor està seguint les seves explicacions i continua la seva intervenció aportant informació amb relació al marc teòric de les dinàmiques de cohesió.</p> <p>Novament controla la comprensió dels professors i aporta nous exemples relacionats amb la dinàmica del “Grup nominal” i la presa de decisions consensuada, que alterna amb controls de la comprensió.</p>
---	---	--

El segon tipus d'episodi identificat en els segments de Presentació teòrica de les dinàmiques de cohesió s'inicia amb la intervenció d'un professor que pren la paraula per expressar dubtes i demanar aclariments amb relació al marc teòric del programa. En el desenvolupament de la conversa, s'alternen les intervencions de diferents professors i de l'assessor. En aquest tipus d'episodis hem identificat una configuració de recursos en què l'assessor accepta la intervenció del professor i posteriorment aporta informació complementària i amplia les seves explicacions posant exemples de pràctica. Alhora, entre els diferents recursos, controla la comprensió. Hem anomenat a aquesta configuració com a "Resposta a dubtes amb acceptació i exemples // Resposta a dubtes de tipus 1."

RF5 RF4/ RF6/ RF3CC

Resposta a dubtes amb acceptació i exemples //

Resposta a dubtes de tipus 1



Segments de Presentació teòrica de les dinàmiques de cohesió Episodi 2		
<p><i>Carmen: Però és per votació, no deixa de ser una votació</i></p> <p>A: Si</p> <p><i>Carmen: És per consens</i></p> <p>A: si, però té, però té una, una...</p> <p><i>Carmen: ... és una votació</i></p> <p>A: ... però té un element, un element qualitatiu diferent, que és: primer no és la votació de tots, només és dintre de un equip; segon element, tu no dius una, ni dos, por eso jo os he dit, arribem hasta el dos, les tres i las cuatro. Porque, lo que se trata es que la gent matitzi, i després jo crec que hi ha un element que és molt important, en este moment, que és, no només que s'assenyalin les, les que surten, sinó és que tu assenyaales en determinats grups, per exemple, esteu treballant, vamos a hacer (inaudible), esteu treballant en equip, Ferran!</p> <p><i>Carmen: mmm</i></p> <p>A: Ferran és de los que diuen, surt, no sé què i no sé què i no sé cuantos, estan fent la suma, i jo estic veient, que una de les coses; por clar! Cuando fem això vamos por los equipos, veiem de que parlen, observem, intervenim i li diem: "Ferran tens que tenir calma, si el Damià i la Míriam lo han posat això de primer, amigo, hay que esperar. Míriam! Veus com a vegades dir lo que uno</p>	<p>RF5</p> <p>RF4</p> <p>RF6</p>	<p>L'assessor intervé acceptant la intervenció de la professora i la matisa.</p> <p>Posteriorment amplia la informació amb exemples de pràctica hipotètics i comprova la comprensió de la seva explicació.</p>

<p><i>pensa da resultat que pot representar a l'equip?"</i> Enteneu el que estic fent? Por eso no lo fem, votem entre tots, sinó</p> <p>Alfons: <i>Perquè cada un del grup, dels quatre del grup, valora. Hi ha tres propòsits i lo valoren</i></p> <p>A: ... hay vuit, hay vuit</p> <p>Alfons: <i>Vale, si, si però cada un quan arriben al tòpic, ara anem a fer la primera</i></p> <p>Alícia: <i>Anem a fer la primera</i></p> <p>A: Si, si</p> <p>Alfons: <i>D'acord, per tu quina és la primera d'aquesta i per a ells és la segona, per exemple, ha d'haver una discussió, perquè si no, no hi ha diàleg</i></p> <p>A: No hi ha discussió</p> <p>Alfons: <i>O hi ha un plantejament</i></p> <p>A: Cadascú té la seva</p> <p>Ferran: <i>És clar, estàs donant la teva opinió i reflecteix la del grup</i></p> <p>A: ... i reflecteix la del grup, estàs donant la teva opinió i reflecteix la del grup</p> <p>Alfons: <i>Pues per això, quasi és pues dir com el grup, aleshores, no, perquè són grups de quatre i tindrem (inaudible) diferents del grup de quatre</i></p> <p>A: Clar, clar, claro que después, Alfons lo podremos fer lo mateix con las de tots. Entens lo que vull dir? (.) <i>Ahora vamos aa hacerlo entre la classe la primera la vostra, a ver, dos i vamos elaborando entre tots, m'estic explicant? (...)</i></p>	<p>RF3CC</p> <p>RF4</p> <p>RF5</p> <p>RF4</p> <p>RF4</p> <p>RF5</p> <p>RF4</p> <p>RF3CC</p> <p>RF6</p> <p>RF3CC</p>	<p>Després de noves intervencions dels professors, es succeeixen acceptacions i correccions breus de les seves aportacions o bé, l'assessor aporta nova informació per tal d'aclarir els dubtes i precisar com és la presa de decisions consensuada en la dinàmica del Grup nominal.</p> <p>La seqüència acaba amb un torn de l'assessor en el qual aporta un breu exemple de pràctica que s'intercala entre dos recursos de control de la comprensió.</p>
---	---	--

6.1.2. Configuracions de recursos discursius en el segment de Presentació teòrica de les estructures simples

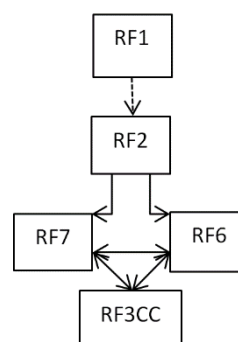
En el segment de Presentació teòrica de les estructures simples que hem analitzat, distingim tres tipus d'episodis. En primer lloc, un tipus d'episodi essencialment monològic, en què l'assessor exposa diferents estructures simples i els professors segueixen les seves explicacions. En segon lloc, un tipus d'episodi, amb una presència molt menys rellevant, que inicia un professor en plantejar dubtes i demanar aclariments. Finalment, un tercer tipus d'episodi en el qual l'assessor fa una demanda d'informació concreta sobre les estructures simples que han decidit implementar en les seves aules.

En el primer tipus d'episodi hem identificat una configuració de recursos discursius d'Anticipació de continguts i/o tasques i exposició de teoria amb exemples de pràctica, semblant a la que ja s'ha descrit en el segment de Presentació teòrica anterior. Seguidament mostrem uns exemples:

RF1 (RF2) RF7 /RF6 /RF3CC

Anticipació de continguts i/o tasques

i exposició de teoria amb exemples de pràctica



Segment de Presentació teòrica de les estructures simples		
Episodi 1		
<p>A: <i>Primero trabajem con la cinc de l'esquerra, con esa cinc d'aquí. Jo vaig a fer un repàs ràpid. Eee yo lo que os diria és que cadascú en pensa i que cadascun vagin pensant en función dels continguts quina s'adequa més. La Lectura compartida és una estructura para treballar la comprensió de un texto determinat que necessitem para arrancar el tema para arribar a un conclusió de, a un (...). Para arribar a la comprensió de unes conclusions que tenim, para llegir un article paral·lel, para llegir un llibre que tenim como fons en l'assignatura, etc, etc. Entonces, la situació és, normalment moltes d'aquestes vegades cuando se treballa una lectura és el profe, llegeix, pregunta a una persona, parla, li pregunta a una persona, parla, pregunta a una persona, parla i generen la comprensió. Nosotros plantejem més ese mateix texto dividit en tants párrafos, tants paràgrafs como gent hi hagi en el equip. Si n'hi ha cuatro, por ejemplo, podem fer cuatro párrafos o vuit. Para que se produeixe la següent situació, tots alhora, la Alicia comença a</i></p>	<p>RF1</p> <p>RF2</p> <p>RF7</p> <p>RF6</p>	<p>L'assessor indica el material específic del programa on estan explicades les estructures simples que a continuació explicarà de forma resumida.</p> <p>Seguidament, indica als professors que hauran de decidir quines estructures portaran a terme amb els alumnes, en funció dels continguts que han de treballar.</p> <p>L'assessor explica la "Lectura compartida" i els criteris que s'han de tenir en compte per portar-la a la pràctica.</p>

<p><i>Llegir, la Marta fa un resum, la Gisela completa (.) no...</i></p> <p><i>Àngels: Àngels</i></p> <p><i>A: Àngels completa el resum i la Míriam fa una pregunta respecte a ese paràgraf. Ahora vamos con el segon paràgraf, comença a llegir la Marta la funció de resum la fa l'Àngels ella fa el segon resum i ella funciona la pregunta. La gent que són de llengua sabeu que igual que jo he plantejat cuatro funcions respecto a la comprensión de la llengua que és: llegir, resumir, completar i formular una pregunta podeu formular unes altres en els nens molt petits fan llegeixen, llegeix las dos paraules com més dificultats que hi hagi en el paràgraf, uno fa un primer resum i otro acaba. En funció como va funcionant en la lectura i lo dic perquè a lo millor els de anglès no exactamente sobre aquestes cuatro funcions, la clau està en que les cuatro funcions de comprensió que es fan sobre el texto, en el primero tu llegeixes, en el segon fas la pregunta, en el tercer completes el resumen y en el cuarto fas el resumen y tu igual, y tu igual y tu igual. S'entén la el plantejament? (.) Mmm Llegir, resumir y van rotando, primera vegada model, y la resta ven, cuando ya lo han visto tots una vegada feta com un model en un paràgraf diem: "ahora lo tindrem que fer entre tots". Habrá molt de soroll, está claro? Habrá molt de soroll, porque al principi als nanos els costa, primer. Espera, que le pasa, por qué no me va? [es rfereix al power projectat] (...) Bueno (...) al voltant de cada una de les estructures teniu, para què serveix abans de iniciar la unitat, para què serveix en el moment que la inicias, para què serveix durante la unidad y para què serveix al final. I eso està posat en totes, eee sí? Entesos?</i></p>	<p>RF3CC</p> <p>RF7</p> <p>RF3CC</p>	<p>Posteriorment amplia les seves explicacions sobre l'estructura, amb exemples de pràctica i noves aportacions teòriques que s'alternen amb controls de la comprensió.</p>
---	--------------------------------------	---

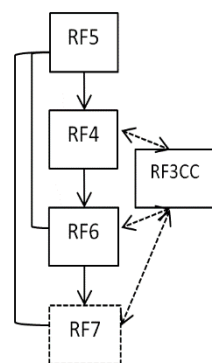
<p>Segment de Presentació teòrica de les estructures simples Episodi 1</p>		
<p><i>A: El Foli giratori. El Foli giratori és la típica situació que està plantejat en aquests continguts, hem demanat als nens que facin una elaboració de escrit sobre, una sèrie de fets que hem treballat o que hem viscut, és una sortida, és un procés que hem fet, és una explicació, o és no sé qué. Seria la típica feina que donem temps per que lo fagin i que diferents apartats, doncs el plantejament és, en comptes de fer cada uno, un, en equips de cuatro lo fan girant. Tu dones un criteri, per exemple, (inaudible) a socials hem fet una visita a una fàbrica i hem vist tot el procés de elaboració de reciclatge dels plàstics i volem que els nens nos lo describeixin què és lo que realmente ven, porque no sabe si han entès les diferentes fases del procés. Entonces decimos como criteri. Bueno, vamos a posar-nos a fer-lo, però, vamos a fer-lo de la següent manera, començarà l'Àlicia i farà dos línies sobre lo que ha passat, just donde acaben</i></p>	<p>RF1</p> <p>RF7</p>	<p>L'assessor anuncia de forma breu l'estructura del Foli giratori que tot seguit explicarà.</p> <p>A continuació comença l'explicació teòrica que continua amb un exemple de pràctica hipotètica.</p>

<p><i>estas dos líneas continua la Annette, just continua ella, después continua ella i donem tantes voltes como sigui necessari hasta que hàgim descrit tot el procés, l'Alicia diu la idea alguien le diu si si o si no, acorden i escriu, ahora le pasa a ella, diu la idea lo planteja, escriu, diu la idea lo planteja, escriu, però te que anar lligat con lo que han dit els anteriors, s'entén la idea?</i></p> <p><i>Alicia: Per tant l'ha de llegir</i></p>	<p>RF6</p> <p>RF3CC</p>	<p>La seqüència finalitza quan l'assessor verifica la comprensió de les seves explicacions.</p>
---	-------------------------	---

En el segon tipus d'episodi, hem identificat una configuració de recursos discursius amb la qual l'assessor dona resposta als dubtes plantejats pels professors (Resposta a dubtes amb acceptació i exemples (i conceptualització) // Resposta dubtes de tipus 2). De manera semblant al segment anterior, inclou recursos d'acceptació, d'aportació d'informació i de control de la comprensió de les explicacions, i pot incloure també recursos de conceptualització.

RF5 RF4/RF6 (RF7)/RF3CC

Resposta a dubtes amb acceptació i exemples (i conceptualització) // Resposta dubtes de tipus 2



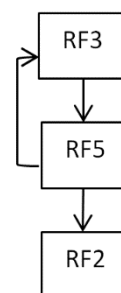
Segment de Presentació teòrica de les estructures simples Episodi 2		
<p><i>Miriam: O sigui, quan arriba el quatre, no valen les quatre</i></p> <p>A: No</p> <p><i>Miriam: Una de cada...</i></p> <p>A: Claro!</p> <p><i>Miriam: Andaaaaa</i></p> <p>A: Pasa una cosa, claro, es que, a ver, espera, espera, a ver, si se (inaudible) Miriam, torna-m'ho ha repetirlo y a ver lo que no tenías claro</p> <p><i>Miriam: No que jo pensava que quan, o sigui que elles dos decidien una, nosaltres dos decidíem una altre i després posàvem les quatre en comú, però no és així sinó la que hem decidit les dues i les que han decidit elles, ella i jo ho parlem...</i></p> <p>A: ... exacto. Habrá un moment determinat, bueno habrá un moment determinat donde digues ho acordem de dugues i després us poseu d'acord, qui era lo que parlava del mon compartimentat, eres tu Carmen?</p>	<p>RF5</p> <p>RF2</p> <p>RF5</p> <p>RF4</p> <p>RF3</p>	<p>L'assessor intervé per mostrar de forma explícita que accepta els comentaris de la professora.</p> <p>A continuació clarifica els dubtes plantejats entorn a l'estructura de participació i comenta de</p>

<p>Carmen: Yoooo</p> <p>A: Carmen. En ese momento, en ese último momento sacarem aquesta ajuda i veurem si realmente els diàlegs que se produeixen entre, entre las personas que se representen y las otras que aporta, estem donant una pauta para que la forma de prendre decisió tingui un orden i no parli tothom a la vegada, elles parlant però en un moment, vosaltres parleu us poseu d'acord, parleu, i tanqueu l'acord.</p> <p>Pau: Una pregunta</p> <p>Míriam: Ho decideixen entre les quatre</p> <p>A: Siiii, ho decidim entre las cuatro. En un orden de participació que asegure que si ella és la que va participar i és el triangle, no le digueu tot. Hay un momento donde tiene que estar decidint ella porque le toca. Entens? (...) Si no, si los plantejes d'entrada siempre de las cuatro, siempre es la Marta la que te acaba dient a tu, i la Marta té que saber que hay un moment que té que esperar, vina i diga i después ellos tanquen. Ese es el elemento clau.</p> <p>Pau: Llavors s'ha de donar tota la volta o no?</p> <p>A: Como dius?</p> <p>Pau: Per exemple que tu acabes de dir ahora i després es posen de parelles juntes. S'ha d'arribar a un altre activitat o en un altre o en un altre perquè...</p> <p>A: ... otro día, otro día, Pau. Esta la idea es cuando ja incorporem aquesta estructura llavors dius: "jo cada quince dies voy a treballar con el uno, dos cuatro para resolver lo que (inaudible) actividad" y entonces tu les das: "esta semana decidui vosotras dos, la propera setmana decidui vosaltres dos, la tercera vosaltres dos i l'altre vosaltres dos en activitats diferents", entens? (.) Però no ho he volgut explicar para que veieu que la estructura de participació i les diferents formes de participació, cuando les fas varies vegades van evolucionant, s'entén Pau, eh?</p> <p>Pau: També ens podem posar d'acord per exemple i dir, bueno, si n'hi ha quatre matèries que les quatre fem el un, dos, quatre...</p> <p>A: ... ok...</p> <p>Pau: ... doncs que coincideixin uns aquests, uns aquests...</p> <p>A: ... ok,ok, ok, ok, ok, exacto. Porque entre otras cosas, la Marta és la noia que té més necessitat d'ajuda, un dia creua con ella, otro dia creua con ella y otro dia creua con él. Un dia ja veuen el model, el primer dia són elles dues las que es posen d'acord, són les que es representen el model cuando y o (inaudible) una vegada i el otro dia és aquella, el tercer dia li toca en ella parlar, entenen, enteneu el sentit?</p> <p>Joan: Sí, sí</p>	<p>RF4</p> <p>RF5</p> <p>RF4</p> <p>RF3CC</p> <p>RF6</p> <p>RF4</p> <p>RF6</p> <p>RF3CC</p> <p>RF7</p> <p>RF3CC</p> <p>RF5</p> <p>RF6</p> <p>RF3CC</p>	<p>forma breu al fil de les intervencions de la professora.</p> <p>L'assessor verifica de forma sistemàtica la comprensió dels professors i amplia les seves explicacions aportant informació amb exemples i teoria en relació amb les estructures simples.</p>
---	--	---

En el tercer tipus d'episodi del segment de Presentació teòrica de les estructures simples, en el qual l'assessor fa una demanda d'informació concreta sobre les estructures simples que han decidit implementar en les seves aules, hem identificat una configuració de recursos discursius de Demanda d'informació tancada i indicació de tasques. Aquesta configuració s'inicia amb una cadena de preguntes breus de l'assessor en relació amb les decisions preses pels professors; la seqüència de preguntes finalitza quan l'assessor accepta les respostes dels professors i recorda la tasca pendent que hauran de portar a terme abans de l'acabament de la sessió.

RF3 RF5 RF2

Demanda d'informació tancada i indicació de tasques



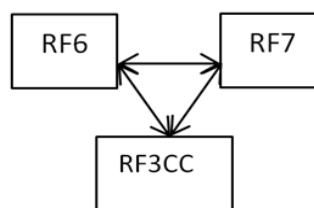
Segment de Presentació teòrica de les estructures simples Episodi 3		
<p>A: <i>Una pregunta Àngels, de les que has vist hasta ahora tu ves alguna para hacer en la teva àrea, digues</i></p> <p>Àngels: <i>Aaa la Lectura compartida</i></p> <p>A: <i>Alfons?</i></p> <p>Alfons: <i>Un, dos, quatre...</i></p> <p>A: <i>[assenyala un altre professor, que fa no amb el cap] No, vale, tranquil [riu] eee Damià, Andreu?</i></p> <p>Andreu : <i>De moment cap...</i></p> <p>A: <i>De moment cap, vale, però al final hay que tener dos</i></p> <p>Damià: <i>ja, ja [els professors parlen entre ells]</i></p> <p>A: <i>Vale, hem de tenir dos, eh...</i></p>	<p>RF3</p> <p>RF3</p> <p>RF5</p> <p>RF3</p> <p>RF5</p> <p>RF2</p> <p>RF5</p> <p>RF2</p>	<p>L'assessor pregunta a una professora quina de les estructures que s'han explicat i en funció dels continguts que ha programat, pot aplicar en la seva aula.</p> <p>Posteriorment repeteix la demanda amb altres professors.</p> <p>L'assessor accepta les respostes dels professors i assenyala que hauran de triar les dues estructures que portaran a terme amb els seus alumnes, abans de l'acabament de la sessió.</p>

6.1.3. Configuracions de recursos discursius en els segments de Presentació teòrica dels Plans d'equip

En els segments de Presentació teòrica dels Plans d'equip hem identificat tres tipus d'episodis. El primer tipus d'episodi és similar al que s'ha identificat prèviament en els dos anteriors segments de Presentació. En aquest tipus d'episodi, de caire monològic, l'assessor exposa els continguts del programa, en aquest cas el Pla d'equip, i els professors segueixen les seves explicacions. Com en els casos anteriors, s'ha identificat la configuració de recursos discursius d'Exposició de teoria amb exemples de pràctica, que exemplifiquem a continuació:

RF6/ RF7 /RF3CC

Exposició de teoria amb exemples de pràctica



Segments de Presentació teòrica dels Plans d'equip		
Episodi 1		
<p><i>A: Segon, tercer, treballar en equip i ser responsable de les realitzacions de les tasques assignades a cadascú i dels compromès dels, de los compromís, de los compromisos personales; diguem que en un equip hay dos nivells, tots tenen que aportar algo para organizar ese equip para que funcioni. Durante este mes, el Alfons va a fer de coordinador, ella va a fer de secretària, ella va a fer d'intendent i com le costaran molt aquestes coses d'intendent, la Marta le va a ajudar a ella de fer d'intendent. Eso és lo que aporta cadascú a que l'equip funcione. Però el, però el, el, el, el Alfons a parte de esa tasca de coordinador tiene que aportar una segunda cosa, que no lo feia fins ara, solo estava pendiente de la Raquel, que és al llarg de les activitats apoyar a la Marta i a la, i a la i a l'Àngels. L'Àngels aparte de fer d'intendente que es la que realmenteee, recorda als equips les, les, les, los compromisos que té, los ayuda a reflexionar i tal, tiene que hacer una cosa, al principi i al final de cada actividad tiene que preguntar una vegada porque si no pregunta al principi i al final de cada actividad no funciona, no sé si sus doneu compte, són dos nivells. Nosotros sempre diem el compromís personal de lo que un aporta para que esto funcione, tots tenim que tenir un compromís personal de aportar algo para que esto funcione i, aparte d'això, tots tenim sempre algo que millorar, com persones para cooperar millor con els altres. M'estic explicant lo, lo, el que vull dir? Lo que passa és que estos dos nivells que jo estic plantejant aquí los vamos a introducir de uno en uno tots a la vegada no es poden, después lo explicaré eh? Bueno vamos ver un momentet cada un d'ells.</i></p>	<p>RF7</p> <p>RF6</p> <p>RF3CC</p> <p>RF7</p>	<p>L'assessor llegeix el document que està projectat i explica els compromisos personals i els càrrecs dels components de l'equip.</p> <p>Posteriorment estén les seves explicacions amb un exemple hipotètic de pràctica.</p> <p>L'assessor continua la seva intervenció alternant la presentació de criteris i conceptes fonamentals del marc teòric del programa i en relació amb els Plans d'equip amb diferents exemples de pràctica.</p>

<p><i>Nosaltres diem que hay que tenir consciència lo primer d'equip i de comunidad, hay que tenir molt clars els objectius de equip como quelcom que els uneix per assolir-los junts por (inaudible) de l'aprenentatge és aprendre, dur a terme proyectos comuns en tota la classe, amb l'aportació de cada un dels equips i celebrar-lo junts. Aquí hay un tema que és molt important, el celebrar-lo junts té un sentit molt ampli, el moment de l'avaluació de l'equip hauria de ser un moment per a fer-se conscients de lo que entre tots han sigut capaços d'avançar. És a dir, uno de los elements claus que havia en aquest equip era, por exemple, que eeee, l'Àngels hagués preguntat al principi i al final, al final d'un mes un equip treballant ha de preguntar-se: "hem sigut capaços entre tots d'ajudar a l'Àngels a que preguntés al prin, al principi o al final?". I el, i el Alfons ha de preguntar-se otra cosa i cuando ya acabem (inaudible) de golpe, a ver este equipo que ha avançat i lo explica i el otro equip el que ha avançat lo explican, i el otro equipo en que ha avançat lo explican i comencem a parlar como grup classe en que estem començant a avançar, enteneu? (.) Hay el nivel dels individus, el nivel de los equipos i el nivel del grup classe. Llavors, por celebrar, por, por concretar una miqueta este elemento del A, un dels elements claus és els objectius que té els equips y ahora me voy más allá, nos vamos a posar uns objectius i este equip té un objectiu: que tothom en un moment de dificultat ajudi a un altre. Ahora estem a català, tu fas català? No!</i></p> <p><i>Pau: Mates</i></p> <p><i>A: Tu fas mates. Ahora estem a mates i estem fent un Foli, un, un, un Llapis al mig i esteu dient, cuidaaaa! Tu vas dient Alfons què passa, què passa aquí que hay alguien que el objectiu d'equip sembla que no va eh? Claro no, porque havíem dit que havia que ajudar-se i veiem que la Raquel se queda i te dic això; però també, però també Alfons tu eres el tutor d'aquest equip i estan sortint por el pati i estan intentant recollir una sèrie d'elements i tu veus que l'Àngels i la Marta se van por su cantó i dius cuidao! Que en el vostro equip durante este mes el objectiu era ajudar-se un entre els altres eh? No sé si m'estic explicant (...)</i></p> <p><i>El objectiu lo concretem en alguns moments d'aprenentatge cooperatiu però els objectius d'equip no desapareixin en els altres moments que no s'està fent aprenentatge cooperatiu, no sé si m'estic explicant. En principi, lo tenim que centrar en això però tenen que saber como equip que tenen que estar desenvolupant esa feina més enllà de ese moment. En aquest moment és como una, un, un artilugio de decir, lo va a fer només cuando lo esteu fent aprenentat, aprenentatge cooperatiu però l'objectiu de fons final cuando tu parles Pau del...</i></p> <p><i>Pau: ... treball?</i></p>	<p>RF6</p> <p>RF3CC</p> <p>RF7</p> <p>RF3CC</p> <p>RF6</p> <p>RF7</p> <p>RF3CC</p> <p>RF6</p> <p>RF7</p>	<p>En aquest torn extens de l'assessor, aquests dos recursos s'encadenen amb altres de verificació de la comprensió.</p>
--	--	--

A: Aquest treball de síntesis estàs, d'alguna manera, plantejem ja això. És dir, nens que treballen i fan uns objectius així, se suposa que en otras situacions que han de fer el treball d'equip van a desenvolupar todos esos, todos esos components de, de, de, de suport entre ells. Nosotros plantejem que l'objectiu de treball en equip en principi és per aquells moments que n'hi ha aprenentatge cooperatiu, però la perspectiva final és que sigui un element que involucre els elements de l'equip, enteneu? A ver, por exemple, yo, yo os vaig a explicar que que creo que us vaig explicar un dia l'anècdota d'un grup de, de, de cinquè i sisè de primària que havia ganat un camp d'aprenentatge, al no sé si és camp d'aprenentatge, però bueno és igual, eee al Tibidabo, van arribar les va demanar el monitor, bueno aquí la actividad que vamos a hacer en, en, en, en el Tibidabo va a tener que ser una actividad de mi equipo i va (inaudible) se van començar a moure i se van col·locar. Entonces van començar a treballar i va dir, bueno, vamos a ver, yo voy a donar un paper a una persona del equip para que s'organitzi i le comente als demàs i (inaudible) el tema se va donar conta que, a ver, toma la actividad, no dice no l'agafo jo que sóc el coordinador, no, a ver en este equip, no ja l'agafo jo, van començar a treballar i l'home aquest del, del, del, el que organitzava les coses del Tibidabo va anar a la tutora: "oye que pasa con aquests nanos?" I diu: "estan acostumats a treballar en equip". Però claro el elemento és que havien arribat a una situació donde la profe no les havia dit cuidao, que os van a demanar posar-vos en equip, cuidao que el coordinador tindrà que agafar la fulla, ellos van arribar allà, ja tenien incorporat el element del que seu equip és el equip que era, ja tenien incorporat de que havia un coordinador i, basta que alguien haya dit vamos a hacer una actividad en el Tibidabo, la vamos a hacer por equipos, ellos mateixos han dit: "jo ja tinc el meu equip i cuando van a elaborar l'actividad yo ya tinc", en, enteneu? (...) Entonces, ese es el element que pretenem, lo intentem fer a la classe con unes actividades con el objectiu de que progressivament esto se, se, se amplie a otros elements. Por exemple, jo estava parl, ahora si (inaudible) esto de la ESO, jo estava parlant amb una gent que feien això en primària, perdón, en secundària i en Batxillerat, quan va arribar el temps del Batxillerat con el tema de la selectividad y toda estas cosas, van decidir prescindir una miqueta dels equips i cuando va acabar tot el curso, i, un día os explicaré con detalle tot el procés porque es muy chulo, y cuando va acabar tot el pro, tot el curso i van fer un, una mica d'avaluació de tot el procés, els alumnes les van qüestionar porque en la última etapa cuando iba a haber la selectividad havien, eeee, desfet els equips i tal i qual i va haver un debate, però lo que va ser más interesante és que els

RF7

RF3CC

RF6

RF3CC

RF6

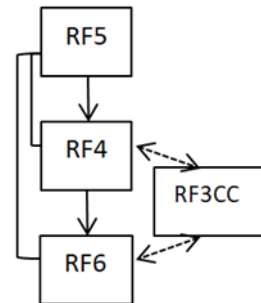
<p><i>nanos le deien és que profe nosaltres nos ajuntàvem en casa de fulanito con el nostro equip a intentar preparar algunes coses, eso és lo que pretens, lo que pretens és cuando tu retires això que ellos continuen funcionant como equip más allà de lo que tu fas. Bueno, coses més concretes eh? Vamos con el B</i></p>		
---	--	--

El segon tipus d'episodi és també similar al que s'ha identificat prèviament en altres segments de Presentació. En aquest episodi, un professor pren la paraula per plantejar dubtes o demanar aclariments que es resolen en la conversa. La configuració de recursos discursius que hem identificat és la mateixa que en episodis similars anteriors (Resposta a dubtes amb acceptació i exemples // Resposta de tipus 1). A continuació descrivim un nou exemple:

RF5 RF4/RF6 RF3CC

Resposta a dubtes amb acceptació i exemples //

Resposta de tipus 1



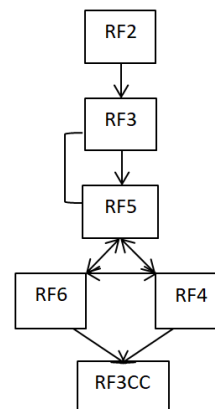
Segments de Presentació teòrica dels Plans d'equip Episodi 2		
<p>A: Cèlia!</p> <p><i>Cèlia: Si aquests objectius es plantegen des de l'equip, no és més fàcil que s'assoleixin que si no els comentes si tu vols treballar-los de forma...</i></p> <p>A: ... com, com, com, com?</p> <p><i>Cèlia: Has dit abans...</i></p> <p>A: ... síiii</p> <p><i>Cèlia: ... que millor no consens, no parlar dels objectius amb els nens que no serien capaços de, d'assimilar-los o d'entendre'ls...</i></p> <p><i>Alícia: ... no ho ha dit així</i></p> <p>A: ... no, no, no. No m'he explicat bé, no m'he explicat, no, lo que yo volia dir [riu] és el següent, Cèlia, dic que els nens identificar que és lo que tenim que millorar per treballar-lo de manera cooperativa al principi no són capaços de fer-lo, si tu no les ajudes a poder identificar-lo, sols no són capaços de dir-ho, entens el que estic dient? Eso és lo que vull dir</p> <p><i>Cèlia: Però si conèixer que és el que s'espera de cadascú d'ells</i></p> <p>A: Sí, sí, sí, sí, sí i és más, és más l'objectiu es que</p>	<p>RF3</p> <p>RF5F</p> <p>RF5</p> <p>RF4</p> <p>RF3CC</p> <p>RF5</p>	<p>L'assessor intervé per mostrar de forma explícita que està en desacord amb els comentaris de la professora.</p> <p>A continuació clarifica els dubtes de forma breu al fil de la intervenció de la professora i verifica la seva comprensió.</p> <p>Posteriorment, accepta les aportacions de la professora i va encadenant l'aportació d'informació complementària sobre com es negocien els objectius que es recullen en el Pla de l'equip, amb exemples de pràctica i controls de la comprensió de les seves explicacions.</p>

<p>después de que hayan trabajado un tiempo, lo puguin identificar ellos i que tu no te fiques, però al principi tu has d'ajudar-los a identificar això, m'estic explicant?</p>	<p>RF4 RF3CC</p>	
<p>Cèlia: Si</p> <p>A: Entonces, quizás, no, pero hay una cosa que es interminable, o tu negocies i negocies amb ells aquest objectius o sinó nada. A ver, yo m'he trobat una vegada con una situación que, que mal me explico! Un profe ha acabat una sessió d'aquestes, a vale que lo tenim que tenir molt claro los objectius i los que càrrecs i al cabo de tres dies m'envia todos los objectius i todos los càrrecs del seu, del seu equip i diu: "ya sé los he posat a sobre de la taula i ya les ho dit lo que tienen que fer durant un mes i el otro". Así no funciona! Tienes que negociarlo con ellos, no les puedes decir tu yo me metí en mi casa, los escribí y ahí tienes estos son tus objetivos, estos son los tuyos, estos son los tuyos, porque los nens no l'ho entén, no l'ho (inaudible), m'estic explicant?</p>	<p>RF4 RF6 RF3CC</p>	
<p>Cèlia: Si</p> <p>A: Una cosa es que tú los hayas pensat i porque te diu que los penses per poder negociar-los amb ells sinó espontàniament no los surt, no sé si m'estic explicant! Bueno, fue esto.</p>	<p>RF4 RF3CC</p>	

Finalment, en els segments de Presentació teòrica dels Plans d'equip hem identificat un tercer tipus d'episodi. En aquest episodi, l'assessor modela la distribució de càrrecs en els equips de treball cooperatiu. En concret, ajuda i guia a una professora en l'assignació dels càrrecs d'un dels seus equips i a determinar les funcions que hauran de portar a terme. En aquest tipus d'episodi hem identificat una configuració de recursos discursius de Modelatge d'una pràctica a partir de preguntes a un professor/a. S'inicia quan l'assessor assenyala una tasca concreta que han de portar a terme els tutors de les diferents classes de la ESO. A continuació, planteja la demanda a una de les tutores i encadena preguntes i acceptacions que faciliten el coneixement del cas als altres professors. Seguidament, aporta informació rellevant amb comentaris breus i exemples de pràctica, i controla la comprensió. Descriuim a continuació un exemple:

RF2 RF3 RF5 RF6/RF4 RF3CC

Modelatge d'una pràctica a partir de preguntes a un professor/a



Segments de Presentació teòrica dels Plans d'equip Episodi 3		
<p>A: Clar, la primera cosa que tindríeu que pensar cada una de les tutores és en ese equip a qui li proposaria jo de coordinador, estàs veient veritat Raquel? A qui li proposaria de coordinador, a qui li proposaria de secretari, a qui li proposaria d'ajudant i a qui li proposaria d'intendent. Lo estàs veient Raquel? Si tens equip? Té, té, los tens? [té el power projectat i a vegades llegeix]</p> <p>Raquel: Siiii que vols que et digui...</p> <p>A: Si, si digues</p> <p>Raquel: Qui posaria?</p> <p>A: Digues què, digues què has pensat?</p> <p>Raquel: A veure posaria aaaaa puc començar per l'intendent?</p> <p>A: Pots començar per l'intendent</p> <p>Raquel: Al Kevin Calvo</p> <p>A: Kevin Calvo és el intendent, sigue, sigue</p> <p>Raquel: Ah! Vale. El David Chena posaria ajudant</p> <p>A: David Chena és el ajudant de què, del Kevin en general o què?</p> <p>Raquel: En general</p> <p>A: En general</p> <p>Raquel: Després a l'Olaya Riffi secretària, controlant el to de veu perquè...</p> <p>A: Olaya Riffi</p> <p>Raquel: I a l'Anna Romero coordinadora</p> <p>A: I a l'Anna Romero coordinadora, tot això (inaudible). A ver, ja hem fet la tutoria i hem dit que en cada equipo té que haver un eeee ayudante de... No! Té que haver un coordinador, un secretari, un intendent i un ayudante, "a ver, vosaltres que heu pensat? Que se passa, és el Alfons diu jo coordinador i</p>	<p>RF2</p> <p>RF3</p> <p>RF3</p> <p>RF5</p> <p>RF5</p> <p>RF5</p> <p>RF5</p> <p>RF3</p> <p>RF5</p> <p>RF5</p> <p>RF5</p> <p>RF5</p> <p>RF6</p>	<p>L'assessor indica als tutors de les diferents classes de la ESO que hauran de fer una proposta de càrrecs en els equips de treball cooperatiu triats. [Té un document projectat on apareixen els diferents càrrecs dels equips]</p> <p>A continuació pregunta a una de les tutores en concret si té la proposta i inicia una cadena de preguntes precises sobre els càrrecs i d'acceptacions.</p> <p>Aquesta cadena s'interromp quan l'assessor aporta nova informació sobre com assignar o consensuar els càrrecs amb comentaris breus al fil de les intervencions de la professora o</p>

<p><i>si no soy yo aquí no coordina nadie". Esa es una postura que pot passar, la Raquel mira para otro lao, i l'Annette, laaaa</i></p> <p>Àngels: Àngels</p> <p>A: <i>L'Àngels dice: "a mi lo que diga, a mi lo que diga la, la Marta". Bueno vamos a ver no lo tengo claro eso, aquest trimestre voy a marcar yo, a mi em sembla que Àngels tu (inaudible) això no sé què, tu vas a hacerle d'ajudant, tu vas a fer otra cosa. Ahora vamos al teu equip, tu arribes i li dius: "a ver, heu visto los elements? Qui pot ser", i comencen a dir ells, por exemple, comença la Marta i diu: "jo no ho sé a mi mmm, a mi em sembla que en les últimes activitats, como, como quin era aquest?" [assenyala el document projectat]</i></p> <p>Raquel: <i>El David, David Chena</i></p> <p>A: Ah! El David David Chena</p> <p>Raquel: <i>Era l'ajudant</i></p> <p>A: <i>Si, yo em sembla que David Chena podria fer de coor, coordinador aquesta vegada, por què? Porque lo intenta fer millor i intervé esta i diu: "i a mi si me dejas yo le ayudo!". I tu portes una idea pero como aquí hay una idea de col·laboració i d'aprenentatge yo la cambio, enteneu? Aquí què ha passat? Aquí a nadie le interesaba para nada el sentit que tenia y, entonces, yo como profe tinc que decidir qui, com, i ja en el desenvolupament de l'equip aniré donant-li sentit a la feina, però no, lo que no puc dir és que como el Alfons dijo pues yo coordinador o nadie, pues tu coordinador, no, eeh!</i></p> <p>Raquel: <i>Però aquí no pot passar com amb els delegats, que normalment surten els que no haurien de sortir...</i></p> <p>A: ... no, no, no, no, no ojo Raquel! Yo no digo porque ha dit él això, si tu lo consideres conveniente. <i>A ver, eso los profes lo sabemos muy bien, cuando parla un nen o cuando parla un grup, si lo que diu està aportant elements nous d'aprenentatge i si no los aporta no porque puede que, aquí el Alfons ha dit yo, yo, yo, yo i tots poden dir sí el Alfons i decir no! El Alfons <u>no!</u></i></p> <p>Raquel: <i>A això em refereixo</i></p> <p>A: Es que no és democrático esto eh?</p> <p>Raquel: <i>Per això, que si podia encara que tu tinguis en compte si tu penses que no si tu pots dir que no</i></p> <p>A: Clar que no</p> <p>Raquel: <i>Vale</i></p> <p>A: <i>Por eso te he posat el exemple aquí, aquí que no, porque, pero no porque no que es lo que tenen que començar a entendre els nens, no porque no, de una manera: "oye profe y porqué le dejasteis allí que fuera el Chena? Porque me estuvieron diciendo que los del</i></p>	<p>RF5</p> <p>RF4</p> <p>RF6</p> <p>RF4</p> <p>RF5</p>	<p>de forma més extensa amb exemples de pràctica.</p>
---	--	---

<p><i>equipo pensaban que lo podía coordinar mejor, hay una persona que m'ha dit que el podria ajudar i que ya m'ha explicat como l'havia ajudat dos vegades a que dirigís, a que coordinés el equip i que necessitaven (inaudible) i m'han donat un argumento, están, intentando aprender algo, vosaltres lo único que m'ha dit el Alfons és que yo y si no soy yo nadie más, que argumento és això como equip, que aporta això al equip?". Me, me, m'estic explicant?</i></p>	<p>RF6 RF3CC</p>	<p>La seqüència acaba quan l'assessor verifica la comprensió de les seves explicacions.</p>
---	----------------------	---

6.1.4. Configuracions de recursos per la Fase 3: algunes funcions discursives clau

En la Taula 6.1 resumim els resultats obtinguts en l'anàlisi de les configuracions de recursos discursius relacionades amb la construcció de les millores en els segments de la Fase 3, i identifiquem les funcions discursives que acompleixem les configuracions identificades.

Taula 6.1

Configuracions de recursos identificades en els segments de la Fase 3, i funcions que acompleixen

Sessió	Segments	Episodis	Configuracions	Funcions
Sessió 2	Presentació teòrica de les dinàmiques de cohesió	Presentació i exposició dels continguts del programa	RF1 RF2 RF7/ RF6/ RF3CC Anticipació de continguts i tasques i exposició de teoria amb exemples de pràctica	Anunciar i concretar els continguts que es tractaran i les tasques a fer i explicar amb detall els contingut de millora aportant elements teòrics i posant exemples
			RF6/ RF7 /RF3CC Exposició de teoria amb exemples de pràctica	Exposar continguts de millora amb detall i de forma ajustada: introduint exemples i elements teòrics i verificant la comprensió dels professors
		Dubtes o propostes dels professors	RF5 RF4/RF6/ RF3CC Resposta a dubtes amb acceptació i exemples // Resposta a dubtes de tipus 1	Recollir dubtes i resoldre-les de forma ampliada: clarificant o resumint informació i aportant exemples de pràctica
Sessió 4	Presentació teòrica de les estructures simples	Presentació i exposició dels continguts del programa	RF1 (RF2) RF7/ RF6/ RF3CC Anticipació de continguts i/o tasques i exposició de teoria amb exemples de pràctica	Anunciar i concretar els continguts que es tractaran i les tasques a fer i explicar amb detall els continguts de millora combinant elements teòrics amb exemples de pràctica i comprovant la comprensió dels professors
		Dubtes o propostes dels professors	RF5 RF4/RF6/(RF7) RF3CC Resposta a dubtes	Recollir dubtes, i resoldre-les de forma ampliada: clarificant o resumint i alternant explicacions teòriques amb exemples

			amb acceptació, exemples i/ conceptualització // Resposta a dubtes de tipus 2	de pràctica i verificant la comprensió dels professors
		Concreció dels canvis específics en la pràctica	RF3 RF5 RF2 Demanda d'informació tancada i indicació de tasques	Delimitar i acordar canvis en la pràctica dels docents obtenint prèviament informació precisa i assenyalant les tasques a fer o propostes de canvi
Sessió 7	Presentació teòrica dels Plans d'equip	Presentació i exposició dels continguts del programa	RF6/ RF7 /RF3CC Exposició de teoria amb exemples de pràctica	Exposar continguts de millora amb detall i de forma ajustada: introduint exemples i elements teòrics i verificant la comprensió dels professors
		Dubtes o propostes dels professors	RF5 RF4/RF6 RF3CC Resposta a dubtes amb acceptació i exemples // Resposta de tipus 1	Recollir dubtes i resoldre-les de forma ampliada: clarificant o resumint informació i aportant exemples de pràctica
		Modelatge de la implementació d'una pràctica	RF2 RF3 RF5 RF6/RF4 RF3CC Modelatge d'una pràctica a partir de preguntes a un professor/a	Mostrar com es porta a la pràctica una proposta complexa, duent-la a terme de forma conjunta amb un professor/a

Segons els resultats obtinguts en els segments de la Fase 3 analitzats, podem concloure que l'assessor utilitza configuracions de recursos discursius per acomplir discursivament quatre funcions:

1. La primera d'aquestes funcions és anunciar i concretar els continguts que es tractaran en la sessió i les tasques a fer en relació amb aquests, i exposar els continguts de millora. Amb aquesta finalitat, l'assessor fa ús de la configuració d'Anticipació de continguts i tasques i exposició de teoria amb exemples de pràctica (RF1 RF2 RF7/ RF6/ RF3CC).

Mitjançant aquesta configuració, l'assessor delimita els continguts que s'explicaran i anticipa les tasques específiques que s'hauran de portar a terme, per a continuació iniciar

l'exposició d'aquests continguts de millora amb detall i de forma ajustada. Dos elements distintius destaquen en aquesta configuració. El primer és la combinació sistemàtica entre els elements teòrics que aporta l'assessor amb exemples de pràctica i la verificació reiterada de que està sent entès pels professors, amb successius recursos de control de comprensió.

2. Exposar o presentar els continguts de millora. Amb aquesta finalitat l'assessor utilitza la configuració d'Exposició de teoria amb exemples de pràctica (RF6/ RF7 /RF3CC).

Aquesta configuració permet a l'assessor discutir i analitzar amb els professors les millores que s'han d'implementar al fil de les seves aportacions. L'assessor amplia i expandeix les seves explicacions alternant nocions teòriques amb exemples de pràctica per aprofundir en el disseny de les propostes i canvis que negocien; i comprova sistemàticament la comprensió dels professors.

3. Recollir dubtes, i resoldre-les de forma ampliada. Amb aquesta finalitat fa ús de dues configuracions: les de Resposta a dubtes de tipus 1 (RF5 RF4/RF6 RF3CC) i Resposta a dubtes de tipus 2 (RF5 RF4/RF6/(RF7) RF3CC)

Mitjançant aquestes configuracions de recursos discursius, l'assessor escolta i accepta de forma explícita, en un primer moment, els dubtes plantejats pels professors sobre les propostes de millora i els canvis en la seva pràctica que s'estan tractant, i posteriorment dona resposta de forma extensa. La seva contesta es caracteritza per fer aclariments i/o donar alternatives, resolent confusions i incerteses, connectant les pràctiques o continguts objecte de dubte amb exemples de pràctica i en ocasions també amb elements teòrics.

4. Concretar i acordar les millores en les pràctiques a introduir. Amb aquesta finalitat fa ús de dues configuracions: la configuració de Demanda d'informació tancada i indicació de tasques a fer (RF3 RF5 RF2) i la configuració de Modelatge d'una pràctica a partir de preguntes a un professor/a (RF2 RF3 RF5 RF6/RF4 RF3CC)

Mitjançant la configuració de recursos discursius de Demanda d'informació tancada i indicació de tasques a fer, l'assessor formula preguntes tancades a un o diversos professors per tal d'especificar i establir acords sobre quan i quines innovacions portaran a la pràctica cada professor o grup de professors.

La configuració de Modelatge d'una pràctica a partir de preguntes a un professor/a permet a l'assessor mostrar com posar en pràctica una tasca complexa que han de portar a terme individualment, realitzant-la de forma conjunta amb un professor. Amb aquest objectiu l'assessor dona instruccions i encadena preguntes tancades alhora que, en funció de les intervencions del docent, fa aclariments o expandeix les seves explicacions amb exemples de pràctica.

6.2. Configuracions de recursos discursius de l'assessor relacionades amb la construcció conjunta de la millora de la pràctica, en la Fase 4

En aquest segon apartat, seguim la mateixa lògica que en l'anterior per exposar els resultats que fan referència a les configuracions de recursos discursius relacionades amb la construcció del contingut de millora que emprava l'assessor en aquells segments seleccionats i que s'associen a la Fase 4, de Col·laboració en la implementació, seguiment i ajust de les millores. Així, hem organitzat l'apartat en quatre punts. En els tres primers, presentem consecutivament les configuracions de recursos discursius identificades en els segments triats: segments de Comentari de les dinàmiques de cohesió, segments de Comentari d'estructures simples i segments de Comentari d'estructures simples en les unitats didàctiques. Finalment, en el quart punt sintetitzem les configuracions identificades i exposem algunes de les funcions discursives clau d'aquestes configuracions en relació amb els objectius i procediments propis de la Fase 4.

6.2.1. Configuracions de recursos discursius en els segments de Comentari de les dinàmiques de cohesió

En els segments de Comentari de les dinàmiques de cohesió que hem analitzat distingim tres tipus d'episodis. A continuació, presentem cada tipus d'episodi i descrivim les configuracions de recursos discursius identificades.

El primer tipus d'episodi es localitza a l'inici de la tercera sessió del procés d'assessorament. Remet a episodis no gaire extensos i en què en el desenvolupament de la conversa participen l'assessor i els professors-coordinadors. En aquest tipus d'episodi, l'assessor pregunta als coordinadors dels diferents cursos (1r, 2n, 3r i 4t ESO) com van planificar i portar a terme la pràctica: com es van organitzar com equip de professors, quins professors van intervenir, com van escollir les dinàmiques de cohesió que van aplicar en les aules i per quin motiu, i com van plantejar la reflexió sobre la pràctica.

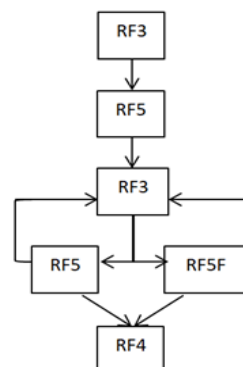
En aquests episodis hem identificat dues configuracions de recursos discursius que descrivim i exemplifiquem a continuació.

La primera d'aquestes configuracions, de Demanda d'informació a partir de preguntes, s'inicia amb una pregunta oberta que l'assessor planteja a la coordinadora. Seguidament confirma o rebutja la resposta de la coordinadora, formula preguntes més precises per obtenir informació concreta sobre les dinàmiques de cohesió que els professors han dut a terme amb els alumnes,

i va acceptant les aportacions de la coordinadora. Aquesta cadena de preguntes i confirmacions s'interromp quan l'assessor, posteriorment a l'acceptació, amplia la seva intervenció, expandint o corregint les intervencions o bé aportant informació rellevant.

RF3 RF5 /RF5F RF3 RF4

Demanda d'informació a partir de preguntes encadenades i aclariment o recapitulació



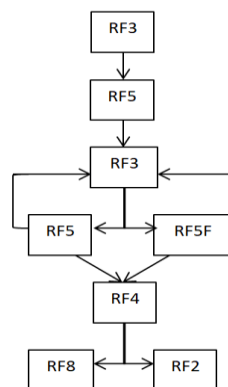
Segments de Comentari de les dinàmiques de cohesió		
Episodi 1		
<p>A: Com, com heu fet en segon?</p> <p>Marta: Nosaltres ens vam, ens vam trobar un dia i va, bueno, i vam plantejar a veure quines dinàmiques, quines dinàmiques fariem i al final vam acordar que fariem l'Entrevista i el Món de colors</p>	RF3	L'assessor planteja una pregunta oberta a la coordinadora de 2n de la ESO.
<p>A: Siii</p> <p>Marta: Que els tutors farien l'Entrevista i que el Damià i jo fariem el Món de colors</p>	RF5	Posteriorment accepta la seva intervenció i planteja noves preguntes, més precises, per a obtenir informació més detallada: per conèixer dades concretes sobre els professors que van intervenir; quines i per quin motiu van portar a terme unes determinades dinàmiques de cohesió.
<p>A: A ver, cómo los tutores?</p> <p>Marta: Els tutors són la Carmen i el Pau</p>	RF3	
<p>A: La Carmen, vale, vale</p> <p>Marta: La Carmen feia l'Entrevista a la seva classe i el Pau a segon B</p>	RF5	
<p>A: Porque ellos son los tutores?</p> <p>Marta: Els tutors</p>	RF3	
<p>A: Vale i després vosaltres...</p> <p>Marta: ... i nosaltres (...)</p>	RF5	L'assessor va acceptant les aportacions de la professora
<p>A: ... otro día</p> <p>Marta: Un altre, un altre dia el Damià a una classe</p>	RF3	
<p>A: Que ets tu Marta i...</p> <p>Marta: I jo en una altra fèiem el Món de colors</p>	RF4	
<p>A: Vale</p> <p>Marta: Bueno, de fet ho vam fer el mateix dia perquè ja vam veure que sinó s'ho explicarien i (...) perdria...</p>	RF5	
<p>A: ... vale, vale, vale, vale</p>	RF5	

<p>Marta: ... perdria la gràcia</p> <p>A: Vale. Cuando vau decidir fer l'Entrevista i el Món de colors com va ser l'argumentari, què vau plantejar... Por qué aquestes i no mis Profesiones preferides (.) què, com va ser?</p> <p>Marta: Bueno, nosaltres vam, ens les vam mirar i, i, suposo que, bueno, els tutors també van veure que era les que també els permetia de, de conèixer una mica més als nanos i nosaltres queee, bueno, ens veiem amb cor de fer, de fer aquesta...</p> <p>A: ... vale, vale</p> <p>Marta: ... teníem bastant clar que era una cosa, com has dit tu, una mica artificial no?</p> <p>A: ... vale</p> <p>Marta: Que era una pràctica més que mmmm</p> <p>A: D'acord, d'acord</p> <p>Marta: Que una activitat així...</p> <p>A: Por dir-lo d'alguna manera Marta, era les que us veieu més, més fàcils de fer</p> <p>Marta: Si, això.</p> <p>A: Vale</p>	<p>RF5</p> <p>RF3</p> <p>RF5F</p> <p>RF5</p> <p>RF5</p> <p>RF4</p> <p>RF5</p>	<p>Aquesta cadena de preguntes i acceptacions s'interromp quan l'assessor completa les aportacions de la professora o bé, clarifica o fa petites recapitulacions.</p>
---	---	---

La segona configuració de recursos discursius en aquest tipus d'episodi, de Demanda d'informació a partir de preguntes encadenades i aclariment amb connexió amb actuacions futures, s'inicia, com l'anterior, amb una pregunta oberta de l'assessor dirigida al coordinador. Posteriorment s'alternen preguntes de precisió i acceptacions. Aquesta seqüència s'interromp quan l'assessor aporta informació complementària. Posteriorment s'identifiquen intervencions de l'assessor en què o bé dóna instruccions sobre com s'ha de desenvolupar la tasca en la sessió o bé assenyalava tasques pendents. També hi ha intervencions de l'assessor en què anticipa elements rellevants pel desenvolupament del programa d'assessorament de cara al curs vinent.

RF3 RF5 /RF5F RF3 RF4 RF8/ RF2

Demanda d'informació a partir de preguntes encadenades i aclariment amb connexió amb actuacions futures



Segments de Comentari de les dinàmiques de cohesió

Episodi 1

A: Com ho vau organitzar?

Annette: (...) El que vam fer és també, és mirar quins horaris teníem. I vam pensar també que potser no era encertat en una setmana fer tres o quatre dinàmiques

A: Mmmmm

Annette: I arribar baaaamm! Així

A: Molt bé

Annette: Llavors la dosi era homeopàtica i el que hem fet són dues dinàmiques, que era la Pilota

A: Siiii

Annette: A educación física

A: Siii

Annette: I eee vam coincidir a nivell d'horari amb tutoria

A: Aha!

Annette: Per fer l'Entrevista

A: Vale, Cèlia tu vas fer la Pelota en educació física en els dos grups, he entès bé?

Annette: Si

A: He entès bé

Annette: I jo vaig assistir amb, mmmm, amb unes de les dinàmiques de Cèlia

A: Ah! Val d'acord

Annette: També, d'acord?

A: Vale, tu vas fer-ho con, en, en, en...

Annette: Jo he participat a l'Entrevista i també a una de les dinàmiques de la Pilota con Cèlia

A: Va, va, vamos por partes

Annette: Ok

A: [riu] Cèlia ha fet la Pilota en el tercer A i en el tercer

RF3

RF5

RF5F

RF5F

RF5F

RF5

RF3

RF5

RF5

RF5

RF3

L'assessor planteja una pregunta oberta a la coordinadora de 3r.

Posteriorment accepta les aportacions de la professora i planteja noves preguntes concretes per saber quines dinàmiques es van portar a terme, en quins grups i quins professors van participar.

L'assessor accepta les aportacions de la professora i mostra que està atent a les seves intervencions.

<p>B</p> <p>Annette: Exacte</p> <p>A: En el tercer A eee qui, tu has intervingut?</p> <p>Annette: No, jo he intervingut a tercer B perquè no podia coincidir amb ella</p> <p>A: Mmm, iiii al tercer B con qui l'has fet?</p> <p>Annette: I al tercer B l'he fet amb el Manel i la Marta</p> <p>Cèlia: La Marta per horaris</p> <p>A: Vale, o sea, que, que, que cuando me dieu això vol dir que estàveu el tres a la, al aula</p> <p>Annette: Si</p> <p>A: Estavau fe, es cu, cuando heu fet...</p> <p>Annette: L'Entrevista</p> <p>A: L'Entrevista</p> <p>Annette: L' Entrevista. I per altre costat eee el Joan ha fet l'Entrevista amb el seu grup</p> <p>A: Vale</p> <p>Annette: Al mateix temps</p> <p>A: D'acord</p> <p>Annette: Aquí també hi havia un criteri, jo personalment volia veure perquè els conec més com inter, interactuaven els del B</p> <p>A: Com interactuaven? En...</p> <p>Annette: O sigui, com reaccionaven fent l'Entrevista</p> <p>A: Mmm</p> <p>Annette: Eeee els alumnes del grup B, per això jo he entrat en la classe d'en Manel</p> <p>A: Vale</p> <p>Annette: Jo tenia aquest criteri</p> <p>A: D'acord, vale, la classe Manel, vale. Eee n'hi ha una cosa, a ver, uno dels objectius de posar en comú la forma de com s'ha pres les decisions en cada un dels nivells és què serà l'any que ve extrapolable, común o diferent, no sé si m'estic explicant</p> <p>Carmen: No massa [riu]</p> <p>A: No, clar, a ver, ahora aquí hay una forma en primero A, eeen en primero A, en primer hay otra forma en segon, ahora hemos visto otro model en tercer i ve (inaudible) en quart. Si en un moment determinat volem prendre una decisió a nivell de los tutors de primer, segon, primer A, segon A, perdón, primer A, primer B, segon A, segon B, tercer A, quart A, quart B, esas vuit personas qué criterios seran comuns de dalt a baix i quins criterios seran específicos? (...)A ver, lo que no</p>	<p>RF3</p> <p>RF3</p> <p>RF5</p> <p>RF3</p> <p>RF5</p> <p>RF5</p> <p>RF5</p> <p>RF5</p> <p>RF3</p> <p>RF5F</p> <p>RF5F</p> <p>RF5</p> <p>RF4</p> <p>RF5</p> <p>RF4</p> <p>RF3</p>	<p>Aquesta cadena de preguntes i acceptacions s'interromp quan l'assessor aporta informació complementària.</p>
--	---	---

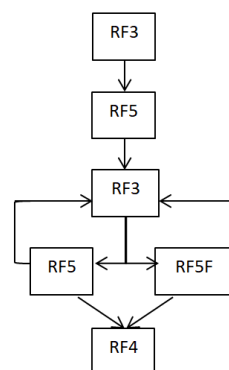
<p><i>pot passar en el any de la generalització és que els nens facin a la hora de qüestionar els grups cada any, la Pilota en el mes de setembre. Entonces para eso tenim que posar-nos d'acord, tenim que posar-nos d'acord de quines són les dinàmiques que de una manera organitzada vam a utilitzar en els plans de cohesió. Como mínim después podem dir éstas són les mínimes i el concepte mínim de com treballarem i com, com l'organitzarem a nivell de centre. Entonces, por eso yo os estava intentando que posar en comú les diferentes formes d'organització. Por exemple, el plantejament que ha fet lo de la Cèlia i, i el tema de la Pilota, a ver, eso queda, quedarà en tercer, quedarà en primer i tercer, eee, un exemple no? Este un exemple, però eso no lo voy a decidir yo eh? Eso lo haureu de decidir vosaltres, jo simplement os voy a senyalar la necessitat en un moment determinat de reorganitzar això, val? Eso lo farem molt més al final. Annette gràcies</i></p>	<p>RF8</p> <p>RF2</p>	<p>Posteriorment, l'assessor intervé per anticipar elements rellevants pel desenvolupament del programa, en aquest cas per l'any de la generalització i assenjala tasques pendents que els professors hauran de portar a terme.</p>
--	-----------------------	---

En el segon tipus d'episodis que hem trobat en aquest segment, l'assessor i els professors analitzen de forma conjunta les dinàmiques que, en cada curs, s'han dut a terme i de les quals han fet arribar un autoinforme. En aquest segon tipus d'episodi, l'assessor comença la conversa dirigint-se al coordinador de cada un dels cursos, però a mesura que la conversa es desenvolupa van intervenint els diferents professors que han posat en pràctica les dinàmiques seleccionades. En aquests episodis s'identifiquen dues configuracions de recursos.

La primera configuració de recursos discursius, de Demanda d'informació a partir de preguntes encadenades i aclariment o recapitulació ja ha estat descrita en el tipus d'episodi anterior. A continuació presentem un nou exemple:

RF3 RF5 /RF5F RF3 RF4

Demanda d'informació a partir de preguntes encadenades i aclariment o recapitulació



Segments de Comentari de les dinàmiques de cohesió Episodi 2		
<p>A: <i>Marta como va anar la dinàmica?</i></p> <p><i>Marta: Jo no vaig dir, o sigui, no els vaig, clar, pensava que no els hi havia d'explicar ben bé com, bueno que, que, que intervenia el factor sorpresa. Vam començar a fer la dinàmica i llavors els hi vaig dir que fessin grups sense dir-los ni per formes ni per colors ni res...</i></p>	<p>RF3</p> <p>RF5</p>	<p>L'assessor inicia el comentari de la pràctica plantejant una pregunta oberta a la coordinadora de 2n.</p>
<p>A: <i>Si, si, si, si</i></p> <p><i>Marta: Pel seu compte ja van anar, es van agrupar per colors, per colors després hi havia (...) no en tenien, alguns que no en tenien gomets perquè el noi que em va ajudar va decidir que no els hi posava i aquests no tenien gomets i el que tenia, i el que tenia gomets, llavors van començar a agrupar-se, la que estava, la que estava sola, la Laura Gimenez, tot això que diu la Carmen, tota vermella: "ai! Que estic marginada, que estic sola, que no hi ha, que no hi ha ningú" [riures]</i></p> <p><i>Àngels: Me lo imagino</i></p>		<p>Posteriorment accepta la resposta de la professora.</p>
<p><i>Marta: L'altre que la venia a ajudar, la Mònica Espínola que la venia, doncs, a ajudar perquè no estès sola, l'altre que, que deia no tu no vinguis que, doncs, que, que tu no vas amb nosaltres que som diferents (...) bueno...</i></p>	<p>RF3</p>	
<p>A: <i>Qué, qué classe de moviments se produïen para poder saber con qui se tenien que agrupar?</i></p>		
<p><i>Àngels: ¿Cómo?</i></p> <p><i>Marta: Es, se, es miraven, s'agafaven, se tiraven eeee, van estar bastant en silenci entre ells doncs, es anaven, anaven mirant. El que passa és que és un moment en el que passen moltes coses, que tu estàs sol, sola el observador i...</i></p>	<p>RF4</p> <p>RF3</p>	<p>I planteja una nova pregunta més concreta sobre el desenvolupament de la dinàmica, en aquest cas, el Món de colors.</p>
<p><i>Àngels: No tens temps de veure-ho tot el que passa...</i></p>		
<p>A: <i>Passen moltes coses ahí, en molt poc temps! No sé si tu has tingut la mateixa sensació Damià?</i></p>	<p>RF5</p>	
<p><i>Damià: És molt ràpid, és...</i></p>		
<p>A: <i>És molt ràpid</i></p>		<p>A continuació precisa les aportacions de la professora.</p>
<p><i>Damià: És molt ràpid quan...</i></p>		
<p><i>Marta: I vas, i vas veient coses, allà passa això, allà està pasando això. Molt ràpid</i></p>	<p>RF5F</p>	<p>Planteja més preguntes sobre el desenvolupament de la dinàmica per tal d'obtenir una informació concreta sobre el moment i l'espai escollit per portar-la a terme i va acceptant les aportacions dels professors.</p>
<p>A: <i>Si, si, si, si</i></p>		
<p><i>Damià: Et sap greu perquè després quan els vols fer parlar tampoc no t'has pogut fixar, perquè volies veure la reacció de molta gent a la vegada</i></p>	<p>RF5</p>	
<p>A: <i>Claaaaro!</i></p>		
<p><i>Damià: És complicat</i></p>		
<p><i>Àngels: És en ese sentit, si, si, si, si que és veritat,</i></p>		

<p>bueno...</p> <p>Marta: Igual és per fer- la dos no?</p> <p>A: Molt bé, molt bé!</p> <p>Damià: Nosaltres per això érem tres eh? Estàvem l'Andreu i el, el Pau els tres i anàvem veient... O sigui erem tres</p> <p>A: Vale, vale</p> <p>Damià: Clar. Com volíem fer-ho a la vegada. Perquè no s'ho expliquessin</p> <p>A: Clar necessitàvem demanar la classe d'algú perquè no, perquè no, l'efecte sorpresa continués no?</p> <p>Damià: Estava també perquè em demana a l'hora d'educació física per sortir una mica de la, de l'entorn de la... La classe, perquè no fos al mig de l'aula i tot això</p> <p>A: La vau fer, la vau fer en el aula de educació física?</p> <p>Damià: Si, per això vaig posar a l'informe que el problema era que hi havia mirall...</p> <p>A: Si, si, si, si</p> <p>Damià: Clar, els crios en seguida ho van veure</p> <p>A: Yo en el informe, no, no, son de estas cosas que a vegades lees i dius, jo no sé si no han volgut o no han volgut... Vale, bueno, i la parte més, e, més eee... Bueno, aquí hay otro elemento que ha sortit, esto está bien que haya sortit que es, eee, el tema de que pot haver, no ara tanto, però de cara al final cuando fem els equips de treball puede haver moments donde para hacer el seguimiento dels equips si que és convenient de que a lo millor hi hagi dos professors en el aula per a poder a fer els equips, però ja lo parlarem això, además això té un component molt interessant que és el component de la cooperació entre els professors respecto a un mateix grup, però eso ya lo parlarem.</p>	<p>RF5</p> <p>RF5F</p> <p>RF3</p> <p>RF3</p> <p>RF5</p> <p>RF5</p> <p>RF4</p>	<p>Aquesta cadena de preguntes i acceptacions s'interromp quan l'assessor fa aclariments i aporta informació sobre com implementar les dinàmiques de cohesió.</p>
---	---	---

La segona configuració de recursos discursius identificada en aquest tipus d'episodi, de Demanda d'informació a partir de preguntes encadenades, aclariment i elaboració teòrica amb exemples, s'inicia de la mateixa forma que l'anterior, però s'amplia amb exemples de pràctica, aportacions teòriques per part de l'assessor i intervencions de l'assessor en què verifica la comprensió de les seves explicacions. Aquesta configuració és més freqüent en els darrers episodis dels segments de Comentari de les dinàmiques de cohesió.

<p>complicació més, això està bé, perquè clar si que realment es veu, no (inaudible) individual que quatre o cinc cosetes quan està un grup més, (inaudible) la pissarra veu que hi ha una suma de coses, bueno fer una mica (inaudible) i sobre el paper pues tothom ho veu molt clar que (inaudible) cooperatiu eh (...) no sé si la idea és aquesta!</p>		
<p>A: Vale (...) vamos, vamos a ir, vamos a esmicolar, esmicolem poc a poc, Alícia, el vostre grup, eh (...) què similituds o que diferències ha hagut?</p>	<p>RF5 RF3</p>	
<p>Alícia: Jo penso que (inaudible) igual eh. M'entens, l'únic que vam designar un secretari general que ho va anotar...</p>	<p>RF5</p>	
<p>A: Si</p>		
<p>Alícia: Més que res perquè es veia la...</p>	<p>RF3</p>	
<p>A: ... com acaba l'activitat?</p>		
<p>Alícia: Ah (...) amb una reflexió, el secretari de cada grup opinava què havien vist</p>	<p>RF5</p>	
<p>A: El secretario de cada grup</p>		
<p>Alícia: Si, havia (inaudible) i era el portaveu i era el que deia els que realment veien. I es constata que el treball cooperatiu servia per moltes coses i ell les canalitzaven. Sobretot ens va sorprendre a l'Àngels i a mí que sortia moltes vegades la paraula, bueno la paraula (.) la expressió que se sumaven qualitats que cada un té una qualitat</p>	<p>RF5</p>	
<p>A: Si, si, una cosa que destaca</p>		
<p>Alícia: Allò sí que es repetia, es repetia en molts grups aquesta constant que cada persona té una qualitat això ens va semblar molt important...</p>	<p>RF5</p>	
<p>A: Si</p>		
<p>Alícia: Que ells veiem, si sumem aquestes qualitats en tenim moltes més, no i això ho van fer solets ells eh, no els vam conduir en cap moment</p>		
<p>A: Molt bé. Hay una segunda part, potser jo no l'ha he explicat be, però, jo sempre quan plantegem aquesta dinàmica sempre diem té dos intencions una: identificar que compartim tots, que aporta el treball en equip. L'objectiu de la dinàmica és, us enrecordeu? Les dinàmiques, la Pilota era de autoconeixement; el Grup nominal que vam parlar l'altre dia era arriba al consens; el Món de colors era identificar aspectes solidaris i l'Equip de Manel té el equip de sensibilitzar per a treballar en equip en nanos que tenen dificultat de treballar en equip. Entonces ahí hay un elemento que és clau, que és la escolta i la incorporació. Entonces en el momento que estan en equipos; tu abans ho deies molt bé, Ferran, cada uno agafa una o dos aspectes. A mi lo que em sembla molt important és el segon moment que és quan a partir de lo que diuen els</p>	<p>RF5 RF7</p>	<p>Aquesta cadena de preguntes i acceptacions s'interromp quan l'assessor, en una intervenció més extensa, exposa el marc teòric del programa i destaca aspectes fonamentals de les dinàmiques de cohesió, i d'altra banda proposa exemples de pràctica amb relació als problemes que s'analitzen. Aquests recursos s'alternen també amb altres de control de comprensió.</p>

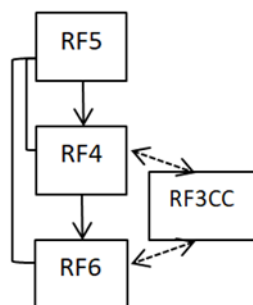
<p><i>altres cada un ha d'incorporar al menys una cosa del que diuen els altres. Porque, porque quan tu poses a parlar a un equip de quatre i estan discutint en un Lapiz al centro, que avui parlarem, de qual és la proposta de la solució de un problema que son tres sumes i este posa, comença a dir: hay que sumar las dos primeros i restar la tercera i tu comences i no, no, no, se restan todas i ell diu, no, no, no, se suman todas i jo entonces a él le pregunto: "què és lo que ha dit ella?" Normalmente la meitat dels nens no estan en lo que han dit els altres; ellos tenen el problema, arrenquen i ellos pensen en ellos independentment si és igual que lo que han dit els altres si és una parte similar o si és totalment diferent. Un dels problemes més importants que tenim és l'escolta de que sobre el què han dit els altres jo aporto, contradic o donde me situo, jo dic (...) entonces claro (...) una de las partes de la dinàmica aquí es, va dient tothom, i en el segon moment cuando van parlant els altres, ella té que en algun moment incorporar en la seva llista alguna o algunes qualitats que diuen els altres i que no està en la seva llista, enteneu l'idea? (.) Este moment és molt important, el moment d'escoltar i recollir algo que no tenen els altres i lo mateix lo plantegem a nivell de classe, lo mateix lo plantegem a nivell de classe i en acabar vosaltres, com vosaltres molt bé dieu, cada uno té la seva llista i el secretari deu tenir tot lo que han dit tots, lo ideal és un tercer element.</i></p>	<p>RF6</p> <p>RF3CC</p> <p>RF7</p>	
---	------------------------------------	--

Finalment, en aquests segments de Comentari de les dinàmiques de cohesió hem identificat un tercer tipus d'episodis. Aquests episodis s'inicien amb la intervenció d'un professor que pren la paraula per expressar dubtes, demanar aclariments, proposar canvis o qüestionar les activitats i criteris del marc teòric del programa, que s'estan adoptant. En aquests episodis, s'alternen les intervencions de diferents professors i de l'assessor. En el desenvolupament de la discussió, l'assessor escolta les intervencions dels professors i posteriorment dona resposta. Les intervencions de l'assessor, en aquest context, són extenses.

En aquest tipus d'episodi hem identificat una configuració de recursos, de Resposta a dubtes amb acceptació i exemples // Resposta de tipus 1. En aquesta configuració, l'assessor accepta la intervenció del professors i posteriorment aporta informació i amplia les seves explicacions posant exemples de pràctica. Ahora, entre els diferents recursos, controla la comprensió.

RF5 RF4/RF6 RF3CC

Resposta a dubtes amb acceptació i
exemples // Resposta de tipus 1



Segments de Comentari de les dinàmiques de cohesió Episodi 3	
<p><i>Damià: Perdona, lligant el, el tema amb els de, segon, però també amb els de quart, (inaudible) amics fer- se el grup</i></p> <p>A: Clar</p> <p><i>Damià: Però quan parlàvem també doncs, doncs del, del projecte aquí, de la (inaudible) que havíem de fer amb els de quart i llavors que, primer que els grups els que hem triat nosaltres i els de quart que, que ja estan en un altre nivell de notes, hi havia alguns de quart, un grup que van dir, que va dir, ah: "si em toca, eee, clar, si a mi em preocupa la meva nota, si m'ajuntes amb segons qui no faran res el pes em caurà a mi, em faran treure pitjor nota de la que trauria jo". És a dir, el factor d'amistat és un, és un grau a l'hora fer-ho però també el factor del resultat</i></p> <p>A: Totalment</p> <p><i>Damià: Els preocupava. A alguns els preocupava molt a quart</i></p> <p>A: Ja ha sortit el tema, si, si, ja ha sortit. A ver d'entrada n'hi ha una cosa lo que, afortunadament, no ha sortit en cap de vosaltres. Aquest matí just he tingut un problema con una profe d'inglés que se ha empeñado en hacer la Entrevista en inglés, le dije que no, [riures) No, que no, porque havien nens que no podien col·locar-se en esa situació i que estaven entrando en unes dinàmiques de cohesió que en vez de hacerlos colocarse positivamente respecto a los otros estaven retaiant, por molt que fossin los, que no podia ser! Entonces, nosaltres insistim molt en una cosa, les dinàmiques té que ser algo que té que ser clarament percebut per els nens, que esto no porta a cap lloc de ninguna nota, otra cosa, Joan</p> <p><i>Damià: Damià</i></p> <p>A: Damià, otra cosa, Damià [riures]. És, cuando después en els equips, cuando después en els equips i (...) Exacto, y vayan a posar una determinat activitat con un contingut, que quedí molt clar el tema de eso per l'avaluació, en que, en que ajuda i en que no ajuda. M'explico el que vull dir?</p>	<p>RF5</p> <p>L'assessor intervé per mostrar de forma explícita que està d'acord amb els comentaris del professor.</p> <p>RF5</p> <p>RF5</p> <p>RF6</p> <p>A continuació descriu situacions de pràctica d'altres centres, clarifica aspectes rellevants de les dinàmiques de cohesió i aporta informació de forma breu al fil de la intervenció del professor.</p>

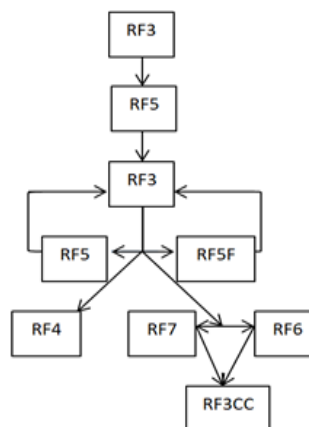
<p><i>Damià: Si, si clar</i></p> <p>A: Eso té que ser molt important, clar podem arribar a situacions molt enreessades com arribàvem l'altre dia un pare d'un nen de P-4, estaven fent el Foli...</p> <p><i>Míriam: ... de P-4?</i></p> <p>A: a P-4, de P-4, estaven fent el Foli giratori que és eso, esa aquella dinàmica que era, donde un inicia una cosa, el altre a partir de lo que ha fet fa un altre, el otro a partir de lo que ha fet fa un altre. Entonces hi ha moltes vegades que a l'educació infantil eso lo utilitzen molt per tots els elements que són de ordenació temporal i espacial, por exemple, és la típica activitat que fan els nens que tenen que seriar en funció de colors i formes para aprendre l'organització a l'espai no? Entonces, esa activitat cuando la plantejem en términos cooperatius és que l'actividad que tenen en la fitxa cadascú, antes de fer-la en la fitxa cadascú, la fan en equips de cuatro i cadascú té uns blocs de gomets. Cuando l'han fet en equip de cuatro i han pogut cada un aportar, después algunos profes lo fan individualment, clar, hi va haver un pare que va dir, clar, però aquí lo que esteu restant oportunitats al meu fill que no pugui fer tres vegades ell sol que ho faria molt millor.</p>	<p>RF5</p> <p>RF4</p> <p>RF3CC</p> <p>RF6</p>	<p>Verifica la comprensió del professor i novament exposa nous exemples de pràctica en relació amb l'aprenentatge cooperatiu.</p>
--	---	---

<p>A: La segona pregunta?</p> <p>Marta: Ah! La segona pregunta era molt diferent, era relacionar vale? Relacionar musicals amb els temes principals</p>	<p>RF3</p>	<p>la professora.</p>
<p>A: Esas tres preguntes les tenien de respondre individualment abans de començar?</p> <p>Marta: No, jo els hi vaig explicar primer l'activitat, que havien de comentar primer, havien de fer individualment la primera pregunta, vale?</p>	<p>RF3</p>	<p>Posteriorment fa aclariments i precisa, les aportacions de la professora.</p>
<p>A: mmm</p> <p>Marta: El segons pas, sense fer la segona pregunta havien de comentar-la en parelles. Era lo que yo preguntava, cuando, cuando... I després ho havien de comentar els quatre</p>	<p>RF5</p>	
<p>A: Vale, o sea la estructura se fa sobre una pregunta</p> <p>Marta: Sí, si si, si. L'estructura se fa sobre una pregunta, és en una pregunta donde hay el treball que creuen els dos</p>	<p>RF4</p> <p>RF3</p>	
<p>A: I després?</p> <p>Marta: I després creuen els cuatro</p>	<p>RF5</p>	
<p>A: Molt bé. I quin era el contingut de la pregunta?</p> <p>Marta: Fer una definició</p>	<p>RF3</p>	
<p>A: Fer una definició</p> <p>Marta: Sí, del que entenien ells per musical amb les seves paraules</p>	<p>RF5</p> <p>RF5</p>	
<p>A: Val</p>	<p>RF5</p>	

La segona configuració és de Demanda d'informació a partir de preguntes encadenades, aclariment i elaboració teòrica amb exemples. S'inicia amb una pregunta de l'assessor amb la qual fa una demanda concreta en relació amb un element clau del marc teòric del programa i en relació amb les pràctiques que s'estan analitzant de forma conjunta. A partir de la resposta del professor, l'assessor aporta informació sobre l'element o criteri rellevant, o bé aprofundeix en aspectes teòrics i posteriorment amplia la seva explicació aportant exemples de pràctica, com mostren els exemples. L'assessor alterna els recursos en què aporta informació amb el control de la comprensió.

RF3 RF5/RF5F RF3 RF4/RF7/RF6/RF3CC

Demanda d'informació a partir de preguntes encadenades, aclariment i elaboració teòrica amb exemples



Segments de Comentari d'estructures simples		
Episodi 1		
<p>A: <i>Et dic el mateix que li deia a l'Andreu, en la definició del que era un musical, cuando tu vas treballar aquest contingut podia haver 5, 6, 7, 8 elements alguns més principals i alguns més secundaris?</i></p> <p>Marta: No</p> <p>A: <i>No. Es un elemento, quan fem l'Estructura 1-2-4 una de les coses fonamentals que hi ha és para cuando hay diferentes elementos que es poden organitzar, classificar, relacionar de manera diferent, a veure cuals prioritizes tu, quins prioritzo jo, quins prioritzo l'altre i com els creuem prioritzant. M'explico el que vull dir? (...) A veure, nosotros sempre utilitzem un símil, que és: digues els tres ossos més grans del cos, en el cos hay molts ossos, hay unos més grans i otros més petits, però els tres més grans cuando tu dius dos, ella diu dos i el otro diu dos sempre hay una forma de que hay tres més grans, el que estava dient, Andreu, cuando tu parles de com ubicaries l'Antic Egipte hay característiques que són molt rellevants i fonamentals i otras que són absolutament secundàries, dir que està al costat del Mediterráneo pues eso... o lo que tu deies està en Àfrica, si bueno, en Àfrica estan muchas cosas, però, jejej, no estem parlant d'això, entonces si un altre company diu no, no a parte de Àfrica esta cosa i que entre els dos triem quina és millor i quina és pitjor, esto es uno de los elementos que serveix la Estructura 1-2-4. Si Marta?</i></p> <p>Marta: No, no està bé, bé</p> <p>A: <i>Vale</i></p>	<p>RF3</p> <p>RF5</p> <p>RF4</p> <p>RF3CC</p> <p>RF6</p> <p>RF3CC</p> <p>RF5</p>	<p>L'assessor pregunta a la professora sobre un aspecte concret en referència al contingut que ha treballat amb l'estructura que ha dut a terme a l'aula.</p> <p>Posteriorment, accepta la resposta de la professora i aporta informació complementària sobre un element clau de l'Estructura 1,2,4.</p> <p>L'assessor verifica la comprensió i amplia la seva explicació amb exemples de pràctica, algun relacionat amb intervencions prèvies d'un altre participant i verifica novament si les seves explicacions han estat enteses per la professora.</p>

Segments de Comentari d'estructures simples		
Episodi 1		
<p>A: <i>Noemí, había un tema de una reflexió de una cosa que tu deies, que yo creo que es más general y sobre la que tenemos que hablar. Mmm no es textual pero tú más o menos me dices, decías, y seguro hay más que sale eso porque me acordé de la Noemí, los niños, eeee, los niños, hay algunos niños que protestan porque le gustaría estar más con sus amigos en los grupos o cómo era?</i></p>	<p>RF3</p>	<p>L'assessor pregunta a la professora sobre un comentari que ha escrit en l'autoinforme.</p>
<p><i>Noemí: Bueno no, que lo primero que cuando dices os distribuís por los grupos que ya vuestra tutora os...</i></p>	<p>RF5</p>	
<p>A: <i>Os ha marcado y tal</i></p>	<p>RF5</p>	
<p><i>Noemí: Os ha marcado eee ellos quieren ir con, con el que mejor se avienen</i></p>	<p>RF5</p>	<p>L'assessor accepta les aportacions de la professora o bé manté la comunicació.</p>
<p>A: <i>Claro</i></p>		
<p><i>Noemí: Y entonces y por qué? Porque no lo entienden porque claro yo sé siempre cuando he hecho grupos les he dejado escoger</i></p>		
<p>A: <i>Ah! Claro</i></p>		
<p><i>Noemí: Entonces claro, no entendían que yo entrase a hacer una actividad de, que además les dije, es una actividad de, de mi asignatura pero Raquel me cede la clase y tal, no entendían por qué tenía que ser los grupos que había marcado su tutora, o sea fue una...</i></p>	<p>RF5F</p>	
<p>A: <i>Quiero traer esto a colación por una cosa, porque eso tiene que ver con las dinámicas de cohesión del principio cuando trabajamos el Equipo de Manuel y estas cosas. Y yo creo que hay un tema que es importante decir a los chavales, cuando uno está en la escuela, está haciendo un aprendizaje en un contexto determinado que tiene unos objetivos determinados que es aprender. M'estic explicant? (...) Cuando uno está con unos amigos en Port Aventura, dando una vuelta y tal, uno tiene otro contexto. Y decirle igual que yo, yo a las seis de la tarde me voy a andar en bici con un compañero del cole solo con uno, con otro que conocí en la piscina y con uno que es muy amigo mío desde hace muchos años y ese es el equipo que yo creo, pero aquí en el cole mi equipo de trabajo es el Ferran que es de ciencias, el Alfons que es de matemáticas y somos el equipo de trabajar y tenemos que aprender a trabajar en estos equipos y yo creo que esa es una idea que a los chavales hay que, hay que, hay que entrarle con ella</i></p>	<p>RF7</p> <p>RF3CC</p> <p>RF6</p>	<p>Posteriorment l'assessor intervé incidint en aspectes teòrics relacionats amb l'aprenentatge cooperatiu, controla la comprensió i clarifica la seva explicació amb exemples.</p>

El segon tipus d'episodis identificat en el segments de Comentari d'estructures simples analitzats són aquells que inicien els professors. En aquests episodis un professor pren la

<p><i>digo, y me dice ella: no, yo es que no sé qué me estás diciendo José Luís, le digo: mira fijate en estas tres columnas tienes cuatro dictados Preparados vas a hacer, has hecho tres, en el primer dictado preparado ves leyendo las faltas, empieza a leer, 13, 12, 9, 15, 6, 12, 5, 8, 14. Lee las del segundo, el segundo dictado preparaao, ¿cuándo lo hiciste? No, ese fue al cabo de tres días, ah vale! Lee, lee, lee 3, 2, 6, 2, 1, 4. Lee el tercero 14, 16, 11, 5 y tal... y le digo: “¿qué te parece eso? No, no me parece nada y digo pues joer, en la primera línea hay un montón de faltas, en la segunda línea están todos entre 2, 5, 6, en la tercera vuelven a estar 12, 14, 16”. Me dice ella: “no claro, es que la segunda es la que hemos preparado con el aprendizaje cooperativo, en las otras es la preparación individual”.</i></p> <p>¿Lo habéis entendido?</p>	<p>RF3CC</p>	
--	--------------	--

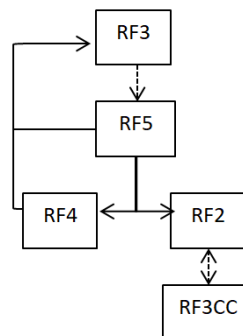
6.2.3. Configuracions de recursos discursius en els segments de Comentari d'estructures simples en les unitats didàctiques

En els segments de Comentari de les estructures en les Unitats didàctiques distingim tres tipus d'episodis.

En el primer tipus d'episodi, l'assessor pregunta als professors dels diferents cursos quines estructures van aplicar en les aules, en quines unitats i en quin curs. Alhora, vol saber quins professors han complimentat els autoinformes i verifica on els han penjat. Aquests episodis no són gaire extensos i s'ubiquen en els primers segments. En aquest tipus d'episodi hem identificat una configuració de recursos discursius de Demanda d'informació tancada amb aclariments i indicació de tasca. Aquesta configuració de recursos discursius s'inicia amb una pregunta concreta i breu de l'assessor dirigida a un professor i posteriorment accepta la resposta del professor o bé va repetint la pregunta a altres professors. Aquesta seqüència s'interromp quan l'assessor clarifica i precisa les aportacions dels professors, i finalitza quan l'assessor intervé per assenyalar tasques pendents i verifica la comprensió de les seves indicacions o bé assenyala tasques que portaran a terme durant la sessió.

RF3 RF5 RF4 RF2 /RF3CC

Demanda d'informació tancada amb aclariments i indicació de tasca



Segments de Comentari de les estructures en les Unitats didàctiques		
Episodi 1		
A: <i>Marta, això és aixins, es que hay como dos?</i>	RF3	L'assessor pregunta a una professora per les activitats dutes a terme. Corregeix la seva intervenció i aporta informació per clarificar el malentès.
<i>Marta: A veure, és que hi ha un, no, ho pots veure per l'hora, no? L'últim és (.)</i>		
A: <i>No no no, por la hora, no</i>	RF5	
<i>Marta: A les 9:39 és el primer</i>		
A: <i>No, no, no. Esa es la hora en que jo l'he posat l'ultima vegada el nom a l'arxiu</i>	RF5	
<i>Marta: Vale, vale, vale [riuen] n'hi havia tres</i>	RF4	
A: <i>Vamos a ver, i tres de diferents, bueno</i>	RF5	
<i>Marta: Si</i>		

<p>A: <i>Miriam, són estas dues?</i> <i>Miriam: Si</i></p> <p>A: <i>Si, val! I después Ferran, són estas dues?</i> <i>Ferran: Suposo, si</i></p> <p>A: <i>Suposo? Bueno són dues?</i> <i>Ferran: Si, si, he fet dues, si</i></p> <p>A: <i>Damià, ah! Ja està, Damià, hay dues?</i> <i>Damià: Si, però, una viene de la sessió anterior, si des de l'última trobada d'aquestes, és una només</i></p> <p>A: <i>Vale. Ja em donava a mi la impressió que estava repetint, vale. Annette n'hi ha dugues?</i> <i>Annette: Si, en l'última sessió no havíem fet estructures</i></p> <p>A: <i>Si, si (...) ah si, si (...) individual, si, si. A ver, hi ha una cosa, a ver una cosa, que, que és important, como hi ha pràcticament de todas las áreas curriculares, de la majoria, hay mates, hay llengua, hay socials, hay naturals, n'hi ha totes, si que és una cosa que és important. Els que no heu pogut fer dos, tres, unitats, dos, tres, unitats, en aquest temps, para poder fer el Pla d'Equip, que serà lo que farem el proper trimestre (...) necessàriament té, cal fer-les!, si no, no podem fer el Pla d'Equip, m'estic explicant?</i> <i>Damià: Unitats o estructures?</i> <i>Ferran: Estructures</i> <i>Damià: Estructures...</i> <i>Ferran: les tres aquestes si que eren...</i></p> <p>A: <i>Si, si (...) però lo que estic dient és, así como la otra vegada, tu deixes de fer unes dinàmiques en la classe, no heu fet ninguna dinàmica, i heu fet una estructura, heu fet una estructura, ara per a fer el Pla d'Equip que és dir, que els nens reflexionen i planifiquen, què han de millorar treballant en equip, necessàriament, hay que fer estructures de treball cooperatiu com les que heu fet, m'explico el que vull dir?</i> <i>Ferran: Si, si.</i></p> <p>A: <i>O sigui, no pot haver, Pla d'Equip i reflexió, si no hay estructures, que és diferent! Por tanto, yo lo que diría es, los que por la raó X que sigui, no les heu pogut fer, heu de pensar que, en el segon, en el tercer trimestre, hay que pensar si voleu fer el Pla d'Equip, que teniu que fer unes Unitats semblants a las que han fet tots els companys i los que ja l'heu fet, repetir la mateix, s'entén?</i></p>	<p>RF3</p> <p>RF5</p> <p>RF3</p> <p>RF3</p> <p>RF3</p> <p>RF5</p> <p>RF3</p> <p>RF5</p> <p>RF2</p> <p>RF3CC</p> <p>RF2</p> <p>RF3CC</p> <p>RF2</p> <p>RF3CC</p>	<p>Posteriorment planteja la mateixa pregunta a diferents professors i accepta les seves resposta.</p> <p>Aquesta cadena s'interromp quan l'assessor assenyala tasques que la totalitat del professorat ha de dur a terme abans de finalitzar el trimestre i en concret abans de les sessions en què s'introduirà el Pla d'equip. L'assessor verifica la comprensió dels professors i explica amb més detall les tasques.</p>
--	---	---

Segments de Comentari de les estructures en les Unitats didàctiques

Episodi 1

A: Això no és teu Alfons?

RF3

Alfons: *permete dir una cosa, però no vaig fer en cap moment la proporcionalitat inversa i després, (inaudible) baixa una miqueta mes avall...[es projecta l'autoinforme]*

A: Si? És aquesta?

RF3

Alfons: *Si, si, és aquesta*

A: És igual, no passa res, no passa res, però has canviat de unitat, veritat?

RF3

Alfons: *I si no nos (inaudible) sapes que passa vaig anar a tercer i vaig canviar de curs*

A: És igual, és igual

RF5

Alfons: *... de curs, de curs... de tercer de ESO*

A: Ah! Esas tres són de tres diferents.

RF4

Míriam: *no, les dues primeres les va fer amb mi a quart.*

A: ah!

RF5

Míriam: *Dues, la del Foli giratori i la de Llapis al mig les va fer amb mi a quart i...*

RF5

A: ... vale...

Míriam: *... aquesta, perdó, és la que va fer a tercer*

Alfons: *M'explico? Les dues activitats les vam fer a quart, (inaudible) que vam definir inicialment, que havíem planificat amb la Míriam, la Raquel i jo (.)*

Míriam: *(inaudible) dos a quart*

A: ¿Y esos que están, en quart A, Míriam?

RF3

Míriam: *i hem fet amb dos...*

A: ... en quart A i en quart B...

RF4

Míriam: *... com estàvem els dos, hem fet els dos cursos.*

Alfons: *però faltava una tercera activitat, aleshores, vaig fer tercer, no tenia temps i vaig fer (inaudible). Però a tercer com hi ha un grup, que es separa (...) vaig fer-lo només amb la gent que hi havia a la classe, i a més a més no vaig fer grups, vaig fer grups de proximitat, vosaltres quatre, vosaltres quatre...*

RF5

A: ... vale, d'acord...

Alfons: *... per grups analitzeu i feu-me preguntes i no va sortir bé, ja està!*

RF2

A: Vam, vam, vamos con las dos primeras, vamos con las primeras (...) S'han fet en quart A i en quart B, vale? Con el Equip sencer, con el grup classe sencer, con els equips de quart A i quart B.

L'assessor pregunta a un professor per les activitats dutes a terme, aporta informació per clarificar els enunciats del professor i accepta les aportacions.

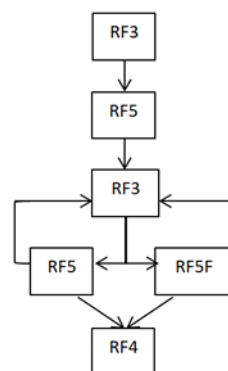
Posteriorment planteja la mateixa demanda a una altra professora i novament precisa la informació per tal d'evitar malentesos.

L'assessor accepta les intervencions dels professors i assenyala una tasca que portaran a terme tot seguit.

El segon tipus d'episodis és similar al que s'ha identificat prèviament en altres segments de Comentari. En aquests episodis, l'assessor i els professors analitzen de forma conjunta les estructures simples dutes a terme en les unitats didàctiques. En aquest tipus d'episodi hem identificat dues configuracions de recursos discursius. La primera configuració, de Demanda d'informació a partir de preguntes encadenades i aclariment o recapitulació, ja ha estat descrita prèviament en els tipus d'episodis similars dels segments de Comentari de les dinàmiques de cohesió i de les estructures simples. Seguidament mostrem un exemple:

RF3 RF5 /RF5F RF3 RF4

Demanda d'informació a partir de preguntes encadenades i aclariment o recapitulació



Segments de Comentari de les estructures en les Unitats didàctiques		
Episodi 2		
<p>A: Alfons, digue'm de les tres en quina mereix més la pena veure les dificultats o els aspectes positius?</p> <p>Alfons: tant el Foli giratori com a, a, el Llapis al mig, aquestes dues activitats els a...</p>	RF3	L'assessor demana a un professor quina estructura vol comentar i li planteja una pregunta inicial oberta, alhora accepta les seves aportacions de forma explícita o bé completant els seus enunciat i llegint el que va escriure en els autoinformes.
<p>A: ... mereixien la pena...</p> <p>Alfons: ... mereixien la pena...</p>	RF5	
<p>A: pues venga, vamos allà! Ara què va passar Alfons?</p> <p>Alfons: aviam, aquí, vaig posar (...)</p>	RF3	
<p>A: El resultat més important és que aquesta activitat (inaudible) interacció. [llegeix el document]</p> <p>Alfons: En aquest cas, crec que és el Full giratori</p>	RF5	
<p>A: Penso que sí</p> <p>Alfons: Clar la diferència amb el amb el, compactar una miqueta amb el, amb el Llapis al mig, el Full giratori el que passa és que un presenta el problema és que tots més o menys volen interaccionar. En el Llapis al mig molt ordenadament tothom va explicar després la seva història, i aquí clar, i aquí la dificultat estava en que, bueno, tothom podeu parlar però respecte el ordre i a més a més quan un parlar, no només s'ha de saber callar si no que també s'ha d'escoltar. Això una miqueta hi ha vegades que, que havia que intervenir els grups, per dir, bueno aviam, reconduïm la situació, qui és el que està presentant el problema en aquests moments...</p>	RF5	

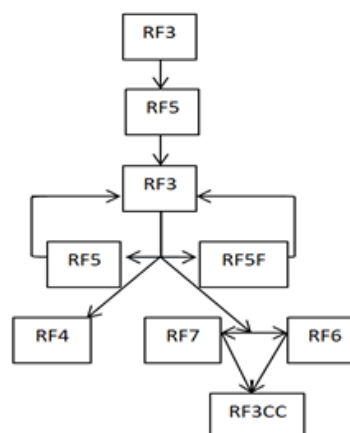
<p>A: qui és qui... Alfons: qui es qui, efectivament.</p> <p>A: Un equip donde has intervingut Alfons: Eh? En el (...) amb Manu Costa s'havia d'intervenir molt sovint</p> <p>A: Donde està el Manu Costa eh! [riu] Alfons: La verdad es que no para</p> <p>A: Aquest Manu Costa, conozco el nom millor que tu! P: [Riu] (inaudible) Ha sortit tantes vegades</p> <p>A: Està aquest equip i està Manu Costa Alfons: Bueno és que a vegades (.) és de tres (...) bueno, si de tres...</p> <p>A: ... és de tres (...) Son estas tres cosas Alfons: El Pau és el Manu Costa</p> <p>A: El Pau és el Manu Costa... Alfons: El Pau és el Manu Costa, bàsicament és que, s'està intervenint [riu]</p> <p>A: Despacio, despacio, despacio Alfons: Es que no te rías...</p> <p>A: Estan fent el Llapis al mig... Alfons: El Llapis el mig, no estan fent el Foli giratori</p> <p>A: Estan fent el Foli giratori... Alfons: El Llapis al mig és molt estructurat...</p> <p>A: Si, si, si Alfons: Però aleshores el, el, un altre per exemple la Emi Ubago està parlant, està exposant i el altre comença, doncs, comença</p> <p>A: Comença a? Alfons: [sopla] Interrompre</p> <p>A: A interrompre i entonces, vas tu, vengo yo i què faig? Alfons: Clar, clar (...) Manu</p> <p>P: Colleja</p> <p>A: Manu Alfons: Vols callar</p> <p>A: Vols callar Alfons: Deixa de que la Emi, la Emi Ubago acabi la seva exp (.) exposició i després ja parles tu, però, primer escolta...</p> <p>A: Ésta es la Emi Ubago? [assenyala la professora] Alfons: Si</p>	<p>RF4</p> <p>RF3</p> <p>RF5</p> <p>RF4</p> <p>RF5</p> <p>RF4</p> <p>RF5</p> <p>RF3</p> <p>RF5</p> <p>RF3</p> <p>RF5</p> <p>RF5</p> <p>RF3</p>	<p>L'assessor intervé de forma breu per clarificar les explicacions del professor. I inicia una sèrie de preguntes molt concretes per guiar l'anàlisi del funcionament d'un equip quan van fer el Llapis al mig en l'àrea de matemàtiques.</p> <p>Aquestes preguntes es combinen amb acceptacions de l'assessor que consisteixen en repeticions literals de part dels enunciats dels professors i breus aportacions d'informació complementària que ajuden el professor a continuar explicant amb detall les dificultats que ha trobat i com les ha resolt.</p>
--	--	---

<p>A: ¿Y ésta? Quié era?</p>	<p>RF3</p>	
<p>Alfons: El Vicente Enríquez</p>		
<p>A: Mentre tu estàs parlant elles que fan?</p>	<p>RF3</p>	
<p>Alfons: Bua, callen (.) paren, estan atents a veure què dic, això si que...</p>		
<p>A: ... atentamente</p>	<p>RF5</p>	
<p>Alfons: ... això si que ho puc aconseguir, quan intervenim ens escolten, encara!</p>		
<p>A: Hay un problema...</p>	<p>RF4</p>	
<p>Alfons: Hay un problema, aleshores dius, mira, mira, qui està presentant per exemple si era la</p>		
<p>A: Manu escolta perquè...</p>	<p>RF4</p>	
<p>Alfons: la Verònica no estava presentant el programa, la la la Ubago la Ubago (...) No!</p>		
<p>Miriam: Vicente Enríquez</p>		
<p>Alfons: Vicente Enríquez, el que passa és que els altres estaven fent interacció, aleshores, l'Emi estava fent la interacció, dic: "Costa esperat a que acabi, quan acabi ella si vols interactuar tu, després tu ho expliques, però has de callar, has de escoltar". I si així, doncs, resumint seria així.</p>		

La segona configuració identificada, de Demanda d'informació a partir de preguntes encadenades, aclariment i elaboració teòrica amb exemples, també ha estat descrita en els episodis d'aquest tipus identificats en els Segments de Comentari d'estructures. En aquest cas, però, s'inicia amb una pregunta de l'assessor amb la qual fa una demanda oberta en relació amb alguna activitat o element que els professors vulguin comentar. A continuació descrivim un exemple:

RF3 RF5/RF5F RF3 RF4/RF7/RF6/RF3CC

Demanda d'informació a partir de preguntes encadenades, aclariment i elaboració teòrica amb exemples



Segments de Comentari de les estructures en les Unitats didàctiques		
Episodi 2		
<p>A: <i>Alguna actividad que vosaltres hagueu pensat que mereixeria la pena de analitzar? Vinga Annette, per què, no, no?</i></p>	RF3	<p>L'assessor demana als professors si hi ha alguna activitat, estructura que vulguin comentar de forma conjunta. Accepta les aportacions i amplia informació de forma breu al fil dels comentaris de la professora.</p>
<p>Annette: <i>Jo, jo, he fet dos cops, la primera vegada havia fet la Lectura compartida i havia vist, per exemple, que els nanos els hi feia por complementar el resum</i></p>		
<p>A: <i>De otro company</i></p>	RF5	<p>Posteriorment aporta informació de forma més extensa posant exemples de pràctica i fent referència al marc teòric del programa. Aquest recursos s'alternen amb intervencions en les quals l'assessor comprova la comprensió</p>
<p>Annette: <i>Això mateix. I la segona vegada que ho vem fet, després d'una explicació molt senzilla de què era, com no es tractava de jutjar o desqualificar, s'ho van agafar molt seriosament i ha sigut molt interessant, perquè participaven amb molt de gust i el que havia fet el resum, mm, no es sentia ofès, la primera vegada era com aaah! Si faig un comentari i dic que falta una cosa, què pensarà el meu company!</i></p>		
<p>A: <i>Es una de las primeras cosas que pasan</i> (.)</p>	RF4	
<p>Annette: <i>Si i llavors, he vist una evolució positiva</i></p>		
<p>A: <i>Los nens tenen una percepció de que intervenir sobre lo que fa el altre company i rectificar-lo és (inaudible) como la nuestra. Entonces no lo fan i sobre todo cuando està el mestre present. Claro eso hay que trencar-lo, eso hay que trencar-lo. Hay una cosa que per exemple ho diuen molts profes, que és, cuando fas l'evaluació del Pla d'equip i li preguntes a la gent, a ver, tots heu participat respectant el torn? <u>Si, ¿Cuánto? Muy bien.</u> Eso ya se sabe. Si decimos muy mal, este profe nos va a poner un seis, (...) pues diremos muy bien, pues me pone un diez. Porque, es clar, cuando tu intervens en un equip y porque alguien ha marcat un element de millora de l'altre i ha marcat un element de contraste se valora positivament, els nens canvien el rol. Per exemple, en, educació infantil en, en, en primària voy a petitons i després voy a poner un exemple de grans. Amb els petitons, tu, lo que te passa, cuando estas fent el Foli giratori, és que si està escrivint el Alfons i se està atascant en la paraula papallona i està el Pau agafa la goma i agafa el llapis i ssss esborra. Eso és lo primer que passa, los nens intervenen així. Pero entonces cuando un profe, una vegada ha visto un nen o ha ajudat a un i que ha dit, espera, espera, espera, borra la últim, estos nens lo fan, diu: és la rodona. Los nens sobre todo que tenen més disposició, la rodona que té el ganxo endavant! I el mestre dice, parem la classe! A ver, escolteu, escolteu, a ver que ha passat aquí? I eleva a categoria de model lo que ha passat aquí, de repente tu comences a veure que en los otros grups los nens lo comencen a fer. Que és, a otro nivel lo que tu acabas de explicar, Annette. Tu observas què hi ha; entonces tu haces una explicación, como podías haver</i></p>	<p>RF4</p> <p>RF4</p> <p>RF6</p>	

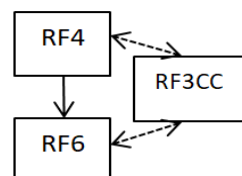
<p><i>incorporat el model de otro nen, fitxeu-vos como en aquest equip, el que aquest company hagi fet això, ha ajudat a que.., uno de los nens canvia de rol, no sé si me explico en lo que vull dir</i></p>	<p>RF3CC</p>	
<p>Annette: Si</p>		
<p>A: <i>m'explico en lo que vull dir?</i></p>		
<p>Annette: Si</p>	<p>RF3CC</p>	
<p>A: <i>Claro, eso, eso costa temps de canviar. A ver, els nens hay dos cosas que saben, el que controla la clase i el que tiene que, dir-li als altres que tienen que ir más rápido o más lento es el profe (..) Por eso Alfons, cuando hay el cristo aquí, tothom espera que vinguis tu i siguis que diguis tu al Costa "Costa, eh!", eso es lo primero que esperan, o tu Míriam cuando fem això, canviar eso i que son ells los que poden dir, i tenen que dir, tot i que lo fan! Porque hay una estona, dentro de l'escola, que vosaltres no controleu res, y normalment no pasa nada, es la hora del pati, y hay elementos de autoregulación entre ellos y muy potentes, eh! Y muy potentes, muy interessant observar un pati, i que passa con nens que en la classe dependen de no sé qui i en el pati dependen d'un altre. De fet una vegada nos han dit, tot el que esteu fent és incorporar els elements d'autoregulació dels nens fora d'aquí dentro de la clase. Pues si que estem fent aixó, claro que si estem pensant en això. Entonces la idea es, la idea es, Annette es, esos elementos que ens diuen como que no s'han de fer. A ver, lo primero que hay que pensar en el grup de l'Alfons es, quien soy yo para dir al Costa que pari, no tinc autoritat, i, i, no va conmigo! Entonces, cuando poc a poc vamos reflexionando con ellos i dir me dan modelos de como autoregularse. Clar ellos van veient, lo que diga la Míriam, encara és molt aviat, pero acabaran cuando, en vez de intervenir los dos, aquella que es la que mas ayuda o la otra, sea una cosa sola no es solo de los dos sino que els altres puguin dir, aquella que és menys competent acaba dient: espera, espera, espera, que ese papel que té la otra que sabe tant, no és tan veritat, jo també puc dir algunes cosas! Pero para eso también han de entrar las otras, no es una cosa de dos. Entonces eso es lo que intentem portar endavant. Introduir esos elements com l'aprenentatge, com los Plans d'equip, s'entén?</i></p>	<p>RF7</p> <p>RF6</p> <p>RF7</p> <p>RF6</p> <p>RF7</p> <p>RF3CC</p>	

Finalment, el tercer tipus d'episodi, també identificat amb anterioritat, es caracteritza perquè l'inicien els professors i plantegen dubtes amb relació a la implementació de les millores i l'assessor respon als seus comentaris i demandes. En aquest tipus de segment hem identificat una configuració de recursos discursius, de Resposta a dubtes amb exemples // Resposta de

tipus 3. En ella, l'assessor aporta informació i posteriorment amplia les seves explicacions posant exemples de pràctica. Alhora, entre els diferents recursos controla la comprensió.

RF4/RF6 RF3CC

Resposta a dubtes amb exemples // Resposta de tipus 3



Segmentes de Comentari de les estructures en les Unitats didàctiques Episodi 3		
<p><i>Cèlia: Parece que ho solo se están hablando de (...)</i></p> <p>A: Si, dime</p> <p><i>Cèlia: ... de temas negativos y no es eso. Es que hay tantas dudas en tantas cosas que ya (inaudible) en ciertas cosas, no cuanto se esta cuando se quiere trabajar todo así, no, para mí, no, el trabajo cooperativo no lo ves en el momento que los grupos son los mismos, para mi sería más trabajo cooperativo si fueran cambiando cada poco tiempo, porque entonces si que trabajas la competencia</i></p> <p>A: Pe, pero es que hay, hay un tema que és molt important que és: para que alguien aprengui de veritat una forma de comportar, de cooperar, necessita un temps determinat per adaptarse. Yo, yo, el primer dia, que te senti parlar a tu, vem marxar d'aquí i: "uy, como digui tres paraules seguides demasiado alto de voz, la Cèlia, no m'escolta". El segon dia cuando he vingut, he dit: "pues he de ir más despacio y una fuerte". He visto lo que ha pasado, y el cuarto dia cuando he vingut, es, primero deixa parlar un poquet a Cèlia, i després ja parles tu, me explico?</p> <p><i>Cèlia: Pero, no puede...</i></p> <p>A: ... no, no estoy poniendo tu ejemplo, eh?</p> <p><i>Cèlia: Ya entiendo, ya entiendo. Pero eso no puede hacer que se acostumbren a trabajar con un grupo y que luego no quieran trabajar con (.) porque</i></p> <p>A: No que aprendan, que aprendan que adaptandose pueden conseguir progreso. Però entonces cambian. Però sobre todo cambian una cosa que es lo mas importante, cambian de rol. Cuando entren en el següent trimestre en el tema dels càrrecs, i ahí és una cosa muy jorobada, muy duro. En cada equipo, vamos a ver donde estaba porque no nos va a dar temps! Cuando he fet parlar a l'Alfons i cuando he fet parlar a la Míriam, i seguro que a los otros os passa algo</p>	<p>RF4</p> <p>RF6</p> <p>RF3CC</p> <p>RF4</p>	<p>L'assessor aporta informació de forma breu al fil de la intervenció del professor.</p> <p>Posteriorment amplia les seves explicacions descrivint situacions de pràctica amb relació al problema que s'està tractant. I comprova la comprensió de les seves explicacions.</p>

6.2.4. Configuracions de recursos per la Fase 4: algunes funcions discursives clau

De forma similar al punt anterior, en la Taula 6.2 resumim els resultats obtinguts en l'anàlisi de les configuracions de recursos discursius relacionades amb la construcció de les millores en els segments de la Fase 4, i identifiquem les principals funcions discursives que a compleixen.

Taula 6.2

Configuracions de recursos identificades en els segments de la Fase 4, i funcions que a compleixen

Sessió	Segment	Episodi	Configuració	Funció
Sessió 3	Comentari de dinàmiques	Recull com es va fer el treball de les dinàmiques en l'equip de professors	RF3 RF5 /RF5F RF3 RF4 Demanda d'informació a partir de preguntes encadenades i aclariment o recapitulació	Obtenir informació detallada
			RF3 RF5 /RF5F RF3 RF4 RF8/ RF2 Demanda d'informació a partir de preguntes encadenades i aclariment amb connexió amb actuacions futures	Obtenir informació detallada i connectar amb tasques a fer o aspectes posteriors del programa
		Anàlisi conjunta de les dinàmiques fetes	RF3 RF5 /RF5F RF3 RF4 Demanda d'informació a partir de preguntes encadenades i aclariment o recapitulació	Obtenir informació detallada
			RF3 RF5/RF5F RF3 RF4/RF7/RF6/RF3CC Demanda d'informació a partir de preguntes encadenades, aclariment i elaboració teòrica amb exemples	Guiar l'anàlisi conjunt de les pràctiques dels professors
	Dubtes o propostes dels professors	RF5 RF4/RF6 RF3CC Resposta a dubtes amb acceptació i exemples // Resposta de tipus 1	Recollir dubtes i resoldre-les de forma ampliada: clarificant o resumint informació i aportant exemples de pràctica	
Sessió 5	Comentari d'estructures simples	Anàlisi conjunta de les estructures fetes	RF3 RF5 /RF5F RF3 RF4 Demanda d'informació a partir de preguntes encadenades i aclariment	Obtenir informació detallada

			o recapitulació	
			RF3 RF5/RF5F RF3 RF4/RF7/RF6/RF3CC Demanda d'informació a partir de preguntes encadenades, aclariment i elaboració teòrica amb exemples	Guiar l'anàlisi conjunt de les pràctiques dels professors
		Dubtes o propostes dels professors	RF5 RF4/RF6 RF3CC Resposta a dubtes amb acceptació i exemples // Resposta de tipus 1	Recollir dubtes i resoldre-les de forma ampliada: clarificant o resumint informació i aportant exemples de pràctica
Sessió 6	Comentari d'estructures en UD	Recull qui ha fet que	RF3 RF5 RF4 RF2 /RF3CC Demanda d'informació tancada amb aclariments i indicació de tasca	Obtenir informació i assenyalar tasques
		Anàlisi conjunta	RF3 RF5 /RF5F RF3 RF4 Demanda d'informació a partir de preguntes encadenades i aclariment o recapitulació	Obtenir informació detallada
			RF3 RF5/RF5F RF3 RF4/RF7/RF6/RF3CC Demanda d'informació a partir de preguntes encadenades, aclariment i elaboració teòrica amb exemples.	Guiar l'anàlisi conjunt de les pràctiques dels professors
		Dubtes o propostes dels professors	RF4/RF6 RF3CC Resposta a dubtes amb exemples // Resposta de tipus 3	Respondre a dubtes de forma ampliada: clarificant i aportant exemples de pràctica

Segons els resultats obtinguts en els segments de la Fase 4 analitzats, podem concloure que l'assessor utilitza configuracions de recursos discursius per acomplir discursivament cinc funcions:

1. Obtenir informació detallada. Amb aquesta finalitat fa ús de la configuració de Demanda d'informació a partir de preguntes encadenades i aclariment o recapitulació (RF3 RF5 /RF5F RF3 RF4).

Mitjançant aquesta configuració, l'assessor recull de forma minuciosa informació rellevant sobre les innovacions que els professors estan implementant. Aquesta funció i la configuració identificada es mantenen constants al llarg de la fase en els moments en què l'assessor inicia la seva intervenció amb una pregunta oberta dirigida a un professor determinat i posteriorment va plantejant noves preguntes de precisió al fil de les respostes del seu interlocutor per tal de posar en comú el detall de la seva pràctica. Posteriorment, l'assessor intervé fent aclariments, correccions o recapitulacions amb la finalitat de caracteritzar actuacions específiques en relació amb les innovacions, alhora que va establint una rutina en la manera de comentar i analitzar les pràctiques.

2. Analitzar de forma conjunta les pràctiques dutes a terme. Amb aquesta finalitat l'assessor usa la configuració de recursos de Demanda d'informació a partir de preguntes encadenades, aclariment i elaboració teòrica amb exemples (RF3 RF5/RF5F RF3 RF4/RF7/RF6/RF3CC)

Mitjançant aquesta configuració l'assessor guia l'anàlisi i comenta amb detall amb els professors, les pràctiques que han introduït a les aules. Aquesta configuració s'ha identificat en diferents episodis de la fase, si bé no amb algunes variacions amb relació a la pregunta inicial, com ja ho hem anat descrivint. En un primer moment, l'assessor inicia la seva intervenció amb una pregunta oberta, similar a les que caracteritzen la configuració anterior, dirigida a un professor amb la intenció que expliqui una determinada pràctica. Posteriorment inicia una seqüència de preguntes de precisió, i a continuació comenta i analitza de forma àmplia les innovacions aportant exemples i elements teòrics en funció de les aportacions, comentaris i preguntes dels docents. En un segon moment, l'assessor proposa i guia l'anàlisi d'elements clau que considera importants destacar i comentar per tal d'ajustar les innovacions i facilitar la seva implementació en el futur; així, obra la seva intervenció amb preguntes específiques sobre d'aquests elements crítics. Finalment, l'assessor inicia la seva intervenció preguntant als professors quines són les pràctiques que consideren més significatives per analitzar i discutir de forma conjunta.

3. Obtenir informació detallada i connectar amb tasques a fer o aspectes posteriors del programa. Amb aquesta finalitat, l'assessor utilitza la configuració de Demanda

d'informació a partir de preguntes encadenades i aclariment amb connexió amb actuacions futures (RF3 RF5 (RF5F) RF3 RF4 RF8 FR2)

L'ús d'aquesta configuració de recursos permet aconseguir informacions precises sobre les pràctiques implementades i anticipar elements rellevants pel desenvolupament de les innovacions establint lligams amb accions i tasques futures.

4. Obtenir informació i assenyalar tasques concretes que es portaran a terme. Amb aquesta finalitat l'assessor fa ús de la configuració de Demanda d'informació tancada amb aclariments i indicació de tasca (RF3 RF5 RF4 RF2 /RF3CC)

Mitjançant aquesta configuració l'assessor pregunta de forma sistemàtica i accepta les aportacions de diferents professors fent un seguiment efectiu de les activitats que s'han portat a terme. Seguidament assenjala i clarifica les tasques i actuacions que els docents hauran de portar a terme per continuar avançant en el desplegament de les millores acordades.

5. Recollir dubtes i resoldre-les de forma ampliada. Amb aquesta finalitat fa ús de dos tipus de configuracions Resposta a dubtes de tipus 1 (RF5 RF4/RF6 RF3CC) i Resposta a dubtes de tipus 3 (RF4/RF6 RF3CC)

Mitjançant aquestes configuracions de recursos discursius, l'assessor escolta i dona resposta als dubtes plantejats pels professors sobre les pràctiques que han implementat i els canvis acordats. L'assessor respon fent aclariments i/o donant alternatives i resolent confusions i incerteses aportant exemples de pràctica. En les dues primeres sessions de la fase l'assessor inicia la seva intervenció amb una acceptació explícita de les aportacions dels professors; per contra, en la última sessió la configuració varia i aquesta acceptació desapareix, i l'assessor respon a les demandes dels professors combinant aportacions més breus i precises amb altres més àmplies en forma d'exemples de pràctica.

Capítol 7

Discussió i conclusions de la recerca

7.1. Discussió dels objectius de la recerca

7.1.1. Discussió de l'objectiu 1: identificació de recursos discursius de l'assessor

7.1.2. Discussió de l'objectiu 2: ús combinat (creuaments) dels recursos discursius de l'assessor

7.1.3. Discussió de l'objectiu 3: identificació de configuracions de recursos discursius de l'assessor

7.2. Aportacions, limitacions i qüestions obertes

7.3. Conclusions

Discussió i conclusions de la recerca

Els tres capítols anteriors ens han permès presentar amb detall els resultats obtinguts en la nostra recerca. El propòsit d'aquest capítol és dur a terme la discussió global d'aquests resultats, així com establir les conclusions de l'estudi. Per a això, en primer lloc, discutirem els resultats en relació amb els objectius d'investigació establerts; en segon lloc, destacarem les aportacions més rellevants i les limitacions del nostre estudi, així com algunes futures línies d'investigació; i finalment, en el tercer apartat, presentarem sintèticament les conclusions generals de la recerca que hem portat a terme.

7.1. Discussió dels objectius de la recerca

El fil conductor que seguirem per a la discussió dels resultats s'organitza d'acord amb els diferents objectius i subobjectius que han guiat la nostra recerca, tal com han estat plantejats en el capítol 2.

7.1.1. Discussió de l'objectiu 1: identificació de recursos discursius de l'assessor

En aquest apartat discutim els resultats que fan referència al primer dels objectius de la nostra recerca, que, fa referència, com es recordarà, a la identificació dels recursos discursius específics de l'assessor relacionats amb cadascuna de les dues cares de la col·laboració en el procés d'assessorament: la construcció conjunta de significats en torn a la millora de la pràctica entre assessor i assessorats, d'una banda, i la construcció conjunta de significats en torn a la pròpia relació de col·laboració, de l'altra. Aquest objectiu general es concreta en quatre subobjectius, que són: identificar recursos discursius específics de l'assessor relacionats amb la construcció conjunta de la millora de la pràctica; identificar recursos discursius específics de l'assessor relacionats amb la construcció conjunta de la pròpia relació de col·laboració per a la millora de la pràctica; ubicar els recursos discursius identificats en el marc de l'activitat conjunta entre assessor i assessorats, i la seva evolució al llarg del procés d'assessorament; identificar els recursos discursius de l'assessor que s'usen de manera predominant en diferents moments o fases del procés d'assessorament. Seguidament discutirem, per ordre, cada un d'aquests subobjectius.

1.1. Identificar recursos discursius específics de l'assessor relacionats amb la construcció conjunta de la millora de la pràctica.

Com ja hem referit en el capítol 3, per dur a terme la identificació dels dos tipus de recursos discursius vam procedir a codificar-los de forma independent. Per identificar els recursos associats amb la construcció conjunta de la millora de la pràctica, vam prendre com a referent inicial els llistats de recursos discursius de l'assessor proposats per Lago i Onrubia (Lago, 2006; Lago & Onrubia, 2011a, 2011b), Luna (2011), i Sánchez i col·laboradors (García & Sánchez, 2007; Sánchez & García, 2011; Sánchez & Ochoa de Alda, 1995).

A partir de les nostres anàlisis, hem pogut establir una relació de 10 recursos discursius específics per a la construcció conjunta de la millora de la pràctica entre assessor i assessorats:

- RF1, "Presenta un problema o subproblema nou".
- RF2, "Assenyala una tasca a realitzar".
- RF3, "Demana informació, pregunta als participants".
- RF3CC, "Controla la comprensió".
- RF4, "Aporta informació complementària".
- RF5, "Confirma, accepta o rebutja la intervenció d'un o de diferents participants".
- RF5F, "Manté la comunicació".
- RF6, "Relaciona, justifica, argumenta proposant exemples de situacions de pràctica docent".
- RF7, "Conceptualitza, reelabora, argumenta amb un concepte, noció o idea".
- RF8, "Connecta elements actuals del programa amb elements anteriors o posteriors".

Hem descrit el recurs RF1, "Presenta un problema o subproblema nou", com aquella intervenció en la qual l'assessor indica sobre què s'està treballant: presenta un problema, el delimita, l'especifica, o amplia la seva formulació inicial, recollint propostes dels participants. La identificació d'aquest recurs confirma la proposta anterior de Lago (2006) i Lago i Onrubia (2011a, 2011b). A més, aquest recurs enllaça amb alguns elements proposats per altres autors, per exemple Garbacz et al. (2008), que, amb relació a l'actuació de l'assessor per promoure l'orientació a compartir en els processos d'assessorament, assenyalen com elements o temes claus la identificació de prioritats de manera conjunta i col·laborativa, i la incorporació de les aportacions dels assessorats. També Sánchez i García (2011) descriuen diversos recursos que

recullen intervencions específiques de l'assessor en part coincidents amb aquest recurs, com ara “ordena temàticament”, “jerarquitzza els problemes” i “tematitza”. En la mateixa línia, Nolan i Moreland (2014) identifiquen l'estratègia discursiva “enfoca i reorienta”, mitjançant la qual els assessors centren la conversa en el focus de la demanda acordada prèviament. D'acord amb els resultats obtinguts, considerem que aquest recurs permet a l'assessor gestionar els temes que es tracten durant les diferents sessions i pot contribuir a guiar de forma eficient el treball que desenvolupa de forma conjunta amb els professors en els diferents moments del procés d'assessorament. En aquest sentit, entenem que el seu ús pot ajudar a superar algunes de les raons que dificulten la creació d'una relació col·laborativa en el desenvolupament del procés d'assessorament plantejades per Sanchez (2000), en particular, “iniciar la recerca de solucions abans d'assegurar la identificació del problema de forma clara”. També pot ajudar a fer front a les dificultats que troben assessors i assessorats per formular els problemes de forma semblant i resoluble, i el considerem coherent amb la proposta de l'autor d'utilitzar diferents tècniques com identificar i catalogar els problemes que preocupen a l'assessorat, jerarquitzar la importància d'aquests problemes i definir de forma operacional aquell problema especialment rellevant.

El recurs RF2, “Assenyala una tasca a realitzar”, descriu les intervencions de l'assessor en les quals indica els diferents tipus de tasques a realitzar. Com hem il·lustrat en els capítols de resultats, aquestes tasques poden ser individuals dels assessorats, de realització conjunta de l'assessor i els assessorats, o bé de realització col·lectiva dels assessorats; i es poden dur a terme durant el desenvolupament de la sessió o entre sessions. Aquest recurs reprèn i confirma la proposta anterior de Lago (2006) i Lago i Onrubia (2011a, 2011b), i recull en part algunes de les idees que Garbacz et al. (2008) exposen quan assenyalen que l'assessor ha de promoure el desenvolupament de competències i ajudar a la família i als professors a aprendre habilitats, i això pot incloure descriure, entrenar, modelar i reforçar tècniques i intervencions específiques. En efecte, aquests autors inclouen en aquest punt diferents actuacions dels assessors com la modelització o l'explicació d'instruccions, que és un dels casos en el qual nosaltres hem codificat aquest recurs. D'acord amb les nostres anàlisis, podem concloure que a través d'aquest recurs l'assessor gestiona i organitza l'activitat en cada una de les sessions del procés d'assessorament.

Hem definit el recurs RF3, “Demana informació, pregunta als participants”, com aquelles intervencions de l'assessor en les quals fa una demanda d'informació explícita, típicament a través de preguntes que poden ser directes o indirectes, obertes o tancades. Molts dels autors de referència han posat en relleu la importància de les preguntes en el procés

d'assessorament. Sandoval (2003) assenyala que l'assessor utilitza aquest recurs per clarificar la seva pròpia comprensió en torn a la conceptualització del problema que explica l'assessorat però apunta que també poden tenir altres usos, com ara obtenir informació específica, i identifica diferents tipus de preguntes: focalitzades, obertes i tancades. També Benn i Rosenfield (2002) i Benn et al. (2008) codifiquen les verbalitzacions dels assessors i estableixen quatre tipus de preguntes: preguntes obertes, preguntes tancades de si o no, preguntes específiques, i preguntes d'elecció. Els autors indiquen que l'ús de certs tipus de preguntes, especialment les preguntes de clarificació o les preguntes obertes, poden ser eines productives, i les posen en relació amb el grau d'expertesa dels assessors. Sheridan i Kratochwill (2008) caracteritzen les preguntes com una estratègia efectiva de comunicació per guiar el procés d'assessorament i promoure una comprensió mútua. Rosenfield et al. (2014) observen que l'ús de les preguntes pot ser una ajuda pel progrés del procés i consideren el qüestionament eficaç un dels aspectes crítics en la identificació del problema. En concret, destaquen la importància de les preguntes de clarificació i de les preguntes obertes que generen l'opinió de l'assessorat respecte a les declaracions de l'assessor i permeten verificar que el professor coincideix amb l'assessor en la progressió i direcció del cas. Nolan i Moreland (2014) identifiquen l'estratègia discursiva "Pregunta, qüestiona i repta" que permet a l'assessor aconseguir informació; verificar percepcions o explorar noves idees; obtenir explicacions més precises i obrir noves vies d'entendre els problemes. Finalment, Sánchez i Ochoa de Alda (1995) defensen que l'assessor ha de recórrer a una sèrie d'accions verbals que inclouen les preguntes per saber quina és la situació problemàtica per afavorir que l'assessorat se senti atès i escoltat. D'acord amb tot això, nosaltres també hem pogut copsar la presència de diferents tipus de preguntes en funció del moment i de les activitats que l'assessor i els assessorat porten a terme, i hem comprovat que l'ús d'aquest recurs permet a l'assessor obtenir informació sobre un determinat problema o tema, recollir la pràctica dels professors, obrir discussions o aclarir dubtes. Així mateix, coincidim en assenyalar que caldria aprofundir en l'estudi del seu ús estratègic en els processos d'assessorament col·laboratiu. Pensem que una de les vies per avançar en aquest estudi pot centrar-se en conèixer com aquestes preguntes es connecten amb altres recursos; per això algunes de les configuracions de recursos discursius que revisarem en tractar l'objectiu 3 ens aportaran més informació en aquest sentit.

El quart recurs que hem identificat és el recurs RF3CC, "Controla la comprensió", i fa referència a les preguntes que formula l'assessor amb l'objectiu de controlar la comprensió per part dels participants. Aquest tipus de preguntes, com hem descrit en els nostres resultats, tenen un ús

molt específic i freqüent en determinats moments, com per exemple en fragments de caire monològic en els quals l'assessor aporta informació. L'especificitat i la freqüència del seu ús per part de l'assessor justifica, segons creiem, la pertinència d'establir una nova categoria per agrupar les intervencions que hem comprovat que reuneixen aquests criteris. La importància d'aquest recurs ha estat establerta per altres autors. Així, Garbacz et al. (2008) consideren que l'assessor ha d'utilitzar estratègies de comunicació efectives per guiar el procés de consulta i promoure una comprensió clara per tots els participants, i proposen com exemple comprovar que els familiars i els professors l'entenguin. En la mateixa línia, Sánchez (2000) assenyala que l'assessor, per emprendre la creació de la relació de col·laboració en l'assessorament, ha de desplegar unes estratègies comunicatives específiques com la verificació per confirmar si tot el que s'ha exposat realment coincideix amb els sentiments i percepcions dels interessats. D'acord amb això, pensem que aquest recurs pot contribuir a evitar malentesos i dificultats en el treball col·laboratiu dels diferents participants en els processos d'assessorament.

El cinquè recurs que hem identificat és el RF4, "Aporta informació complementària". En aquestes intervencions l'assessor pren la paraula després d'una intervenció o una pregunta d'un participant i en la seva intervenció respon, reprèn, parafraseja, expandeix, corregeix, recapitula... els enunciats dels assessorats sense valorar-los. L'ús d'aquest recurs permet a l'assessor aclarir dubtes, revisar interpretacions dels participants i complementar les seves aportacions. Aquest recurs confirma la proposta de Lago (2006) i Lago & Onrubia (2011a, 2011b), i recull en part també els recursos que altres autors descriuen com ara "parafrasejar" (Benn & Rosenfield, 2002; Benn et al., 2008; Garbacz et al., 2008; Sánchez & García, 2011), "recapitular" (Sánchez, 2000) o "clarificar" (Garbacz et al. 2008).

El sisè recurs que hem identificat és el recurs RF5, "Confirma, accepta o rebutja la intervenció d'un o de diferents participants". Amb aquest recurs, l'assessor intervé per mostrar que accepta o rebutja de forma explícita un comentari, interpretació o aportació dels participants. Com en casos anteriors, aquest recurs confirma la proposta inicial de Lago (2006), i Lago i Onrubia (2011a, 2011b). Hem pogut constatar l'alta freqüència d'aquest tipus d'intervencions i hem descrit les diferents formes que poden adoptar, que inclouen les manifestacions expresses d'acord i també de desacord, les repeticions de la informació dels participants, la lectura de materials que han elaborat, o les intervencions en què l'assessor posa paraules a les aportacions inacabades dels assessorats. Aquesta descripció coincideix en part amb el recurs "repetició de la informació que aporten els assessorats" que proposa Sandoval (2003) i que descriu com un facilitador per a la descripció del problema per part del professor en la fase inicial del procés d'assessorament. En contrast, Sánchez i Ochoa de Alda (1995) proposen

recursos similars com ara “respostes en mirall” i “completar una resposta”, però interpreten aquestes accions verbals com ajudes “càlides” que transmeten a l’assessorat que, mentre parla, està sent atès i escoltat. En la mateixa línia, Luna (2011) descriu el recurs “mostrar acord” a través del qual l’assessor deixa constància de la seva aprovació amb una proposta o opinió d’un professor. Nosaltres considerem que aquest recurs contribueix a la construcció conjunta de la millora de la pràctica en la mesura que el seu ús permet donar suport al discurs dels participants i avançar en el desenvolupament de la sessió.

El recurs RF5F, “Manté la comunicació”, fa referència a les expressions que utilitza l’assessor lligades al manteniment de l’intercanvi comunicatiu. Vam considerar la conveniència de diferenciar les intervencions (en ocasions formalment iguals: “si”, “val”...) en les quals l’assessor manifesta els seu acord o desacord de forma explícita d’aquelles que, de manera clara, fan referència a la funció fàtica del llenguatge, donat que el seu ús obeeix a intencions ben diferenciades. D’acord amb això, Benn i Rosenfield (2002) i Benn et al. (2008) consideren la categoria “*filler*” per codificar les verbalitzacions dels assessors que tenen aquesta mateixa funció.

El vuitè recurs identificat és el RF6, “Relaciona, justifica, argumenta proposant exemples de situacions de pràctica docent”. Amb aquest recurs l’assessor aporta informació posant en relació els problemes, les tasques, els temes exposats i analitzats amb exemples de la pràctica educativa. La caracterització d’aquest recurs reprèn la proposta de Lago (2006) i Lago i Onrubia (2011a, 2011b) però posa l’èmfasi en la idea d’exemplificació i per tant de descripció detallada de pràctiques docents concretes que enllacen amb allò del que s’està parlant. La importància d’aquest recurs que hem constatat en la nostra recerca, contrasta amb les poques referències que hem trobat en els autors consultats. Sandoval (2003) recull que amb la finalitat de crear dissonàncies per donar suport a la co-construcció d’una nova representació del problema, l’assessor pot utilitzar estratègies i recursos com l’ús de metàfores, paral·lelismes o anècdotes i a més afegeix que els assessors experimentats poden també oferir històries d’altres assessorats o de la seva pròpia experiència en altres processos d’assessorament. Menciona, així mateix, que la informació que s’aporta d’aquesta manera és més fàcil i menys amenaçant, alhora que els assessorats poden veure les analogies i identificar-se amb elles. També Garbacz et al. (2008) assenyalen com un exemple d’estratègia de comunicació efectiva el “generar exemples”. En la nostra investigació, i a partir dels resultats obtinguts, hem constatat que l’assessor en diferents moments del procés d’assessorament utilitza de forma intensiva aquest recurs i que aquests exemples de situacions de pràctica docent poden ser reals o bé simulats i es poden referir tant a situacions d’aula com a altres situacions de treball entre professors.

Amb l'ús estratègic d'aquest recurs l'assessor il·lustra, incorpora reflexions, i connecta les pràctiques objecte d'atenció amb altres pràctiques similars amb la finalitat de trobar solucions als problemes i donar sentit a les tasques que s'estan duent a terme.

El recurs RF7, "Conceptualitza, reelabora, argumenta amb un concepte, noció o idea", descriu intervencions de l'assessor en les quals aporta informació posant en relació els problemes, les tasques, els temes... exposats i analitzats amb criteris, conceptes, nocions o idees teòriques. La seva definició i descripció s'assembla a la proposta de Lago (2006) i Lago i Onrubia (2011a, 2011b) i posa en relleu la intenció de l'assessor de connectar el que s'està tractant amb criteris teòrics per tal de promoure la representació compartida dels problemes. Molts autors han subratllat la pertinència de reprendre i reelaborar les aportacions dels professors i d'oferir informació. Així per exemple, Garbacz et al. (2008) i Sheridan i Kratochwill (2008) assenyalen que l'assessor comparteix informació i recursos, i proporciona informació pertinent al cas. També Benn et al. (2008) estableixen com una categoria independent per la codificació de les verbalitzacions de l'assessor el "oferiment d'informació". Altres autors, a més, emfatitzen que això ha d'estar al servei d'una comprensió compartida: Sandoval (2003) apunta que l'assessor ha de reorganitzar les aportacions dels professors creant dissonàncies per donar suport a la co-construcció d'una nova representació del problema i que això suposa, d'una banda, reordenar les causes i efectes, i d'altra banda, la introducció de noves idees per ser discutides i verificades. En la mateixa línia, Nolan i Moreland (2014) exposen que els assessors busquen el compromís del assessorats per avançar en la comprensió compartida del problema i en la planificació de la intervenció, i identifiquen i descriuen l'estratègia discursiva "suggereix i explica", que contribueix a elaborar, convidar i desenvolupar la comprensió. La caracterització del RF7 que aportem recull en part aquestes idees teòriques i descripcions de recursos discursius. En consonància amb les nostres anàlisis, pensem que l'ús d'aquest recurs permet a l'assessor reelaborar, justificar, argumenta... assenyalant l'essencial d'una aportació o proposta amb la finalitat de trobar solucions als problemes i donar sentit a les tasques que es porten a terme.

Finalment, l'últim dels recursos discursius de l'assessor relacionats amb la construcció conjunta de la millora de la pràctica que hem identificat és el recurs RF8, "Connecta elements actuals del programa amb elements anteriors o posteriors". No hem trobat referències anteriors a aquest tipus de recurs en la literatura consultada. Podríem hipotetitzar que la manca de referències d'altres autors està associada a la poca consideració de la dimensió temporal en els dissenys i les anàlisis de la gran majoria dels estudis que hem examinat. Per contra, en l'anàlisi d'un procés d'assessorament complet, com és el cas de la nostra recerca, emergeixen amb

claredat elements en relació amb el seu desplegament en el temps. Segons els nostres resultats i com detallarem posteriorment, aquest recurs és especialment significatiu en determinats moments del procés d'assessorament. Com hem pogut constatar, mitjançant aquest tipus d'intervenció l'assessor connecta el que s'està treballant amb situacions o elements que ja s'han tractat o bé que es donaran previsiblement en sessions o moments posteriors. L'ús d'aquest recurs permet doncs a l'assessor anticipar o recordar procediments i tasques que s'han dut a terme o que estan planificades, per tal de desplegar i donar coherència al procés d'assessorament.

La nostra anàlisi ens ha permès constatar quins d'aquests recursos discursius per a la construcció conjunta de la millora de la pràctica apareixen amb més freqüència per al conjunt del procés d'assessorament. Aquests són: el recurs RF5, "Confirma, accepta o rebutja la intervenció d'un o de diferents participants" i el recurs RF3, "Demana informació, pregunta als participants". Els segueixen el recurs RF4, "Aporta informació complementària" i el recurs RF6, "Relaciona, justifica, argumenta proposant exemples de situacions de pràctica docent.

En síntesi, podem afirmar que l'elevada presència d'aquests recursos sembla evidenciar que en el desplegament del procés d'assessorament predomina un patró discursiu de caràcter dialogat, en què l'assessor busca incorporar els docents al discurs i a l'activitat que es desenvolupa. Com hem vist, l'assessor fa demandes d'informació i parteix de les aportacions dels professors, per intervenir seguidament fent valoracions o ampliant i expandint aquestes aportacions. En aquest patró discursiu de l'assessor destaca també l'elevat ús del recurs R6, "Relaciona, justifica, argumenta proposant exemples de situacions de pràctica docent", que contrasta amb la baixa presència del RF7, "Conceptualitza, reelabora, argumenta amb un concepte, noció o idea teòricament". D'acord amb això, es posa en relleu que, en el procés, l'assessor tendeix a presentar informació a partir de la descripció i comentari d'exemples de pràctiques docents, més que amb l'exposició d'idees o conceptes teòrics.

1.2. Identificar recursos discursius específics de l'assessor relacionats amb la construcció conjunta de la pròpia relació de col·laboració per a la millora de la pràctica.

En un segon moment, vam procedir a identificar els recursos discursius específics de l'assessor relacionats amb la construcció conjunta de la pròpia relació de col·laboració per a la millora de la pràctica. Per portar a terme aquesta identificació, vam prendre com a punt de partida la proposta d'anàlisi de Luna (2011), i de Sánchez i col·laboradors (García & Sánchez, 2007; Sánchez & García, 2011; Sánchez & Ochoa de Alda, 1995).

Les nostres anàlisis ens han permès identificar i establir una relació de 9 recursos discursius específics de l'assessor relacionats amb la construcció conjunta de la pròpia relació de col·laboració:

- RC1, "Atribueix competència".
- RC2, "Vincula les intervencions dels participants".
- RC3, "Mostra sentit de l'humor".
- RC4, "Comprèn i normalitza".
- RC5, "Valora positivament".
- RC6, "Mostra aliança".
- RC7, "Recull preocupacions i les valora".
- RC8, "Anomena els participants".
- RC9, "Mostra consideració, respecte i cortesia als seus interlocutors en la conversa".

Hem descrit el recurs RC1, "Atribueix competència", com aquella intervenció de l'assessor en la qual atribueix competència als participants i crea expectatives positives sobre les activitats d'assessorament. L'assessor utilitza expressions que ajuden als professors a sentir-se més capaços d'afrontar els canvis i millores, i els reptes que comporten. També usa expressions que els emplacen com a protagonistes del canvi i la millora, i que remarquen que són ells qui han de prendre decisions per concretar-ho i qui controlaran el canvi. La definició i descripció que proposem enllaça amb les aportacions de molts dels autors de referència: Truscott et al. (2012) apunten que, abans de l'inici de l'assessorament, l'assessor pot apropar-se als professors reconeixent explícitament la seva expertesa i les seves competències, sostenint d'aquesta manera un clima de seguretat, i promovent la confiança i la implicació dels assessorats en el procés. Sandoval (2003) assenyalava que és important que l'assessor reasseguri

l'assessorat quant a la resolució del problema. Knotek (2003) apunta la importància d'atribuir competència a l'altre declarant-se no expert (*one-downmanship*). Garbacz et al. (2008) estableixen que l'assessor ha d'encoratjar a la família i al professorat a prendre les seves pròpies decisions i a utilitzar les seves capacitats i coneixements amb la finalitat de promoure la presa de decisions compartida. Sheridan et al. (2014) assenyalen que l'assessor ha de reconèixer habilitats i competències dels assessorats, establir la responsabilitat compartida entre assessor i assessorats, i una presa de decisions conjunta al llarg del procés d'assessorament. Luna (2011) descriu el recurs "Co-responsabilitzar", que defineix com aquells enunciats mitjançant els quals l'orientador demana l'opinió als professors per suggerir que és important que aportin idees. Com hem pogut constatar en les nostres anàlisis, mitjançant aquest recurs l'assessor dona suport a la motivació, entesa com la percepció de competència i autoeficiència, alhora que promou l'agència i l'autonomia envers el canvi i la millora. En aquest sentit, pensem que el seu ús podria ajudar a superar algunes de les dificultats per a la creació d'una relació col·laborativa que identifiquen Sanchez (2000) i García, Mesón, i Sánchez (2014) particularment quan a la "hiper-responsabilització", entesa com un excés de responsabilitat per part de l'assessor, que provoca una sobre-intervenció per part seva. L'ús d'aquest recurs específic, així mateix, és coherent amb la necessitat d'incorporar estratègies específiques en la pràctica assessora per promoure el treball col·laboratiu en el desenvolupament del procés d'assessorament, que també assenyalen aquest autors.

El recurs RC2, "Vincula les intervencions dels participants", descriu les intervencions de l'assessor en què connecta diferents contribucions dels participants. Per fer-ho, reprèn intervencions d'un o de diferents participants i les posa en relació amb el seu discurs, o bé vincula entre elles les aportacions de participants diferents. No hem trobat referències anteriors en la literatura consultada amb relació a aquest tipus de recurs que aportem. Pensem que una de les raons podria estar associada a la poca consideració de la dimensió col·lectiva de l'assessorament. En la majoria dels estudis que hem examinat es parteix de relacions bàsicament diàdiques entre assessorat i assessorat, i no s'analitza l'assessorament a un col·lectiu docent. Per contra, la situació que nosaltres hem analitzat és un assessorament dirigit a un col·lectiu de professors, que a més té com a finalitat l'adquisició de competències per el canvi i la millora com a equip docent. En aquest context, hem pogut identificar aquest tipus de recurs específic que permet a l'assessor crear i fomentar la cohesió de grup, i alhora també dibuixar el canvi i la millora com a una tasca col·lectiva.

El tercer recurs que hem identificat és el RC3, "Mostra sentit de l'humor". Aquest recurs inclou les intervencions de l'assessor en què fa broma, fa algun comentari divertit o irònic sobre una

situació. Sovint el comentari va seguit de rialles d'un o més participants. La seva definició i descripció confirma la proposta de Luna (2011) que estableix i descriu el recurs "humor". Com hem pogut observar l'ús d'aquest recurs permet a l'assessor atendre i millorar les relacions personals en el transcurs de l'assessorament.

Hem definit el recurs RC4, "Comprèn i normalitza", com aquelles intervencions de l'assessor en les quals mostra que es posa en el lloc d'un o de diversos participants, que comprèn els seus sentiments i preocupacions davant dels problemes, i els tranquil·litza. Aquesta comprensió i validació de sentiments es pot mostrar per mitjà de normalitzacions, amb declaracions expressives de comprendre, contemplant la possibilitat d'equivocar-se i donant ànims. Segons hem constatat, l'ús d'aquest recurs permet a l'assessor generar una situació emocional més positiva. Molts dels autors de referència han posat en relleu idees i recursos que subratllen la pertinència de considerar aquests tipus de recurs. Sandoval (2003) assenyala que és important que l'assessor verbalitzi la dificultat i el repte que suposa la situació problemàtica exposada, i identifica el recurs "pren en consideració els sentiments". Garbacz et al. (2008) caracteritzen l'assessor col·laboratiu com a "sensible i responsiu", i apunten que, en la seva actuació, ha de ser amable i solidari amb la família i el professor i intentar entendre les seves preocupacions. En la mateixa línia, Nolan i Moreland (2014) assenyalen que l'assessor ha de crear un entorn còmode i ser empàtic per tal de facilitar una comunicació efectiva entre els participants. Sánchez i Ochoa de Alda (1995), Sánchez (2000) i Sánchez i García (2011) descriuen el recurs "Validació de sentiments", que l'assessor usa per fer veure que sentiments com la frustració, preocupació, ansietat... són comuns davant el tipus de problemes que es plantegen. Sánchez (2000) aporta el recurs "comprendre empàticament", que consisteix a fer veure que s'ha entès la repercussió del problema en l'interessat. Sánchez i García (2011) descriuen el recurs "Normalitza", a través del qual l'assessor normalitza l'experiència de frustració que l'assessorat experimenta davant els problemes. Finalment, Luna (2011) defineix dos tipus de recursos que recullen en part elements semblants a la nostra proposta: "Comprensió", que defineix com aquelles frase o paraules de l'assessor que mostren que es posa en el lloc d'un altre participant, que entén els seus sentiments; i "Demostra empatia", que descriu aquelles intervencions de l'assessor en què utilitza un to de veu càlid, té en compte i s'ajusta al component emocional, facilita l'expressió de sentiments i inquietuds dels assessorats, i fomenta la comprensió mútua de les preocupacions.

El cinquè recurs que hem identificat és el recurs RC5, "Valora positivament", i fa referència a les intervencions de l'assessor en les quals transmet que valora a un o diversos participants. Pot destacar alguna qualitat personal o bé elogia i mostra admiració davant d'una acció o

iniciativa. Segons hem observat, l'ús d'aquest recurs permet a l'assessor generar una situació en la qual els assessorats se senten reconeguts i valorats. També en aquest cas diverses aportacions de diferents autors evidencien la pertinència de considerar aquesta categoria. Garbacz et al. (2008) remarquen com el fet de destacar les qualitats i característiques positives de la família, el professorat i el nen, i centrar-se en les fortaleses, promou l'orientació a compartir en els processos d'assessorament. Truscott et al. (2012) apunten la importància de reconèixer els èxits per mantenir la confiança i la implicació dels assessorats en el procés. Sheridan et al. (2014) estableixen el reconeixement de les habilitats dels assessorats com un dels requisits per l'establiment d'una bona relació para entre l'assessor i els assessorats. Per últim, Sánchez i Ochoa de Alda (1995), Sánchez (2000) i Luna (2011) descriuen el recurs "Elogi", com aquelles intervencions en les quals l'assessor transmet de forma explícita que valora un professor, pot destacar alguna qualitat seva personal, o bé elogiar un aspecte d'alguna acció o activitat que ha realitzat.

El recurs RC6, "Mostra aliança", descriu les intervencions de l'assessor que mostren que comparteix els objectius de l'activitat amb un o diversos participants, posa de manifest que forma part d'un bon equip conjuntament amb els altres participants en l'assessorament, i que es coneixen bé. Aquest recurs reprèn els recursos "Aliança" i "Ofereir ajuda" que proposa Luna (2011), que, junt a altres casos particulars, com per exemple les demandes d'opinió a un o diversos professors, hem inclòs en una única categoria. A més, enllaça amb altres idees i aportacions de diversos autors. Així per exemple, Garbacz et al. (2008) destaquen que l'assessor ha d'emfatitzar el concepte d'equip, i Benn et al. (2008) identifiquen com un tipus d'enunciat de l'assessor l'"oferiment d'ajuda". També aquest tipus de recurs connecta amb les propostes de Nolan i Moreland (2014) i de Newman et al. (2015) quant a l'ús del "llenguatge nosaltres" per assenyalar que conceben als assessorats com a companys i mostrar la voluntat de treballar de forma conjunta. En definitiva, partint dels nostres resultats podem concloure que aquest recurs permet a l'assessor fomentar la co-responsabilitat en el desenvolupament del procés d'assessorament. D'aquesta manera el seu ús també podria ajudar a superar algunes de les dificultats, en particular la "hiper-responsabilització", que poden sorgir en el treball col·laboratiu.

El setè recurs que hem identificat és el recurs RC7, "Recull preocupacions i les valora". L'assessor intervé per donar resposta a una preocupació o demanda d'un o diversos participants que no està en relació directa amb els problemes, les tasques, els temes tractats, però que ha aparegut en el decurs de les sessions. L'ús d'aquest recurs per part de l'assessor contribueix a generar una situació en què els participants se senten atesos i escoltats. Aquest

tipus de recurs recull en part propostes com la de Sheridan et al. (2014), que assenyalen el “demostrar sensibilitat i capacitat de resposta cap als assessorats” com un dels requisits per l'establiment d'una bona relació entre l'assessor i els assessorats. També Luna (2011) descriu el recurs “Donar material”, mitjançant el qual l'assessor esmenta algun document o material escrit que proporciona als professors, que és un dels casos específics en els quals nosaltres hem codificat aquest recurs.

El recurs RC8, “Anomena els participants”, descriu les intervencions de l'assessor en les quals utilitza els noms dels participants i el coneixement que té de les seves qualitats i interessos personals per exemplificar situacions de pràctica docent reals o bé simulades. Hem trobat una referència a la qüestió dels noms dels professors en Truscott et al. (2012), quan apunten que l'assessor pot apropar-se als professors en els moments inicials de l'assessorament fent ús del seu nom per dirigir-se a ells. El sentit del recurs que caracteritzem és, però, un altre. En aquest sentit, entenem que, a més de permetre l'assessor captar l'atenció dels assessorats i generar situacions en què els participants se senten reconeguts i valorats, el seu paper fonamental és contribuir, en la mesura en què es posa en relació amb els exemples de pràctica, a ajudar els professors a vivenciar experiències i situacions que apareixeran quan els professors treballin els canvis i millores (les dinàmiques, tècniques i estructures de treball cooperatiu) amb els alumnes.

Finalment, l'últim dels recursos discursius de l'assessor relacionats amb la construcció de la pròpia relació de col·laboració que hem identificat és el recurs RC9, “Mostra consideració, respecte i cortesia als seus interlocutors en la conversa”. Amb aquest recurs, l'assessor fa explícita l'atenció a les necessitats i peticions dels professors; es mostra atent i respecta els torns d'intervenció dels professors; mostra preocupació per la idoneïtat de les seves pròpies explicacions; demana disculpes quan comet un error; o utilitza altres fórmules de cortesia. L'ús d'aquest recurs permet a l'assessor fer explícita la seva atenció i consideració envers dels docents i generar una situació en la qual els assessorats se senten reconeguts i valorats. Creiem que aquest recurs mostra formes concretes de portar a terme la idea general que alguns autors recullen amb relació a cuidar la persona i la comunicació en la situació d'assessorament. Per exemple, Garbacz et al. (2008), com hem recollit en diverses ocasions indiquen que l'assessor ha de ser sensible i responsiu, amable, solidari, càlid i afectuós; també Nolan i Moreland (2014) assenyalen que l'assessor ha de mantenir-se en el respecte i no jutjar els assessorats.

Les dades obtingudes mostren que aquests recursos tenen un pes diferent en el conjunt del procés d'assessorament. Així, els recursos amb una presència més elevada són el RC3, "Mostra sentit de l'humor", el RC4, "Comprèn i normalitza" i el RC9, "Mostra consideració, respecte i cortesia als seus interlocutors en la conversa"; seguits pel RC8, "Anomena els participants", i el RC2, "Vincula les intervencions dels participants".

L'elevada freqüència d'aquests recursos ens indica com l'assessor en les diferents sessions d'assessorament intervé per mostrar que comprèn la situació emocional que genera aquest procés i utilitza el sentit de l'humor per contribuir a la creació d'un clima de treball més distès. Ahora, es mostra atent, respectuós i cortès amb els professors i fa palès que els reconeix i valora.

1.3. Ubicar els recursos discursius identificats en el marc de l'activitat conjunta entre assessor i assessorats, i la seva evolució al llarg del procés d'assessorament.

Ubicar els recursos específics emprats per l'assessor en el marc de l'activitat conjunta ha suposat, en un primer moment, descriure com s'estructura, organitza i evoluciona aquesta activitat conjunta entre assessor i assessorats en el procés d'assessorament, i a continuació, situar en ella els recursos discursius identificats relacionats tant amb la construcció conjunta de la millora de la pràctica com amb la construcció de la pròpia relació de col·laboració.

L'anàlisi de la interactivitat ens ha permès descriure amb detall i visualitzar com s'estructura i com evoluciona l'activitat conjunta entre l'assessor i els professors en les nou sessions i en el conjunt del procés d'assessorament.

En un primer moment, hem identificat 30 tipus de segments d'assessorament diferents partint de la descripció dels patrons d'actuació dels participants en cada un d'ells i de la identificació de la seva funció amb relació al procés d'assessorament. Posteriorment, la construcció dels mapes d'interactivitat ha fet possible observar com s'articulen els diferents segments en les sessions del procés d'assessorament. Aquesta primera anàlisi ha permès ubicar els recursos discursius en cada un dels segments en les quals s'inscriuen i es vinculen, i d'aquesta manera conèixer quins són els més freqüents, i quines formes i funcions específiques adopten, en cada un d'ells.

En primer lloc, i pel que fa als recursos discursius de l'assessor relacionats amb la construcció conjunta de la millora de la pràctica, les dades obtingudes han posat de manifest que no apareixen uniformement en el conjunt del procés d'assessorament sinó que la seva presència ve condicionada per l'activitat conjunta que l'assessor i els professors desenvolupen en els diferents moments del procés. D'aquesta manera, hem pogut copsar diferències tant quantitatives com qualitatives en la distribució dels recursos associats a la cara freda de l'assessorament en els diferents tipus de segment d'assessorament. Pel que fa a les diferències quantitatives, veiem, per exemple, que en el segment d'assessorament de Presentació de l'Àmbit A del Programa CA/AC, en el qual l'assessor explica el programa i dona a conèixer la seva fonamentació teòrica destacant els conceptes claus, mentre els professors bàsicament segueixen la seva exposició, els recursos més freqüents són el recurs RF1, "Presenta un problema o subproblema nou", el RF2, "Assenyala una tasca a realitzar", el RF7, "Conceptualitza, reelabora, argumenta amb un concepte, noció o idea" i el RF5, amb percentatges destacats respecte del total de recursos discursius presents en aquest tipus de segment. Per contra, s'observa que en un altre tipus de segment, com els segments d'assessorament de Presentació de les dinàmiques de cohesió a través de la realització vivenciada, els recursos més freqüents varien. En aquest tipus de segment, l'assessor dona a conèixer diverses dinàmiques de cohesió guiant la seva realització, els professors les porten a terme i posteriorment reflexionen de forma conjunta sobre la pràctica; i en aquest cas, destaca la presència dels recursos RF5, "Confirma, accepta o rebutja la intervenció d'un o de diferents participants"; RF3, "Demana informació, pregunta als participants"; RF2, "Assenyala una tasca a realitzar"; i RF6, "Relaciona, justifica, argumenta proposant exemples de situacions de pràctica docent".

En termes qualitius, hem constatat que un mateix recurs discursiu per a la construcció conjunta de la millora de la pràctica té un ús específic en funció del segment en el qual s'ubica. Així per exemple, en el tipus de segment d'assessorament d'Anticipació i organització de la sessió, que té com a funció presentar els continguts i la seqüència d'activitats previstes per a la sessió, el recurs RF3, "Demana informació, pregunta als participants", que és el recurs amb més presència serveix l'assessor per sol·licitar informació de forma puntual relacionada amb aspectes d'organització i gestió del treball a la sessió. Aquesta sol·licitud d'informació per part de l'assessor pren habitualment la forma d'enunciats curts que es localitzen en fragments on l'assessor presenta o assenyala continguts, materials, documents i tasques ja realitzades o que es portaran a terme en la sessió. Típicament són preguntes directes on es recorda o es fa un requeriment d'informació concreta en relació amb aquests continguts, materials, documents o

tasques. Aquest mateix recurs RF3, “Demana informació, pregunta als participants”, també és el més present en el segment d’assessorament de Comentari de les estructures en les Unitats didàctiques, que té com a funció l’anàlisi conjunta de les estructures simples dutes a terme en les Unitats Didàctiques acordades abans de la sessió d’assessorament. En aquest cas, però, l’assessor, amb aquest recurs, fa un requeriment d’informació concreta sobre els autoinformes que els professors han portat a terme o bé planteja preguntes dirigides a guiar l’anàlisi de les estructures simples que els professors han implementat amb diferents equips d’alumnes. Així, l’assessor pregunta sobre com s’han implementat les estructures en les Unitats didàctiques o els demana que expliquin amb detall les dificultats que han trobat i com les han resolt. Aquesta sol·licitud d’informació, en aquest segment, pren la forma d’enunciats curts que es localitzen en un context conversacional, tot i que ocasionalment, també s’identifiquen demandes més extenses en les quals l’assessor aporta informació per ajudar a situar la pregunta o bé encadena preguntes que van precisant una mateixa qüestió. L’ús del RF3 per part de l’assessor varia novament en els segments d’assessorament de Discussió de canvis d’organització vinculats a la planificació i organització de la introducció de les dinàmiques de cohesió, a iniciativa de l’assessor, que tenen com a funció discutir els canvis d’organització que s’haurien d’adoptar a nivell de centre per tal d’introduir en les aules les dinàmiques de cohesió associades a l’Àmbit A del Programa. Aquí, l’assessor fa requeriments d’informació concreta sobre els professors i/o l’organització del centre per tal d’ajustar els exemples i la seva explicació. Les preguntes, en aquest tipus de segment, conformen enunciats curts i són, en la seva totalitat, preguntes tancades.

Aquests canvis i usos específics d’un mateix recurs en funció dels segments en els quals es situa es constaten també en altres recursos, com per exemple en el recurs RF6, “Relaciona, justifica, argumenta proposant exemples de situacions de pràctica docent”. Per exemple, en el segment d’assessorament de Presentació teòrica dels Plans d’equip, amb el recurs RF6, un dels més freqüents, l’assessor aporta exemples de pràctiques docents en relació amb els Plans d’equip i a la negociació dels objectius personals i els càrrecs. En aquest tipus de segment, majoritàriament trobem exemples de pràctiques reals d’altres centres que han participat en processos d’assessorament sobre aprenentatge cooperatiu i també situacions de pràctica simulades. A més, aquest recurs s’ubica preferentment en torns llargs de l’assessor, on es combina amb altres recursos de presentació d’informació. Per contra, en el segment d’assessorament de Discussió de canvis d’organització vinculats a la planificació i l’organització de la introducció de les dinàmiques de cohesió, a iniciativa de l’assessor, l’assessor utilitza aquest mateix recurs per aportar informació posant en relació els problemes i les tasques que

es discuteixen amb exemples de la pràctica educativa. En aquest tipus de segment són intervencions d'extensió variable, que fan referència preferentment a situacions hipotètiques de pràctica dels mateixos professors en relació amb la implementació de les dinàmiques de cohesió. Un altre cas són els segments d'assessorament de Presentació de les dinàmiques de cohesió, a través de la realització vivenciada. En aquest segments, amb el RF6 l'assessor connecta les pràctiques objecte d'atenció amb d'altres exemples de pràctiques docents, amb la finalitat de trobar solucions als problemes i donar sentit a les tasques que s'estan duent a terme durant la sessió. Són intervencions d'extensió variable que s'ubiquen en fragments de caire conversacional on s'alternen les intervencions dels diferents participants i l'assessor aporta exemples combinant referències a situacions hipotètiques de pràctica dels mateixos professors en relació amb les dinàmiques de cohesió amb descripcions de situacions de pràctica reals d'altres centres que han participat en processos d'assessorament sobre aprenentatge cooperatiu.

Quant als recursos discursius específics de l'assessor relacionats amb la construcció conjunta de la pròpia relació de col·laboració per a la millora de la pràctica, les dades que hem aconseguit posen de manifest que els recursos discursius associats a la cara càlida del procés d'assessorament es distribueixen, en comparació amb els recursos freds, de manera més transversal, és a dir, més semblant en diferents moments. Tot i així, tampoc no es distribueixen de forma completament homogènia en els diferents tipus de segments d'assessorament ni en el conjunt del procés d'assessorament. Així, hem constatat que en moments diferents del procés d'assessorament el pes dels diferents recursos càlids varia. Per exemple, en el tipus de segment d'assessorament d'Anticipació i organització de la sessió, els recursos específics dominants són dos, el RC3, "Mostra sentit de l'humor", i el RC9, "Mostra consideració, respecte i cortesia als seus interlocutors en la conversa". En comparació, en el segment d'assessorament de Comentari de les dinàmiques de cohesió, els recursos estan més distribuïts. En aquest cas, els recursos més freqüents són el RC9, "Mostra consideració, respecte i cortesia als seus interlocutors en la conversa" i el recurs RC2, "Vincula les intervencions dels participants"; també hi són presents els recursos RC3, "Mostra sentit de l'humor", RC4, "Comprèn i normalitza" i RC8, "Anomena els participants", i en menor mesura, els recursos RC1, "Atribueix competència", RC5, "Valora positivament", i el RC7, "Recull preocupacions i les valora". De la mateixa manera, en el tipus de segment d'assessorament de Modelatge del procediment de formació dels equips d'aprenentatge cooperatiu a partir d'un cas pràctic, també s'observa una presència distribuïda de recursos càlids, si bé en aquest cas varien els més presents. Aquí destaquen els recursos RC4, "Comprèn i normalitza", i RC3,

“Mostra sentit de l’humor”, seguidament el recurs RC2, “Vincula les intervencions dels participants” i en menor mesura el RC1, “Atribueix competència”, el RC6, “Mostra aliança”, el RC8, “Anomena els participants” i el recurs RC9, “Mostra consideració, respecte i cortesia als seus interlocutors en la conversa”.

A més, com en el cas dels recursos freds, determinats recursos discursius càlids compleixen diferents funcions o usos en funció del segment d’assessorament en el qual es troben. Així per exemple, el recurs RC3, “Mostra sentit de l’humor”, és el recurs més freqüent, com hem vist, en els segments d’assessorament d’Anticipació i organització de la sessió. Amb aquest recurs, l’assessor intervé fent broma o comentant de forma divertida o amb ironia les dificultats que troben en l’activitat que estan portant a terme, com pot ser la cerca de determinats documents, o bé sobre diferents aspectes relacionats amb el desenvolupament de la sessió. Són enunciats més aviat curts que es localitzen en fragments on l’assessor indica sobre què es treballarà al llarg de la sessió, o prepara els materials o documents que s’utilitzaran. Aquest mateix recurs, en canvi, en els segments d’assessorament de Modelatge del procediment de formació dels equips d’aprenentatge cooperatiu a partir d’un cas pràctic, es concreta en descripcions humorístiques o iròniques de situacions de pràctica docent en fragments on posa exemples. I en moments més avançats del procés, com en el segment d’assessorament de Discussió de canvis d’organització vinculats a la planificació de les estructures, a iniciativa de l’assessor, en els quals la complicitat i confiança entre els participants està consolidada, l’assessor intervé fent comentaris graciosos sobre ell mateix o sobre els professors presents en la sessió.

De la mateixa manera, el recurs RC4, “Comprèn i normalitza”, varia en funció dels segments en els quals s’ubica. En el segment d’assessorament de Presentació del programa CA/AC, l’assessor l’empra per mostrar que es posa en el lloc d’un o de diversos participants, que comprèn els seus sentiments i preocupacions davant dels canvis que iniciaran i els tranquil·litza. En aquest tipus de segment són intervencions més aviat curtes que s’ubiquen en torns llargs en els quals l’assessor aporta informació. Podem observar que l’assessor intervé anticipant dificultats en el treball i posant de manifest la complexitat del procés d’assessorament. En canvi, en el segment d’assessorament de Planificació de la introducció del programa durant el 1r i 2n. Any, l’assessor recull les preocupacions dels professors quant a les dificultats que anticipen davant el repte de dur a terme activitats d’aprenentatge cooperatiu en classes amb alumnat molt divers com les seves, i els transmet seguretat, assenyalant que els canvis s’aniran introduint molt a poc a poc, i amb molta ajuda per part seva. Novament en el segment d’assessorament de Comentari dels qüestionaris inicials, en què es recullen les

pràctiques prèvies dels docents en relació amb la proposta de millora, aquest recurs canvia i adopta formes i funcions diverses: l'assessor recull les inquietuds i requeriments dels professors i fa declaracions expresses de comprendre i donar ànims, anticipa dificultats i problemes, contempla la possibilitat de fer assaigs i canvis com a part del procés d'assessorament, i ajusta les expectatives dels professors. Aquestes intervencions són d'extensió variable i en aquest tipus de segment s'ubiquen tant en torns llargs de l'assessor com en fragments on es constata una lògica conversacional.

D'acord amb tot això, hem pogut establir que els recursos discursius desplegats per l'assessor varien en funció de com assessor i assessorats organitzen i estructuren conjuntament la seva activitat en els diferents moments del procés d'assessorament. És a dir, hem evidenciat que la distribució dels recursos varia en el transcurs dels diferents moments en els que s'organitza l'assessorament i també hem caracteritzat l'ús específic d'un mateix recurs en funció de l'activitat conjunta. Entenem que les nostres anàlisis permeten avançar en l'acompliment de la recomanació, que alguns autors plantegen com una tasca pendent, d'examinar les habilitats comunicatives dels assessors tenint en compte el contingut i el context (Gutkin, 1999; Benn et al., 2008; Rosenfield, 2004) i d'estudiar possibles canvis en els intercanvis verbals dels participants en el temps i quan s'amplia el grup d'assessorats (Erchul et al., 2014). Al mateix temps, donen suport a la hipòtesi d'alguns autors que, des de la defensa de l'existència de diferents fases en el procés d'assessorament, assenyalen que els recursos discursius, com a dispositius d'ajuda per al progrés i l'efectivitat del procés d'assessorament, poden ser, si més no parcialment diferents, en moments diferents d'aquest procés (Lago & Onrubia, 2011a, 2011b).

Més enllà d'aquestes idees en bona part programàtiques, en els treballs teòrics que hem consultat no hem trobat pràcticament autors que detallin els recursos discursius predominants en els diferents moments de l'assessorament. Una excepció és el treball de Sandoval (2003) que proposa conceptualment l'ús preferent de determinats recursos en funció del moment en l'assessorament. Aquesta idea és coherent amb els nostres resultats, però els recursos que Sandoval apunta com a prioritaris en l'inici del treball conjunt entre assessor i assessorats, com són les preguntes, o bé en moments més avançats del procés, com l'ús de metàfores, paral·lelismes o anècdotes, no apareixen distribuïts d'aquesta manera en els nostres resultats.

Quant als treballs empírics que hem revisat, majoritàriament es centren en l'estudi d'una única fase, o un moment particular del procés d'assessorament, majoritàriament en la Identificació del problema (Benn & Rosenfield, 2002; Benn et al., 2008; Knotek, 2003; Nolan & Moreland,

2014; Rosenfield et al., 2014). Aquelles recerques que recullen més d'una fase o processos d'assessorament complets no plantegen una anàlisi temporal ni longitudinal i no consideren aquestes relacions ni l'evolució en el temps dels recursos discursius en els seus dissenys d'investigació (Erchul et al., 1999; Newman et al., 2015, 2017; Ruble et al., 2011). Altres autors sustenten empíricament la idea de fase, és a dir moments diferenciats en el transcurs del procés d'assessorament en els quals existeixen formes diferenciades de treball conjunt entre assessor i assessorats, però no identifiquen els recursos discursius de l'assessor en cada una d'elles (García & Sánchez, 2007; García et al., 2014; Luna, 2011; Sánchez, 2000). En aquest punt, les nostres anàlisis parteixen, en gran mesura, de les propostes de Lago (2006). Aquest autor analitza un procés d'assessorament complet i en la seva investigació identifica els recursos discursius de l'assessor en les diferents fases del procés amb l'objectiu de validar l'ús d'un conjunt de recursos per a l'efectivitat de l'assessorament. Considerem que els resultats que aportem són coherents amb la hipòtesi que planteja Lago com a conclusió del seu estudi, amb relació a que certs recursos discursius actuen associats entre ells i en diferents moments del procés d'assessorament. Reprendrem algun d'aquests aspectes en el següent punt, on discutirem els resultats referents a la identificació dels recursos discursius de l'assessor que s'usen de manera predominant en diferents moments o fases del procés d'assessorament.

1.4. Identificar els recursos discursius de l'assessor que s'usen de manera predominant en diferents moments o fases del procés d'assessorament.

Per donar resposta a aquest subobjectiu ens vam plantejar conèixer, en un primer moment, en quines fases o moments s'organitzava el procés d'assessorament i en un segon moment, quins recursos específics de l'assessor relacionats amb la construcció conjunta de la millora de la pràctica i de la pròpia relació de col·laboració s'identificaven de forma predominant en cada una d'aquestes fases o moments. Les nostres anàlisis ens han permès identificar els fragments de l'activitat conjunta que corresponen a les cinc fases proposades per Lago i Onrubia (2011a) i que hem adoptat com a referent:

- Fase 1. Anàlisi i concreció del problema i la demanda de millora, i negociació de les responsabilitats individuals i compartides de l'assessor i dels altres participants en la construcció de la millora. A aquesta fase s'han associat quatre tipus de segments d'assessorament, amb una duració total de 2 hores i 48 minuts.

- Fase 2. Anàlisi conjunta de les practiques del professorat respecte del contingut de millora i dels referents teòrics o experiències d'altres centres respecte d'aquesta millora. S'ha associat a aquesta fase un únic tipus de segment, amb una duració de 34 minuts.
- Fase 3. Disseny de les innovacions i millores que han d'introduir-se en les pràctiques educatives del professorat vinculades al contingut de millora. S'han associat a aquesta fase 15 tipus de segments, amb una duració total de 5 hores i 22 minuts.
- Fase 4. Col·laboració en la implementació, seguiment i ajust de les millores. S'han associat a aquesta fase sis tipus de segments, amb una duració de 7 hores i 4 minuts.
- Fase 5. Avaluació del procés, de la implementació de la millora i de la continuïtat o reformulació dels objectius del pla de millora. S'hi han associat quatre tipus de segments, amb 1 hora i 17 minuts de duració total.

Haver identificat prèviament les fases del procés d'assessorament ens va permetre determinar la freqüència, durada i distribució dels diferents recursos discursius de l'assessor en cadascuna de les fases.

D'aquesta manera, hem pogut constatar, primerament, que la distribució dels diferents recursos discursius freds varia entre les diferents fases:

- el RF1, "Presenta un problema o subproblema nou", té una presència rellevant en la Fase 1 i no està en les altres fases.
- el RF2, "Assenyala una tasca a realitzar", té una presència rellevant en la Fase 5.
- el RF3, "Demana informació, pregunta als participants", té una presència especialment destacada en la Fase 2 i en la Fase 4.
- el RF3CC, "Controla la comprensió", té una presència destacada Fase 1.
- el RF4, "Aporta informació complementària", destaca en la Fase 5 i en menor mesura en la Fase 3, i és particularment baix en la Fase 2.
- el RF5, "Confirma, accepta o rebutja la intervenció d'un o de diferents participants" destaca en les Fases 4 i 3, i és particularment baix en la Fase 1.
- el RF5F, "Manté la comunicació", té una presència destacada en la Fase 4.
- el RF6, "Relaciona, justifica, argumenta proposant exemples de situacions de pràctica docent", té una presència destacada en la Fase 1 i en la Fase 3, i té una presència equilibrada en les altres fases.
- el RF7, "Conceptualitza, reelabora, argumenta amb un concepte, noció o idea", té una presència rellevant en la Fase 1.

- el RF8, “Connecta elements actuals del programa amb elements anteriors o posteriors”, té una presència rellevant en les Fases 1 i 5.

En segon lloc, hem pogut copsar per a cada fase un perfil específic de recursos dominants i una distribució global de recursos. Així, pel que fa a la Fase 1, trobem fins a sis recursos dominants i amb percentatges de presència similars: els recursos RF6, “Relaciona, justifica, argumenta proposant exemples de situacions de pràctica docent”, RF3, “Demana informació, pregunta als participants”, RF7, “Conceptualitza, reelabora, argumenta amb un concepte, noció o idea”, RF4, “Aporta informació complementària”, RF3CC, “Controla la comprensió” i el RF5, “Confirma, accepta o rebutja la intervenció d’un o de diferents participants. S’observa que, en els segments on presenta i exposa els continguts en relació amb l’aprenentatge cooperatiu, l’assessor aporta més informació teòrica i exemples de pràctiques docents, i controla més la comprensió dels professors. Addicionalment, en aquesta fase és on la presència dels recursos RF1, “Presenta un problema o subproblema nou”, i RF8, “Connecta elements actuals del programa amb elements anteriors o posteriors”, és més gran en termes relatius. L’assessor usa aquests recursos per presentar els continguts i la seqüència d’activitats previstes per a cada sessió, per assignar al professorat les tasques que ells han de realitzar abans de la següent sessió, i per explicar la planificació del procés d’assessorament previst, contribuint a la seva negociació i a la definició conjunta dels seus continguts. En síntesi, podem dir que l’assessor utilitza en aquesta Fase 1 una àmplia varietat de recursos de manera equilibrada per, d’una banda, afavorir la comprensió inicial dels continguts que presenta (posant exemples de pràctica, conceptualitzant i comprovant la comprensió dels docents), i de l’altra, organitzar el procés de treball (ordenant els temes i problemes que s’aborden, i connectant els continguts i tasques proposats amb la resta de l’assessorament).

En la Fase 2, els recursos amb una major presència són el RF3, “Demana informació, pregunta als participants”, i el RF5, “Confirma, accepta o rebutja la intervenció d’un o de diferents participants”, amb uns percentatges molt destacats. Això apunta a un tipus de discurs basat en les preguntes de l’assessor i en la reacció per la seva part a les respostes dels professors. Aquest tipus de discurs sembla ajustar-se a l’objectiu de la fase, que és la recollida i l’anàlisi de la pràctica prèvia dels assessorats pel que fa al contingut de millora. L’assessor demana informació de forma explícita, els professors responen les seves preguntes i posteriorment l’assessor va validant les aportacions dels assessorats. Ocasionalment, també planteja noves preguntes a través de les quals pretén fer aclariments o verificar la seva pròpia comprensió. D’aquesta manera, l’assessor dona suport al discurs dels professors i alhora, va avançant en el

desenvolupament de la sessió amb l'objectiu d'analitzar, de forma conjunta amb els professors, la seva pràctica prèvia respecte als continguts de millora objecte de l'assessorament.

En la Fase 3, els recursos discursius més freqüents són el RF5, "Confirma, accepta o rebutja la intervenció d'un o de diferents participants", el RF3, "Demana informació, pregunta als participants", el RF4, "Aporta informació complementària" i el RF6, "Relaciona, justifica, argumenta proposant exemples de situacions de pràctica docent". D'acord amb això, podem afirmar que, per dissenyar conjuntament amb els docents els canvis a introduir en la seva pràctica (l'objectiu fonamental d'aquesta fase), l'assessor sol·licita informació concreta que li permeti ajustar les seves intervencions, i mostra explícitament de manera reiterada la seva acceptació i acord amb les aportacions i comentaris dels professors, o bé els reprèn i els s'expandeix, corregeix o amplia cap a la teoria. També aporta informació sobre el disseny de les innovacions responent a les preguntes dels professors, o bé connecta les pràctiques objecte d'atenció amb exemples d'altres pràctiques docents, amb la finalitat de trobar solucions als problemes que es plantegen per a concretar de forma conjunta els canvis a introduir. Aquest conjunt de recursos suposa que el disseny de les innovacions i millores a introduir en la pràctica docent del professorat es planteja, discursivament, de manera dialogada, i en bona part a partir de les intervencions dels professors, i no com una presentació per part l'assessor de propostes o formes d'actuació al marge dels docents que participen en el procés.

En la Fase 4, els recursos més presents són el RF5, "Confirma, accepta o rebutja la intervenció d'un o de diferents participants", el RF3, "Demana informació, pregunta als participants", i el RF4, "Aporta informació complementària". A diferència de la fase anterior, el pes de les preguntes de l'assessor és més alt. Que l'assessor sàpiga com s'estan desenvolupant les pràctiques és fonamental per poder assolir la finalitat fonamental de la fase, que és el seguiment i acompanyament en la introducció de les millores que estan fent els professors. La fase es desenvolupa, doncs, en un context de diàleg on les intervencions dels participants es van succeint. L'assessor recull informació, incorpora les aportacions dels docents, i aporta informació per facilitar l'anàlisi conjunta de les seves pràctiques i per donar suport a la implantació de les millores. També planteja preguntes obertes adreçades a guiar l'anàlisi de les pràctiques, a verificar la seva pròpia comprensió, a fer aclariments o bé a continuar el seguiment i suport a la implementació de les noves pràctiques que estan introduint els docents.

En la Fase 5, els recursos més freqüents són el RF5, "Confirma, accepta o rebutja la intervenció d'un o de diferents participants", el RF4, "Aporta informació complementària", el RF3,

“Demana informació, pregunta als participants” i amb menor mesura el RF2, “Assenyala una tasca a realitzar”. En aquesta fase baixa la importància de les preguntes i creixen, en termes relatius, l'aportació d'informació complementària i la indicació de tasques a realitzar. El major pes relatiu en la fase de la indicació de tasques a realitzar té a veure amb dues qüestions: d'una banda, l'assessor assigna als docents algunes tasques que hauran de realitzar entre aquesta última sessió i la primera sessió de la nova etapa de l'assessorament, que es realitzarà el proper curs; de l'altra, presenta, a través d'una simulació, alguna de les tasques que els professors realitzaran durant aquesta nova etapa de l'assessorament. Així, l'assessor descriu les tasques específiques que els professors hauran de portar a terme, dóna instruccions sobre el que s'ha de fer i aporta informació responent a les preguntes concretes dels professors en relació amb aquestes. Addicionalment, en aquesta fase torna a prendre pes relatiu, com en la Fase 1, l'establiment de relacions amb continguts anteriors i posteriors de l'assessorament (RF8, “Connecta elements actuals del programa amb elements anteriors o posteriors”). Tot aquest conjunt de recursos sembla al servei, fonamentalment, d'una de les finalitats principals d'aquesta fase: la presa de decisions i acords en relació amb la continuació del procés, en aquest cas concret, per al curs següent.

Com hem assenyalat en la discussió amb relació al subobjectiu anterior, la major part dels treballs dels autors de referència que hem consultat aporten poques dades quant a la identificació de recursos específics en les diferents fases del procés d'assessorament. A més, tampoc consideren de forma diferenciada els recursos de l'assessor en relació amb les dues cares de l'assessorament; en aquest sentit, els nostres resultats aporten noves evidències. En comparació als treballs empírics que es centren en les etapes inicials de l'assessorament, concretament en la fase d'Identificació del problema, i que refereixen l'ús de recursos discursius semblants als que hem tipificat com a recursos freds, els nostres resultats reforcen la importància que diversos autors atribueixen a l'ús de les preguntes en els moments inicials del procés (Benn & Rosenfield, 2002; Benn et al., 2008; Knotek, 2003; Noland & Moreland, 2014). Ara bé, d'una banda i segons les nostres dades, el recurs RF3, “Demana informació, pregunta als participants” és molt significatiu també en fases posteriors de l'assessorament com són la Fase 2, de recollida de pràctiques prèvies dels professors, i la Fase 4, d'acompanyament a la implementació, en la qual per poder donar un suport contingent, l'assessor ha de conèixer i saber amb detall què és el que els professors han portat a la pràctica. D'altra banda, en la Fase 1 hem observat un perfil específic de recursos dominants força distribuït. En aquesta fase i enllaçant amb l'estudi de Noland i Moreland (2014) que descriuen recursos com ara “Enfoca i reorienta”, “Confirma o revisa” i “Suggereix i explica”,

hem constatat, a més de la importància de les preguntes, el pes específic de recursos com el RF1, “Presenta un problema o subproblema nou”, el RF4, “Aporta informació complementària” i el RF3CC, “Controla la comprensió”.

Quant als recursos discursius de l’assessor en relació amb la construcció conjunta de la pròpia relació de col·laboració, els resultats obtinguts ens ha permès constatar, com en el cas dels recursos freds, variacions en la seva distribució en les diferents fases:

- el RC1, “Atribueix competència”, destaca per la seva presència en la fase 5, en menor mesura en Fase 1 i 4, i no apareix en Fase 2.
- el RC2, “Vincula les intervencions dels participants”, té una presència rellevant en la Fase 4, i no apareix en fase 1.
- el RC3, “Mostra sentit de l’humor”, té una presència destacada en la Fase 1 i en la Fase 2, i té una presència equilibrada en les demés fases.
- el RC4, “Comprèn i normalitza”, té una presència destacada en les Fases 2 i 5, i té una presència equilibrada en les altres fases.
- el RC5, “Valora positivament”, destaca en les Fases 3 i 4 exclusivament.
- el RC6, “Mostra aliança”, té una distribució més homogènia i destaca lleugerament en les Fases 1 i 2.
- el RC7, “Recull preocupacions i les valora”, té una presència rellevant en les Fases 3 i 4.
- el RC8, “Anomena els participants”, destaca en la Fase 4, i també en menor mesura en la Fase 3.
- el RC9, “Mostra consideració, respecte i cortesia als seus interlocutors en la conversa”, té una presència destacada en les Fases 1 i 4, i té una presència equilibrada en les altres fases.

Les dades obtingudes ens permeten constatar que l’ús dels recursos discursius càlids per part de l’assessor és més transversal (homogeni) al llarg del procés d’assessorament. Així la presència rellevant dels recursos RC3, RC4 i RC9 és comú a totes les fases del procés d’assessorament, amb algunes diferències quant al pes relatiu d’aquests recursos.

En la Fase 1, els recursos dominants són el RC3, “Mostra sentit de l’humor”, el recurs RC4, “Comprèn i normalitza” i el RC9, “Mostra consideració, respecte i cortesia als seus interlocutors en la conversa”. En la Fase 2, els recursos amb una major presència són el recurs RC3, “Mostra sentit de l’humor”, el recurs RC4, “Comprèn i normalitza”, seguits del RC9, “Mostra consideració, respecte i cortesia als seus interlocutors en la conversa”. En la Fase 3,

els recursos discursius més freqüents són el recurs RC4, “Comprèn i normalitza”, el RC3, “Mostra sentit de l’humor” i el RC9, “Mostra consideració, respecte i cortesia als seus interlocutors en la conversa”. En la Fase 4, els recursos més presents són el RC9, “Mostra consideració, respecte i cortesia als seus interlocutors en la conversa”, el RC3, “Mostra sentit de l’humor” i el RC4, “Comprèn i normalitza”. En la Fase 5, els recursos més freqüents són el RC4, “Comprèn i normalitza”, el RC3, “Mostra sentit de l’humor” i el RC9, “Mostra consideració, respecte i cortesia als seus interlocutors en la conversa”.

D’acord amb aquests resultats, podem observar que el sentit de l’humor apareix com a recurs prioritari en les dues primeres fases del procés d’assessorament i en la fase en què es dissenyen els canvis (Fase 3). També es constata que, en el moment en què s’avancen processos de canvi futurs, associats a la continuïtat de l’assessorament (Fase 5), el primer lloc l’ocupa el fet de comprendre i normalitzar les dificultats i tensions que genera el procés de canvi i millora iniciat. D’altra banda, en la Fase 3 i en la Fase 4, també és rellevant la presència dels recursos RC8 i RC2. En aquestes fases, en les quals es dissenyen els canvis en les pràctiques educatives i es fa el seguiment i suport a la implementació de l’aprenentatge cooperatiu en les aules, és quan l’assessor en les seves intervencions, de forma reiterada, utilitza els noms dels professors i el coneixement que té de les seves qualitats i interessos personals, i vincula aportacions de diferents professors entre elles o les posa en relació amb el seu propi discurs, al servei d’impulsar aquesta proposta d’innovació i l’anàlisi conjunta dels canvis acordats; a més, tot això en el marc d’altres elements o procediments clau que l’assessor utilitza per promoure’ls, com ara el diàleg amb els professors, la discussió d’exemples de pràctica, o la conceptualització i fonamentació dels propis canvis i millores. En aquest context, l’ús d’aquests recursos concrets pot ajudar d’una banda, a entomar el procés de canvi en clau no només conceptual sinó també experiencial, i d’altra banda, a entendre millor la dimensió col·lectiva dels plans de millora.

Així doncs, podem concloure que els resultats que hem obtingut són congruents amb els treballs empírics que identifiquen, en les fases inicials de l’assessorament, recursos específics de l’assessor que tenen com a objectiu la creació i el manteniment de la relació de col·laboració (Benn & Rosenfield, 2002; Benn et al., 200; Knotek, 2003; Newman et al., 2015, 2017; Noland & Moreland, 2014), i alhora amplien la seva descripció i especifiquen el seu ús en les diferents fases del procés d’assessorament.

7.1.2. Discussió de l'objectiu 2: ús combinat (creuaments) dels recursos discursius de l'assessor

En aquest segon apartat discutim els resultats amb relació a la identificació del possible ús combinat, en el procés d'assessorament, de recursos discursius de l'assessor relacionats amb la construcció conjunta de la millora de la pràctica i amb la construcció conjunta de la pròpia relació de col·laboració per a la millora de la pràctica.

2.1. Identificar els creuaments de recursos discursius de l'assessor relacionats amb la construcció conjunta de significats en torn a la millora de la pràctica i recursos discursius de l'assessor relacionats amb la construcció conjunta de la pròpia relació de col·laboració.

Les anàlisis que hem portat a terme mostren que els creuaments més freqüents, en el conjunt del procés d'assessorament, són el RF6/RC8, el RF6/RC2, el RF6/RC3 i el RF4/RC4. Més en concret, el creuament dels recursos RF6, "Relaciona, justifica, argumenta proposant exemples de situacions de pràctica docent", i RC8, "Anomena els participants", és el més present amb un 18% del total de creuaments identificats. Els altres tres creuaments (entre el RF6, "Relaciona, justifica, argumenta proposant exemples de situacions de pràctica docent", i el RC2, "Vincula les intervencions dels participants"; entre el RF6, "Relaciona, justifica, argumenta proposant exemples de de situacions de pràctica docent", i el RC3, "Mostra sentit de l'humor"; i entre el RF4, "Aporta informació complementària", i el RC4, "Comprèn i normalitza") tenen tots ells una presència significativa, amb un percentatge del 6% del total dels creuaments identificats en el conjunt del procés d'assessorament.

Els creuaments són, doncs, més freqüents en moments en què l'assessor exemplifica i aporta informació. Així, d'una banda, l'assessor exemplifica i fomenta la cohesió de l'equip docent i els reconeix com a membres d'aquest col·lectiu, ja sigui vinculant les seves intervencions o fent-los protagonistes de les situacions de pràctica utilitza l'humor o la ironia per descriure les situacions de pràctica i relaxar, d'aquesta manera, l'ambient de treball. I d'altra banda, en aportar informació complementària al fil de les preguntes i comentaris dels professors, l'assessor sovint intercala declaracions expresses de comprendre i normalitzar les dificultats i incerteses que generen en el professorat, els canvis i les millores que estan implementant.

En els treballs empírics consultats no hem trobat resultats comparables als que hem exposat, atès que les recerques que hem anat revisant analitzen típicament un sol tipus de recursos o

bé no distingeixen entre recursos freds i càlids i per tant no plantegen l'estudi de la seva actuació combinada o simultània. En aquest sentit, considerem que els resultats que presentem, malgrat són exploratoris i inicials, suposen una aportació rellevant. Tot i ser una anàlisi exploratòria, aquests resultats il·lustren formes concretes d'utilitzar recursos discursius relacionats amb les dues cares de la col·laboració en situacions d'assessorament i connecten amb la idea que recullen Nolan i Moreland (2014) quan assenyalen que les estratègies discursives són, en essència, maneres d'intervenir en el procés d'assessorament que actuen de forma natural "superposades" unes a les altres.

2.2. Identificar els creuaments de recursos discursius de l'assessor que s'usen de manera predominant en diferents fases del procés d'assessorament.

Quant als creuaments de recursos discursius freds i càlids que l'assessor usa de manera predominant en diferents fases del procés d'assessorament, els resultats que hem obtingut mostren algunes particularitats entre aquestes fases

Així, en la Fase 1, d'anàlisi i negociació de la demanda i definició conjunta dels objectius i del procés d'assessorament, els creuaments identificats estan més distribuïts que en el conjunt del procés. A més, destaquen els creuaments entre recursos freds de presentació d'exemples i d'acceptació (RF6 i RF5) amb el recurs càlid de l'humor (RC3).

En la Fase 2, que té com a objectiu la recollida i l'anàlisi de la pràctica prèvia dels assessorats respecte al continguts de millora, s'identifiquen pocs creuaments i molt distribuïts. Com es recordarà, aquesta fase té poca presència en l'assessorament analitzat i a més es concreta en un únic tipus de segment, per la qual cosa considerem que els resultats obtinguts són de difícil interpretació.

En la Fase 3, de disseny de les millores de les pràctiques educatives/Disseny de canvis en la pràctica docent del professorat, l'assessor aporta informació sobre el disseny de les innovacions responnent a les preguntes dels professors, a través d'exemples o bé expandint i corregint les aportacions dels professors, i utilitza aquests recursos en combinació amb alguns recursos càlids: anomena els professors, vincula les intervencions dels participants i compren i normalitza.

En la Fase 4, de col·laboració en la implementació, seguiment i ajust de les millores/Seguiment i suport a la introducció de les millores, els creuaments més freqüents són, com en el patró general, el RF6/RC8, el RF6/RC2 i en menor mesura el RF6/RC3. A més, s'observen altres creuaments significatius com ara RF6/RC9, RF3/RC9 i RF4/RC2, que permeten a l'assessor comentar i analitzar les pràctiques de forma conjunta amb els professors, aportant informació i preguntant, alhora que vincula les diferents intervencions, i mostra respecte i cortesia.

Finalment, en la Fase 5, d'avaluació del procés, de la implementació de la millora i de la continuïtat o reformulació dels objectius del pla de millora, el nombre de creuaments és molt menor i estan molt distribuïts. Un dels creuaments més freqüents és, com en el patró general, el RF6/RC8. En aquesta fase també s'identifiquen creuaments de recursos freds (RF6, RF7 i RF3) que l'assessor usa per demanar informació o per aportar informació amb exemples de pràctica o bé teoria amb els recursos càlids RC4, "Comprèn i normalitza" i RC9, "Mostra consideració, respecte i cortesia als seus interlocutors en la conversa".

Considerem que els resultats mostren la variació dels creuaments entre recursos freds i càlids en algunes de les fases, i que aquestes dades evidencien una vegada més que el discurs de l'assessor varia en moments diferents del procés d'assessorament. De manera similar al que assenyalàvem en relació amb el subobjectiu anterior, no hem trobat treballs empírics que hagin fet aquest tipus d'anàlisi i, tot i el caràcter exploratori de les anàlisis realitzades, considerem que les dades que aporten són significatives per seguir avançant en l'estudi del discurs de l'assessor.

7.1.3. Discussió de l'objectiu 3: identificació de configuracions de recursos discursius de l'assessor

En aquest tercer apartat discutim els resultats amb relació a la identificació de configuracions de recursos adreçats a la construcció de les millores, és a dir, agrupacions o patrons de recursos discursius freds que apareixen de manera regular en el discurs de l'assessor, i que podem relacionar amb certes fites específiques o certes tasques particulars en el procés d'assessorament.

3.1. Identificar configuracions de recursos, és a dir, agrupacions o patrons de recursos discursius que apareixen de manera regular en el discurs de l'assessor en relació amb fites o tasques vertebradores del procés d'assessorament.

Les anàlisis que hem portat a terme s'han centrat en alguns segments corresponents a les dues fases que vertebrin aquest procés: la Fase 3, de Disseny de les innovacions i millores que han d'introduir-se en les pràctiques educatives del professorat vinculades al contingut de millora, i la Fase 4, de Col·laboració en la implementació, seguiment i ajust de les millores.

Les nostres anàlisis ens han permès identificar sis configuracions de recursos en la Fase 3:

- Configuració d'Anticipació de continguts i tasques i exposició de teoria amb exemples de pràctica, RF1 RF2 RF7/ RF6/ RF3CC
- Configuració d'Exposició de teoria amb exemples de pràctica, RF6/ RF7 /RF3CC
- Configuració de Resposta a dubtes amb acceptació i exemples – Resposta de tipus 1 -, RF5 RF4/RF6/ RF3CC
- Configuració de Resposta a dubtes amb acceptació, exemples i/o conceptualització, – Resposta de tipus 2 -, RF5 RF4/RF6/(RF7) RF3CC
- Configuració de Demanda d'informació tancada i indicació de tasques, RF3 RF5 RF2
- Configuració de Modelatge d'una pràctica a partir de preguntes a un professor/a, RF2 RF3 RF5 RF6/RF4 RF3CC

També hem identificat sis configuracions en la Fase 4 :

- Configuració de Demanda d'informació a partir de preguntes encadenades i aclariment o recapitulació, RF3 RF5 /RF5F RF3 RF4
- Configuració de Demanda d'informació a partir de preguntes encadenades i aclariment amb connexió amb actuacions futures, RF3 RF5 /RF5F RF3 RF4 RF8/ RF2
- Configuració de Demanda d'informació a partir de preguntes encadenades, aclariment i elaboració teòrica amb exemples, RF3 RF5/RF5F RF3 RF4/RF7/RF6/RF3CC
- Configuració de Resposta a dubtes amb acceptació i exemples - Resposta de tipus 1-, RF5 RF4/RF6 RF3CC
- Configuració de Demanda d'informació tancada amb aclariments i indicació de tasca, RF3 RF5 RF4 RF2 /RF3CC
- Configuració de Resposta a dubtes amb exemples - Resposta de tipus 3 -, RF4/RF6 RF3CC.

Les configuracions de recursos discursius que hem identificat mostren seqüències o combinacions de recursos discursius que l'assessor usa de forma reiterada i regular en el marc de l'activitat conjunta. Entenem que aquestes estructures discursives específiques que desplega l'assessor promouen la construcció de significats compartits en relació, en aquest cas, al disseny i al seguiment i ajust de les millores i ajuden també, a instaurar formes o dinàmiques de treball conjunt.

Els resultats d'aquestes anàlisis ens permeten corroborar una vegada més la idea que hem introduït en el primer apartat d'aquesta discussió, en apuntar que un mateix recurs pot jugar un paper diferent en funció del moment i de les activitats que l'assessor i els assessorat porten a terme. D'altra banda, i en el cas concret de les preguntes, aquests resultats aporten noves evidències quant a l'ús estratègic de preguntes de diferents tipus al servei d'acomplir determinades tasques. Així per exemple, algunes de les configuracions de Demanda d'informació de l'assessor, identificades en la Fase 4, ens permeten documentar i comprendre millor com operen determinades seqüències de preguntes de diferents tipus i com aquestes preguntes es poden combinar amb altres recursos discursius, amb la finalitat d'obtenir un coneixement precís sobre les pràctiques que s'han dut a terme i oferir un suport ajustat a la implementació de les innovacions.

Atès que la major part de les recerques que hem anat revisant no analitzen seqüències de recursos de l'assessor, quasi no hem trobat resultats comparables als que aportem. Una excepció és la recerca de Lago (2006); en ella, l'autor identifica determinades associacions de recursos discursius en el tractament dels continguts que més milloren i observa com es distribueixen en algunes de les fases del procés. A més, assenyala l'interès en aprofundir en el seu estudi. En aquesta línia, la nostra proposta d'anàlisi, tot i ser exploratòria, proporciona dades rellevants amb relació a la identificació de configuracions de recursos discursius que semblen complir funcions específiques en el disseny i l'anàlisi conjunta dels canvis i les millores. A més, poden considerar-se com un pas inicial en l'intent de dur a cap la proposta programàtica d'Erchul et al. (2014) quan apunten que caldria analitzar sèries més llargues de dades per comprendre millor la dinàmica relacional en el decurs de l'assessorament escolar.

En aquest sentit, considerem que els resultats que aportem, malgrat com hem dit, són exploratoris i molt inicials, semblen apuntar que una anàlisi que vagi més enllà de l'estudi dels recursos individuals pot generar nou coneixement sobre la construcció conjunta de significats en situacions d'influència assessora. L'interès d'explorar en major mesura aquestes

configuracions de recursos discursius ve avalat, a més, per la àmplia i coneguda tradició d'estudis del discurs a l'aula que han documentat de forma clara la importància de les estructures amplies del discurs i han establert la seva influència decisiva en la manera en què es construeix el coneixement en aquestes situacions d'ensenyament i aprenentatge (Coll, Colomina, Onrubia, & Rochera, 1992, 1995; Edwards & Mercer, 1988; Lemke, 1997; Mehan, 1979 ; Mercer, 2001; Sinclair & Coulthard, 1975, 1992; Wells, 2001).

3.2. Identificar les funcions que acompleixen aquestes configuracions, és a dir, com ajuden a fer avançar, en el context en què apareixen, el procés d'assessorament i a assolir els seus objectius

Pel que fa a aquest últim subobjectiu, hem constatat que l'assessor utilitza de forma reiterada les configuracions de recursos discursius que hem indicat amb relació al subobjectiu anterior per tal d'acomplir per acomplir discursivament algunes funcions específiques, que ajuden a fer avançar, en el context en què apareixen, el procés d'assessorament i a assolir els seus objectius.

En concret, les configuracions de recursos discursius identificades en la Fase 3 semblen acomplir quatre funcions principals:

- Anunciar i concretar els continguts que es tractaran en la sessió i les tasques a fer en relació amb aquests, i exposar els continguts de millora. Amb aquesta finalitat, l'assessor fa ús de la configuració d'Anticipació de continguts i tasques i exposició de teoria amb exemples de pràctica (RF1 RF2 RF7/ RF6/ RF3CC). Mitjançant aquesta configuració, l'assessor delimita a l'inici de l'activitat els continguts que s'explicaran i anticipa les tasques específiques que s'hauran de portar a terme per a continuació iniciar l'exposició d'aquests continguts de millora amb detall i de forma ajustada. En la forma en què aquesta configuració permet acomplir aquets funció destaquen dos components: la combinació sistemàtica dels elements teòrics que aporta amb exemples de pràctica i la verificació reiterada de que està sent entès pels professors a través de successius controls de comprensió.
- Exposar o presentar els continguts de millora. Amb aquesta finalitat l'assessor utilitza la configuració d'Exposició de teoria amb exemples de pràctica (RF6/ RF7 /RF3CC).

Mitjançant aquesta configuració l'assessor discuteix i analitza amb els professors les millores que s'han d'implementar. L'assessor parteix de les aportacions dels professor i les amplia i expandeix, donant explicacions on alterna nocions teòriques i exemples de pràctica per aprofundir en el disseny de les propostes i canvis que negocien; a més, sistemàticament, va comprovant la comprensió dels professors.

- Recollir dubtes, i resoldre-les de forma ampliada. Amb aquesta finalitat fa ús de dues configuracions: les de Resposta a dubtes de tipus 1 (RF5 RF4/RF6 RF3CC) i Resposta a dubtes de tipus 2 (RF5 RF4/RF6/(RF7) RF3CC). Mitjançant aquestes configuracions, l'assessor escolta i accepta de forma explícita els dubtes plantejats pels professors sobre les propostes de millora i els canvis en la seva pràctica que s'estan tractant i posteriorment dona resposta de forma extensa. La seva contesta es caracteritza per fer aclariments i/o donar alternatives, resolent confusions i incerteses, connectant les pràctiques o continguts objecte de dubte amb exemples de pràctica (Resposta de tipus 1), i en ocasions també amb referents teòrics (Resposta de tipus 2).
- Concretar i acordar les millores en les pràctiques a introduir. Amb aquesta finalitat fa ús de dues configuracions: la configuració de Demanda d'informació tancada i indicació de tasques a fer (RF3 RF5 RF2) i configuració de Modelatge d'una pràctica a partir de preguntes a un professor/a (RF2 RF3 RF5 RF6/RF4 RF3CC). Mitjançant la configuració de recursos discursius de Demanda d'informació tancada i indicació de tasques a fer, l'assessor formula preguntes tancades a un o diversos professors per tal d'especificar i establir acords sobre quan i quines innovacions portaran a la pràctica cada professor o grup de professors. La configuració de Modelatge d'una pràctica a partir de preguntes a un professor/a permet a l'assessor mostrar com posar en pràctica una tasca complexa que han de portar a terme individualment, realitzant-la de forma conjunta amb un professor. Amb aquest objectiu, l'assessor dona instruccions i encadena preguntes tancades alhora que, en funció de les intervencions del docent, fa aclariments o expandeix les seves explicacions amb exemples de pràctica.

Quant als resultats obtinguts en els segments de la Fase 4 analitzats, hem observat com l'assessor utilitza les configuracions de recursos discursius identificades per aconseguir les següents funcions:

- Obtenir informació detallada. Amb aquesta finalitat fa ús de la configuració de Demanda d'informació a partir de preguntes encadenades i aclariment o recapitulació (RF3 RF5 /RF5F RF3 RF4). Mitjançant aquesta configuració, l'assessor recull de forma minuciosa

informació rellevant sobre les innovacions que els professors estan implementant. Aquesta funció i la configuració identificada es mantenen constants al llarg de la fase en els moments en què l'assessor inicia la seva intervenció amb una pregunta oberta dirigida a un professor determinat i posteriorment va plantejant noves preguntes de precisió al fil de les respostes del seu interlocutor per tal de posar en comú el detall de la seva pràctica. Posteriorment, l'assessor intervé fent aclariments, correccions o recapitulacions amb la finalitat de caracteritzar actuacions específiques en relació amb les innovacions, alhora que va establint una rutina en la manera de comentar i analitzar les pràctiques.

- Analitzar de forma conjunta les pràctiques dutes a terme. Amb aquesta finalitat l'assessor usa la configuració de recursos de Demanda d'informació a partir de preguntes encadenades, aclariment i elaboració teòrica amb exemples (RF3 RF5/RF5F RF3 RF4/RF7/RF6/RF3CC). Mitjançant aquesta configuració l'assessor guia l'anàlisi i comenta amb detall amb els professors, les pràctiques que han introduït a les aules. Aquesta configuració s'ha identificat en diferents episodis de la fase, si bé no sempre de manera idèntica; s'observen algunes variacions amb relació a la pregunta inicial, com ja ho hem anat descrivint. En un primer moment, l'assessor inicia la seva intervenció amb una pregunta oberta, similar a les que caracteritzen la configuració anterior, dirigida a un professor amb la intenció que expliqui una determinada pràctica. Posteriorment inicia una seqüència de preguntes de precisió, i a continuació comenta i analitza de forma àmplia les innovacions aportant exemples i elements teòrics en funció de les aportacions, comentaris i preguntes dels docents. En un segon moment, l'assessor proposa i guia l'anàlisi d'elements clau que considera importants destacar i comentar per tal d'ajustar les innovacions i facilitar la seva implementació en el futur; així, obre la seva intervenció amb preguntes específiques sobre aquests elements crítics. Finalment, l'assessor inicia la seva intervenció preguntant als professors quines són les pràctiques que consideren més significatives per analitzar i discutir de forma conjunta.
- Obtenir informació detallada i connectar amb tasques a fer o aspectes posteriors del programa. Amb aquesta finalitat l'assessor utilitza la configuració de Demanda d'informació a partir de preguntes encadenades i aclariment amb connexió amb actuacions futures (RF3 RF5 (RF5F) RF3 RF4 RF8 FR2). L'ús d'aquesta configuració de recursos permet aconseguir informacions precises sobre les pràctiques implementades i anticipar elements rellevants pel desenvolupament de les innovacions establint lligams amb accions i tasques futures.

- Obtenir informació i assenyalar tasques concretes que es portaran a terme. Amb aquesta finalitat l'assessor fa ús de la configuració de Demanda d'informació tancada amb aclariments i indicació de tasca (RF3 RF5 RF4 RF2 /RF3CC). Mitjançant aquesta configuració l'assessor pregunta de forma sistemàtica i accepta les aportacions de diferents professors fent un seguiment efectiu de les activitats que s'han portat a terme. Seguidament assenjala i clarifica les tasques i actuacions que els docents hauran de portar a terme per continuar avançant en el desplegament de les millores acordades.
- Recollir dubtes i resoldre-les de forma ampliada. Amb aquesta finalitat fa ús de dos tipus de configuracions: Resposta a dubtes de tipus 1 (RF5 RF4/RF6 RF3CC) i Resposta a dubtes de tipus 3 (RF4/RF6 RF3CC). Mitjançant aquestes configuracions, l'assessor escolta i dona resposta als dubtes plantejats pels professors sobre les pràctiques que han implementat i els canvis acordats. L'assessor respon fent aclariments i/o donant alternatives i resolent confusions i incerteses aportant exemples de pràctica. En les dues primeres sessions de la fase, l'assessor inicia la seva intervenció amb una acceptació explícita de les aportacions dels professors; per contra, en la última sessió la configuració varia i aquesta acceptació desapareix, i l'assessor respon a les demandes dels professors combinant aportacions més breus i precises amb altres més àmplies en forma d'exemples de pràctica.

Podem concloure doncs, que aquest nivell d'anàlisi ens ha ajudat a aprofundir en el coneixement sobre l'ús dels recursos discursius per part de l'assessor. Hem pogut comprovar que aquestes seqüències llargues i complexes de recursos evidencien un treball discursiu interactiu que permet a l'assessor guiar de forma eficaç la construcció conjunta de significats (Hylander, 2012; Lago & Onrubia, 2008, 2011a, 2011b; Luna, 2011; Sandoval, 2003; Solé, 1998; Solé & Martín, 2011; Truscott et al., 2012) al voltant de fites i tasques fonamentals per al disseny i la col·laboració en la implementació i el seguiment de les millores de la pràctica docent. En aquest sentit, les dades obtingudes reforcen la idea que vincula la construcció de significats compartits amb l'estructura del discurs, i no sols amb l'ús discret de determinats recursos discursius. Així, podem entendre les configuracions de recursos discursius descrites com estratègies de l'assessor per acomplir funcions particulars en els segments i les fases del procés d'assessorament estudiades; en conseqüència, poden ser considerades com a elements destacats per a guiar de forma exitosa el desplegament del procés col·laboratiu tal i com l'hem anat definint.

Per exemple, i seguint els resultats de les nostres anàlisis, quan en un moment concret del procés l'objectiu és el disseny col·laboratiu dels canvis, és important que l'assessor emmarqui

el que es fa en la sessió en el conjunt del procés d'assessorament, i que expliciti els temes que es tracten i les activitats que es volen portar a terme. També, en aportar informació, sembla rellevant combinar de forma reiterada els referents teòrics amb exemples de pràctica i verificar sistemàticament que els assessorats entenen els continguts i les activitats proposades. A més, cal donar espai a les preguntes dels professors i resoldre-les de forma ampliada.

Així mateix, quan l'objectiu és analitzar conjuntament els canvis que s'estan implementant, és important que l'assessor pregunti a fons, utilitzant diferents tipus de preguntes en funció de les respostes dels assessorats, per tal d'ajudar a descriure amb detall les pràctiques i obtenir una informació específica, inserint a més recapitulacions i clarificacions que combinin elements teòrics amb exemples, per anar construint d'aquesta manera, un coneixement compartit. També és pertinent dedicar espais a respondre els dubtes dels professors i anar modelant aquesta anàlisi conjunta per tal d'establir referències clares i criteris compartits en la discussió de les innovacions.

En resum, la descripció de les configuracions de recursos discursius que aportem il·lustra formes concretes d'ajuda de l'assessor per a la construcció conjunta de significats en situacions de pràctica assessora i mostren la seva eficàcia en el desplegament del procés. En aquest sentit, l'ús planificat d'algunes d'aquestes configuracions podria contribuir al desenvolupament de les finalitats de les fases, i a evitar, en alguna mesura, determinades dificultats identificades (García & Sánchez, 2007; Sanchez, 2000; Sánchez & García, 2011; Sánchez & Ochoa de Alda, 1995) en el decurs del treball conjunt d'assessors i assessorats. Creiem que aquesta és una aportació original i rellevant, malgrat el caràcter inicial i exploratori de les anàlisis realitzades, de la nostra recerca.

7.2. Aportacions, limitacions i qüestions obertes

A nivell general, la recerca que hem portat a terme s'afegeix a un àmbit, l'estudi de l'ús del llenguatge en els processos d'assessorament col·laboratiu, en què el nombre de treballs empírics que es dissenyen és encara reduït. Entenem que això atorga un primer valor al treball realitzat. Addicionalment, aquest treball s'ha abordat des d'una perspectiva particular, l'interès per estudiar com els recursos discursius de l'assessor ajuden a explicar la relació de col·laboració amb els docents i les formes en què l'assessor aconseguix dur a terme la seva influència en la millora de les pràctiques educatives dels assessorats, la qual cosa, pensem, també li concedeix elements innovadors.

A més, entenem que la nostra recerca realitza algunes aportacions concretes, relacionades tant amb el disseny metodològic com amb els resultats obtinguts.

Quant al disseny metodològic que hem adoptat, creiem que aporta elements per donar resposta a algunes de les limitacions detectades en els treballs empírics previs que s'han interessat, com nosaltres, en l'estudi dels recursos discursius de l'assessor. Amb la finalitat d'anar més enllà d'una identificació global i indiferenciada dels recursos de l'assessor, o centrada en una determinada fase del procés d'assessorament, hem realitzat un estudi que contempla un procés d'assessorament complert, la qual cosa ha fet possible la identificació dels recursos de l'assessor i l'anàlisi dels canvis que mostren al llarg dels diferents moments del procés. En segon lloc, en la nostra recerca hem abordat l'estudi del discurs de l'assessor en l'activitat conjunta i la seva dimensió temporal, és a dir, establint relacions entre els recursos discursius desplegats per l'assessor i la manera en què assessor i assessorats organitzen i estructuraven conjuntament la seva activitat en els diferents moments del procés d'assessorament.

D'acord amb això, el nostre treball ha adoptat una aproximació metodològica que inclou diferents nivells d'anàlisi. Així, hem dut a terme un primer conjunt de procediments d'anàlisi, ben fonamentats en investigacions prèvies, relacionats amb l'anàlisi de les formes d'organització de l'activitat conjunta en les sessions d'assessorament enregistrades i amb la identificació de fases en el procés d'assessorament, que hem considerat com un pas un pas previ i necessari per a la correcta comprensió dels recursos discursius de l'assessor. En el marc d'aquest primer nivell d'anàlisi, hem dut a terme altres tipus d'anàlisis de caire exploratori: la identificació de recursos discursius de l'assessor, que inclou recursos associats tant a la dimensió tasca o cara freda de l'assessorament com a la seva dimensió persona o cara càlida; la identificació de creuaments de recursos discursius de l'assessor d'una i altra cares; i la

identificació de configuracions de recursos discursius de l'assessor, centrada en els recursos freds. Aquest conjunt d'anàlisis han estat essencials per aprofundir en el coneixement del discurs de l'assessor en el procés d'assessorament col·laboratiu.

Quant als resultats obtinguts, entenem que aporten noves evidències sobre els recursos discursius que fan servir els professionals que porten a terme una pràctica assessora eficaç, en la mesura que són resultats que hem obtingut en el marc d'un procés d'assessorament guiat per un assessor expert i que considerem exitós, és a dir, que efectivament ha ajudat a canviar i millorar les pràctiques docents. Aquesta afirmació es recolza, d'una banda, en la mateixa organització del procés estudiat, que inclou diferents sessions de comentari de les noves pràctiques implementades i sessions finals d'avaluació de l'assessorament que així ho han mostrat; i d'altra banda, es posa de manifest també en els qüestionaris de satisfacció que els professors van respondre, i en les entrevistes finals que alguns dels participants van realitzar i a les quals hem tingut accés.

Així, hem identificat els recursos discursius que utilitza l'assessor, distingint recursos relacionats amb les dues cares del procés d'assessorament: la construcció conjunta de significats en torn a la millora de la pràctica entre assessor i assessorats, d'una banda, i de la pròpia relació de col·laboració i hem pogut establir dues relacions independents de recursos discursius específics.

També hem constatat que els recursos discursius identificats associats a la cara freda i a la cara càlida de l'assessorament no apareixen uniformement en el conjunt del procés sinó que la seva presència ve condicionada per l'activitat conjunta que l'assessor i els professors desenvolupen en els diferents moments del procés. És a dir, hem evidenciat que la distribució dels recursos varia en el transcurs dels diferents moments en els que s'organitza l'assessorament i també hem caracteritzat l'ús específic d'un mateix recurs en funció de l'activitat conjunta.

A més, hem pogut constatar que la distribució dels diferents recursos discursius freds i càlids varia entre les diferents fases i hem establert per cada fase un perfil específic de recursos dominants i una distribució global de recursos. D'aquesta manera, hem caracteritzat el patró discursiu de cada una de les cinc fases del procés d'assessorament tant pel que fa als recursos discursius de l'assessor en relació amb la construcció conjunta de la millora de la pràctica com als recursos associats a la construcció de la pròpia relació de col·laboració.

També hem abordat l'estudi simultani dels recursos discursius de l'assessor relacionats amb la construcció conjunta de la millora de la pràctica i de la pròpia relació de col·laboració i hem

descriu com l'assessor combina recursos freds i càlids en el seu discurs identificant també quan s'usen de manera predominant i en quines fases del procés d'assessorament.

Finalment, aportem un estudi inicial d'algunes configuracions de recursos discursius que l'assessor utilitza per promoure el desenvolupament de certes fites específiques o certes tasques particulars en el procés d'assessorament. Específicament, ens hem centrat en identificar configuracions de recursos discursius relacionades amb la construcció de les millores que usa l'assessor per acomplir determinades funcions discursives vinculades al disseny conjunt de canvis en les pràctiques, i amb el seguiment i l'ajust de les millores implementades.

Junt amb aquestes aportacions, pensem que hem d'assenyalar també algunes de les limitacions importants de la nostra recerca.

La primera d'aquestes limitacions té a veure amb el disseny de la investigació. Considerem que l'estudi d'un cas únic ens ha permès un nivell d'anàlisi molt detallat, que sens dubte ha afavorit la comprensió en profunditat del fenomen, però que limita l'abast de les nostres conclusions, i demana treballs posteriors que permetin observar i contrastar altres casos i situacions que ens ajudarien a entendre millor l'ús dels recursos discursius per part de l'assessor.

Si bé el cas seleccionat compta amb una sèrie de particularitats que posen en relleu determinats aspectes rellevants del procés d'assessorament col·laboratiu, altres però queden més limitats. Primerament, el cas que hem analitzat és un assessorament basat en un programa concret. Aquest tipus específic d'assessorament comporta peculiaritats en la concreció de determinades fases del procés. En aquest sentit, considerem que l'estudi de processos d'assessorament d'altres tipus podrien demanar un altre tipus de negociació i delimitació dels canvis i millores, i aprofundir més en els recursos discursius en fases com ara la fase 1, d'anàlisi i negociació de la demanda i definició conjunta dels objectius i del procés d'assessorament, o la fase 2, de recollida i l'anàlisi de la pràctica prèvia dels assessorats respecte al continguts de millora. En aquest sentit, no hem tingut accés ni hem pogut analitzar, per exemple, com es va negociar l'assessorament amb l'equip directiu, o la primera informació sobre la proposta d'assessorament als professors. D'altra banda, l'assessorament inclou algunes actuacions més enllà del treball amb el grup de professors, que no hem analitzat. En particular, no hem estudiat, tot i assistir-hi, les reunions entre l'assessor i els coordinadors dels diferents cursos, en les quals s'anticipaven i acordaven diferents actuacions que, sens dubte, afectaven el decurs de les sessions conjuntes analitzades.

Una altre limitació important en la nostra investigació és el fet de no haver enregistrat en vídeo les sessions del procés d'assessorament. Som conscients de la pèrdua d'informació que aquest fet ha pogut comportar, malgrat, com ja hem exposat, va ser l'opció possible per accedir a les dades, i hem utilitzat mitjans complementaris de registre.

També cal remarcar algunes limitacions amb relació al conjunt d'anàlisis realitzades en l'estudi. En particular, part de les anàlisis que hem portat a terme, i en concret les referents a les configuracions de recursos discursius que hem presentat, són molt exploratòries. Tot i que hem definit els criteris que guien el seu estudi, creiem que es necessari millorar els procediments d'anàlisi proposats. Considerem, així mateix, que un estudi amb més profunditat podria incloure també l'ús d'eines quantitatives d'anàlisi, en una aproximació mixta.

A més, si bé l'objectiu de la recerca l'hem centrat en l'estudi dels recursos discursius de l'assessor i contemplem les seves intervencions discursives en relació amb les dels seus interlocutors, cal esmentar com una limitació que no hem analitzat de manera formalitzada el discurs dels professors.

Finalment, considerem una limitació no haver inclòs formes addicionals de reforçar la consistència de l'anàlisi, com un major contrast dels protocols d'anàlisi amb experts externs o haver contrastat amb el mateix assessor els resultats obtinguts.

Tant els resultats i aportacions obtinguts com les limitacions assenyalades contribueixen a apuntar algunes línies obertes per la investigació posterior que voldríem indicar seguidament.

La primera d'aquestes qüestions obertes es refereix a l'interès d'estudiar altres casos amb continguts de millora diversos i també amb tipus d'assessoraments diferents, per poder contrastar els resultats obtinguts. Igualment fora interessant analitzar els recursos discursius identificats tant pel que fa a la cara freda com a la cara càlida del procés en etapes posteriors de generalització o de consolidació dels processos de canvi i millora de les pràctiques educatives, amb l'objectiu d'estudiar eventuais canvis en l'ús dels recursos per part de l'assessor.

Relacionat també amb l'estudi de nous casos, pensem que cal remarcar la importància d'analitzar processos d'assessorament a grups de docents. Com hem vist, les recerques que hem referenciat analitzen majoritàriament situacions diàdiques, i en aquest sentit la dimensió col·lectiva en situacions d'assessorament resta poc explorada. En aquest marc, són moltes les línies obertes pel que fa a l'anàlisi del discurs d'assessor i assessorats en el decurs de les sessions de treball conjunt, per exemple, entendre millor en aquestes situacions com es

connecten o no les contribucions dels participants, caracteritzar un discurs més diàdic o més multivocal, o identificar recursos discursius específics relacionats amb la dimensió col·lectiva de l'assessorament, pel canvi i la millora de les pràctiques. Pensem que aquesta línia de recerca pot aportar coneixement molt rellevant per a la pràctica assessora.

En tercer lloc, i com ja hem apuntat anteriorment, creiem que tindria interès a nivell metodològic intentar combinar aproximacions qualitatives i quantitatives d'anàlisi, especialment en l'estudi de les configuracions de recursos, amb l'objectiu d'aportar més informació al respecte.

En quart lloc, pensem que caldria aprofundir en algunes de les anàlisis encara exploratòries que hem realitzat. Específicament, assenyalaríem l'interès d'estudiar amb més detall les configuracions de recursos discursius, un dels resultats que volem destacar de la nostra recerca, però que hem abordat de forma molt inicial. Pensem que estudis posteriors en aquesta línia podrien aportar informació especialment significativa, millorant la sistematització de la identificació de les configuracions o incorporant l'anàlisi explícita i sistemàtica de les contribucions dels assessorats.

D'altra banda, considerem que es podrien dissenyar estudis que contemplessin com es connecta l'anàlisi dels recursos discursius de l'assessor amb els altres nivells del model proposat per Lago i Onrubia (2011a, 2011b), i en concret, que integressin el nivell d'anàlisi dels recursos amb el nivell d'anàlisi superior de les "tasques d'assessorament".

Finalment, ens sembla també necessari aprofundir en l'estudi dels recursos específics relacionats amb la cara càlida de l'assessorament i en els diferents aspectes (motivacionals, relacionals, emocionals...), amb la finalitat d'entendre millor les diferents dimensions subjacents en aquest tipus de recursos relacionats amb la construcció de la relació col·laborativa.

7.3. Conclusions

Les conclusions principals de la nostra recerca són les següents:

- Hem establert una relació de 10 recursos discursius específics per a la construcció conjunta de la millora de la pràctica entre assessor i assessorats: RF1, “Presenta un problema o subproblema nou”; RF2, “Assenyala una tasca a realitzar”; RF3, “Demana informació, pregunta als participants”; RF3CC, “Controla la comprensió”; RF4, “Aporta informació complementària”; RF5, “Confirma, accepta o rebutja la intervenció d’un o de diferents participants”; RF5F, “Manté la comunicació”; RF6, “Relaciona, justifica, argumenta proposant exemples de situacions de pràctica docent”; RF7, “Conceptualitza, reelabora, argumenta amb un concepte, noció o idea”; RF8, “Connecta elements actuals del programa amb elements anteriors o posteriors”.
- Hem constatat l'elevada presència per al conjunt del procés d'assessorament del recurs RF5, “Confirma, accepta o rebutja la intervenció d'un o de diferents participants”, i el recurs RF3, “Demana informació, pregunta als participants”, que sembla evidenciar que en el desplegament del procés predomina un patró discursiu de caràcter dialogat, en què l'assessor busca incorporar els docents al discurs i a l'activitat que es desenvolupa. En aquest patró discursiu destaca també l'elevat ús del recurs R6, “Relaciona, justifica, argumenta proposant exemples de situacions de pràctica docent”, que contrasta amb la baixa presència del RF7, “Conceptualitza, reelabora, argumenta amb un concepte, noció o idea teòricament. D’acord amb això, es posa en relleu que en el procés, l’assessor tendeix a presentar informació a partir de la descripció i comentari d'exemples de pràctiques docents, més que amb l'exposició d'idees o conceptes teòrics.
- Hem establert una relació de 9 recursos discursius específics de l'assessor relacionats amb la construcció conjunta de la pròpia relació de col·laboració: RC1, “Atribueix competència”; RC2, “Vincula les intervencions dels participants”; RC3, “Mostra sentit de l’humor”; RC4, “Comprèn i normalitza”; RC5, “Valora positivament”; RC6, “Mostra aliança”; RC7, “Recull preocupacions i les valora”; RC8, “Anomena els participants”; RC9, “Mostra consideració, respecte i cortesia als seus interlocutors en la conversa”.
- Aquests recursos tenen un pes diferent en el conjunt del procés d'assessorament. Els recursos amb una presència més elevada són el RC3, “Mostra sentit de l’humor”, el RC4, “Comprèn i normalitza”, i el RC9, “Mostra consideració, respecte i cortesia als seus interlocutors en la conversa”. L'elevada freqüència d'aquests recursos ens indica com

l'assessor intervé per mostrar que comprèn la situació emocional que genera l'assessorament i utilitza el sentit de l'humor per contribuir a la creació d'un clima de treball més distès. Alhora, es mostra atent, respectuós i cortès amb els professors i fa palès que els reconeix i valora.

- L'anàlisi empírica de la interactivitat ens ha permès descriure amb detall i visualitzar com s'estructura i evoluciona l'activitat conjunta entre l'assessor i els professors en el conjunt del procés d'assessorament, identificant els diferents tipus de segments d'assessorament que la formen i construint mapes de l'evolució d'aquests segments. Hem ubicat els recursos discursius emprats per l'assessor relacionats amb la construcció conjunta de la millora de la pràctica en el marc de l'activitat conjunta, i constatat que aquests recursos no apareixen uniformement en el conjunt del procés d'assessorament sinó que la seva presència ve condicionada per l'activitat que l'assessor i els professors desenvolupen en els diferents moments del procés. D'aquesta manera, hem copsat diferències en la distribució dels recursos en els diferents tipus de segment d'assessorament i hem constatat que un mateix recurs té un ús específic en funció del segment en el qual s'ubica.
- Quant als recursos discursius relacionats amb la construcció de la pròpia relació de col·laboració per a la millora de la pràctica, les dades posen de manifest un ús, més transversal en comparació amb els recursos freds. Tanmateix, tampoc no es distribueixen de forma completament homogènia en els diferents tipus de segments d'assessorament ni en el conjunt del procés d'assessorament. A més, com en el cas dels recursos freds, determinats recursos discursius càlids compleixen diferents funcions o usos en funció del segment d'assessorament en el qual es troben.
- Les nostres anàlisis ens han permès identificar els fragments de l'activitat conjunta que corresponen a les cinc fases del procés d'assessorament proposades per Lago i Onrubia (2011a). Hem observat que cada fase presenta un perfil de recursos freds dominants i una distribució global d'aquests recursos diferent. Quant als recursos discursius de l'assessor en relació amb la construcció conjunta de la pròpia relació de col·laboració, els resultats obtinguts ens ha permès constatar, com en el cas dels recursos freds, variacions en la seva distribució en les diferents fases. Les dades obtingudes ens han permès comprovar que l'ús dels recursos discursius càlids per part de l'assessor és, però, més transversal al llarg del procés d'assessorament.
- Hem identificat creuaments de recursos discursius de l'assessor relacionats amb la construcció conjunta de la millora de la pràctica i amb la construcció conjunta de la pròpia

relació de col·laboració per a la millora de la pràctica, en el procés d'assessorament. Hem comprovat que aquests creuaments són més freqüents en els moments que exemplifica i en d'altres d'aportació d'informació. En aquest context, hem observat que l'assessor, en les seves intervencions, alhora que exemplifica o bé fomenta la cohesió de l'equip docent i els reconeix com a membres d'aquest col·lectiu, ja sigui vinculant les seves intervencions o fent-los protagonistes de les situacions de pràctica o bé, utilitza l'humor o la ironia per descriure les situacions de pràctica i relaxar, d'aquesta manera, l'ambient de treball. També, podem destacar com, en aportar informació complementària al fil de les preguntes i comentaris dels professors, l'assessor sovint intercala declaracions expresses de comprendre i normalitzar les dificultats i incerteses que generen en el professorat, els canvis i les millores que estan implementant. A més, hem constatat la variació dels creuaments entre recursos freds i càlids en algunes de les fases, posant de manifest novament que el discurs de l'assessor varia en moments diferents del procés d'assessorament.

- Hem identificat sis configuracions de recursos freds en la Fase 3 del procés d'assessorament: Anticipació de continguts i tasques i exposició de teoria amb exemples de pràctica, RF1 RF2 RF7/ RF6/ RF3CC; Exposició de teoria amb exemples de pràctica, RF6/ RF7 /RF3CC; Resposta a dubtes amb acceptació i exemples –Resposta de tipus 1-, RF5 RF4/RF6/ RF3CC; Resposta a dubtes amb acceptació, exemples i/o conceptualització, – Resposta de tipus 2 -, RF5 RF4/RF6/(RF7) RF3CC; Demanda d'informació tancada i indicació de tasques, RF3 RF5 RF2; Modelatge d'una pràctica a partir de preguntes a un professor/a, RF2 RF3 RF5 RF6/RF4 RF3CC. Hem determinat també que l'assessor utilitza aquestes configuracions de recursos discursius per acomplir discursivament quatre funcions: anunciar i concretar els continguts que es tractaran en la sessió i les tasques a fer en relació amb aquests, i exposar els continguts de millora; exposar o presentar els continguts de millora; recollir dubtes, i resoldre-les de forma ampliada; i concretar i acordar les millores en les pràctiques a introduir.
- En la Fase 4 del procés d'assessorament hem identificat sis configuracions de recursos freds: Demanda d'informació a partir de preguntes encadenades i aclariment o recapitulació, RF3 RF5 /RF5F RF3 RF4; Demanda d'informació a partir de preguntes encadenades i aclariment amb connexió amb actuacions futures, RF3 RF5 /RF5F RF3 RF4 RF8/ RF2; Demanda d'informació a partir de preguntes encadenades, aclariment i elaboració teòrica amb exemples, RF3 RF5/RF5F RF3 RF4/RF7/RF6/RF3CC; Resposta a dubtes amb acceptació i exemples -Resposta de tipus 1-, RF5 RF4/RF6 RF3CC; Demanda

d'informació tancada amb aclariments i indicació de tasca, RF3 RF5 RF4 RF2 /RF3CC; Resposta a dubtes amb exemples -Resposta de tipus 3 -, RF4/RF6 RF3CC. Hem determinat així mateix que l'assessor utilitza aquestes configuracions per acomplir discursivament cinc funcions: obtenir informació detallada; analitzar de forma conjunta les pràctiques dutes a terme; obtenir informació detallada i connectar amb tasques a fer o aspectes posteriors del programa; obtenir informació i assenyalar tasques concretes que es portaran a terme; i recollir dubtes i resoldre-les de forma ampliada.

A partir, d' aquestes conclusions, la nostra recerca amplia i aporta elements rellevants a l'evidència prèvia acumulada sobre la importància del discurs en situacions d'assessorament i la manera en què l'ús del llenguatge per part de l'assessor pot facilitar, una relació de col·laboració productiva entre assessor i docents. En particular, amplia el coneixement disponible sobre els recursos discursius que usa l'assessor en un procés d'assessorament col·laboratiu per donar suport i fomentar la construcció de significats compartits sobre les pràctiques educatives i els possibles canvis a introduir en elles, i sobre la pròpia relació col·laborativa entre assessor i docents; en particular, mostra com aquests recursos s'ubiquen en l'activitat conjunta i en la dimensió temporal del procés d'assessorament, i com actuen no només com a recursos individuals sinó a través de configuracions que compleixen diverses funcions en relació amb el procés d'assessorament.

Referències bibliogràfiques

- Albritton, K., & Truscott, S. (2014). Professional development to increase problem-solving skills in a response to intervention framework. *Contemporary School Psychology, 18*, 44-58. doi: 10.1007/s40688-013-0008-0
- Anguera, M.T. (1990). Metodología observacional. A J. Arnau, M. T. Anguera, & J. Gómez (Eds.), *Metodología de la investigación en Ciencias del Comportamiento* (pàg. 125-238). Murcia: Universidad de Murcia.
- Anton-LaHart, J., & Rosenfield, S. (2004). A survey of preservice consultation training in school psychology programs. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 15*, 41–62. doi: 10.1207/s1532768xjepc1501_2
- Barnes, D. (1994). *De la comunicación al currículo*. Madrid: Visor.
- Bassedas, E. (1988). El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva constructivista. *Cuadernos de Pedagogía, 159*, 65-71.
- Benn, A. E., Jones, G. W., & Rosenfield, S. (2008). Analysis of instructional consultants' questions and alternatives to questions during the problem identification interview. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 18*, 54-80.
- Benn, A. E., & Rosenfield, S. (2002). *Comparison of Consultants' Competence Levels and Communication Skills During Problem Identification*. Poster presentat al Internacional School Psychology Association (ISPA) Colloquium. Nyborg, Dinamarca, juliol.
- Bramlett, R. K., & Murphy, J. J. (1998). School psychology perspectives on consultation: Key contributions to the field. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 9*, 29-55. doi: 10.1207/s1532768xjepc0901_2

- Brown, C. (2008) *Collaborative Consultation: A Model for Service Delivery in the New Paradigm for Special Education*. Wellington, New Zealand: Victoria University of Wellington.
- Buck, D. (2015). Reconstructing educational psychology reports: an historic opportunity to change educational psychologists' advice? *Educational Psychology in Practice*, 31, 221-234. doi: 10.1080/02667363.2015.1030724
- Caplan, G. (1970). *The theory and practice of mental health consultation*. Nova York: Basic Books.
- Caplan, G., & Caplan, R. B. (1993). *The theory and practice of mental health consultation*. (2nd Ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Caplan, G., Caplan, R., & Erchul, W. (1994). Caplanian mental health consultation: Historical background and current status. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 46 (4), 2-12. doi: 10.1037/1061-4087.46.4.2
- Coll, C. (2001). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. A C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación*, 2. *Psicología de la educación escolar* (pàg. 387-413). Madrid: Alianza.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232. doi: 10.1080/02103702.1992.10822356
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. J. (1995). Actividad conjunta y habla: una aproximación a los mecanismos de influencia educativa. A P. Fernández Berrocal, & M. A. Melero (Comps.), *La interacción social en contextos educativos* (pàg. 193-326). Madrid: Siglo XXI.
- Coll, C., & Edwards, D. (1996). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula: aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje

- Coll, C., Onrubia, J., & Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70. Disponible: http://www.revistaeducacion.mec.es/re346/re346_02.pdf
- Coll, C., & Onrubia, J. (1999a). L'observació i anàlisi dels processos instruccionals en una perspectiva constructivista. A C. Coll (Coord.), *Observació i anàlisi de les pràctiques d'educació escolar* (pàg. 111-172). Barcelona: Ediuoc.
- Coll, C., & Onrubia, J. (1999b). L'observació de les pràctiques educatives escolars. A C. Coll (Coord.), *Observació i anàlisi de les pràctiques d'educació escolar*. (pàg. 55-109). Barcelona: Ediuoc.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th. Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cros, A. (2003). *Convencer en clase: argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel.
- Cubero, R., Cubero, M., Santamaría, A., de la Mata, M., Ignacio, M. J., & Prados, M. M. (2008). La educación a través del discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de Educación*, 346, 71-104. Disponible: http://www.revistaeducacion.mec.es/re346_03.html
- De la Oliva, D., Martín, E., & Vélaz de Medrano, C. (2005a). Modelos de intervención psicopedagógica en centros de educación secundaria: identificación y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 28, 115-140. doi: 10.1174/0210370053699339
- De la Oliva, D., Martín, E., & Vélaz de Medrano, C. (2005b). Caracterización de los modelos de intervención psicoeducativa en centros de educación secundaria. A C. Monereo, & J. I. Pozo (Eds.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pàg. 55-67). Barcelona: Graó.

- Edwards, D., & Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Erchul, W., Sheridan, S. M., Ryan, D., Grissom, P., Killough, C., & Mettler, D. (1999). Patterns of Relational Communication in Conjoint Behavioral Consultation. *Educational Psychology Papers and Publications*, 62, 121-147. Disponible: <https://pdfs.semanticscholar.org/6876/eef6dabe8515607889bce7fb50c75b2e4cfa.pdf>
- Erchul, W. P. (2011). School consultation and Response to intervention: A Tale of Two Literatures. *Journal of Psychological Consultation*, 21, 191-208. doi: 10.1080/10474412.2011.595198
- Erchul, W., Grissom, P., Getty, K., & Bennett, M. (2014). Researching interpersonal influence within school consultation: Social Power Base and Relational Communication Perspectives. A W. P. Erchul, & S. M. Sheridan (Eds.), *Handbook of Research in School Consultation (Second Edition)* (pàg. 349-386). Nova York: Routledge.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. A M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación* (pàg. 203-247). Barcelona: Paidós.
- Evertson, C. M., & Green, J. L. (1989). La observación como indagación y como método. A M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación* (pàg. 303-407). Barcelona: Paidós.
- Feinman, W.G. (1994). *The effect of consultant's verbalization on consultee communication*. Tesis doctoral no publicada. Temple University.
- Forman, E., Minick, N., & Stone, C. (1993). *Contexts for learning*. Nova York: Oxford University Press.

- Frank, J., & Kratochwill, T. (2014). School-Based problem-solving consultation: Plotting a new course for evidence-based research and practice in consultation. A W. P. Erchul, & S. M. Sheridan (Eds.), *Handbook of Research in School Consultation, Second Edition*. (pàg. 18-40). Nova York: Routledge.
- Friend, M., & Cook, L. (2000). *Interactions* (3rd Ed.). Nova York: Addison-Wesley
- Friedlander, M. L., & Heatherington, L. (1989). Analyzing relational control in family therapy interviews. *Journal of Counseling Psychology*, 36, 139-148. doi: 10.1037/0022-0167.36.2.139
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Garbacz, S., Woods, K., Swanger-Gagné, M. S., Taylor, A. M., Black, K. A., & Sheridan, S. M. (2008). The Effectiveness of a Partnership-Centered Approach in Conjoint Behavioral Consultation. *School Psychology Quarterly*, 23, 313-326. doi 10.1037/1045-3830.23.3.313
- García, J. R. (2003). *El asesoramiento psicopedagógico: realidad y dificultades para el cambio: estudio de campo del trabajo de dos orientadoras en dos institutos públicos de educación secundaria*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Salamanca.
- García, J. R., Mesón, R. M., & Sánchez, E. (2014) Reasons for the collaborative difficulties between psychoeducational consultants and teachers: an exploratory analysis / Análisis exploratorio de las variables relacionadas con las dificultades de los asesores psicopedagógicos para colaborar con los profesores. *Infancia y Aprendizaje*, 37, 278-309. doi: 10.1080/02103702.2014.918817
- García, J. R., Rosales, J., & Sánchez, E. (2003). El asesoramiento psicopedagógico como construcción de significados compartidos: un estudio sobre su dificultad. *Cultura y Educación*, 15, 129-148. doi: 0.1174/113564003770717431

- García, J. R., & Sánchez, E. (2007). El desarrollo profesional de los asesores psicopedagógicos: análisis de los resultados de una experiencia de formación. *Infancia y Aprendizaje*, *30*, 499-522. doi: 10.1174/021037007782334355
- GRAD -- Grup de Recerca en Atenció a la Diversitat de la Universitat de Vic (2012). *Material de treball del Programa CA/AC*. Document intern no publicat.
- Grau, R. (2007). Asesoramiento por programas. A J. Bonals, & M. Sánchez-Cano (Coords.), *Manual de asesoramiento psicopedagógico* (pàg. 445-470). Barcelona: Graó.
- Gravois, T., & Gickling, E. (2002). Best Practices in Curriculum-Based Assessment. A A. Thomas, & J. Grimes (Eds.), *Best Practices in School Psychology* (pàg. 885-898). Bethesda: National Association of School Psychologists.
- Gravois, T., & Gickling, E. (2008). Best practices in instructional assessment. A A. Thomas i J. Grimes (Eds.), *Best Practices in School Psychology. Volume Five* (pàg. 503-518). Washington, D.C.: National Association of School Psychologists.
- Gravois, T., Gickling, E., & Rosenfield, S. (2011). *Instructional consultation teams: Training manual*. Clearwater Beach, FL: ICAT Resources.
- Gravois, T. A., & Rosenfield, S. (2006). Impact of instructional consultation teams on the disproportionate referral and placement of minority students in special education. *Remedial and special education*, *27*, 42-52. doi: 10.1177/07419325060270010501
- Gutkin, T. B. (1999). Collaborative versus directive/prescriptive/expert school-based consultation: reviewing and resolving a false dichotomy. *Journal of School Psychology*, *37*, 161-190. doi: 10.1016/s0022-4405(99)00003-5
- Gutkin, T. B., & Curtis, M. J. (2009). School-based consultation: The science and practice of indirect service delivery. A T. B. Gutkin, & C. R. Reynolds (Eds.), *Handbook of school psychology* (4th Ed.) (pàg. 591-635). Nova York: Wiley.

- Guvå, G. (1999). Teachers ask for help, not for consultation. A. I. Hylander (Chair), *Explorations in process in practice. (Seminar proceedings)*. Stockholm: 2nd International Seminar on Consultee-centered consultation.
- Huerta, L. (2017). *Diseño, implementación y valoración de un programa de formación de asesores psicopedagógicos en ejercicio desde un modelo educacional constructivo de intervención psicopedagógica*. Tesis doctoral. Departament de Cognició, Desenvolupament i Psicologia de l'Educació. Universitat de Barcelona. Disponible: http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Tesis_LHuerta.pdf
- Huguet, T. (1993). Reflexiones aquí y ahora sobre el papel del asesor psicopedagógico en los centros. *Aula de Innovación Educativa*, 19, 70-78.
- Hylander, I. (2012). Conceptual change through consultee-centered consultation: A theoretical model. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 64, 29-45. doi: 10.1037/a0027986
- Ingraham, C. (2016). Educating Consultants for Multicultural Practice of Consultee Centered Consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation, Latest Articles*. doi: 10.1080/10474412.2016.1174936
- Jones, G. W. (1999). Validation of a simulation to evaluate instructional Consultation problem identification skill competence. *Dissertation Abstracts International*, 60 (12A), 4317.
- Kaiser, L. T., Rosenfield, S., & Gravois, T. A. (2009). Teachers' perception of satisfaction, skill development, and skill application after instructional consultation services. *Journal of Learning Disabilities*, 42, 444-457. doi: 10.1177/0022219409339062
- Knotek, S. E. (2003). Making sense of jargon during consultation: Understanding consultees' social language to effect change in student study teams. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 14, 181-207. doi: 10.1207/s1532768xjepc1402_5

- Knotek, S. E. (2012). Utilizing culturally responsive consultation to support innovation implementation in a rural school. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 64, 46-62. doi: /10.1037/a0027993
- Knotek, S. E., & Hylander, I. (2014). Research issues in mental health consultation and consultee-centered approaches. A. W. P. Erchul, & S. M. Sheridan (Eds.), *Handbook of research in school consultation. Second edition.* (pàg. 153-179). Nova York: Routledge.
- Knotek, S. E., & Sandoval, J. (2003). Current Research in Consultee-Centered Consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 14, 243-250. doi: 10.1080/10474412.2003.9669487
- Lago, J. R. (2006). *Análisis de la coherencia y continuidad de las decisiones pedagógicas y acreditativas en la evaluación en el área de matemáticas en la ESO, y de las estrategias para favorecerlas mediante un proceso de asesoramiento.* Tesis doctoral. Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació, Universitat de Barcelona. Disponible: [https://www.tdx.cat/handle/10803/2645? locale-attribute=ca_ES](https://www.tdx.cat/handle/10803/2645?locale-attribute=ca_ES)
- Lago, J. R., & Onrubia, J. (2008). Una estrategia general de asesoramiento para la mejora de la práctica educativa. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 12 (1). Disponible: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/23209/1/rev121COL5.pdf>
- Lago, J. R., & Onrubia, J. (2011a). Un modelo de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. A E. Martín, & J. Onrubia (Coords.), *Orientación educativa y procesos de innovación y mejora de la enseñanza* (pàg. 11-32). Barcelona: Graó.
- Lago, J. R., & Onrubia, J. (2011b). *Asesoramiento psicopedagógico y mejora de la práctica educativa.* Barcelona: Horsori.
- Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores.* Barcelona: Paidós.

- Luna, M. (2011). *Buenas prácticas de asesoramiento psicopedagógico: estudio sobre el trabajo de dos orientadores de educación secundaria expertos y eficaces*. Tesis doctoral. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid.
- Marrodan, M., & Olivan, M. (1996). Análisis de la demanda y rol del asesor en su valoración, orientación y seguimiento. A C. Monereo, & I. Solé (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pàg. 241-256). Madrid: Alianza.
- Martín, E., & Solé, I. (1990). Intervención psicopedagógica y actividad docente: claves para una colaboración necesaria. A C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación* (pàg. 463-476). Madrid: Alianza.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos las palabras para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- Monereo, C., & Solé, I. (1996). El modelo de asesoramiento educacional-constructivo: dimensiones críticas. A C. Monereo, & I. Solé (Eds.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pàg. 15-32). Madrid: Alianza.
- Newman, D., Griffin, P., & Cole, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Morata/MEC.
- Newman, D., Guiney, M., & Barrett, C. A. (2015). Language use in consultation: can “we” help teachers and students? *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 67, 48-64. doi. 10.1037/cpb0000028

- Newman, D., Guiney, M., & Barrett, C. A. (2017). Language in consultation: the effect of affect and verb tense. *Psychology in the Schools, 54*, 624-639. doi: 10.1002/pits.22019
- Newman, D. S., & Ingraham, C. L. (2017). Consultee-Centered Consultation: Contemporary Perspectives and a Framework for the Future. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 27*, 1-12. doi: 10.1080/10474412.2016.1175307
- Nolan, A., & Moreland, N. (2014). The process of psychological consultation. *Educational Psychology in Practice: theory, research and practice in educational psychology, 30*, 63-77. doi: 10.1080/02667363.2013.873019
- Onrubia, J., & Lago, J. R. (2008). Asesoramiento psicopedagógico y mejora de las prácticas de evaluación. *Infancia y Aprendizaje, 31*, 363-383. doi: 10.1174/021037008785702929
- Pennebaker, J. W. (2011). *The secret life of pronouns*. Nova York: Bloomsbury Press.
- Pennebaker, J. W., Booth, R. J., & Francis, M. E. (2007). *Operator's manual. Linguistic Inquiry and Word Count: LIWC2007*. Austin, TX: LIWC.net.
- Pujolas, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Pujolàs, P., & Lago, J. R. (2007). La organización cooperativa de la actividad educativa. A J. Bonals, & M. Sánchez-Cano (Coords.), *Manual de asesoramiento psicopedagógico* (pàg. 349-391). Barcelona: Graó.
- Pujolàs, P., & Lago, J. R. (2011). El asesoramiento para el aprendizaje cooperativo en la escuela. A E. Martín, & J. Onrubia (Coords.), *Orientación educativa y procesos de innovación y mejora de la enseñanza* (pàg. 121-142). Barcelona: Graó.
- Rosenfield, S. (1987). *Instructional consultation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rosenfield, S. (2002). Developing Instructional Consultants; From Novice to Competent to Expert. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 13*, 97-111. doi: 10.1080/10474412.2002.9669455

- Rosenfield, S. (2008). Best Practice in Instructional Consultation and instructional Consultation Teams. A. A. Thomas, & J. Grimes (Eds.), *Best Practices in School Psychology V.* (pàg. 1645-1660). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Rosenfield, S. (2013). Consultation in the schools—Are we there yet?. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 65, 303-308. doi: 10.1037/a0035652
- Rosenfield, S. (2004). Consultation as dialogue: The right words at the right time. A. N. M. Lambert, I. Hylander, & J. H. Sandoval (Eds.), *Consultee-centered consultation: Improving the quality of professional services in schools and community organizations* (pàg. 339-350) Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rosenfield, S. A., & Gravois, T. A. (1996). *Instructional consultation teams: Collaborating for change*. Nova York: Guilford Press.
- Rosenfield, S., Silva, A., & Gravois, T. (2007). Bringing instructional consultation to scale: Research and development of IC and IC teams. A. W. Erchul, & S. Sheridan (Eds.), *Handbook of research in school consultation: Empirical foundations for the field* (pàg. 203-223). Nova York: Erlbaum.
- Rosenfield, S. A., Gravois, T. A., & Silva, A. E. (2014). Bringing Instructional Consultation to Scale. A. W. P. Erchul, & S. Sheridan (Eds.), *Handbook of research in school consultation, Second Edition*. (pàg. 248-275). Nova York: Routledge.
- Ruble, L., Birdwhistell, J., Toland, D., & McGrew, H. (2011). Analysis of parent, teacher, and consultant speech exchanges and educational outcomes of students with autism during COMPASS consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 21, 259-283. doi: 10.1080/10474412.2011.620818
- Sánchez, E. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y Aprendizaje*, 91, 55-77. doi: 10.1174/021037000760087865

- Sánchez, E. (2001). Ayudando a ayudar: el reto de la investigación educativa. *Cultura y educación, 13*, 249-266. doi: 10.1174/113564001753207582
- Sánchez, E., & García, J. R. (2005). Sobre la noción de asesoramiento cooperativo: lo que se dice y lo que se hace. A C. Monereo, & J. I. Pozo (Eds.), *La práctica del asesoramiento a examen* (pàg. 29-54). Barcelona: Graó.
- Sánchez, E., & García, R. (2011). Estrategias de colaboración. Ayudar a ayudar. A E. Martín, & I. Solé (Coords.), *Orientación educativa: Modelos y estrategias de intervención* (pàg. 30-50). Barcelona. Graó.
- Sánchez, E., & Ochoa de Alda, I. (1995). Profesores y psicopedagogos: propuestas para una relación compleja. *Aula de Innovación Educativa, 38*, 69-79.
- Sandoval, J. (2003). Constructing conceptual change in consultee-centered consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 14*, 251-261. doi: 10.1080/10474412.2003.9669488
- Sanetti, L. M., Long, A. C. J., & Kratochwill, T. R (2013). Applying Adult Behavior Change Theory to Support Mediator-Based Intervention Implementation. *School Psychology Quarterly, 28*, 47-62. doi: 10.1037/spq0000007
- Schulte, A., & Osborne, S. (2003). When Assumptive Worlds Collide: A Review of Definitions of Collaboration in Consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 14*, 109-138. doi: 10.1207/s1532768xjepc1402_2
- Shenton, A. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information, 22*, 63-75. doi: 10.3233/EFI-2004-22201
- Sheridan, S. M., Bovaird, J. A., Glover, T. A., Garbacz, S. A., & Witte, A. (2012). A randomized trial examining the effects of conjoint behavioral consultation and the mediating role

- of the parent-teacher relationship. *School Psychology Review*, 41, 23-46. doi: 10.1016/j.jsp.2016.12.002
- Sheridan, S. M., Clarke, B. L., & Ransom, K. A. (2014). The past, present, and future of conjoint behavioral consultation research. A. W. P. Erchul, & S. Sheridan (Eds.), *Handbook of Research in School Consultation (Second Edition)* (pàg. 210-247). Nova York: Routledge.
- Sheridan, S. M., & Gutkin, T. B. (2000). The ecology of school psychology: Examining and changing our paradigm for the 21st century. *School Psychology Review*, 29, 485-501.
- Sheridan, S., & Kratochwill, T. R. (1992). Behavioral parent-teacher consultation: Conceptual and research considerations. *Journal of School Psychology*, 30, 117-139. doi: 10.1016/0022-4405(92)90025-z
- Sheridan, S. M., & Kratochwill, T. R. (2008). *Conjoint Behavioral Consultation: Promoting family-school connections and interventions*. Nova York: Springer.
- Sheridan, S. M., Welch, M., & Orme, S. F. (1996). Is consultation effective? A review of outcome research. *Remedial and Special Education*, 17, 341-354. Disponible: <https://pdfs.semanticscholar.org/03eb/1e1ed8a3eb6358c8cae8b2ea44266d3415b9.pdf>
- Sinclair, J., & Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J., & Coulthard, M. (1992). *Towards an Analysis of discourse*. A. M. Coulthard (Ed.), *Advances in spoken discourse analysis* (pàg. 1-34). London: Routledge.
- Solé, I. (1997). La concepció constructivista y el asesoramiento a centros. *Infancia y aprendizaje*, 77, 77-95. doi: 10.1174/021037097761403262
- Solé, I. (1998). *Orientació educativa e intervenció psicopedagògica*. Barcelona: Horsori.

- Solé, I., & Martín, E. (2011). Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento. A E. Martín, & I. Solé (Coords.), *Orientación educativa: Modelos y estrategias de intervención* (pàg. 13-32). Barcelona: Graó.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative Research: Studying How Things Work*. Nova York: Guilford Press
- Thomson, C. (2013). Collaborative consultation to promote inclusion: Voices from the classroom. *International Journal of Inclusive Education*, 17, 882-894. doi: 10.1080/13603116.2011.602535
- Truscott, S. D. (1998). *Collaborative research with child study teams*. Tesi doctoral no publicada. University of Albany.
- Truscott, S. D., & Albritton, K. (2011). Addressing pediatric health concerns through school-based consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 21, 169 – 174. doi: 10.1080/10474412.2011.574583
- Truscott, S. D., Cohen, C., Palmeri Sams, D., Sanborn, K., & Frank, A. (2005). The current state(s) of prereferral intervention teams: A report from two national surveys. *Remedial and Special Education*, 26, 130–140. doi: 10.1177/07419325050260030101
- Truscott, S. D., Cosgrove, G., Eidle, K., & Meyers, J. (2000). The acceptability of organizational consultation with prereferral intervention teams. *School Psychology Quarterly*, 15, 172–206. doi: 10.1037/h0088784
- Truscott, S. D., Kreskey D., Bolling, M., Psimas, L., Graybill, E., Albritton, K., & Schwartz, A. (2012). Creating Consultee change: A theory-based approach to learning and behavioral change processes in school-based consultation. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 64, 63–82. doi: 10.1037/a0027997

- Truscott, D. M., & Truscott, S. D. (2004). A professional development model for the positive practice of school-based reading consultation. *Psychology in the Schools, 41*, 51–65. doi: 10.1002/pits.10138
- Tysinger, P. D., Tysinger, J. A., & Diamanduros, T. (2009). Teacher expectations on the directiveness continuum in consultation. *Psychology in the Schools, 46*, 319-332. doi: 10.1002/pits.20378
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- White, L. J., Summerlin, M. L., Loss, V. E., & Epstein, E. S. (1992). School and family consultation: A language-systems approach. A M. Fine, & C. Carlson (Eds.), *The handbook of family-school intervention: A systems perspective* (pàg. 347-362). Boston: Allyn & Bacon.
- Witt, J. C., Erchul, W. P., McKee, W. T., Pardue, M. M., & Wickstrom, K. F. (1991). Conversational control in school based consultation: The relationship between consultant and consultee topic determination and consultation outcomes. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 2*, 101-116. doi: 10.1207/s1532768xjepc0202_1
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Yin, R. K. (2006). Case Study Methods. A J. L. Green, G. Camilli, & P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pàg. 111-122). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Annexos

Annex 1. El Programa CA/AC

Annex 2. Guió per l'entrevista amb l'assessor, prèvia a l'inici del procés d'assessorament

Annex 3. Guió per l'entrevista amb l'assessor, prèvia a l'inici de la sessió d'assessorament

Annex 4. Guió per l'entrevista amb l'assessor, posterior a la sessió d'assessorament

Annex 5. Qüestionari pels professors. Valoració durant el procés d'assessorament

Annex 6. Qüestionari pels professors. Valoració final del procés d'assessorament

Annex 7. Guió per l'entrevista amb l'assessor, al final del procés d'assessorament

Annex 1. El Programa CA/AC

El Programa CA/AC (Cooperar per aprendre / Aprendre a cooperar) ha estat dissenyat, aplicat i avaluat pel Grup de Recerca sobre Atenció a la Diversitat (GRAD) de la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC). Aquest programa està fonamentat en els principis de l'aprenentatge cooperatiu i conté un conjunt d'actuacions que s'ofereixen als professors per tal que estructurin el treball dels alumnes a l'aula de forma cooperativa i els ensenyin a treballar i aprendre en equip (Pujolàs i Lago, 2007; Pujolàs, 2008).

Els principis teòrics del programa prenen com a referent els plantejaments de Kagan i de Johnson i Johnson. Aquests autors coincideixen en què dos dels elements clau d'un equip d'aprenentatge cooperatiu són la responsabilitat individual i la interdependència positiva. La interdependència positiva implica que l'èxit de cada membre de l'equip depèn de la resta i a la inversa, és a dir, que cada component de l'equip ha de ser conscient que el seu èxit individual depèn de l'èxit dels altres; d'aquesta manera, no es poden aconseguir els objectius individuals si els altres membres de l'equip no aconsegueixen també els seus. Spencer Kagan considera també dos elements centrals més, la participació igualitària o equitativa de tots els membres d'un equip, i la interacció simultània, que ve determinada pel percentatge de membres d'un equip clarament compromesos en el seu aprenentatge en un moment donat.

Partint d'aquests elements fonamentals els autors del programa defineixen l'aprenentatge cooperatiu com "l'ús didàctic d'equips reduïts d'alumnes generalment de composició heterogènia en rendiment i capacitat, encara que ocasionalment poden ser més homogenis, utilitzant una estructura de l'activitat que asseguri al màxim la participació equitativa (per a què tots els membres de l'equip tinguin les mateixes oportunitats de participar) i potencii al màxim la interacció simultània entre ells, amb la finalitat que tots els membres d'un equip aprenguin els continguts proposats, cadascú al màxim de les seves possibilitats, i aprenguin, a més, a treballar en equip" (Pujolàs i Lago, 2011, pàg. 125).

Davant el repte d'implementar de forma eficient aquest treball cooperatiu en les aules, Pujolàs i Lago proposen en el programa CA/AC un conjunt d'actuacions per tal que els i les alumnes aprenguin els continguts escolars independentment de les seves característiques personals i de les seves necessitats educatives, i aprenguin també, com un contingut més, a treballar en equip. Per ensenyar els alumnes a cooperar i aconseguir així el màxim desenvolupament

personal i social, aquest programa ofereix recursos perquè els centres educatius els desenvolupin i els adaptin al seu context. Aquests recursos s'articulen a l'entorn de tres àmbits d'intervenció complementaris, anomenats com a Àmbits A, B i C del programa: la cohesió de grup, el treball en equip com a recurs i el treball en equip com a contingut (Figura 1).

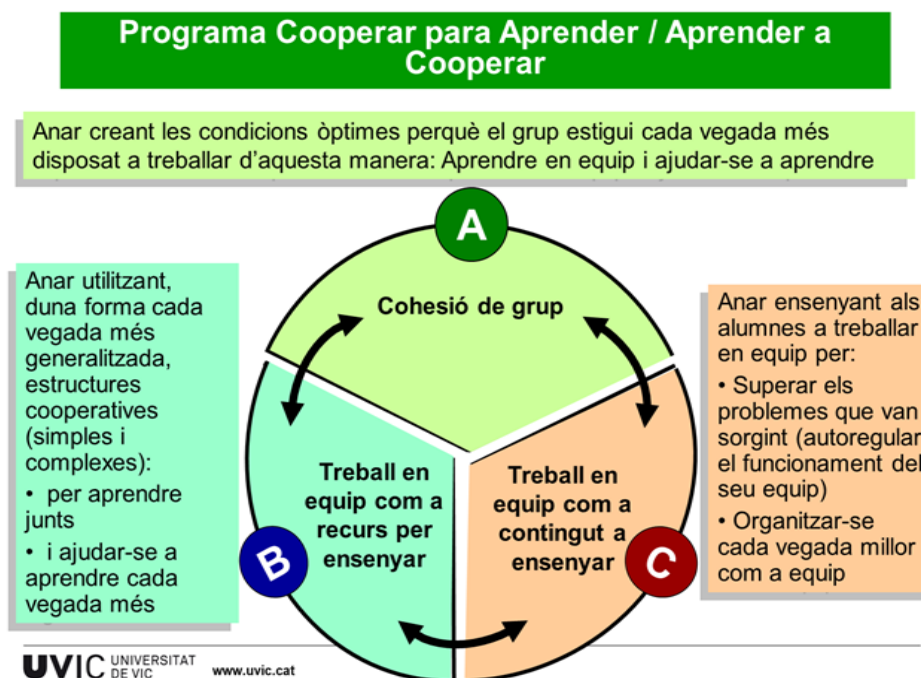


Figura 1 Àmbits d'intervenció per implementar l'aprenentatge cooperatiu a l'aula. Font: GRAD (2012)

L'Àmbit d'intervenció A inclou, doncs, actuacions relacionades amb el foment de la cohesió de grup i la millora del clima de l'aula. L'objectiu és crear un clima d'aula favorable a la cooperació, l'ajuda mútua i la solidaritat per tal d'avançar cap a la creació d'una petita comunitat d'aprenentatge.

La cohesió del grup classe i un clima d'aula favorable a l'aprenentatge són condicions necessàries, tot i que no suficients, per poder aplicar una estructura de l'activitat cooperativa, allunyada d'estructures competitives i individualistes a les quals professors i alumnes estan habituats. Des d'aquest enfocament, l'estructura de l'activitat cooperativa correspon a una forma determinada d'organitzar les successives operacions que els alumnes segueixen per a dur a terme una activitat o tasca, de forma que asseguri al màxim la participació equitativa i la interacció simultània (Kagan 1999). Per avançar en la direcció de la cohesió de grup s'ha de disposar dels recursos apropiats i d'incidir-hi de forma contínua, donat que poden sorgir problemes o dificultats que facin necessari el restabliment d'un clima més adient.

El Programa CA/AC inclou tota una sèrie d'actuacions orientades a anar millorant el clima de l'aula que alhora contribueixen a crear una consciència col·lectiva de grup. En definitiva, es tracta de programar, fonamentalment a l'hora de tutoria, una sèrie de dinàmiques de grup després d'haver analitzat el grau de cohesió del grup classe, i concretament d'haver identificat els seus punts dèbils. Per tant, el que es pretén amb les intervencions de l'Àmbit A és descobrir quins són els aspectes relacionats amb la cohesió de grup (què és el que està passant en el grup que dificulta la cohesió) i així, seguidament, programar les activitats i les dinàmiques de grup encaminades a superar els punts dèbils identificats. En la Taula 1 s'exemplifiquen algunes d'aquestes dinàmiques. Un recull més ampli d'exemples d'aquest tipus de dinàmiques es pot trobar a Pujolàs (2008).

Taula 1
Exemples de dinàmiques de cohesió de l'Àmbit A

La Pilota
<p>Es dibuixa un gran cercle al terra de la classe, al pati o en una sala gran. Un alumne es col·loca dins del cercle amb una pilota. En veu alta, diu el seu nom i, a continuació, diu el nom d'un altre company de classe, a qui passa la pilota, i, a continuació, seu dins el cercle («Em dic Ana i li passo la pilota al Joan»). No es pot ajudar a l'alumne que no sap cap nom: ha d'anar dient noms a l'atzar fins que n'encerti un. L'alumne que rep la pilota es col·loca dret al centre del cercle i fa el mateix: repeteix el seu nom i pronuncia el d'un altre company a qui li passa la pilota abans de tornar a seure dins el cercle («Em dic Joan i li passo la pilota a...»). Aquesta operació es repeteix fins que tots els participants estiguin asseguts dins el cercle. El professor controla el temps que dura la dinàmica, des que el primer estudiant pronuncia el seu nom fins que l'últim seu dins el cercle. Aquesta dinàmica pot repetir-se en dies successius i es tracta, evidentment, què cada vegada triguin menys en realitzar-la: senyal que cada vegada coneixen millor el nom dels companys. Variació: Quan els participants ja coneixen perfectament els noms de tothom, es pot seguir amb aquesta dinàmica per crear un bon ambient dins del grup. En aquest cas, quan un participant passa la pilota a l'altre abans de seure dins del cercle, diu, a més del nom de la persona a qui li passa la pilota, una qualitat seva: «Sóc en Joan i li passo la pilota a l'Anna per què és una persona que sempre està disposada a ajudar».</p>
La Maleta
<p>El mestre es presenta a l'aula amb una caixa en forma de maleta, guarnida de forma personalitzada, amb uns quants objectes a dintre (els que es determinin, tres o quatre) que representin alguna faceta de la seva personalitat: aficions, habilitats, defectes, manies, etc. Els va traient i els ensenya a tota la classe explicant què representa cada objecte: «Aquesta rajola vol dir que m'agrada molt la xocolata i, en general, totes les coses dolces...». A continuació, els expliquem que això mateix és el que hauran de fer cadascun d'ells quan els avisem. El dia que porten la maleta carregada d'objectes, els mostraran als companys i els explicaran què signifiquen cadascun d'ells. Variació: No només poden portar objectes dins la maleta, sinó també fotografies, escrits, poesies, lletres de cançons que els agradin d'una manera especial... Amb tot aquest material es pot fer una mena de llibre de presentació del grup que passa d'una família a l'altra de manera que els familiars de cada membre del grup conegui millor els seus companys.</p>
El Món de color

Desenvolupament de l'activitat: Tots els participants es col·loquen d'esquena a una paret, tots tindran els ulls tancat i romandran en silenci. A cadascun dels participants se li col·locarà un gomet al front de manera que no pugui veure quin color li ha tocat. Quan tots els participants tinguin gomet, se'ls demanarà que obrin els ulls i els direm que tenen dos minuts per agruparse. Caldrà deixar a algú sense gomet o amb un color diferent a tots els demés.

Guia per al monitor de l'activitat:

- Cal fixar-se en qui condueix a la gent cap als seus grups de diferents colors agafant-los i portant-los.
- Cal fixar-se en les expressions de la persona que té el gomet diferent als demés.
- Cal fixar-se en les persones que es deixen portar.
- Cal veure què fa la gent en començar el joc, quins són els primers que comencen a agrupar als demés.

En el Programa CA/AC es consideren cinc dimensions diferents d'anàlisi del grau de cohesió del grup, totes elles relacionades amb el que anomenen la cohesió del grups: la participació de tots els membres del grup i la presa consensuada de decisions; el coneixement mutu i les relacions positives i d'amistat entre l'alumnat del grup; el coneixement mutu i les relacions positives i d'amistat entre l'alumnat "ordinari" i l'alumnat amb alguna discapacitat o d'origen cultural diferent; la predisposició al treball en equip i la consideració d'aquest com quelcom d'important a la societat actual i més eficaç que el treball individual; la disposició envers la solidaritat, l'ajuda mútua, el respecte a les diferències i la convivència.

Per a cadascuna d'aquestes dimensions, el programa presenta una sèrie d'actuacions i dinàmiques que poden ser útils a l'hora de treballar-les amb els alumnes:

1. Dinàmiques de grup per fomentar la participació, el debat i el consens en la presa de decisions: el Grup nominal, les Dues columnes, la Bola de neu i les Opinions enfrontades.
2. Dinàmiques de grup per afavorir la interrelació, el coneixement mutu i la distensió dintre del grup: la Pilota, la Cadena de noms, la Teranyina, l'Entrevista, la Maleta, el Blanc i la diana, les Pàgines grogues, Ens coneixem bé, la Bústia, Qui és qui? i Dibuixar la cara.
3. Dinàmiques per facilitar la participació dels alumnes en el procés d'inclusió d'algun company i potenciar el coneixement mutu: Xarxa de suports entre companys, Cercles d'amics, Contractes de Col·laboració, Comissió de Suports.
4. Dinàmiques per mostrar la importància de treballar en equip i la seva eficàcia: les Meves professions favorites, l'Equip de Manuel, la Terra blava, el Joc de la Nasa, He de decidir-me.

5. La disposició per la solidaritat, la ajuda mutua, el respecte a les diferències i la convivència: el Món de Colors, Cooperem quan.

En un segon moment del programa (Àmbit B), el treball en equips reduïts d'alumnes s'utilitza en les activitats d'aprenentatge i s'entén alhora com un recurs per assegurar la cooperació és a dir, la participació equitativa i la interacció simultània, i així aprendre millor els continguts i assolir millor els objectius de les diferents àrees curriculars.

Així doncs, l'Àmbit B d'intervenció abasta actuacions caracteritzades per la utilització del treball en equip com recurs per a ensenyar i aprendre. Per a aquest àmbit, el Programa CA/AC proposa l'ús d'una sèrie d'estructures cooperatives de l'activitat, de manera que el treball en equip arribi a ser un recurs cada vegada més utilitzat pel professorat per portar a terme les activitats d'aprenentatge previstes en el currículum (Figura 2).

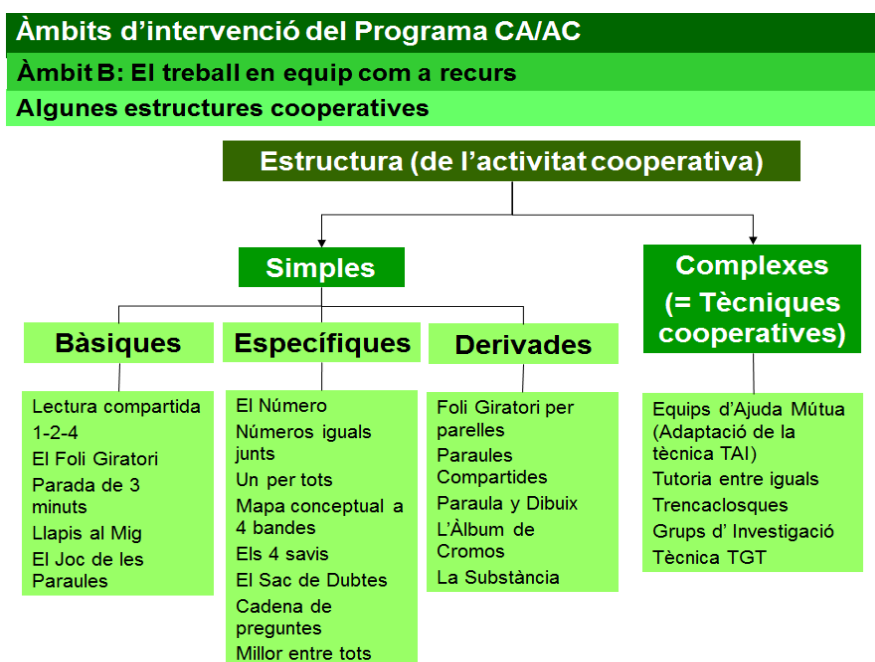


Figura 2 Àmbit B: estructures cooperatives. Font: (GRAD, 2012)

Les estructures cooperatives es classifiquen en:

1. Estructures cooperatives bàsiques. Es poden utilitzar per a diferents finalitats i en diferents moments de la unitat didàctica: Lectura compartida, Foli giratori, Estructura 1-2-4; Parada de tres minuts, Llapis al mig, el Joc de les paraules.
2. Estructures cooperatives específiques. Tenen com a finalitat algun aspecte específic com la promoció de l'ajuda mútua en l'estudi dels continguts curriculars: Mapa conceptual a quatre bandes, els Quatre savis, el Sac de dubtes, Cadena de preguntes; l'Exigència mútua, el Número, Números iguals junts, Un per tots; Demostrar l'eficàcia: millor entre tots
3. Estructures derivades. Són estructures creades per grups de mestres per tal d'ajustar-se millor a les característiques de l'alumnat: Foli giratori per parelles, Paraules compartides, Paraula i dibuix, l'Àlbum de cromos, la Substància.
4. Estructures cooperatives complexes o tècniques cooperatives. S'utilitzen per a treballar de forma cooperativa tota una unitat didàctica: Equips d'ajuda mútua, Tutoria entre iguals, Trencaclosques, Grups d'investigació, Tècnica TGT.

Les estructures simples es poden desenvolupar al llarg d'una sessió de classe i són fàcils d'aprendre i d'aplicar. En canvi, les estructures complexes, o tècniques cooperatives, s'han d'aplicar en diverses sessions de classe. Aquestes estructures permeten treballar continguts de qualsevol àrea del currículum i generen en l'alumnat la necessitat de col·laboració i d'ajuda mútua. Totes aquestes estructures especifiquen els passos concrets que han d'anar fent els alumnes quan treballen en equip per tal que tots tinguin l'oportunitat de participar i ho facin, i d'interactuar al màxim. La Taula 2 exemplifica algunes d'aquestes estructures. Un recull més ampli d'exemples d'aquest tipus d'estructures es pot trobar a Pujolàs (2008).

Taula 2
Exemples d'estructures cooperatives de l'Àmbit B

Lectura compartida
<p>Una activitat de lectura (per exemple, la introducció d'una unitat didàctica del llibre de text) es pot fer de manera compartida, en equip. Un membre de l'equip llegeix el primer paràgraf. Els altres alumnes han d'estar molt atents, ja que el següent (següent, per exemple, el sentit de les agulles del rellotge), un cop el company ja ha llegit el primer paràgraf, haurà d'explicar què és el que acaba de llegir o bé fer un resum. Els altres dos hauran de dir si és correcte o no, si estan d'acord o no amb el resum del segon alumne. L'alumne que ve a continuació (el segon) –el que ha fet el resum del primer paràgraf llegirà seguidament el segon, i el següent (el tercer) haurà de fer un resum d'aquest, mentre que els altres dos (el quart i el primer) hauran de dir si el resum és correcte o no. El procés es repeteix successivament fins que s'hagi llegit tot el text. Si al text apareix cap expressió o paraula que ningú a l'equip entén, ni tan sols després d'haver consultat el diccionari, el portaveu de l'equip ho comunica al</p>

mestre. Llavors, aquest demana a la resta d'equips –també estan llegit el mateix text– si hi ha algú que en conegui el significat i pugui ajudar. Si és així, aquest alumne ho explica en veu alta i revela, a més, com han descobert el sentit d'aquella paraula o expressió.

Variació: En lloc d'un text escrit, els alumnes poden comentar per fragments –fent les degudes adaptacions– una presentació de vídeo, una sèrie de diapositives o de fotografies, dibuixos... Seguint un determinat ordre, cada participant resumeix el que ha vist (si es tracta d'una escena de vídeo) o comenta allò que per a ell significa la fotografia, làmina o dibuix. Els altres pregunten, matisen, amplien, expressen la seva opinió... segons les circumstàncies.

Foli giratori

El mestre o la mestra assigna una tasca als equips de base (una llista de paraules, la redacció d'un conte, les coses que saben d'un determinat tema per conèixer quines són les idees prèvies que en tenen, una frase que resumeixi una idea fonamental del text que han llegit o del tema que han estat estudiant, etc.) i un membre de l'equip comença a escriure la seva part o aportació en un full giratori. A continuació, el passa al company que seu al costat seguint el sentit de les agulles del rellotge. Aquest escriu la seva part de la tasca en el full i el passa al següent de manera successiva fins que tots els membres de l'equip hagin participat en la resolució de la tasca.

Criteris per potenciar la participació i la interacció: en successives aplicacions d'aquesta estructura tots els membres de l'equip han de tenir l'oportunitat de ser els que inicien la ronda. D'aquesta manera s'assegura que tots tenen l'oportunitat d'opinar sense que ho hagi fet abans cap altre company. Abans d'escriure, l'alumne ha de comentar primer amb els seus companys d'equip què és el que pensa escriure de manera que li puguin confirmar si és correcte o pertinent. Mentre un escriu, la resta de membres de l'equip han d'estar atents, fixant-se en si ho fa bé i corregint el text si és necessari. Tot l'equip, no cadascú en solitari, és responsable de tot el que s'hagi escrit en el full giratori. A la part superior del foli, cada alumne escriu el seu nom utilitzant un retolador d'un color determinat. Aquest color és el mateix que farà servir cada vegada que li toqui escriure. Així, a simple vista, es pot veure quina és l'aportació de cadascú.

Estructura 1-2-4

El mestre fa una pregunta o qüestió a tot el grup, per exemple, per comprovar fins quin punt han entès l'explicació que els acaba de fer, o bé per practicar alguna cosa que acaba d'explicar. El mestre facilita a cada participant una plantilla amb tres requadres (un per a la situació 1; un altre per a la situació 2; i l'altre per a la situació 4) on hauran d'anotar les successives respostes. Dintre d'un equip de base, primer cada alumne individualment (situació 1) pensa en la resposta correcta a allò que ha demanat el mestre i l'escriu al primer requadre. En segon lloc, els alumnes es disposen en parelles (situació 2), intercanvien respostes i les comenten. Fonen les respostes en una de sola i l'escriuen cadascú en el seu segon requadre. En tercer lloc, després d'haver-se mostrat les respostes que han donat les dues parelles, tot l'equip (situació 4) ha de compondre la resposta més adient a allò que els ha estat plantejat.

Criteris per potenciar la participació i la interacció: s'ha d'afavorir que tots participin en la situació 1. Si algun membre de l'equip no sap què contestar o es queda bloquejat, algun company o el mestre pot donar-li una pista, si ho creu oportú. Hem d'assegurar-nos que a la situació 2 i la situació 4 tots els participants exposin la seva resposta, opinin sobre la de la resta i decideixin entre tots quina consideren que és la millor. Aquesta pot ser la que ha pensat un d'ells o una altra que hagi sorgit amb les aportacions de tots. Per tal que tothom tingui l'oportunitat de participar en la situació 4, s'han d'alternar els membres de les dues parelles (un exercici cadascú) a l'hora d'exposar a l'altra parella la resposta que han elaborat. S'ha d'evitar que un participant imposi la seva resposta o que la resta n'accepti cap sense haver-la debatut o comentat prèviament.

Les actuacions pròpies d'aquest àmbit han de constituir, per als participants, experiències positives i reals de treball en equip; també serveixen per identificar els punts febles, modelar el funcionament intern dels equips i progressivament introduir els elements que ajuden a millorar la seva organització interna.

Finalment, l'Àmbit C d'intervenció, parteix de la base que, a més d'un recurs per ensenyar i aprendre, el treball en equip és un contingut a ensenyar i aprendre. Aquest àmbit inclou les actuacions encaminades a ensenyar els alumnes, d'una forma explícita, estructurada i sistemàtica, a treballar en equip, a més d'utilitzar, de forma regular, aquesta manera d'organitzar l'activitat a l'aula.

D'aquesta manera, els alumnes tenen l'oportunitat continuada i normalitzada d'aprendre a formar un equip cooperatiu i a organitzar-se millor per a beneficiar-se al màxim d'aquesta manera de treballar. Seguint els fonaments teòrics del programa, ensenyar els alumnes a treballar en equip consisteix bàsicament en tres aspectes. En primer lloc, implica ajudar els alumnes a treballar junts i a prendre consciència d'equip per assolir uns objectius comuns: aprendre els continguts escolars, ajudar-se a aprendre i aprendre a treballar en equip. En segon lloc, suposa ajudar els alumnes a autoregular el funcionament del seu propi equip, és a dir, a identificar allò que no fan correctament i que els impedeix aconseguir les seves metes, i posar els mitjans per millorar el funcionament de l'equip. Finalment, implica ajudar els alumnes a planificar el treball en equip, a fer-se responsables de la realització de les tasques acordades en funció dels rols assignats i a valorar el compliment dels compromisos personals.

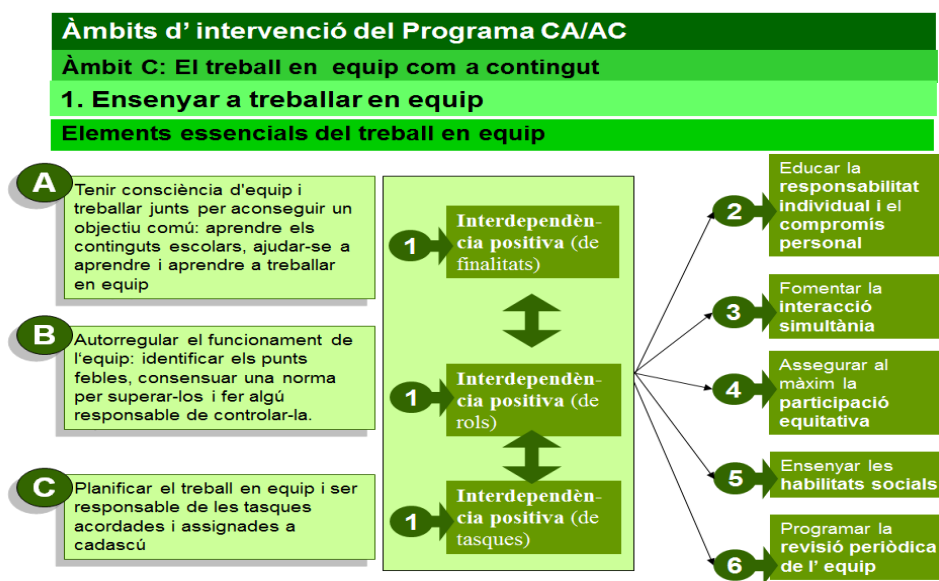


Figura 3 Àmbit C: elements essencials en el treball en equip. Font: (GRAD, 2012)

Amb aquesta finalitat, el Programa CA/AC conté la descripció de dos recursos: els Plans d'equip i el Quadern de l'equip.

Un Pla d'equip és una declaració d'intencions que cada equip es proposa per un període de temps determinat. En ell, es fa constar els objectius de l'equip; el càrrec o rol que exercirà cada un dels alumnes i les seves funcions (coordinador, secretari, intendent, ajudant); els compromisos personals en relació amb alguna habilitat social que han de perfeccionar de forma individual, i finalment les revisions periòdiques. Durant el període de vigència d'un Pla d'equip determinat, i al final del mateix, els alumnes es reuneixen per avaluar-lo i revisar el seu funcionament, i per determinar els objectius i els compromisos personals del següent Pla de l'equip. La Figura 4 presenta l'estructura-model en què es pot concretar un Pla d'equip, així com la fitxa-model per a l'avaluació i revisió dels Plans d'equip.

PLA DE L'EQUIP					
Període:					
Centre:					
Grup:					
Nom de l'Equip:					
OBJECTIUS DE L'EQUIP:		N.M.	Bé	Molt bé	
1	Progressar en l'aprenentatge				
2	Ajudar-se uns als altres				
3					
Nom	Càrrec	Funció	N.M.	Bé	Molt bé
	Coordinador/a				
	Secretari/ària				
	Intendent				
	Ajudant				
	(Portaveu)				
Nom	Compromís personal		N.M.	Bé	Molt bé
Què és el que fem especialment bé?					
Què hem de millorar?					

REVISIÓ DEL PLA DE L'EQUIP Núm.:		Període:		
Centre:				
Grup:				
Nom de l'Equip:				
1. Hem assolit els objectius de l'equip?				
Objectius que ens havíem proposat	Si	No	Hem de millorar perquè...	
1. Progressar en l'aprenentatge				
2. Ajudar-nos els uns als altres				
3.				
2. Hem exercit correctament el nostre càrrec?				
Càrrec	Necessito millorar perquè...	Ho ha fet bé perquè...		
3. Ha complert cadascú el seu compromís? (NM = Necessita millorar; B = Bé; MB = Molt Bé)				
Nom:	Compromís personal:	NM	B	MB
4. Valoració global del treball en equip				
		NM	B	MB
Hem acabat les tasques dins del temps previst?				
Hem aprofitat el temps?				
Ens hem esforçat?				
Què és el que hem fet especialment bé?				
En què hem de millorar?				

Figura 4 Àmbit C: Pla d'equip i revisió del Pla d'equip. Font: (GRAD, 2012).

El Quadern de l'equip és un instrument que ajuda als alumnes a millorar la seva organització com a equip. Es un quadern on es recull el nom de l'equip, els seus components, els càrrecs i funcions, les normes de funcionament, els diversos Plans d'equip, el diari de les sessions i les revisions periòdiques de l'equip (Figura 5).

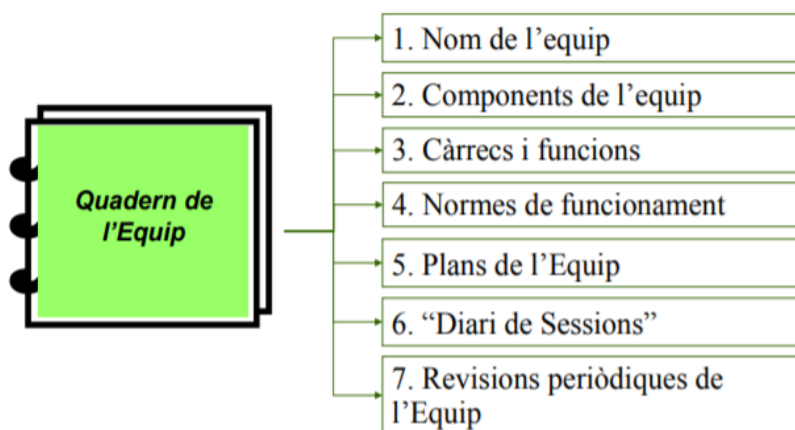


Figura 5 Àmbit C: Quadern de l'Equip . Font: (GRAD, 2012)

De la mateixa manera que els autors detallen els continguts del programa, proposen també un model de formació i assessorament amb l'objectiu de promoure canvis i millores permanents en la pràctica docent dels professors que volen introduir l'aprenentatge cooperatiu en les aules i en els seus centres. Aquest procés de formació/assessorament sobre el Programa CA/AC també parteix de la base que hi ha d'haver una estreta interacció i un treball en equip entre els professors d'un mateix centre, així com un treball col·laboratiu entre el professorat i els assessors.

El procés de desenvolupament del Programa contempla tres etapes, cada una de les quals es desenvolupa en un curs escolar: l'etapa d'Introducció, l'etapa de Generalització i l'etapa de Consolidació.

La primera etapa té com a objectiu la introducció de la innovació i en aquest període, es fa una primera aproximació a les propostes de cada un dels tres àmbits del programa CA/AC, abans exposats, i es planifiquen activitats vinculades als objectius de millora de la pràctica docent alhora que s'analiza la seva incidència en el clima de l'aula, en l'aprenentatge dels continguts curriculars i en l'aprenentatge del treball cooperatiu.

L'etapa de Generalització es desenvolupa el segon any i té com a objectius, d'una banda, generalitzar a l'aula les pràctiques realitzades puntualment en alguna unitat didàctica durant el primer any, i d'altra banda, introduir estructures cooperatives en altres àrees curriculars. En aquesta etapa, també, els professors del centre acompanyen els professors novells en la introducció de l'aprenentatge cooperatiu, en un procés similar al que varen portar a terme el curs anterior. La tasca de l'assessor canvia respecte de l'etapa anterior i es centra en ajudar a establir seqüències de dinàmiques i estructures de caràcter estable, i en el treball conjunt amb el coordinador del projecte per tal d'incrementar l'autonomia de centre envers del procés.

Finalment, el tercer any es desenvolupa l'etapa de Consolidació, l'objectiu de la qual és crear una pràctica reflexiva continuada sobre l'aprenentatge cooperatiu com a instrument d'inclusió incorporat en el pla anual de Centre. En aquesta etapa la tasca assessora consisteix en donar suport a l'equip coordinador de l'aprenentatge cooperatiu.

El procés d'assessorament objecte d'estudi de la nostra recerca correspon a la primera etapa, l'etapa d'Introducció. En aquesta etapa es van alternant tasques de planificació, d'aplicació en el aula i d'anàlisi conjunt entre professors i assessor que abarquen els tres àmbits descrits. Aquestes tasques es van desenvolupant de forma cíclica al llarg del procés de formació/assessorament.

Annex 2. Guió per l'entrevista amb l'assessor, prèvia a l'inici del procés d'assessorament

Guió per l'entrevista amb l'assessor, prèvia a l'inici del procés d'assessorament

Context d'assessorament

1. Qui va fer la demanda d'assessorament?
2. Com i quan es va acordar iniciar aquest assessorament?
3. Heu fet alguna reunió o heu realitzat alguna activitat prèvia amb els participants?
4. Quins són els participants en el procés d'assessorament?
5. Quin és el calendari previst?

Estructura i disseny general del procés d'assessorament

6. En general, com està organitzat el procés d'assessorament?
7. Quantes sessions hi ha previstes?
8. Com les has planificat?
9. Quins són els objectius del procés d'assessorament que desenvoluparàs amb els professors?
10. Quins són els principals continguts de millora?
11. Quins recursos o materials de suport està previst utilitzar?

Expectatives i reptes

12. Quines són les teves expectatives envers del procés?
13. Quines dificultats o reptes preveus en el procés d'assessorament?
 - a. Amb relació als participants
 - b. Amb relació a la teva funció com a assessor
 - c. Amb relació als continguts de millora

Annex 3. Guió per l'entrevista amb l'assessor, prèvia a l'inici de la sessió d'assessorament

Guió per l'entrevista amb l'assessor, prèvia a l'inici de la sessió d'assessorament

Planificació i organització de la sessió

1. Quins són els objectius que pretens assolir en aquesta sessió?
2. Quins són els continguts de millora que vols plantejar/ introduir?
3. Quines activitats vols portar a terme?
4. Quins materials tens previst utilitzar?
5. Quina és la durada de la sessió prevista?

Expectatives i reptes

6. Quines són les teves expectatives envers la sessió?
7. Quines dificultats o reptes preveus en el procés d'assessorament?
 - a. Amb relació al treball conjunt amb els participants
 - b. Amb relació a la teva funció com a assessor
 - c. Amb relació als objectius i continguts previstos

Annex 4. Guió per l'entrevista amb l'assessor, posterior a la sessió d'assessorament

Guió per l'entrevista amb l'assessor, posterior a la sessió d'assessorament

Grau de consecució dels objectius

1. De manera general, com valores el desenvolupament de la sessió?
2. Creus que s'han assolit els objectius i continguts que tenies previstos? Per què?
3. Pel que fa als canvis en les practiques docents que s'estan introduint, quina és la teva valoració de les actuacions dels professors?

Satisfacció

1. Com valores el clima de treball durant la sessió?
2. Com valores la teva funció i actuació com assessor?
3. Quins aspectes destacaries com a positius en el treball conjunt amb els professors?
4. Què és, des del teu punt de vista, el que comporta més dificultats?

Annex 5. Qüestionari pels professors. Valoració durant el procés d'assessorament

Benvolgut/da professor/a volem agrair-te la teva participació en el procés de recollida de dades que s'emmarca dins el projecte de recerca que estem portant a terme.

Ens agradaria conèixer la teva valoració sobre diferents aspectes del procés d'assessorament per a la introducció de l'aprenentatge cooperatiu en el que estàs participant.

Observaràs que la teva participació en l'enquesta és anònima i confidencial.

Llegeix acuradament cadascun dels apartats i respon als enunciats encerclant la puntuació que millor reflecteixi el teu nivell de satisfacció o el grau de dificultat pel que fa al que se't pregunta o bé aporta la informació que se't demana a la preguntes de resposta oberta.

Moltes gràcies per la teva col·laboració.

1. Valora d'1 (molt poc satisfet/a) a 5 (molt satisfet/a) el teu grau de satisfacció amb els següents aspectes de les sessions d'assessorament fetes fins ara:	
La freqüència de les sessions	1 2 3 4 5
la durada de les sessions	1 2 3 4 5
La selecció i seqüenciació dels continguts en les diferents sessions	1 2 3 4 5
L'organització i metodologia de les sessions	1 2 3 4 5
Els materials de suport a la comprensió teòrica de l'aprenentatge cooperatiu	1 2 3 4 5
El seguiment i anàlisi de les activitats realitzades per cadascú a la seva aula	1 2 3 4 5
Els autoinformes	1 2 3 4 5
La possibilitat de resoldre els dubtes i dificultats concretes que tu has trobat en posar en pràctica les dinàmiques, estructures i Plans d'equip	1 2 3 4 5
El temps que cal dedicar a tasques relacionades amb l'assessorament entre sessió i sessió	1 2 3 4 5
El clima de treball de les sessions	1 2 3 4 5
Altres (indica-ho)	1 2 3 4 5

2. Valora d'1 (molt poc satisfet/a) a 5 (molt satisfet/a) el teu grau de satisfacció amb els següents aspectes de l'experiència d'introduir l'aprenentatge cooperatiu a l'aula i al centre:	
La resposta (actitud, interès...) dels alumnes a l'ús a l'aula de les dinàmiques, estructures i Plans d'equip	1 2 3 4 5
El resultat de l'aplicació de les dinàmiques, estructures i Plans d'equip a l'aula	1 2 3 4 5
El progrés dels alumnes quant a saber treballar i aprendre cooperativament	1 2 3 4 5
El treball amb els teus companys per preparar les activitats (dinàmiques, estructures i Plans d'equip) a fer a l'aula	1 2 3 4 5
El treball amb els teus companys per comentar i valorar les activitats (dinàmiques, estructures i Plans d'equip) fetes a l'aula	1 2 3 4 5
3. Valora d'1 (molt poca dificultat) a 5 (molta dificultat) el grau de dificultat que t'està suposant:	
L'assistència i el treball durant les sessions d'assessorament	1 2 3 4 5
La planificació i preparació de les dinàmiques, estructures i Plans d'equip abans de fer-los a l'aula	1 2 3 4 5
El treball a l'aula amb els alumnes	1 2 3 4 5
L'elaboració dels autoinformes	1 2 3 4 5
El treball amb els teus companys	1 2 3 4 5

4. **Valora d'1 (molt poc satisfet/a) a 5 (molt satisfet/a), en conjunt i fins ara, el teu grau de satisfacció amb el procés d'assessorament i la introducció de l'aprenentatge cooperatiu:**

1 2 3 4 5

5. **Valora d'1 (molt pitjor) a 5 (molt millor), en conjunt i fins ara, el procés d'assessorament i la introducció de l'aprenentatge cooperatiu en relació amb les teves expectatives inicials:**

1 2 3 4 5

6. **Del que has vist fins ara, què destacaries com a més interessant o útil?**

.....

7. **Què és, des del teu punt de vista, el que comporta més dificultats?**

.....

Annex 6. Qüestionari pels professors. Valoració final del procés d'assessorament

Benvolgut/da professor/a volem agrair-te la teva participació en el procés de recollida de dades que s'emmarca dins el projecte de recerca que estem portant a terme.

Ens agradaria, conèixer la teva valoració sobre diferents aspectes del procés d'assessorament per a la introducció de l'aprenentatge cooperatiu en el que has participat.

Observaràs que la teva participació en l'enquesta és anònima i confidencial.

Llegeix acuradament cadascun dels apartats i respon als enunciats encerclant la puntuació que millor reflecteixi el teu nivell de satisfacció o el grau de dificultat pel que fa al que se't pregunta o bé aporta la informació que se't demana a la preguntes de resposta oberta.

Moltes gràcies per la teva col·laboració.

1. Valora d'1 (molt poc satisfet/a) a 5 (molt satisfet/a) el teu grau de satisfacció amb els següents aspectes de les sessions d'assessorament fetes fins ara:	
La freqüència de les sessions	1 2 3 4 5
la durada de les sessions	1 2 3 4 5
La selecció i seqüenciació dels continguts en les diferents sessions	1 2 3 4 5
L'organització i metodologia de les sessions	1 2 3 4 5
Els materials de suport a la comprensió teòrica de l'aprenentatge cooperatiu	1 2 3 4 5
El seguiment i anàlisi de les activitats realitzades per cadascú a la seva aula	1 2 3 4 5
Els autoinformes	1 2 3 4 5
La possibilitat de resoldre els dubtes i dificultats concretes que tu has trobat en posar en pràctica les dinàmiques, estructures i Plans d'equip	1 2 3 4 5
El temps que cal dedicar a tasques relacionades amb l'assessorament entre sessió i sessió	1 2 3 4 5
El clima de treball de les sessions	1 2 3 4 5
Altres (indica-ho)	1 2 3 4 5

2. Valora d'1 (molt poc satisfet/a) a 5 (molt satisfet/a) el teu grau de satisfacció amb els següents aspectes de l'experiència d'introduir l'aprenentatge cooperatiu a l'aula i al centre:	
La resposta (actitud, interès...) dels alumnes a l'ús a l'aula de les dinàmiques, estructures i Plans d'equip	1 2 3 4 5
El resultat de l'aplicació de les dinàmiques, estructures i Plans d'equip a l'aula	1 2 3 4 5
El progrés dels alumnes quant a saber treballar i aprendre cooperativament	1 2 3 4 5
El treball amb els teus companys per preparar les activitats (dinàmiques, estructures i Plans d'equip) a fer a l'aula	1 2 3 4 5
El treball amb els teus companys per comentar i valorar les activitats (dinàmiques, estructures i Plans d'equip) fetes a l'aula	1 2 3 4 5
3. Valora d'1 (molt poca dificultat) a 5 (molta dificultat) el grau de dificultat que t'està suposant:	
L'assistència i el treball durant les sessions d'assessorament	1 2 3 4 5
La planificació i preparació de les dinàmiques, estructures i Plans d'equip abans de fer-los a l'aula	1 2 3 4 5
El treball a l'aula amb els alumnes	1 2 3 4 5
L'elaboració dels autoinformes	1 2 3 4 5
El treball amb els teus companys	1 2 3 4 5

4. **Valora d'1 (molt poc satisfet/a) a 5 (molt satisfet/a), el teu grau de satisfacció amb el procés d'assessorament dut a terme i la introducció de l'aprenentatge cooperatiu:**

1 2 3 4 5

5. **Valora d'1 (molt pitjor) a 5 (molt millor), en conjunt, el procés d'assessorament i la introducció de l'aprenentatge cooperatiu en relació amb les teves expectatives inicials:**

1 2 3 4 5

6. **Què destacaries com a més interessant o útil?**

.....

7. **Què és, des del teu punt de vista, el que ha comportat més dificultats?**

.....

Annex 7. Guió per l'entrevista amb l'assessor, al final del procés d'assessorament

Guió per l'entrevista amb l'assessor, al final del procés d'assessorament

Grau de consecució dels objectius, continguts i tasques

1. Fins a quin punt el que has fet es correspon al que tenies previst inicialment?
2. Creus que s'han assolit els objectius plantejats a l'inici de l'assessorament? Per què?
3. En relació amb els continguts que tenies previst treballar en cadascuna de les sessions d'assessorament, ha hagut algunes modificacions? Quines? Per què vas prendre aquesta decisió?
4. Les activitats plantejades, es van desenvolupar tal com estaven previstes? Vas haver de fer canvis? Quins? Per què vas pensar que era millor introduir aquests canvis?

Valoració i satisfacció del procés d'assessorament desenvolupat

5. De manera general, com valores el procés d'assessorament desenvolupat?
6. Quines són les principals dificultats que has identificat? Què destacaries com a positiu?
7. Com valores els canvis implementats durant la posada en marxa de les diferents sessions de l'assessorament?
8. En relació amb el nivell de valoració i satisfacció dels participants, què creus que valoren/ han valorat millor? Què creus que valoren/ han valorat pitjor?

Participació i treball conjunt amb els professors

9. Com valores la resposta dels professors durant el procés d'assessorament? La seva participació i implicació?
10. Com valores la teva actuació com assessor?