



Facultat de Psicologia, Ciències
de l'Educació i de l'Esport **Blanquerna**

Universitat Ramon Llull

TESI DOCTORAL

**Acompanyament al professorat
novell: avaluació d'un
programa per a la construcció
del coneixement professional**

Tesi doctoral presentada per:

Paula Mayoral Serrat

Dirigida per:

Dra. Montserrat Castelló i Badia

Juliol 2011



Universitat Ramon Llull

TESI DOCTORAL

**Títol ACOMPANYAMENT AL PROFESSORAT NOVELL:
AVALUACIÓ D'UN PROGRAMA PER A LA CONSTRUCCIÓ DEL
CONEIXEMENT PROFESSIONAL**

Realitzada per Maria Paula Mayoral Serrat

**en el Centre Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de
l'Esport Blanquerna. Universitat Ramon Llull**

i en el Departament Psicologia

Dirigida per Dra. Montserrat Castelló Badia

Ítaca (o Viatge a Ítaca)

Quan surts per fer el viatge cap a Ítaca,
has de pregar que el camí sigui llarg,
ple d'aventures, ple de coneixences.

[...]

Has de pregar que el camí sigui llarg.
Que siguin moltes les matinades d'estiu
que, amb quina delectança, amb quina joia!
entraràs en un port que els teus ulls ignoraven;

[...]

Sempre tingues al cor la idea d'Ítaca.
Has d'arribar-hi, és el teu destí.
Però no forcis gens la travessia.
És preferible que duri molts anys
i que ja siguis vell quan fondegis a l'illa,
ric de tot el que hauràs guanyat fent el camí,
sense esperar que t'hagi de donar riqueses Ítaca.

Ítaca t'ha donat el bell viatge.
Sense ella no hauries pas sortit cap a fer-lo.
Res més no té que et pugui ja donar.

[...]

Fer aquesta tesi doctoral ha estat un camí llarg, com tots els camins que ens condueixen o, més aviat, ens construeixen i reconstrueixen contínuament. De fet, crec que és aquí on rau la veritable raó de ser d'aquest treball.

En aquest camí m'han acompanyat moltes vivències, situacions, llocs, paraules, cançons, sentiments, llibres, papers... i sobretot persones, persones a les quals ara i aquí vull donar les gràcies per ser-hi, sí, pel sol fet de ser-hi quan les necessitava i també per ser-hi quan creia que no les necessitava. A tots, gràcies.

No hi ha ordre ni concert quan parlem de persones, i és que totes han estat importants en aquest camí i, de ben segur, ho seran en el camí que avui començo. És per això que n'esmento algunes i en callo d'altres. Les duc totes al cor i ara vull donar les gràcies explícitament a totes aquestes:

A la Dra. Montserrat Castelló, persona que admiro i estimo profundament i que amb els anys m'ha ensenyat moltes coses que per manca d'espai i de temps no podria citar. També a la Dra. Eva Liesa, per la seva senzillesa, la seva paciència i sobretot el seu "saber fer", i també per ser un exemple per a mi.

Al meu grup de recerca –i dic "meu" perquè el sento com a tal–, pel suport i els consells que m'ha proporcionat (la Maribel, la Mariona, l'Anna i la Loles); i també al SINTE i a tots els "sintètics", per proporcionar-me un marc epistemològic i metodològic tan sòlid.

A les meves "nenes" de recerca, per muntar un servei de suport en línia quan més el necessitava i per ensenyar-me el valor de l'amistat i del coneixement, entre altres coses. Gràcies a l'Anna Balcells, la Maria Giné, la Maria Carbó, la Marta Beranuy, la Lisette Navarro, la Sandra Ger i la Marina González, sense vosaltres no seria aquí!

A totes aquelles persones que m'han volgut escoltar quan els ho he demanat, per obrir-me les portes i per donar-me consell, entre d'altres, la Dra. Mònica Feixas, el Dr. Francesc Imbernón, la Dra. Isabel Gómez, el Dr. Javier Onrubia, la Dra. Nuria Climent i el Dr. José Carrillo de la Universitat de Huelva, la Dra. Maria Elvira Barrios Espinosa i, molt especialment, la Dra. Reyes Carretero per demostrar-me que ser important no està renyit amb ser persona.

Al Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació de la Universitat de Barcelona, pel suport de tots els seus membres, per acollir-me com una més, per ensenyar-me cada dia alguna cosa i per aguantar "la meva tesi", especialment, gràcies a l'Ana Teberosky, l'Ana Engel, la Mercè Garcia-Milà, l'Anna Remesal, la Teresa Mauri, la Rosa Vilaseca i la Rosa Colomina, i també al "meu equip de suport d'esdeveniments".

Al Marc Clarà, per la seva escolta activa i el seu esperit "inquisidor", per fer-me pensar força i per donar-me les eines per fer-ho.

A l'Anna Pineda, per la seva paciència, competència professional i simpatia.

A les companyes de l'A4, especialment a la Roser Vendrell, la Dolors Camarasa, la Queca Criach, la Montserrat Margenat, l'Assumpta Sendra, l'Anna Mackay, la Rosa Soler i l'Àngels Geis, per "aguantar-me", no en sentit figurat, sinó en sentit literal.

Al Sr. Alberto del Pozo, subdirector general de Gestió de Personal Docent del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, per la seva atenció, informació i interès.

També, gràcies a totes aquelles persones que han vetllat d'alguna manera perquè avui pugui ser aquí, a les "mamis" Lorena Becerril i Gemma Vallés i especialment a la Montserrat Casanovas, la Judit Subirana, la Norma Mas, la Desirée Ufenast, el Xavier Pujades, l'Olga Cañete i al Dr. Climent Giné.

Gràcies a la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport, Blanquerna, pel seu suport, la seva ajuda i, sobretot, el seu esperit.

I gràcies amb majúscules, als Salesians de Sant Vicenç, a la Núria Mollà, al Carles Bel i als "meus" deu mestres que han col·laborat en la recerca, ja que sense ells això no hauria estat possible! Gràcies per ensenyar-me a escoltar i a comprendre que la tasca d'ensenyar va més enllà de les paraules, i gràcies per confiar en mi.

Gràcies, també, a la meva família i als meus amics, per entendre que els caps de setmana també eren per fer tesi i per no deixar-me defallir.

I finalment, gràcies a les dues persones més importants de la meva vida, a l'Andrés, per tot allò que ell ja sap, i al Dani, per tot el que li dec.

Gràcies a tots.

Això és per a vosaltres!

Sumari

Introducció	Pàg. 15
FONAMENTACIÓ TEÒRICA	
Capítol 1.	21
El professorat novell: contextualització	
1.1. Com definim el professor novell?	25
1.2. El professor novell en els primers anys: socialització i desenvolupament docent	30
1.2.1. La institució i les influències que intervenen en la socialització del professor novell	32
1.2.2. Etapes en la socialització del professor novell	35
1.3. Quins problemes i obstacles es troba el professorat novell?	44
1.3.1. Problemes dels professors novells	45
1.3.1.1. Estudis anteriors al 2000	47
1.3.1.2. Estudis posteriors al 2000 i fins a l'actualitat	50
1.3.2. Aportacions de la literatura als problemes dels professors novells	56
A mode de síntesi	65
Capítol 2.	67
La construcció del coneixement i la reflexió en comunitats d'aprenentatge	
2.1. Definició i elements del coneixement professional	69
2.2. Proposta d'elements del coneixement professional	76
2.3. El coneixement professional com a procés de reflexió i aprenentatge situat	79
2.4. L'aprenentatge situat i distribuït en les comunitats d'aprenentatge	83
2.5. Caracterització i principis de les comunitats d'aprenentatge	86
2.5.1. Les comunitats d'aprenentatge com a aules d'aprenentatge ...	87
2.5.2. Les comunitats d'aprenentatge com a centres d'aprenentatge	91
2.6. Les comunitats de pràctica (i aprenentatge)	94
2.7. Reflexió final: professorat novell, coneixement professional i comunitats	

d'aprenentatge	98
A mode de síntesi	101
Capítol 3.	103
Suport al professorat novell: programes, elements, components i ajudes	
3.1. Desenvolupament professional i dimensions	105
3.2. Programes: contextualització, tipologia i models d'inducció a la pràctica professional	110
3.2.1. Formes i models de programes d'inducció professional	116
3.2.2. Equip i integrants del programa	120
3.2.3. El tutor o mentor	123
3.2.3.1. Localització, selecció i habilitats per exercir de tutor	124
3.2.3.2. Criteris en l'aparellament (<i>mach</i>) entre tutor i professor novell	129
3.2.3.3. Preparació i formació dels tutors	131
3.2.3.4. Rol dels tutors	133
3.2.3.5. Beneficis i problemes d'exercir com a tutor	136
3.2.4. Accions i àmbits de suport dels programes	138
3.3. El suport als professors nous experimentats	145
A mode de síntesi	148

INVESTIGACIÓ EMPÍRICA

Capítol 4.	151
Recerca empírica: avaluació d'un programa d'inducció professional per a la construcció del coneixement professional en els professors nous	
4.1. Objectius i hipòtesis de treball	155
4.2. Descripció del programa	157
4.2.1. Objectius i estructura del programa	158
4.2.2. Participants	160
4.2.3. Àrees temàtiques treballades al programa	160
4.2.4. Accions del programa	162
4.2.5. Calendari del programa	174
4.3. Mètode	175

4.3.1. Participants i institució	175
4.3.1.1. Procés de selecció del centre i dels participants	176
4.3.1.2. Descripció dels participants: professors novells i tutors	178
4.3.1.3. El centre: Salesians Sant Vicenç dels Horts	180
4.3.2. Disseny i procediment	181
4.3.3. Dimensions i instruments d'anàlisi	187
4.3.3.1. Instruments de recollida de dades	191
4.3.3.2. Procediment per a l'anàlisi de les dades	195
A mode de síntesi	206
Capítol 5.	209
Resultats d'un programa d'inducció a la pràctica professional per al professorat novell d'Educació Secundària i Cicles Formatius	
5.1. Objectiu 1: Impacte del programa en els problemes i les necessitats dels professors novells i indagació dels problemes dels tutors	213
5.1.1. Categorització dels problemes expressats pels novells i els tutors al llarg de la implementació del programa	214
5.1.2. Anàlisi dels problemes expressats pels novells a l'inici i al final del programa	226
5.1.3. Anàlisi dels problemes expressats pels tutors a l'inici i al final del programa	230
5.1.4. Anàlisi de l'apropament de les percepcions dels professors novells i els tutors respecte dels problemes	237
5.2. Objectiu 2: Tipificació de les ajudes i el <i>feedback</i> dels tutors envers els professors novells al llarg del programa	245
5.2.1. Anàlisi de les ajudes als novells a l'inici i al final del programa	246
5.2.2. Anàlisi del <i>feedback</i> dels tutors envers els professors novells al llarg del programa	277
5.3. Objectiu 3: Evolució del discurs reflexiu dels professors novells i els tutors al llarg del programa	301
5.3.1. Vehiculació del discurs: anàlisi dels tòpics i de les estratègies discursives	302
5.3.2. Contingut del discurs reflexiu dels professors novells i els tutors al llarg del programa: anàlisi dels coneixements i les creences	352
5.3.3. Canvis en el discurs reflexiu dels professors novells i els	

tutors al llarg del programa	385
5.4. Objectiu 4: Satisfacció respecte de les àrees i accions del programa i propostes de millora	398
5.4.1. Satisfacció respecte de les àrees i les accions del programa ..	399
5.4.2. Millores en el programa i directrius per a propers programes ..	410
A mode de síntesi	423
Capítol 6.	429
Discussió dels resultats de la recerca	
6.1. Discussió dels resultats i limitacions del programa	431
Capítol 7.	447
Conclusions de l'estudi	
7.1. Conclusions de l'estudi i aportacions pràctiques per a la comunitat professional	449
7.2. Limitacions de l'estudi	451
7.3. Reptes i futures línies d'investigació	452
Referències	455

ANNEXOS DIGITALS

Annex 01 Taula de revisió de la literatura sobre els problemes dels novells abans del 2000

Annex 02 Taula de revisió de la literatura sobre els problemes dels novells del 2000-act

Annex 03 Taula numèrica dels problemes dels novells (I)

Annex 04 Taula numèrica dels problemes dels novells (II)

Annex 05 Convenció per a la transcripció

Annex 06 Síntesis dels paradigmes de recerca segons Koetting (1984)

Annex 07 Consentiment de recerca

Annex 08 Carta de presentació del projecte a les escoles

Annex 09 Guió de l'entrevista inicial al professor novell i al tutor

Annex 10 Transcripció del Grup de reflexió de l'Àrea 1

Annex 11 Transcripció del Grup de reflexió de l'Àrea 2

Annex 12 Transcripció del Grup de reflexió de l'Àrea 3

Annex 13 Transcripció del Grup de reflexió de l'Àrea 4

Annex 14 Transcripció del Grup de reflexió de l'Àrea 5

Annex 15 Guió de l'entrevista final al professor novell i al tutor

Annex 16 Preguntes per iniciar els fòrums de cadascuna de les àrees

Annex 17 Impressió del Fòrum de l'Àrea 1

Annex 18 Impressió del Fòrum de l'Àrea 2

Annex 19 Impressió del Fòrum de l'Àrea 3

Annex 20 Impressió del Fòrum de l'Àrea 4

Annex 21 Impressió del Fòrum de l'Àrea 5

Annex 22 Dossier de descripció del programa

Annex 23 Dossier dels materials del programa

Annex 24 Material de formació dels tutors

Annex 25 Pauta d'observació de la pràctica i el feedback

Annex 26 Presentació del projecte al centre escollit

Annex 27 Transcripcions de les entrevistes inicials als participants

Annex 28 Transcripcions de les entrevistes finals als participants

Annex 29 Divisió dels Grups de reflexió per tòpics d'organització

Annex 30 Divisió dels Grups de reflexió per tòpics d'anàlisi i valoració del programa

Annex 31 Anàlisi del contingut del Grup de reflexió del tòpic d'anàlisi de bones pràctiques

Annex 32 Anàlisi del contingut del Grup de reflexió del tòpic d'anàlisi del fòrum

Annex 33 Anàlisi del contingut del Grup de reflexió dels 2 tòpics (bones pràctiques i fòrum)

ÍNDIX DE FIGURES

	Pàg.
Figura 1. Influències estructurals i personals en la socialització dels professors novells segons Jordell (1987)	34
Figura 2. Interrelació entre els períodes de socialització de Mayor Ruiz (1995) i Zeichner i Gore (1990) i els àmbits de socialització de Benedito et al. (1995)	37
Figura 3. Fases d'adaptació del professorat novell segons Moir (1990)	41
Figura 4. Elements del coneixement professional segons Oriol-Bosch (1997)	77
Figura 5. Elements del procés de reflexió segons Santos Rego (1992)	82
Figura 6. Esquema del desenvolupament professional segons Vonk (1989)	106
Figura 7. Dimensions del desenvolupament professional segons Vonk (1995)	108
Figura 8. Figures que formen o poden formar part dels programes de suport als professorat novell (Gordon i Maxey, 2000)	120
Figura 9. Rols del tutor segons Vonk (1995)	134
Figura 10. Àmbits de suport al professorat novell (Gordon i Maxey, 2000) ...	141
Figura 11. Suports professionals (Gordon i Maxey, 2000)	142
Figura 12. Suports instrumentals (Gordon i Maxey, 2000)	144
Figura 13. Àrees treballades i accions dutes a terme al llarg del programa ...	160
Figura 14. Exemple de les accions del programa en l'àrea 1	163
Figura 15. Desenvolupament cronològic del procés de selecció del centre i dels participants	178
Figura 16. Descripció gràfica de l'estudi longitudinal	182
Figura 17. Procediment de la recerca	185
Figura 18. Calendari de les entrevistes semiestructurades	193
Figura 19. Esquema dels resultats del primer objectiu: impacte del programa en els problemes i les necessitats dels professors novells i indagació dels problemes dels tutors	214
Figura 20. Problemes dels professors novells a l'inici de la implementació del programa	226
Figura 21. Problemes dels professors novells al final de la implementació del programa	227
Figura 22. Problemes dels professors novells a l'inici i al final del programa	228

Figura 23. Problemes a l'inici i al final del programa de cadascun dels professors novells	229
Figura 24. Problemes dels tutors a l'inici de la implementació del programa	231
Figura 25. Problemes dels tutors al final de la implementació del programa	232
Figura 26. Problemes dels tutors a l'inici i al final del programa	233
Figura 27. Comparació dels problemes dels professors novells i dels tutors a l'inici i al final del programa	234
Figura 28. Problemes de cadascun dels tutors a l'inici i al final del programa	236
Figura 29. Problemes dels professors novells, segons els tutors, a l'inici del programa	237
Figura 30. Problemes dels professors novells, segons els tutors, al final del programa	239
Figura 31. Problemes dels novells, segons els tutors, a l'inici i al final del programa	241
Figura 32. Comparació dels problemes dels novells, segons els tutors i els novells, a l'inici i al final del programa	243
Figura 33. Esquema dels resultats del segon objectiu: tipificació de les ajudes i el <i>feedback</i> dels tutors als professors novells al llarg del programa	246
Figura 34. Ajudes proporcionades pels tutors als novells a l'inici del programa	254
Figura 35. Ajudes proporcionades pels tutors als novells al final del programa	255
Figura 36. Ajudes proporcionades pels tutors als novells a l'inici i al final del programa	256
Figura 37. Ajudes rebudes pels novells dels tutors a l'inici del programa	258
Figura 38. Ajudes rebudes pels novells dels tutors al final del programa	259
Figura 39. Ajudes rebudes pels novells dels tutors a l'inici i al final del programa	260
Figura 40. Comparació de les ajudes donades pels tutors i rebudes pels novells, a l'inici i al final del programa	262
Figura 41. Descripció de les ajudes donades pels tutors i rebudes i pels novells a les parelles 1, 2 i 4	264
Figura 42. Ajudes rebudes pels tutors en l'exercici del seu rol a l'inici i al final del programa	267

Figura 43. Ajudes rebudes pels novells per la seva inducció a la pràctica professional, sense incloure identitat / estatus, a l'inici i al final del programa	268
Figura 44. Ajudes rebudes pels novells a l'inici i al final del programa especificant la font de la qual provenen	269
Figura 45. Ajudes rebudes pels tutors en l'exercici del seu rol i pels novells per a la seva inducció a la pràctica professional	270
Figura 46. Distribució temporal dels macrotòpics als grups de reflexió	272
Figura 47. Representació temporal dels macrotòpics als 5 grups de reflexió	273
Figura 48. Representació de l'anàlisi de la distribució del temps i de l'ordre temporal dels quinze tòpics al llarg dels cinc grups de reflexió	275
Figura 49. Distribució de les categories del <i>feedback</i> amb intenció afectiva de la parella 1	295
Figura 50. Distribució de les categories del <i>feedback</i> amb intenció cognitiva de la parella 1	296
Figura 51. Distribució de les categories del <i>feedback</i> amb intenció afectiva de la parella 2	297
Figura 52. Distribució de les categories del <i>feedback</i> amb intenció cognitiva de la parella 2	298
Figura 53. Distribució de les categories del <i>feedback</i> amb intenció afectiva de la parella 5	299
Figura 54. Distribució de les categories del <i>feedback</i> amb intenció cognitiva de la parella 5	300
Figura 55. Esquema dels resultats del tercer objectiu: evolució del discurs reflexiu dels professors novells i els tutors al llarg del programa	301
Figura 56. Vehiculació del discurs reflexiu dels professors novells i els tutors al llarg del programa	302
Figura 57. Distribució del total dels enunciats en els tres macrotòpics dels grups de reflexió	314
Figura 58. Distribució del total dels enunciats dels tres macrotòpics en tots els grups de reflexió (1, 2, 3, 4 i 5)	315
Figura 59. Distribució del total dels enunciats pel que fa al macrotòpic d'organització del programa	317
Figura 60. Distribució del total dels enunciats del macrotòpic d'organització del programa en cadascun dels grups reflexió (1, 2, 3, 4 i 5)	319
Figura 61. Distribució del total dels enunciats pel que fa al macrotòpic d'anàlisi i valoració del programa	321

Figura 62. Distribució del total dels enunciats del macrotòpic d'anàlisi i valoració del programa segons els grups de reflexió (1, 2, 3, 4 i 5)	323
Figura 63. Distribució general de les estratègies de tots els participants pel que fa al macrotòpic d'anàlisi i valoració del programa	327
Figura 64. Distribució general de les estratègies de tots els participants pel que fa al tòpic d'anàlisi i valoració de programa	329
Figura 65. Distribució general de les estratègies de tots els participants pel que fa al tòpic d'observació dels tutors per part dels novells	330
Figura 66. Distribució general de les estratègies de tots els participants pel que fa al tòpic d'anàlisi de les bones pràctiques	331
Figura 67. Distribució general de les estratègies de tots els participants pel que fa al tòpic d'anàlisi del fòrum	332
Figura 68. Distribució general de les estratègies de tots els participants pel que fa al tòpic d'anàlisi del <i>feedback</i> dels tutors	333
Figura 69. Distribució de les estratègies discursives dels professors novells al llarg de la totalitat dels tòpics d'anàlisi i valoració del programa	334
Figura 70. Distribució de les estratègies discursives dels tutors al llarg de la totalitat dels tòpics d'anàlisi i valoració del programa	340
Figura 71. Distribució de les estratègies discursives de l'assessor al llarg de la totalitat dels tòpics d'anàlisi i valoració del programa	345
Figura 72. Exemple de l'anàlisi dels patrons d'interacció en els grups de discussió	351
Figura 73. Contingut del discurs reflexiu del professorat novell i dels tutors al llarg del programa	353
Figura 74. Distribució general de les famílies de categories als fòrums en línia	359
Figura 75. Distribució general de les categories comunes a tots els fòrums	361
Figura 76. Distribució general de les categories de referències a l'article i a intervencions en els diferents fòrums	362
Figura 77. Esquema dels resultats del quart objectiu: satisfacció respecte de les àrees i accions del programa i propostes	399
Figura 78. Aspectes satisfactoris per a tots els participants a l'inici, durant i al final del programa	405
Figura 79. Aspectes insatisfactoris per a tots els participants a l'inici i al final del programa	408

ÍNDIX DE TAULES

	Pàg.
Taula 1. Estratègies per a la socialització dels professors, segons Lacey (1977, citat a Marcelo, 1988)	38
Taula 2. Resum de les fases de socialització del professorat novell segons el estudi exposats	43
Taula 3. Llistat de problemes del professor novell, segons Veenman (1987)	48
Taula 4. Rànquing dels problemes dels professors novells segons la literatura analitzada	57
Taula 5. Relació entre els problemes presentats per Veenman (1987) i els identificats per la literatura	58
Taula 6. Elements del coneixement professional	74
Taula 7. Resum dels models d'inducció professional (Vonk, 1995)	118
Taula 8. Resum de les característiques personals i professionals dels tutors	127
Taula 9. Beneficis d'exercir el rol de tutor segons diferents autors	136
Taula 10. Relació entre les àrees treballades al programa i els problemes dels professors novells i breu explicació de cada àrea	161
Taula 11. Dades de les parelles participants a la recerca	178
Taula 12. Nombre d'alumnes i de professors del centre	181
Taula 13. Dimensions d'anàlisi, variables i instruments de la recerca	188
Taula 14. Instruments, dades, recollida i material de la recerca	194
Taula 15. Procés d'anàlisi del contingut	198
Taula 16. Estratègies discursives plantejades per Hogan et al. (2000)	199
Taula 17. Estratègies discursives emprades en l'anàlisi dels grups de reflexió	199
Taula 18. Patrons d'interacció (Hogan et al., 2000) i tipus de converses (Mercer, 1997)	204
Taula 19. Procés d'anàlisi de la interacció i el discurs	204
Taula 20. Resum de la part metodològica de l'estudi	206
Taula 21. Relació entre els objectius i els instruments d'obtenció de dades	212
Taula 22. Categorització dels problemes dels professors novells	215
Taula 23. Categorització de les ajudes donades i rebudes pels tutors i rebudes pels novells	247
Taula 24. Categorització de les ajudes proporcionades pels tutors als professors novells	253

Taula 25. Categorització de les ajudes rebudes pels novells per part dels tutors	257
Taula 26. Reagrupació de les categoritzacions de les ajudes proporcionades pels tutors i rebudes pels novells pel que fa a la categoria d'identitat / estatus	261
Taula 27. Categorització de les ajudes rebudes pels tutors en l'exercici del seu rol i de les ajudes rebudes pels novells per a la inducció a la pràctica professional	266
Taula 28. Categories del macronivell d'anàlisi del <i>feedback</i> dels tutors envers els professors novells (Van Looy i Vrijssen, 1998)	279
Taula 29. Categories del micronivell d'anàlisi del <i>feedback</i> dels tutors envers els professors novells (Barrios Espinosa, 2008)	285
Taula 30. Resultats de l'anàlisi del <i>feedback</i> de les parelles 1, 2 i 5 respecte a les categories del nivell macro	291
Taula 31. Resultats de l'anàlisi del <i>feedback</i> de les parelles 1, 2 i 5 respecte al <i>feedback</i> amb intenció afectiva i cognitiva	294
Taula 32. Tòpics als grups de reflexió	303
Taula 33. Macrotòpic d'inici i final del grup de reflexió	304
Taula 34. Macrotòpic d'organització del programa	305
Taula 35. Macrotòpic d'anàlisi i valoració del programa	309
Taula 36. Macrotòpic d'organització del programa (recordatori)	316
Taula 37. Macrotòpic d'anàlisi i valoració del programa (recordatori)	320
Taula 38. Estratègies discursives emprades en l'anàlisi dels grups de reflexió	326
Taula 39. Estratègies utilitzades pels professors novells al llarg dels cinc tòpics	337
Taula 40. Estratègies utilitzades pels tutors al llarg dels cinc tòpics	342
Taula 41. Estratègies utilitzades per l'assessor al llarg dels cinc tòpics	347
Taula 42. Resultats del patró d'interacció de Hogan et al. (2000)	352
Taula 43. Participació dels professors novells i els tutors en els fòrums	354
Taula 44. Famílies i categories establertes en els fòrums	355
Taula 45. Distribució de les categories de referències a l'article i a intervencions en els diferents fòrums segons els participants	363
Taula 46. Presència de les categories recurrents en els diferents fòrums	365
Taula 47. Distribució de les categories recurrents en els diferents fòrums segons els participants	366

Taula 48. Presència de les categories exclusives als diferents fòrums	369
Taula 49. Distribució de les categories exclusives en els diferents fòrums segons els participants	371
Taula 50. Anàlisi i resultats dels canvis en el discurs a l'inici i al final del programa	386
Taula 51. Resum dels canvis (inici i final del programa) en el discurs reflexiu dels professors novells i dels tutors	397
Taula 52. Categorització dels aspectes satisfactoris i insatisfactoris del programa	400
Taula 53. Millores proposades pels professors novells i els tutors a l'inici del programa	411
Taula 54. Millores proposades pels professors novells i els tutors al final del programa	416

Introducció

Introducció

El treball de recerca que presentem, titulat “Acompanyament al professorat novell: avaluació d’un programa per a la construcció del coneixement professional”, és fruit de la motivació personal i professional de l’autora, una motivació que pren forma en la voluntat constant de recerca de metodologies, models i actuacions que millorin l’escola.

Certament, tal com expliquen Ribelles i Verdaguer (2006), ens movem en un món complex de persones que sovint assisteixen perplexes al que la resta del món opina i diu sobre elles. Aquestes persones, els ensenyants, els alumnes, les seves famílies i també la resta de la societat, assisteixen a un món escolar canviant que actualment es mou entre la multiculturalitat i el multilingüisme, la desmotivació escolar i la manca de sentit dels aprenentatges, entre moltes altres coses. Paral·lelament, cada cop es demana més en un context en canvi constant en el qual els mestres gairebé han passat de ser educadors a ser tècnics informàtics o psicòlegs grupals.

Tanmateix, no podem perdre de vista el fet obvi que darrere els ensenyants hi ha persones. Es tracta d’un col·lectiu que, segons les enquestes, encapçala sovint els rànquings de desgast professional i d’abandonament professional; així doncs, és un col·lectiu que, per la tasca que desenvolupa, necessita i demana ajut urgent.

Parlem d’uns professors en els quals conflueixen, també segons Ribelles i Verdaguer (2006), tres grans eixos: el docent o professor (fruit d’una elecció pròpia, unes circumstàncies laborals determinades i una formació científica i professional), la persona (amb les seves concepcions, idees, experiències i circumstàncies personals) i el membre d’un col·lectiu determinat que, com a tal, ha d’actuar en conseqüència. Així, se’ns presenta un docent vàlid, personal, viable, constructiu i, sobretot, únic.

Precisament, si parlem d’un professional únic, trobem un escenari i un context únics, en què cada professor i cada centre hauria de poder gaudir d’una atenció personalitzada, d’acord amb el context i amb les característiques que defineixen la seva carrera professional, els seus interessos i especialment el seu alumnat.

Així, d’acord amb els autors citats, en aquests moments es fa necessària una formació que ajudi a posar ordre a la situació que viu cada professor, que ajudi a trobar respostes pròpies, elaborades i reflexives per fer front als vells reptes de l’escola, així com també als reptes actuals i als que vindran. Cal, sobretot, una formació basada en les persones, en els professionals que cada dia treballen a les aules; una formació

basada en petits canvis, profunds i estables, que permetin assentar les bases per a una escola amb criteri, amb treball i, sobretot, amb preguntes, tal com posa de manifest i proposa el treball de recerca que presentem.

En aquest context, pren rellevància l'acompanyament als professors, especialment als novells, que necessiten suport i ajuda per la seva condició de no experts i/o nous. No es tracta d'un suport qualsevol, sinó que ha de ser una ajuda que tingui en compte les necessitats reals d'aquests professors, que parteixi dels seus problemes, involucri tot el centre educatiu, els ajudi a socialitzar-se i, alhora, reporti beneficis per a tota la institució. Així, els programes d'inducció professional es presenten com un dels principals eixos o motors de canvi que poden fer que el panorama actual de l'educació esdevingui un context afavoridor del desenvolupament d'un coneixement professional ben construït i reflexiu.

Així doncs, en aquest treball de recerca partim de la perspectiva constructivista sociocultural, en la qual els professors esdevenen part d'un context, canviant i singular, en què destaquen tres constructes estretament relacionats. El primer és que cal tenir presents en tot moment les influències dels elements socials i culturals en el desenvolupament del professor novell (Marcelo, 1988) i cal tenir present també que el procés de socialització o d'interiorització de les pautes o normes culturals del centre determinarà la pràctica i el rol docent del nou professor, que es troba en un moment de canvi excepcional (Sánchez Moreno, 2001). El segon té a veure amb aquest canvi, una transformació que entenem que es dona al llarg de tot el desenvolupament docent del professional, des de l'inici dels estudis universitaris fins al final de la carrera professional, però que troba el punt d'inflexió en el període d'inducció professional, que és l'inici de la formació continuada dels professors (Bozu, 2010; Huling-Austin, 1990); a més, com és lògic, el desenvolupament del professor està directament lligat al context en el qual s'adquireix el coneixement. El tercer i darrer constructe és un coneixement que no es pot construir en solitari sinó que s'ha de construir en comunitat i a través de la interacció amb els altres; un coneixement anomenat professional que inclou la identitat del professor i un saber pràctic, reflexiu, en constant revisió i canvi; un coneixement, al cap i a la fi, *acompanyat*, que té l'origen en la institució i l'objectiu en l'alumne.

És cert que, especialment en l'àmbit anglosaxó, hi ha força estudis sobre aquest tipus de professorat, els problemes que tenen i les mesures d'acompanyament que intenten afavorir-ne el coneixement professional; i a l'Estat espanyol també hi ha recerques centrades en l'àmbit universitari. Malgrat això, encara són escassos els estudis que

intenten articular programes d'inducció professional que conjuguin diferents metodologies amb la figura del tutor com a eix principal.

És en aquest marc que la nostra recerca es planteja, com objectiu principal, avaluar l'eficàcia d'un programa dissenyat per pal·liar el xoc de realitat i fomentar la reflexió sobre la pràctica al llarg del procés d'inducció professional del professorat novell d'Educació Secundària i Cicles Formatius en el seu context, tot afavorint-ne, així, la construcció de coneixement professional. Aquesta avaluació pren forma en l'anàlisi de diversos objectius, eixos o dimensions d'anàlisi. La primera dimensió consisteix a estudiar l'impacte del programa en els problemes del professorat novell per constatar si es redueixen, així com copsar els problemes dels tutors per poder promoure (en futures recerques) ajudes en aquesta direcció. La segona dimensió se centra a identificar les ajudes que faciliten la construcció del coneixement professional, per la qual cosa es prenen com a punt de referència les que s'articulen directament a través del tutor i, especialment, l'efecte del *feedback* envers el professor novell. La tercera dimensió analitza la interacció entre iguals en una comunitat d'aprenentatge amb l'objectiu de veure si es produeix o no un canvi en les creences dels participants i, sobretot, veure si la reflexió sobre la pròpia acció i la dels altres promou la construcció del coneixement professional. I la quarta i darrera dimensió vol evidenciar quins elements del programa són considerats més satisfactoris pels participants, i també quins altres aspectes es podrien millorar a l'hora de reelaborar el programa implementat.

La investigació centrada en els objectius esmentats s'ha dut a terme amb deu professors (cinc novells i cinc tutors) en un centre concertat d'ESO, Batxillerat i Cicles Formatius de la ciutat de Barcelona. Es tracta d'un centre molt conegut i de com n'és d'important la formació permanent dels professors; un centre reflexiu i conscient de la rellevància que tenen els primers anys de docència.

El nostre estudi és interpretatiu i longitudinal, de modalitat participant i basat en una metodologia de recerca-acció amb component avaluador. Optem per un enfocament d'anàlisi qualitativa (amb el programa *ATLAS.ti*), amb l'ús de les tècniques de l'anàlisi del contingut i de les estratègies discursives i els patrons d'interacció. En aquest sentit, s'han separat les unitats del discurs (transcrit) referides a cada dimensió analitzada i, a partir d'aquí, s'han creat diverses categories per identificar les dimensions (Krippendorff, 1990). Per a l'anàlisi de les estratègies discursives i els patrons d'interacció, s'ha seguit l'anàlisi del discurs que proposen Hogan, Nastasi i Pressley (2000).

Finalment, especifiquem l'estructura i l'organització formal del treball de recerca, dividit en dues parts. La primera part és teòrica i s'estructura en tres capítols. El primer contextualitza el professorat novell, el defineix, en descriu la socialització i les fases per les quals acostuma a passar, i explica també els problemes i necessitats que, segons la literatura especialitzada, presenta aquest professorat. El segon capítol del marc teòric recull com n'és d'important la construcció del coneixement professional en comunitats d'aprenentatge, també defineix el constructe de coneixement professional i els elements que el conformen, i finalment caracteritza com s'elabora aquest coneixement en comunitats de pràctica i aprenentatge. El tercer capítol parla del desenvolupament professional i de les dimensions que presenta, alhora que analitza les formes, els models, els criteris i els elements dels programes d'inducció professional, que es duen a terme amb el professorat novell (definit al primer capítol) i a partir de la concepció (exposada al segon capítol) del centre com una comunitat d'aprenentatge en què es construeix el coneixement professional.

La segon part de la recerca recull la investigació empírica que s'ha fet i consta de cinc capítols, en els quals es descriuen els objectius i les hipòtesis de la recerca, el programa implementat, els participants i la institució, la justificació metodològica i també el disseny de l'estudi i les dimensions i instruments d'anàlisi. Seguidament, es presenten els resultats d'acord amb els quatre objectius esmentats, també s'exposa la discussió dels resultats i es dóna resposta a l'objectiu principal del programa, tot mostrant les mancances que pateix. Per acabar, es presenten les conclusions de l'estudi i les aportacions pràctiques per a la comunitat professional, les limitacions de la recerca, els reptes i les futures línies d'investigació i també les referències bibliogràfiques citades al llarg del treball.

També s'ha elaborat un CD amb els annexos que inclou tots els materials utilitzats i, especialment, el material emprat per a la implementació del programa.

Capítol 1.

El professorat novell: contextualització

1.1. Com definim el professor novell?

1.2. El professor novell en els primers anys: socialització i desenvolupament docent

1.2.1. La institució i les influències que intervenen en la socialització del professor novell

1.2.2. Etapes en la socialització del professor novell

1.3. Quins problemes i obstacles es troba el professorat novell?

1.3.1. Problemes dels professors novells

1.3.1.1. Estudis anteriors al 2000

1.3.1.2. Estudis posteriors al 2000 i fins a l'actualitat

1.3.2. Aportacions de la literatura als problemes dels professors novells

A mode de síntesi

El professorat novell: contextualització

En aquest primer capítol definirem i emmarcarem els conceptes clau de la nostra recerca. Tenint present aquest objectiu, en primer lloc explicarem que entenem el professor novell com algú que es troba a l'inici de la seva carrera professional, entesa com un procés de canvi continu en el què els primers anys són clau. En segon lloc, caracteritzarem aquest primer període d'inici a la docència, fent èmfasi en la socialització i el desenvolupament docent dels novells. En tercer lloc, farem una breu anàlisi dels problemes i obstacles amb els quals s'encaren els professors novells, i parlarem també de les aportacions més rellevants de la literatura als problemes d'aquests professors. Conclourem amb la síntesi del capítol.

Cada curs acadèmic, milers de professors inicien la seva carrera docent i professional en centres públics, concertats o privats, després d'haver estat una mitjana de tres a cinc anys a la universitat cursant la diplomatura o el grau de mestre en Educació Infantil o Primària o altres llicenciatures que els permetran ser mestres d'Educació Infantil i Primària o professors de Secundària, Batxillerat i/o Cicles Formatius, pas previ per al Certificat d'Aptitud Pedagògica (CAP) o el Certificat de Qualificació Pedagògica (CQP) o, més recentment, el Màster Oficial de Formació de Professorat d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat, Formació Professional i Ensenyaments d'Idiomes,¹ en el cas dels professors de Secundària, Batxillerat i Cicles Formatius. Molts d'aquests professors han rebut una formació de qualitat, han obtingut bons resultats acadèmics i fins i tot han fet unes pràctiques que els han mostrat una part de la realitat professional.

Segons dades oficials del Departament d'Educació, del curs 2005 al 2009 s'han incorporat una mitjana de 721 professors interins a Secundària, dels quals només un 1,3% van abandonar la docència al llarg del mateix any d'entrada o ens els anys successius. Ara bé, aquesta dada mostra que, tot i que l'abandonament docent entre els interins és baix, i encara més baix entre els funcionaris docents (no arriba a l'1%), un de cada cinc professors novells abandona la professió abans de complir els tres primers anys de feina, i la meitat l'abandona abans d'arribar als primers cinc anys,

¹ Per a més informació, es poden consultar les pàgines de les diferents universitats catalanes que imparteixen el màster, a tall d'exemple recomanem consultar la pàgina de la Universitat Autònoma de Barcelona:

<http://www.uab.es/servlet/Satellite/estudiar/masters-oficials/informacio-general/formacio-de-professorat-d-educacio-secundaria-obligatoria-i-batxillerat-formacio-professional-i-ensenyaments-d-idiomes-1096480139517.html?param1=1236065658068>

d'acord l'estudi d'Oliver (2008) i sense especificar el tipus d'escola (concertada o privada).

Segons aquest mateix autor, almenys un 20% dels professors que inicien la carrera professional acabaran abandonant la docència al llarg dels primers anys de pràctica. Entre els que no abandonin n'hi haurà que viuran experiències negatives i patiran un seguit de problemes associats al fet de ser professors novells, això és, sofriran el tan conegut *xoc de realitat* (*reality shock*) (Veenman, 1984), que els marcarà la trajectòria i el futur com a docents.

Aquesta no és una prerrogativa exclusiva del nostre país. La recerca indica que, a Anglaterra, aproximadament el 40% dels professors que comencen a ensenyar abandonen al llarg del primer any; i, dels que *sobreviuen*, un altre 40% no arriba a passar dels cinc primers anys d'exercici professional (Kyriacou i Kunc, 2007). Aquests autors apunten que la raó principal per la qual s'abandona la professió és que "la feina és més exigent del que s'esperava" (p. 1247), la qual cosa sembla apuntar a una manca de preparació dels professors novells per afrontar la realitat que els espera.

Als Estats Units, Gold (1997) ja apuntà que, efectivament, al voltant del 40% dels professors abandonen la professió durant els cinc primers anys, i defensà la idea que la socialització del professor novell es produeix de manera individual, sense l'ajuda ni dels companys, ni del departament, ni encara menys de la universitat. Aquesta tesi ha estat refermada recentment per estudis com el de Cooper i Stewart (2009).

El tema que ens ocupa, l'estudi i l'anàlisi de la formació i el desenvolupament de la carrera professional dels docents, i més concretament, dels professors novells, ha generat interès i preocupació durant les dues darreres dècades tant a Europa com, especialment, als EUA. Autors com Michael Pressley (EUA), Simon Veenman i Hans Vonk (Països Baixos) o Carlos Marcelo (Espanya) han dedicat grans esforços a estudiar les característiques del professor novell i especialment a analitzar els obstacles amb els quals s'acostumen a trobar aquests professors, amb l'objectiu últim de generar propostes sòlides que facin efectives les ajudes i l'assessorament que reben aquests professors.

La revisió d'aquests treballs és l'objectiu d'aquest primer capítol.

1.1. Com definim el professor novell?

Abans de definir al professor novell, cal dir que partim d'una concepció de la carrera docent com un procés continu, sistemàtic i organitzat. Parlar de carrera docent no és res més que reconèixer que els professors, en el seu camí professional, passen per diferents etapes, específiques i diferenciades, que representen exigències personals, professionals, organitzatives, contextuais, psicològiques, etc. (Marcelo, 2002).

La fase que comprèn els primers anys de docència és la fase que s'acostuma a anomenar d'*iniciació* o *inserció professional a l'ensenyament* (Marcelo, 1999) o bé fase d'*inducció professional*. Vonk (1996) assumeix aquest darrer concepte i el defineix com "la transició des de professor en formació fins arribar a ser un professional autònom" (p. 115). Es tracta d'un període que comprèn els primers anys de pràctica professional dels professors, durant els quals es duu a terme la transició d'estudiants a professors.

Així, l'inici a l'ensenyament cal entendre'l com una part del procés de canvi en el desenvolupament professional del professor. Aquest període, en alguns contextos, està marcat per la guia i l'ajuda que proporcionen alguns programes específicament dissenyats per facilitar aquesta inserció professional -que més endavant analitzarem- i que constitueixen la base per a l'adquisició de coneixements, destreses i actituds adequades per desenvolupar un ensenyament de qualitat (Marcelo, 2002).

Precisament Marcelo (2002) caracteritza aquest període com una època de tensions i aprenentatges intensius en contextos generalment desconeguts, en els quals els professors han de construir un coneixement professional, a més, d'aconseguir mantenir un cert equilibri personal i professional. Així mateix, tots els treballs revisats consideren que aquests primers anys de docència són crítics i crucials per a la permanència dels professors novells en la professió (Bullough, Knowles i Crow, 1991; Feiman-Nemser, Schwille, Carver i Yusko, 1999).

A l'hora de definir la figura del professor novell, cal tenir present que es tracta d'algú que s'incorpora en un centre educatiu per exercir la seva professió i que pot posseir o no experiència professional prèvia -tant educativa com d'un altre àmbit-, però que desconeix les característiques específiques de l'entorn en el qual s'ha d'integrar. Per a caracteritzar aquesta figura, convé tenir presents tres variables. La primera és el cicle educatiu del qual comença a formar part, la segona és el centre amb totes les implicacions professionals, ètiques i pràctiques que això comporta, i la tercera és el bagatge (personal, professional...) amb el qual el professor inicia la seva nova activitat docent -això configura el coneixement professional del professor, al qual dedicarem el proper capítol.

Així, és nouvingut o professor novell, aquell que tot just acaba la universitat i comença a desenvolupar la tasca de professor; així com també ho és aquell que ja fa anys que treballa de professor en un centre però decideix canviar i s'incorpora en un de nou; i també ho és aquell que, tot i haver-se format per ser professor, ha exercit en àmbits propers al de l'ensenyament o en cicles educatius diferents –com pot ser l'educació d'adults o l'ensenyament universitari- i ara s'incorpora com a professor nou en un centre educatiu.

Pel que fa al període temporal en què un professor pot ser considerat novell, no hi ha acord entre els autors. En termes generals, es considera que el període d'iniciació a la docència oscil·la entre el primer i el cinquè any de pràctica professional. Alguns autors parlen d'un període no superior a un any (Feixas, 2002); d'altres, tot i que consideren el primer any definitori, admeten que també el segon i el tercer any poden considerar-se períodes d'iniciació professional ja que els professors poden estar lluitant encara per la seva pròpia autonomia (Marcelo, 2002). Altres autors, com Avalos i Aylwin (2007), Cantú i Martínez (2006), Farrell (2003), Huberman (1990), Mayor Ruiz (1996), Sánchez, Rosales, Cañedo i Conde (1994) o Schmidt (2005), limiten la consideració de professors novells a la dels que es troben en els primers tres anys de pràctica professional. I finalment, d'altres assenyalen que la fase d'inducció professional -quan els professors passen de novells a professionals de l'ensenyament- inclou els cinc primers anys de pràctica professional i comprèn un període comprès entre els tres i els cinc anys (Azcárate i Cuesta, 2005; Benedito, Imbernón i Félez, 2001; Marcelo, 1991 i 1993; Putz, 1992; Veenman, 1984; Vonk, 1995). En el nostre treball, entenem que és adient considerar que és professor novell aquell docent amb menys de cinc anys d'experiència, i ho fem atenent a dues raons. La primera és la tendència cada cop més freqüent dels acabats de diplomar a estudiar una segona carrera universitària i treballar alhora, de tal manera que els primers anys de docència com a diplomats, llicenciat o graduat responen més a un període de pràctiques remunerades que no pas a un període laboral susceptible de ser entès com a primer any de docència. I la segona té a veure amb la quantitat de substitucions a les quals es veuen sotmesos els professors novells en el nostre context abans d'accedir a la seva feina definitiva. Això fa que es donin casos de professors que en quatre anys de cerca laboral i pràctica docent han canviat de centre fins a sis cops.

En síntesi, considerem que el professor novell sol ser un professor acabat de diplomar, amb una experiència escassa o gairebé nul·la (exceptuant les pràctiques durant la carrera) i amb menys de cinc anys d'experiència docent en una institució pública o

privada; així com també hi incloem que, tot i tenir experiència, canvia o s'incorpora de nou en un centre en un nivell educatiu diferent.

En aquest període d'iniciació a la docència, el professor novell fa front a un conjunt de vivències ambigües i confuses, de preocupació i d'il·lusió, que molts cops generen sentiments d'angoixa, incertesa i inseguretat; això suposa, en paraules de Veenman (1984), un *xoc de realitat*.

Segons Veenman (1987), per a molts professors el final de la seva adaptació docent és l'estat ideal després de reflexionar sobre tot el procés seguit per arribar a ser professor. El que van somiar respecte de la seva professió els ha ajudat davant les nombroses dificultats que han patit i, alhora, ha estat un factor clau a l'hora d'adaptar-se a la nova realitat, encara que les seves expectatives hagin xocat frontalment amb la duresa de la realitat del centre escolar.

És innegable que per a molts professors novells el primer any al centre escolar és dur i difícil, i per a alguns fins i tot és traumàtic. És en aquests casos que el terme *xoc de realitat* encunyat per Veenman (1987) pren rellevància. Més concretament, s'empra per indicar l'impacte que es produeix quan les expectatives i experiències reals de feina del dia a dia no s'assemblen a les que el professor es va crear a la universitat; en altres paraules, quan el professor percep que la realitat el supera i que tot allò que li han ensenyat al món acadèmic no li serveix per fer front a les noves demandes.

Aquest *xoc de realitat* comporta la recerca d'estratègies que redueixin la incertesa i la inseguretat que la nova situació genera i que confereixen a aquesta etapa el seu caràcter de supervivència (Azcarate i Cuesta, 2005).

Ara bé, en molts estudis (Hanson i Herrington, 1976; Lacey, 1977; Lagana, 1970; McArthur, 1981), el terme *xoc de realitat* s'entén com un canvi d'actitud que succeeix tant en professors d'educació primària com de secundària respecte de les actituds i les activitats a l'aula.

Aquest canvi s'identifica amb l'abandó de l'idealisme, el progressisme o concepcions més constructivistes pròpies de l'inici de la docència, i l'adopció d'actituds més tradicionals, conservadores o transmissores davant l'educació i els alumnes.

En conseqüència, el *xoc de realitat* té connotacions negatives, ja que les competències professionals "innovadores" amb les quals arriben els professors novells es perden en els primers anys de docència a causa de la "cruesa" de la realitat amb què topen. Així,

una concepció més realista de la professió ajudaria a pal·liar en certa mesura aquesta descompensació entre l'ideal i la realitat.

Amb tot, cal fer una apreciació respecte d'aquest canvi d'actituds: Zeichner i Tabachnik (1985) van trobar que la pèrdua d'idealisme no és inevitable al llarg del període d'inducció dels professors, ja que depèn de factors tant importants com la preparació del professor novell, el fet de rebre o no algun tipus d'acompanyament al llarg dels primers anys, el context específic on desenvolupa la tasca i les oportunitats de desenvolupament que li ofereix, les relacions amb l'entorn, i finalment les habilitats i característiques personals del mateix professor. El cert és que fins i tot hi ha professors que guanyen en idealisme.

Aquest *Xoc de realitat* és fruit de tres processos que poden ocórrer paral·lelament:

- El primer és un “procés intens d'aprenentatge” en què el professor novell rep *inputs* de forma continuada provinents dels alumnes i de la resta de professors; és un aprenentatge intens, del tipus assaig-error, en el sentit que es viu com una acceleració i una tensió constants, de manera que cada dia és un repte per al professor;
- El segon és un procés “de supervivència” en què l'objectiu del professor és sobreposar-se al dia a dia.
- El tercer és l'aplicació conscient o inconscient per part del professor d'un procés “d'ètica de la pràctica” per resoldre la tensió entre una exposició constant a l'objecte de pressió (l'aula, els alumnes, la resta de professors, la cultura de l'escola, etc.) i la voluntat de superació i d'adaptació. El professor opta per optimitzar els seus recursos, i rebre, acceptar i intentar incorporar tots els *inputs* possibles, però sense complicar-se gaire la vida, és a dir, no qüestiona allò que rep i alhora intenta fer la seva tasca de la millor manera possible.

Pel que fa als diferents enfocaments des dels quals s'han estudiat les característiques i l'evolució del professor novell, així com pel que fa als marcs que expliquen els processos que segueixen els professors per aprendre a ensenyar, en podem distingir tres de principals, seguint Marcelo (1988):

- a) Un primer enfocament es caracteritza pels treballs que han estudiat preferentment les preocupacions dels professors com a indicadors de les diferents etapes del desenvolupament professional.
- b) Un segon enfocament considera que la iniciació a la docència del professor novell implica fonamentalment un procés de maduresa cognitiva i intel·lectual.

c) Un tercer enfocament, que podem qualificar de sociocultural, té en compte, a més dels aspectes ja esmentats, les influències dels elements socials i culturals en el desenvolupament del professor novell.

Dins del primer enfocament, els treballs de Fuller (1969) i Fuller i Brown (1975) van establir la *teoria de les preocupacions*, tot definint les *etapes evolutives d'aquestes preocupacions*. Aquesta teoria proposa tres estadis diferents pels quals passen les preocupacions dels professors novells.

1a etapa²: preocupacions per la supervivència o pel propi jo. El professor busca bàsicament mantenir-se en el seu rol, rebre bones avaluacions, ser reconegut per la seva tasca, aconseguir el control de la classe i, en definitiva, ser acceptat i agradar tant als alumnes com als companys.

2a etapa³: preocupacions centrades en la situació d'ensenyament pròpiament dita. Preocupacions sobre la instrucció, el currículum, els materials, els mètodes d'ensenyament i el domini de destreses efectives en situacions didàctiques.

3a etapa⁴: preocupacions centrada en els alumnes. En aquesta etapa, les preocupacions es dirigeixen a la possibilitat de guiar, promoure l'aprenentatge i conèixer i satisfer les diferents necessitats socials i emocionals dels alumnes. Aquesta tercera fase representa l'interès genuí per ensenyar a la persona completa, fet que diferencia i marca un salt qualitatiu important respecte de les dues primeres etapes.

Fuller va proposar que les tres fases seguien un patró d'evolució cronològic i de resolució progressiva de cadascuna de les preocupacions, de tal manera que aprendre a ensenyar consisteix a avançar d'una fase a l'altra i madurar fins a arribar a experimentar les preocupacions dirigides cap als alumnes i treballar en plenitud en aquesta darrera fase.

Posteriorment, altres autors com Kagan (1992) van confirmar el model presentat per Fuller i Brown a través de diferents recerques i metanàlisis. Tanmateix, hi ha estudis recents, com el de Watzke (2007), que posen de manifest que aquestes etapes, tot i semblar lògiques des d'una perspectiva cronològica, resulten de difícil contrastació empírica atès que, de manera general i permanent, les preocupacions dels professors acostumen a estar orientades cap a dos o tres aspectes alhora, la qual cosa indicaria que les tres etapes se solapen en el temps en comptes de succeir-se de manera

² En la versió original de Fuller (1969), aquesta primera fase rep el nom de *concern for self*.

³ En la versió original de Fuller (1969), aquesta segona fase rep el nom de *concern about the task*.

⁴ En la versió original de Fuller (1969), aquesta tercera fase rep el nom de *impact*.

progressiva i clarament delimitada. Semblantment, altres treballs han optat per agrupar en una única etapa el llistat de preocupacions que caracteritzen els professors novells, amb l'objectiu d'entendre'n l'origen i l'evolució, més que no pas amb la voluntat d'encabir cada preocupació en una etapa o altra (Gordon i Maxey, 2000; Marcelo, 1993; Veenman, 1984).

En el segon enfocament explicatiu, de tipus *cognitiu-evolutiu* (Feiman i Floden, 1981), es postula que el professor novell ha d'arribar a ser expert o adult i que la formació és el procés que permet assolir aquest estadi. Des d'aquesta perspectiva, es defensa que els professors es diferencien entre ells fonamentalment per la capacitat de processament de la informació i s'argumenta que els canvis són majoritàriament de tipus conceptual, sense considerar la majoria de vegades els aspectes emocionals i/o socioculturals.

El darrer i tercer enfocament entén que la *socialització del professor* és l'objectiu que ha d'assolir el professor novell. Així, l'estudi i la comprensió dels processos de socialització en entorns socioculturals complexos és el que ha de permetre entendre i millorar el procés que segueixen els professors novells per esdevenir professionals adults o experts. Aquesta és, a grans trets, la perspectiva que adoptarem al llarg del treball, en el qual considerarem el període d'iniciació a la docència com un procés en el qual els nous professors aprenen i interioritzen les normes, els valors, les conductes i la resta de formes de pensament i actuació que caracteritzen la cultura escolar en la qual s'insereixen (Duñach i Badia 2006; Lucas Martín, 1986; Van Maanen i Schein, 1979).

1.2. El professor novell en els primers anys: socialització i desenvolupament docent

La majoria de les recerques dutes a terme en l'àmbit de la socialització docent s'han centrat en dos moments bàsics per a la formació del pensament professional: d'una banda, el pràcticum (o període de pràctiques) de magisteri –en el qual no ens aturarem ja que no és objecte d'aquest estudi- i en la fase inicial d'incorporació als centres com a docents novells que hem citat en l'apartat anterior (Fernández Sierra i Fernández Larragueta 2006). En aquestes recerques es poden distingir tres corrents que analitzen de manera diferent el procés de socialització dels docents (Rodríguez Martínez, 2002): els estudis funcionalistes, els evolutius i els dialèctics. El nostre treball s'alinea amb aquests darrers, és a dir, acceptem que convertir-se en professor no

consisteix en “una simple transició d’un rol a un altre, sinó que es tracta d’un procés social que implica interaccions complexes entre els futurs professors i els experimentats, i les seves situacions socials” (Lawson, 1992, p. 164).

Així doncs, els professors novells, quan s’incorporen a l’aula, són elements nous en una microcultura en la qual hi ha unes regles i un clima ja consolidats. Si volen ser acceptats, els nous s’han d’ajustar a unes determinades regles del joc que ells no han contribuït a crear. Han d’adaptar-se a les formes de relació, al ritme, a la dinàmica de l’aula, a l’estil docent imperant per la majoria de professors..., tot procurant que la seva incorporació no provoqui cap conflicte (Pérez Gómez, 1998).

Tal com afirma Sánchez Moreno (2001), el procés de socialització o d’interiorització de les pautes o normes culturals del centre determinarà la pràctica i el rol docent del nou professor, que es troba en un moment de canvi excepcional. És un procés de naturalesa relacional i comunicativa que resulta decisiu per al desenvolupament organitzatiu posterior del centre. En aquesta etapa d’inici de la carrera professional, el docent entra a formar part de la vida social d’un grup determinat a partir del moment que hi interactua com un component més i que s’internalitza en l’*status-quo* del centre (Marín Díaz, 2005). Així, en el marc que ens ocupa, entenem la socialització com el procés que es produeix quan una persona es fa membre funcional i participant d’una comunitat o societat de professors i n’adquireix la cultura. És a dir, per al professor novell, la socialització implica un procés d’adquisició d’una nova cultura i suposa un procés d’aprenentatge. Mitjançant el procés de socialització, el professor adquireix els coneixements, les destreses i la desimboltura necessàries per desenvolupar i assumir el seu rol i les seves actituds, creences i valors s’integren en les normes de l’organització de la qual comença a formar part (Bliss i Reck, 1991; Lucas Martín, 1986).

Alguns estudis sobre el procés de socialització dels professors en l’àmbit universitari com el de Marín Díaz (2005), apunten que aquest procés implica tres aprenentatges bàsics: l’aprenentatge de la cultura de l’ensenyament, la incorporació a l’univers de professors universitaris i l’adaptació a la institució educativa.

Per incorporació a l’univers de professors universitaris, Marín Díaz (2005) entén el següent:

“les relacions entre companys experimentats i principiants, juntament amb la pròpia universitat (institució), ajuden el professor universitari principiant a aprendre a ser docent, a aprendre a ensenyar. Aquesta interacció fa que el professor principiant aprengui, a més, a produir certes estructures de

comunicació tant formals com informals; això fa que hi hagi un ajustament entre les idees, creences, concepcions, coneixements, etc. que el novell ja posseeix o no i allò que va adquirint (elements assimilats al llarg de la socialització) (p. 195)

Encara en el context universitari, per a García Galindo (1995, citat a Marín Díaz, 2005), la socialització del professor universitari s'experimenta a partir de quatre elements:

1. L'experiència prèvia adquirida quan es va ser alumne
2. El model observat en els professors que es van tenir d'estudiant
3. La pressió del sistema perquè es facin les activitats socialment assignades
4. Les expectatives dels alumnes

El que acabem de citar pren forma en allò que segons Azcárate i Cuesta (2005) comprèn la interacció entre les influències personals, estructurals i institucionals que configuren l'experiència del professor i el desenvolupament com a tal. Les influències del context, l'aula, els alumnes, els companys, el centre, la cultura i l'entorn social no es produeixen en un única direcció sinó que són bidireccionals i van transformant el professor i li marquen el desenvolupament professional.

Així, el període d'iniciació a l'ensenyament ha de complir els objectius de transmetre la cultura docent al professor novell (els coneixements, models, valors i símbols de la professió) i facilitar-ne l'adaptació (Lucas Martín, 1986). Aquesta adaptació pot ser fàcil quan l'entorn sociocultural coincideix amb les característiques del professor que comença, però pot ser traumàtica quan el professor s'insereix en una cultura desconeguda o molt diferent del seu entorn de procedència.

1.2.1. La institució i les influències que intervenen en la socialització del professor novell

Tal com ja hem avançat, el professor novell se socialitza en una cultura professional amb uns objectius determinats, uns valors compartits i uns estàndards de conducta (Calderhead, 1992). En aquesta nova cultura hi aprèn, entre altres coses, estils, models d'ensenyament, comportaments i creences (Marín Díaz, 2005). Així doncs, quan els professors s'incorporen en un centre en qualitat de professors novells, han de fer front a situacions i experiències noves, als canvis d'actitud i a les responsabilitats que els exigeix el seu nou paper en el món laboral, atès que passen de ser estudiants

a ser, de cop i volta, professionals. La cultura del centre, entesa com el conjunt de creences, valors, hàbits i normes que componen el referent professional dominant en un context determinat, “proporciona significat, abric i identitat als docents en les situacions laborals incertes i conflictives” (Pérez Gómez, 1998, p. 163), i és un factor de socialització molt poderós que compta amb nombrosos agents: professorat, alumnat, pares i mares, personal no docent i societat que envolta el centre. Tots plegats actuen per preservar el fràgil equilibri que la institució o centre ha aconseguit al llarg de la seva existència (Pérez Gómez, 1998).

Amb tot, aquesta mateixa pressió que exerceix el medi escolar sobre el professor novell pot produir reaccions defensives (Pérez Gómez, 1998). D'altra banda, la relació personal i social que s'estableix entre el professor i els alumnes sol ser una font de satisfacció i es converteix en un factor de reforç dels comportaments assumits en la cultura escolar. Així, sembla que la gratificació que es rep de l'afecte de l'alumnat pot posposar el plantejament d'interrogants més compromesos sobre la bondat pedagògica del que s'està fent.

Entre les diferents influències que reben els professors novells al llarg del primer any, seguint Farrell (2003), podem destacar les que es refereixen a variables estructurals i les que tenen a veure amb variables personals.

Les influències de tipus estructural es donen en els àmbits de classe, d'escola i de societat; i les de tipus personal provenen d'aquelles persones amb les quals el professor interactua, com els alumnes, els col·legues, l'equip directiu o els pares dels alumnes. Al seu torn, aquestes influències poden esdevenir una font de problemes, com veurem més endavant.

Jordell (1987) presentà un model on es diferencien les influències que en diferents nivells es produeixen sobre el professors principiants a partir de la revisió literària d'estudis americans, anglesos, alemanys i escandinaus. Aquest autor treballa a partir dels models de Clark i Peterson (1986) i Lundgren (1977) (citats a Jordell, 1987). Jordell amplia aquests models i els fusiona per crear-ne un de sol que sigui útil per discutir les influències personals i estructurals dels professors novells.

Les influències personals són les influències de persones amb les quals el professor interactua: els estudiants/alumnes, els col·legues, el personal administratiu i els pares dels alumnes. Les influències estructurals s'entenen les estructures amb les quals i en les quals el professor treballa; en relació amb aquestes influències, es poden distingir tres subàmbits: el de classe, el d'escola/institució i el social. Addicionalment, i integrat

en aquests dos tipus d'influències, hi hauria les de tipus més intern, això és, les idees que el professor té implícites i que afecten i determinen la seva manera de pensar i actuar.

En la figura 1 es representen les influències estructurals i personals en la socialització dels professors novells a partir de la interpretació que en fa Jordell (1987):

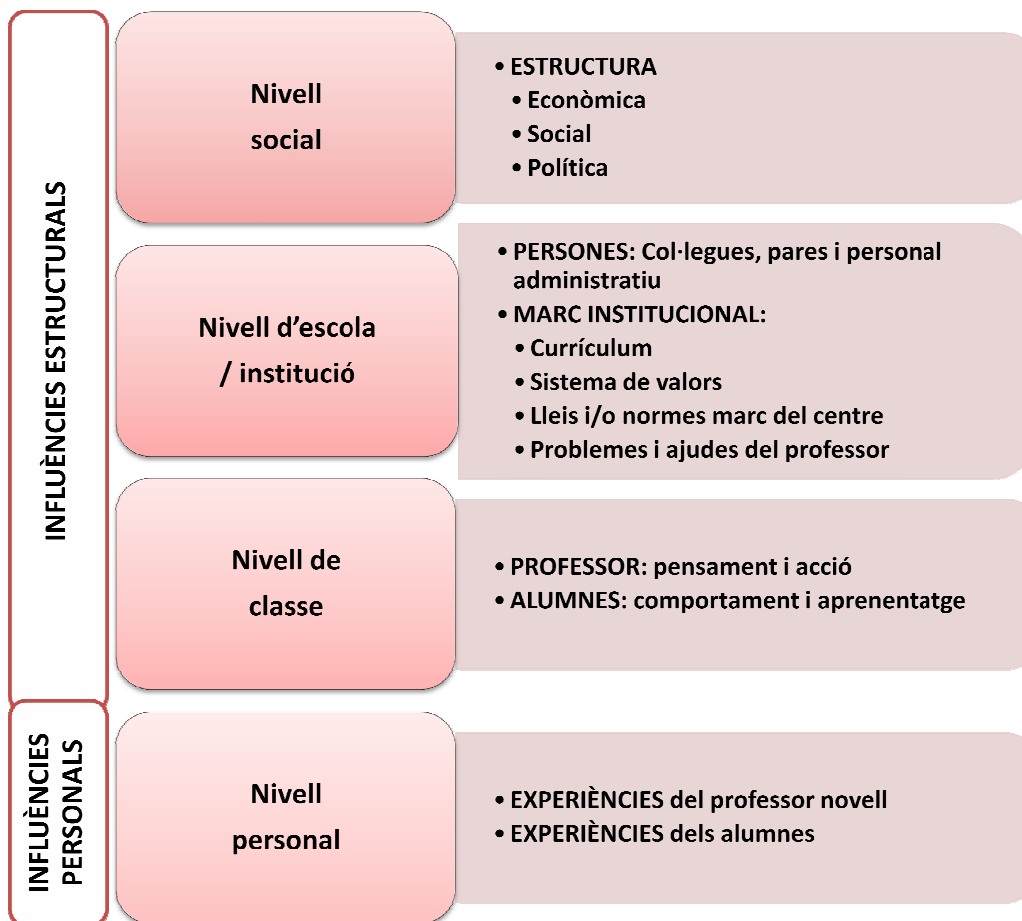


Figura 1. Influències estructurals i personals en la socialització dels professors novells segons Jordell (1987).

Així doncs, dins les personals, hi ha els comportaments, la relació i els pensaments del professor respecte de com interactua amb els alumnes, els col·legues, el personal administratiu i els pares, així com el grau en què tot això l'afecta. Dins les influències estructurals, subdividides en tres àmbits (classe, escola/institució i societat), hi ha les experiències prèvies (biografia) així com l'experiència del professor en la institució, i també cal considerar la influència interna de les teories implícites del professor.

El primer subàmbit, *la classe*, és representat pels alumnes i els elements estructurals que caracteritzen l'ensenyament: multidimensionalitat, simultaneïtat, immediatesa,

impredictibilitat, publicitat, història, etc. Aquests són els elements que socialitzen els professors en aquest primer entorn. Cal matisar, però, que els elements que influeixen especialment en el professor novell són els estudiants, l'ambient de classe i la interacció a l'aula.

El segon subàmbit, *l'escola o institució*, és on s'integren, d'una banda, les relacions personals del professor amb l'entorn i les persones que el configuren, juntament amb els objectius i valors del professor; i, de l'altra, tot el que implica la cultura escolar, allò que fa referència al currículum del centre, al reglament de règim intern, a les lleis d'educació, a l'organització jeràrquica del mateix centre i als suports i obstacles que troba el professor en el seu camí dins del centre. En aquest àmbit, les influències dels col·legues, els directores i els pares, així com el currículum i l'administració, exerceixen una força considerable en els professors principiants.

El tercer subàmbit, *la societat*, comprèn l'estructura econòmica, social i política que marca marquen de manera global els altres àmbits d'influència.

Si bé és innegable que els professors, i de manera especial els que són novells, es veuen sotmesos a una gran quantitat d'influències, no sembla tant evident que aquestes influències es puguin separar clarament en diferents àmbits o nivells. El fet és que cadascun d'aquests focus d'influència es pot donar simultàniament. Això no treu, però, que no es pugui treballar cada nivell o àrea de manera específica atenent a les peculiaritats de les diferents influències i al grau de preocupació que provoquen en el professor novell, tal com apunten Fuller (1969) i Fuller i Brown (1975) o Marcelo (1988).

1.2.2. Etapes en la socialització del professor novell

Directament relacionat amb les influències, però ja marcant etapes o estadis en la socialització dels professors novells, autors com Marín Díaz (2005), Mayor Ruiz (1995) i Zeichner i Gore (1990) estableixen tres tipus de socialització del professor universitari⁵: la primària, la secundària i la terciària. D'altra banda, Benedito, Ferrer i Ferreres (1995) distingeixen tres àmbits de socialització: l'aula, la institució i l'entorn sociocultural, que es relacionen amb els tres tipus de socialització que acabem de citar i que a continuació expliquem de manera integrada i relacionada.

⁵ Malgrat situar la recerca en l'Educació Secundària, creiem que el model presentat per aquests autors s'adequa a tots els nivells educatius.

La socialització primària es produeix al llarg de l'època d'estudiant a la universitat i està marcada per l'experiència a l'aula del professor com a alumne i per la personalitat i les creences o concepcions que s'ha anat forjat.

La socialització secundària correspon ja als primers anys del professor en el seu rol de docent i seria la presa de contacte amb la institució, el departament, els companys i els alumnes. Aquesta etapa es correspon amb la socialització en l'àmbit de la institució, ja que assenyala les relacions entre companys, i els canals de comunicació informals i formals que estableix amb tots els integrants del centre.

La socialització terciària correspon al rol del professor a l'aula, a la manera com aquest es desenvolupa dins l'aula, al tipus de pràctiques que duu a terme i a l'experiència que n'extreu. La relació que s'estableix entre el professor i els alumnes és tan important que, de fet, pot arribar a determinar la socialització secundària i en l'àmbit de la institució.

Finalment, l'àmbit sociocultural de socialització és definit per l'ús dels recursos que el professor tria d'entre els que té al seu abast. Aquests recursos estan relacionats amb el desenvolupament de les classes que imparteix i amb les relacions del professor amb la institució.

A continuació, representem de manera gràfica com es relacionen aquestes dues perspectives:

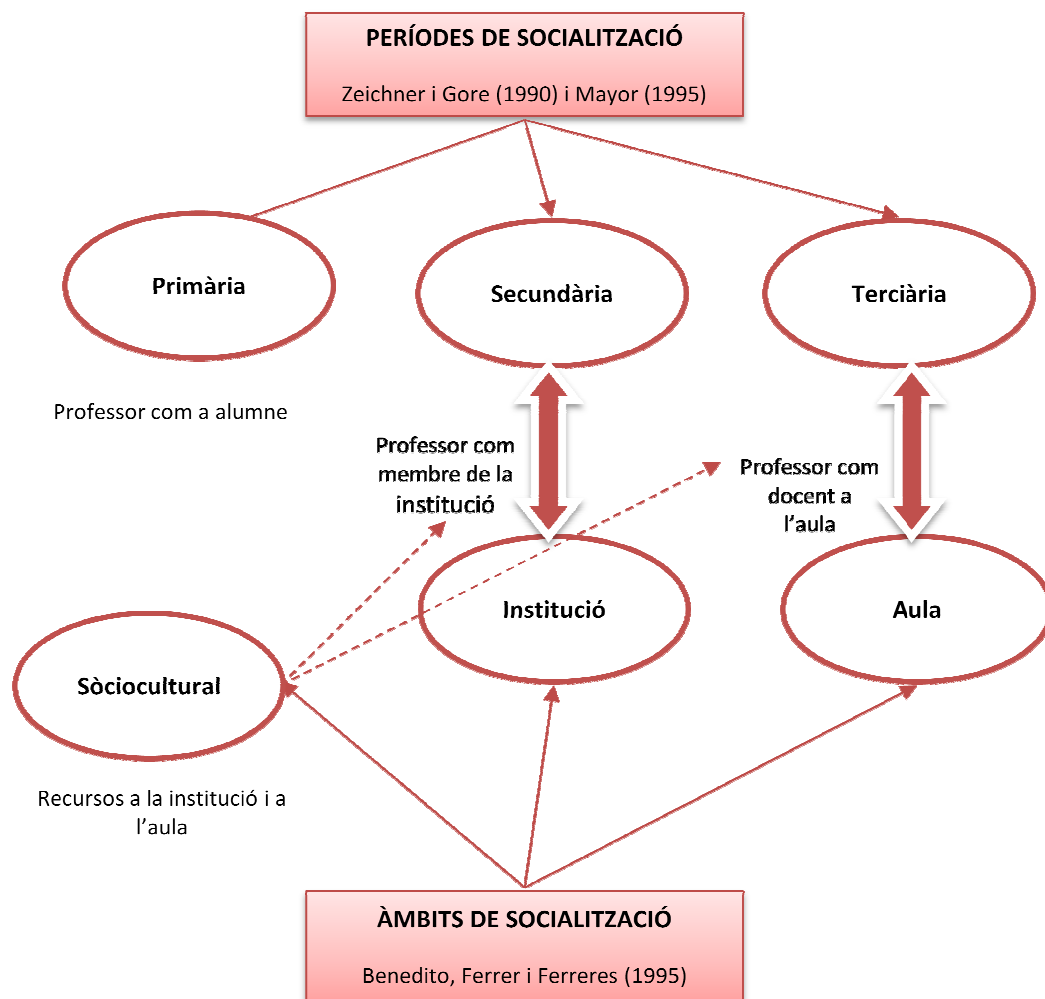


Figura 2. Interrelació entre els períodes de socialització de Mayor Ruiz (1995) i Zeichner i Gore (1990) i els àmbits de socialització de Benedito et al. (1995).

Així mateix, Vonk (1989) identificà dues fases diferents per les quals passen els professors novells al llarg del seu desenvolupament professional o inducció professional: la fase “llindar” la fase de “creixement en la professió”.

La primera d'aquestes fases correspon al primer any de docència i marca totes les “primeres” confrontacions del professor amb les seves responsabilitats, des del nivell de centre fins al nivell d'estudiant. La segona es caracteritza per l'acceptació del professor novell per part dels alumnes i la resta dels professors; és un període al llarg del qual tendeixen a centrar-se en la millora de les seves habilitats, mètodes i competències.

De manera similar, Lacey (1977) distingí tres fases en el procés d'esdevenir professor: la lluna de mel, la crisi i l'èxit o el fracàs, les dues primeres acostumen a donar-se durant el primer any de docència i la tercera a partir del segon any (Day, 2005). L'autor

també afirmà que perquè és doni aquesta socialització es posen en marxa estratègies socials diferents; concretament identifica tres tipus d'estratègies mitjançant les quals els professors integren la cultura de l'ensenyament –si és que existeix de debò, com puntualitza Marcelo (1988):

Taula 1. Estratègies per a la socialització dels professors, segons Lacey (1977, citat a Marcelo, 1988).

<i>Ajustament interioritzat</i>	És l'estratègia que empren els professors novells que assumeixen com a propis els valors, les metes i les limitacions de la institució. No hi ha conflictes en el procés de socialització, ja que hi ha una sintonia total entre el professor i la institució.
<i>Submissió estratègica</i>	Es dona quan els professors reconeixen i assumeixen públicament les concepcions i valors de les persones que representen l'autoritat, però mantenen certes reserves personals i privades davant aquesta definició.
<i>Redefinició estratègica</i>	Estratègia menys comú, ja que implica que el professor aconsegueix el canvi en la institució causant o capacitant als que tenen el poder formal per canviar la interpretació del que està succeint en una situació.

Del que acabem de comentar se'n desprenen dues consideracions clau respecte de la perspectiva des de la que hem desenvolupat el treball de recerca que presentem.

En primer lloc, cal tenir en compte que, efectivament, els professors s'integren en una cultura, l'escolar, que és específica i diferent de la que caracteritza qualsevol altre àmbit d'actuació professional. Les escoles esdevenen centres que obliguen el professor -o qualsevol membre de la comunitat- a acceptar unes normes i uns valors específics i més o menys explícits; per tant, en aquesta *enculturació*, el professor posa en marxa diferents estratègies per tal de poder formar part d'aquesta comunitat.

I en segon lloc, aquest procés d'inserció en una comunitat acadèmica o escolar no depèn només de la posada en marxa d'estratègies com les que Lacey assenyala, sinó que també depèn d'altres factors socials i relacionals que fan que aquest procés sigui llarg, variable i específic de cada context.

En tercer lloc, i des d'una perspectiva lleugerament diferent a les fins ara esmentades, Imbernón (1994) explica el procés d'inserció i desenvolupament professional distingint tres etapes diferents:

1a etapa: Etapa de formació bàsica i socialització professional

Període de formació professional inicial en institucions de nivell superior. En aquesta etapa es produeix una primera transformació i canvis en les actituds, els valors i les funcions que l'estudiant atribueix a la funció docent, alhora que es produeix l'adopció de diversos hàbits que influiran en l'exercici docent posterior.

2a etapa: Etapa d'inducció professional i socialització en la pràctica

Són els primers anys d'exercici docent, durant els quals la condició de professor novell fa que passi per diferents experiències que li marcaran l'activitat docent futura.

3ª etapa: Etapa de perfeccionament

En aquesta etapa hi situem les activitats de formació continuada i també l'inici de processos de reflexió sobre la pròpia pràctica.

En quart lloc, la proposta de Moir (1990) intenta endinsar-se en la interpretació que fan els professors novells de totes les situacions a les quals s'han d'adaptar en el primer any de docència; es tracta de veure, per tant, què representa l'adaptació en aquest període de temps.

Segons aquesta autora, els professors novells passen per 5 fases: anticipació, supervivència, desil·lusió, rejoeniment i reflexió; i sovint, un cop completades, tornen a la d'anticipació, establint-se així un cercle en el qual es repeteix la seqüència de fases i en el qual es pretén que cada fase sigui més reflexiva que l'anterior.

A continuació descrivim breument cadascuna d'aquestes fases⁶:

1a. Fase d'anticipació: aquesta fase comprèn els mesos previs a l'inici del curs escolar i també el primer mes de pràctica professional. Els professors tendeixen a mostrar una visió romàntica del seu rol i de la seva posició al centre. Entren al centre amb ganes de "marcar la diferència", amb moltes ganes de fer-ho bé i amb un cert idealisme sobre com dur a terme els seus objectius.

2a. Fase de supervivència: aquesta fase correspon als primers tres mesos de professor. Com és sabut, els primers mesos de docència suposen, en molts casos, un exercici que supera el professor, és un temps d'aprenentatges intensius i ràpids, el professor és bombardejats per força problemes i situacions per a les quals no se sent o no està preparat, fins i tot queda absorbit per l'escola i deixa de banda qualsevol altra faceta de la seva vida. Efectivament, es veu abocat a la supervivència del dia a dia i a l'adaptació constant; no té temps per a la reflexió; gasta moltes energies per preparar les classes sense saber realment què o com ho ha de fer; i, en definitiva, té la sensació de navegar per un mar d'incertesa malgrat no parar de treballar i de passar hores i hores al centre.

⁶ Atès que el model és americà, i que el calendari escolar és diferent del nostre, la temporalització de les fases s'ha adaptat d'acord amb el nostre calendari acadèmic.

3a. Fase de desil·lusió: després de tres mesos d'exercici professional, d'estrès i de treball constant, els professors entren en una fase de desil·lusió que, segons aquesta autora, acostuma a durar dos o tres mesos. En aquesta fase els professors es pregunten si realment estan fent bé la seva feina, si tota la feina feta serveix per a alguna cosa; es desmoralitzen i fins i tot alguns emmalalteixen. És l'època de les reunions amb els pares, en què els professors aprenen que també poden ser criticats per aquests, i han de desenvolupar estratègies socials per a les quals segurament no els han preparat. També aprenen que hi ha moltes més activitats que van més enllà de la feina a l'aula. I també és l'època de l'avaluació, un moment crític per als professors, ja que han de treure forces d'on no n'hi ha; a més, no s'avaluen únicament els alumnes, sinó que el centre també avalua la feina dels professors, un aspecte que crea confusió, por i incertesa. També en aquests mesos els professors comencen a tenir problemes amb els alumnes, com ara la disciplina, l'atenció i el nivell d'aprenentatge que presenten.

De fet, és una fase crítica on els professors dubten de la seva professió i de l'elecció han fet. A més, reben crítiques de les persones del seu entorn social, que se senten abandonats. El pas d'aquesta fase és crucial per als professors novells, ja que representa l'assoliment d'un conjunt de destreses i habilitats que els serviran per al futur.

4a. Fase de rejuveniment: un cop superada la crisi, cap a la primavera, els professors se senten més descansats, i aprofiten les vacances de primavera per dedicar-se a reflexionar i sobretot a "parar" per descansar. Analitzen els problemes i pensen en solucions, deixen una mica de banda les qüestions curriculars per centrar-se en l'ensenyament dels alumnes i, sobretot, en la trobada d'estratègies pròpies i vàlides per a ells mateixos. Descobrixen nous recursos educatius i cerquen alternatives per als seus problemes alhora que intenten descobrir el perquè d'allò que succeeix a l'aula.

5a. Fase de reflexió: finalment, al llarg dels darrers mesos de curs, els professors reflexionen sobre el temps que ha passat, sobre el curs, i detecten aquells aspectes que han de millorar i aquells en què són bons. I, especialment, planifiquen per al curs següent, fent-se una idea aproximada del que ha estat un primer any ple de dificultats i aprenentatges.

Com és de suposar, aquestes fases es poden donar en major o menor mesura, però el que és destacable és que els professors novells haurien de ser conscients de la fase

en què es troben per tal d'actuar en conseqüència i treure el major rendiment de la situació. De fet, aquest coneixement és a la base del disseny de molts programes de formació i acompanyament del professor novell als EUA, com veurem més endavant. Un cop superat el primer any, aquestes fases es tornen a repetir al llarg dels cursos següents, però en menor mesura i tendint cada cop més cap a l'augment en temps i reflexió de les dues darreres fases, tal com es mostra en aquest gràfic:

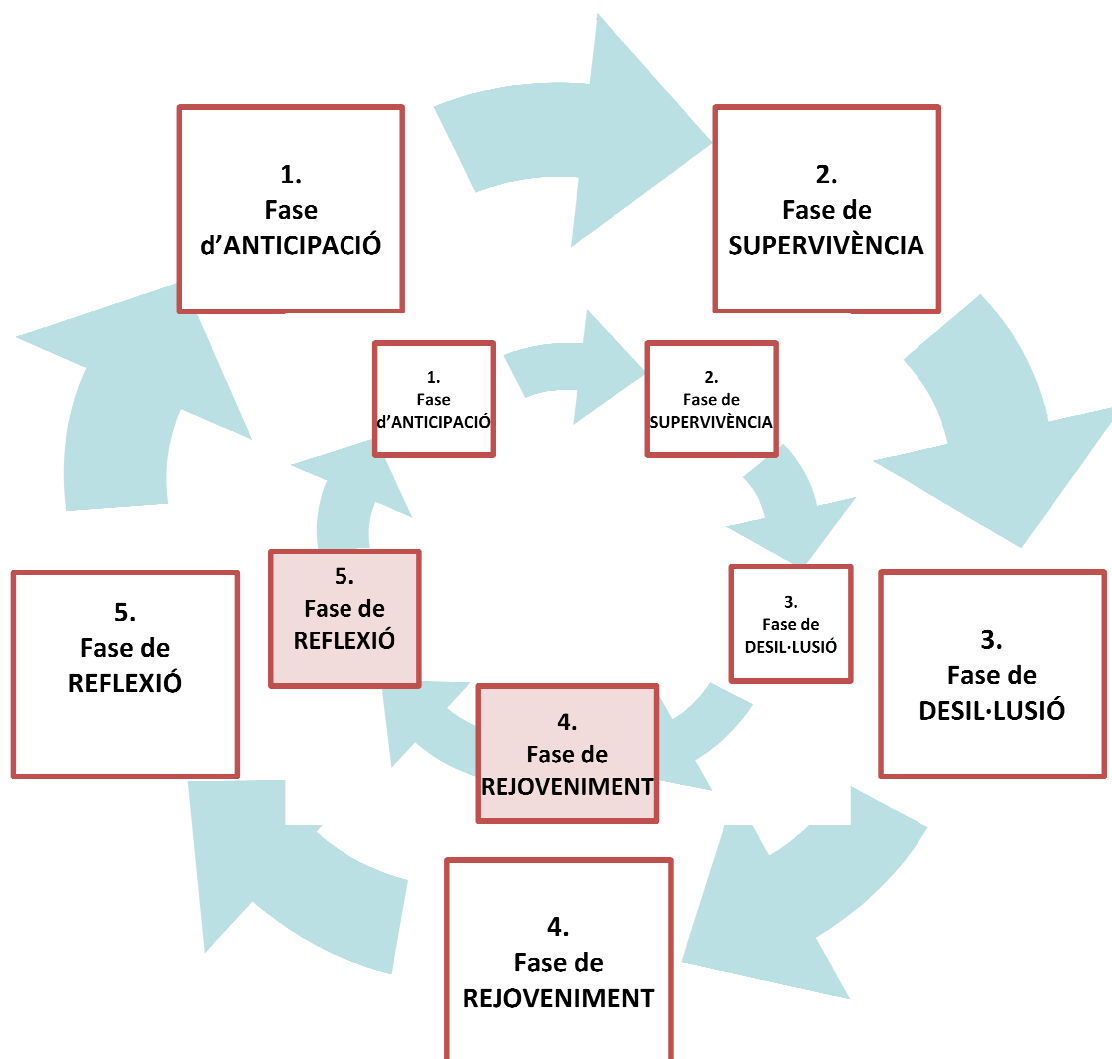


Figura 3. Fases d'adaptació del professorat novell segons Moir (1990).

En cinquè lloc, i parcialment basada en els treballs comentats, la proposta de Maynard i Furlong (1995) ofereix un panorama més complex del desenvolupament dels professors novells, amb cinc fases destacades:

1a. Fase d'idealisme primerenc: el professor novell s'identifica molt amb els estudiants i rebutja la imatge del professor gran i cínic.

2a. Fase de supervivència: el professor novell reacciona al *xoc de realitat*, se sent superat per la complexitat de l'aula i vol sobreviure amb mètodes ràpids i ja coneguts.

3a. Fase de reconeixement de dificultats: el professor novell comença a veure les seves limitacions i se n'adona de la dificultat d'aconseguir els seus objectius. Està en una fase en què dubte d'ell mateix i es pregunta si podrà arribar a ser professor.

4a. Fase d'arribada a l'altiplà: el professor novell comença a complir correctament amb les rutines d'ensenyar i, malgrat que encara mostra i desenvolupa resistències cap a mètodes nous, està més enfocat al maneig de l'aula i no a l'aprenentatge de l'alumne.

5a. Fase de desenvolupament professional: segons com s'hagin viscut les fases anteriors i el suport que s'hagi rebut, serà l'avenç del professor novell, és a dir, el seu desenvolupament professional.

En sisè i darrer lloc, de manera similar, Katz (1977) distingeix quatre fases o etapes per les quals passen els professors novells al llarg del primer any de docència: supervivència, consolidació, renovació i maduresa.

Breument, la fase de supervivència és aquella en què el professor es pregunta si podrà sobreviure d'una sola peça després del dia o també si serà acceptat per la resta de companys o si podrà i sabrà com ensenyar un contingut determinat. És important indicar que aquesta fase es pot donar només al llarg del primer dia, o bé pot ser que, malauradament, el professor la visqui durant bona part dels primers anys de docència. La fase de consolidació és la de l'estabilitat, quan el professor comença a conèixer com és el centre, què se li demana i què no, què ha d'ensenyar i sobretot com són els seus alumnes i els pares del alumnes; és l'etapa del coneixement profund de la realitat on està immers. La fase de renovació és aquella en què el professor comença a prendre la iniciativa i es va individualitzant de la resta dels professors de manera conscient i reflexiva; entén quin és el seu rol i demana ajuda als companys. I finalment, la fase de maduresa s'esdevé al final de l'adaptació del professor, quan ja se sent part de la institució, domina els continguts i sap què i com fer-ho.

Per concloure aquest apartat, presentem en format de taula el resum de les fases de socialització dels professors novells proposades pels diferents autors que hem citat, tot tenint en compte si fan referència al període de formació universitària, al primer any de docència o als anys posteriors.

Taula 2. Resum de les fases de socialització del professorat novell segons els estudis exposats.

	Benedito, Ferrer i Ferreres (1995)	Imbernón (1994b)	Katz (1977)	Lacey (1977)	Marín Díaz (2005); Mayor Ruiz (1995); Zeichner i Gore (1990)	Maynard i Furlong (1995)	Moir (1990)	Vonk (1989)
Universitat		Etapa de formació bàsica i socialització professional			Primària		Fase d'anticipació	
1r any	Institució Sociocultural	Etapa d'inducció professional i socialització en la pràctica	Supervivència	Lluna de mel	Secundària	Idealisme primerenc	Fase de supervivència	Fase de llindar
	Consolidació		Supervivència			Fase de desil·lusió		
	Aula Sociocultural		Renovació	Crisi	Terciària	Reconeixement de dificultats	Fase de rejuveniment	
			Maduresa			Arribada a l'altiplà	Fase de reflexió	
Successius		Etapa de perfeccionament		Èxit o fracàs		Desenvolupament professional	Fase de creixement en la professió	

Com es pot observar, la majoria d'autors centren les fases de socialització en l'anàlisi minuciosa del primer any de docència, i arriben a establir quatre fases (Katz, 1977; Maynard i Furlong, 1995; Moir, 1990); uns quants fan referència a l'etapa universitària (Imbernón, 1994b; Marín Díaz, 2005; Mayor Ruiz, 1995; Moir, 1990; Zeichner i Gore, 1990) i alguns relacionen les etapes de creixement, èxit o fracàs, perfeccionament i desenvolupament en etapes posteriors al primer any (Imbernón, 1994b; Lacey, 1989; Maynard i Furlong, 1995; Vonk, 1989).

Finalment, malgrat el gran nombre de treballs que han intentat establir i caracteritzar el procés de socialització mitjançant l'establiment de diferents etapes o fases, alguns investigadors, com Bullough i Baughman (1993), consideren que aprendre a ensenyar implica trobar-se amb diversos problemes en diferents situacions i saber anar avançant, sense que això impliqui que es puguin identificar fases comunes o generals a totes les situacions.

Precisament en l'apartat que segueix ens dedicarem a analitzar els problemes i obstacles que la recerca ha posat reiteradament de manifest com a habituals en la pràctica docent dels professors novells.

1.3. Quins problemes i obstacles es troba el professorat novell?

Els termes "problemes" i "obstacles" van lligats al mot "necessitat". Els professors novells tenen necessitats i interessos diferents dels que tenen els professors experimentats o experts⁷ (Borko i Livingston, 1989; Farrel, 2003 i Marcelo, 2009) i sorgeixen normalment durant el primer any de docència i en la segona fase de "nedar o enfonsar-se"⁸ (Varah, Theume i Paker, 1986) del desenvolupament o inducció professional segons Vonk (1995, citat a l'apartat "Com definim el professor novell?" del present capítol). El terme necessitat ens remet al *xoc de realitat* al voltant del qual gira l'adaptació dels professors novells i la majoria dels problemes o obstacles amb els que es troben.

⁷ Encara que no és objecte d'aquesta recerca indicar les diferències entre professor expert i novell, sí que creiem convenient plasmar el que entenem per professor expert: en paraules de Marcelo (2009), no només és professor novell una persona amb almenys cinc anys d'experiència docent, sinó també i sobretot una persona amb un alt nivell de coneixements i destreses, adquirides gràcies al temps que fa que fa de mestre i sobretot gràcies al grau de reflexió sobre la seva pràctica, fruit d'una dedicació especial i constant.

⁸ Traducció de l'anglès original "swim-or-sink" (Vonc, 1995, p. 9).

Pennington (1992) defineix el terme “necessitat” com “la discrepància entre una situació real i un conjunt de circumstàncies que han variat o que es desitgen aconseguir” (citat a Mayor Ruiz, 1996, p. 27).

Benedito, Imbernón i Félez (2001) entenen la necessitat com el “conjunt d'aspectes que es consiren inherents al desenvolupament del professor novell sense els quals es pot afirmar que presenta una carència formativa” (p. 3). A l'hora d'identificar aquestes necessitats, els autors esmentats parteixen d'una perspectiva dual i dialèctica força interessant, en la qual les necessitats dels professors novells s'han detectat a partir de les verbalitzacions que n'han fet, tot admeten també que hi ha un conjunt de necessitats que sovint no es poden verbalitzar perquè els mateixos professors no en són conscients. Això és similar al que es proposa en aquesta recerca en recollir les necessitats i els problemes verbalitzats pels professors novells.

Aquests autors apunten que la formació del professorat novell hauria de partir de les seves necessitats “explícites” però també d'allò que no saben que necessiten però que es considera necessari des del punt de vista educatiu, tot cercant un equilibri entre la necessitat prescriptiva i la percebuda (Aloguín i Feixas, 2009; Corley, 1998; Ingwolson i Thompson, 2007).

1.3.1. Problemes dels professors novells

Després de relacionar els termes necessitats i problema, aquest apartat pren especial rellevància d'acord amb els objectius que guien aquesta recerca. Per aquesta raó pretenem fer una revisió el més amplia i exhaustiva possible de les necessitats i els problemes i/o obstacles amb els quals es troben els professors novells a l'inici de la seva activitat professional. Alhora, volem emprar aquesta revisió per justificar les àrees⁹ treballades amb els professors novells (per més detall vegeu també el capítol “Recerca empírica: avaluació d'un programa d'inducció professional per la construcció del coneixement professional en els professors novells” d'aquest treball), amb l'objectiu final d'afavorir la discussió posterior i la contrastació d'aquests problemes amb els trobats en la recerca que presentem.

⁹ El programa de reflexió per a professors novells que s'ha dut a terme i que és objecte d'avaluació en aquest treball s'explicarà detalladament en el capítol “Recerca empírica: avaluació d'un programa d'inducció professional per a la construcció del coneixement professional en els professors novells”. Ara bé, avancem que el programa consta de diferents temàtiques que s'han treballat amb els professors i que prenen el nom d'àrees. L'elecció d'aquestes àrees per treballar-les amb els professors prové de l'anàlisi de la literatura feta al voltant del tema i, especialment, es basa en els problemes trobats i presentats en aquest apartat.

Mostrem una revisió sistemàtica¹⁰ de diversos estudis del mateix tipus o de la mateixa temàtica amb l'objectiu comú d'esbrinar o identificar els problemes més importants que pateixen els professors novells i, així, poder intervenir-hi (adaptat de Pértega i Pita, 2006).

Així, la revisió s'orienta a respondre la qüestió relativa als problemes amb què s'enfronten els professors novells. Això inclou tots aquells estudis que tracten els problemes d'aquests professors de manera descriptiva, interpretativa, així com aquells que parteixen dels problemes apuntats per la literatura com a marc teòric inicial de la seva recerca i aquells que parlen o tracten el tema abans i després de dur a terme algun tipus d'intervenció amb el professorat novell i entenen els problemes com a possibles resultats.

Respecte de la localització dels estudis d'investigació, hem recorregut a tres fonts:

- a) Les bases de dades electròniques especialitzades¹¹, que inclouen les recerques en revistes especialitzades relacionades amb la temàtica (concretament: *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*; *Bordón*; *Cuadernos de Pedagogía*; *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*; *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*; *International Journal of Science Education*; *Journal of Teacher Education*; *Middle School Journal*; *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*; *Revista Electrónica de Investigación Educativa*; *Teachers College Record*; *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies* i *The International Journal of Social Education*).
- b) L'anàlisi de la bibliografia d'articles base, a partir dels estudis d'autors de renom com Dropkin i Taylor (1963), Gold (1997), Jordell (1987), Marcelo (1993), Veenman (1987) i Vonk i Schras (1987).
- c) Les recerques provinents de la literatura anomenada "grisa" (tesis doctorals, comunicacions a congressos, publicacions d'entitats públiques i privades,

¹⁰ Per elaborar la revisió dels problemes als quals s'enfronten els professors novells s'ha fet una síntesi de la literatura científica disponible sobre la qüestió, en altres paraules, una revisió sistemàtica, sense arribar a una metanàlisi. Segons Sánchez-Meca i Botella (2010), una metanàlisi es produeix quan som capaços de quantificar (mitjançant algun índex estadístic de la grandària de l'efecte) els resultats de cada estudi empíric integrat i d'aplicar tècniques d'anàlisi estadística per extreure'n l'essència.

Així doncs, una metanàlisi és una revisió sistemàtica en què s'utilitzen mètodes estadístics per analitzar els resultats dels estudis que s'hi integren (Littell, Corcoran i Pillai, 2008). Això implica que tota metanàlisi és una revisió sistemàtica, però no tota revisió sistemàtica és necessàriament una metanàlisi, com és el nostre cas.

¹¹ S'han consultat les bases de dades següents en diferents moments de l'elaboració d'aquest treball: *ERIC (CSA, en castellà)*, *ERIC (EBSCO)*, *JCR. Journal Citation Reports: Science Edition i Social Science Edition*, *ISI Web of Knowledge*, *SCOPUS (Elsevier)* i *Social Sciences Citation Index (ISI)*.

treballs no publicats o publicats en revistes no indexades), fixant una base temporal de 10 anys (2000 en endavant).

Finalment, d'acord amb els nostres objectius, hem organitzat la informació recollida tenint en compte la vinculació a cinc variables: l'any de publicació, el context geogràfic, el nivell educatiu, la metodologia emprada en l'estudi i els resultats o dades respecte dels problemes o obstacles amb els quals es troba el professorat novell¹².

1.3.1.1. Estudis anteriors al 2000

Com ja hem esmentat, l'estudi i anàlisi del professorat novell ha esdevingut un tema rellevant en els darrers temps, sigui per les altes taxes d'abandó -sobretot als EUA-, o per la recent revisió de la formació inicial que reben. Així, els primers anys docents representen una línia de recerca gairebé consolidada, especialment als països anglosaxons, si bé darrerament també ha guanyat rellevància al nostre país, amb autors com Carlos Marcelo, Cristina Mayor Ruiz, Francesc Imbernón o Mònica Feixas.

Els pioners en l'estudi dels problemes dels professors novells es remunten als anys 60, en què solien tractar-se la quantitat i el tipus de problemàtiques dels novells. Fou la metanàlisi elaborada per Veenman (1987) el que marcà clarament un abans i un després en la temàtica, atesa la seva influència en tots els estudis posteriors.

Els estudis actuals ja no se centren exclusivament en la problemàtica dels professors sinó en la manera d'ajudar-los a superar aquests problemes mitjançant l'anàlisi de programes d'assessorament, formació i/o suport.

Abans, però, Dropkin i Taylor (1963) van dur a terme una de les primeres recerques empíriques sobre aquest tema: van passar un qüestionari de 70 ítems a 136 professors novells de primer any als EUA; els resultats mostren com les set àrees mesurades pel qüestionari queden emmarcades i ampliades pels problemes obtinguts en la recerca relacionats amb l'avaluació, la disciplina i la conducta dels alumnes; les dificultats dels professors per planificar, dur a terme i avaluar la seva pròpia praxi i dissenyar unitats didàctiques; la manca i/o desconeixement de material didàctic, recursos, instal·lacions del centre i noves tecnologies per a l'ensenyament; els problemes d'organització i gestió de l'aula; i finalment la relació i el tracte amb els pares dels alumnes. Uns quants anys després, Jonhson i Ryan (1980) van presentar un manual on es revisava de manera exhaustiva tota la literatura elaborada fins al

¹² Per concloure l'apartat, presentarem, d'acord amb els resultats trobats en la nostra revisió bibliogràfica, un llistat similar al de Veenman (1987) amb els problemes resultants en les recerques revisades.

moment i on ja es començaven a apuntar grans blocs de problemes i els elements més rellevants dels programes de suport per als professors novells.

Aquestes dues recerques, en especial la darrera, coincidien a apuntar tres dels grans eixos problemàtics del professorat novell: l'avaluació dels alumnes, la instrucció a l'aula i la relació amb els pares dels estudiants.

Posteriorment, Veenman (1987) va analitzar un total de 95 estudis de diferents nivells educatius, tant d'Europa com dels EUA, centrats en l'estudi dels problemes dels professors novells. El resultat d'aquest treball va ser un dels llistats més utilitzats per a les recerques posteriors, format per 24 problemes ordenats segons la importància atorgada pels mateixos professors (vegeu taula 3). Com ja hem explicat, l'estudi marca un punt d'inflexió en la investigació sobre els problemes del professor novell, primer pel volum de dades que presenta i segon per la gradació establerta, que encara avui continua vigent, tal com es pot observar en els estudis recents d'Eirín Nemiña, García Ruso i Montero Mesa (2009).

Taula 3. Llistat de problemes del professor novell, segons Veenman (1987).

<i>Més important</i>	1.	Disciplina a classe
	2.	Motivació dels estudiants
	3.	Tractament de les diferències individuals
	4.	Valoració del treball dels estudiants
	5.	Relacions amb els pares
	6.	Organització del treball de la classe
	7.	Insuficiència de materials
	8.	Tractar els problemes dels alumnes individualment
	9.	Càrrega docent pesada a causa de la insuficiència de temps de preparació
	10.	Relacions amb els col·legues
	11.	Planificació de les lliçons
	12.	Utilització eficaç de diferents mètodes d'ensenyament
	13.	Coneixement de les normes i els costums de l'escola
	14.	Determinació del nivell d'aprenentatge dels alumnes
	15.	Coneixement del contingut que cal ensenyar
	16.	Càrrega de tasques burocràtiques
	17.	Relacions amb el director
	18.	Equipament del centre inadequat
	19.	Tractament dels estudiants lents
	20.	Tractament dels estudiants de diferents cultures i d'origen humil
	21.	Utilització eficaç dels llibres de text i les guies del professor
	22.	Manca de temps lliure
<i>Menys important</i>	23.	Assessorament i suport inadequats
	24.	Nombre d'alumnes elevat

Amb posterioritat, al continent australià, Appleton (1999) i Lang (1999), tots dos al mateix any i amb professors novells de Primària de primer i segon any, van corroborar de nou els resultats anteriors, a més d'organitzar els problemes a partir de les categories següents: atenció a la diversitat, cansament i estrès, formació rebuda, manca d'assessorament i suport professionals (o assessorament i suport professionals

inadequats), instrucció a l'aula, manca de satisfacció i de suport de les necessitats psicològiques, soledat, manca i/o desconeixement de material didàctic, recursos, instal·lacions del centre i noves tecnologies, planificació i elaboració d'unitats didàctiques, lliçons i currículum, manca de recerca en un nivell universitari, relació i tracte amb els pares dels alumnes i amb els alumnes, i el rol del professor.

A Secundària, tant la recerca de Cooke i Pang (1991) situada a Hong Kong com la de Corley (1998) als EUA se centren en el desenvolupament de programes de suport al professorat novell per intentar esbrinar-ne l'efecte. Mitjançant l'ús de qüestionaris i entrevistes semiestructurades, conclouen que amb els programes de mentorització els problemes similars als definits per treballs anteriors milloren.

Mereixen una atenció especial els informes de *The National Commission on Teaching and America's Future* (NCTAF, 1996), especialment el de 1996, on es presenta un pla per reclutar, preparar i donar suport a professors excel·lents als EUA, amb l'objectiu de millorar l'ensenyament dels alumnes. En aquest informe s'hi descriu una nova infraestructura per a l'aprenentatge professional i un sistema d'avaluació per garantir un ensenyament i un aprenentatge de qualitat i, finalment, s'enumeren de manera breu els problemes que es consideren més recurrents i importants durant els primers anys de docència (Marcelo, 2009). Concretament, són l'atenció a la diversitat, l'excessiva càrrega no docent, l'encàrrec d'ensenyar una especialitat o nivell diferent d'aquell per al qual estan preparats i la manca de suport de l'administració i dels companys.

Finalment, en el marc espanyol, Andreu, Eusebio i Gutiérrrez (1987) van desenvolupar una recerca qualitativa basada en entrevistes i diaris de professors; i Mir, Rodríguez, Riera i Roselló (1990) confeccionaren un programa de suport destinat a la socialització dels professors novells. Ambdós estudis van treballar amb professorat equivalent al de Primària (*Educació General Bàsica*) i en ambdós casos es destaca l'atenció a la diversitat de l'alumnat com el major problema dels professors novells. Uns anys més tard, Mayor Ruiz (1996), en l'àmbit universitari i mitjançant el *Qüestionari d'iniciació a la docència universitària (CIDU)*, va classificar els problemes de professors universitaris de 25 titulacions i obtingué com a resultat un llistat dels 13 problemes més rellevants que pateixen aquests professors novells, tot aportant un nou element als llistats preexistents: es donava molta importància al desajustament entre les concepcions implícites i les expectatives del professor novell, d'una banda, i la nova realitat, de l'altra. Els problemes identificats per aquest autor són: l'atenció a la diversitat; la disciplina; la conducta; l'avaluació dels alumnes; les relacions amb l'equip directiu, administradors i companys; la interacció amb els alumnes; l'excés de càrrega de treball docent del novell; un assessorament i suport professionals inadequats o

absent; la manera com ensenyar els alumnes; com motivar-los; l'organització i gestió de l'aula; la planificació i elaboració del contingut; i el rol del professor universitari (per a més detall dels estudis explicats en aquest primer apartat es pot consultar l'annex 01).

1.3.1.2. Estudis posteriors al 2000 i fins a l'actualitat

A partir del 2000, els treballs s'han organitzat seguint dos eixos: el nivell educatiu (Infantil, Primària, Secundària i Universitat) i la metodologia dels estudis (qualitativa, quantitativa o ambdues), tot contextualitzant-los socialment i culturalment, tenint en compte que els contextos, tot i ser diferents entre si, presenten similituds quant als dos eixos esmentats.

En primer lloc, explicarem els estudis que s'emmarquen en l'àmbit universitari, centrant-nos en el context espanyol com el més prolífic; en segon lloc, mostrarem les recerques que s'emmarquen en els nivells d'Educació Infantil i Primària; en tercer lloc, tractarem els que fan referència als nivells d'Educació Infantil, Primària i Secundària; i en quart lloc, acabarem amb les recerques que s'emmarquen al mateix nivell que la nostra (Educació Secundària). Així mateix, per concloure, farem un petit incís dedicat als manuals i llibres de referència d'aquesta temàtica.

En primer lloc, respecte dels estudis duts a terme a nivell universitari, en destaquen tres: els dos primers, que són de Benedito et al. (2001) i Feixas (2002), comparteixen objectius i metodologia, amb l'ús de qüestionaris. El primer se serveix d'una mostra de 353 novells amb menys de cinc anys d'experiència i el segon en té 147 de tres o menys anys d'experiència; amb relació als problemes del professorat novell, coincideixen a mostrar els resultats següents: la instrucció a l'aula; la manca i/o desconeixement del material didàctic; els recursos, les instal·lacions del centre i les noves tecnologies; la manera de motivar als alumnes; l'organització i gestió de l'aula; la relació i tracte entre professors i alumnes; així com el rol del professor universitari (diferent del d'estudiant). El tercer estudi és de Marín Díaz (2005), que treballa un únic cas tot analitzant i descrivint els elements que determinen la socialització dels professors universitaris novells; conclou que els problemes citats determinen aquesta socialització.

En segon lloc, hi ha els estudis que s'emmarquen en l'Educació Infantil i Primària. Una recerca colombiana de Fandiño Cubillos (2009), amb una mostra de 24 professors novells d'Infantil i Primària, fa ús de dades provinents dels grups de discussió i estableix una categorització dels problemes dels professors novells d'acord amb tres

àmbits (social, institucional i pedagògic), encabint-hi els problemes relatius a cadascun. Encara en un context llatinoamericà, la recerca d' Avalos i Aylwin (2007), amb una mostra de 15 professors novells de diferents regions de Xile, té l'objectiu d'analitzar els resultats de la implementació d'un curs de suport al professorat novell, i identifica problemes molt similars als de la literatura revisada (vegeu annex 02). També cal esmentar l'estudi de Cantú i Martínez (2006), amb professors novells d'Infantil i Primària en el marc d'un estudi comparatiu entre Mèxic i Espanya; els autors conclouen que els professors espanyols perceben menys problemes i de naturalesa diferent dels que preocupen els seus companys mexicans, la qual cosa contribueix a les explicacions respecte de l'origen i la naturalesa d'aquests problemes.

Als EUA identifiquem cinc estudis en els nivells d'Educació Infantil i Primària, quatre són de cas únic i de tipus qualitatiu (Ingwalson i Thompson, 2007; Paine, Pimm, Britton, Raizen i Wilson, 2003; Schmidt, 2005, 2008) i un de casos múltiples i de tipus qualitatiu i quantitatiu (Roehrig, Bohn, Turner i Pressley, 2008).

Els tres primers estudis de Ingwalson i Thompson (2007) i Schmidt (2005, 2008), obtenen resultats semblants en assenyalar com els majors problemes dels novells la disciplina i conducta dels alumnes, l'organització i gestió de l'aula, la planificació i elaboració d'unitats didàctiques i lliçons, la manca de satisfacció i de suport de les necessitats psicològiques dels novells i la soledat que pateixen. A banda, Ingwalson i Thompson indiquen també les relacions amb l'equip directiu i la manca d'assessorament i suport professional. Al seu torn, Schmidt fa notar un problema específic relacionat amb la manca de relació entre l'escola i el món universitari, tot destacant el valor que suposaria per als professors novells participar en recerques en el pla universitari; també apunta altres problemes coneguts com el cansament i l'estrès que pateixen els novells, la manca de formació, les dificultats per ensenyar a l'aula i la relació amb els companys.

El quart estudi, de Paine, Pimm, Britton, Raizen i Wilson (2003), mostra un treball internacional en el qual s'analitzen els programes de suport al professorat novell de quatre països diferents (França, Nova Zelanda, Shangai i Suïssa) a partir d'un disseny d'anàlisi de casos múltiples. Els resultats fan referència a dos eixos. D'una banda, mostren els problemes que intenten pal·liar els programes analitzats, com ara l'atenció a la diversitat, l'avaluació de l'alumnat, la socialització del professor novell, la manca d'expectatives clares respecte d'aquest per part del centre, la instrucció a l'aula, la manca de reflexió sobre la pròpia pràctica i les relacions amb els companys i els pares dels alumnes. De l'altra, indiquen els elements dels programes amb més èxit, com ara el suport del tutor i dels altres companys (novells i no novells), la promoció de la

reflexió, l'anàlisi i la recerca, la formació fora del centre, el suport al llarg d'un o dos anys i la focalització del suport en els problemes i necessitats dels novells.

El cinquè estudi en aquest context, de Roehrig, Bohn, Turner i Pressley (2008), és un estudi rellevant pel renom d'alguns dels autors i pel fet que és força recent. És un estudi de caire qualitatiu i quantitatiu on es busca trobar semblances i diferències entre els casos de sis professors novells amb suport per part d'un tutor. L'objectiu és trobar aquells aspectes que determinen l'èxit d'un bon suport per part del tutor i ajuden a la millora dels problemes dels professors novells. Els autors fan ús de dos qüestionaris diferents, *Effective practices survey* per als professors novells i *Mentoring helpfulness survey* per als tutors. Els resultats mostren que els professors novells que tenen menys problemes i ensenyen millor són aquells que tenen tutors amb més experiència en el seu rol i, alhora, són millors professors que la resta. Així mateix, els novells que tenen menys problemes són els que es comuniquen amb més facilitat i fluïdesa amb els seus tutors, els que fan més bon ús dels consells del tutor respecte de com ensenyar i els que tenen una visió més realista d'ells mateixos i estan més oberts a ser tutoritzats. També es conclou que l'atenció a la diversitat, l'avaluació i la motivació dels alumnes i la planificació i elaboració de material docent són els problemes clau del professorat novell.

A Europa, l'estudi d'Oplatka i Eizenberg (2007) té l'objectiu de descriure tant els problemes com el sentit que els professors novells atorguen a les figures del director, els companys i els pares. La conclusió és que els companys esdevenen els pilars bàsics del suport dels professors novells, encara que les altres figures també són importants.

Pel que fa a Espanya, trobem recerques més recents com la d'Aloguín i Feixas (2009), on es volen analitzar els problemes, les necessitats i la percepció al voltant del primer any dels novells, així com avaluar, mitjançant un amb un estudi de caire qualitatiu, les accions d'acollida (formació teòrica i tutoració al centre del programa *Comencem bé*) que es duen a terme als centres. Els resultats fan palès que calen plans estructurats d'acollida en què tot el personal del centre estigui implicat i que s'adeqüin les necessitats i problemes dels novells. Se cita un llistat de problemes molt similar als resultats de la resta de recerques en el mateix context i, a més, es dona veu als tutors tot fent evident que, segons ells, la motivació i actitud del novell és la clau de l'èxit, alhora que es posa de relleu que als tutors els cal més temps per donar un bon suport als novells i que també necessiten que se'ls reconegui la tasca de suport que fan. Els resultats obtinguts, doncs, són molt similars als de Paine et al. (2003) i Roehrig et al. (2008).

En tercer lloc, de les recerques que s'emmarquen en els nivells d'Educació Infantil, Primària i Secundària en destaquen tres estudis americans que analitzen de manera integrada els problemes dels professors d'aquests tres nivells. El primer, de Kauffman, Moore, Kardos, Liu i Peske (2002), amb una mostra de 50 professors novells de primer i segon any, se centra de manera específica en l'anàlisi dels problemes d'aquests professors respecte del currículum i de l'avaluació. El segon, Watzke (2007), és un estudi de caire quantitatiu, amb una mostra de 79 professors novells de primer any, en què, mitjançant l'aplicació reiterada (sis cops) del qüestionari *Teacher Concerns Checklist (TCC)* durant 2 anys, es mostren les preocupacions que presenten emmarcades en dos eixos d'importància (nivell alt i nivell moderat) i classificades segons tres àmbits: els alumnes, la tasca i el professor. Les preocupacions de nivell alt (molt importants) apareixen al llarg del primer any i es refereixen a l'àmbit dels alumnes, específicament a l'atenció a la diversitat, la motivació dels alumnes i la relació i tracte entre professor i estudiant. Les preocupacions de nivell moderat apareixen entre el final del primer any i l'inici del segon i es refereixen als àmbits de la tasca i del professor: quant a l'àmbit de la tasca, hi ha els problemes de disciplina i conducta dels alumnes, la instrucció i l'organització i gestió de l'aula; en l'àmbit del professor, destaquen els problemes de la socialització, la manca de formació, la soledat, i també la manca de coneixements sobre el material didàctic, els recursos, les instal·lacions i l'ús de les noves tecnologies.

El tercer treball és el de Roehrig, Pressley i Talotta (2002), amb una metodologia tant qualitativa com quantitativa. Representa també una fita important en aquest camp ja que integra una revisió exhaustiva de la literatura amb els resultats propis d'una recerca empírica desenvolupada amb 200 professors novells de primer any i il·lustrada amb les històries en 1a persona de diferents professors; marca també un punt d'inflexió en la recerca. En aquest treball s'hi identifiquen un total de 571 problemes agrupats en 22 categories; alhora que s'estableix la distinció entre professors més i menys capaços en relació amb la vivència que tenen dels problemes. De l'agrupació dels 22 problemes, se'n poden extreure cinc de principals:

El primer problema són els desafiaments causats pel mateix professor, relacionats per exemple amb la manca de coneixements sobre la manera d'ensenyar. Els professors novells de vegades tenen creences que entren en conflicte amb la cultura de la classe, i el gènere i el rol sexual poden interferir-hi. El segon té a veure amb tot allò relacionat amb els alumnes, com ara el desafiament envers el professor, la manca de motivació, l'atenció a la diversitat i la comunicació entre estudiant i professor. El tercer és que els professors novells perceben que se n'espera molt i que sovint són ells sols els que

s'han de buscar els seus propis recursos. El quart és la relació amb tots els altres protagonistes de l'escola, que pot produir xocs. I, finalment, el cinquè té a veure amb el fet que la vida fora de l'escola pot interferir i xocar amb la vida professional, i per això cal trobar un equilibri.

Així mateix, l'estudi de Toren i Iliyan (2008), d'Israel, amb 146 professors novells, 5 mentors i 5 directors de centre, té l'objectiu d'analitzar els problemes dels professors novells al llarg d'un *Internship program*. S'hi posen de manifest resultats similars als de la resta de recerques.

Finalment, a Espanya trobem un estudi de Negrillo i Iranzo (2009), on, igual que en el d'Aloquín i Feixas (2009), s'avalua el disseny, el desenvolupament i l'impacte formatiu del programa de formació per a professorat novell *Comencem bé* per part de tots els implicats. Els autors fan ús d'una metodologia qualitativa i quantitativa i tenen un mostra de 299 professors (210 d'Infantil i Primària i 89 de Secundària). Els resultats mostren criteris de millora per al programa, com el foment de la reflexió en els novells mitjançant grups de reflexió entre iguals i la necessitat de dotar la tutoració d'entitat, formació i estructuració. També es revisen els principals problemes amb què s'enfronten els novells.

I en darrer i quart lloc, mostrem les recerques que s'emmarquen en el mateix nivell que la nostra.

En el marc de l'Educació Secundària, destaca l'estudi de l'Argentina de Serra, Krichesky i Merodo (2009), amb una mostra de 154 professors novells de primer any i fent ús de dades provinents d'enquestes fetes als professors acabats de graduats. Els autors conclouen que els problemes del col·lectiu analitzats es poden estructurar en quatre grans àrees: una primera àrea que fa referència al *classroom management*, en què s'hi inclouen problemes com la disciplina i l'ordre a l'aula i que s'associen a la manca d'experiència i a la inseguretat; una segona àrea vinculada a l'ensenyament, amb problemes com el domini, elecció, selecció, seqüenciació i organització dels continguts disciplinaris, el coneixement de diferents metodologies i estratègies d'ensenyament i la motivació dels alumnes; una tercera àrea referida a l'administració i concretament a la burocràcia i la normativa dels centres; i una cinquena àrea que recull els problemes vinculats a les relacions amb els companys i amb l'equip directiu del centre.

Als EUA, l'estudi de Van Hover i Yeager (2004), també d'anàlisi de casos múltiples, té l'objectiu d'esbrinar les vivències i problemes dels professors novells durant el segon curs com a professors d'història. S'elabora un llistat de problemes majoritàriament

centrats en l'atenció a la diversitat; l'estrès i la soledat; el xoc entre les concepcions implícites i les expectatives del novell *versus* la realitat; la disciplina i la conducta dels alumnes, les relacions amb l'equip directiu; els pares i els companys i administradors; i la manca de coneixements.

A Singapur, trobem els dos estudis de Farrell (2003, 2006), de cas únic i amb professors de secundària. A partir d'observacions a l'aula i de l'anàlisi dels diaris dels professors, l'autor conclou que, gràcies a l'acció i al suport d'un programa de preparació a la docència, els problemes del professorat novell disminueixen respecte dels que tenen els docents sense cap suport: es passa de problemes com l'atenció a la diversitat i l'avaluació de l'alumnat, el cansament, la disciplina dels alumnes, l'excés de càrrega lectiva i la manca de temps, a problemes com el xoc entre les concepcions implícites i les expectatives del novell *versus* la realitat del centre i de l'aula, el procés de socialització del professor novell, les relacions amb l'equip directiu i amb els companys, la manca de coneixements, la instrucció a l'aula i l'organització i gestió de l'aula.

A Israel, Sabar (2004) se centra en l'avaluació dels efectes del programa voluntari *Suport in absorption*. Les dades provenen de les entrevistes fetes a 46 professors novells de primer i segon durant l'execució del programa, i els resultats revelen que aquests professors en fan una avaluació força positiva.

A Anglaterra del Nord, Kyriacou i Kunc (2007), treballen amb una mostra de 300 professors novells de primer any. Després d'un curs de suport a la docència i a través de les dades provinents d'un qüestionari, conclouen que els aspectes considerats més problemàtics pels professors són la cultura escolar, la seva socialització, l'establiment de la disciplina, la regulació de la conducta dels alumnes, la manca de temps i la motivació dels alumnes.

Finalment, ja a Espanya trobem tres estudis, els dos primers de caire més qualitatiu. El d'Azcarate i Cuesta (2005) és una recerca amb 18 professors novells amb l'objectiu d'analitzar, a partir de casos únics, els resultats de la implementació d'un curs de suport; els resultats mostren que hi ha una millora en el professorat i que els problemes als quals s'enfronten són l'atenció a la diversitat, l'avaluació, la disciplina i la conducta dels alumnes, la instrucció a l'aula, la motivació dels alumnes, el maneig de l'aula i la relació professor-alumnes. L'estudi de Solís, Luna i Rivero (2002) consisteix en l'anàlisi dels resultats d'una recerca amb professors de ciències al voltant de l'*Inventario sobre creencias pedagógicas y científicas de los profesores* (INPECIP) abans, durant i després d'un curs de suport; els resultats indiquen que l'avaluació dels

alumnes, la manca de formació rebuda i les pròpies concepcions dels docents són els majors obstacles amb què topen. Per acabar, cal esmentar un tercer estudi, aquest de tipus quantitatiu, fet per Eirín Nemiña et al. (2009), semblant al de Aloguín i Feixas (2009); l'objectiu és conèixer el col·lectiu de professors que s'incorporen a l'administració educativa gallega (funcionariat) per elaborar un perfil professional i indagar sobre les preocupacions i necessitats que tenen; es treballa amb una mostra de 200 novells i els resultats es mostren seguint la taula de classificació de Veenman (1984) -s'esmenten els mateixos problemes però en un ordre diferent.

No podem acabar aquest recorregut sense citar alguns manuals o llibres de referència i algunes ressenyes bibliogràfiques que han aportat coneixement teòric al tema. En primer lloc, des de l'Amèrica Llatina (el Perú), Vilca (2005) presenta un assaig teòric al voltant del professorat novell amb la proposta dels elements més importants d'un programa de formació per a aquest; i des d'Espanya, Lobo Estecha, Luna Pérez i Rodríguez Chamizo (2000) presenten una revisió bibliogràfica dels problemes dels novells en la qual proposen el disseny d'un programa pilot al Centro de Enseñanza del Profesorado (CEP) de Sevilla sota el paradigma de la investigació-acció.

Pel que fa als treballs de més rellevància, ja sigui pel renom dels autors o per la permanència al llarg del temps, destaca el manual de consulta de Gordon i Maxey (2000), amb la proposta dels elements més importants d'un programa de formació per al professorat novell; i també els articles de referència de Marcelo (2002 i 2009), on es revisen els problemes, la socialització i els programes de suport al professorat novell, i on també es donen directrius en aquest sentit (per a un major detall dels estudis explicats en aquest primer apartat es pot consultar l'annex 02).

1.3.2. Aportacions de la literatura als problemes dels professors novells

A mode de síntesi, centrant-nos només en els problemes que segons la literatura pateixen els professors novells i partint de Veenman -basant-nos en les seves categories i en el model de més a menys importància-, volem mostrar els problemes que s'atribueixen als professors novells i la interpretació i l'explicació que, a partir de les recerques analitzades, se'n pot fer. Creiem que aquest apartat resumeix de manera més precisa el recorregut fet fins ara i alhora serveix per a una discussió posterior dels resultats de la recerca que presentem.

La taula que mostrem a continuació és el rànquing dels 24 problemes més citats pels autors analitzats (per a un major detall de l'anàlisi i els autors que citen cadascun dels problemes, es poden consultar els annexos 03 i 04):

Taula 4. Rànquing dels problemes dels professors novells segons la literatura analitzada.

Problema	Núm. de referències
1. Atenció a la diversitat (AD)	29
2. Instrucció a l'aula (IA)	29
3. Disciplina i conducta dels alumnes (DC)	26
4. Organització i gestió de l'aula / Maneig de l'aula (<i>Classroom management</i>) (GA)	23
5. Planificació i elaboració d'unitats didàctiques, lliçons i currículum / Competències bàsiques (PEUC)	23
6. Relació amb els iguals / els companys (RIC)	22
7. Formació rebuda / Coneixements / Matèria / Noves tecnologies / Desenvolupament professional (FCM)	20
8. Manca i/o desconeixement de material didàctic, recursos, instal·lacions del centre i noves tecnologies (MMDR)	20
9. Avaluació (AV)	20
10. Motivació dels alumnes (MA)	19
11. Cultura escolar / Socialització / Expectatives poc clares cap al PN ¹³ (CSE)	17
12. Relació i tracte amb els pares dels alumnes (RP)	17
13. Manca de satisfacció i suport de les necessitats psicològiques del PN / Soledat (MSSNP)	15
14. Manca de temps (MT)	15
15. Assessorament i suport professionals inadequats o absents (MS)	13
16. Excés de càrrega de treball / docent / lectiva (CTL)	12
17. Relacions amb l'equip directiu i els administradors (ED)	11
18. Relació i tracte professor-alumnes / Rol del professor (RPA)	11
19. Concepcions implícites i expectatives del PN (CIE)	10
20. Nombre excessiu d'alumnes (EA)	8
21. Cansament / estrès (CE)	6
22. Qüestions personals i econòmiques / Vida personal-privada (remuneració i sou) (QPS)	3
23. Manca de reflexió sobre la pròpia pràctica (MRPP)	2
24. Manca de recerca - àmbit universitari (RECU)	2

Com es pot observar, els problemes més citats per la literatura són l'atenció a la diversitat, la instrucció a l'aula; la disciplina i conducta dels alumnes; l'organització i gestió de l'aula; la planificació i elaboració d'unitats didàctiques, lliçons i currículum i les competències bàsiques; la relació amb els iguals i els companys; la formació rebuda; la manca de coneixements respecte de la matèria i les noves tecnologies; i la manca i/o desconeixement de material didàctic, recursos i instal·lacions del centre. Quant als menys citats, són el nombre excessiu d'alumnes, el cansament i l'estrès, les qüestions personals i econòmiques, la conciliació de la vida personal-privada amb la laboral, la manca de reflexió sobre la pròpia pràctica i la manca de recerca en el pla universitari. Queden al mig qüestions com l'avaluació, la motivació dels alumnes, la socialització, la manca de temps o l'excés de càrrega docent.

¹³ PN: professor novell

Per poder mostrar els problemes recollits per la literatura seguint el model proposat per Veenman (1987) es fa necessari contrastar les dades amb les d'aquest autor, tal com es mostra en la taula següent:

Taula 5. Relació entre els problemes presentats per Veenman (1987) i els identificats per la literatura.

Revisió literatura	Veenman (1987)
1. Atenció a la diversitat (AD)	<ul style="list-style-type: none"> • Tractar les diferències individuals • Tractar els problemes dels alumnes individualment • Determinar el nivell d'aprenentatge dels alumnes • Tractar amb els estudiants lents • Tractar amb els estudiants de diferents cultures i d'origen humil
2. Instrucció a l'aula (IA)	<ul style="list-style-type: none"> • Utilització eficaç de diferents mètodes d'ensenyament • Utilització eficaç dels llibres de text i les guies del professor
3. Disciplina i conducta dels alumnes (DC)	<ul style="list-style-type: none"> • Disciplina a classe
4. Planificació i elaboració d'unitats didàctiques, lliçons i currículum / Competències bàsiques (PEUC)	<ul style="list-style-type: none"> • Organització del treball de la classe • Planificació de les lliçons
5. Relació amb els iguals / els companys (RIC)	<ul style="list-style-type: none"> • Relacions amb els col·legues
6. Formació rebuda / Coneixements / Matèria / Noves tecnologies / desenvolupament professional (FCM)	<ul style="list-style-type: none"> • Coneixement del contingut que cal ensenyar
7. Manca i/o desconeixement de material didàctic, recursos, instal·lacions del centre i noves tecnologies (MMDR)	<ul style="list-style-type: none"> • Insuficiència de materials • Equipament del centre inadequat
8. Avaluació (AV)	<ul style="list-style-type: none"> • Valoració del treball dels estudiants
9. Motivació dels alumnes (MA)	<ul style="list-style-type: none"> • Motivació dels estudiants
10. Cultura escolar / Socialització / Expectatives poc clares cap al PN (CSE)	<ul style="list-style-type: none"> • Coneixement de les normes i els costums de l'escola
11. Relació i tracte amb els pares dels alumnes (RP)	<ul style="list-style-type: none"> • Relacions amb els pares
12. Manca de temps (MT)	<ul style="list-style-type: none"> • Manca de temps lliure • Càrrega docent pesada a causa de la insuficiència de temps de preparació
13. Assessorament i suport professionals inadequats o absents (MS)	<ul style="list-style-type: none"> • Assessorament i suport inadequats
14. Excés de càrrega de treball / docent / lectiva (CTL)	<ul style="list-style-type: none"> • Càrrega de tasques burocràtiques
15. Relacions amb l'equip directiu i administradors (ED)	<ul style="list-style-type: none"> • Relacions amb el director
16. Nombre excessiu d'alumnes (EA)	<ul style="list-style-type: none"> • Nombre d'alumnes elevat
17. Cansament / estrès (CE)	--
18. Qüestions personals i econòmiques / vida personal-privada (remuneració i sou) (QPS)	--
19. Manca de reflexió sobre la pròpia pràctica (MRPP)	--
20. Manca de recerca - àmbit universitari (RECU)	--
21. Organització i gestió de l'aula / Maneig de l'aula (<i>Classroom management</i>) (GA)	--
22. Manca de satisfacció i suport de les necessitats psicològiques del PN / Soledat	--

Revisió literatura	Veenman (1987)
(MSSNP)	
23. Relació i tracte professor-alumnes / Rol del professor (RPA)	--
24. Concepcions implícites i expectatives del PN (CIE)	--

De l'anàlisi de la taula se'n desprenen els comentaris següents. En primer lloc, observem que, 23 anys després de la publicació del treball de Veenman, els resultats que ara mostrem no en difereixen gaire significativament. De fet, dels 24 problemes de l'autor coincidim en 16 (atenció a la diversitat; instrucció a l'aula; disciplina i conducta dels alumnes; planificació i elaboració d'unitats didàctiques, lliçons i currículum i treball per competències bàsiques; relació amb els iguals i els companys; formació rebuda, manca de coneixements, matèria, noves tecnologies i manca de suport pel desenvolupament professional; manca i/o desconeixement de material didàctic, recursos, instal·lacions del centre i noves tecnologies; avaluació; motivació dels alumnes; cultura escolar, socialització i expectatives poc clares cap al professor novell; relació i tracte amb els pares dels alumnes; manca de temps; assessorament i suport professionals inadequats o absents; excés de càrrega de treball, docent i/o lectiva; relacions amb l'equip directiu i administradors i nombre excessiu d'alumnes). Entre les diferències, destaca el fet que en el treball de Veenman la disciplina a l'aula apareix en primer lloc i l'elevat nombre d'alumnes en darrer lloc, mentre que en la revisió de la literatura tenim l'atenció a la diversitat en primer lloc i en darrer lloc, un problema que només apareix en la revisió de la literatura, com és la conveniència de fer participar en recerques universitàries al professorat novell.

En segon lloc, el nivell de desajustament entre els problemes apuntats per Veenman i la literatura analitzada és mínim, tal com mostren les 16 coincidències apuntades al paràgraf anterior o també el fet que només són 7 els problemes que no coincideixen (qüestions personals i econòmiques, conciliació de la vida personal-privada; manca de reflexió sobre la pròpia pràctica; manca de recerca a nivell universitari; organització i la gestió de l'aula; manca de satisfacció i suport de les necessitats psicològiques del novell i la soledat; relació i tracte professor-alumnes i rol del professor; i concepcions implícites i expectatives del novell). Així mateix, observem que el nostre llistat engloba de manera més àmplia alguns dels problemes que Veenman va presentar més detalladament, raó que podria justificar la inexistència d'algunes coincidències.

I, en tercer lloc, convé fer notar que, com ja hem pogut apreciar, la classificació presentada per Veenman encara és vigent, la qual cosa podria justificar-se per dues raons: una, que molts estudis continuen fent ús de la classificació i els resultats de

d'aquest autor per presentar, discutir i/o ampliar els propis (Aloguín i Feixas (2009) o la recerca que presentem); i dos, que els problemes apuntats per l'autor continuen existint, tot i que amb petits canvis sobretot pel que fa a l'ordre d'importància atorgat pels professors novells actuals.

Com a cloenda d'aquest apartat, a continuació presentem una petita descripció dels problemes que hem mostrat a la taula 5, parant especial atenció a la recopilació de tots els significats que la literatura analitzada atorga a cadascun.

Creiem que, amb la comprensió del significat específic que s'atorga a cada problema, el lector podrà copsar exactament l'abast del tema que ens ocupa.

1. Atenció a la diversitat dels alumnes (AD)

Problemes per fer el següent: tractar els problemes i les diferències dels alumnes de manera individual; establir de manera correcta la zona de desenvolupament proper de cada alumne; atendre els estudiants que presenten dificultats d'aprenentatge; entendre i respectar les diferències culturals, d'ètnia, raça, gènere i religió dels alumnes; intentar per tots els mitjans que tots els alumnes aprenguin amb l'establiment d'un nivell mínim i el respecte envers els objectius de cada alumne.

2. Instrucció a l'aula (IA)

No saber com ensenyar a l'aula. Manca d'estratègies didàctiques. Necessitat de disposar d'un ventall ampli, efectiu i sobretot reflexionat de mètodes d'ensenyament i aprenentatge a l'aula. Problemes relacionats amb aspectes concrets com innovació i creativitat docent, presentació de la matèria; també recollir els coneixements previs dels alumnes, evitar el rebuig d'aquests davant mètodes instructius poc utilitzats, atendre simultàniament diversos aspectes d'instrucció a l'aula, selecció i tipus de continguts que cal ensenyar, tria del tipus d'activitats i manca de familiarització amb els llibres de text.

3. Disciplina i conducta dels alumnes (DC)

No saber com prevenir, fer front i treballar els problemes de conducta a l'aula, com les baralles i els insults. Manca de respecte cap al professor i entre els mateixos alumnes. I altres aspectes com imposar límits i mostrar autoritat sense càstig, mantenir l'ordre a l'aula o disposar d'informació sobre les normatives de control i càstig a les escoles.

4. Organització i gestió de l'aula / Maneig de l'aula (*Classroom management*) (GA)

Problemes relacionats amb el ritme de treball a l'aula, específicament la manera com tractar i organitzar la feina del dia a través del *planning*, l'horari i les activitats de l'aula,

planificant de manera apropiada d'acord amb dos eixos: els continguts i el temps. Rutines a l'aula i organització dels alumnes i les activitats (programació d'aula).

5. Planificació i elaboració d'UD, lliçons i currículum / Competències bàsiques (PEUC)

Problemes a l'hora de planificar i elaborar material didàctic i planificar els continguts del currículum escolar; i a l'hora de dissenyar la programació anual, les unitats didàctiques i la programació d'aula, alhora que treballar a partir de les competències bàsiques.

6. Relació amb els iguals / els companys (RIC)

Possibilitat de patir rebuig i hostilitat per part del grup d'iguals, del director del centre i fins i tot dels administradors. També es poden donar situacions en què és difícil la comunicació entre companys, la coordinació amb l'equip o la manca de treball en equip, de suport i d'ajuda.

7. Formació rebuda / Coneixements / Matèria / Noves tecnologies / Desenvolupament professional (FCM)

Percepció per part del novell que ha rebut una formació inicial insuficient, que no té coneixements suficients, que és inexpert i no domina la matèria que ha d'ensenyar i tampoc les noves tecnologies. Sentiment de desbordament pel fet de no saber què ha d'ensenyar exactament. Percepció per part del professor novell que el seu desenvolupament professional és frenat, sense possibilitats de desenvolupar-se en el centre o de rebre formació continuada.

8. Manca i/o desconeixement de material didàctic, recursos, instal·lacions del centre i noves tecnologies (MMDR)

Desconeixement dels recursos disponibles (de com obtenir-los i d'on s'ubiquen). Manca d'informació sobre com localitzar materials i recursos al centre i sobre a qui recórrer per rebre ajuda en aquest sentit. Alhora, manca de material i infraestructura a l'aula o al centre; manca material bàsic, de noves tecnologies, de recursos didàctics, de departaments, de personal...

9. Avaluació (AV)

Problemes a l'hora de valorar el treball dels alumnes, supervisar-lo i establir criteris i metodologies vàlides. Desconeixement o necessitat de suport respecte de les normes de qualificació, el procés i el temps per avaluar. Dificultat en l'elaboració d'exàmens i proves d'avaluació.

10. Motivació dels alumnes (MA)

Manca de coneixements al voltant de com motivar i fer participar els alumnes i augmentar l'interès que mostren per la matèria.

11. Cultura escolar / Socialització / Expectatives poc clares cap al PN (CSE)

Problemes d'adaptació social a un nou entorn provocats fonamentalment pel desconeixement de la política, els procediments, les regles i les guies de l'escola. Així com també problemes relacionats amb el procés d'interiorització del ritme i la cultura del centre, la manera de fer i les normes implícites que hi pugui haver; i amb el procés d'ajustament entre l'escenari educatiu del centre en qüestió i les expectatives del professor novell sobre la seva socialització. Dificultats per part del novell a l'hora de saber què se n'espera des del centre, què ha de fer, quin rol i quines responsabilitats té.

12. Relació i tracte amb els pares dels alumnes (RP)

Problemes amb els pares dels alumnes relacionats amb el desconeixement de la manera com fer les tutories i les entrevistes i la manera com tractar als pares dels alumnes nous. Manca d'informació suficient dels alumnes i les seves famílies; desconeixement de la manera com involucrar les famílies en l'educació dels fills.

13. Manca de satisfacció i suport de les necessitats psicològiques del PN / Soledat (MSSNP)

Manca de suport emocional, angoixa, frustració, soledat, sentiment de sentir-se superat per les circumstàncies, manca de seguretat en un mateix, sentiment d'incompetència i necessitat d'ajuda i de suport per part d'algú més expert.

14. Manca de temps (MT)

Manca de temps per preparar les classes i complir amb totes les demandes, alhora que manca de temps personal i "vida pròpia"; tot això condueix el novell a sentir-se pressionat per treballar uns continguts sense temps per reflexionar-hi.

15. Assessorament i suport professionals inadequats o absents (MS)

Absència de persones que ajudin el novell, de guies, tutors o programes que li permetin superar els problemes –i, en cas d'existència d'algun suport, ajustament inadequat a les necessitats del novell.

16. Excés de càrrega de treball / docent / lectiva (CTL)

Excés de feina, la qual, a més, sovint no està relacionada directament amb la docència sinó més aviat amb la burocràcia. Excés d'hores lectives que limita el professor novell a l'hora de preparar cada classe.

17. Relacions amb l'Equip directiu i administradors (ED)

Problemes per manca de suport de l'equip directiu i del director del departament. Desconeixement per part del novell de què se n'espera exactament des del centre, dificultats per saber què ha de fer.

18. Relació i tracte professor-alumnes / Rol del professor (RPA)

En el marc de la relació professor-alumne, problemes per adequar-se al rol i les funcions del professor, problemes per distanciar-se del rol d'estudiant que ha mostrat fins al moment; així mateix, problemes relacionats amb l'ús del llenguatge amb els alumnes, amb la sobreprotecció envers els alumnes, amb la manca d'expectatives ajustades, amb l'excés de confiança cap als alumnes i viceversa i amb la intimidació per part dels alumnes cap al professor.

19. Concepcions implícites i expectatives del PN (CIE)

Problemes relacionats amb concepcions implícites i expectatives que "xoquen" amb la realitat i dificulten el procés d'adaptació del novell; concepcions poc reflexionades i inconscients que marquen actuacions difícils de canviar i expectatives poc realistes respecte de temes com ara: ensenyar i aprendre, el compromís de ser professor, el rol i el model de professor i no d'estudiant, la vocació, els alumnes i la conjunció de la teoria i la pràctica en la realitat de l'aula.

20. Nombre excessiu d'alumnes (EA)

Massa alumnes a l'aula per poder atendre la diversitat com es voldria. Adjudicació de les "pitjors" classes, dels alumnes més difícils o d'aquells grups més problemàtics, que haurien de ser assignats a professors més experimentats o veterans.

21. Cansament / Estrès (CE)

Cansament, saturació i esgotament físic, problemes com l'afonia i contractures a l'esquena.

22. Qüestions personals i econòmiques / Vida personal-privada (remuneració i sou) (QPS)

Cobrar sous baixos i patir condicions econòmiques precàries, sense possibilitat de promoció professional a llarg termini.

També, dificultats per conciliar la vida personal amb la professional, amb moltes hores dedicades a la feina; manca d'interès o d'atenció per part del centre a les condicions personals de cadascú.

23. Manca de reflexió sobre la pròpia pràctica (MRPP)

Desconeixement de la part reflexiva de la docència i manca d'oportunitats per posar-la en pràctica.

24. Manca de recerca - àmbit universitari (RECU)

Manca de temps per fer recerca a la Universitat.

A mode de síntesi

Entenem la carrera docent com un procés continu, sistemàtic i organitzat que es desenvolupa en un context sociocultural específic: l'escola.

El professor novell és aquell nouvingut al centre que es considera no expert al llarg dels primers cinc anys d'exercici professional.

Aquest període d'iniciació a la docència provoca un *xoc de realitat* perquè és un temps de vivències intenses, problemes, preocupacions, il·lusions i canvis; això s'acostuma a "concentrar" en el primer any.

L'objectiu que cal assolir en aquest període és la socialització del professor novell, entesa com un aprenentatge. En aquest sentit, la complexitat del context escolar esdevé el punt d'estudi i d'intervenció per tal que els professors esdevinguin experts.

Les influències que reben els professors novells al llarg del primer any de docència són bàsicament estructurals i personals i inclouen tots els aspectes que marquen la socialització del novell: les relacions i la direccionalitat dels intercanvis comunicatius amb tots els membres de la comunitat educativa, les regles del centre, el context sociocultural i econòmic de l'escola, les concepcions i experiències prèvies i el bagatge del professor... tot això configura la gran quantitat d'influències a les quals el novell es veu sotmès i que poden esdevenir, al seu torn, una font de problemes.

Els professors novells passen per diferents fases de socialització: l'enculturació és especialment característica del primer any de docència, durant el qual es poden distingir fins a cinc fases; això explica que el primer any sigui crucial en la socialització i adaptació dels novells.

La literatura mostra que la majoria dels problemes que pateixen els professors novells fan referència als alumnes i a l'aula, a la manca de coneixements i de suport de tipus personal i professional i a les relacions amb els alumnes, els companys, els pares dels alumnes i l'equip directiu del centre. Aquests problemes ja els va apuntar temps enrere Veenmam (1984) i encara avui segueixen del tot vigents.

Capítol 2.

La construcció del coneixement i la reflexió en comunitats d'aprenentatge

-
- 2.1. Definició i elements del coneixement professional
 - 2.2. Proposta d'elements del coneixement professional
 - 2.3. El coneixement professional com a procés de reflexió i aprenentatge situat
 - 2.4. L'aprenentatge situat i distribuït en les comunitats d'aprenentatge
 - 2.5. Caracterització i principis de les comunitats d'aprenentatge
 - 2.5.1. Les comunitats d'aprenentatge com a aules d'aprenentatge
 - 2.5.2. Les comunitats d'aprenentatge com a centres d'aprenentatge
 - 2.6. Les comunitats de pràctica (i aprenentatge)
 - 2.7. Reflexió final: professorat novell, coneixement professional i comunitats d'aprenentatge
- A mode de síntesi
-

La construcció del coneixement professional i la reflexió en comunitats d'aprenentatge

En aquest segon capítol analitzarem, en primer lloc, el coneixement que construeixen els professors novells, és a dir, el “coneixement professional”, les accepcions que presenta, els elements de què consta i les característiques més destacades; en segon lloc, caracteritzarem els contextos on es desenvolupa aquest coneixement, com les comunitats d'aprenentatge; ens aturarem a explicar què són, quines característiques tenen i quins significats admeten. En tercer lloc, analitzarem aquelles recerques que s'han ocupat d'analitzar l'adquisició i l'evolució del coneixement professional en comunitats d'aprenentatge. Conclourem amb una síntesi del capítol.

El coneixement professional o pràctic, és a dir, les relacions entre el coneixement teòric i la pràctica educativa constitueixen, tal com apunta Castelló (2010), un d'aquells temes recurrents, persistents i difícils d'abordar que la recerca encara no ha resolt.

Efectivament, la complexitat d'aquest tema es fa evident quan s'intenten comprendre els mecanismes de canvi d'aquest coneixement pràctic o, més ben dit, quan s'espera que siguin els mateixos professors que el canviïn de forma conscient i reflexiva. En paraules de Clarà i Mauri (2010a), el desafiament principal d'aquesta articulació és la relació dubtosa entre el que es coneix teòricament i el que realment es fa a la pràctica.

2.1. Definició i elements del coneixement professional

Ja fa quinze anys, Bromme (1994) i Bromme i Tillema (1995) parlaren del dilema entre teoria i pràctica i de com els novells, quan inicien la carrera professional, perceben que el coneixement teòric que han adquirit a la Universitat sembla irrellevant -la qual cosa fa incrementar el xoc de realitat propi dels primers anys de docència- davant les exigències del tipus de coneixement que consideren que els cal en el context professional. És a dir, els novells consideren que necessiten d'un tipus de coneixement que aporti solucions als problemes amb els quals es troben en el dia a dia; en altres paraules, necessiten disposar de coneixement professional.

Així, des de la nostra perspectiva, el debat entre teoria i pràctica vigent avui dia és particularment rellevant quan parlem de la caracterització del coneixement

professional, ja que s'espera que el professional mostri un cos de coneixement (en canvi continu i actualització constant) i al mateix temps desenvolupi una activitat pràctica basada en aquest coneixement susceptible de generar reflexió en l'acció i a partir de l'acció, tal com ja apuntà Schön (1998).

En el cas del professorat novell, el dilema és potser encara més complex, atès que s'inicien en la professió docent només disposen del bagatge teòric adquirit en els contextos acadèmics, a més, és clar, de l'experiència que tenen com a estudiants. Tenint en compte que la teoria sempre requereix transformació (Bunge, 1967) per tal de convertir-se en coneixement pràctic, la dificultat a la qual s'encara el professorat novell és precisament transformar aquest coneixement teòric en coneixement directament aplicable a la realitat professional quotidiana.

Per desgranar els conceptes que hem de tractar en aquest capítol, pot ser oportú aclarir primer què entenem per coneixement. Segons una de les definicions més àmpliament acceptades, el coneixement és "l'estoc d'informació, destreses, experiències, creences i memòria d'una persona" (Alexander, Shallert i Hare, 1991, p. 317).

Si ens centrem ja en el concepte de *coneixement professional*, des d'una vessant cognitiva -a la qual ens referirem més endavant-, es pot definir com el coneixement que es desenvolupa en, i gràcies a, la pràctica professional, que és on pren sentit. Alhora, s'accepta que l'adquisició d'aquest tipus de coneixement es produeix no pas a partir de l'acumulació de coneixement teòric sinó a partir de la reestructuració, integració i reelaboració d'aquest coneixement teòric en situacions reals en què cal fer front a demandes problemàtiques (Porlán, Rivero i Martín, 1997; Pozo i Scheuer, 1999). Aquesta visió es complementa amb la conceptualització sociocultural que afegeix la idea que el coneixement professional adquireix aquest status d'acord, precisament, amb el context professional en què és rellevant, de manera que es desenvolupen tants coneixements professionals com professions i cultures professionals, evidentment amb característiques diferenciades en cada cas (p. ex. Bromme, 1988). Efectivament, el coneixement professional és sempre producte de la construcció que fa el professor en interacció amb els problemes i amb les idees en els contextos d'ensenyament, i també és fruit del contrast reflexiu i crític per part del professor (Azcarate, 1999; Azcarate i Cuesta, 2005; Cuesta i Azcarate, 1996).

Així doncs, des de la perspectiva sociocultural, el coneixement professional esdevé un coneixement que orienta i guia l'actuació dels professionals i que s'adquireix en el

context professional en què es practica; a més, requereix tant la fusió del coneixement conceptual i procedimental com els valors i les creences de la persona (Álvarez i Guasch, 2006). Dit d'una altra manera, el coneixement professional és el que mostren aquelles persones "flexibles que són capaces d'adaptar-se a les innovacions" (Vonk, 1995, p. 19).

A partir d'aquesta caracterització general del coneixement professional com un coneixement situat (Brown, Collins i Duguid, 1989), esdevenen rellevants, per tal de concretar una mica més els elements que el constitueixen, algunes consideracions desenvolupades per aquells autors que s'han ocupat de l'anàlisi d'aquesta qüestió, preferentment des d'una perspectiva sociocultural.

En primer lloc, cal remarcar que, tal com ja hem apuntat, el coneixement professional es desenvolupa gràcies a l'activitat pràctica a l'aula, per tant, es tracta d'un coneixement orientat a l'activitat a través de la pràctica i lligat a la matèria que s'ensenya (Bromme i Tillema, 1995; Burn, 2007; Llinares, 1998; Shulman, 1986).

Per aclarir aquesta idea, Shulman (1986) encunyà el terme *pedagogical content knowledge*¹⁴, definit com el coneixement que permet al professor adaptar el contingut que ensenya a les necessitats dels aprenents d'acord amb les característiques de la matèria, o més ben dit, d'acord amb la manera com els aprenents es representen aquesta matèria o el contingut objecte d'estudi i d'acord amb les creences del mateix professor sobre la matèria en qüestió (Fennema i Franke, 1992).

En segon lloc, el coneixement professional és fruit d'un procés de fusió, unió i interacció de teoria i pràctica (Burn, 2007; Montero Mesa, 2001; Tynjälä, Välimaa i Sarja, 2003), sense que això es pugui confondre amb processos de substitució d'experiències per teories. Segons Thiessen (2000), aquesta fusió es caracteritza per la possibilitat d'utilitzar les habilitats pràctiques (coneixements pràctics) a propòsit i segons la seva adscripció teòrica (coneixement proposicional).

En tercer lloc, cal tenir present el paper actiu del professor en la integració d'aquest coneixement teòric i pràctic (Bromme i Tillema, 1995; Leinhardt, McCarthy Young i Merriman, 1995; Mäkinen, Olkinuora i Tynjälä, 1999; Tynjälä, Nuutinen, Eteläpelto, Kirjonen i Remes, 1997; Välimaa, 1999). Aquesta activitat es tradueix en un procés semblant al que Burn (2007) anomena *procés de provatura*, gràcies al qual el novell valora la coherència i la consistència dels seus coneixements acadèmics (coneixement

¹⁴ Coneixement de contingut pedagògic.

formal, segons aquest autor) i els aplica segons el context. Així doncs, es tracta d'un procés de refutació continuada d'hipòtesis en el qual els professors es reconeixen com a constructors actius del seu propi coneixement professional, entenent les seves noves pràctiques a través del filtre dels coneixements i creences que tenen més implícits.

En quart lloc, és un coneixement expert (Johannesson, 2006) en el sentit que contribueix a desenvolupar l'expertesa del professional. Així doncs, convé analitzar com s'adquireix aquesta expertesa per esbrinar la naturalesa del coneixement professional que es construeix en cada context (Tynjälä et al., 2003). Com se sap, els experts fan ús d'un coneixement abstracte per crear noves idees i definir-les segons la feina de cadascú, de tal manera que l'abstracció de l'experiència seria a la base de la creació i possessió d'aquest nou coneixement professional (Abbott, 1988).

En cinquè lloc, i lligat amb la consideració anterior, cal tenir present que el coneixement professional engloba un conjunt de representacions cognitives orientades preferentment a l'activitat pràctica (Badia i Monereo, 2004), en un procés que permet reemplaçar una determinada teoria general -poc contextualitzada- de la professió per explicacions locals que esdevenen possibles quan s'adquireix expertesa en l'actuació.

En sisè lloc, és un coneixement altament complex, emmarcat en la sofisticació i usualment tàcit (Burn, 2007). A més, es considera com l'evolució o l'esglaó posterior a l'existència de pràctiques reflexives, en constant canvi, construcció i reconstrucció (Thiessen, 2000). Tal com explica Llinares (1994, 1998), es tracta d'un coneixement generat no només a través de la reflexió sobre la pròpia pràctica sinó també, i fonamentalment, a través de la interacció amb els companys. D'aquí es deriva que una de les millors maneres de desenvolupar-lo sigui mitjançant la pràctica compartida amb professors experimentats que treballin en el mateix context, tant a partir de processos d'observació i com també a partir de la discussió sobre les diverses pràctiques i activitats (Shulman, 1986).

En setè lloc, el coneixement professional sempre significa la producció d'altres coneixements i discursos i, de fet, l'exploració de possibles alternatives i pràctiques, tal com mostren les recerques de Doecke, Brown i Loughran (2000) dutes a terme en el context australià mitjançant l'anàlisi de la construcció de narracions (*stories and anecdotes*) al llarg del de primer any d'exercici professional. De fet, els autors conclouen que no només s'aprenen discursos alternatius sinó que precisament a través d'aquests discursos es fa possible la negociació de temes rellevants amb altres

companys i es facilita la integració del professor novell com a membre de la comunitat amb una identitat professional determinada.

En vuitè i darrer lloc, precisament la identitat professional que acabem d'esmentar està molt relacionada amb el desenvolupament del coneixement professional. La confiança per posar en dubte la pròpia actuació, provar alternatives, escoltar i acceptar possibles crítiques i, en definitiva, fer-se una idea ajustada de les pròpies possibilitats i limitacions està estretament relacionada amb la possibilitat de dur a terme un procés conscient de reflexió. Això és el que es desprèn de la recerca de Burn (2007), en què mitjançant el *Program for Secondary Teachers* es posa de manifest que el procés d'interacció entre tutors i professors novells modifica i beneficia les percepcions de la feina i el procés identitari de tots dos. Així, per exemple, la identitat professional dels tutors és qüestionada quan treballen amb els novells i arriba un moment en què han de fer explícits els fonaments de la seva actuació, fet que implica iniciar processos d'autoavaluació i també sotmetre's a l'avaluació dels companys; o també és qüestionada quan s'adonen de la ineficàcia d'algunes de les ajudes que proporcionen als professors novells, cosa que els indueix a posar en marxa processos de millora i revisió de la seva pròpia pràctica difícils d'observar en altres contextos.

Aquesta identitat professional, segons aportacions recents, està formada per coneixements, creences, estratègies i emocions, i es caracteritza per ser holística, encarnada i, per descomptat, impregnada de principis implícits (Monereo, 2007).

Així doncs, a partir d'aquestes vuit consideracions podem definir el coneixement professional com un procés de fusió del coneixement teòric (representacions cognitives sobre l'ensenyament i l'aprenentatge) i l'activitat pràctica, orientat a la intervenció i a l'adquisició d'expertesa, que s'adquireix de manera situada i contingent als contextos en què el professorat participa i als continguts que s'ensenyen, i que és susceptible de ser après, modificat i analitzat mitjançant processos de reflexió conscient i constant en el si de comunitats de pràctica.

Després de formular aquesta definició, ens proposem analitzar els elements o components que el conformen. Amb aquest objectiu, hem recollit en la taula 6 algunes de les propostes d'autors que s'han ocupat del tema.

Taula 6. Elements del coneixement professional.

Autors	ELEMENTS DEL CONEIXEMENT		
Beijaard, Verloop, Vermunt (2000)	Coneixement pedagògic del contingut	Coneixement pràctic ----- Coneixement pràctic personal	Coneixement <i>craft</i> (artesanal)
Bromme i Tillema (1995)	Coneixement i/o informació específica sobre com resoldre problemes d'aquella professió		Coneixement i/o informació per definir i entendre els problemes
Burn (2007)	Formal – coneixement acadèmic o proposicional		Pràctic
Rodrigo (1997a, 1997b)	Formació acadèmica ----- Coneixement científic		Coneixement quotidià, pràctic o experiencial
Shulman (1986)	Construccions pedagògiques dels professors en relació amb diferents tòpics	Manera d'ensenyar	Coneixements i creences pròpies
Thiessen (2000)	Coneixement proposicional		Coneixement pràctic
Tynjälä, Välimaa i Sarja (2003) Coneixement expert	Coneixement formal – teòric	Coneixement informal, tàcit, pràctic	Coneixement autoregulat

Com es pot observar en aquesta taula, la majoria dels autors estan d'acord en el fet que el coneixement professional conté dos components, un de teòric i un altre de pràctic.

Respecte del component teòric, esdevé un factor de tipus més formal, adquirit en els contextos d'aprenentatge anteriors a la pràctica professional i conformat per teories sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge. Aquest component seria el dels diferents autors que fan esment de les creences pròpies.

En aquest cas, el punt de mira es desplaça a les representacions cognitives i a tres nivells diferents de representació (Barberà, Badia i Mominó, 2001; Rodrigo, 1997a, 1997b) que cal tenir en compte a l'hora d'estudiar el coneixement professional del docent:

Un primer nivell on hi ha els esquemes proposicionals, és a dir, aquelles representacions cognitives de contingut específicament docent. Aquests esquemes proposicionals inclouen els coneixements culturals compartits, les creences o experiències personals dels professors i les teories implícites que tenen els professors sobre l'ensenyament i l'aprenentatge (Nespor, 1987).

Un segon nivell on hi ha els models mentals, que constitueixen representacions de naturalesa episòdica de la situació amb informació sobre l'estructura temporal, causal i intencional de la situació concreta; són l'aquí i l'ara. Només els models mentals ens poden donar una visió real del que el professor fa a l'aula, ja que es modifiquen a mesura que canvia la situació.

Aquest coneixement episòdic és de caire més reflexiu, tenint present que el terme "reflexió" es concep en aquest cas com un cicle continu d'experiències, reflexió, conceptualització i experimentació (Kolb, 1984) que és a la base de la construcció d'aquests models mentals de la situació.

I un tercer nivell on hi ha els tres pilars per a la construcció d'aquest tipus de coneixement: la formació acadèmica, el coneixement científic i el coneixement quotidià. Els dos primers estan més lligats al coneixement teòric i el darrer al pràctic.

De manera breu, val la pena recordar, en primer lloc, que la formació acadèmica és l'anterior a l'exercici professional. Així, el coneixement professional s'inicia amb una formació acadèmica prèvia en el marc de la qual es van construir tots els coneixements que donaran sentit al coneixement professional. El coneixement que els professors van construir forma part d'un context d'aprenentatge (l'ensenyament obligatori i l'universitari) i aquesta formació acadèmica que reben es comença a reconstruir quan els subjectes entren en contacte amb l'escenari següent, un escenari de pràctica real, allà on desenvolupen la tasca educativa, l'escola.

En segon lloc, el coneixement científic és aquell saber d'expert en un domini de coneixement concret. En aquest sentit, és el coneixement més teòric sobre matèries o temes específics d'ensenyament. Dins la pràctica educativa, aquest coneixement s'integra i es reestructura segons les demandes del mateix context de pràctica. Creiem que aquest tipus de coneixement, d'acord amb Pérez Gómez (1998), és el que més es promou a la universitat, sol ser efímer i poc consistent i s'esvaeix amb els intercanvis amb l'experiència i davant els influxos de la pràctica al llarg dels primers anys de vida professional.

I en tercer lloc, el coneixement quotidià, pràctic o experiencial es perfila com el més important en la pràctica educativa, ja que se'n deriva directament.

La interacció dels diversos factors apuntats, com l'experiència com a aprenents, la formació científica i la pràctica docent, configuren el coneixement professional docent. Aquest coneixement es tradueix en una representació sobre el que significa ensenyar i

aprendre i en unes pràctiques determinades a l'aula (Liesa, 2004) com a context situat de pràctica professional.

Respecte del component de coneixement pràctic, majoritàriament ha estat entès com “el coneixement que es mobilitza en la pràctica, el coneixement que el pràctic utilitza per a l'acció” (Cubero, 2010, p. 165), si bé autors com Clarà i Mauri (2010a) han plantejat recentment que el coneixement pràctic no és sinònim del coneixement que s'utilitza en la pràctica. Aquesta conceptualització innovadora posa l'accent en el fet que el coneixement pràctic “és el que permet al pràctic definir i construir les situacions concretes de la seva pràctica” (Clarà i Mauri, 2010b, p. 203) i, consegüentment, no es pot reduir a la pràctica; és a dir, les accions concretes de la pràctica no constitueixen coneixement pràctic, sinó que aquest coneixement és el que es construeix sobre les situacions concretes en què el pràctic actua, distingint així entre situació i acció.

2.2. Proposta d'elements del coneixement professional

Començàvem el nostre discurs explicitant la dificultat que implica el manteniment de la dicotomia entre coneixement teòric i coneixement pràctic, que a més s'agreuja per les diferències en la conceptualització i la naturalesa de les relacions entre ambdós tipus de coneixements.

Des de la nostra perspectiva, una possibilitat per superar aquesta dicotomia és reconsiderar l'existència de tres elements com a constitutius del coneixement professional (Oriol-Bosch, 1997). Aquests tres elements són: el coneixement científic o base de coneixement, el coneixement professional personal i el criteri personal o judici d'expert.

Pel que fa al primer element integrant del coneixement professional, el coneixement científic, s'entén com la base de coneixement que les professions reclamen com a propi i que és directament proporcionat per l'ensenyament superior, és a dir, per les institucions d'educació formal universitària, les lectures específiques i tècniques de la disciplina en qüestió i la comunitat educativa en general. Aquesta comunitat educativa és qui promou la imatge pública de la professió, que es construeix sobre la representació que la societat té d'aquesta base de coneixement professional. Aquest coneixement científic equival a la formació acadèmica segons Correa i Rodrigo (2001)

i Rodrigo (1997a, 1997b) o a la socialització acadèmica segons Fernández Sierra i Fernández Larragueta (2006).

Pel que fa al segon element integrant del coneixement professional, el coneixement professional personal, està més lligat a la pràctica que al coneixement teòric; és per això que en el paràgraf anterior dèiem que no existeix la dicotomia entre coneixement professional i teòric, ja que entenem que el teòric forma part del professional, alhora que aquesta base de coneixement més teòrica aplega al seu torn una vessant pràctica molt important i una vessant més teòrica o conceptual igualment rellevant. Es conforma així un triangle de tres bases fonamentals del coneixement professional, en el qual una de les bases, la del coneixement científic, que també esmentaven Fernández Sierra i Fernández Larragueta (2006) i Correa i Rodrigo (2001), està formada per dues branques, el coneixement teòric i el coneixement pràctic, tal com es pot observar en la figura 4:

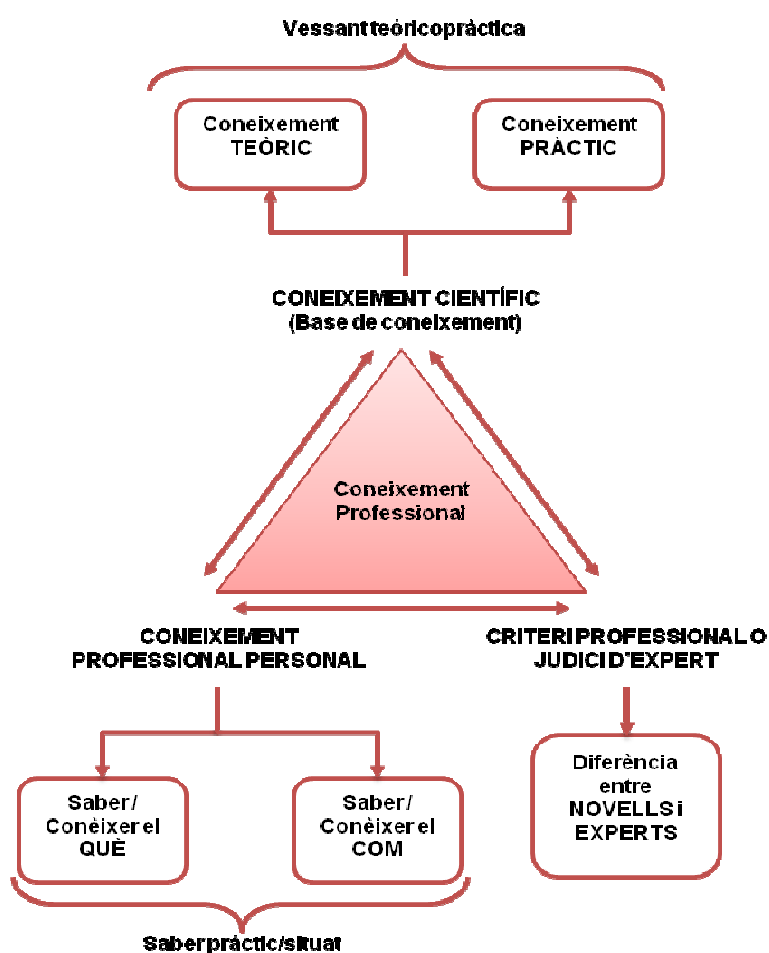


Figura 4. Elements del coneixement professional segons Oriol-Bosch (1997).

Aquesta base del coneixement reforça o proporciona les bases científiques a les disciplines reconegudes, una erudició que justificaria un període educatiu perllongat i les diferències respecte de les altres ocupacions, professions o especialitats.

La creació d'espais acadèmics reconeguts específicament per a una professió o altra facilita l'organització i codificació del coneixement acumulat per la professió en qüestió, així com el creixement de la base de coneixement d'aquesta professió i també l'enriquiment amb idees i teories d'altres àmbits del coneixement científic (Carretero, 2004).

D'altre banda, com ja hem dit anteriorment, no qüestionarem ni a analitzarem aquesta base del coneixement científic, ja que no és objecte del nostre treball.

Un segon element és el que no està institucionalitzat a les universitats o ensenyament reglat en general, aquell coneixement professional personal, que es desenvolupa quan els professionals exerceixen i que podríem anomenar "pràctic" o "aplicat". No és gens fàcil d'identificar però sí que és fàcil de diferenciar del coneixement "oficial", reconegut per la universitat.

Per a alguns autors aquest coneixement és l'aplicació del coneixement científic (Correa i Rodrigo, 2001; Rodrigo, 1997a, 1997b) i per a d'altres és la socialització professionalista (Fernández Sierra i Fernández Larragueta, 2006).

Segons Oriol-Bosch (1997), convé tenir present el que van dir diversos autors: Ryle (1949/2002) distingí entre *conèixer el què* i *conèixer el com*; Oakeshott (1962) diferencià coneixement *pràctic* de coneixement *tècnic*; Eraut (2002) definí el coneixement *proposicional* (o *públic*) com un coneixement codificable (expressable per escrit) que capacita al professional per actuar, essent possible desplegar aquesta actuació gràcies al fet de disposar d'un saber *pràctic* (*saber com fer-ho*) inherent i inseparable de l'acció; Schön (1992) anomenà *saber-en-l'acció* aquell procés reflexiu professional que permet adquirir consciència del coneixement tàcit que no pot expressar-se en paraules, o més aviat, que és difícil d'explicar i de convertir en coneixement proposicional.

Així, aquest segon element també conté els dos tipus de sabers, el saber què o *conèixer el què* i el saber com o *conèixer el com* (tal com es pot observar en la figura 4).

Val a dir també que aquest coneixement es desenvolupa en un context determinat i sota unes condicions professionals determinades, per la qual cosa podríem dir que és el coneixement que “vesteix” l'universitari, que el dota de sentit per si mateix, que el revesteix de significats personals i que permet al professional desplega les seves competències com a tal.

I, finalment, el tercer element integrant del coneixement professional és el criteri personal o judici d'expert, que només es pot construir a partir de l'acumulació d'experiència ben organitzada en forma de coneixement professional i personal expert.

És el que Correa i Rodrigo (2001) i Rodrigo (1997a, 1997b) anomenaren coneixement quotidià, pràctic o experiencial i el que Fernández Sierra i Fernández Larragueta (2006) anomenen processos de reconstrucció experiencial que es produeixen a partir de les pràctiques pròpies i de les col·lectives que conformen el fet de deixar de ser professors novells.

És probablement encara més difícil d'identificar i de descriure, però és el coneixement que diferencia els novells dels experts i que és determinat pels elements següents: en primer lloc, la necessitat de temps per posar en pràctica tot el coneixement personal i l'après a la Universitat; en segon lloc, la reflexió al voltant del record de casos i problemes viscuts en l'exercici professional; en tercer lloc, l'adquisició i actualització constant del bagatge de coneixement base de la professió; en quart lloc, l'anàlisi de les situacions professionals des de diferents perspectives; i en cinquè lloc, la *reflexió-sobre/en-l'acció* de la que parlà Schön (1992).

2.3. El coneixement professional com a procés de reflexió i aprenentatge situat

Després de definir i destriar els elements que el conformen, es desprèn que el coneixement professional està intrínsecament lligat als processos de reflexió, gràcies al qual es construeix.

En el camp de l'educació i la psicologia, el que s'ha escrit sobre la reflexió té gairebé sempre com a punt de partida la coneguda concepció de Dewey (1933): “consideració activa, persistent i curiosa de qualsevol creença o forma suposada de coneixement a la llum de les bases que li donen suport i les posteriors conclusions a les quals tendeix” (p. 9). Segons Reynaga (1996), gairebé tots els treballs posteriors al voltant de la

reflexió sobre la pràctica docent es basen, de forma més o menys explícita, en aquesta conceptualització inicial de Dewey i en la seva reflexió sobre la diferència entre una acció humana rutinària i una acció reflexiva.

Continuant encara amb els orígens de la noció de reflexió i la seva influència sobre l'acció, resulta també imprescindible fer referència als treballs de Schön (1992, 1998), que elaborà una proposta de professional reflexiu seguint, en part, la proposta de Dewey relativa a l'*aprendre fent*. Schön suggereix que gràcies a la reflexió sobre, i en, l'acció es construeix el coneixement professional que comporta aprendre formes de procedir i de pensar útils per resoldre situacions problemàtiques.

Munby i Rusell (1989 i 1990), en un treball sobre l'ús de les metàfores per promoure la reflexió i la millora de la pràctica professional, revelen com poden arribar a estar allunyades les descripcions explícites amb la pràctica a l'aula i les explicacions o redescrípcions que es fan del comportant a l'aula (Schön, 1998). Així, la redescrípció descriu el procés en què un esdeveniment sobre el qual s'ha treballat al llarg d'un període de temps de sobte és vist diferent i en uns termes o perspectiva que suggereixen noves aproximacions al fenomen.

La rellevància de la redescrípció fa veure el trencaclosques de la realitat de manera diferent i moltes vegades es produeix de manera poc lògica i amb poc control conscient per part del subjecte. Així, el mateix Schön (1998) diu que la redescrípció ofereix una manera diferent de construir un problema i que la solució aflora ràpidament. Per descomptat, la redescrípció assumeix la presència d'un marc inicial, una sèrie de representacions sobre les quals el trencaclosques de la realitat s'ha construït; aquestes representacions formen part del coneixement universitari i del coneixement professional personal.

Així, el coneixement professional només arriba a ser-ho si es construeix sobre la base de l'experiència i sobretot sota la premissa que aquest tipus de coneixement no s'adquireix tant quan s'aprèn com quan s'utilitza. Però la utilització del coneixement professional en un context no és garantia que una idea sigui aplicada adequadament en un altre context, tot i ser pertinent, o al revés. Cada vegada que es fa ús d'un coneixement, es reaprèn, s'enriqueix de contextualitzacions i s'augmenta el saber professional.

És per això que Schön (1998) ja parlà de la crisi de confiança en el coneixement professional al final del segle XX, atès que, per regla general, la valoració dels professionals sobre el seu propi coneixement és que no s'adequa al caràcter canviant

de les situacions pràctiques -complexitat, incertesa, inestabilitat, caràcter únic i conflicte de valors són elements centrals en el món professional. Les situacions de la pràctica són per naturalesa inestables i contenen “una exigència d'adaptabilitat” (Schön, 1998, p. 26) constant del professional. En la mesura que les tasques canvien, ho fan també les demandes d'un coneixement utilitzable; els models de la tasca i del coneixement són i seran intrínsecament inestables. Les situacions de la pràctica no constitueixen problemes que han de ser resolts, sinó situacions problemàtiques caracteritzades per la incertesa, el desordre i la indeterminació; són úniques. Quan els professionals detecten mancances en el seu coneixement professional és perquè parteixen d'uns models que ja no s'ajusten a la realitat, en definitiva, pateixen una manca de coneixements vàlids per a la realitat.

En la terminologia de Schön (1998) destaquen dos tipus de reflexió: la *reflexió-sobre-l'acció*, això és, la reflexió sobre la pràctica, un cop acabada una seqüència d'activitat a l'aula; i la *reflexió-en-l'acció*, és a dir, la reflexió sobre els fenòmens i les maneres espontànies d'actuació que es manifesten enmig de l'acció, aquest segon tipus es vincula a l'exercici de destreses interactives i interpretatives en l'anàlisi i solució de problemes complexos i ambigus.

Segons Santos Rego (1992), un tercer tipus de reflexió, la *reflexió-per-a-l'acció*, és el resultat desitjat de les dues anteriors. Reflexionem no tant per revisar el passat o per esdevenir conscients dels processos metacognitius que experimentem, sinó més aviat per guiar/orientar l'acció futura. Per aquest motiu, la reflexió és un procés que comprèn tots els «designis» temporals, passats, presents i futurs, simultàniament.

Per descomptat, en examinar les accions passades i les accions presents, generem coneixement de segur haurà d'informar les nostres accions futures. Ho veiem en el model de la figura 5, adaptat de Wildman, McLaughlin i Magliaro (1987) i segons Santos Rego (1992), en el qual procurem il·lustrar els passos que segueix la generació de coneixement per a l'acció futura.

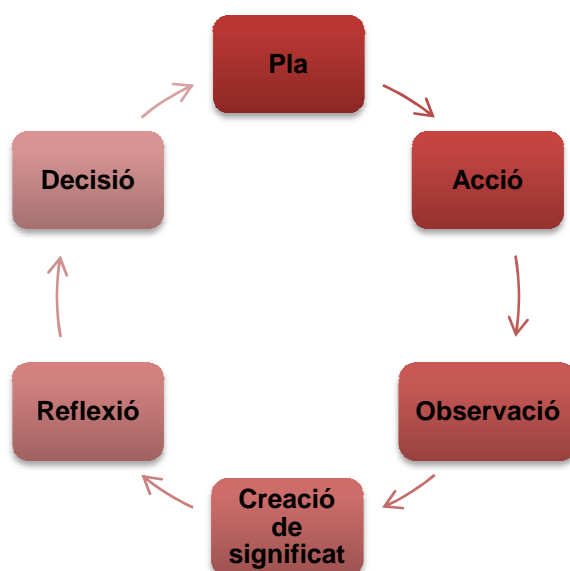


Figura 5. Elements del procés de reflexió segons Santos Rego (1992).

Molt sintèticament, el primer que fa el professor és establir un pla per a l'acció. Tot seguit, a través de la reflexió en l'acció observa l'acció tal com ocorre, gairebé és capaç de situar-se'n al marge. Des d'aquesta plataforma crea significat, al mateix temps que comprèn la dinàmica de la relació causa-efecte que es dona entre les seves accions i les respostes dels alumnes. Després, la *reflexió-sobre-l'acció* i la *reflexió-per-a-l'acció* condueixen el professor a l'anàlisi dels esdeveniments i a l'extracció de conclusions que afavoreixin la seva *prospectiva decisional* (Wildman, McLaughlin i Magliaro, 1987).

Així mateix, val la pena comentar que Ross (1989, 1990) es fa ressò de la reflexió “com una forma de pensament sobre les matèries educatives que suposa la capacitat de fer eleccions racionals i d'assumir responsabilitats” (p. 22). Aquesta posició coincideix amb alguns punts de vista segons els quals el procés de reflexió pren sentit en situacions concretes com ara el reconeixement d'un dilema educatiu, la capacitat de resposta a un dilema, la capacitat de saber destriar tant les similituds amb altres situacions com les qualitats úniques que puguin presentar, l'emmarcament i reemmarcament del dilema, l'experimentació amb el dilema a fi de descobrir les conseqüències i implicacions de les diferents solucions, i l'examen de les conseqüències preteses i no preteses d'una solució aplicada (Goodman, 1984; Zeichner i Liston, 1985, 1987).

Finalment, i per concloure aquesta primera part del capítol, és important indicar que el coneixement professional té com a unitat d'anàlisi els processos d'interacció social, sobretot a través del diàleg, la conversa i la reflexió, com ja s'ha fet palès. Els grups socials creen les anomenades "comunitats discursives" (Swales, 1990), que comparteixen maneres de pensar i de comunicar-se, que estableixen reptes i que serveixen per compartir, intercanviar, situar-se en el món i rebre suport.

Segons Ingwolson i Thompson (2007), per avançar en el coneixement i sobretot en la reconstrucció conscient i reflexiva d'aquest calen tres ingredients: el primer és compartir el mateix objectiu i propòsit, el segon és organitzar els professors en grups per afavorir-ne el funcionament i el tercer és la col·laboració. El fet de crear un sentiment de comunitat és la virtut i allò que caracteritza un equip interdisciplinari. Aquestes comunitats -que presentarem a continuació- proporcionen un entorn familiar que ajuda a treballar i en el qual els professors veterans tenen l'oportunitat de guiar el grup; és on es desenvolupa el coneixement professional.

2.4. L'aprenentatge situat i distribuït en les comunitats d'aprenentatge

El concepte de comunitat d'aprenentatge pot ser definit de forma senzilla com un grup de persones que aprèn en grup utilitzant eines comunes en un mateix entorn (García Fernández, 2002).

Ara bé, Vygotsky postula que l'ésser humà és eminentment social i que és gràcies a la cultura i la pràctica social que s'adquireix i s'interioritza l'experiència, i afirma també que els aprenentatges no es poden donar al marge de la interacció social. En aquest plantejament hi trobem els fonaments per considerar la formació d'una comunitat d'aprenentatge com quelcom de necessari per a estimular l'acció i el pensament de les persones en un pla d'execució superior al que mostrarien si actuessin individualment. El caràcter històric i social de l'enfocament vygotskià ens permet convertir la comunitat d'aprenentatge en una meta de desenvolupament, perquè tots els membres treballen per millorar-la permanentment i perquè en si mateixa és un mitjà útil per al creixement i el desenvolupament intel·lectual i afectiu de les persones que aprenen.

Segons Onrubia (2004), la premissa bàsica que dóna suport a la idea de les comunitats d'aprenentatge és la consideració que l'aprenentatge individual és, en bona mesura, inseparable de la construcció col·lectiva de coneixement, la qual al seu torn

constitueix el context, la plataforma i el suport bàsic perquè cada alumne pugui avançar en el seu propi coneixement.

Aquesta premissa es basa en la convicció que l'aprenentatge és un procés intrínsecament social, fonamentat en la interacció i cooperació entre les persones, i que en bona part passa per la participació, juntament amb altres persones més expertes, en situacions reals en què es posa en joc i s'utilitza de manera funcional i autèntica el coneixement.

La nostra proposta de comunitat d'aprenentatge emana de la comprensió de la naturalesa social dels aprenentatges humans "situats" en comunitats de pràctica, construïdes socialment i culturalment -d'aquestes comunitats de pràctica en parlarem més endavant. Segons Coll (2001), el coneixement és dinàmic i el fet d'adquirir-lo no suposa ingerir una llista d'elements per reproduir-la en un examen, sinó construir una comprensió pròpia de la matèria.

Així, es desprèn que una comunitat d'aprenentatge és una manera d'aprendre i de treballar on tots els membres són genuïns i mantenen interaccions constants i múltiples dirigides pel propòsit d'aprendre per millorar aquesta pràctica, cosa que es converteix en la meta de desenvolupament permanent (Rodríguez-Mena, García, Corral i Lago, 2004).

Alhora, segons Edelstein (2003), les comunitats d'aprenentatge suposen la coconstrucció, és a dir, la interacció social amb els altres. Remet a una força contextual i a una força implicatòria articulades dialècticament per crear situacions que permetin canviar el context en què succeeixen. Es tracta de construir comunitats d'atenció mútua en què tots els participants es vegin a si mateixos com a membres d'una comunitat amb propòsits compartits.

El que hem esmentat fins ara ve a dir que la formació d'una veritable comunitat d'aprenentatge requereix que aquesta comunitat faci accions conscients dirigides a potenciar i desenvolupar tant l'aprenentatge grupal com l'individual, la qual cosa justifica la creació d'un programa de formació amb aquest objectiu.

Les comunitats d'aprenentatge es constituïxen amb propòsits amplis, entre els quals el de perfeccionar la qualitat de la seva activitat fonamental; per aconseguir això cal dominar estratègies, aprendre competències per autoregular l'aprenentatge i convertir-se en exploradors permanents dels processos d'aprendre a través de l'autodescobriment i la investigació.

La comunitat és en el seu conjunt la protagonista de tot el procés d'ensenyar i aprendre que es genera en el seu si. El mestre o professor segueix sent un mediador, facilitador i orientador d'aquest procés; és un facilitador que no necessita asseverar el que està infal·liblement bé o malament, ni necessita presentar-se davant els participants com a posseïdor d'una gran quantitat d'informació. El professor esdevé en el grup algú que qüestiona i que està interessat a estimular i facilitar la discussió.

En el transcurs del desenvolupament d'una comunitat d'aprenentatge, els participants descobreixen que els intercanvis entre ells són diferents als d'un altre context, com l'aula o una reunió de professors. La comunitat no existeix com un mitjà per a l'alleujament i la vanaglòria d'uns; ben al contrari, la comunitat crea un subjecte col·lectiu quan tots els membres comencen a entendre la importància dels altres per al seu aprenentatge. Les manifestacions d'aquesta comprensió són diverses:

- comparteixen les seves notes, experiències i perspectives sobre els temes que aborden,
- reconeixen la importància dels punts de vista d'altres persones,
- entenen el valor d'oferir raons que donin suport a les seves pròpies opinions,
- senten el valor de la imparcialitat,
- reconeixen la necessitat de ponderar els problemes en comptes de quedar-se satisfets un cop expressades les seves opinions de forma rudimentària i superficial (Rodríguez-Mena et al., 2004).

Aquest ambient socialitzat ajuda a conformar entre els membres de la comunitat d'aprenentatge una disposició molt favorable per comprometre's de manera activa i responsable amb els seus aprenentatges.

Això suposa, en primer lloc, assentar les bases de compromisos recíprocs que es construeixen en els mateixos processos de treball, els quals no solen ser a curt termini ja que els participants solen necessitar temps per reconèixer el valor d'apostar per una relació de treball i suport amb l'altre. En segon lloc, suposa desenvolupar sentiments de connexió que s'adquireixen només en situacions d'igualtat, d'atenció mútua i de propòsits i intencions compartides, ja que els participants modelen les seves aportacions en relació amb els altres; és un procés actiu i col·laboratiu (Coll, 2001). En tercer lloc, suposa que s'imposi la necessitat tots els participants de dotar de temps, espais i veu; així com sorgeix la necessitat de parlar per un mateix i de sentir-se

escoltat pels altres. I en quart lloc, suposa l'existència d'un clima adequat i d'una forma de treball que comporta un context experiencial en què es reflexiona sobre vivències pròpies i alienes.

2.5. Caracterització i principis de les comunitats d'aprenentatge

Segons Coll (2001), les comunitats d'aprenentatge s'han anat configurant en el transcurs de l'última dècada com l'alternativa a una forma d'entendre l'educació que de manera pràcticament exclusiva atorga la responsabilitat de la formació de nens, joves i ciutadans en general a l'educació formal i a les institucions dels sistemes educatius - escoles, centres d'educació secundària, centres universitaris, centres de formació superior, etc.

Presenta quatre grans categories de comunitats d'aprenentatge:

- Comunitats d'aprenentatge referides a l'aula (*Classroom-based Learning Communities*).
- Comunitats d'aprenentatge referides a l'escola o centre educatiu (*School-based Learning Communities*).
- Comunitats d'aprenentatge referides a una ciutat, una comarca, una regió o una zona territorial d'extensió variable en la qual resideix una comunitat de persones (*Community-based Learning Communities; Community Learning Networks; Learning Cities, Learning Towns, Learning Regions*).
- Comunitats d'aprenentatge que operen en un entorn virtual (*Virtual Learning Communities*).

Nosaltres ens situem en el segon tipus, les comunitats d'aprenentatge referides a l'escola o centre educatiu (*School-based Learning Communities*) però conformades únicament per professors i un assessor i no per alumnes. De fet, ens trobem en un model que conjuga les característiques de les comunitats d'aprenentatge referides a l'aula (*Classroom-based Learning Communities*) i les comunitats d'aprenentatge referides a la segona categoria, l'escola, atès que el conjunt de professors no deixa de ser un conjunt d'aprenents, tal com veurem més endavant. Així doncs, és lògic que no ens situem en una comunitat d'aprenentatge basada en la comunitat però tampoc en un comunitat virtual d'aprenentatge: efectivament, i tal com es veurà en la part

empírica de la recerca, tot i que es farà ús d'un fòrum en línia per comunicar-se i intercanviar informació i comentaris sobre un tema o una problemàtica d'interès comú (Coll, 2001) entre els participants, el fet és que es tracta només d'una eina (asincrònica i escrita) de suport a la comunicació que se suma a dues eines de treball més que tindrà la comunitat. El terme "eina" fa referència a una de les accions per treballar els diferents temes d'aprenentatge que es tractaran en la comunitat i, d'acord amb Coll, això no és suficient per catalogar la nostra com una comunitat virtual d'aprenentatge (Coll, Bustos i Engel, 2008). De fet, tots els tipus de comunitats enunciades poden fer ús de les TIC, tal com ocorre en el cas del fòrum en línia que serveix com a instrument per promoure la comunicació i afavorir l'aprenentatge dels membres de la nostra comunitat d'escola.

Molina (2005) apunta el fet que sovint apareix també la locució "comunitat professional d'aprenentatge", integrada per professionals de l'ensenyament, professors (professionals, com el nom indica). El creixement professional és la base que justifica l'existència i la necessitat d'aquestes comunitats. De fet, els professors poden pertànyer a diferents comunitats professionals que funcionin de maneres diferents i constitueixin llocs estratègics per al seu creixement professional.

Sigui quina sigui la seva composició, el que és rellevant és que les comunitats d'aprenentatge com a aules/centres d'aprenentatge "són conjunts d'individus autònoms i independents que, partint d'una sèrie d'idees i ideals compartits, s'obliguen per voluntat pròpia a aprendre i treballar junts, compromentent-se i influint-se els uns als altres dins d'un procés d'aprenentatge" (Molina, 2005, p. 236).

2.5.1. Les comunitats d'aprenentatge com a aules d'aprenentatge

Per una banda, si ens centrem en les comunitats d'aprenentatge referides a l'aula (*Classroom-based Learning Communities*) de Coll (2001), seguint Edelstein (2003), i si comparem les aules concebudes com a comunitats d'aprenentatge i les aules "tradicionals", esdevenen rellevants dues consideracions que permeten observar les diferències entre un enfocament i l'altre i la dimensió i importància que aquesta concepció (de comunitat o no) pot comportar:

La primera observació és la concepció de la diversitat dels alumnes no com un obstacle per a l'aprenentatge, sinó com un recurs essencial per afavorir-lo. En efecte, i a diferència del que ocorre en l'aula tradicional (on és essencial que tots els alumnes

apreguin el mateix coneixement de la mateixa manera i al mateix temps), en les aules que s'estructuren com a comunitats d'aprenentatge s'entén que el coneixement de la comunitat és essencialment col·lectiu, que està distribuït entre els diferents membres i que cadascú pot contribuir des de les seves capacitats i coneixements a la construcció col·lectiva del coneixement de la comunitat -això ocorre de manera semblant al funcionament d'un equip d'investigació o d'un rodatge de cinema, on cada integrant col·labora en el treball col·lectiu des de la seva especialitat i competència particular). Des d'aquesta perspectiva, la diversitat dels alumnes esdevé un recurs fonamental per a l'aprenentatge, perquè la millora de la comprensió col·lectiva requereix necessàriament les diverses aportacions, competències i sabers dels diferents alumnes, i perquè és gràcies a la relació i col·laboració amb altres que són diferents que cadascú pot aprendre el que constitueix el nucli de la possibilitat d'existència i progrés de la comunitat: la capacitat de conviure, treballar i aprendre amb altres.

Semblantment, Coll (2001) apunta que el diàleg és el pilar central del procés i que la responsabilitat compartida de tots els membres esdevé la clau per al seu desenvolupament o aprenentatge.

La segona consideració és té a veure amb la promoció d'un aprenentatge autònom i autoregulat per part dels alumnes, de manera que assumeixen el control i la responsabilitat de planificar, controlar i valorar el seu procés de treball i el seu aprenentatge.

Per altra banda, perquè existeixi una comunitat d'aprenentatge s'han de donar una sèrie de característiques i condicions mínimes que resumim a continuació. Es tracta característiques generals assenyalades per Coll (2001) i principis per a la planificació i organització de comunitats d'aprenentatge eficaces en el context de l'aula enunciats per Bielaczyc i Collins (1999), si bé el primer autor es refereix a les comunitats d'aprenentatge de manera genèrica i el segon se centra específicament en el context d'aula -encara que a primera vista poden semblar dos aspectes diferents i també allunyats en el temps, creiem que ens ajuden a justificar la importància d'entendre l'aula com una comunitat d'aprenentatge específica, amb unes condicions i característiques que la fan, al nostre parer, especialment idònia per crear comunitats d'aprenents.

És per tot això que hem volgut relacionar les característiques que cita Coll (2001) i els principis enunciats per Bielaczyc i Collins (1999) i, d'aquesta manera, reforçar la idea de Coll (2001), amb la qual estem plenament d'acord, que aquests elements permeten

“oferir un bon resum de l'estat de la qüestió, al mateix temps que mostren amb claredat el seu abast com alternativa als models transmissors de l'ensenyament i a altres pràctiques pedagògiques tradicionals” (p. 7 de la versió electrònica).

Segons Coll, perquè es doni un veritable treball en comunitat d'aprenentatge:

En primer lloc, cal que hi hagi canvis institucionals que facilitin el desenvolupament de les comunitats d'aprenentatge.

Segons Bielaczyc i Collins aquesta condició és enunciada pel principi de la qualitat dels productes (*Quality-of-Products Principle*), on la qualitat dels productes generats pel grup ha de ser apreciada tant pel grup mateix com per les persones que li són alienes, i el grup ha de posar-se d'acord sobre els estàndards que permetran valorar la qualitat d'un producte i que han de contrastar-se amb persones externes.

En segon lloc, cal buscar models efectius per al funcionament de les comunitats d'aprenentatge.

Per Bielaczyc i Collins, aquests models efectius són determinats per 7 principis. El d'objectius emergents (*Emergent-goals Principle*) i el d'articulació d'objectius (*Articulation-of-Goals Principle*) marquen que els objectius d'aprenentatge del grup han de ser coconstruïts amb els alumnes i han d'emergir de les activitats i preguntes que sorgeixen mentre es duen a terme les indagacions i investigacions; professor i alumnes han d'articular els objectius que es plantegen i els criteris que utilitzaran per decidir que els han aconseguit. El principi de metacognició (*Metacognitive Principle*) enuncia que el grup ha de tenir present en tot moment els objectius als quals pretén arribar i preguntar-se si el que està fent ajuda efectivament a arribar-hi; també ha d'avaluar el que ha après i fins a quin punt ho ha après bé; i ha d'intentar identificar a intervals regulars el que ja coneix i el que no coneix. El principi d'acceptació del fracàs (*Failure-Safe Principle*) estableix que s'ha d'instaurar el sentiment que el fracàs és acceptable, i que l'assumpció de riscos i d'una aproximació experimental a l'abordatge dels projectes i a la resolució de problemes conduirà un major aprenentatge; la reflexió sense retrets pot ajudar que el grup aprengui dels seus errors. També destaquen el principi de preeminència de la profunditat sobre l'amplitud (*Depth-over-Breadth Principle*), que enuncia que els alumnes han de disposar de temps suficient per investigar en profunditat els temes i adquirir-ne un domini real; i el principi dels mecanismes per compartir (*Sharing Principle*), segons el qual han d'existir mecanismes que garanteixin que el coneixement i les habilitats adquirides pels diferents membres del grup poden ser compartits, de manera que cada alumne sigui

ahora un aprenent i un contribuent al coneixement col·lectiu. I finalment, el principi de negociació (*Negotiation Principle*) explicita que les idees, teories, procediments, etc. són construïts mitjançant un procés de negociació entre els membres, i que les discussions es resolen mitjançant arguments lògics i proves; el professor ha d'ensenyar els alumnes com criticar les idees dels altres sense personalitzar la crítica.

En tercer lloc, cal avançar en les innovacions tècniques necessàries per permetre que apareguin les comunitats d'aprenentatge, i facilitar eines de treball que propiciïn entorns moderns i flexibles.

Aquets avenç pren forma en el principi de superació dels límits (*Beyond-The-Bounds Principle*), que enuncia que el grup ha d'intentar anar més enllà dels coneixements, habilitats i recursos existents i fàcilment accessibles; ha d'intentar donar sentit a les coses per si mateix i donar la benvinguda a nous reptes i plantejaments (Bielaczyc i Collins, 1999).

En quart lloc, cal la participació en obert i de forma horitzontal de tots els membres de la comunitat, i no pas en esquemes jeràrquics i verticals.

El respecte envers els altres, la dependència estructural, la diversitat de la perícia i multiplicitat de vies de participació resumeixen els principis de Bielaczyc i Collins (1999) que descrivim a continuació:

El principi del respecte envers els altres (*Respect-for-Others Principle*) estableix que els alumnes necessiten aprendre a respectar les diferències i les contribucions dels altres; com més aportacions diferents es produeixin, majors seran les fonts de coneixement existents per expandir el coneixement del grup; les regles de respecte mutu han d'estar clarament formulades, articulades i aplicades.

El principi de dependència estructural (*Structural-Dependence Principle*) enuncia que el grup ha d'organitzar-se de manera que les contribucions dels alumnes siguin d'alguna manera interdependents, com per exemple en el cas de tasques que exigeixen un esforç conjunt.

El principi de la diversitat de la perícia (*Diverse-Expertise Principle*) té a veure amb el fet que els estudiants desenvolupin les àrees en les quals són més capaços i estan més interessats, amb la responsabilitat de compartir la seva perícia concreta amb els companys i amb el professor.

El principi de la multiplicitat de vies de participació (*Multiple-Ways-to-Participate Principle*) estableix que, per avançar cap a una comprensió col·lectiva, el grup ha de tenir davant seu una àmplia gamma de tasques i activitats en les quals els alumnes participin segons les seves capacitats i interessos.

En cinquè lloc, cal garantir l'accés de tots en igualtat de condicions sense tenir en compte la procedència social o geogràfica de cadascú, d'acord amb el principi del creixement de la comunitat (*Community-Growth Principle*), segons el qual l'objectiu global de la comunitat ha de ser incrementar el coneixement i les habilitats del grup; és per això que s'ha d'aprofitar el coneixement i els aprenentatges de tots els que en formen part (Bielaczyc i Collins, 1999).

En sisè lloc, és condició indispensable el treball col·laboratiu per grups.

I en setè i darrer lloc, cal situar l'alumne al centre dels objectius de l'aprenentatge.

2.5.2. Les comunitats d'aprenentatge com a centres d'aprenentatge

Centrant-nos ara en les comunitats d'aprenentatge referides a l'escola o centre educatiu (Coll, 2001), observem que, igual que en el cas de les aules, la caracterització dels centres educatius com a comunitat d'aprenentatge està estretament relacionada amb les propostes de canvi, transformació i millora de l'educació formal en general i de l'educació escolar en particular (Prawat, 1996) . En algunes de les seves variants, les propostes de comunitat d'aprenentatge referides als centres educatius constitueixen de fet la translació al nivell de la institució dels principis ja comentats en el cas de les comunitats d'aprenentatge referides a l'aula. La caracterització dels centres educatius com a comunitats d'aprenentatge comporta una sèrie de trets (vegeu, per exemple, Hill, Pettit i Dawson, 1997; Levine, 1999; Owens i Wang, 1997), entre els quals cal destacar els següents:

- a) existència d'uns objectius i valors compartits entre tots els membres de la institució;
- b) existència d'un lideratge compartit;
- c) treball en equip i col·laboratiu per part del professorat (cosa que implica, entre altres aspectes, el reforç de les estructures de coordinació, l'establiment d'estratègies i procediments compartits d'avaluació, la posada en marxa d'activitats

d'ensenyament que impliquen la participació de professors de diferents matèries i assignatures, etc.);

- d) suport mutu entre els membres de la institució;
- e) noves fórmules d'organització i d'agrupament de l'alumnat;
- f) noves fórmules d'organització del currículum (mitjançant l'adopció, per exemple, de plantejaments globalitzadors o interdisciplinaris);
- g) currículum orientat a la inserció en el món laboral i professional amb pràctiques en els llocs de feina;
- h) noves metodologies d'ensenyament (per exemple, introducció de mètodes d'aprenentatge cooperatiu, seminaris reduïts, ensenyament basat en l'anàlisi de casos, en la realització de projectes, en la resolució de problemes, etc.);
- i) utilització de procediments i estratègies d'avaluació formativa i orientadora;
- j) èmfasi en l'articulació entre pràctica, investigació i acció;
- k) participació dels agents socials en l'establiment del currículum;
- l) forta implicació dels pares i d'altres agents comunitaris en el treball amb els alumnes

Una altra de les característiques més rellevants de les comunitats d'aprenentatge és que centren la seva activitat en el diàleg, tot plantejant, segons Coll (2004) i Onrubia (2004), la necessitat d'un aprenentatge basat en la centralitat del diàleg i la participació de tota la comunitat educativa, entesa en un sentit ampli. El diàleg pot desenvolupar-se en diferents nivells de l'organització i gestió escolar i fins i tot a l'aula, i cal que l'educació sigui coherent amb les dinàmiques dialògiques que caracteritzen la societat actual, la societat de la informació, per avançar cap a un model més social i útil, és a dir, que permeti superar l'exclusió social i cultural.

Així mateix, segons Jiménez Rodríguez et al. (2000), es parteix d'un concepte d'educació integrada, participativa i permanent, per tal de promoure les comunitats d'aprenentatge en les institucions educatives, o més ben dit, promoure que la institució educativa en si sigui una comunitat d'aprenentatge:

- *Integrada*, perquè es basa en l'acció conjunta de tots els components de la comunitat educativa sense cap exclusió, per oferir una resposta vàlida a les necessitats educatives de tot l'alumnat.
- *Participativa*, perquè es creu que l'educació comença a casa i continua al carrer: l'escola, els mitjans de comunicació, la feina, etc., cada vegada són més els agents educatius amb què ens socialitzem.
- *Permanent*, perquè fa referència directa a la formació continuada de la persona.

Es persegueix la col·laboració activa entre tots els agents educatius, amb la finalitat d'establir i aconseguir un conjunt d'objectius comuns per a l'escola. Per això, en una situació dialògica es dota els participants de la comunitat escolar de la capacitat per prendre part en les decisions educatives importants, així com per responsabilitzar-se de la posada en pràctica i dels resultats d'aquestes decisions.

Finalment, respecte de les característiques de les comunitats d'aprenentatge -que adaptem a les comunitats d'aprenentatge com a centres d'aprenentatge-, estem totalment d'acord amb les afirmacions de Duran i Miquel (2003) i Miquel (2006) que la col·laboració docent és útil com a eina per afavorir canvis en el propi coneixement, tot facilitant processos de formació continua entre el professorat.

És ben coneguda la importància del treball conjunt i col·laboratiu entre els docents com a motor de canvi en els centres i com a pilar bàsic per avançar cap a una educació de qualitat per a tots.

Si la interacció entre els docents és realment col·laborativa es converteix en el procediment òptim per resoldre conflictes, aturar-se a pensar i reflexionar conjuntament, valorar allò que s'està fent en el centre i discutir entre tots com millorar-lo o si convé canviar-lo.

Es valora com a font d'aprenentatge per si mateixa. Així, a partir de la discussió conjunta i constructiva, es mobilitzen les estructures internes de cada participant, tot propiciant canvis en el propi coneixement, tant en el pla conceptual com en el procedimental i l'actitudinal. És a dir, es construeix aprenentatge en el centre.

2.6. Les comunitats de pràctica (i aprenentatge)

Lligat directament amb les comunitats d'aprenentatge, també és interessant i molt il·lustratiu el concepte de "comunitat de pràctica" descrit per Wenger (1991, 1998, 2009), autor que considera que "des del principi de la història els éssers humans han format comunitats que acumulen l'aprenentatge col·lectiu de pràctiques socials en comunitats de pràctica" i que defineix el coneixement com un acte de participació, tal com hem fet palès al llarg del nostre discurs.

Les comunitats de pràctica es basen en un principi elemental: tothom té alguna cosa per ensenyar i per aprendre. L'èxit propi és l'èxit dels altres, i només la col·laboració i la participació activa permetran resoldre els problemes comuns. Es tracta, en síntesi, d'un grup que, mitjançant la interacció de coneixement, pràctiques i informació, s'ajuda mútuament tot desenvolupant competències per resoldre un problema o avançar en una idea o en un projecte.

A diferència d'altres tipus de xarxes socials, les comunitats de pràctica necessiten una figura, un líder que les mantingui vives, que faci el paper de facilitador per cohesionar-les i establir relacions de confiança, atès que cada participant ha de sentir-se còmode i reconegut per aportar un problema a la comunitat i, al seu torn, percebre que la comunitat intenta ajudar-lo (Gadow, versió en línia).

Alhora, segons Wenger (2006), les comunitats de pràctica compleixen tres requisits, la combinació dels quals constitueix una veritable comunitat de pràctica; és mitjançant el desenvolupament d'aquests tres elements en paral·lel que es cultiva una comunitat. Són els següents:

En primer lloc, el domini, ja que la comunitat de pràctica té una identitat definida per un domini d'interès compartit. Ser companys no implica amistat, sinó compromís envers el domini i, per tant, una competència compartida que distingeix els membres d'altres persones. El domini pot ser quelcom únicament reconegut pels membres de la comunitat.

En segon lloc, el fet de ser i comportar-se com una comunitat que persegueix el mateix interès segons el seu domini. Un grup de persones que participen en activitats conjuntes i discussions, que s'ajuden mútuament, comparteixen informació i construeixen relacions d'aprenentatge mutu. D'aquesta segona condició cal destacar-ne el fet que un lloc web en si mateix no és una comunitat de pràctica, ni tampoc ho és compartir un lloc de feina; només constitueixen comunitats de pràctica aquells grups

de persones que mantenen unes interaccions que contenen ajuda i sense les quals els membres no podrien funcionar de manera independent.

I en tercer lloc, la pràctica, que implica que els membres són “practicants” i no només un domini i un aprenentatge, sinó un repertori compartit de recursos, experiències, històries, eines i formes d'abordar els problemes recurrents en format de pràctica compartida.

El terme de “comunitat de pràctica” fou encunyat per Lave i Wenger (1991). Segons Corral i Rodríguez-Mena (2005), “una comunitat de pràctica” és un model que permet comprendre, explicar i investigar la forma real en que les persones aprenen” (p. 18). Es defineix com a xarxa d'activitats i accions interdependents i autoorganitzades, que vincula entre si persones, significats i el món material, en un sistema complex d'intercanvis interns i amb l'ambient (Wenger, McDermott i Snyder, 2002).

Es descriu en termes de participació (la pertinença legítima d'un individu a una comunitat, l'acceptació per part dels altres participants, la implicació personal, el compromís i la identitat dels seus membres).

I també en terme de pràctica (que s'identifica amb activitats característiques de la comunitat, sigui simbòlica o material), i que inclou els processos, artefactes, instruments, significats i discursos implicats per a dur-la a terme.

I en la que es produeixen canvis en els participants ja que l'aprenentatge és la condició obligatòria de les comunitats de pràctica, tinguin o no el propòsit explícit o conscient de produir-lo, i és la base del desenvolupament dels seus participants.

Aquests descriptors defineixen el participant com una *persona-en-activitat*, per marcar la peculiar conjunció entre un individu (organització corporal específica, amb maneres de funcionar i processos concrets) i un subjecte social (el subjecte cultural genèric) en comunitats situades en un context determinat, amb una identitat definida i contextualitzada, al nostre parer, durant la participació en diferents comunitats de pràctica excloents.

Així mateix, la comunitat de pràctica es refereix a aquelles relacions d'aprenentatge que s'estableixen no només entre un aprenent i el seu mestre, sinó que també involucren, per exemple, altres aprenents més avançats. L'activitat d'aprendre es concep, llavors, com un esforç comunitari per a la resolució de problemes o per a la

consecució d'un fi pràctic que considera la interacció grupal, situació que estimem que correspon al nostre context d'estudi.

Ara bé, aprofundint en la naturalesa de la relació comunicativa existent entre els participants de les comunitats de pràctica, Wenger (1998, p. 76) afegeix, des d'una perspectiva sociolingüística, que es caracteritzen:

- a) per l'existència d'un compromís mutu entre subgrups, que s'estén eventualment a la totalitat dels integrants;
- b) per compartir una empresa comuna, les bases de la qual són negociables; i
- c) per tenir un repertori compartit de recursos.

En altres paraules, des d'una perspectiva discursiva, una comunitat de pràctica comparteix i desenvolupa "formes de fer les coses, formes de parlar, creences i valors, en síntesi, pràctiques", com assenyalen Eckert i McConnell-Ginet (1999, p. 186).

Ja per acabar, segons Molina (2005) aquestes comunitats han demostrat una relació entre l'existència d'una comunitat de pràctica (i d'aprenentatge) i l'augment de l'efectivitat de la pràctica educativa dels professors i del rendiment dels alumnes; el que és més rellevant d'aquesta afirmació és que no només reporten beneficis per a l'alumnat sinó per als professionals (professorat) de la comunitat.

Aquests beneficis que es tradueixen en aspectes més personals i d'altres de més professionals. Respecte dels primers, els més destacables són que es redueix l'aïllament del professorat i s'augmenta la interacció entre els professors; que s'incrementa el compromís amb la missió i les metes de l'escola, cosa que ajudant a sentir-se part d'un projecte comú i d'una comunitat social determinada; i que s'augmenta la satisfacció moral i la responsabilitat vers de la tasca docent. I respecte dels segons, es percep una distribució de la responsabilitat en el desenvolupament integral dels estudiants, s'augmenten els coneixements sobre l'aprenentatge dels professors i també es millora la pràctica dels professors a l'aula. A més, el fet de pertànyer a una comunitat ajuda en primer lloc a construir-se una imatge de la professió, a entendre el rol del professor i a compartir una identitat professional; en segon lloc, promou l'examen i la reflexió sobre les pròpies creences, i proporciona un espai interactiu que permet connectar els professors amb el seu coneixement pràctic de l'aula afavorint-ne així el coneixement professional; en tercer lloc ajuda a afrontar problemes complexos i a pensar de manera compartida una solució, així com permet

veure reflectits els problemes de cadascú en els altres i així prendre decisions “arriscades” que en solitari difícilment es prendrien; i en darrer lloc, proporciona l'accés i l'observació d'altres realitats i pràctiques variades.

Per tant, estem plenament d'acord amb l'afirmació de Rodríguez-Mena (2007) que tota comunitat de pràctica és al mateix temps una comunitat d'aprenentatge perquè exigeix una modificació permanent de les seves accions a to amb la comunitat en la qual participa en un moment donat. Amb això, creiem, queda tancada la incipient dicotomia entre comunitats d'aprenentatge i de pràctica.

Cal dir que fem aquesta darrera afirmació, que pot semblar molt contundent, sempre des de la recerca que hem dut a terme i justificant-la basant-nos en quatre arguments:

El primer és que en la nostra comunitat de pràctica i d'aprenentatge, tots, tant novells com experts, tenen quelcom per ensenyar i encara més per aprendre (fet que evidenciaran els resultats); això sí, cadascú en un nivell diferent d'acord al seu grau d'expertesa.

El segon és l'existència d'un líder, o des del nostre plantejament, un facilitador que ajuda a cohesionar el grup i a establir-hi relacions de confiança; en el nostre cas és representat per l'assessor universitari.

El tercer és que els participants volen aprendre, millorar i revisar les seves estructures de coneixement; en definitiva, volen reflexionar de manera conscient al voltant de la pràctica en si -i dels coneixements de cadascú. Així, participen obertament i de forma horitzontal en una àmplia gama de tasques i activitats, amb l'objectiu explícit de promoure l'aprenentatge -la reflexió- d'acord amb les habilitats i interessos particulars.

El quart és el diàleg i, lògicament, la interacció entre els participants, que esdevé el pilar per a la construcció conjunta de nous coneixements.

I finalment, el fet que el nostre plantejament de comunitat esdevingui una manera i una font d'aprenentatge i alhora de pràctica, en què els membres tenen el propòsit explícit d'aprendre (reflexionar i posar en joc les seves creences i pràctiques a l'aula) i, independentment que siguin més o menys experts en un mateix domini (precisament l'ensenyament), participin en activitats conjuntes i discussions, s'ajudin mútuament, comparteixin informació i construeixin relacions d'aprenentatge mutu. El fet que tots els membres de la comunitat siguin practicants ens porta a afirmar de nou que la nostra proposta de comunitat de pràctica també és una comunitat d'aprenentatge i viceversa,

ja que el propòsit és l'activitat d'aprendre en el marc d'un esforç de tota la comunitat per resoldre problemes de la pràctica real i quotidiana.

2.7. Reflexió final: professorat novell, coneixement professional i comunitats d'aprenentatge

Molts dels estudis analitzats dedicats al professorat novell i el seu aprenentatge estan d'acord que el primer any d'ensenyament pot ser especialment difícil per a aquests professionals (Babinski, Jones i Helsel DeWert, 2001), fet que ja s'ha palesat en el capítol anterior.

Alhora, dels estudis analitzats se'n desprèn que, sovint, els professors tenen poques oportunitats per reflexionar de forma significativa sobre la seva pràctica amb altres persones que experimentin problemes similars; i també s'observa que les comunitats d'aprenentatge esdevenen els grans pilars per afavorir aquesta reflexió, a banda que s'estableixen com la base del suport, la formació i la construcció del coneixement professional en els professors novells, tal com explicarem a continuació.

Del que acabem de dir se'n desprenen tres idees comunes, en major o menor grau, a tots els estudis revisats.

La primera idea és que les comunitats d'aprenentatge o de pràctica esdevenen el pilar sobre el qual s'estructura la formació dels novells, i que el concepte de comunitat professional és el mecanisme on es fusionen la reflexió i el coneixement professional. Estudis com els de Fecho (2000) parlen de comunitats d'aprenentatge com a eina de formació per als professors novells per tal de donar-los veu i fer sentir les diferents perspectives que tenen, alhora que es destaca la importància de crear una atmosfera de grup que afavoreixi la pèrdua de la por que acompanya l'inici de la docència. Estudis semblants, però que s'articulen a partir de comunitats d'aprenentatge virtual, com els de Babinski, Jones i Helsel DeWert (2001), Helsel DeWert, Babinski i Jones (2003) i Jenkins, Smith i Maxwell (2009), revelen que els novells hi troben suport emocional i personal, a més de suport en la seva pràctica professional. En l'estudi de Fox i Wilson (2009) s'explica que les comunitats d'aprenentatge esdevenen formes d'interacció entre els novells a partir de les noves aplicacions socials com el *Facebook* o el *Twitter*, i es mostra que el suport no té per què estar programat o formar part de l'inici de la docència perquè es doni, ja que els novells tendeixen a cercar suport i

ajudes per a la seva socialització en altres fonts, tot i que amb resultats que encara s'han d'analitzar.

Bianchini i Cavazos (2007) parlen de comunitat professional i de la necessitat de donar suport als novells a través de l'anàlisi de la seva pràctica a l'aula i de la seva participació en aquestes comunitats professionals. Aprendre vol dir fer-ho a través de tres dimensions: els alumnes, la pròpia pràctica i la participació en un context professional que esdevé el vehicle per promoure la reflexió i la transformació. Aquestes comunitats professionals impliquen trobar-se regularment, compartir objectius i valors i embarcar-se en un procés de crítica i de col·laboració. Aquestes comunitats de professionals veuen els novells com a professors i professionals competents amb moltes coses per aportar. De manera semblant, Curry, Jaxon, Russell, Callahand i Bicaise (2008) parlen de comunitats professionals per ajudar els novells a entendre les estructures socials i la cultura professional dels centres. El desenvolupament professional s'ha d'entendre en la comunitat on es participa i a través de la interacció i dels intercanvis entre tots els membres. Les converses dels novells en els comunitats els permeten verbalitzar conflictes, canvis i oportunitats que troben en el camí, alhora que reben suport i *feedback* constant.

La segona idea té a veure amb el fet d'entendre que els professors novells s'han de formar o, més ben dit, han de rebre suport en els primers anys de docència, i que les comunitats d'aprenentatge són un format molt estès i utilitzat per a aquest fi ja que posa en solfa o en "comunió" tots els implicats en aquest suport al professorat novell, tal com es mostra en els estudis de Fecho (2000), on la comunitat d'aprenentatge pren el rol de comunitat que interpreta i reflecteix el que ocorre al professor novell a l'aula i li retorna una interpretació més ajustada, és una comunitat que "obliga" els seus membres a reinterpretar la realitat i a fer-se les preguntes que siguin pertinents amb l'ajuda dels altres. Babinski et al. (2001) parlen de suport emocional, però també de suport social i intel·lectual a partir de les interaccions entre tots els membres de la comunitat (professors novells, tutors dels novells i mentors universitaris). Són especialment rellevants els resultats d'aquest estudi en el sentit que mostren com al llarg del primer any el 90% dels missatges que enuncien els novells giren al voltant de les seves experiències, del que "els està passant" i de la necessitat que tenen d'explicar-ho, en contraposició als missatges dels altres implicats, que van en la direcció de "reflexionar" i anar més enllà de l'explicació o el sentiment.

En el context universitari, l'estudi de Harrison i McKeon (2010) parla de la diferència entre les comunitats de pràctica en l'àmbit escolar i en l'universitari, fent referència a

les comunitats acadèmiques i de recerca i al fet que “ser membre”-d'aquestes comunitats implica comportar-se com un científic. Aquestes comunitats no són d'ajuda sinó que es vertebren a partir de la recerca de l'èxit personal i del grup; així, un individu passa a formar part de la comunitat quan hi publica quelcom i pel simple fet de compartir uns objectius, uns valors o unes creences.

I la tercera idea és que el coneixement professional és la base per a l'actuació i per a la identitat dels professors; es fonamenta en una reflexió conscient que produeix aprenentatge i coneixement, i es construeix en comunitats d'aprenentatge.

Aquesta identitat es treballa des de comunitats de pràctica; es tracta de construir i reconstruir la identitat de manera constat en comunitats de pràctica en línia (Goos i Bennison, 2008) i en comunitats presencials com les de Cooper i Stewart (2009), Moore i Chae (2007) i Smith (2007).

Aquesta reflexió es palesa en estudis com els de Helsel DeWert et al. (2003), on el fet de participar en una comunitat té repercussions en l'adopció d'una perspectiva més crítica i millora les habilitats per resoldre problemes dels novells i, alhora, de tota la comunitat. Igualment, Craig (2000) i Killeavy i Moloney (2010) mostren l'ús de diaris electrònics i de narratives com a eines bàsiques d'una comunitat de pràctica en línia en la qual es treballa en format tutoria entre iguals a partir dels diaris publicats als blogs; treballant la reflexió a partir de l'anàlisi de la pròpia experiència i gràcies a ser membre d'una comunitat professional on es comparteixen objectius, polítiques, llenguatge, valors, informació... I on es porten a terme intercanvis i aprenentatge per part de tots els implicats, això és els professors novells, els directors i tutors del centre i els professors universitaris, al tractar-se d'una comunitat de pràctica presencial (Varrati, Lavine i Turner, 2009).

Amb aquest breu recorregut sobre el coneixement professional, les comunitats d'aprenentatge i els professors novells, hem volgut mostrar la interdependència existent entre tots tres temes i la importància d'entendre que el coneixement professional, fruit de l'intercanvi de coneixements i de les relacions amb els altres en un context determinat, és la base per al desenvolupament professional del novell -i viceversa, és a dir, que perquè es desenvolupi aquest coneixement cal un suport i un guiatge que idòniament pren la forma de comunitats de pràctica professionals.

A mode de síntesi

El coneixement professional és el que es desenvolupa en, i gràcies a, la pràctica professional i que obliga a conjugar alhora el bagatge teòric i pràctic. És en la pràctica professional on pren sentit, lligat directament al context sociocultural en què es desenvolupa.

El que diferencia un expert d'un novell és precisament el grau d'elaboració, integració, propòsit i reflexió del coneixement professional que presenten.

La reflexió esdevé l'element més intrínsecament lligat al coneixement professional. Es parla d'un tipus de *reflexió-sobre-l'acció* i d'un tipus de *reflexió-en-l'acció*, que són respectivament la reflexió sobre el que succeirà o ha succeït i la reflexió en el que està succeïnt (Schön, 1998). Així, la presa de decisions de manera conscient i reflexiva és el motor de canvi i evolució del coneixement professional.

Les comunitats d'aprenentatge es presenten com l'entorn o la base que afavoreix la construcció d'un coneixement professional "expert".

Les comunitats d'aprenentatge són una manera d'aprendre i treballar en el marc de la qual un grup de persones afins comparteixen, reconeixen, entenen i senten la necessitat de treballar per a un fi comú.

De comunitats d'aprenentatge en poden trobar quatre tipus: les que se centren en l'aula; les referides al centre o escola; les que es refereixen a la ciutat, comarca o regió; i les que operen en entorns virtuals (Coll, 2001). I també podem distingir les d'aprenentatge i les de pràctica: les primeres tenen com a objectiu explícit l'aprenentatge i l'ensenyament de tots els membres i les segones tenen com a objectiu explícit la pràctica i no sempre l'aprenentatge.

La literatura mostra que el coneixement professional dels novells s'ha de treballar en comunitat, que és la base del suport, la formació i la reflexió professional dels novells. Específicament, s'ha de treballar en comunitats d'aprenentatge i de pràctica, tot promovent l'aprenentatge significatiu i la reflexió sobre i en l'acció dels novells, amb l'ajuda dels altres.

Capítol 3.

Suport al professorat novell: programes, elements, components i ajudes

3.1. Desenvolupament professional i dimensions

3.2. Programes: contextualització, tipologia i models d'inducció a la pràctica professional

3.2.1. Formes i models de programes d'inducció professional

3.2.2. Equip i integrants del programa

3.2.3. El tutor o mentor

3.2.3.1. Localització, selecció i habilitats per exercir de tutor

3.2.3.2. Criteris en l'aparellament (*match*) entre tutor i professor novell

3.2.3.3. Preparació i formació dels tutors

3.2.3.4. Rol dels tutors

3.2.3.5. Beneficis i problemes d'exercir com a tutor

3.2.4. Accions i àmbits de suport dels programes

3.3. El suport als professors nous experimentats

A mode de síntesi

Suport al professorat novell: programes, elements, components i ajudes

En aquest tercer capítol presentarem en primer lloc la conceptualització de desenvolupament professional i les seves dimensions; i ens centrarem en segon lloc en els programes d'inducció professional per explicar-ne els tipus, els integrants -fent èmfasi en la figura del tutor-, les accions i els àmbits de suport, així com les peculiaritats del suport als professors experimentats. Finalment, conclourem amb la síntesi del capítol.

Malgrat la importància de l'experiència, o més ben dit, de l'aprenentatge que dona l'experiència -la qual cosa és consistent amb la naturalesa situada del coneixement professional (Berliner, 1995)-, és poc recomanable que la qualitat de l'ensenyament i dels primers anys de docència depenguin només de l'experiència individual de cadascun dels professors. El suport als professors novells que inicien la carrera professional pot jugar un paper important en aquest moment d'iniciació i, de fet, en els darrers anys en molts països s'han desenvolupat iniciatives en aquest sentit i de manera més o menys institucionalitzada (Avalos i Aylwin, 2007).

3.1. Desenvolupament professional i dimensions

El desenvolupament professional, segons Vonk (1995), “és el resultat d'un procés d'aprenentatge dirigit a adquirir un conjunt coherent de coneixements, perspicàcies, actituds i repertori que el professor necessita per a la pràctica diària de la professió -sovint designat com la base del coneixement professional del professor” (p. 6). En essència, i d'acord amb aquest autor, el desenvolupament professional és un procés de creixement dirigit pel mateix professor, això és, el professor ha de desenvolupar o trobar el seu propi estil individual d'ensenyament. Tanmateix, segons el nostre parer, això no implica que ho hagi de fer en solitari.

Aquest procés és marcat per diferents fases en què, com la recerca ha demostrat, la inducció professional té un paper molt rellevant. Segons Perrenoud (1993, p. 58), la inducció és “l'inici de la formació continuada que acompanya el professional al llarg de tota la seva vida”. I segons Bozu (2010), basant-se en Huling-Austin (1990, p. 535) “la inducció forma part d'un continu en la formació d'un professor, fent de punt d'unió entre la formació inicial i la formació continuada, i obeint, com a efecte, a una lògica

d'extensió dels programes de formació inicial en programes de desenvolupament professional". Així doncs, entenem el període d'inducció professional dins el desenvolupament docent del professional, concretament és l'inici de la formació continuada dels professors. Aquesta manera d'entendre la inducció difereix de la d'altres autors com Andrews (1987) i Tisher (1984), que proposen que el període d'inducció professional comença amb les pràctiques de la formació universitària o fins i tot abans.

D'acord amb aquest posicionament, Vonk (1989) assenyala tres fases que conformen el desenvolupament professional:

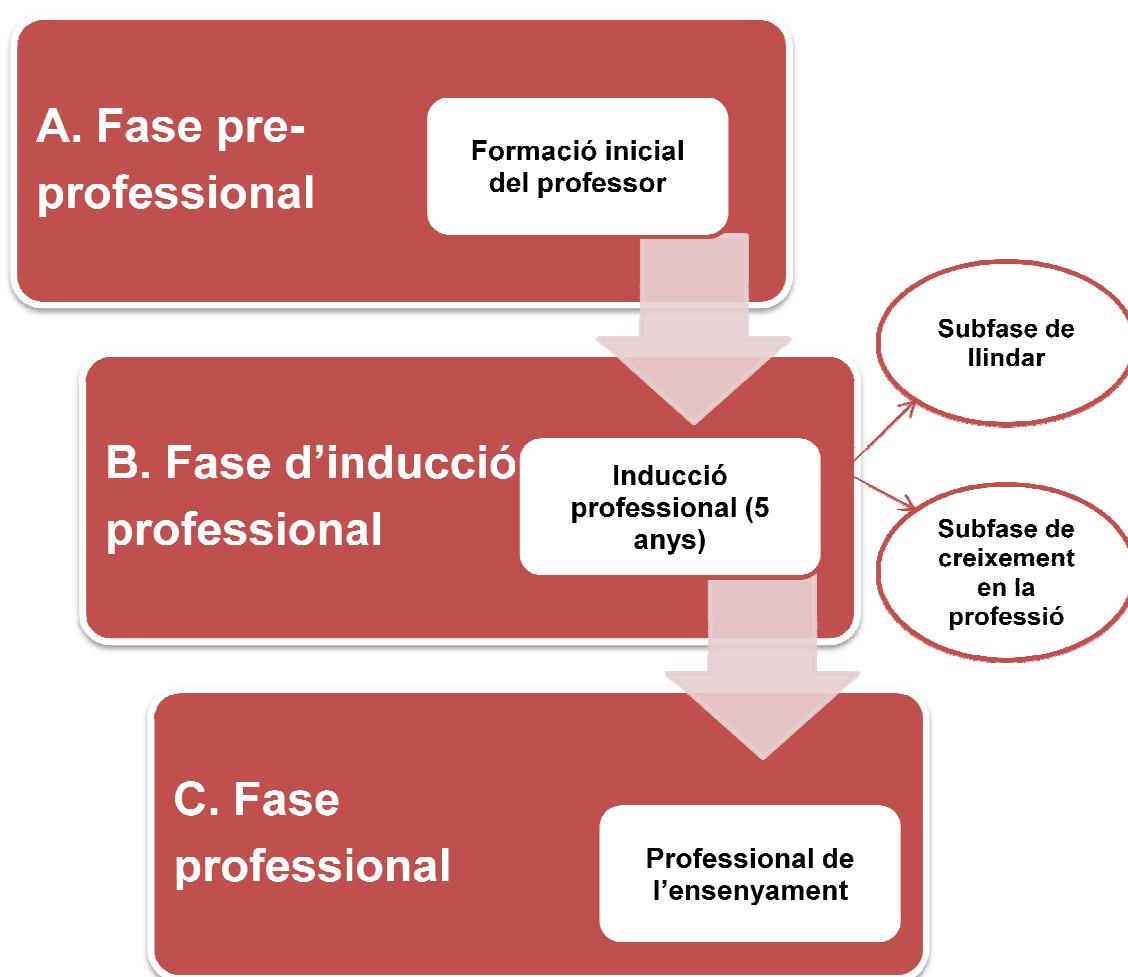


Figura 6. Esquema del desenvolupament professional segons Vonk (1989).

Tal com s'observa en la figura 6, en primer lloc trobem la fase preprofessional, en què s'inicia la formació del professor amb l'objectiu de desenvolupar-ne les competències inicials; aquestes competències base les aniran millorant al llarg de la fase d'inducció professional i l'ajudaran en la construcció de l'autoimatge del *jo-com-a-professor*, element clau en el desenvolupament professional.

En segon lloc hi ha la fase d'inducció professional, que comprèn els primers cinc anys de docència i que esdevé el pas de novell a professional; és en aquesta fase que se situa la nostra recerca.

La fase d'inducció professional es compon de dues subfases: la subfase de llindar i la subfase de creixement en la professió.

Al llarg d'aquestes subfases es continua el desenvolupament de la identitat del *jo-com-a-professor*; s'amplia el repertori d'accions, actituds i valors sobre la base de les variables contextuals i personals; i es transfereix el coneixement de la fase inicial de formació a la fase més professionalitzadora.

En resum, al llarg de la fase d'inducció professional es modifica, es reafirma i es reelabora tot allò adquirit al llarg de la formació inicial.

Altres autors com Imbernón (1994a) apunten també aquestes dues subfases d'inducció professional del professor novell però en un període de tres anys (i no de cinc com Vonk), i també hi identifiquen dues subetapes, la primera anomenada també llindar o avantsala, d'uns sis mesos de durada, i la segona anomenada de maduresa i de creixement, que s'estén al llarg d'uns dos anys i mig.

En tercer i darrer lloc hi ha la fase professional de l'ensenyament, en què la vessant formativa del professor és representada per la formació permanent. En aquesta fase, segons Vonk (1995), és fonamental l'autoimatge del *jo-com-a-professor* que s'ha format en les fases anteriors, ja que marcarà el desenvolupament autodirigit.

En relació amb aquestes fases cal parlar de les dimensions d'aquest desenvolupament, que segons Vonk (1995) són tres: la dimensió personal, la de coneixements i habilitats, i la contextual, tal com es pot observar a la següent figura:

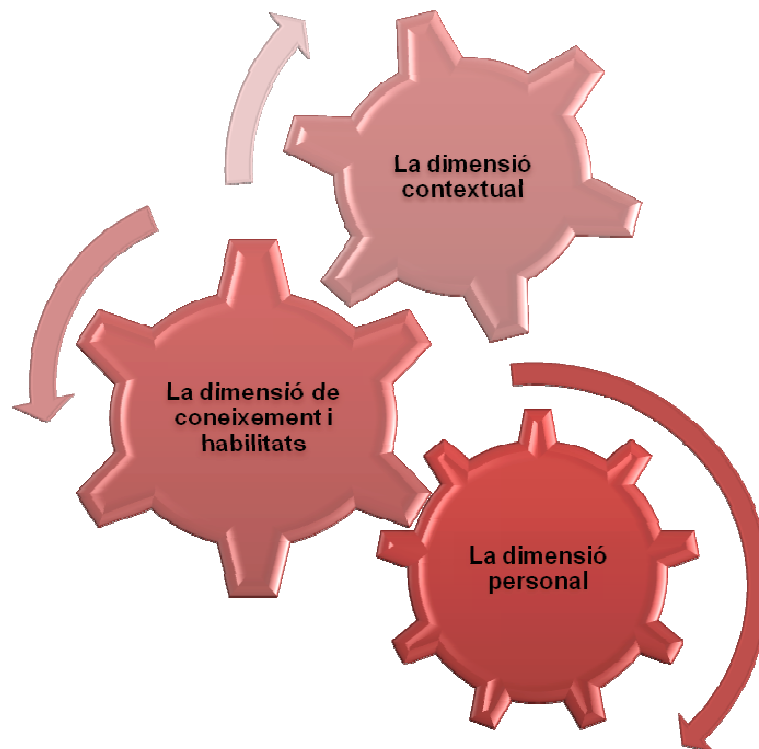


Figura 7. Dimensions del desenvolupament professional segons Vonk (1995).

La dimensió personal fa referència a tot allò que s'aprèn al llarg de la fase d'inducció professional que, evidentment, no només té a veure amb la professió sinó també amb les característiques personals que indefectiblement formen part de la identitat professional. Així, la identitat professional engloba aspectes com la reacció de l'individu davant de l'estrès; la relació amb els alumnes, els pares i la resta de professors; o el maneig de les emocions envers un mateix i envers la resta de membres del centre. En aquest sentit, algunes recerques mostren que, per a molts professors, arribar a ser-ho significa madurar sota pressió i que, a més, en la majoria d'iniciatives i de programes de suport aquest aspecte no s'acostuma a tenir en compte malgrat ser d'una importància capital en la construcció del coneixement professional (Doerger, 2003; Luft i Patterson, 2002; Wynn, Wilson Carboni i Patall, 2007).

La dimensió de coneixement i habilitats, de caire més tècnic, es refereix directament als tres aspectes que conformen la part més instruccional de la docència: el coneixement de contingut pedagògic, les habilitats de maneig de l'aula i els mètodes d'instrucció. Correspon als problemes citats de manera freqüent per la literatura al voltant dels obstacles del professor novell, tal com fan palès els autors revisats que citen aquests aspectes com a problemàtics (vegeu també el capítol "El professorat novell: contextualització" d'aquest treball).

El coneixement de contingut pedagògic es refereix al coneixement de la matèria que els professors han d'ensenyar i, més específicament, a la possibilitat de transferir el coneixement acadèmic relatiu a com ensenyar (Shulman, 1986). Per tal que aquesta transferència sigui possible, els professors han de reestructurar el seu coneixement base i molts necessiten al voltant de dos anys per reaprendre el contingut de la matèria des d'una perspectiva didàctica, atès que per construir aquest coneixement el professor ha de fer una reflexió profunda de la seva pràctica docent.

També les habilitats de maneig de l'aula són importants en la mesura en què molts professors no són capaços d'organitzar les lliçons per afavorir un clima d'aprenentatge àgil i motivador, tenen problemes de disciplina a l'aula i no saben aplicar correctament les normes de disciplina ni les sancions i encara menys mantenir-les (aquests problemes també són citats per força autors, tal com es mostra en el capítol "El professorat novell: contextualització" d'aquest treball).

Finalment, els mètodes d'instrucció constitueixen un aspecte problemàtic per als professors novells, ja que, malgrat haver rebut instrucció sobre com ensenyar, segueixen tenint problemes en aquest punt, per exemple en l'avaluació o l'atenció a la diversitat.

Finalment, cal considerar la dimensió contextual: com hem evidenciat al llarg del treball, el desenvolupament del professor està directament lligat al context en el qual s'adquireix el coneixement. Un context únic i particular és una escola determinada amb una cultura, uns valors, unes normes i unes regles de joc determinades, és a dir, una escola on el professor s'ha de socialitzar i on, moltes vegades, les regles del joc no estan escrites. Hi ha dues variables que afecten directament aquesta socialització del professor (Marín Díaz, 2005; Rodríguez Martínez, 2002;). D'una banda, noves responsabilitats per al professor novell des del primer dia, normalment les mateixes que els professors amb vint anys d'experiència; i de l'altra, un ambient escolar poc homogeni en què sovint coexisteixen diferents cultures (a cada departament i/o a cada curs) que no són fàcilment identificables pels professors novells.

3.2. Programes: contextualització, tipologia i models d'inducció a la pràctica professional

Si ens situem en la fase d'inducció professional, és lògic que les iniciatives per facilitar la inserció professional dels novells sovint prenguin el nom de programes d'inducció professional o d'inducció a la pràctica; o, en paraules més precises, programes d'inducció a la pràctica professional¹⁵. Aquests programes s'emmarquen en un temps i un moment determinats (com és l'inici de la docència) i s'acostumen a entendre com una part de la formació permanent dels professors, tal com ja hem explicat en l'apartat anterior (Hirsh, 1990).

A partir fonamentalment de les aportacions de Furió (1994), Furió i Gil (1989), Gordon i Maxey (2000), Tisher (1980), Villar (1990) i Vonk (1995) els programes d'inducció professional es conceptualitzen com les respostes institucionals als problemes dels professors novells, en forma d'ajudes planificades, sistemàtiques i sostingudes, amb l'objectiu de facilitar als professors la seva entrada a la professió docent. Aquests programes s'acostumen a organitzar en fases i compten habitualment amb la figura del mentor com un dels pilars de l'ajuda. El concepte d'ajuda en aquests programes fa referència al grau i a la manera com es té cura dels professors novells; a més, s'entén des d'una perspectiva sistèmica segons la qual el centre educatiu funciona com un sistema d'interrelacions on tots els engranatges contribueixen al desenvolupament professional dels professors que hi treballen.

Gordon i Maxey (2000) proposen aclarir la conceptualització d'aquests programes tot assenyalant allò que no són. Així, convé precisar que els programes d'inducció professional no són només programes d'orientació puntual als professors novells, sinó que són programes d'ajuda i assessorament a llarg termini i amb una assistència constant. No són l'assignació d'un company experimentat a un professor novell; sinó que cal una preparació del company perquè esdevingui un tutor o mentor efectiu, component essencial de la majoria de programes. No són mecanismes d'avaluació ni de control del professorat novell sinó d'ajuda i, consegüentment, no s'haurien utilitzar com a eines per mesurar la competència o incompetència d'un professor. Finalment, tampoc no representen la solució ni el remei miraculós als problemes dels professors novells; no es pot pretendre que mitjançant un programa els professors novells deixin

¹⁵ Malgrat que el terme més complet seria "programes d'inducció a la pràctica professional", a partir d'aquest moment s'adopta el terme "programes d'inducció professional", atès que es considera que ja engloben la pràctica i la situen en el context professional diferenciant-la d'altres pràctiques com les que es duen a terme en la fase preprofessional i/o universitària; i al mateix temps es relaciona directament amb el coneixement professional.

de tenir problemes en els primers anys de docència, sinó millorar l'adaptació i la qualitat docent dels professors que s'incorporen a la docència fent-los més fàcil aquest procés.

Un cop aclarit què són i què no són aquests programes, podem indicar almenys cinc aspectes o condicions que indefectiblement haurien de ser presents en qualsevol programa d'inducció professional:

Primer, segons Schlechty (1990), els programes d'inducció sempre s'haurien d'encarar a desenvolupar en els nous membres les habilitats, coneixements, actituds i valors per dur a terme de manera efectiva els seus rols ocupacionals (p. 28). A banda d'aquest objectiu, de manera més específica Huling-Austin (1990) indica les metes generals d'aquests programes que es poden resumir en els punts següents: a) millorar l'actuació docent dels novells; b) disminuir l'abandó professional en els primers anys de docència; c) afavorir el benestar personal i professional dels professors que comencen; d) acreditar la inducció per part del centre, això és, institucionalitzar-la com una iniciativa consolidada; i e) transmetre la cultura escolar i ajudar a la socialització del novell. En alguns contextos, especialment als EUA, podríem afegir-hi una altra meta relacionada amb la satisfacció dels mandats governamentals de qualitat docent del professorat, en què els programes d'assistència al professorat novell són eines d'avaluació per garantir l'assoliment d'uns estàndards¹⁶ d'activitat docent que han de complir els professors per poder romandre al seu lloc de treball.

Segon, pel que fa a les característiques dels programes, Putz (1992) destaca les que de manera general caldria complir per satisfer les necessitats dels professors novells:

a) Pel que fa a la durada, els programes s'haurien de dur a terme al llarg dels primers quatre anys de docència, tal com apunten Azcárate i Cuesta (2005), Benedito et al., (2001), Marcelo (1991, 1993), Putz (1992), Veenman (1984) i Vonk (1995). En canvi, altres autors, com Avalos i Aylwin (2007), Farrell (2003), Feixas (2002) o el mateix Marcelo (2002), no defensen aquesta idea, sinó que proposen programes d'un o màxim dos anys de durada (primer i segon any al centre). Hem de dir que en aquest treball estem d'acord a la idea dels primers autors, en el sentit que proposem que el període professor novell comprèn els primers cinc anys de docència i no únicament els dos o tres primers anys.

¹⁶ El concepte "estàndard" està directament relacionat amb les polítiques educatives americanes, on tot el que fa referència al professorat està mesurat i reglamentat per principis que esdevenen criteris de qualitat i de control que s'empren per avaluar els professors. Els estàndards són diferents en cada estat americà.

- b) Pel que fa a la metodologia, els programes haurien d'incloure sessions de treball tipus *workshops* entre parelles formades per un professor novell i un tutor i entre diferents professionals del centre i els professors novells.
- c) El professorat novell hauria de poder participar en el programa sense sortir de l'escola, amb recursos del centre i en horari escolar; així, parlaríem de programes des de i per a l'escola.
- d) S'haurien d'establir xarxes de comunicació i suport entre els diferents professors novells de manera presencial i virtual i/o en línia.
- e) El centre educatiu hauria d'estar supervisat i rebre assistència i suport extern d'institucions educatives com les universitats.
- f) El programa hauria d'incloure una avaluació formativa i sumatòria al professor novell per establir algun tipus de *feedback*, i al seu torn el programa mateix hauria de ser avaluat i valorat cada curs tant per mitjans interns com externs al centre.

Tercer, Villar (1990) assenyala les condicions que han de complir els programes per ser considerats d'inducció professional: a) existència de professors no novells en exercici que col·laborin en el programa assumint el paper del mentor; b) existència de plans institucionalitzats que formin part de la política general del centre, no com a quelcom excepcional o sense base institucional; c) existència d'una programació centrada en l'activitat del professor al centre i a l'aula; d) necessitat que els programes prevegin accions de supervisió, formació i suport als novells; i e) necessitat que el centre destini recursos materials i de gestió per dur a terme els programes.

Quart, aquests programes comporten uns beneficis, que estudiarem en detall al llarg del capítol però que ara volem avançar. Els beneficis que segons Hawk (1987), Henry (1988), Huling-Austin (1988), Odell (1990) i Parker (1988) tenen aquests programes són els següents: ajuden a superar la majoria dels obstacles amb què es troben els professors; afavoreixen el desenvolupament de destreses professionals en els novells; augmenten la retenció en el lloc de treball; augmenten la motivació i l'autoestima i produeixen benestar personal i professional; aconsegueixen socialitzar amb èxit els novells; i, finalment, ajuden al creixement professional dels que en formen part i també motiven una major sensibilitat cap als problemes i necessitats de la resta de professors i una millora de les relacions entre els membres de l'equip.

Tots aquests beneficis es produeixen sempre que es compleixin tots els aspectes fins ara esmentats: que s'entenguin els programes d'inducció professional d'acord amb la definició donada, que els objectius generals estiguin clars, que els programes s'iniciïn un cop acabada la formació acadèmica i que es compleixin les condicions referides.

I cinquè, la darrera de les condicions que han de complir tots els programes d'inducció professional és promoure la reflexió com a objectiu del suport. Seguint Schön (1992, 1998), creiem que la reflexió en o sobre l'acció és un procés que ha de ser estimulat i promogut contínuament per aquests programes. Per això, a continuació analitzarem què entenem per reflexió i quins són els elements que, segons la literatura, la promouen en un programa d'inducció professional:

D'acord amb Marcelo (1996), la reflexió s'ha convertit en un objectiu comú en la majoria dels programes de formació del professorat, tant inicial com permanent. Els objectius d'aquesta reflexió, tal com indica Calderhead (1993), poden ser variats:

- Capacitar els professors perquè puguin analitzar, discutir, avaluar i canviar la seva pròpia pràctica;
- ajudar els professors a reconèixer els contextos socials i polítics en què treballen;
- capacitar els professors perquè valorin els aspectes morals i ètics implícits en l'ensenyament, incloent-hi una revisió crítica de les pròpies creences al voltant del que s'entén com a bon ensenyament;
- propiciar que els professors prenguin una major responsabilitat en el seu propi procés professional;
- facilitar el desenvolupament de les teories sobre la pràctica educativa que tenen els professors;
- donar major capacitat d'influència als professors perquè adoptin un paper més actiu en els processos de presa de decisions educatives.

Amb aquesta finalitat, s'han desenvolupat instruments i programes dissenyats especialment per complir els objectius anteriorment citats (Monereo, 2010; Santos Rego, 1992, entre d'altres). Alguns d'aquests programes són el de Pasch, Sparks-Langer, Gardner, Starko i Moody (1991), el de Sparks-Langer i Colton (1991) i el de Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton i Starko (1990), tots tres dissenyats específicament per promoure la reflexió cognitiva, com el CITE (*Collaboration for the*

Improvement of Teacher Education), que inclou pràctiques estructurades, diaris i reflexions escrites. Altres recerques al voltant de la reflexió mostren que esdevé una variable dependent en analitzar els canvis que es donen segons el programa o instrument emprat. Això demostra que hi ha certs instruments que promouen la reflexió en els professors novells, com són els diaris, les entrevistes, els registres escrits, els documents personals o portafolis i l'anàlisi de casos, que comentem a continuació.

En primer lloc, el diari esdevé un dels instruments més emprats pels investigadors per promoure la reflexió en els professors tant en formació com en actiu. Per una banda, autors com Wedman, Martin i Mahlios (1990) estudià l'efecte d'un programa de nou setmanes de pràctiques d'ensenyament dissenyades per promoure la capacitat de reflexió dels professors fent ús de la supervisió a l'aula, l'assistència a conferències i a seminaris i els diaris dels professors novells. Els resultats mostraren que tots els instruments citats ajuden a desenvolupar un ensenyament més reflexiu, especialment el diari, que afavoreix l'explicació per escrit dels aspectes més personals i teòrics de la formació; a més, la reflexió sobre aquest document afegeix un plus de reflexió sobre allò escrit.

D'altra banda, Hoover (1994) analitzà el tipus de reflexió que provoca l'ús de diaris en professors en formació, l'anàlisi de les pràctiques a l'aula i la revisió de vídeos. La conclusió fou que les reflexions escrites per si soles no condueixen necessàriament a un pensament més analític sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge, sobretot si les preocupacions dels professors són personals, però sí que ajuden explicitar aquest pensament, tal com dèiem en el paràgraf anterior.

En segon lloc, les entrevistes també són un instrument que promou la reflexió, tal com van mostrar Trumbull i Slack (1991) en analitzar l'efecte que tenien en professors novells de ciències en formació. Aquests autors comprovaren que, través de les entrevistes, els professors començaven a reflexionar sobre aspectes de la seva feina dels quals no havien deixat constància anteriorment.

En tercer lloc, els registres escrits, documents personals o portafolis també foren utilitzats per Bullough (1993) per avaluar l'ús dels textos personals d'ensenyança com a instrument per propiciar la reflexió en professors en formació. Els resultats mostraren que els textos permeten als professors estar en contacte amb el seu propi desenvolupament, els augmenten l'autoconfiança, els ajuden a veure's a si mateixos com a productors de coneixement legítim i també els ajuden a reflexionar sobre la tasca docent. Així, per exemple, Lawrence (1992) demanà a 72 professors que

escriuissin al portafolis onze activitats obertes i desenvolupessin preguntes relacionades. L'anàlisi li va permetre identificar els temes més recurrents de reflexió en els professors en formació, que són el rol del professor i de l'alumne, les metes educatives, el paper del contingut, les activitats de classe i la planificació, l'avaluació i la naturalesa del pensament i els cinc nivells de comprensió pedagògica. Els resultats d'aquest treball mostraren també que es facilita el desenvolupament de la comprensió pedagògica en professors en formació quan posseeixen un enfocament de l'aprenentatge reflexiu o profund i quan desenvolupen marcs conceptuals per interpretar les seves experiències i coneixements. A més, es demostrà que els professors sense un enfocament reflexiu de l'aprenentatge poden patir dificultats per desenvolupar la seva concepció i comprendre com aprenen els alumnes (Marcelo, 1996).

En quart lloc, també el treball amb casos o anàlisi de casos és una eina utilitzada per promoure la reflexió en els professors novells, com ho proven els estudis de Libby, Allen i Koziol (1993).

En resum, les troballes més destacades de la investigació sobre la reflexió dels professors es podrien sintetitzar en els següents aspectes:

L'atenció personalitzada, l'ús dels diaris dels professors com a eina d'autoreflexió i l'anàlisi i observació de vídeos reals dels mateixos professors constitueixen eines vàlides per afavorir la reflexió sobre el propi ensenyament i aprenentatge i sobre la manera com incideix en els alumnes (Marcelo, 1996).

És essencial ajudar els professors a entendre la realitat des de diferents angles i perspectives, i la reflexió crítica ajuda l'ensenyant perquè està vinculada a l'ensenyament i desenvolupament d'un ventall ric i flexible d'idees, actituds i destreses.

Cal proveir els professors d'espais de reflexió, moments en què només ells són els protagonistes de la seva pràctica, sessions de treball propi en què l'eix vertebrador sigui el mateix professor i en què la seva veu sigui el fil conductor de la reflexió (Sparks-Langer i Colton, 1991).

Lligat amb això, és cert que les concepcions explícites i implícites, les experiències i la pràctica personal fan de mediadores entre el professor i el seu propi procés de reflexió. És per això que esdevenen necessaris espais de posada en comú i d'intercanvi entre professors per poder ampliar, entendre i acceptar altres postures igualment vàlides.

Sense aquests espais de trobada és difícil una reflexió sobre la pròpia pràctica que no estigui esbiaixada per concepcions monolítiques.

Finalment, és important que les recerques des de i per a l'escola es facin en col·laboració i en total conjunció amb els que les protagonitzen, és a dir, amb els mateixos professors, ja que són ells qui modificaran la seva pràctica i és a ells que s'adrecen els possibles resultats que es derivin de les recerques.

3.2.1. Formes i models de programes d'inducció professional

En aquest apartat presentarem les dues formes d'organització de la formació o acompanyament dels docents novells en la seva inserció professional, i també parlarem dels quatre models de programes d'inducció professional proposats per Vonk (1995).

En primer lloc, si analitzem les pràctiques d'inducció professional que es duen a terme als centres educatius, observem que hi ha dues formes d'organització de la formació o acompanyament als docents novells en la inserció professional (Vonk, 1995):

L'anomenada "inducció informada" (González Brito, Araneda Garcés, Hernández González i Lorca Tapia, 2005) o de "tenir cura" dels professors, que es refereix a totes aquelles accions formals per a la introducció del professor novell al centre. Aquestes accions es concreten en el següent:

- donar informació per escrit, de forma breu i clara, sobre el centre, la cultura, les tradicions, les normes, el currículum, les metodologies d'ensenyament, els materials de suport i els llibres;
- informar de manera general sobre els alumnes o la tipologia d'alumnat;
- presentar el nou vingut a la resta de professors i personal del centre.

L'anomenada organització "d'acompanyament" (González Brito et al., 2005) o de "donar suport", consistent a ajudar el professor novell a desenvolupar-se professionalment mitjançant l'assignació d'un tutor que l'ajudi, l'estructuració d'un pla per afavorir el treball, l'accés a recursos presencials i en línia, i l'oferiment al novell de la possibilitat de pertànyer a un grup d'iguals.

D'acord amb aquests autors, la majoria d'escoles "tenen cura" dels seus professors nous, però són poques les que donen "suport" als professors nous. Nosaltres coincidim plenament amb aquesta afirmació, que constitueix de fet l'origen de la recerca que hem dut a terme.

Pel que fa als models d'inducció professional, Vonk (1995), basant-se en l'anàlisi de recerques als Països Baixos i en la literatura sobre programes d'inducció a l'Europa occidental, en distingí quatre de diferents a partir de les tres dimensions del desenvolupament professional (la personal, la de coneixement i habilitats i la contextual, citades anteriorment en l'apartat 3.1. d'aquest capítol). Aquests quatre models són l'anomenat "nedar o enfonsar-se"¹⁷ o model natural, el model col·legial, el model de les competències obligatòries i el model formalitzat de mentor-protegit.

Cadascun d'aquests models, que descrivim en la taula 7, mostra una perspectiva diferent del desenvolupament professional dels professors nous i, lògicament emfatitza, uns problemes per sobre d'uns altres:

¹⁷ Traducció de l'anglès original *swim-or-sink* (Vonk, 1995, p. 9).

Taula 7. Resum dels models d'inducció professional (Vonk, 1995).

Emfasi en Models	Problemes referents a les dimensions del desenvolupament professional del PN					Perspectiva del desenvolupament professional	Treball en equip	Treball amb el tutor (en parella)	Format	Observacions
	Persona	Coneixements i habilitats			Context					
		Coneixement del contingut pedagògic	Mètodes d'instrucció	Maneig de l'aula						
Nedar o enfonsar-se o model natural	NO	NO	NO	Depèn	NO	Responsabilitat individual del professor	NO	NO	Informació per escrit sobre normes, valors i ideari del centre i sobre característiques dels alumnes	És el més comú a les escoles, sol anomenar-se "ritual d'iniciació" o <i>laissez faire</i>
Model col·legial	NO	Depèn	SÍ	SÍ	Depèn	Responsabilitat individual del professor	SÍ	SÍ	No estructurat, informal i puntual	El tutor només ajuda quan el PN demana ajuda
Model de competències obligatòries	NO	Depèn	SÍ	SÍ	NO	Conjunt d'habilitats que caracteritzen els professors efectius i que cal aprendre	SÍ	SÍ	Estructurat i jeràrquic	Expert que ensenya el novell. Model de transmissió de coneixements
Model formalitzat de mentor-protegit	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	Global i institucional. Desenvolupament professional individual i personalitzat del PN	SÍ	SÍ	Tutor expert entrenat per guiar el PN, donar-li <i>feedback</i> i estructuració de la pràctica, i monitoritzar el progrés que experimenta	L'objectiu és l'autonomia i autoeficàcia del PN

Com es pot observar en la taula 7, Vonk (1995) va resumir en quadre els models d'inducció professional. El primer, el model de tipus "nedar o enfonsar-se" o model natural no atén als problemes referents a cap de les dimensions del desenvolupament professional, que es considera únicament responsabilitat del professor, i tampoc no promou el treball en equip ni en parella amb el tutor; el guiatge que rep el professor és un "escrit" amb informació del centre i dels alumnes; en definitiva, és un model on el professor té tota la responsabilitat i on acostuma a sentir-se força sol. El segon model, el col·legial, és força semblant a l'anterior però hi apareix la figura del tutor i de l'equip; no es proporcionen ajudes personals ni contextuals, però sí que es proporcionen ajudes al professor respecte de continguts pedagògics, mètodes d'instrucció i maneig de l'aula; a més, encara que la responsabilitat en el desenvolupament professional segueix sent del professor, el fet és que rep una ajuda poc estructurada, informal i puntual d'un tutor quan la demana. El tercer model, de competències obligatòries, tampoc no fa referència a la persona i al context, però sí que entén el desenvolupament professional com la "transmissió" d'un conjunt d'habilitats que caracteritzen als professors efectius i que cal aprendre d'un tutor que les transmet com a expert. I finalment, el quart model, el de mentor-protegit, atén a la persona i al context i entén que el desenvolupament professional depèn de la institució i s'ha d'ajustar a cada professor amb l'objectiu que arribi a ser autònom i autoeficaç, amb l'ajuda d'un tutor expert que fa de guia i amb l'ajuda de l'equip de companys.

La nostra recerca implica el desenvolupament d'una proposta emmarcada en aquest darrer model. Considerem que és el que s'ajusta millor al nostre cas per tres motius: en primer lloc, perquè pren el centre educatiu com a base per al desenvolupament professional en què tots els integrants prenen part; en segon lloc, perquè pren en consideració el tutor i l'entén com la figura de referència en l'assessorament dels professors novells; i en tercer lloc, perquè considerar la inducció professional un procés de guiatge, *feedback* i estructuració de la pràctica del professor novell amb l'objectiu que assoleixi la màxima autonomia.

Així doncs, la nostra proposta se situa en la modalitat d'acompanyament o "donar suport", en termes de Vonk (1995), ja que es té en compte la figura del tutor i alhora un pla o programa que articula tot el suport; juntament amb el model d'inducció professional de tipus formalitzat de mentor-protegit de Vonk (1995), on l'objectiu és l'autonomia i autoeficàcia del novell.

3.2.2. Equip i integrants del programa

Pel que fa als elements dels programes d'inducció professional, el primer és el referent i les persones o l'equip que l'integren, que solen cedir el seu temps per poder col·laborar. Segons Gordon i Maxey (2000), habitualment les persones que formen o poden formar part d'aquests programes són les que mostrem en la figura següent:

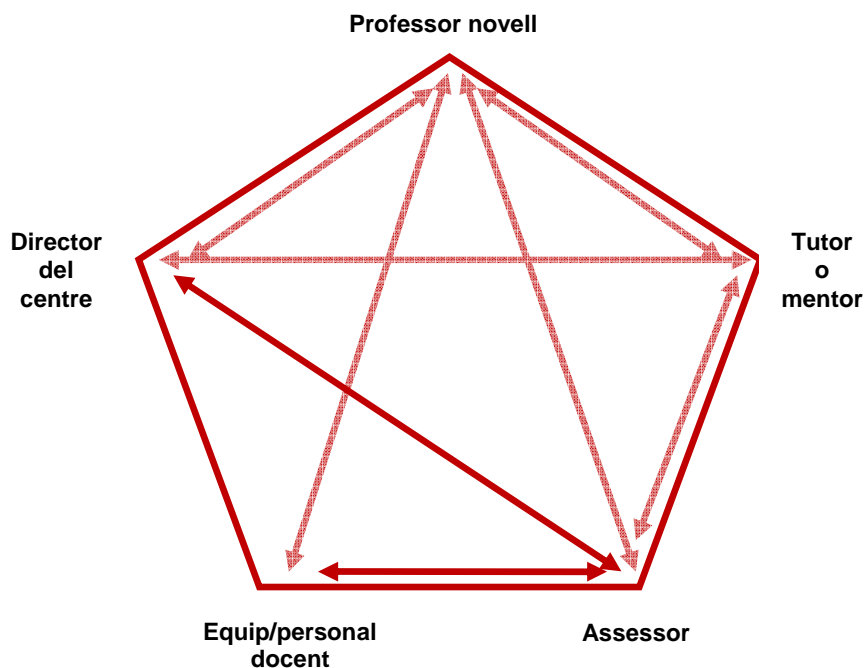


Figura 8. Figures que formen o poden formar part dels programes de suport als professorat novell (Gordon i Maxey, 2000).

Convé remarcar dues idees que es desprenen de la figura anterior. La primera és que tots el conjunt de persones que poden conformar l'equip de suport al professorat novell constitueix una xarxa d'interrelacions en què cada membre fa una tasca que es complementa amb les tasques de la resta. Això ens condueix a afirmar que tots els membres són igual d'importants i necessaris, ja que entre ells s'estableix una interdependència que afavoreix el suport integral al novell. Malgrat això, hi ha membres sense els quals no es podria concebre un programa d'inducció docent, com el professor novell, lògicament, i el tutor o mentor.

La segon idea és que el professor novell, tot i ser el centre a partir del qual es vertebrava tot el programa, és també un membre més de l'equip del programa. Així doncs, a

aquest primer component, el professor novell, no hi dedicarem més espai, per tal com ja n'hem parlat extensament en el primer capítol d'aquest treball. A continuació descriurem, doncs, la resta de components.

El tutor o mentor és el principal responsable de proporcionar assistència al nou professor. Scheehy (1976) el defineix com “el model responsable no parental que proveeix assistència, suport i oportunitats de manera activa i continuada al protegit” (p. 31). Alleman, Cochram, Doverspike i Newman (1984) defineixen la tutoració com “la relació en què una persona amb un rang superior o amb major expertesa guia i ajuda al desenvolupament d'un novell en el si d'una organització o professió” (p. 329).

Respecte de les funcions del mentor, Schein (1978) proposa aquestes vuit: confident, professor o ensenyant, patrocinador (*sponsor*), model, desenvolupador de talent, facilitador, protector i líder exitós; mentre que Schmidt i Wolfe (1980) les resumeixen en tres grans funcions: model, consultor i patrocinador (*sponsor*).

El director del centre educatiu acostuma a ser el responsable directe del professor novell, de la manera com s'adapti i de la pràctica professional que desenvolupi, així com també és el responsable de l'articulació i institucionalització del programa de suport. Els directors tenen la responsabilitat de dur a terme els programes d'inducció professional i d'assignar els tutors o mentors que donaran suport als professors novells. També tenen un dels rols més importants en els programes per a professors novells, consistent en la detecció de les necessitats tant dels novells com dels tutors i consistent també en la capacitat de garantir que ambdós rebin el suport necessari per part d'experts externs. A més, el director també és la figura responsable de respondre sobre el programa davant l'administració.

Més concretament, els directors dels centres educatius tenen segons Boreen i Niday (2003) quatre responsabilitats. En primer lloc, fer observacions als professors novells, de manera semblant a les que fan o farien els tutors, amb la qual cosa esdevenen una figura de suport del tutor en la qual aquest pot trobar consell, alhora que representen un altre punt de vista sobre el professor novell dins el mateix centre. En segon lloc, observar o supervisar la relació de tutoració que s'estableix entre tutor i professor novell, i és que, efectivament, el director pot ser clau en cas que apareguin problemes o conflictes de relació i calgui canviar la parella o fer de mediador. En tercer lloc, i en relació amb aquesta figura de mediador o supervisor, el director ha d'analitzar o detectar possibles situacions problemàtiques o de *perill* en el programa. I finalment, en

quart lloc, ha d'introduir els canvis necessaris en el programa, en les parelles o en la dinàmica per tal de millorar el programa i/o garantir-ne l'èxit.

El paper d'aquesta figura és també rellevant en el sentit que apunten Ingwalson i Thompson (2007) quan afirmen que perquè un professor novell tingui èxit en el seu primer any cal que estableixi una relació oberta, honesta i professional amb el director del centre.

El quart component és l'assessor extern, figura que prové d'altres centres educatius, serveis d'assessorament o universitats. En general, aquests assessors s'encarreguen supervisar els programes i donar suport tant als tutors o mentors com als directors del centre, si ho sol·liciten. Més concretament, les funcions específiques dels assessors són resoldre dubtes al llarg de la implementació del programa, formar i assessorar els tutors o mentors, facilitar la formació en forma de seminaris tant per a professors novells com per a mentors i establir vies de recerca per a la millora dels programes.

Mereixen una menció especial els assessors externs universitaris, que esdevenen el lligam entre la universitat i l'escola i estableixen els canals necessaris per al treball conjunt. Així, en moltes ocasions, l'àmbit universitari esdevé un pilar fonamental per a la formació dels professors i, alhora, per a la creació i implementació de programes d'inducció professional per a professors novells i de formació permanent. Així, segons Boreen i Niday (2003), la Universitat, a banda de preparar els futurs mestres per a la realitat de l'aula, ha de construir ponts amb l'escola i afavorir el desenvolupament professional dels mestres promovent-ne la formació inicial i permanent.

Aquests mateixos autors constaten que a les universitats s'estableixen dos nivells de suport: un de més bàsic o elemental, en el qual una persona de la Universitat fa d'assessor extern en un programa que es duu a terme a un centre educatiu; i un de més profund, en el qual un equip de professors universitaris, normalment un equip de recerca, crea des del món universitari un programa d'inducció professional per a professors novells i el posa en pràctica al centre educatiu.

L'*Early Professional Development* (EPD)¹⁸ del Regne Unit és un exemple d'aquest tipus de programes. Es tracta d'un programa de suport a professors novells en els tres primers anys de docència a l'escola i es basa en la formació de tutors o mentors del mateix centre especialitzats a donar suport als nous professors que s'incorporen cada any. El rol del tutor o mentor és clarament definit pel programa i des de la Universitat

¹⁸ Per a més informació de l'*Early Professional Development* (EPD) es pot consultar l'adreça següent: <http://www.tda.gov.uk/teachers/continuingprofessionaldevelopment/epd.aspx>

es formen els tutors de manera intensiva a través de sessions presencials i en línia i a través de la creació de documents especialment dissenyats per dotar-los d'habilitats socials i pedagògiques.

El cinquè component són els professors del centre que, sense formar part directa del programa, són al mateix departament i també donen suport al professor novell en forma de provisió de materials, resolució de qüestions puntuals o suport i integració social.

I finalment es poden esmentar altres figures, com els administratius o els caps de zona, que fan una funció de suport i revisió de la implementació del programa, en cas que calgui, però sense una incidència directa en la manera com es desenvolupa. Tot i així, aquestes figures són clau per establir vincles entre centres, professors novells, xarxes educatives i per fomentar iniciatives d'atenció al professorat en línia.

Lògicament, entre tots els integrants del programa s'estableixen canals de comunicació i, novament, la informació del dia a dia és bàsica per al bon funcionament del programa i per a la implementació dels canvis que es considerin necessaris.

3.2.3. El tutor o mentor¹⁹

El tutor o mentor és la pedra angular de la majoria dels programes d'inducció professional per a professors novells que han estat avalats pels resultats de la recerca (Doerger, 2003; Hobson, Ashby, Malderez i Tomlinson, 2009; Klug i Salzman, 1991; Malderez i Bodoczky, 1999; Martinez, 2004). Encara que és possible desenvolupar un programa sense la figura del tutor, és un component tan necessari que es recomana incloure'l en tots els programes pel fet que és qui pot donar un suport directe i continu al professor nouvingut (Gustafson, Guilbert i MacDonald, 2002; Oplatka i Eizenberg, 2007).

De manera senzilla podem definir la tutoració com una situació en què una persona amb coneixement n'ajuda una altra amb menys coneixement (Eisenman i Thornton, 1999, p. 81).

Ara bé, Alleman et al. (1984) són més precisos en parlar de la tutoració com "la relació en què una persona amb un rang superior o una major expertesa guia i ajuda al

¹⁹ Traduïm el concepte anglosaxó *mentoring* com a tutoració, alhora que fem servir els termes *tutor* i *mentor* com a sinònims (designen la persona que s'encarrega de guiar i orientar un novell).

desenvolupament d'un novell en el si d'una organització o professió" (p. 329). Així mateix, Vonk (1995) proposa una definició que s'ajusta molt millor al nostre objectiu, ja que entén la tutoració com la relació dinàmica i recíproca en un context de treball que s'estableix entre un titular avançat de carrera (tutor - expert) i un novell, amb l'objectiu de promoure el desenvolupament de la carrera de tots dos.

La tutoració és, per tant, una relació en què tots dos implicats tenen interès per l'altra part: els professors novells cerquen l'ajuda d'un expert per adquirir una identitat professional i construir-se una autoimatge de *jo-com-a-professor*; i els tutors, en l'intent d'ajudar el novell de manera efectiva, han de reflexionar sobre la seva pròpia pràctica, fet que comporta que se la replantegin; això subratlla la reciprocitat del procés, ja que es tracta d'una relació que contribueix a la millora del desenvolupament professional de tots dos.

Així, la tutoració és quelcom més que un professor veterà que dóna suport a un de novell; és una relació que proporciona a tots dos un nivell d'aprofundiment en la docència que marcarà la resta de la seva carrera docent com a persones i com a professionals.

D'altre banda, el tutor també pot ser entès com el professor amb experiència que treballa amb el professorat novell, que actua com a motor o agent de canvi i no només com a proveïdor de suport o mestre expert que ensenya els novells proporcionant-los seguretat al llarg dels primers anys d'ensenyament i intentant reduir l'aïllament que normalment experimenten (Boreen i Niday, 2003; Butler, Etheridge, James i Ellis, 1989; Galvez-Hjornevick, 1986; Sánchez Moreno, 2001). El tutor ajuda a comprendre la cultura de l'escola amb l'objectiu d'aclimatar els nous professors i facilitar-los la transició del món educatiu teòric al món de l'educació pràctica, i ho fa potenciant l'autoconfiança, l'autogestió i la professionalitat, aconseguint que millorin la docència i oferint-los diferents perspectives i estils d'ensenyament amb noves idees i recursos materials que puguin fer servir a les classes.

3.2.3.1. Localització, selecció i habilitats per exercir de tutor

Respecte de la localització, és important preguntar-nos on podem trobar el tutor. Gordon i Maxey (2000) apunten que és desitjable que els tutors siguin membres de l'equip docent del mateix centre on hi ha el professor novell. Diem que és desitjable

perquè en determinades ocasions això no és possible i els tutors són figures totalment desvinculades de la realitat del nouvingut i del centre escolar.

Ahora, segons aquests autors, fer de tutor hauria de ser una tasca voluntària (encara que molts cops sigui imposada) i també s'haurien d'aclarir alguns aspectes als tutors, com ara especificar que el fet de ser tutor comporta una sèrie de responsabilitats que cal assumir, concretar si es rebrà algun tipus de compensació o recompensa, i explicar el suport del que es disposarà. Segons Ganser (1997), ser tutor és un pas professional que pot marcar una diferència important en la carrera d'un professor.

Pel que fa a la selecció dels tutors, la literatura en destaca dues modalitats. Una és la selecció per part del director del centre a partir dels seus propis criteris i del coneixement dels professors. Els criteris que entren en joc són, segons Gordon i Maxey (2000), els següents:

- 1) Revisió de les candidatures d'acord amb criteris establerts pel programa.
- 2) Entrevistes personalitzades amb els tutors i els supervisors o directors del centre (alguna figura que pugui aportar més informació sobre el candidat).
- 3) Revisió del currículum vitae del candidat i de la formació que ha rebuda fins llavors.
- 4) Revisió de possibles assajos en què els tutors reflexionin sobre les seves creences al voltant dels professors novells, la inducció professional i la tutoració.

Una altra modalitat és l'autoselecció per part dels mateixos professors o tutors. La voluntarietat és un eix fonamental per a una primera selecció o preselecció dels possibles tutors -tal com acabem de comentar- i la selecció d'entre els voluntaris es fa mitjançant un comitè format per membres del programa i sobre la base d'uns criteris definits dels quals parlarem a continuació. Malgrat això, cal complir alguns requisits per ser seleccionat com a tutor, deixant de banda la formació que es pugui rebre posteriorment segons el tipus de programa; són exemples d requisits els anys d'experiència docent, el nivell educatiu on es treballa i el tipus d'estudis cursats o la formació permanent rebuda.

Pel que fa a les habilitats dels tutors, la literatura estableix un seguit de criteris indispensables per exercir el rol de tutor. A continuació els classifiquem seguint Sánchez Moreno (2001), el qual apunt hi ha dos tipus d'habilitats o característiques que hauria d'exhibir tot professor que vulgui ser tutor: d'una banda, característiques personals directament relacionades amb la relació més de "tu a tu" i amb l'apropament

al novell; de l'altra, característiques professionals fonamentals per exercir correctament el rol de guia i ensenyant.

Partint de la classificació d'aquest autor hem sintetitzat aquelles habilitats o característiques que les recerques destaquen com a més rellevants (vegeu taula 8):

Taula 8. Resum de les característiques personals i professionals dels tutors.

Autor	Característiques personals	Característiques professionals
Boreen i Niday (2003)	<ul style="list-style-type: none"> - Adonar-se que el sentiment de possessió cap als alumnes i l'aula és incompatible amb la relació de tutoria - Confrontar situacions problemàtiques - Ser flexible en actitud i en la pràctica 	<ul style="list-style-type: none"> - Acceptar la possibilitat que hi ha altres tipus d'habilitats d'ensenyament que també funcionen o tenen èxit - Haver demostrat el domini de les habilitats bàsiques d'ensenyament - Tenir una visió professional de l'aula i de tots els components que en formen part
Bova i Phillips (1984)	<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar compromís cap a la resolució de problemes - Tenir obertura de mires i perspectiva 	--
Clawson (1980)	<ul style="list-style-type: none"> - Ser consistent i flexible i estar disposat a compartir informació 	--
DeBolt (1989) p. 19 <i>The Delphi Technique</i> perquè els mateixos tutors s'autoevaluïn	<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar apropament - Saber autoavaluar-se - Mostrar capacitat per gastar temps - Mostrar capacitat per treballar fort - Tenir credibilitat - Mostrar entusiasme - Tenir flexibilitat - Mostrar habilitat per escoltar - Tenir integritat - Mostrar obertura de ment - Ser realista - Mostrar receptivitat - Tenir seguretat - Ser sincer - Tenir tacte 	<ul style="list-style-type: none"> - Tenir capacitat per treballar de manera cooperativa - Tenir competència docent - Mostrar compromís amb la professió - Tenir experiència en l'ensenyament
Gehrke i Kay (1984)	<ul style="list-style-type: none"> - Interès genuí per ajudar, dedicar temps i tenir paciència 	--
Little, Galagaran i O'Neal (1984)	<ul style="list-style-type: none"> - Facilitador i no pas controlador del professor novell - Respecte personal i professional cap a l'assessorat 	--
The NEA <i>Foundation for the Improvement</i>	<u>Actituds i caràcter</u> <ul style="list-style-type: none"> - Estar avesat als reptes, als canvis i a resoldre problemes - Mostrar reflexió i capacitat d'aprenentatge dels propis errors - Mostrar-se resistent, flexible, persistent i obert de ment 	<u>Capacitats i experiència professional</u> <ul style="list-style-type: none"> - Ser bon gestor de l'aula i del temps - Ser coneixedor excel·lent de la pedagogia i de la matèria - Estar disposat a formar-se i a millorar en la pràctica docent

Autor	Característiques personals	Característiques professionals
of Education, EUA (1999)	<ul style="list-style-type: none"> - Voler rebre entrenament per poder fer l'acompanyament al professor novell - Voler ser un model per a la resta de professors <p><u>Habilitats de comunicació</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunicar de manera eficaç coneixements i destreses educatives - Ser discret i mantenir la confidencialitat - Ser eficaç en l'ús del temps - Escoltar de manera activa - Fer crítiques en positiu - Fer preguntes que promouen la reflexió i l'enteniment - Transmetre entusiasme i passió per ensenyar <p><u>Habilitats interpersonals</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ser accessible i pacient, mostrar facilitat per establir relacions amb els altres - Ser capaç de mantenir una relació professional de confiança - Ser competent per treballar amb persones de diferents cultures - Ser crític i reflexiu amb la seva feina pròpia i la dels altres - Entendre les polítiques educatives - Ser sensible a les necessitats emocionals del professor novell 	<ul style="list-style-type: none"> - Trobar-se immers en la política i la cultura del centre escolar - Ser un observador meticulós de la pràctica a l'aula - Estar segur dels recursos instruccionals de què es disposa
Odell (1990)	<ul style="list-style-type: none"> - Tenir habilitats de relació social - Tenir energia - Mostrar habilitat per treballar amb adults - Mostrar respecte cap als altres punts de vista 	<ul style="list-style-type: none"> - Demostrar autoaprenentatge i formació permanent - Ser un ensenyant excel·lent
Sánchez Moreno (2001)	<ul style="list-style-type: none"> - Ser tolerants, estar segur d'un mateix, mostrar disponibilitat, ser equànime, ser valorat per la resta dels professors, ser diplomàtic, sensibles, tenir una gran capacitat per escoltar... 	<ul style="list-style-type: none"> - Tenir coneixements del desenvolupament adult i de la cultura i l'organització on es treballa; mostrar expertesa en la matèria que s'imparteix...
Schmidt i Wolfe (1980)	<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar el compromís de dedicar temps i atenció al professor novell 	<ul style="list-style-type: none"> - Tenir un coneixement professional elevat - Mostrar diversificació d'interessos i activitats

Com es pot observar en la taula anterior, les característiques personals són molt més abundants que les professionals, probablement perquè les primeres estan més relacionades amb aspectes psicològics i comporten qualitats inherents de la persona que són més difícils d'obtenir que les professionals, més fàcils d'aprendre mitjançant una formació específica.

Les característiques esmentades es poden agrupar en tres grans grups que creiem que engloben i resumeixen el quadre exposat (Vonk, 1995):

En primer lloc, una base de coneixement. Cal que el tutor conegui la naturalesa del procés de desenvolupament professional dels professors novells; els problemes que experimenten així com, sobretot, les causes que els provoquen; i, especialment, han d'haver reflexionat sobre el procés de construcció del coneixement professional dels professors i, lògicament, d'ells mateixos.

En segon lloc, una base d'habilitats interpersonals. Cal que el tutor tingui un gran repertori de característiques personals i que sàpiga com aquestes característiques afecten els professors novells i quines actituds o conductes són apropiades en cada situació.

En tercer i darrer lloc, calen unes habilitats de tipus més tècnic com l'aconsellament (*counselling*), l'observació, el *feedback*, la manera com proporcionar d'instruccions o la manera com avaluar, entre d'altres.

Tenint en compte la complexitat i amplitud d'aquestes característiques es pot entendre que calgui una selecció dels tutors. Aquesta tria s'ha de fer amb cura, ha d'atendre a les característiques que acabem de citar i, el que és més important, ha de potenciar i treballar totes les característiques dels tutors, tot entrenant-los perquè siguin més efectius.

3.2.3.2. Criteris en l'aparellament (*match*) entre tutor i professor novell

A banda dels (pre)requisits sobre els tutors, també és molt important el *match* o aparellament entre el tutor i el professor novell, i ja avancem que aquesta pot ser una de les causes de l'aparició de la majoria dels problemes entre els professors novells i els tutors.

L'estudi de Huffman i Leak (1986) mostrà que el 93% dels professors novells remarcaven la importància que els tutors desenvolupin la seva docència en el mateix nivell o matèria que els tutoritzats, si bé també afirmaven que preferien tutors competents encara que fossin d'altres nivell o matèries en comptes de tutors poc competents, massa directius o massa tolerants.

En canvi, Gordon i Maxey (2000) apunten que *match* perfecte entre professor novell i tutor hauria de basar-se en la personalitat i la filosofia o concepció sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de tots dos, i no tant en l'expertesa del tutor o el nivell educatiu en què es troben un i l'altre. Si aquests dos aspectes encaixen, és possible que s'estableixi una relació informal, flexible i oberta que beneficiï tots dos individus, sense que calgui donar tanta importància als coneixements del tutor i al nivell educatiu en el qual treballa.

Més detalladament, Boreen i Niday (2003) assenyalen cinc factors que s'haurien de tenir en compte a l'hora de formar les parelles per tal de minimitzar els possibles problemes que puguin sorgir, i estudis com els de Burris, Kitchel, Greiman i Torres (2006) ho corroboren. El cert és que aquests factors també podrien respondre als criteris de selecció del tutor, tot i que, segons els autors, si es compleixen aquestes premisses, els problemes que puguin sorgir queden minimitzats al màxim. Aquests aspectes que cal tenir en compte a l'hora d'aparellar un tutor amb un novell són els següent:

- a) Que el tutor tingui un mínim de tres a cinc anys d'experiència docent.
- b) Que ensenyi en la mateixa àrea i el mateix contingut que el professor novell.
- c) Que sigui físicament a prop del professor novell, és a dir, en classes que es comuniquen o en línies paral·leles que tenen les classes una al costat de l'altre,
- d) Que tingui una *certa* edat en relació amb el tutoritzat -els autors apunten una diferència òptima de 8 a 15 anys entre tots dos.
- e) Atendre a les possibles diferències de gènere, és a dir, establir parelles en què la coincidència o divergència de gènere sigui un criteri triat pels afectats.

Quant a aquest darrer factor, hi ha estudis com els de Dreher i Cox (1996), Kitchel, Greiman, Torres i Burris (2008), Ortiz-Walters, Eddleston i Simione (2010), Ragins i McFarlin (1990), Ramaswami, Dreher, Bretz i Wiethoff (2010) i Turban, Dougherty i Lee (2002), que fan esment d'una certa incomoditat per part dels professors novells a

l'hora de tenir un tutor de l'altre sexe; és a dir, funcionen millor les parelles del mateix sexe.

Finalment, Calderhead i Shorrock (1997) apunten tres condicions perquè les parelles funcionin:

- a) Creació d'un clima de seguretat que permeti que els implicats intercanviïn experiències i perspectives personals.
- b) Disponibilitat d'espais físics i temporals dissenyats específicament per poder intercanviar els punts de vista (disponibilitat de temps).
- c) Existència d'un cert marge d'autonomia en les actuacions de cadascú, així com existència de privacitat i de confidencialitat.

3.2.3.3. Preparació i formació dels tutors

Un cop seleccionats els tutors i creades les parelles, la preparació o formació dels tutors hauria de ser una prioritat en qualsevol programa d'inducció professional per a professors novells. Les temàtiques bàsiques en que s'haurien de formar els tutors segons Gordon i Maxey (2000) són les següents:

La inducció professional és fonamental atès que els tutors han de tenir coneixements sobre els problemes típics als quals s'enfronten els professors novells, així com sobre el propòsit, els objectius, el contingut i els efectes esperats del programa del qual formaran part. És important que els tutors tinguin l'oportunitat de poder discutir sobre del programa i fer-hi les aportacions i canvis que considerin necessaris.

Les habilitats de confiança i credibilitat són les bases per a una relació positiva entre el tutor i el professor novell. Els tutors han d'aprendre com promoure i establir una relació positiva amb els tutoritzats mitjançant el desenvolupament d'habilitats de comunicació activa i assertiva.

L'organització de l'aula i com dur a terme un ensenyament efectiu són dos punts que acostumen a sorprendre els tutors perquè ja es consideren experts en la matèria d'ensenyar. Amb tot, convé que entenguin que cal una revisió de les seves pròpies pràctiques per tal d'arribar a ser uns bons *models* d'aprenentatge per als professors novells. Temes com l'atenció a la diversitat o la conducta i motivació dels alumnes a l'aula haurien de ser objecte de revisió i estudi.

L'ensenyament d'adults és clau perquè els mètodes d'ensenyament que s'empren a l'aula amb els nens o joves no són els mateixos o requereixen una certa revisió quan s'intenta ensenyar un adult. És per això que els tutors han de ser conscients que ensenyaran persones adultes amb unes expectatives, un bagatge i unes concepcions determinades que caldrà revisar al llarg del curs.

El desenvolupament professional i social de l'adult és un element que es relaciona amb el punt anterior i que implica que els tutors siguin conscients dels estadis de desenvolupament professional i de socialització que *patiran* o pels quals passaran els professors novells.

Les habilitats d'observació també són bàsiques en la formació del tutor, ja que la classe és el lloc on es desenvolupa l'acció. És per aquest motiu que els tutors hauran d'observar amb regularitat els tutoritzats i, sobretot, hauran d'establir uns criteris d'observació que els guiïn i donin fonament als seus comentaris posteriors. L'ús de pautes d'observació en forma de *checklists*, ítems o escales pot ser d'utilitat per a les observacions.

El tutor també ha de desenvolupar la capacitat de reconèixer de senyals d'estrès i cansament en el professorat novell, i és que, com que el *burnout* (Foster, 1982; Gold, 1997) pot aparèixer a partir del cinquè any de docència, els primers anys són crucials per pal·liar possibles efectes com el cansament, el desànim o manifestacions físiques de desgast professional.

En el camp de les habilitats interpersonals, cal esmentar els tres tipus d'apropament personal cap als professors novells que poden emprar els tutors i que van establir Glickman, Gordon i Ross-Gordon's (1998):

- L'apropament no directiu, que marca una relació en què el tutor escolta, aclareix i reflexiona sobre la conducta del tutoritzat.
- L'apropament col·laboratiu, basat en la presentació per part del tutor de diferents problemes amb l'ús de la negociació com a eix per resoldre'ls.
- L'apropament directiu, que emfatitza una relació en què el tutor marca les directrius de conducta a l'aula de tutoritzat.

Els mateixos autors sostenen que no hi ha un model millor que l'altre i que depèn del context de supervisió i de les necessitats del professor novell. Malgrat això, apunten

que hauria de donar-se una gradació des del model directiu fins al no-directiu, cedint control de manera progressiva al professor novell.

També són fonamentals les habilitats de resolució de problemes, ja que una de les funcions més importants del tutor és intentar resoldre els possibles problemes amb què topen els professors novells a l'inici de la seva carrera docent. En aquest sentit, la formació dels tutors podria constar de simulacions davant possibles problemes dels professors novells, tal com proposen Johnson i Johnson (1982) i Schmuck i Runkel (1985).

Finalment, un darrer punt de formació hauria de ser la planificació i organització del temps per tal de conscienciar els tutors de l'increment de feina que els suposarà dur a terme aquest rol i conscienciar-los també que és important que planifiquin i organitzin amb cura el seu temps personal i professional.

Fins aquí hem vist que la formació que hauria de rebre el tutor es vertebrava en dues àrees: una de més educativa o basada explícitament en el context educatiu, com el fet de ser un gestor de l'aula excel·lent i un expert en la matèria d'ensenyament; i una de més personal i lligada a característiques més intrínseques de la persona, com són l'obertura de ment, la capacitat de reflexió, la flexibilitat, l'escolta activa, l'empatia, la creativitat i, sobretot, les ganes d'ajudar.

3.2.3.4. Rol dels tutors

Però, què vol dir formar els tutors per ser efectius? Doncs vol dir ensenyar als tutors a desenvolupar el seu paper de manera efectiva. Es tracta d'un rol bàsicament de conseller, ja que la tasca consisteix a ajudar els professors novells a desenvolupar la seva pròpia identitat professional i a assolir el coneixement i les habilitats necessàries per fer-ho (Tomlinson, 1995).

Ser conseller és un rol complex, complet i que intenta cobrir totes les àrees en què els professors novells poden presentar dificultats. És per això que el tutor ha de ser conseller i alhora observador, proveïdor de *feedback*, instructor i avaluador, tal com es mostra i s'explica breument a continuació (adaptat de Vonk, 1995):

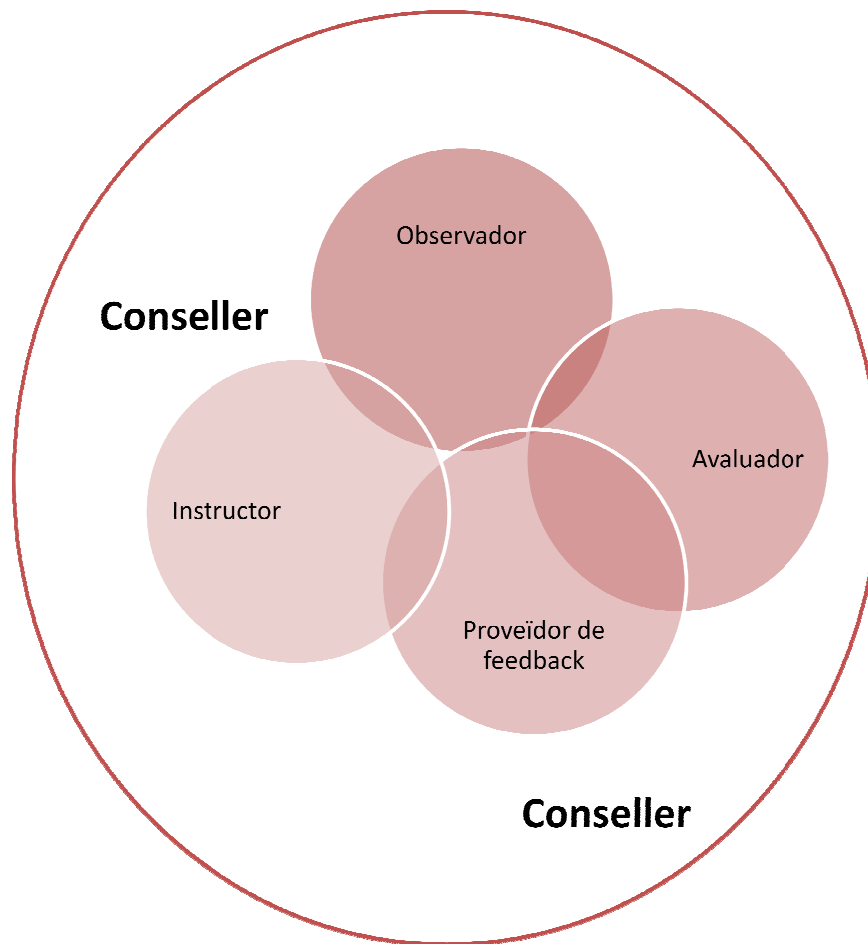


Figura 9. Rols del tutor segons Vonk (1995).

El rol de conseller s'exerceix a partir de tres eixos que engloben els subpapers d'observador, proveïdor de *feedback*, instructor i avaluador:

- Crear una relació oberta i saludable amb el professor novell, una relació en la qual hi tinguin cabuda i es puguin discutir els sentiments, les preocupacions i els problemes.
- Ajudar els professors novells a confiar en ells mateixos, a plantar cara als problemes i a ser capaços d'aclarir, explorar, plantejar solucions i resoldre els problemes, i ensenyar-los també a desenvolupar estratègies per lluitar contra l'estrès i per afrontar situacions emocionalment impactants.
- Estimular els professors novells a desenvolupar un concepte de si mateixos positiu i una visió clara i realista de la professió.

Com hem dit, en el marc del macropaper de conseller, el tutor ha de ser, per començar, observador. En efecte, per a una tutoració efectiva és crucial que el tutor sàpiga:

- Negociar amb el professor novell què, quan i com es farà la observació.
- Recollir i enregistrar les dades.
- Analitzar les dades i donar un *feedback* constructiu al professor novell.

Així mateix, el tutor ha d'adoptar el rol de proveïdor de *feedback* no només a partir de l'observació sinó també a partir de les converses amb el professor novell. En aquest sentit, els objectius són:

- Discutir i reflexionar sobre la planificació, execució i avaluació de les pràctiques instruccionals del professor novell a l'aula, tot reconeixent problemes i proposant solucions.
- Ajudar el professor novell a analitzar la seva pròpia conducta i donar-li eines per a la reflexió i l'autoavaluació.
- Pensar conjuntament amb el professor novell sobre els problemes que pugui tenir per trobar-hi solucions.

El tutor també ha d'exercir el rol d'instructor, procurant:

- Coneixement, idees i exemples relacionats amb les necessitats dels professors novells.
- Ajuda per a l'anàlisi de les idees del professor novell, qüestionant-les, posant-les en dubte i confrontant-les amb el coneixement professional de base que posseeix.
- L'autoreflexió i l'autoavaluació del professor novell.

Finalment, el tutor ha de ser avaluador, ja que és l'encarregat d'avaluar el professor novell, de comunicar-li els progressos que fa i els punts febles que presenta, i de decidir per on anar i/o quan acabar. És per això que ha d'exhibir:

- Bona comunicació amb el professor novell.
- Bona recol·lecció i processament de la informació per tal d'interpretar correctament les dades del professor novell.
- Habilitats per detectar de manera efectiva què cal millorar i capacitat d'estar obert a la discussió.

3.2.3.5. Beneficis i problemes d'exercir com a tutor

Per concloure l'apartat dedicat al tutor, esmentarem els beneficis i els problemes que comporta exercir aquest rol.

La literatura revisada està d'acord en el fet que fer aquest paper és totalment beneficiós. Ho demostren els estudis recollits en la taula 9, que indiquen els múltiples beneficis que comporta.

Taula 9. Beneficis d'exercir el rol de tutor segons diferents autors.

Autors	Beneficis
Gaston i Jackson (1998)	- Noves relacions i ampliació de les relacions socials
Godley, Wilson i Klug (1987)	- Millora de l'experiència de ser professor - Millora de les habilitats d'aprenentatge - Millora i augment de l'autoestima - Percepció de la pròpia vàlua - Retorn de l'interès per la feina - Satisfacció per contribuir a la millora d'altres professors
Killion (1990)	- Millora de l'experiència professional gràcies a la reflexió promoguda i a la pràctica reflexiva exercida amb els professors novells
Odell (1990)	- Adquisició de més coneixement sobre l'ensenyament i l'aprenentatge - Ampliació de la visió del centre - Increment de la seguretat d'un mateix com a professional - Millora de les habilitats comunicatives
Warring (1989)	- Millora de la productivitat com a professional - Percepció de major suport del centre cap al professional que exerceix de tutor - Refinament de l'estil d'ensenyament i de les estratègies del tutor a l'aula

Els beneficis enunciats per aquests autors es poden agrupar en cinc: el primer és l'adquisició o millora de les habilitats socials del tutor al centre i de les seves habilitats comunicatives pel fet d'haver d'esforçar-se a "entendre's" amb el novell; el segon és la millora de la actuació pròpia a partir de la revisió, l'anàlisi, la valoració i la reflexió sobre l'actuació d'un mateix; el tercer és l'adquisició i l'actualització de coneixements didàctics i/o instruccionals pel fet de discutir i comentar aquests aspectes amb el novell; el quart és l'augment de l'autoestima, de la satisfacció i de la seguretat del tutor pel fet de sentir-se reconegut com a expert i com a exemple; i el cinquè i darrer és l'augment de la motivació per la feina pel fet de ser reconegut com a membre important de la comunitat.

Tanmateix, encara que el tutor se seleccioni i es formi adequadament, es faci un bon *match* entre tutor i professor novell i el tutor exerceixi correctament el seu rol amb els beneficis que se'n deriven, segueix sent probable que experimentin diversos problemes, com els que descrivim tot seguit.

En primer lloc, Ackley i Gall (1992) apunten la dificultat de trobar temps per proporcionar una ajuda de qualitat al professor novell al llarg del primer any de docència. Els tutors han d'estar disponibles per dedicar temps als professors novells i treballar-hi de manera continuada i també per observar-se mútuament. Així, l'estructuració del temps és la clau per evitar el desbordament i l'excés de feina. Mesures com l'alliberament de càrrega lectiva al tutor o la creació d'un espai en l'horari del tutor i en el del novell podrien ser la solució per a aquest problema.

En segon lloc, Blank i Sindelar (1992) comenten la manca d'un paper clar, ja que de vegades la línia que separa l'ajuda del tutor de la figura d'avaluador és molt fina, com també ho és la línia que separa el rol d'amic o company del de guia i assessor. A més, no tothom entén la figura del tutor de la mateixa manera i és per això que és important que tot el claustre comparteixi la mateixa definició de tutor per definir fins on arriba el seu rol i les seves tasques.

En tercer lloc, Smith (1993) explica que el tutor pot no sentir-se emparat pel centre i que molts cops és el mateix director qui no li dóna suport. És necessari proveir els tutors d'espais i recursos de suport, com poden ser les trobades entre tutors o les entrevistes amb el director del centre.

I en quart lloc, Boreen i Niday (2003) distingeixen cinc aspectes problemàtics²⁰ que poden sorgir en el desenvolupament del rol del tutor però que afecten tant el tutor com el professor novell:

1. Edats del tutor i del novell massa properes o massa distants; o també inexperiència del tutor. Pel que fa a l'edat, l'ideal és que si el professor té 20 anys el tutor en tingui almenys 28, considerant també el desnivellament quant a interessos, afinitats, formació i experiència.
2. Diferències professionals en la docència. Es tracta diferències importants de dedicació al centre, respecte dels alumnes que té cadascun o respecte de la concepció sobre la professió.
3. Diferències de gènere. Com hem comentar, normalment les parelles del mateix sexe funcionen millor que les mixtes.

²⁰ Cal entendre aquests possibles problemes en el context en què se situen, això és, escoles i cultura americana, on l'edat, el sexe, les relacions i les distància demogràfica i física poden ser aspectes definitoris d'èxit o fracàs en la relació tutor-professor novell.

4. Diferències culturals importants. Poden considerar-se importants les reticències personals d'un dels membres per treballar amb persones d'una cultura o ètnia diferent, la manca d'habilitat per entendre que el coneixement pot estar condicionat per la cultura, i tancament conceptual davant altres llengües o argots.

5. Escoles rurals o urbanes. Hi ha diferències respecte de la introducció d'un professor novell en una escola rural o en una escola urbana, sempre atenent al fet que la procedència del novell sigui l'oposada a la del centre on exercirà la seva pràctica docent.

I finalment, aspectes com la manca de tecnologia, els recursos, la interacció social, els grups d'alumnes reduïts o bé massa grans, també poden dificultar la tasca del tutor respecte del tutoritzat.

3.2.4. Accions i àmbits de suport dels programes

A continuació analitzarem, en primer lloc, les accions a través de les quals s'articulen els programes d'inducció professional per al professorat novell; i, en segon lloc, els àmbits de suport que ofereixen aquests programes.

Respecte del primer punt, cal dir que les accions dels programes són aquelles accions que estructurin el programa, donen suport i afavoreixen la reflexió.

En aquest sentit, i en primer lloc, podem citar les discussions informals o les trobades entre el tutor i el professor novell, que faciliten la bona marxa del programa i l'atenció a les necessitats del novell, sempre mitjançant l'escolta activa i les habilitats socials i comunicatives esmentades anteriorment. El tutor ajuda el professor novell a aclarir conceptes, a resoldre problemes que es troba i a reflexionar sobre la seva pròpia pràctica (Schmidt i Canser, 2006).

Aquestes trobades es poden donar en qualsevol moment del curs, de la setmana o del dia i poden estar més o menys regulades per un calendari, encara que han de ser flexibles d'acord amb les necessitats dels professors novells i, en ocasions, a petició d'ells. Per això, és important establir un mínim de trobades o d'hores d'atenció del tutor cap al professor novell -que varien en funció del programa-, sempre tenint en compte l'esmentada flexibilitat. També és lògic pensar que, segurament, durant la primera meitat del curs les trobades seran més abundants que en la darrera meitat, o que, en els programes de dos anys, seran més abundants en el primer any que en el segon. A

través d'aquestes trobades s'afavoreix la comunicació continuada i alhora es detecten necessitats tant del professor novell com del tutor que posteriorment poden ser comentades i treballades en grup gran amb altres tutors i professors novells, per exemple en format de grup de reflexió o de discussió.

Aquestes trobades en gran grup, és a dir, entre tutors i professors novells de diferents cicles, àrees, cursos o fins i tot centres són molt importants (Parrilla Latas, 2004; Parrilla Latas i Daniels, 1998). Siguin de caire informal o formal, esdevenen un element fonamental per treballar problemes personals i professionals dels participants alhora que representen una forma d'assessorament i de formació explícita tant per a professors novells com per a tutors. També es poden prendre en consideració trobades només de tutors o només de professors novells, encara que semblen ser més profitoses les que es inclouen tots dos grups (Kutsyuruba, 2009).

En segon lloc, les entrevistes esdevenen un manera formal de recollir informació sobre el tutor i el professor novell. Seguint amb la tònica descrita en el cas de les trobades, les entrevistes poden ser pautades pel programa o bé d'acord amb les demandes dels professors novells i dels tutors. Sempre són una eina molt valuosa per a la diagnosi del programa, per saber com està funcionant, quins problemes es troben els protagonistes i quines inquietuds tenen i, sobretot, per tractar temes com el *matching*, l'excés de feina o la manca de temps per part d'algun dels dos (Einolf, 1995; Harrison, Dymoke i Pell, 2006; Piot, Kelchtermans i Ballet, 2010).

Hi ha dos tipus diferents d'entrevistes. D'una banda, les que estan marcades o pautades pel programa i són administrades pel director del centre o l'assessor amb la finalitat d'esbrinar aspectes concrets sobre les àrees treballades o sobre necessitats dels protagonistes; aquestes solen tenir una regularitat concreta (trimestral o quadrimestral). De l'altra, les referides a converses més obertes i/o semiestructurades per confrontar impressions entre diferents punts de vista de l'equip envers el professor novell o el tutor amb una periodicitat poc definida i fins i tot en llocs més informals (Patton, 1990).

En tercer lloc, les observacions es perfilen com la millor eina del tutor per determinar les necessitats instruccionals a l'aula del professor novell. Malgrat això, és important distingir entre recollir dades o observar i interpretar, essent aquesta última l'eina més important del tutor per determinar les necessitats del professor novell.

Per definir les necessitats del novell és indispensable que tant aquest com el tutor interpretin el material observat de manera conjunta, arribin a una comprensió

compartida de l'actuació o dels problemes del professor novell a l'aula i, sobretot, parin atenció a la importància del que es *diu* que es farà a l'aula i el que realment acaba *succeint*. Aquest diàleg, que anomenem *feedback* i que acostuma a ser posterior a l'observació, pot estar supervisat per assessors externs o bé quedar en converses *confidencials* entre el tutor i el professor novell.

D'acord amb Barrios Espinosa (2008), els comentaris (o *feedback*) proporcionats pel tutor es conceben com elements clau en el procés d'estimulació de la reflexió dels futurs docents (Canning, 1991; Colton i Spark-Langer, 1993; Krol, 1996; Ross, 1990).

Entre els beneficis que diversos autors han assenyalat en relació amb aquest diàleg o *feedback* -enfront d'altres modalitats d'interacció reflexiva- en la formació inicial de docents, destaquen els següents:

- Empeny els futurs docents a explicitar i analitzar les seves idees pràctiques i a evidenciar un nivell de reflexió més elevat (Francis, 1995; Garmon, 2001; Maloney i Campbell-Evans, 2002; Reiman, 1999; Roe i Stallman, 1994).
- Facilita la capacitat de formular-se preguntes i de compartir pensaments amb una persona que demostra un interès autèntic i genuí (Roe i Stallman, 1994; Todd, Mills, Chatchai i Khamcharoen, 2001).
- Permet una expressió i una resposta personalitzades i centrades en els interessos i inquietuds del professor novell com persona individual (Garmon, 2001; Maloney i Campbell-Evans, 2002; Roe i Stallman, 1994; Spalding i Wilson, 2002).
- Proporciona un canal per donar veu als protagonistes del procés de formació (Hatton i Smith, 1995; Maloney i Campbell-Evans, 2002).
- Crea un context segur de confiança mútua que afavoreix l'obertura, la crítica constructiva, l'empatia i la seguretat, i que també augmenta l'autoestima (Garmon, 2001; Maloney i Campbell-Evans, 2002; Reiman, 1999; Roe i Stallman, 1994; Spalding i Wilson, 2002; Todd et al., 2001)
- Representa un vehicle de mediació i bastida a través del llenguatge (Maloney i Campbell-Evans, 2002; Reiman, 1999).
- Actua enfortint la probabilitat que es perpetui el comportament desitjat, sobretot si es practica intermitentment (Zeus i Skiffington, 2000).

En quart lloc, els qüestionaris esdevenen una manera, potser la més fiable, de recollir dades. Són accions que formen part de l'avaluació formativa del programa. Poden ser qüestionaris especialment dissenyats per al programa o simplement d'altres de ja existents que es poden administrar a l'inici i al final del curs escolar, com ara els de desgast professional o els d'estat emocional.

Finalment, podríem parlar d'altres accions com, per exemple, els fòrums o la lectura i comentari de material científic o d'informació útil per als professors novells. El més rellevant, però, és entendre la importància de fer ús de més d'una acció i combinar-les en la mesura del possible. El fet d'utilitzar una varietat de mètodes en diferents moments i en diferents formats i grups permet comparar dades i fer-se una idea més acurada de les necessitats dels professors novells i dels tutors.

Respecte del suport i l'ajuda, la recerca ha posat de manifest repetidament diferents àmbits de suport que s'articulen segons tres eixos: el suport moral o personal, el professional i l'instrumental (adaptat de Gordon i Maxey, 2000). Aquests eixos es corresponen amb les dimensions del desenvolupament professional apuntades per Vonk (1995) i amb les habilitats o requisits del tutor i la formació que aquest ha de rebre per donar aquesta ajuda i suport correctament. Els tres eixos que acabem de citar articulen la major part de les ajudes del tutor i de les accions del programa (vegeu figura 10):

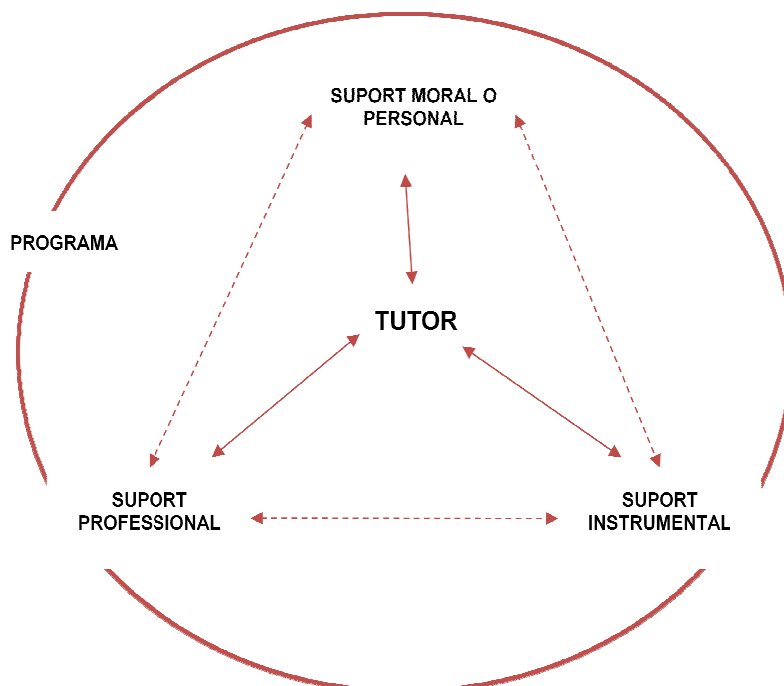


Figura 10. Àmbits de suport al professorat novell (Gordon i Maxey, 2000).

Pel que fa a l'eix de suport moral o personal, cal esmentar l'atenció personalitzada cap al novell, l'ajuda en l'adaptació a la cultura escolar, la socialització amb el claustre i els professionals del centre i la proporció d'informació i d'ajuda en la relació amb els pares.

De nou, però, aquestes ajudes varien en funció del *match*, la personalitat, el nivell de confiança entre tutor i tutoritzat i les habilitats socials del tutor envers el novell. Així, es pot donar el cas que una parella es reuneixi un cop al dia al llarg de la primera setmana o bé que una parella es reuneixi únicament un cop al mes.

Quant al suport professional, cal dir que pren protagonisme sobretot a mesura que avança el curs escolar i el novell es deixa d'estar angoixat i comença a adquirir altres preocupacions més instruccionals i directament relacionades amb l'aula (vegeu figura 11):

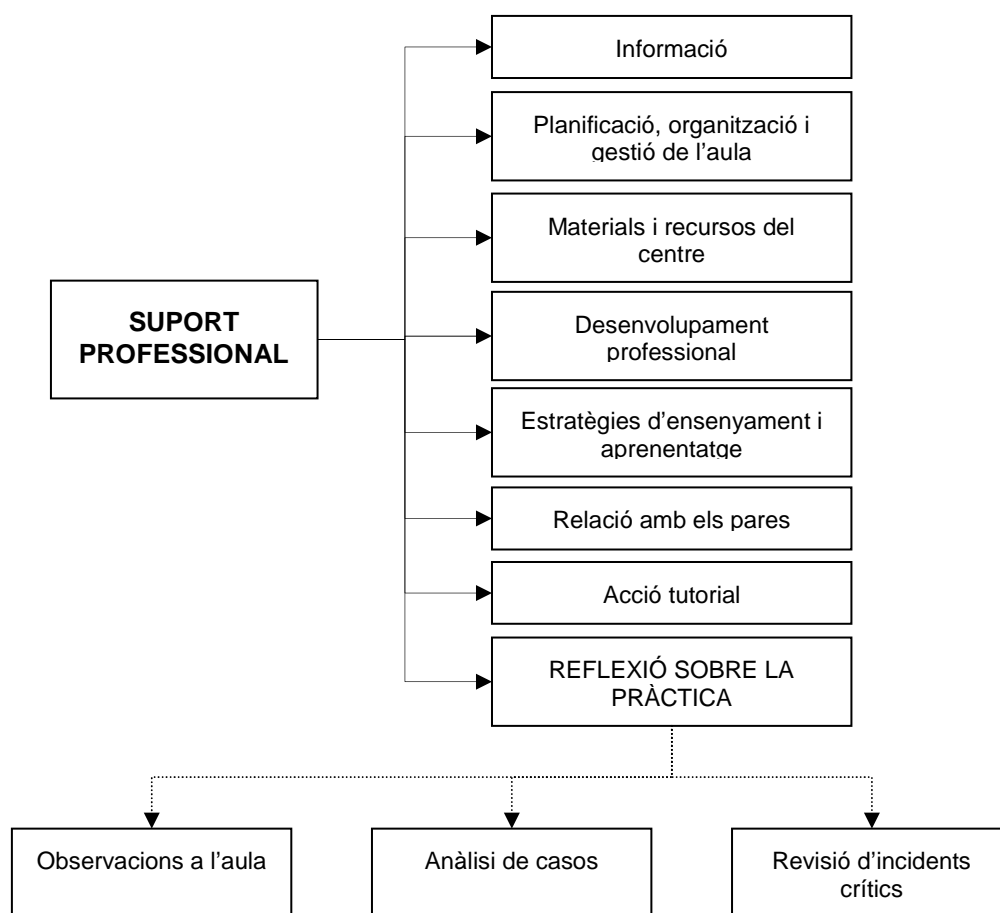


Figura 11. Suports professionals (Gordon i Maxey, 2000).

Així, en el segon mes de docència, el novell pot ser que ja no estigui tant angoixat per integrar-se en el si del claustre o per establir relacions socials amb els companys i passi a estar molt amoïnat perquè un alumne que presenta dificultats per entendre els continguts o perquè uns pares no accepten que el seu fill es pugui comportar de manera disruptiva a l'aula.

En certa manera, és en aquest tipus de suport on el tutor es *juga* la credibilitat i el saber fer com a mestre o professor, i on la formació que ha rebut pren més importància. El suport professional inclou aspectes com el fet de proveir constantment el professor novell d'informació relacionada amb la seva pràctica a l'aula o professional; ajudar en la planificació, organització i gestió de l'aula (aspecte fonamental i preocupant per a la majoria de professors novells); proveir de materials i recursos, com el desenvolupament de continguts i activitats a l'aula o com elements d'infraestructura bàsica; ajudar en el desenvolupament professional (demanda que sorgeix sobretot a partir de meitat del curs escolar, quan el professor novell s'adona que potser necessita formació complementària en determinades àrees); proporcionar estratègies d'ensenyament i aprenentatge a l'aula (aspecte molt lligat a la reflexió sobre la pràctica); ajudar en la relació i la comunicació amb els pares (amb aspectes concrets com proporcionar l'estructura d'una entrevista, els continguts que es poden treballar segons els objectius o el llenguatge que cal emprar); treballar aspectes de la tutoria amb els alumnes (com ara quin sentit, quins rols i quines implicacions té ser tutor d'un aula); i finalment promocionar o fomentar la reflexió sobre la pràctica com a font directa de detecció de necessitats del professor novell.

Pel que fa al suport instrumental, cal considerar els aspectes de la figura següent:

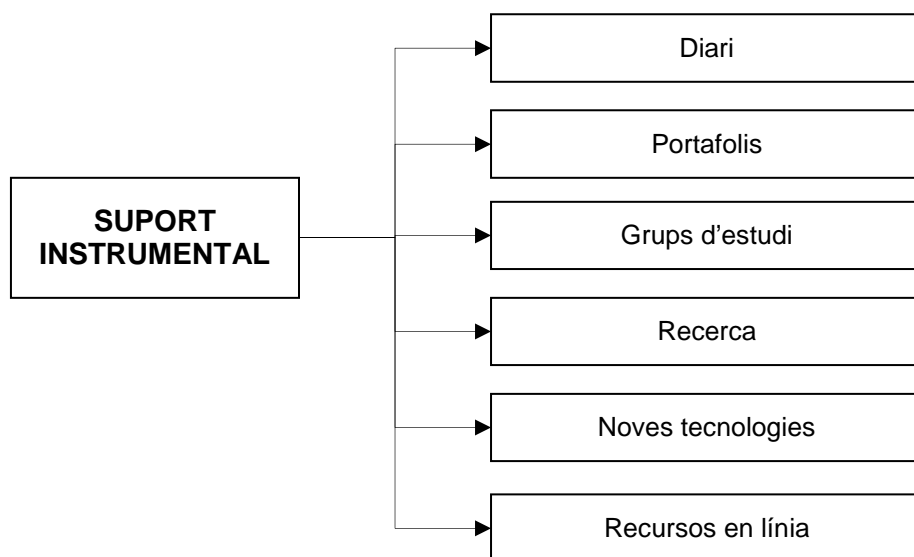


Figura 12. Suports instrumentals (Gordon i Maxey, 2000).

Aquest tipus de suport està lligat als anteriors, si bé fa referència a aspectes més directament relacionats amb l'estructura del programa d'inducció professional, com ara l'ús del diari per a la reflexió personal; l'ús del portafolis com a instrument d'aprenentatge i de desenvolupament professional i docent; la incorporació del novell en un grup d'estudi amb altres professors novells o bé en algun altre grup del centre d'acord amb els interessos que tingui; l'apropament del nouvingut a la recerca mitjançant la lectura d'articles o participant-t'hi directament; i l'ús i la instrucció amb noves tecnologies i amb els recursos en línia existents per a professors novells.

Aquesta tipologia dels suports es pot concretar en el que Boreen i Niday (2003) resumeixen en cinc ajudes que guien la relació, el treball i el suport que s'estableix entre el tutor i el professor novell:

La primera és l'ajuda centrada en les potencialitats i en els problemes del novell, ja que el tutor no només hi és ajudar davant els problemes sinó també per treballar en el desenvolupament de les potencialitats del professor.

La segona és la construcció d'un entorn de confiança amb dues finalitats: per una banda, és molt important que s'estableixi un clima de confiança entre el tutor i el tutoritzat per poder treballar; per l'altra, també és bàsic treballar perquè el professor novell es desenvolupi amb confiança a l'aula i mostri seguretat en els seus inicis, i aquí és on l'ajuda del tutor esdevé fonamental.

La tercera és l'observació i l'anàlisi de la formació del professor novell i de la gestió que fa de l'aula. Moltes vegades una mala planificació està relacionada amb una gestió deficient i difícil de l'aula, i és per això que el tutor ha de supervisar les unitats didàctiques que es duran a terme a per procurar minimitzar la màxim els problemes de gestió de l'aula.

La quarta és el modelatge en l'acció, és a dir, la importància de proporcionar un bon model al professor novell. Així, és bàsic que el tutor mostri a l'aula tot allò que intenta transmetre al nouvingut i que aquest vagi a observar-lo tants cops com calgui. És tant o més important veure el que funciona a l'aula com el que no, i el tutor ha d'exhibir expertesa davant els èxits i els fracassos a la seva aula.

I la cinquena és la promoció del desenvolupament professional del novell. És molt important que el professor novell es formi en destreses o habilitats i alhora tingui contacte amb altres novells en forma d'assistència a cursos o seminaris al centre o a fora.

En qualsevol cas, cal no oblidar que el tutor no està sol i també que rarament recauen en la seva figura totes les ajudes o tot el suport que acabem de citar. Això sí, ell ara és l'eix principal que articula els tres grans tipus de suport (moral o personal, professional i instrumental) atenent directament les demandes del professor novell, derivant-les a la persona més adient o cercant ell mateix les respostes i recursos necessaris. És per això que els tutors són també beneficiaris dels programes en què participen, sempre que facin correctament la seva feina.

Finalment, convé destacar que, si bé en aquest apartat hem presentat una anàlisi detallada dels suports, tots estan interrelacionats i, lògicament, es fa difícil destriar les necessitats personals, socials, professionals, didàctiques o instrumentals del professor novell en contextos reals.

3.3. El suport als professors novells experimentats

En aquest apartat volem subratllar la importància de proveir de suport i tutoria els professors que tenen experiència docent però que en canviar de centre, d'àrea o de nivell també necessiten suport per adaptar-se a la nova cultura del centre. En certa manera, responen al perfil de professors novells però amb els avantatges d'una certa

expertesa i experiència docent prèvia, punt fort que es pot aprofitar a l'hora d'integrar-se al nou centre o situació professional.

No tots els centres educatius tenen programes adreçats a aquest tipus de professorat. De fet, l'atenció al professorat *experimentat* nouvingut no sol ser objecte de cap tipus de programa o pla dissenyat especialment per a aquest fi (Marcelo, 1988, 1999).

És obvi que aquest professorat necessita un tutor particular. És per això que Boreen i Niday (2003) apunten cinc condicions que haurien de tenir els tutors per poder treballar amb professors novells experimentats:

- a) Un mínim de cinc anys d'experiència docent.
- b) Coincidència de nivell o àrea curricular amb el professor novell.
- c) Proximitat física d'aula o compatibilitat d'horaris.
- d) Edat igual o superior a la del novell.
- e) Possiblement coincidència de sexe.

Com es pot observar, a diferència de les característiques o requisits que apuntàvem en el cas dels professors novells, ara es tenen en compte aspectes que no estan relacionats amb l'expertesa o amb factors pedagògics, sinó amb l'experiència demostrada o les habilitats d'ensenyament a l'aula. Es tracta, doncs, de característiques que fan pensar més en un acompanyament que en un ensenyament.

D'altra banda, si en el cas dels novells sense experiència prèvia parlàvem del tutor com a motor de canvi i reflexió en el marc de la consolidació de la formació inicial rebuda pels professors i de la reflexió com a eix de treball i aprenentatge, en canvi en el cas que ens ocupa ara parlem d'un professorat que ja té un bagatge educatiu i professional que el fa més susceptible de rebre una ajuda pràctica i més ajustada a les demandes que pugui expressar.

Així, per exemple, la gestió de l'aula, la comunicació amb els pares i la planificació i organització dels continguts a l'aula són aspectes que s'acostumen a transferir amb facilitat d'un escenari a un altre, sempre que es doti el professor d'una certa llibertat. Ocasionalment, hi ha professors que descobreixen que certes tècniques o mètodes a l'aula no s'ajusten a les característiques dels nous alumnes o de la nova aula, però la tònica apunta que no hi sol haver problemes en aquest aspecte (Westerman, 1991).

Al seu torn, l'experiència pot provocar problemes de gestió i logística més acusats que en el cas dels professors novells no experimentats (Boreen i Niday, 2003), precisament pel fet que aquests professionals solen estar *acostumats a fer les coses d'una manera determinada*, fet que pot dificultar l'adaptació a un nou entorn.

En aquest sentit Boreen i Niday (2003) apunten cinc aspectes en què els professors experts nouvinguts poden necessitar suport del seu tutor i del centre:

1. Assistència en els canvis curriculars (si és que n'hi ha) i ajustament als nous programes educatius.
2. Informació detallada de la política educativa del centre, les normes, el reglament, l'administració, els departaments, els responsables, els recursos, etc.
3. Encoratjament de la iniciativa i de les habilitats d'ensenyament del professor novell.
4. Recomanacions respecte de la cultura i les característiques dels alumnes, la comunitat o el nivell social del barri i dels pares dels alumnes.
5. Maneig positiu de l'estrès, ja que tots els canvis comporten un cert nivell d'estrès.

Respecte de la resta d'aspectes que es contempen en els programes d'inducció professional, no varien pas en el cas d'aquest altre tipus de professorat novell. És especialment important poder compartir amb altres professors els neguits propis del nouvingut, amb l'afegit de l'experiència acumulada amb els anys, i també és fonamental que el nouvingut entengui el perquè del programa i accepti formar-ne part.

A mode de síntesi

S'entén el desenvolupament professional com un procés de creixement en què cada professional desenvolupa aquells coneixements que necessita per a la pràctica diària de la seva professió. Aquest desenvolupament comprèn tres fases: la fase preprofessional, la fase d'inducció professional i la fase professional (Vonk, 1989).

És en la segona fase, que comprèn els primers cinc anys de pràctica professional, quan es duen a terme els programes d'inducció professional.

Els programes d'inducció professional constitueixen un camí dissenyat especialment i gràcies al qual els professors novells construeixen el seu coneixement professional "expert".

Acostumen a tenir una durada d'un a dos anys i es duen a terme en el mateix centre quan el novell s'incorpora.

L'objectiu principal dels programes d'inducció professional és atendre les necessitats personals, instruccionals o tècniques i d'inserció social dels novells, a banda de promoure'n la reflexió. Això s'aconsegueix mitjançant el disseny, la implementació i l'avaluació de programes (model formalitzat de mentor-protegit, Vonk, 1995).

Els integrants dels programes acostumen a ser el professor novell, el director del centre, el personal docent, l'assessor extern i el tutor. Aquest darrer representa la pedra angular de l'acompanyament als professors novells.

La tutoració és una relació estructurada entre un novell i un expert que proporciona a ambdós un nivell d'aprofundiment en la docència que marcarà la resta de la seva carrera docent com a persones i com a professionals. La literatura especialitzada analitza amb profunditat diversos aspectes d'aquesta relació, com la selecció del tutor, les característiques personals i professionals que presenta, l'aparellament novell-tutor, la formació del tutor, el rol que desenvolupa, les ajudes que rep i els beneficis i problemes que pot tenir.

Els programes s'articulen a través d'accions com trobades novell-tutor, entrevistes, observacions, qüestionaris, fòrums o lectures; totes orientades a proveir els professors novells de suport moral o personal, instrumental i professional.

Capítol 4.

Recerca empírica: avaluació d'un programa d'inducció professional per a la construcció del coneixement professional en els professors novells

4.1. Objectius i hipòtesis de treball

4.2. Descripció del programa

4.2.1. Objectius i estructura del programa

4.2.2. Participants

4.2.3. Àrees temàtiques treballades al programa

4.2.4. Accions del programa

4.2.5. Calendari del programa

4.3. Mètode

4.3.1. Participants i institució

4.3.1.1. Procés de selecció del centre i dels participants

4.3.1.2. Descripció dels participants: professors novells i tutors

4.3.1.3. El centre: Salesians Sant Vicenç dels Horts

4.3.2. Disseny i procediment

4.3.3. Dimensions i instruments d'anàlisi

4.3.3.1. Instruments de recollida de dades

4.3.3.2. Procediment per a l'anàlisi de les dades

A mode de síntesi

Recerca empírica: avaluació d'un programa d'inducció professional per a la construcció del coneixement professional en els professors novells

En aquesta segona part presentem la part empírica de la recerca, que ha consistit en el desenvolupament d'un programa d'inducció professional per a la construcció del coneixement professional i la promoció de la reflexió en professors d'Educació Secundària Obligatòria i Cicles Formatius. En primer lloc presentarem els objectius i les hipòtesis de treball que sustenten la investigació, en segon lloc, el programa de guiatge i assessorament que hem dut de terme; en tercer lloc, el mètode emprat a la recerca; i, finalment, el resum dels elements més rellevants de l'aplicació empírica.

La formació del professorat novell, a parer nostre, ha de promoure un canvi conceptual i metodològic en les idees que tenen els professors sobre la docència i també en les pràctiques que duen a terme a l'aula. La base d'aquest canvi ha de ser una reflexió conscient, organitzada i constant, per això presentem una investigació aplicada que s'emmarca en la implementació d'un programa de guiatge i d'assessorament a professors novells d'Educació Secundària i Cicles Formatius.

El propòsit principal d'aquesta recerca ha estat trobar respostes als interrogants que se'ns plantegen, com a professionals de l'educació, entorn de la formació permanent del professorat i de l'inici docent del professorat novell; tenint present la finalitat última que la recerca aplicada estigui al servei de la pràctica educativa dels professionals, i en darrer terme, pugui servir per a la comprensió i l'abordatge dels processos implicats en l'inici de l'exercici professional, oferint un guiatge i un assessorament de qualitat al professorat novell d'Educació Secundària i Cicles Formatius.

Parlem d'una recerca en evolució constant, que promou la reflexió i que s'ha anat construint gràcies a la interacció amb els participants i les condicions de l'entorn. Vegem-ho:

- És una recerca en evolució constant en el sentit que entenem l'assessorament com un procés de col·laboració que vol promoure la pràctica reflexiva per part de tots i cadascun dels participants i implicats a la recerca. L'assessorament col·laboratiu és concebut com un procés interactiu que permet a grups de subjectes amb diferents graus de coneixement generar solucions creatives per a la resolució de problemes definits mútuament (Carretero, Liesa, Mayoral i Mollá, 2008; Carretero, 2011). Les

condicions perquè es doni aquest assessorament col·laboratiu són les següents: Primera, l'assessor i els assessorats assumeixen rols iguals i diferents, és a dir, els sabers que aporten ambdues parts són rellevants i de la mateixa importància encara que siguin de tipus diferent, i totes dues parts han d'aprendre. Segona, els assessorats són els responsables del seu propi aprenentatge i desenvolupament. Tercera, l'assessor és el responsable de facilitar el procés mitjançant estratègies i mitjans de reflexió i anàlisi per superar una realitat suposadament millorable. I quarta, l'assessorament col·lectiu implica optar per una cultura compromesa amb la construcció compartida de la realitat (adaptat de Carretero, 2011).

- És una recerca promotora de reflexió, ja que ha permès crear i propiciar espais de reflexió al voltant de la pràctica docent i de la mateixa recerca.
- És una recerca basada en la coconstrucció, ja que inclou evolució i reflexió en un programa retroalimentat per les dades obtingudes en els diferents moments, les impressions dels participants i la reflexió constant sobre el procés.

L'objectiu principal del nostre treball ha estat dissenyar, implementar i avaluar un programa destinat a ajudar els professors novells (com a destinataris del programa) a construir coneixement professional, mitjançant l'anàlisi de les preocupacions i problemes que tenen i la reflexió sobre la seva pròpia pràctica. El programa s'ha desenvolupat al voltant de cinc àrees apuntades per la literatura com a fonamentals i/o problemàtiques a l'inici de la pràctica professional.

Abans de descriure detalladament les característiques del programa, volem destacar tres aspectes que, segons el nostre parer, atorguen valor a la recerca que presentem. En primer lloc, es tracta d'una recerca en evolució constant i propera als plantejaments de la recerca-acció, fet que ens ha permès donar veu als participants en tot moment, dissenyar espais especialment pensats per recollir els *inputs* dels implicats, estar permanentment en contacte amb ells i implementar al llarg del procés aquells canvis que considerats oportuns i que creiem que han estat clau per a l'èxit de la recerca. En segon lloc, i novament d'acord amb els principis de la recerca-acció, hem intentat respectar els moments de planificació, acció, observació i reflexió gràcies al disseny de la recerca. I en tercer lloc, d'acord amb els principis conceptuals esmentats, hem optat per analitzar les dades de manera qualitativa, fent l'anàlisi del contingut i de les estratègies discursives i els patrons d'interacció. En aquest sentit, s'han separat les unitats del discurs (una vegada transcrit) que referides a cada dimensió objecte d'anàlisi i, a partir d'aquí, s'han creat diferents categories per a cadascuna de les

dimensions (Krippendorf, 1990); per a l'anàlisi de les estratègies discursives i els patrons d'interacció, s'ha seguit l'anàlisi del discurs que proposen Hogan et al. (2000).

4.1. Objectius i hipòtesis de treball

L'objectiu general del treball es formula de la manera següent:

Avaluar l'eficàcia d'un programa dissenyat per pal·liar el xoc de realitat i fomentar la reflexió sobre la pràctica al llarg del procés d'inducció professional del professorat novell d'Educació Secundària i Cicles Formatius en el seu context tot afavorint-ne, així, la construcció de coneixement professional.

D'aquest objectiu general se'n desprenen els objectius concrets o específics de la recerca, que són aquells que ens permetran avaluar l'eficàcia del programa:

1. Reduir els problemes i necessitats percebudes pels professors novells amb la implementació d'un programa d'inducció a la pràctica professional i, paral·lelament, indagar sobre els problemes que exhibeixen els tutors en l'exercici del seu paper

Aquest objectiu parteix de la literatura i de treballs anteriors sobre els problemes del professorat novell i, concretament, fa referència a la necessitat de corroborar en el nostre entorn si el professorat novell experimenta els problemes apuntats per la literatura; així com també es refereix al coneixement i anàlisi de possibles nous problemes en l'inici professional dels professors novells que se sumarien al llistat ja existent; i finalment fa referència al propòsit de reduir aquests problemes amb la implementació del programa. Alhora, també es pretén investigar els problemes dels tutors en l'exercici del seu paper.

2. Tipificar les ajudes i el feedback dels tutors als professors novells al llarg del programa

El tutor esdevé un pilar indiscutible en la implementació i el seguiment del programa, la qual cosa justifica la importància d'analitzar també el seu rol, cosa que es tradueix en l'anàlisi de les ajudes i el *feedback* que proporciona al professorat novell.

3. Analitzar el discurs reflexiu dels professors novells i dels tutors al llarg del programa

Atès que en darrer terme l'objecte d'aquesta recerca és ajudar el professorat novell a construir coneixement professional, es pretén discernir com el disseny i implementació de les àrees i accions del programa afavoreixen la construcció d'aquest coneixement i la reflexió sobre la pròpia pràctica fent èmfasi en la qualitat i la quantitat de l'efecte.

4. Valorar la satisfacció que manifesten respecte de les àrees i les accions del programa els professors novells i els tutors, així com fer propostes per a propers programes

En efecte, es tracta de copsar la valoració, en termes de satisfacció, per part dels participants respecte de les àrees de treball i les accions del programa, així com de recollir propostes rellevants per al disseny i implementació de futurs programes d'assessorament al professorat novell.

De les consideracions i objectius esmentats fins ara se'n desprenen les hipòtesis o supòsits de treball següents:

En primer lloc, en aquest estudi partim del supòsit que el primer any de docència és crucial per a la construcció del coneixement professional i alhora determina la pràctica futura del professor; i també assumim que la implementació d'un programa de suport tindrà conseqüències positives per a l'adaptació del professor a l'entorn escolar, amb tot el que això comporta –xoc de realitat, socialització i coneixement professional.

Partint d'aquest supòsit global, les hipòtesis que regeixen els objectius específics del nostre estudi són aquestes:

1. Respecte del primer objectiu, creiem que la implementació d'un programa de suport al professorat novell ens permetrà corroborar els problemes apuntats per la literatura i enunciar-ne d'altres que estan directament relacionats amb l'experiència d'assessorament i guiatge viscuda pels professors novells, alhora que ens permetrà pal·liar aquests problemes i minimitzar l'anomenat xoc de realitat. Així mateix, podrem copsar aquells problemes que presenten els tutors en l'exercici del seu rol.
2. Respecte del segon objectiu, esperem que el programa promogui la figura del tutor com a eix vertebrador, mitjançant un *feedback*, de la construcció de coneixement professional i de la reflexió en el professor novell; així com també pretenem corroborar les ajudes que reben els professors novells directament o indirectament de la participació en el programa.
3. Respecte del tercer objectiu, creiem que les àrees i les accions implementades en el programa respondran a les necessitats dels participants i afavoriran la construcció del coneixement professional i la reflexió sobre la pràctica en els professors novells, així com l'elaboració d'un discurs reflexiu al voltant de la seva pròpia pràctica.

4. Finalment, respecte del quart objectiu, també pensem que la implementació del programa donarà com a fruit l'establiment de possibles directrius i propostes que caldrà tenir en compte per al disseny i implementació de futurs programes d'atenció al professorat novell. També creiem que la creació de materials servirà com a base per bastir programes de suport per a altres professors novells que s'incorporen cada curs escolar als centres educatius d'Educació Secundària i Cicles Formatius.

Aquests objectius i hipòtesis ens condueixen a explicar amb detall el programa de guiatge i assessorament que hem dut a terme, tot especificant-ne els objectius i l'estructura, els participants, les àrees temàtiques, les accions i el calendari.

4.2. Descripció del programa.

La construcció del coneixement professional del professor novell d'Educació Secundària: processos de guiatge i assessorament

El programa neix d'un estudi pilot dut a terme al llarg del curs 2003-2004²¹, en què es van analitzar les angoixes i els problemes que afecten el professorat novell al llarg del primer any com a docents.

En aquest estudi es van descriure els problemes més rellevants dels professors novells, associats al xoc de realitat, i es van contrastar amb la literatura, arribant a la concreció de cinc grans àmbits problemàtics: els coneixements i creences sobre l'ensenyament i l'aprenentatge, la motivació dels alumnes, l'ensenyament i el dia a dia a l'aula, l'atenció a la diversitat i l'avaluació de l'alumnat.

A partir d'aquí es van revisar dos eixos relacionats amb la situació que viu el novell. En primer lloc, el seu coneixement professional, un dels pilars de la seva actuació docent, el qual està conformat per les teories o coneixements i creences sobre tots els àmbits problemàtics establerts i per la visió de si mateix com a docent; alhora, aquest coneixement s'emmarca en un context sociocultural que és l'escola i/o l'aula.

²¹ La referència del treball és: Mayoral, P. i Castelló, M. (2005). *El professor novell: concepcions, adaptació i suport al llarg del primer any de docència* (Treball per a l'obtenció de la Suficiència Investigadora no publicat, Universitat Ramon Llull, Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna, Barcelona, Espanya).

I en segon lloc, es va revisar com aquest coneixement professional que construeix el professor novell és directament afavorit i/o dificultat pel suport, l'assessorament o la formació que rep en els primers anys d'exercici.

L'anàlisi de la literatura mostrà un tipus de formació del professor novell que es desenvolupa atenent a una formació inclosa en el projecte curricular de centre en forma de cursos d'iniciació a la docència i amb la voluntat d'incidir directament i positivament en el professor novell; és una formació ajustada, adaptada als estadis del desenvolupament professional i que té en compte les creences i les experiències quotidianes del professor. Aquesta formació presenta diverses modalitats: el treball i aprenentatge cooperatiu del professor amb els iguals i els professors experts; la inserció del professor novell en un grup de professors experts; o el guiatge del professor novell per part d'un tutor (professor expert) de manera presencial o en línia.

En efecte, vam veure que cal formar, assessorar o donar suport als professors i especialment als que comencen; que la formació que reben els professors repercuteix directament en el seu coneixement professional, específicament la formació emmarcada en la pràctica educativa del dia a dia; i que la construcció reflexiva i conscient del coneixement professional té incidència directa en el desenvolupament professional dels professors.

A partir d'aquests posicionaments es va dissenyar un programa que inclogués les àrees problemàtiques detectades en la recerca, que alhora complís amb els tipus i les modalitats de formació que segons la literatura eren les més afectives, i també que, en el millor dels casos, pogués contribuir al disseny de propostes futures.

Aquest programa, que porta com a títol "La construcció del coneixement professional del professor novell d'Educació Secundària: processos de guiatge i assessorament", es va implementar al llarg del curs escolar 2006-2007.

4.2.1. Objectius i estructura del programa

La finalitat del programa que hem dut a terme té a veure amb el fet d'ajudar els professors nous d'Educació Secundària en el seu procés de construcció del coneixement professional.

Aquesta finalitat es tradueix en dos objectius: afavorir la connexió entre el coneixement teòric i el coneixement pràctic a través de la reflexió; i ajudar a analitzar i superar els obstacles amb què es trobi el professorat novell.

Aquests dos objectius s'articulen a partir de dos eixos que citem a continuació, però que explicarem amb detall més endavant. El primer és temàtic –inclou les àrees temàtiques treballades en el programa– i el segon és d'acció temporal –inclou les accions que es van dur a terme en el programa i els moments temporals d'aplicació.

El primer eix comprèn els temes que es van treballar al llarg del programa i que enumerem a continuació:

1. Coneixements i creences sobre l'aprenentatge
2. Motivació dels alumnes
3. Instrucció i *classroom management*
4. Disciplina a l'aula
5. Avaluació dels alumnes

El segon eix comprèn les accions del programa, és a dir, com es van treballar aquests temes. El treball de cada tema es va dur a terme de la mateixa manera, és a dir, les accions del programa es van repetir per a cada eix. Aquestes accions van ser les següents:

1. Lectura i participació a un fòrum virtual
2. Observació i *feedback* del tutor
3. Grup de reflexió

Així, cadascuna de les cinc àrees temàtiques es va treballar amb les tres accions que acabem de citar, tal com mostrem de manera gràfica en la figura següent:

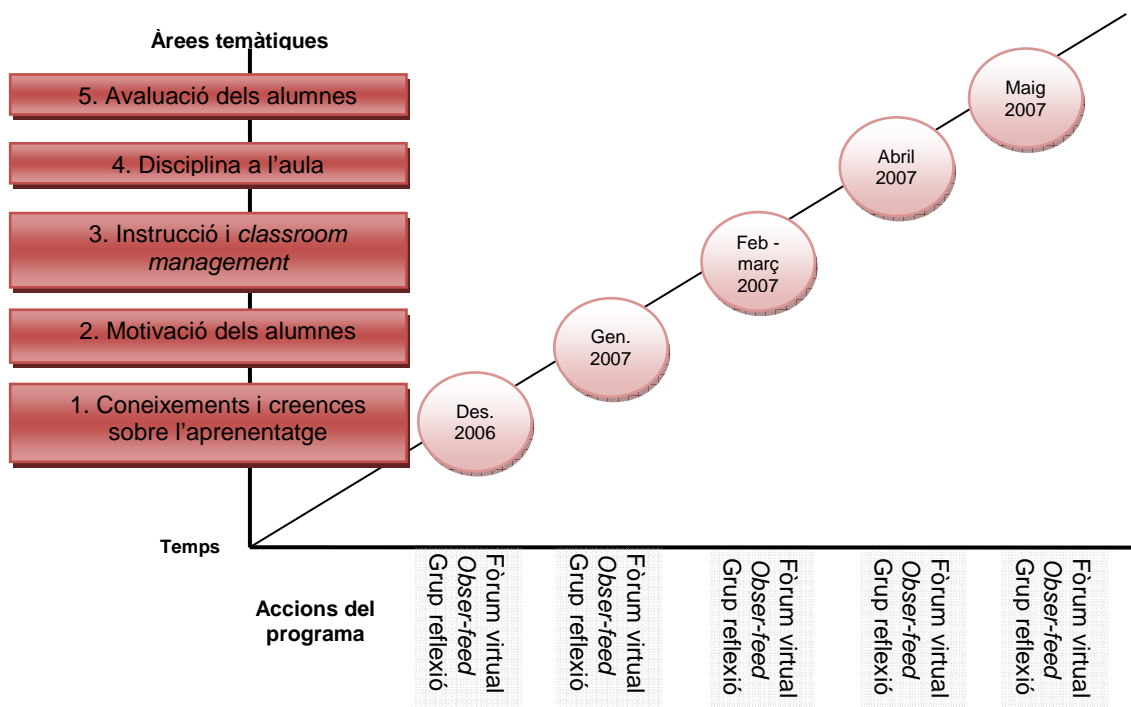


Figura 13. Àrees treballades i accions dutes a terme al llarg del programa.

Per explicar el programa parlarem primer dels destinataris, seguidament de les àrees temàtiques treballades, a continuació de les accions del programa i finalment del calendari seguit.

4.2.2. Participants

En total hi van participar deu professors, cinc dels quals com a destinataris del programa (professors nous d'un centre educatiu concertat) i la resta com a tutors dels professors nous, a més de l'assessor que va actuar com a guia i que es va encarregar d'implementar el programa.

4.2.3. Àrees temàtiques treballades al programa

Les àrees representen els temes en què se centra el programa i sorgeixen de les temàtiques que preocupen els professors nous, allò que els dificulta l'adaptació professional, corroborat per l'estudi pilot i per les recerques prèvies.

Així, els problemes dels professors nous (vegeu també el capítol "El professorat novell: contextualització" d'aquest treball), es van intentar agrupar en les cinc àrees esmentades, que responen a grans temes o tòpics.

Alguns d'aquests problemes no es van adscriure a cap àrea específica, atès que es treballen de manera transversal al llarg del programa. Així, per una banda trobem problemes de tipus relacional i institucional (relació amb els iguals / els companys, relació i tracte amb els pares dels alumnes, relacions amb l'equip directiu i els administradors, excés de càrrega de feina / docent / lectiva, nombre excessiu d'alumnes, manca de recerca en l'àmbit universitari, qüestions personals i econòmiques, combinació de vida personal i privada) que en el programa s'aborden de manera transversal a partir de la relació entre professor novell i tutor i els grups de reflexió; i per altra banda trobem problemes d'abast més ampli però directament abordables pel programa (especialment en els grups de reflexió), com la manca de reflexió sobre la pròpia pràctica, la manca de satisfacció i de suport quant a les necessitats psicològiques del novell, la soledat i el cansament, l'assessorament inadequat, el suport professional i la manca de temps.

La taula següent recull les cinc grans àrees de treball, acompanyades dels problemes que es treballen de manera directa en cadascuna:

Taula 10. Relació entre les àrees treballades al programa i els problemes dels professors novells i breu explicació de cada àrea.

ÀREA 1 – Coneixements i creences sobre aprenentatge	<ul style="list-style-type: none"> • Concepcions implícites i expectatives del PN (CIE)
--	--

En aquesta àrea es treballen aspectes relacionats amb els coneixements i les creences sobre ensenyar i aprendre i s'analitza també com es tradueixen en accions concretes a l'aula.

ÀREA 2 - Motivació dels alumnes	<ul style="list-style-type: none"> • Atenció a la diversitat (AD) • Motivació dels alumnes (MA)
--	---

En aquesta àrea es tracten els factors que afavoreixen la motivació dels alumnes, aquells elements que faciliten i promouen la implicació i la predisposició dels alumnes per aprendre.

També es treballa la importància de recollir, processar i tenir en compte els coneixements previs dels alumnes, així com la rellevància que tenen per a l'aprenentatge.

I finalment, es presenten, tot reflexionant-hi, els factors que afavoreixen l'atenció a la diversitat a l'aula i la manera com treballar aquests factors.

ÀREA 3 - Instrucció i <i>classroom management</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Formació rebuda / Coneixements / Matèria / Noves Tecnologies / Desenvolupament professional (FCM) • Organització i gestió de l'aula / Maneig de l'aula (<i>classroom management</i>) (GA) • Instrucció a l'aula (IA) • Manca i/o desconeixement de material didàctic, recursos, instal·lacions del centre i noves tecnologies (MMDR) • Planificació i elaboració d'UD, lliçons i currículum / Competències bàsiques (PEUC)
--	--

En aquesta àrea es defineix el concepte d'estratègia d'ensenyament i aprenentatge, es presenta la seqüència metodològica per a l'ensenyament i l'aprenentatge de procediments així com les metodologies del modelatge i l'anàlisi de casos, entre d'altres, incidint sobre la manera

com s'ensenya als alumnes.

ÀREA 4 - Disciplina a l'aula

- Disciplina i conducta dels alumnes (DC)
- Relació i tracte professor-alumnes / Rol del professor (RPA)

En aquesta àrea es parla de metodologies de treball cooperatiu, com l'organització del treball en format puzzle, l'ensenyament recíproc i la tutoria entre iguals. També es reflexiona sobre com gestionar l'aula i com interaccionar amb els alumnes per a un aprenentatge més significatiu i alhora afavorir un clima de respecte a l'aula.

ÀREA 5 - Avaluació dels alumnes

- Avaluació (AV)

En aquesta darrera àrea es parla de l'avaluació, del pes que té en el sistema educatiu, dels coneixements i les creences que subscriuen un tipus o altre d'avaluació, dels tipus d'avaluació i de com avaluar l'aprenentatge dels alumnes de manera significativa per a ells.

ÀREA TRANSVERSAL

- Relació amb els iguals / els companys (RIC)
- Relació i tracte amb els pares dels alumnes (RP)
- Excés de càrrega de feina / docent / lectiva (CTL)
- Manca de reflexió sobre la pròpia pràctica (MRPP)
- Manca de satisfacció i suport de les necessitats psicològiques del PN / soledat (MSSNP)
- Assessorament i suport professional inadequat o inexistent (MS)
- Manca de temps (MT)
- Nombre excessiu d'alumnes (EA)
- Qüestions personals i econòmiques / vida personal-privada (remuneració i salari) (QPS)
- Cansament/ estrès (CE)
- Recerca - nivell universitari (RECU)
- Equip directiu i administradors (ED)

4.2.4. Accions del programa

Aquestes cinc grans àrees temàtiques es van treballar mitjançant tres accions diferents:

A) La participació en un fòrum virtual a partir de la lectura d'un material específic (segons l'àrea temàtica per treballar).

B) L'observació per part del tutor al professor novell i el *feedback* posterior a l'observació.

C) La participació en el grup de reflexió.

Aquestes accions, comunes a cada àrea temàtica, es van dur a terme en el mateix ordre en cada cas. Les dues primeres accions eren paral·leles en el temps i la tercera s'executava en darrer lloc, tal com s'exemplifica a partir de l'àrea 1 en la figura següent:

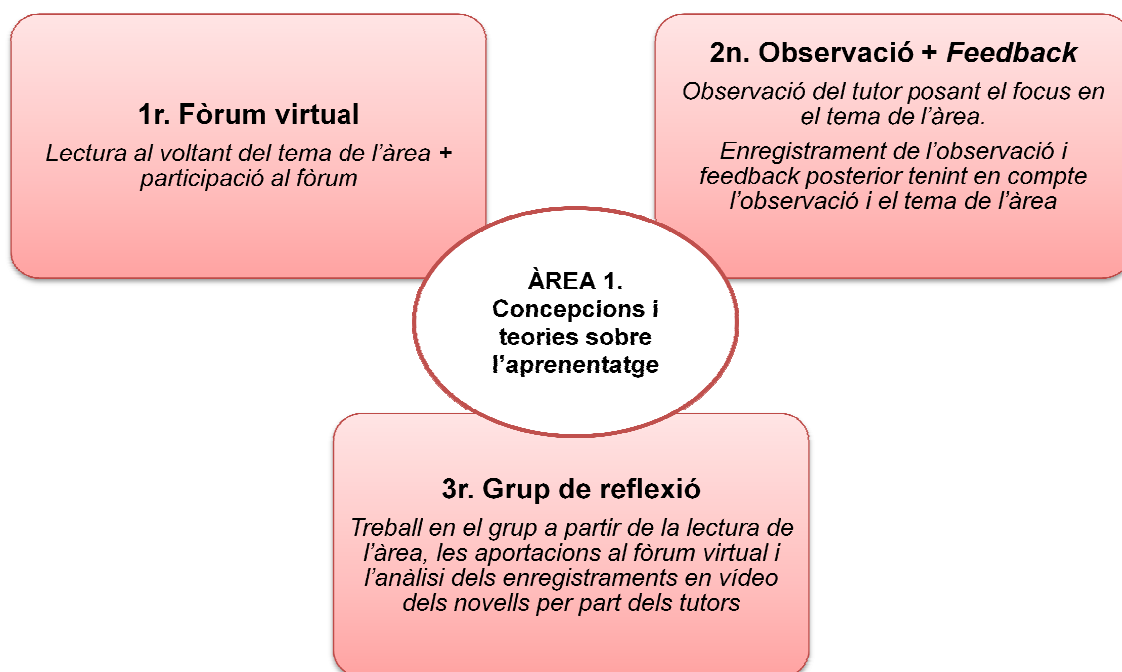


Figura 14. Exemple de les accions del programa en l'àrea 1.

La primera acció del programa va ser el fòrum virtual, que, com el seu nom indica, és un espai d'intercanvi d'idees, opinions i preguntes al voltant d'un tema que es tracta a partir d'unes preguntes prèvies. Tal com ja s'ha explicat, es va dur a terme en totes les àrees de treball del programa, havent llegit prèviament el material corresponent a cada àrea²². El fòrum va romandre sempre actiu al llarg de tot el programa, i s'hi anaven afegint les noves àrees a mesura que es començaven a treballar.

En els fòrums hi van ser presents tots els tutors i professors novells que participaven en el programa, així com l'assessor en qualitat de moderador i administrador del fòrum.

Quant al desenvolupament del fòrum, es van donar algunes indicacions per fer-ne un bon ús i garantir-ne funcionament, que reproduïm a continuació:

- Es farà com a mínim una intervenció per a cada àrea.
- Cal escollir un títol descriptiu per als missatges, d'aquesta manera serà més fàcil per a tots els usuaris respondre'ls.
- S'ha d'evitar l'ús de majúscules, ja que a Internet es sinònim de cridar o alçar la veu.
- Abans d'enviar una pregunta o comentari al fòrum, cal buscar en els missatges anteriors per comprovar si s'han rebut respostes o comentaris als dubtes plantejats anteriorment.
- Convé mantenir-se sempre en el tema del missatge principal. No cal crear un nou tòpic com a resposta a un missatge, sinó que cal utilitzar el sistema de "respondre".

²² Les lectures treballades en cada àrea temàtica es poden trobar en el dossier del programa a l'Annex 23.

- No es pot fer ús del fòrum per dirigir-se a un usuari directament si no es fa referència al tema o a la pregunta que es tracta; en aquest cas, cal utilitzar el sistema de "respondre".

- El moderador i administrador revisarà tots els missatges publicats i vetllarà pel compliment de les normes anteriorment descrites.

Com a exemple, mostrem la pregunta²³ que es va formular per iniciar el fòrum de l'àrea 2 - Motivació dels alumnes:

Ara, després de llegir el capítol, ens proposem reflexionar sobre les recomanacions que s'hi fan: comencem pas a pas, examinant diferents aspectes de les nostres pautes docents, establint metes realistes, treballant de manera cooperativa amb altres professors i aprenent dels errors.

Què en penseu d'aquestes cinc recomanacions? Tenen una aplicació real? Esteu d'acord amb totes? Quins són els aspectes que remarcaríeu respecte de la motivació dels vostres alumnes? Què feu a la vostra aula?

La segona acció, lògicament paral·lela en el temps a la lectura dels materials i la intervenció al fòrum, va consistir l'observació d'una sessió de classe a través d'una "pauta d'observació", així com l'enregistrament de l'observació en vídeo per part del tutor i el *feedback* posterior.

L'observació de la pràctica del professor novell per part del tutor constitueix una eina comuna i bàsica en els programes analitzats i revisats en la literatura, ja que aquesta tècnica esdevé la clau per a possibles canvis posteriors en la pràctica del professorat novell. Alhora, el *feedback* és una eina de reflexió i aprenentatge molt valuosa atès que facilita l'intercanvi d'impressions, sentiments i eines pràctiques tant per al professor novell com per al tutor.

D'acord amb la literatura revisada i amb la nostra experiència, són dues les premisses que marquen l'ús d'aquesta tècnica:²⁴

- El tutor o observador necessita una eina o instrument que faciliti una observació acurada i estructurada.
- El *feedback* ha de ser immediatament posterior a l'observació i en clau positiva, ha de destacar aspectes potencials de l'observat, discutir possibles aspectes per millorar i

²³ Per veure les preguntes que van iniciar els fòrums de les cinc àrees treballades es pot consultar l'annex 16 i les transcripcions dels fòrums als annexos 17, 18, 19, 20 i 21.

²⁴ Parlem de l'observació i el *feedback* com una única tècnica, ja que considerem que són indivisibles pel fet d'estar directament relacionades i dotar-se de sentit mútuament; així vam procurar transmetre-ho als participants.

també ha de basar-se en fets reals i concrets –aspecte facilitat per l'ús de la pauta d'observació.

D'acord amb això, es van establir amb els participants els paràmetres d'actuació següents:

- Es van programar un mínim de cinc observacions, una per cada àrea de treball; malgrat això, es va remarcar que, sempre que el tutor o el professor novell ho consideressin convenient, se'n podien fer més. Es va donar llibertat a les parelles per fer les observacions a la classe de l'àrea i del curs que triessin, d'acord amb el temps i la disponibilitat de tots dos membres.
- Després de l'observació, el tutor es reunia amb el tutorat per fer-li arribar el *feedback* respecte del que havia observat a l'aula. Aquesta reunió es plantejà com un espai d'entre 15 i 30 minuts en què el professor novell i el tutor podien comentar les dificultats que havien observat, els aspectes que caldria treballar amb més profunditat i també les millores que havien constatat. Alhora, aquestes trobades constituïen un espai perquè el professor novell pogués formular preguntes al tutor i perquè es pogués pactar, si era convenient, que el professor novell assistís com a observador i/o participés en algunes classes del tutor.
- També es va fer èmfasi en el fet que totes les observacions a l'aula que fes el tutor les havia d'enregistrar en vídeo, i les reunions posteriors de *feedback* també s'havien d'enregistrar en vídeo o àudio²⁵.

Atenent a la complexitat de la tècnica, es va formar²⁶ els tutors pel que fa a l'observació i el *feedback*, es va fer en una sessió celebrada el dia 17 de novembre de 2006 amb dos objectius:

- a) Dotar-los d'eines per poder observar els professors novells; explicar-los la pauta d'observació
- b) Reflexionar sobre la importància d'un *feedback* immediat i positiu envers els professors novells

Pel que fa a la pauta d'observació de la pràctica a l'aula,²⁷ constitueix una eina tant per al tutor com pel professor novell, ja que recull els aspectes més rellevants de la pràctica docent per facilitar el *feedback* posterior del primer envers el segon.

²⁵ Aspectes vinculats directament amb la recerca duta a terme i el grup de reflexió.

²⁶ A l'annex 24 es pot consultar el material que es va fer servir en la sessió de formació dels tutors.

La pauta es va dissenyar a partir de l'anàlisi de tres fonts d'informació. En primer lloc, de la col·lecció *Educational Practices*, patrocinada per l'*Internacional Bureau of Education*²⁸ (Timperley, 2008), en segon lloc, les aportacions d'Alonso Tapia (1997); i en tercer lloc, els materials elaborats pel grup *ECOESTA-SINTE*²⁹ per a l'anàlisi de la pràctica avaluadora dels professors.

Consta d'una desena apartats amb ítems valorats amb escala de tipus *likert* de l'1 al 5 (on 1 és *poc / no* i 5 és *molt / sí*). Al final de la pauta hi ha un espai en blanc per apuntar els aspectes que no queden reflectits en els ítems i que fan referència a la descripció de la impressió general de la sessió, alhora que també s'hi poden anotar altres aspectes que el tutor consideri importants. A continuació, enumerem aquests apartats:

Objectius i planificació de la sessió

1. Coneixements previs
2. Organització i tipus de continguts
3. Característiques de les tasques
4. Motivació
5. Gestió de l'aula
6. Interacció amb els alumnes
7. Avaluació
8. Dificultats / problemes
9. Metodologies
10. Descripció de la impressió general de la sessió

²⁷ A l'annex 25 es pot trobar la pauta que van utilitzar els tutors.

²⁸ Volem agrair a la Dra. Nuria Climent i al Dr. José Carrillo de la Universitat de Huelva (Espanya) el fet d'haver-nos proporcionat aquest material, parcialment traduït.

²⁹ Es pot consultar aquest llibre publicat recentment: Castelló, M. (coord.) (2009). *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria: investigación e innovación*. Barcelona: Edebé.

I reproduïm la pauta d'observació:

1. Coneixements previs					
	1	2	3	4	5
S'exploren els coneixements previs dels alumnes?					
Observacions:					
El professor fa ús dels coneixements previs dels alumnes per connectar-los amb els coneixements nous?					
Observacions:					
S'anima els alumnes a aportar situacions conegudes i viscudes per ells en relació amb el nou contingut?					
Observacions:					
2. Organització i tipus de continguts					
	1	2	3	4	5
Hi ha un equilibri entre els continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals?					
Observacions:					
S'explica als alumnes l'estructura de la sessió?					
Observacions:					
S'assenyalen nexes de connexió amb aspectes treballats en altres moments?					
L'explicació dels continguts és clara / estructurada?					
Observacions:					
S'assegura la comprensió dels objectius, tasques, continguts, etc. per part dels alumnes?					
Observacions:					
Es comuniquen conceptes, processos i/o coneixements de manera acurada i efectiva i s'utilitza un vocabulari clar, correcte i apropiat per als alumnes?					
Observacions:					
3. Característiques de les tasques					
	1	2	3	4	5
Les tasques o activitats que es plantegen a classe són similars o es vinculen amb activitats o situacions de la vida quotidiana dels alumnes?					
Observacions:					
Davant de les tasques o activitats que es plantegen a classe, s'ofereixen exemples vàlids de com procedir per a aprendre-les i/o resoldre-les?					
Observacions:					
Les tasques o activitats que es plantegen a classe comporten diferents vies de resolució que s'expliciten a classe?					
Observacions:					
Es fan explícites les metes i es objectius que es persegueixen en l'activitat encomanada?					
Observacions:					

4. Motivació					
	1	2	3	4	5
Connecta els continguts, procediments i activitats amb experiències i problemes propers a la vida dels alumnes?					
Observacions:					
Les tasques o activitats que es plantegen a classe s'acompanyen de les orientacions o ajudes necessàries perquè l'alumne se senti segur en fer-les?					
Observacions:					
S'ajuda als alumnes a trobar sentit a allò que aprenen?					
Observacions:					
La forma i sobretot el ritme amb què es presenta la informació són apropiats perquè l'alumne pugui assimilar-la i no hi perdi l'interès?					
Observacions:					
5. Gestió de l'aula					
	1	2	3	4	5
S'estableixen unes pautes de conducta clares?					
Observacions:					
Es fa una transició entre activitats de manera àgil?					
Observacions:					
Hi ha un ajustament a l'horari i al temps establert?					
Observacions:					
Si cal, es modifica l'espai de l'aula per facilitar la realització de les activitats?					
Observacions:					
6. Interacció amb els alumnes					
	1	2	3	4	5
S'interactua amb els alumnes?					
Observacions:					
Es formulen preguntes als alumnes?					
Observacions:					
S'ofereixen espais de reflexió i diàleg?					
Observacions:					
Es respon a les preguntes dels alumnes?					
Observacions:					
Es tracta els alumnes amb respecte?					
Observacions:					
Es mostra interès envers els alumnes?					
Observacions:					
Se supervisen les interaccions dels alumnes per promoure el respecte					

mutu?					
Observacions:					
Es transmet confiança als alumnes sobre les seves habilitats?					
Observacions:					
Es fa ús d'un llenguatge apropiat i al nivell dels alumnes?					
Observacions:					
Es parafrasegen i s'integren les intervencions dels alumnes en el discurs?					
Observacions:					

7. Avaluació

	1	2	3	4	5
Es comuniquen els criteris d'avaluació de les activitats als alumnes?					
Observacions:					
Es duen a terme moments de seguiment individual al llarg de la sessió?					
Observacions:					
Es fan tasques de comprovació / avaluació al llarg de la sessió?					
Observacions:					
Es pregunta a l'alumne sobre el procés seguit per resoldre la tasca com a eina d'avaluació?					
Observacions:					
S'explica la manera correcta de preparar i dur a terme la tasca per poder superar-la?					
Observacions:					
Es produeixen modificacions i reestructuracions segons la comprovació dels resultats?					
Observacions:					

8. Dificultats / problemes

	1	2	3	4	5
S'anticipen possibles fonts de dificultat?					
Observacions:					
Es presenten dificultats?					
Observacions:					
Si és necessari, es canvia d'estratègia en algun moment?					
Observacions:					
S'actua correctament davant les dificultats dels alumnes?					
Observacions:					

9. Metodologies

	1	2	3	4	5
La metodologia emprada a l'aula s'adequa als continguts i als objectius de la sessió?					
Observacions:					

La metodologia emprada implica discussió i interacció entre els alumnes o només la posada en comú (comunicació) de les seves aportacions parcials?					
Observacions:					
S'explica la manera d'organitzar-se per fer la feina (distribució de tasques)?					
Observacions:					
S'assegura que tots els alumnes han estès la tasca que cal fer i com s'ha de fer?					
Observacions:					

10. Descripció de la impressió general de la sessió

En general, què diries de la sessió?

Per tal de facilitar el treball dels tutors, es van donar algunes indicacions per a l'ús de la pauta d'observació, que reproduïm a continuació tal com es van facilitar als participants:

1. *Malgrat la formació inicial dels tutors s'haurà treballat la pauta; cal llegir-la amb deteniment minuts abans de fer-ne ús per evitar confusions o presses.*
2. *L'espai final de la pauta, en què es demana una "descripció de la impressió general de la sessió", és útil per recollir els aspectes que, independentment que s'hagin esmentat abans, es volen comentar amb deteniment, o també és útil per exemplificar les observacions amb actuacions concretes del professor novell a l'aula.*
3. *Aquest espai també serveix, si es considera oportú, per reproduir algunes verbalitzacions del professor novell a l'aula.*
4. *Si bé allò òptim seria omplir tota la pauta, pot haver-hi sessions en què no es puguin enregistrar o valorar tots els ítems, en aquest cas, el darrer apartat pren especial rellevància ja que es tracta de fer una valoració general al voltant de la sessió.*
5. *Per a cada ítem es reserva un espai anomenat "observacions" on, si s'escau, es poden recollir exemples referits a la qüestió concreta o bé s'hi poden fer anotacions referides a aquell aspecte.*
6. *Cal recordar que la pauta no és un full d'avaluació sinó que és una eina de treball tant per al tutor com per al professor novell, és per això que cal fer-ne un ús adequat i sempre de manera constructiva.*

També es van formar els tutors per dotar-los d'eines que els permetessin donar un *feedback* constructiu al professorat novell, fent èmfasi en la importància que calia

transmetre'l immediatament després de l'observació, tal com recomanen diversos estudis (Barrios Espinosa, 2008; White, 2007).

Algunes directrius que es van treballar amb ells sobre la manera de fer arribar el *feedback* als professors novells són aquestes:

- *Ser específic en lloc de general*
- *Ser descriptiu i no avaluatiu*
- *Descriure aspectes concrets sobre els quals la persona pot actuar i modificar-los*
- *Triar un o dos temes en els quals la persona pugui concentrar-se*
- *Evitar les interferències relacionades amb els motius, les intencions o les sensacions*

Finalment, els grups de reflexió sorgeixen de l'adaptació de la tècnica dels *focus groups* (Bogdan i Taylor, 1994; Edmunds, 1999; Taylor i Bogdan, 1990) i d'una concepció col·laborativa de l'assessorament, partint dels interessos, demandes, coneixements, creences i pràctiques dels mateixos professors i afavorint la construcció conjunta del coneixement en comunitat a partir de la reflexió guiada per part de l'assessor.

Seguint Benedito et al. (2001), aquesta acció pretén incentivar canvis a partir d'un aprenentatge vivencial i reflexiu sobre la pròpia pràctica educativa. S'organitza a partir de dos eixos:

- La reflexió entorn de les pràctiques educatives a l'aula i entorn de l'àrea treballada, mitjançant la lectura de materials i les aportacions al fòrum.
- L'anàlisi de la pràctica a l'aula des d'un enfocament constructivista

Aquests dos eixos intenten afavorir el comportament estratègic dels mestres a partir de l'anàlisi de la pròpia pràctica i de la dels companys, emfatitzant les "bones pràctiques". Per tant, es tracta que els professors reconeixin allò que fan bé i sobretot s'adonin de què fan quan ho fan bé.

Al llarg del programa es van organitzar un total de sis grups de reflexió (als annexos 10, 11, 12, 13 i 14 es poden consultar les transcripcions de les cinc sessions que corresponen a les àrees de treball, la darrera sessió de tancament no es va enregistrar), un per a cada àrea temàtica i un final per tancar el programa. En aquests grups hi van participar tots els professors novells, els tutors i l'assessor; les sessions, de dues hores, es van estructurar bàsicament al voltant de quatre eixos i moments i van ser moderades per l'assessor:

1r. Revisió del programa: aspectes per comentar, problemes en els enregistraments, suggeriments... Aquesta part s'anomenà "d'intendència", és a dir, es referia a temes d'organització, gestió i implementació del programa.

2n. Revisió del procés del programa: comentari dels aspectes més o menys satisfactoris del programa (anàlisi de les accions i les àrees temàtiques).

3r. Revisió i comentari de l'àrea: activitat relacionada amb la lectura i les aportacions al fòrum.

4t. Visualització de les bones pràctiques i comentari dels participants. Treball en parelles i anàlisi de casos, conclusions, recomanacions de bones pràctiques..., sempre centrant la majoria de les seqüències en l'àrea temàtica a treballar.

Cal explicar que l'assessor va ser l'encarregat de visionar totes les observacions enregistrades en vídeo pels tutors, extreure'n les seqüències de "bones pràctiques" i organitzar-les en diferents apartats com ara conducta dels alumnes, inici d'una classe, tancament, avaluació...

S'ha de destacar que en una de les sessions de grup –la sessió de l'àrea 4–, també es va estructurar un eix al voltant de la revisió del *feedback* dels tutors, que així ho van demanar perquè volien veure com el feien arribar als novells *feedback* i quines impressions en tenien.

Com a exemple, es recull l'estructura de la sessió de grup de reflexió corresponent a l'àrea 4 - Disciplina a l'aula:

Grup de reflexió Àrea 4

25 d'abril de 2007

15:30-17:30h

Estructura de la sessió:

- Inici
 - aportacions, neguits, demandes dels participants al voltant del programa
 - neguits concrets al voltant del procés
 - estat de les filmacions
- Fòrum: anàlisi de la lectura i de les aportacions al fòrum
 - Aportacions dels participants
 - Exercici per parelles sobre el fòrum
- DVD de l'Àrea 4: visualització i comentari de les bones pràctiques
 - Temàtica 1: Reforç del professor

Temàtica 2: Exercicis de classe i resolució

Temàtica 3: Interacció professor-alumnes

Temàtica 4: Conducta dels alumnes

- *Feedback* dels tutors: anàlisi i comentari de seqüències (a petició dels tutors)³⁰
- Cloenda
- Decàleg sobre com crear un bon clima a l'aula

Tots els grups de reflexió van treballar les mateixes parts, però l'ordre dels temes per tractar i el contingut varià en cada cas segons les necessitats dels participants en el programa. Succeí el mateix amb els materials de treball i les accions que només es dugueren a terme en un dels grups de reflexió, a petició dels participants o com a conseqüència de la dinàmica establerta –per exemple, al grup de reflexió de l'àrea 3 es va analitzar el *feedback* dels tutors a petició de tots els participants al programa.

En aquest cas, igual que en el fòrum o en les observacions, també es van donar algunes directrius, que reproduïm a continuació:

- El grup de reflexió constitueix un espai de reflexió, diàleg i creixement per a tots els implicats en el programa.
- Es durà a terme un grup de reflexió en cadascuna de les cinc àrees, i se n'hi afegirà un darrer al final del curs per fer-ne el tancament.
- Les sessions dels grups duraran aproximadament dues hores i es regiran pel principi de la participació i l'argumentació al voltant del tema o temes per tractar.
- En els grups de reflexió hi seran presents tots els tutors i els professors novells que participen en el programa, així com el moderador / assessor -que serà qui guiarà el grup- per poder recollir adequadament les dades que s'analitzaran; com totes les activitats del programa, les sessions del *grup focus* s'enregistraran en vídeo.

A continuació es donen algunes indicacions amb l'objectiu de facilitar el bon desenvolupament dels grups de reflexió:

- *Puntualitat en el moment d'iniciar o reiniciar les sessions*
- *Evitar emetre judicis de valor dels comentaris d'altres companys*
- *Evitar molestar els altres participants mitjançant agressions verbals*
- *Evitar les converses paral·leles*

³⁰ En aquest grup de reflexió també es va decidir una part de l'anàlisi del *feedback* dels tutors (de les "bones practiques" en el *feedback*) a petició dels mateixos tutors.

- *Apagar els mòbils*
- *Mantenir el compromís i privacitat de tots els temes tractats al grup*
- *Evitar sortir i entrar de la sala si no és per una causa justificada*

4.2.5. Calendari del programa

El programa es dugué a terme, com hem esmentat, al llarg del curs escolar 2006-2007 i s'organitzà al llarg del curs escolar, tal com mostrem a continuació³¹:

<p>Fase 0: Del 1 al 30 de novembre de 2006</p> <p>Àrea d'iniciació a la docència: Presentació, organització i gestió del programa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establiment del calendari definitiu i de les parelles tutor-tutorat. • Lliurament i comentari dels materials amb els professors i els tutors. • Formació als tutors.
<p>Fase 1: Del 1 al 22 de desembre de 2006 - ÀREA 1 – Coneixements i creences sobre aprenentatge</p> <p>Implementació de les accions del programa i recollida de dades:</p> <p>Setmana 1: Presentació de les lectures al fòrum</p> <p>Setmana 2: Aportacions dels participants al fòrum i reflexió</p> <p>Setmana 3: Observació de la pràctica per part dels tutors i <i>feedback</i> del tutor sobre la pràctica i la pauta d'observació</p> <p>Setmana 4: <i>Grup focus</i> entre tots els participants</p>
<p>Fase 2: Del 8 al 31 de gener de 2007 - ÀREA 2 - Motivació dels alumnes</p> <p>Setmana 1: Presentació de les lectures al fòrum</p> <p>Setmana 2: Aportacions dels participants al fòrum i reflexió</p> <p>Setmana 3: Observació de la pràctica per part dels tutors i <i>feedback</i> del tutor sobre la pràctica i la pauta d'observació</p> <p>Setmana 4: <i>Grup focus</i> entre tots els participants</p>
<p>Fase 3: De l'1 de febrer al 31 de març de 2007 - ÀREA 3 - Instrucció i <i>classroom management</i></p> <p>Setmana 1: Presentació de les lectures al fòrum</p> <p>Setmana 2: Aportacions dels participants al fòrum i reflexió</p> <p>Setmana 3: Observació de la pràctica per part dels tutors i <i>feedback</i> del tutor sobre la pràctica i</p>

³¹ A l'inici del programa, es va pactar amb els participants un calendari detallat amb cada àrea i acció del programa. Es pot consultar com a contingut del dossier a l'annex 23.

la pauta d'observació
Setmana 4: <i>Grup focus</i> entre tots els participants
Fase 4: Del 10 al 30 d'abril de 2007 - ÀREA 4 - Disciplina a l'aula
Setmana 1: Presentació de les lectures al fòrum
Setmana 2: Aportacions dels participants al fòrum i reflexió
Setmana 3: Observació de la pràctica per part dels tutors i <i>feedback</i> del tutor sobre la pràctica i la pauta d'observació
Setmana 4: <i>Grup focus</i> entre tots els participants
Fase 5: Del 2 al 25 de maig de 2007 - ÀREA 5 - Avaluació dels alumnes
Setmana 1: Presentació de les lectures al fòrum
Setmana 2: Aportacions dels participants al fòrum i reflexió
Setmana 3: Observació de la pràctica per part dels tutors i <i>feedback</i> del tutor sobre la pràctica i la pauta d'observació
Setmana 4: <i>Grup focus</i> entre tots els participants
Fase 6: Juny-juliol de 2007
Tancament del programa: sessió de cloenda amb tots els participants.

4.3. Mètode

Després de presentar els objectius i les hipòtesis que guien la recerca i el programa duts a terme, en aquest apartat descriurem els participants i la institució a la qual pertanyen, el disseny i el procediment de la recerca i les dimensions i instruments d'anàlisi. Com hem fet en capítols anteriors, acabarem amb un breu resum de la part metodològica abans de donar pas als resultats.

4.3.1. Participants i institució

Han participat en l'estudi deu professors del centre Salesians Sant Vicenç dels Horts; d'aquests, cinc eren professors novells i cinc professors experts. S'ha treballat en format de gran grup, això és, tots els professors novells i tutors junts –grups de reflexió sobre la pràctica docent–, també en parelles (tutor i professor novell) –observació i *feedback* del tutor envers al professor novell– i finalment individualment (tutor i professor novell separats) –participació en el fòrum virtual.

4.3.1.1. Procés de selecció del centre i dels participants

La selecció del centre va ser intencional i es va fer atenent a dues condicions. La primera és que els centres treballessin de manera habitual amb el SAIP (Servei d'Assessorament i Intervenció Psicopedagògica³²) de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna; i la segona és que tinguessin professorat novell (professors amb menys de cinc anys d'experiència docent al centre) d'Educació Secundària Obligatòria i/o nivells superiors en el curs 2006-2007.

A partir d'aquestes dues condicions, descrivim les vuit fases que es van seguir per seleccionar el centre i els participants:

Fase 1. Mailing

Per a la selecció inicial de la mostra, es va fer ús del mostreig intencional. El juliol de 2006 es va enviar un correu electrònic –amb una carta adjunta en què es presentava breument el projecte i es demanava si es tenia interès per participar-hi– a deu centres triats pel seu caràcter innovador, la seva grandària –el fet de que fossin centres amb un volum d'alumnes i línies elevat augmentava les probabilitats que tinguessin professors nous per al curs escolar en qüestió–, i pel fet de treballar amb el SAIP amb regularitat –que coneguessin la tasca desenvolupada des d'aquest servei podia augmentar la predisposició a col·laborar (a l'annex 08 mostrem la carta que es va enviar per correu electrònic).

Fases 2 i 3. Resposta i selecció del centre

Dels deu centres seleccionats, el setembre de 2006 en van respondre quatre, dels quals només un tenia un nombre suficient de professors nous per a aquell curs escolar. Cal dir, a més, que el centre escollit, els Salesians Sant Vicenç dels Horts, ja comptava amb una certa tradició d'acompanyament als professors nous i va ser el mateix centre qui es va mostrar molt interessat per dotar aquest acompanyament d'organització i contingut.

Fases 4 i 5. Presentació i aprovació de la recerca per part del centre

Un cop seleccionat el centre, l'octubre de 2006 es va fer una entrevista amb la titular i amb el director, en la qual se'ls va explicar el projecte tot fent èmfasi en les repercussions positives que tindria en el centre i especificant també la infraestructura o

³² Per a més informació sobre el SAIP, es pot consultar la plana WEB: <http://www.blanquerna.url.edu/serveis-professionals/ESP/see.html>

elements que calien per implementar-lo –per exemple, la creació de parelles entre professor novell i tutor o les observacions del tutor. Fruit d'aquesta entrevista el centre va acceptar dur a terme el projecte al llarg d'aquell mateix curs escolar.

Fase 6. Selecció dels participants i establiment de les parelles

Un cop acceptat el projecte per part del centre, va ser el mateix director qui va procedir a la selecció de la mostra³³ (mostra intencional) i a l'aparellament dels participants, establint cinc parelles de treball³⁴ formades per un professor novell i un tutor.

Fase 7. Presentació de la recerca als participants i formació dels tutors³⁵

Seguidament es va procedir a presentar el projecte als participants deixant-los molt clar que la seva participació era voluntària i que, malgrat que el centre hi estava d'acord, no hi havia cap obligació per part seva de participar-hi. Tots els que havien estat inicialment seleccionats acceptaren la proposta. També es va dur a terme una sessió només amb els tutors per tal d'explicar-los breument l'ús de la pauta d'observació i consensuar alguns criteris al voltant del *feedback* que haurien de transmetre als professors novells.

Fase 8. Inici del programa

Finalment, el dia 17 de novembre de 2006 es va iniciar el programa que es va perllongar tot el curs escolar.

Les vuit fases explicades anteriorment es resumeixen cronològicament en la figura següent:

³³ Per a la selecció de la mostra per part del centre, des de la Universitat es van donar dues directrius bàsiques: que els professors fossin nous al llarg d'aquell curs i que tinguessin menys de cinc anys d'experiència docent en el mateix camp, nivell o àmbit.

³⁴ Per a la selecció dels tutors i l'establiment de les parelles, el centre va triar cinc tutors propers en curs i àrea als professors novells. De nou, des de la universitat es van establir dos criteris: que els tutors tinguessin més de cinc anys d'experiència docent al centre i que fossin docents amb concepcions properes al constructivisme.

³⁵ La presentació del programa que es va fer als participants així com el material que es va fer servir en la sessió de formació dels tutors està disponible en els annexos 26 i 24, respectivament.

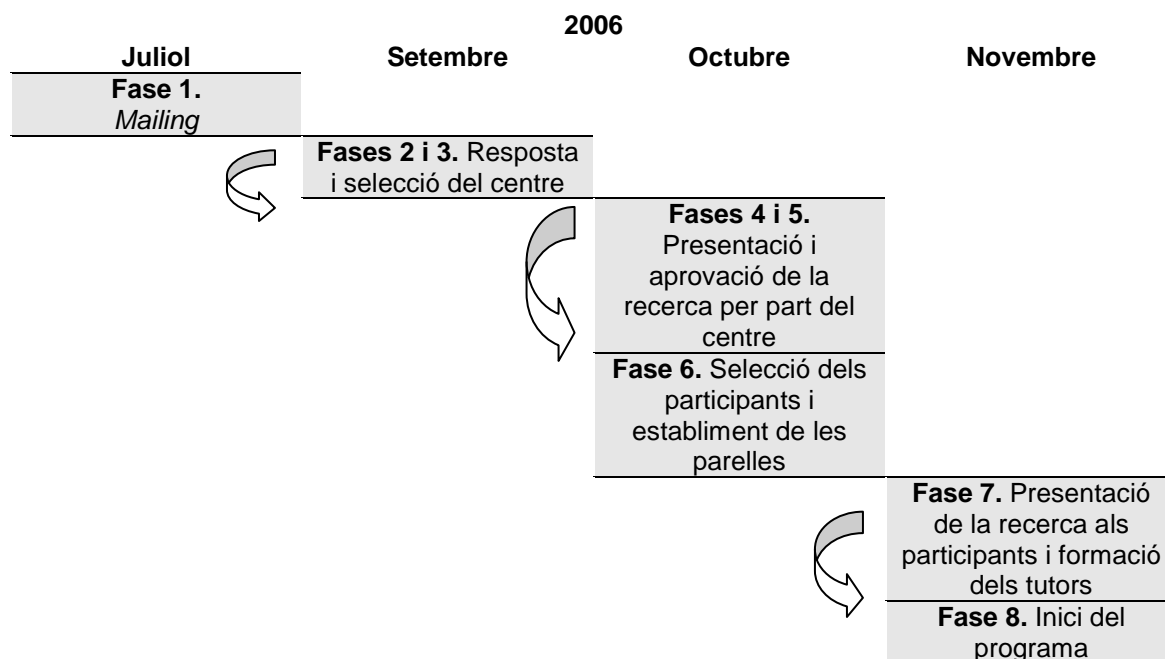


Figura 15. Desenvolupament cronològic del procés de selecció del centre i dels participants.

4.3.1.2. Descripció dels participants: professors nous i tutors

La mostra que ha participat en l'estudi està formada per cinc parelles de professor novell i tutor, que descrivim en la taula següent³⁶:

Taula 11. Dades de les parelles participants a la recerca.

Parella	Professor novell	Tutor
CICLES FORMATIUS DE GRAU MITJÀ - CF		
Parella 1 PN1-T1	Identificador: PN1 Curs / especialitat: Mecanització i Carrosseria Anys d'experiència fora del centre: 3 (un altre centre similar) Anys d'experiència al centre: 1 Edat: 33 Sexe: Masculí Càrrec: Professor	Identificador: T1 Curs / especialitat: Electricitat Anys d'experiència: 9 Edat: 36 Sexe: Femení Càrrec: Cap d'estudis
EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA - ESO		
Parella 2 PN2-T2	Identificador: PN2 Curs / especialitat: 1r, 2n i 3r Educació Musical Anys d'experiència fora del centre: 7 (àmbit universitari) Anys d'experiència en el centre: 0 Edat: 36	Identificador: T2 Curs / especialitat: 1r, 2n i 3r Educació Visual i Plàstica Anys d'experiència: 9 Edat: 36 Sexe: Femení Càrrec: Professora

³⁶ A partir d'aquest moment parlarem de les parelles amb la numeració que se'ls assigna en la taula 11. Això afavorirà el tractament posterior de les dades així com la preservació de la identitat dels participants, garantint en tot moment la confidencialitat de les dades.

Parella	Professor novell	Tutor
	Sexe: Femení Càrrec: Professora	
Parella 3 PN3-T3	Identificador: PN3 Curs / especialitat: 2n i 3r Coneixement del Medi Social i Natural Anys d'experiència fora del centre: 13 (Educació Primària) Anys d'experiència en el centre: 0 Edat: 41 Sexe: Femení Càrrec: Professora	Identificador: T3 Curs / especialitat: 1r i 3r Llengua i Literatura Castellanes Anys d'experiència: 14 Edat: 44 Sexe: Femení Càrrec: Professora
Parella 4 PN4-T4	Identificador: PN4 Curs / especialitat: 1r, 2n, 3r i 4t Anglès Anys d'experiència fora del centre: 0 Anys d'experiència en el centre: 0 Edat: 25 Sexe: Femení Càrrec: Professora	Identificador: T4 Curs / especialitat: 1r, 2n, 3r i 4t Anglès Anys d'experiència: 27 Edat: 49 Sexe: Femení Càrrec: Professora
EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA ESO – USEE UNITAT DE SUPORT EDUCATIU		
Parella 5 PN5-T5	Identificador: PN5 Curs / especialitat: USEE 1r Cicle Anys d'experiència fora del centre: 1 (educador de carrer) Anys d'experiència en el centre: 0 Edat: 32 Sexe: Masculí Càrrec: Educador USEE	Identificador: T5 Curs / especialitat: USEE 1r Cicle Anys d'experiència: 13 Edat: 43 Sexe: Femení Càrrec: Responsable USEE

Respecte de la taula que acabem de mostrar, tenint en compte els nostres referents teòrics volem destacar els següents aspectes rellevants:

En primer lloc, quatre parelles treballen o exerceixen la docència a l'Educació Secundària Obligatòria i una ho fa en Cicles Formatius.

En segon lloc, de les quatre parelles d'ESO, una constitueix la Unitat de Suport Educatiu USEE, que des del curs 2006-2007 actua al centre oferint tutoria a l'educar i que està formada per un educador social i una psicopedagoga.

En tercer lloc, la mitjana d'edat dels professors novells és de 33,4 anys i la dels tutors és de 41,6 anys.

En quart lloc, dels professors novells, tots són nouvinguts al centre, excepte el professor novell de Cicles Formatius, que ja feia un any que hi era. D'aquests quatre,

el 80% (3 de 4 professors) té experiència prèvia en àmbits afins però no iguals o bé prové d'un centre similar. El PN2 prové de la docència universitària, el PN3 de l'Educació Primària i el PN5 de l'àmbit més social, i només una professora, la PN4, no té cap tipus d'experiència docent. La mitjana d'anys d'experiència del conjunt de professors novells de 4,8 anys.

En cinquè lloc, tots els professors experts o tutors tenen més de cinc anys d'experiència docent, amb una mitjana 14,4 anys.

Destaquem aquestes dades en relació amb la part teòrica de la recerca, i recordem el professor novell és aquell nouvingut, amb o sense experiència docent en altres centres, nivells educatius o àmbits afins, que s'incorpora com a *nou* professor en un centre escolar. Pel que fa al professor expert o tutor, és aquell docent amb més de cinc anys d'experiència al centre.

Finalment, tres de les cinc parelles estan formades íntegrament per dones i dues estan formades per un novell de sexe masculí i una tutora de sexe femení.

4.3.1.3. El centre: Salesians Sant Vicenç dels Horts

En primer lloc, el centre Salesians Sant Vicenç dels Horts³⁷ és un centre situat a Sant Vicenç dels Horts, a la comarca del Baix Llobregat, a uns 20 km de Barcelona.

Aquest centre ha estat des dels seus orígens molt dinàmic, amb una acció educativa oberta, flexible i al servei de les necessitats dels joves del municipi i de tota la comarca.

En segon lloc, és un centre concertat pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya per impartir la formació reglada en els nivells d'Ensenyament Secundari i també és un centre col·laborador del Departament de Treball pel que fa a cursos de Formació Ocupacional i Formació Continuada.

Concretament, el centre imparteix ensenyaments des de l'Educació Secundària Obligatòria fins als Programes de Qualificació Professional Inicial.

I en tercer lloc, aquest és el nombre d'alumnes i de professors del centre³⁸:

³⁷ La informació que es mostra en aquest apartat està extreta de la pàgina web del centre, per a més informació es pot consultar aquesta adreça: <http://santvicenc.salesians.cat>

Taula 12. Nombre d'alumnes i de professors del centre.

<ul style="list-style-type: none"> • Nombre aproximat d'alumnes del centre i línies que imparteix de formació reglada: <ul style="list-style-type: none"> ○ ESO – 3 línies (4 cursos, 12 unitats): 360 alumnes ○ Batxillerat – 2 línies (4 cursos, 4 unitats): 75 alumnes ○ Cicles Formatius de Grau Mitjà – 2 cicles (1 curs), 3 cicles (2 cursos, 8 unitats): 170 alumnes ○ Curs de preparació de Cicles Formatius de Grau Superior – 1 grup (1 curs, 1 unitat): 35 alumnes ○ Cicles Formatius de Grau Superior – 2 cicles (2 cursos, 4 unitats): 70 alumnes • Nombre aproximat d'alumnes del centre i línies que imparteix de formació no reglada: <ul style="list-style-type: none"> ○ Formació de Qualificació Professional Inicial – 4 grups per curs: 60 alumnes • Nombre total aproximat de professors del centre: 70 professors
--

4.3.2. Disseny i procediment

Segons Goetz i LeCompte (1988), el criteri principal per a la selecció i posada en pràctica d'un disseny és veure si permet abordar eficaçment els objectius i les qüestions que s'han plantejat. En el nostre cas, el propòsit d'aquesta investigació i el context en què s'emmarca reclamaven plantejaments qualitius i interpretatius, atès que s'estudia una realitat dinàmica en el seu context natural. "Els investigadors qualitius estudien la realitat en el seu context natural, tal com succeeix intentant treure sentit de, o intentant interpretar, els fenòmens d'acord amb els significats que tenen per a les persones implicades" (Rodríguez, Gil i García, 1999, p. 93).

Situar-nos en una perspectiva qualitativa d'investigació suposa admetre que el disseny sigui flexible, capaç d'"adaptar-se a cada moment i circumstància d'acord amb l'evolució que es produeixi en la realitat que s'està indagant" (Rodríguez et al., 1999, p. 91). En aquest sentit, l'estudi de casos s'ajusta a les característiques i als propòsits de la investigació plantejada.

Així doncs, presentem un estudi **interpretatiu i longitudinal**, de **modalitat participant** i basat en una metodologia de **recerca-acció** amb **component avaluatiu**.

El paradigma que guia aquesta recerca és bàsicament **interpretatiu** i el disseny és **longitudinal**, ja que no es pretén provar ni demostrar res, sinó conèixer, descriure i interpretar la implementació d'un programa de guiatge i assessorament als professors novells i conèixer quines dificultats, beneficis i impressions experimenten els implicats en el programa desenvolupat al llarg del curs escolar 2006-2007.

³⁸ Dades proporcionades per la direcció del centre a data de 22 de setembre de 2007.

Dels paradigmes en recerca educativa apuntats per Koetting (1984)³⁹, s'ha optat per l'**interpretatiu**, anomenat també qualitatiu, fenomenològic, naturalista, humanista o etnogràfic, que se centra en l'estudi dels significats de les accions i de la vida social, entenent que la realitat és dinàmica, múltiple i holística.

Aquest paradigma intenta substituir les nocions científiques d'explicació, predicció i control del paradigma positivista per les de comprensió, significat i acció. Cerca l'objectivitat en l'àmbit dels significats utilitzant com a criteri d'evidència l'acord intersubjectiu en el context educatiu.

Al tractar-se d'un estudi **longitudinal**, ens han calgut mesures que ens permetessin fer un anàlisi al llarg i després del programa, subratllant els valors de construcció i retroalimentació del mateix, tal com es mostra en la figura següent:

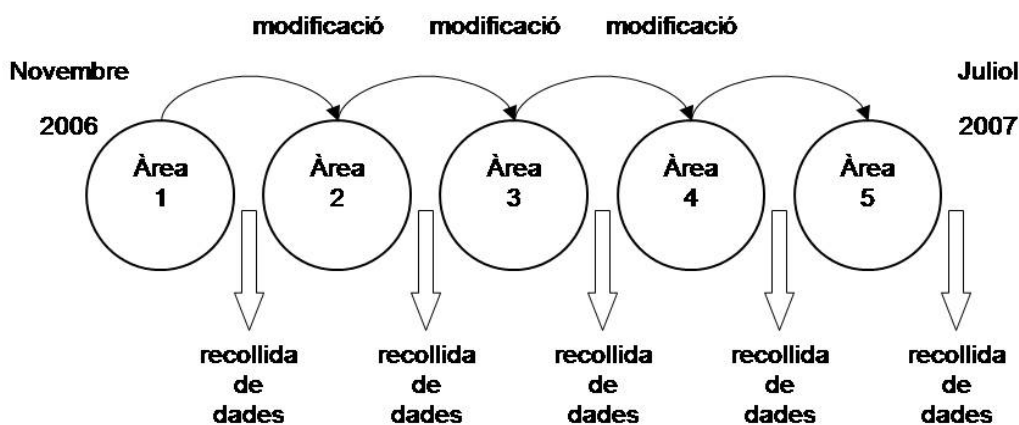


Figura 16. Descripció gràfica de l'estudi longitudinal.

Parlem de modalitat participant en el sentit que l'investigador ha pres part activa en la recerca.

Finalment convé fer esment especial del disseny de recerca-acció que hem emprat. La finalitat essencial de la recerca és aportar informació que guiï la presa de decisions i els processos de canvi per millorar-la. Així, l'objectiu principal de la recerca-acció és la millora de la pràctica educativa (Sandín, 2003).

Des d'un paradigma interpretatiu com el que guia aquesta recerca, la recerca-acció es perfila com la metodologia més adient, perquè en darrera instància pretén transformar la realitat, propiciar el canvi i ajudar les persones a prendre consciència en aquest procés de transformació.

³⁹ A l'annex 06 es pot consultar un quadre comparatiu de síntesi de les característiques dels tres paradigmes de recerca apuntats per Koetting (1984).

Podem trobar dues orientacions que recullen dues opcions dins la recerca-acció: la pràctica i la crítica. Ambdues difereixen en el pla epistemològic, polític i metodològic. La recerca que ens ocupa està bàsicament orientada a la pràctica, atès que en el pla epistemològic es tracta d'una recerca en què el coneixement es construeix a través de la pràctica i no queda pas fora dels actors. En el pla polític estem d'acord que és més important dotar el professorat d'eines de reflexió que no pas que el problema educatiu quedi totalment resolt. I en el pla metodològic, efectivament s'observa que l'agent extern, en aquest cas l'assessor, compleix la funció de gestor del procés de canvi dinamitzant el grup en cada etapa del procés.

D'acord amb Bartolomé (1994) i Pérez Serrano (1990) i atenent a les característiques de la nostra recerca, la podem definir amb aquestes característiques:

- en primer lloc, implica la transformació i millora d'una realitat educativa i/o social,
- en segon lloc, parteix de la pràctica i de problemes pràctics i reals,
- en tercer lloc, és una recerca que implica la col·laboració de les persones, en aquest cas de tots els participants en la recerca,
- en quart lloc, implica la reflexió sistemàtica en i sobre l'acció,
- en cinquè lloc, és duta a terme per les persones implicades en la pràctica que s'investiga,
- en sisè lloc, en el procés de recerca la "formació" constitueix un element essencial i
- en setè i darrer lloc, aquest procés de recerca es defineix com una *espiral de canvi*.

Aquesta espiral de canvi pren forma en un procés de recerca-acció que segons Elliott (1993), revisant el reconegut Kurt Lewin, consta de quatre fases que citem a continuació relacionant-les amb la nostra recerca:

Fase 1. Aclarir i diagnosticar una situació problemàtica per a la pràctica

L'adaptació i les problemàtiques dels professors novells d'Educació Secundària i Cicles Formatius en el primers anys de docència.

Fase 2. Formular estratègies d'acció per resoldre el problema

Disseny i implementació d'un programa de guiatge i assessorament a professors novells al llarg d'un curs escolar.

Fase 3. Posar en pràctica i avaluar les estratègies d'acció, comprovar hipòtesis

Posada en pràctica de les accions a través de les diferents àrees i protagonistes del programa, analitzant les accions i implementant canvis d'acord amb els resultats.

Fase 4. El resultat condueix a un nou aclariment i diagnòstic de la situació problemàtica, i s'inicia així una altra espiral de reflexió i acció

Redisseny del programa, anàlisi dels problemes que s'han resolt i dels que encara resten per resoldre i implementació de nou del programa⁴⁰.

En darrer lloc, atenent al component avaluador de la recerca que ens ocupa, presentem una tipologia de recerca-acció relacionada amb l'avaluació participativa. Segons Sandín (1997), un mètode coherent per dur a terme l'avaluació participativa és la recerca-acció, introduint en les diverses fases de desenvolupament (planificació, acció, observació i reflexió) qüestions que facilitin l'avaluació o la valoració del programa.

Per aquest motiu optem per una recerca de recerca-acció amb component avaluador i ho justifiquem resumidament a partir de quatre aspectes. El primer fa referència a una avaluació centrada en la millora de grups i institucions a través d'una actitud reflexiva i transformadora dels membres que en formen part. El segon té a veure amb el fet que l'avaluació promou l'aprenentatge en la realitat sobre la qual s'actua. El tercer es refereix al fet que la participació del grup de professors en l'avaluació els aporta un major nivell de cohesió, autoreflexió, autoregulació, canvi i independència. El quart i darrer aspecte fa referència al fet que l'avaluador es converteix en un facilitador de l'aprenentatge que es promou a l'interior del procés avaluador.

El procediment seguit per dur a terme el projecte es distribueix en cinc fases, les tres primeres fan referència a la planificació i les altres dues a la implementació i l'anàlisi del programa.

La figura següent mostra el procediment de manera gràfica, i més avall n'expliquem les fases:

⁴⁰ Els resultats que presentarem de la recerca apunten amb detall alguns elements per al redisseny del programa, tot i així, no es descarta poder implementar de nou el programa en els propers cursos i corroborar les directrius marcades després d'aquesta recerca.

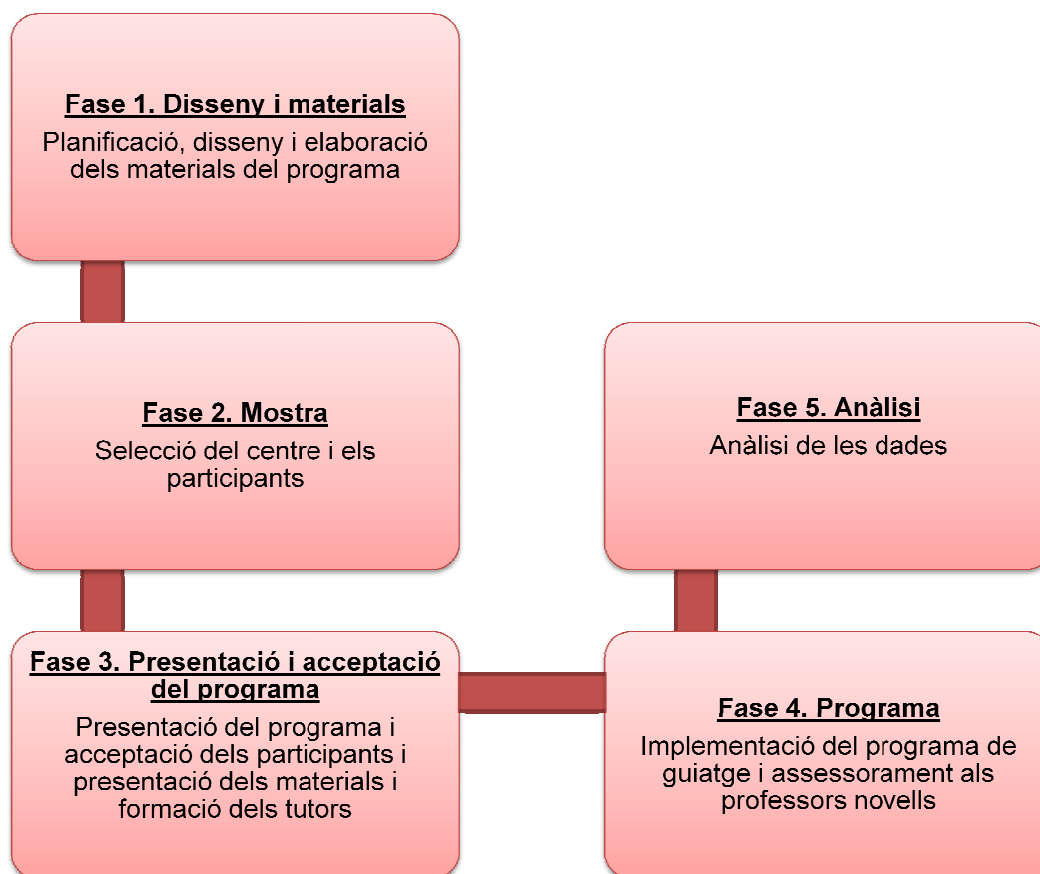


Figura 17. Procediment de la recerca.

Fase 1. Disseny i materials: *planificació, disseny i elaboració dels materials del programa*

En aquesta primera fase es va revisar la literatura sobre l'assessorament al professorat novell i sobre els programes d'inducció docent, i es va dissenyar el *Programa de guiatge i assessorament al professorat novell* dut a terme.

També es van elaborar els materials i/o recursos necessaris per poder dur a terme el programa (els materials es poden veure amb detall a l'apartat de l'explicació del programa, i específicament als dossiers dels annexos 22 i 23), com el material de lectura, el dossier del programa amb la descripció de les àrees temàtiques, les accions i el guió de l'entrevista.

A banda dels materials ja comentats directament en l'explicació del programa, tot seguit detallem la resta de materials dissenyats en aquesta fase.

En primer lloc, es va crear una plataforma virtual per al programa –es pot consultar a l'adreça <http://www.sinte.es/moodle/> en l'apartat titulat **Construcció del coneixement**

compartit entre tutors i professors novells– des de la qual es va gestionar el fòrum, els materials i la comunicació amb els participants.

En segon lloc, es van seleccionar cinc lectures per a l'inici de cadascuna de les àrees treballades en el programa⁴¹:

En tercer lloc, es va crear una pauta d'observació perquè els tutors en fessin ús en cadascuna de les observacions dels tutorats i perquè, alhora, servís de guia per a la transmissió de *feedback* posterior.⁴²

I en quart lloc, es va dissenyar el guió de l'entrevista, tant per als tutors com per als professors novells.

Fase 2. Mostra: *selecció del centre i els participants*

Tal com hem explicat amb detall a l'inici d'aquest capítol (4.3.1.1. Procés de selecció del centre i dels participants), en aquesta segona fase es va procedir a la selecció del centre i de la mostra.

Fase 3. Presentació i acceptació del programa: *presentació del programa i acceptació dels participants i presentació dels materials i formació dels tutors*

En aquesta tercera fase, un cop dissenyats el programa i els materials i un cop produïda l'acceptació per part del centre, es va presentar el projecte als participants, que van acceptar-lo i van signar el consentiment informat⁴³. Se'ls va repartir i explicar el material necessari per al programa, així com el calendari previst –i pactat entre l'assessor i el centre– per a implementar-lo⁴⁴. També es va fer una sessió únicament amb els tutors per explicar-los breument l'ús de la pauta d'observació i consensuar alguns criteris al voltant del *feedback*.

Fase 4. Programa: *implementació del programa de guiatge i assessorament als professors novells*

Del novembre de 2006 al juliol de 2007 es va dur a terme el programa amb el desenvolupament de totes i cadascuna de les tasques previstes al calendari.

⁴¹ Les lectures que s'apunten en cadascuna de les àrees formen part del dossier de treball que es va donar als participants i que es pot consultar a l'annex 23.

⁴² Es pot consultar la pauta a l'annex 25.

⁴³ Es pot consultar el consentiment signat pels participants a l'annex 07.

⁴⁴ Recordem que a l'inici del programa es va pactar amb els participants un calendari detallat amb cada àrea i acció del programa; es pot consultar com a contingut del dossier a l'annex 23.

Fase 5. Anàlisi: *anàlisi de les dades*

En aquesta darrera fase es van transcriure les dades, posteriorment es van analitzar d'acord amb els instruments i els mètodes d'anàlisi indicats i finalment es redactaren els resultats i el treball que presentem.

A continuació, ja entrant en la recta final de l'aplicació empírica, passem a descriure les dimensions d'anàlisi i els instruments de recollida i anàlisi de les dades.

4.3.3. Dimensions i instruments d'anàlisi

A continuació, en aquest apartat, es presenten les dimensions d'anàlisi, les variables i els instruments de recollida i anàlisi de les dades, emprats a la recerca.

La taula següent recull gràficament la informació que explicarem amb detall en els paràgrafs que segueixen:

Taula 13. Dimensions d'anàlisi, variables i instruments de la recerca.

OBJECTIUS DE LA RECERCA Desenvolupament de l'objectiu principal	DIMENSIONS D'ANÀLISI	VARIABLES dependents	INSTRUMENTS		SUPÒSITS
			Recollida / registre de dades	Anàlisi de dades (mètodes)	
<p>Reduir els problemes i necessitats percebudes pels professors novells amb la implementació d'un programa d'inducció a la pràctica professional i, paral·lelament, indagar sobre els problemes que exhibeixen els tutors en l'exercici del seu paper</p>	<p>- Discurs sobre els problemes (novells):</p> <ul style="list-style-type: none"> - angoixes - indecisions - preocupacions - necessitats <p>- Discurs sobre els seus problemes (tutors):</p> <ul style="list-style-type: none"> - angoixes - indecisions - preocupacions - necessitats <p>- Discurs sobre els problemes, que segons els tutors, pateixen els novells</p>	<p>V. Dependent:</p> <ul style="list-style-type: none"> - problemes novells (tipus) - necessitats novells (tipus) - problemes tutors (tipus) - necessitats tutors (tipus) 	- Entrevistes	- Anàlisi del contingut (ATLAS.ti)	<p>La implementació d'un programa de suport al professorat novell ens permetrà corroborar els problemes apuntats per la literatura i enunciar-ne d'altres directament relacionats amb l'experiència d'assessorament i guiatge viscuda pels professors novells. Així mateix, ens permetrà pal·liar aquests problemes i minimitzar l'anomenat xoc de realitat, i alhora copsar aquells problemes que presenten els tutors en l'exercici del seu rol</p>
<p>Tipificar les ajudes i el <i>feedback</i> dels tutors als professors novells al llarg del programa</p>	<p>- Discurs sobre les ajudes que els tutors proporcionen als novells</p> <p>- <i>Feedback</i> dels tutors</p>	<p>V. Dependent:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ajudes (tipus) - <i>feedback</i> (tipus) 	- Entrevistes - <i>Feedback</i> dels tutors	- Anàlisi del contingut (ATLAS.ti)	<p>El programa promourà la figura del tutor com a eix vertebrador de la construcció de coneixement professional i de la reflexió en el professor novell a través del <i>feedback</i> que li farà arribar. Així mateix, el programa permetrà corroborar les ajudes que reben els professors novells directament o indirectament de la seva participació al programa</p>

OBJECTIUS DE LA RECERCA Desenvolupament de l'objectiu principal	DIMENSIONS D'ANÀLISI	VARIABLES dependents	INSTRUMENTS		SUPÒSITS
			Recollida / registre de dades	Anàlisi de dades (mètodes)	
Anàlitzar el discurs reflexiu dels professors novells i dels tutors al llarg del programa	<ul style="list-style-type: none"> - Discurs al llarg de les àrees de treball del programa - Discurs a les diferents accions del programa - Tòpics del discurs dels participants 	V. Dependent: <ul style="list-style-type: none"> - discurs sobre les àrees del programa - discurs sobre les accions del programa - discurs sobre la pròpia pràctica 	<ul style="list-style-type: none"> - Fòrum virtual - Grups de reflexió 	<ul style="list-style-type: none"> - Anàlisi del contingut (ATLAS.ti) - Anàlisi de les estratègies discursives i dels patrons d'interacció (Hoga et al., 2000) (ATLAS.ti) 	Les àrees i les accions implementades en el programa respondran a les necessitats dels participants i afavoriran la construcció de coneixement professional i la reflexió sobre la pràctica en els professors novells, així com l'elaboració d'un discurs reflexiu al voltant de la seva pròpia pràctica
Valorar la satisfacció que manifesten respecte de les àrees i les accions del programa els professors novells i els tutors, així com fer propostes per a propers programes	<ul style="list-style-type: none"> - Discurs sobre la valoració del programa i propostes de canvi en el programa 	V. Dependent: <ul style="list-style-type: none"> - valoració i propostes de canvi - resultats 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevistes - Grups de reflexió - Fòrum virtual 	<ul style="list-style-type: none"> - Anàlisi del contingut (ATLAS.ti) - Triangulació 	La implementació del programa donarà com a fruit l'establiment de possibles directrius i propostes que caldrà tenir compte en el disseny i implementació de futurs programes d'atenció al professorat novell. També creiem que la creació de materials servirà com a base per bastir programes de suport per a altres professors novells que s'incorporen cada curs escolar als centres educatius d'Educació Secundària i Cicles Formatius

D'acord amb l'objectiu general de la recerca –avaluar l'eficàcia d'un programa dissenyat per pal·liar el xoc de realitat i afavorir la reflexió sobre la pràctica al llarg del procés d'inducció professional del professorat novell d'Educació Secundària i Cicles Formatius en el seu context i afavorir, així, que construeixin el seu coneixement professional–, hem establert quatre dimensions d'anàlisi que ens ajuden a fer operatius els objectius i, alhora, concretar les variables i les dades que es volen observar, recollir i posteriorment analitzar.

Aquestes dimensions són: els problemes i necessitats dels professors novells i els canvis que experimenten en aquest sentit al llarg del curs escolar (i de la implementació del programa); les ajudes, el *feedback* i els problemes i necessitats dels tutors i els canvis que també ells experimenten; l'anàlisi de les àrees i les accions del programa i de com afavoreixen el coneixement professional i la reflexió sobre la pràctica; finalment, l'establiment de possibles canvis en el programa i directrius per a futurs programes.

A continuació expliquem les quatre dimensions d'anàlisi i les variables que s'hi analitzen:

1. Problemes i necessitats dels professors novells i dels tutors

Aquesta primera dimensió d'anàlisi fa referència als problemes del professorat novell, tant els detectats per la literatura –en els quals s'ha basat el disseny del programa– com els possibles problemes i necessitats que sorgeixen al llarg de la implementació del programa. En d'altres paraules, aquesta dimensió té a veure amb l'anàlisi dels problemes percebuts pels professors i l'anàlisi de com evolucionen duran el curs escolar i la implementació del programa; també es tracten els problemes que els tutors troben en l'exercici del seu rol.

2. Ajudes i *feedback* dels tutors als professors novells

Aquesta dimensió engloba totes aquelles accions, verbalitzacions i manifestacions dels tutors cap als professors novells amb la intenció de proporcionar-los ajuda i *feedback*, ja sigui en el pla personal o en el professional, i també es tracta la manera com aquests factors s'articulen en l'espai i el temps segons les parelles.

3. Discurs reflexiu sobre la pròpia pràctica i construcció del coneixement professional

Aquesta dimensió pretén estudiar si les àrees que treballa el programa són les adequades i si les accions que les acompanyen ajuden a la construcció del

coneixement professional i promouen la reflexió sobre la pròpia acció en els professors novells; això s'observarà a través de l'anàlisi de les concepcions explícites en les diverses àrees i accions del programa i també a través de l'anàlisi dels canvis en aquestes creences.

Amb el terme concepcions explícites ens referim a les verbalitzacions dels novells en les entrevistes, durant la sessió *feedback* amb el tutor i també en els grups de reflexió sobre la pràctica docent, així com també s'hi inclou la transcripció de les aportacions al fòrum.

4. Satisfacció i canvis en el programa

Aquesta darrera dimensió engloba l'anàlisi del nivell de satisfacció dels participants respecte de les àrees i les accions del programa per tal de copsar quines propostes i millores farien al programa, a partir de la triangulació de les dades que en últim terme ens ha de permetre redissenyar el programa.

4.3.3.1. Instruments de recollida de dades

Respecte dels instruments de recollida / registre de dades que s'han fet servir en aquesta recerca, lògicament estan estretament relacionats amb els objectius i les dimensions d'anàlisi i s'articulen d'acord amb les dades que es pretenen obtenir; alhora, la majoria formen part de les accions del programa, tal com hem detallat en l'apartat 4.3. d'aquest capítol.

Concretament, s'han emprat quatre instruments de recollida d'informació, que detallem a continuació:

Entrevista semiestructurada

En primer lloc, per recollir els aspectes relatius a totes les dimensions explicades anteriorment, es va dissenyar una entrevista semiestructurada (vegeu annexos 09 i 15), en la qual l'entrevistador fa algunes preguntes predeterminades però té una flexibilitat considerable respecte de les qüestions que vindran a continuació (Bingham i Moore, 1931; Merton, Fiske i Kendall, 1990). Aquestes entrevistes s'utilitzen generalment quan es tracta d'un grup i / o subjecte triat per la seva familiaritat amb el tema de recerca (Dane, 1997). L'èmfasi principal d'aquest tipus d'entrevista és obtenir informació sobre les percepcions subjectives dels entrevistats i el principal avantatge

és la flexibilitat que té, que també n'és el principal inconvenient. La flexibilitat permet a l'entrevistador explorar més profundament les opinions i els comportaments dels entrevistats; d'aquesta manera les dades obtingudes haurien de contenir més informació que les que es recollirien amb una entrevista estructurada (Dane, 1997). Finalment, aquestes entrevistes també ofereixen la possibilitat de modificar lleugerament les preguntes segons l'eix temporal i situacional de l'entrevistat.

Com que es tracta d'un estudi longitudinal amb la clara intenció de cercar canvis abans i després de la implementació del programa, l'entrevista es va fer en dos moments al llarg del curs 2006-2007, a l'inici i al final de la implementació del programa, com explicarem seguidament. Totes les entrevistes van ser gravades en àudio i posteriorment transcrites⁴⁵ per ser analitzades⁴⁶.

Les entrevistes es van dissenyar d'acord amb tres eixos i amb la intenció de copsar: a) problemes i necessitats dels professors novells i els tutors, i canvis que experimenten, i també tipus d'ajudes dels tutors cap als novells; b) impressions i valoracions – beneficis, problemes, limitacions i propostes de canvi– sobre el programa i les àrees i accions que conté; i c) promoció de la reflexió sobre la pràctica en els professors novells i els tutors, donant als entrevistats llibertat per explicitar determinades qüestions, de tipus més personal, sobre el programa, com ara la relació amb el tutor o el tutorat.

El darrer eix estava més lligat a qüestions organitzatives del programa i permetia que els entrevistats fessin peticions o comentessin aspectes d'"intendència" (enregistraments, observació...).

D'altra banda, es van adaptar segons l'entrevistat (si era professor novell o tutor), però sempre respectant l'estructura i les dimensions prefixades per l'estudi. Així, es van fer les mateixes preguntes als novells i als tutors, però a aquests darrers també se'ls van formular preguntes referents als seus tutorats, com ara: *Quins problemes diries que té el professor novell al qual fas de tutor?*

Com hem esmentat, l'assessor va fer dues entrevistes a cadascun dels participants, una a l'inici del programa i una al final, tal com es mostra en aquesta gràfica:

⁴⁵ Per fer la transcripció de les entrevistes es va seguir la proposta de convencions de transcripció realitzada pel Grup de Recerca sobre Avaluació, Departament de Didàctica de la Llengua (Universitat Autònoma de Barcelona), recollida a la memòria del treball del CIDE, octubre 1996, capítol 6, p. 105-112 (vegeu annex 05).

⁴⁶ Vegeu annexos 27 i 28.

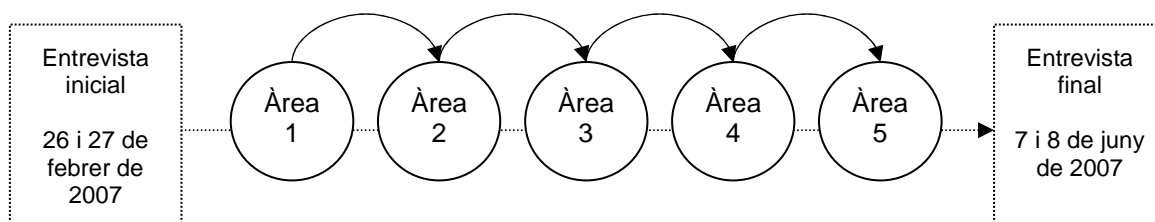


Figura 18. Calendari de les entrevistes semiestructurades.

I en segon lloc, tal com hem explicat en la descripció del programa, el vam vertebrar a partir de tres accions que van servir per treballar les àrees temàtiques i que alhora conformaven els instruments de recollida / registre de dades –no considerem que calgui aturar-se en l'explicació d'allò en què consisteix cada acció, atès que ja ho hem fet en l'explicació del programa. A continuació presentem una breu síntesi de les dades que es van obtenir amb cada instrument:

Fòrum virtual

Objectiu → El fòrum virtual va servir per copsar i recollir els problemes i necessitats de tots els participants, la valoració i els comentaris que feien sobre el programa, i també el coneixement professional i la promoció de la reflexió en els novells.

Dades → Escrites, a través dels discurs escrit dels participants

Periodicitat → Tal com ja s'ha dit, es van fer un total de cinc fòrums, lligats cadascun a les cinc àrees temàtiques del programa. Hi van participar tots els professors.

Observació i *feedback* del tutor

Objectiu → L'observació i el *feedback* del tutor va servir per copsar bàsicament les ajudes dels tutors cap als tutorats i l'estil de *feedback* que se'n desprenia.

Dades → Les transmissions *feedback* van ser enregistrades en vídeo pels mateixos participants⁴⁷ i es van analitzar en el mateix format per poder copsar els aspectes verbals i no verbals rellevants en la relació entre el tutor i el professor novell.

⁴⁷ Respecte d'aquest instrument, els mateixos participants van demanar que durant l'activitat l'investigador no hi fos per dos motius: perquè era una activitat en horari escolar i molts cops sense una hora prevista amb antelació; i perquè es volia afavorir que els participants estiguessin més còmodes. Això, tanmateix, va provocar que alguns cops, a l'hora de procedir a fer el *feedback*, no hi hagués càmera o no s'enregistrés correctament la sessió, factor que ha dificultat molt l'obtenció i l'anàlisi de dades del *feedback* de totes les parelles en totes les àrees.

Periodicitat → Atenent a la peculiaritat de l'instrument (els mateixos participants van establir el nombre de trobades / observacions i els horaris), es van recollir *feedbacks* de les cinc parelles però en quantitat desigual, tal com s'observa en la taula 14.

Grup de reflexió

Objectiu → Els grups de reflexió van servir per copsar i recollir els problemes i necessitats de tots els participants (novells i tutors), la valoració i comentaris que feien sobre el programa, i també el coneixement professional i promoció de la reflexió en els novells.

Dades → Els grups de reflexió es van enregistrar en vídeo i es van transcriure per ser analitzats posteriorment.

Periodicitat → Tal com ja s'ha dit, es van dur a terme un total de sis grups de reflexió, cinc lligats a les àrees temàtiques del programa i un darrer de tancament. Hi van participar tots els professors.

A continuació presentem un breu quadre resum de les dades de les quals disposem ordenades segons els participants i l'instrument:

Taula 14. Instruments, dades, recollida i material de la recerca.

Instrument	Quantitat	Com s'ha recollit	Material del que disposem
Entrevistes	18 entrevistes ⁴⁸ (9 d'inicials i 9 de finals)	Enregistrament en àudio Gravadora	Transcripció de les 20 entrevistes
Fòrum virtual	5 fòrums	Material escrit Plataforma virtual	Enregistrament escrit
Observació i <i>feedbacks</i> del tutor⁴⁹	Parella 1: - Àrea 2 - Àrea 3 - Àrea 5	Enregistrament en vídeo Material audiovisual	Enregistrament en vídeo
	Parella 2: - Àrea 2 - Àrea 3		
	Parella 5: - Àrea 2 - Àrea 5		
Grup de reflexió	5 grups de reflexió amb tots 10 participants	Enregistrament en vídeo Material audiovisual	Transcripció dels 5 grups de reflexió ⁵⁰

⁴⁸ Com es pot observar falten dues entrevistes, una d'inicial i una de final. En les entrevistes inicials no es va poder entrevistar el PN3 perquè estava malalt i en les entrevistes finals tampoc es va poder entrevistar el PN5 perquè no va accedir-hi.

⁴⁹ Semblant al que succeeix amb les entrevistes, únicament es va enregistrar el *feedback* dels tutors de les parelles 1, 2 i 5; no es van poder obtenir dades del *feedback* de les parelles 3 i 4 no pas perquè l'activitat de transmissió de *feedback* no es dugués a terme sinó per problemes tècnics amb les càmeres de vídeo del centre.

⁵⁰ El darrer grup de reflexió, el de cloenda del programa, no es va enregistrar per problemes tècnics, però l'investigador va fer diverses anotacions posteriorment que s'han fet servir en la recerca.

Instrument	Quantitat	Com s'ha recollit	Material del que disposem
	1 per àrea temàtica		

Un cop explicats els instruments de recollida / registre de dades emprats en la recerca, conclourem amb la descripció del procediment seguit per a l'anàlisi de la informació.

4.3.3.2. Procediment per a l'anàlisi de les dades

A continuació expliquem els dos tipus d'anàlisi qualitativa que s'han executat, ja que les dades obtingudes s'han analitzat a dos nivells diferents:

1r nivell d'anàlisi → Anàlisi del contingut de les converses mantingudes en les entrevistes, els grups de reflexió, el fòrums virtuals i els *feedbacks*. La unitat d'anàlisi en aquest nivell són els enunciats. L'anàlisi del contingut es fa mitjançant la categorització i l'exemplificació de les explicacions / verbalitzacions dels participants. Aquest primer nivell d'anàlisi permet accedir a una comprensió general del que diuen els participants i establir tòpics del discurs o conversa, categories i subcategories.

2n nivell d'anàlisi → Anàlisi de les estratègies discursives utilitzades pel professorat i l'investigador en els grups de reflexió. La unitat d'anàlisi en aquest nivell són els enunciats i també els torns de paraula. En aquest segon nivell es fa una anàlisi més detallada de les estratègies discursives, la qual cosa permet:

- conèixer el tipus i la freqüència de les estratègies discursives que empen els professors i l'investigador,
- conèixer quina evolució hi ha en l'ús de determinades estratègies discursives al llarg del programa,
- establir els patrons d'interacció que es donen amb més freqüència segons l'àrea i el moment del curs.

Pel que fa al primer nivell d'anàlisi, convé recordar que l'anàlisi del contingut és una tècnica per estudiar i analitzar la comunicació d'una manera objectiva, sistemàtica i qualitativa-quantitativa (Berelson, 1952, citat a Hernández, Fernández i Baptista, 2000). És una tècnica d'investigació per fer inferències vàlides i fiables de dades respecte del seu context (Krippendorff, 1990), i alhora és molt útil per analitzar els

processos de comunicació en diversos contextos i pot aplicar-se a qualsevol format de comunicació. Així, nosaltres ho hem aplicat a text escrit –tant directament (el fòrum) com indirectament (les transcripcions)– i a imatge i so –directament, en fer l'anàlisi dels vídeos de la transmissió de *feedback* dels tutors als novells.

Segons Krippendorff (1990), els usos de l'anàlisi del contingut són molts, però en el nostre cas en destaquem els cinc que s'ajusten millor a la nostra recerca: revelar les diferències entre el contingut de diverses comunicacions; descriure estils de comunicació; identificar intencions, apel·lacions i característiques dels comunicadors; revelar centres d'interès i d'atenció d'un comunicador o d'un grup; i reflectir actituds, valors i creences de persones, grups o comunitats.

L'anàlisi del contingut es du a terme mitjançant la codificació, un procés en virtut del qual les característiques rellevants del contingut d'un missatge es transformen en unitats que en permeten la descripció i l'anàlisi prèvia i posterior. Així, l'important del missatge es converteix en quelcom susceptible de ser descrit i analitzat. Per poder-ho codificar, cal definir l'univers, les unitats d'anàlisi i les categories d'anàlisi. L'univers podria ser la totalitat del que volem analitzar i s'ha de delimitar amb precisió. Les unitats d'anàlisi constitueixen segments del contingut dels missatges que són caracteritzats per poder ubicar-los en diferents categories.

Berelson (1952) esmenta cinc unitats d'anàlisi importants:

1. La paraula: és la unitat d'anàlisi més simple, encara que pot haver-hi unitats més petites com simples lletres, fonemes o símbols (Kerlinger, 1982). Així, es pot mesurar quantes vegades apareix una paraula en un missatge.
2. El tema: es defineix com una oració, un enunciat respecte de quelcom o la combinació de més d'una oració.
3. L'ítem: és la unitat total emprada pels productors del material simbòlic. Pot ser un llibre, un programa de televisió, un discurs..., en aquest cas, el que s'analitza és el material simbòlic total.
4. El personatge: s'analitza la persona que produeix el missatge.
5. Mesures d'espai-temps: són unitats físiques com el cm, la línia, el minut, les pauses...

Les unitats d'anàlisi s'insereixen en categories, que són els nivells a partir dels quals es caracteritzen les unitats en qüestió. És a dir, cada unitat d'anàlisi es categoritza en un o més sistemes de categories i les categories poden tenir subcategories que les descriuen. Alhora, les categories i subcategories relacionades entre si s'agrupen en famílies.

Krippendorff (1990) assenyala cinc tipus de categories:

1. De tema o tòpic: es refereixen a quin és l'assumpte, tòpic o tema tractat en el contingut (*de què tracta el missatge o la comunicació?*)
2. De direcció: fan referència a la manera com es tracta l'assumpte, favorablement o desfavorablement...
3. De valor: indiquen quins valors, interessos, metes, desitjos o creences es revelen.
4. De receptor: es relacionen amb el destinatari de la comunicació (*a qui es dirigeixen els missatges?*).
5. Físics: serveixen per ubicar la posició, duració o extensió d'una unitat d'anàlisi.

Pel que fa al procés de codificació, pot dur-se a terme seguint dues estratègies diferents (no incompatibles), com en el nostre cas, ja que partíem d'una llista de codis preexistents (*top-down*) fruit de la revisió de la literatura, i l'hem ampliada i revisada amb la interpretació de les dades (*bottom-up*).

D'una banda, es pot partir d'un treball conceptual previ i, per tant, d'una llista de codis preexistent que s'aniran aplicant a les dades (*top-down*).

De l'altra, es pot partir de les dades per arribar als conceptes, és a dir, l'anàlisi prèvia de les dades (la interpretació dels textos o el material) permet anar elaborant paulatinament la llista de codis (*bottom-up, grounded*).

Si l'estratègia utilitzada és *top-down* emprarem l'opció de creació de codis lliures, mentre que si l'estratègia és *bottom-up* podrem triar entre la resta de modalitats de codificació.

A continuació mostrem en forma de taula aquest procés aplicat a la nostra recerca, en la qual hem utilitzat el programa *ATLAS.ti*:

Taula 15. Procés d'anàlisi del contingut.

UNIVERS	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevistes - Fòrum virtual - Observació i <i>feedbacks</i> del tutor - Grup de reflexió
UNITATS D'ANÀLISI	<ul style="list-style-type: none"> - Enunciats: paraules i temes
CATEGORIES	<ul style="list-style-type: none"> - Problemes dels novells - Problemes dels tutors - Ajudes dels tutors - Tipus de <i>feedbacks</i> - Tòpics - Valoracions negatives - Valoracions positives
SUBCATEGORIES	<ul style="list-style-type: none"> - Tipus de problemes dels novells - Tipus de problemes dels tutors - Tipus d'ajudes dels tutors - Valoracions positives dels novells / dels tutors - Valoracions negatives dels novells / dels tutors

Famílies:

- Problemes
- Necessitats
- Ajudes
- Valoració programa
- ...

Pel que fa al segon nivell d'anàlisi, l'anàlisi de la interacció i del discurs, l'hem duta a terme seguint la proposta de Hogan et al. (2000)⁵¹, que estableixen un procediment d'anàlisi que consta d'aquests passos:

1) Identificació dels tòpics de reflexió (*tòpic focus*).

2) Classificació de les estratègies discursives en conceptuals (*conceptual statements*), metacognitives (*metacognitive statements*), de plantejament de preguntes (*question-queries*) i altres.

- Conceptuals: aquestes intervencions poden prendre diferents formes, observacions, idees, conjectures, inferències i/o afirmacions sobre la naturalesa d'una situació.

- Metacognitives: aquestes intervencions poden anar dirigides a afavorir la regulació (*regulatory statements*), l'avaluació (*evaluative statements*) o l'establiment de normes o condicions per a la resolució d'una tasca (*standards-based statements*).

- Plantejament de preguntes-respostes: quan l'interlocutor o el professor planteja una qüestió tancada o oberta, i convida en l'últim cas a una reflexió; també s'hi inclouen les respostes a aquestes preguntes.

⁵¹ Aquesta proposta prové dels estudis d'aquests autors en què van analitzar el tipus d'interacció i de discurs desenvolupat per estudiants de secundària quan treballen amb o sense l'ajut del professor en la resolució d'una situació problemàtica.

- Altres: aquelles intervencions on els interlocutors mostren acord, desacord o dubte respecte de la intervenció de l'altre.

La taula següent mostra les estratègies discursives que van proposar aquests autors segons la classificació anterior i que nosaltres hem fet servir, utilitzant també el programa *ATLAS.ti*.

Taula 16. Estratègies discursives plantejades per Hogan et al. (2000).

Categoria de l'estratègia discursiva: CONCEPTUAL			
- Presenta una idea			
- Presenta una idea parcial			
- Presenta informació			
- Presenta una síntesi			
- Repeteix una idea			
- Repeteix la idea d'un altre			
- Explica una idea o una pregunta			
- Explica la idea d'un altre			
Categoria de l'estratègia discursiva: METACOGNITIVA			
- Avalua una idea pròpia			
- Avalua la idea d'un altre			
- Avalua la dificultat de la tasca			
- Reflexiona sobre una comprensió positiva			
- Reflexiona sobre una manca de comprensió			
- Regula l'acció			
Categoria de l'estratègia discursiva: PLANTEJAMENT DE PREGUNTES			
- Planteja una pregunta			
- Sol·licita informació			
Categoria de l'estratègia discursiva: ALTRES			
- Reacciona mostrant acord			
- Reacciona mostrant desacord			
- Reacciona de manera neutral			
- No codificable			

Aquesta categorització inicial elaborada per Hogan et al. 2000 s'ha modificat en dues ocasions. La primera modificació es va dur a terme al llarg del treball per a la obtenció de la Suficiència Investigadora, moment en què vam afegir / reformular i/o suprimir categories⁵². I la segona modificació s'ha fet en el marc d'aquest treball⁵³ que presentem com a resultat de l'anàlisi de la interacció dels participants (ratificada en anàlisis posteriors), tal com es pot observar en la taula següent:

Taula 17. Estratègies discursives emprades en l'anàlisi dels grups de reflexió.

Categoria de la intervenció: CONCEPTUAL			
	Tutor	Prof novell	Assessor
Presenta una idea	P-I(t)	P-I(pn)	P-I(a)

⁵² Aquesta primera modificació va ser fruit del treball de recerca anterior al que presentem, que porta com a títol "El professor novell: concepcions, adaptació i suport durant el primer any de docència" dirigit per la Dra. Castelló i presentat a l'octubre del 2005.

⁵³ Fruit dels treballs de Liesa (2004) i Liesa i Castelló (2005) i les aportacions de la recerca realitzada en aquell treball.

Presenta una idea parcial	P-PI(t)	P-PI(pn)	P-PI(a)
Presenta informació / <u>exemplifica</u> ⁵⁴	P-In(t)	P-In(pn)	P-In(a)
Presenta una síntesi	P-S(t)	P-S(pn)	P-S(a)
Repeteix una idea o una pregunta pròpia / <u>paraula / frase</u> ^(cat. ampliada)	R-I(t)	R-I(pn)	R-I(a)
Repeteix la idea o una pregunta d'un altre / <u>paraula / frase</u> ^(cat. ampliada)	R-A(t)	R-A(pn)	R-A(a)
Explica una idea o una pregunta pròpia	E-I(t)	E-I(pn)	E-I(a)
Explica la idea d'un altre	E-A(t)	E-A(pn)	E-A(a)
Parafraseja la idea d'un altre	Pr-A(t)	Pr-A(pn)	Pr-A(a)
<u>Acaba la idea d'un mateix o d'un altre afegint-hi informació</u> ⁵⁵	Ac-In(t)	Ac-In(pn)	Ac-In(a)
Presenta conclusions	P-C(t)	P-C(pn)	P-C(a)
Categoria de la intervenció: METACOGNITIVA			
	Tutor	Prof Novell	Assessor
Avalua una idea pròpia	A-I(t)	A-I(pn)	A-I(a)
Avalua la idea d'un altre	A-A(t)	A-A(pn)	A-A(a)
Avalua la dificultat de la tasca	A-T(t)	A-T(pn)	A-T(a)
Reflexiona sobre convencions	R-Con(t)	R-Con(pn)	R-Con(a)
Reflexiona sobre una comprensió positiva	R-C+(t)	R-C+(pn)	R-C+(a)
Reflexiona sobre una manca de comprensió	R-C-(t)	R-C-(pn)	R-C-(a)
Regulació de l'acció	Rg-A(t)	Rg-A(pn)	Rg-A(a)
Reflexiona o demana informació sobre l'ús de procediments <u>o actuacions a l'aula</u> ^(cat. ampliada)	R-P(t)	R-P(pn)	R-P(a)
<u>Reflexiona sobre la pròpia acció</u> ^(cat. afegida)	R-Pac(t)	R-Pac(pn)	R-Pac(a)
Categoria de la intervenció: PLANTEJAMENT DE PREGUNTES			
	Tutor	Prof novell	Assessor
Planteja una pregunta parcial	P-Pp(t)	P-Pp(pn)	P-Pp(a)
Planteja una pregunta	P-P(t)	P-P(pn)	P-P(a)
Planteja una pregunta reflexionant	P-Pr(t)	P-Pr(pn)	P-Pr(a)
Sol·licita informació	S-I(t)	S-I(pn)	S-I(a)
Acaba la pregunta d'un mateix o d'un altre	Ac-P(t)	Ac-P(pn)	Ac-P(a)
Sol·licita informació / Més explicacions (més explícit)	Saj-I(t)	Saj-I(pn)	Saj-I(a)
Sol·licita justificació	S-J(t)	S-J(pn)	S-J(a)
Contesta una pregunta	C-P(t)	C-P(pn)	C-P(a)
Contesta una pregunta parcialment	Cp-P(t)	Cp-P(pn)	Cp-P(a)
Contesta justificant	C-Pj(t)	C-Pj(pn)	C-Pj(a)
Contesta ampliant	C-A(t)	C-A(pn)	C-A(a)
Sol·licita opinió, acord, <i>feedback</i>	S-Ac(t)	S-Ac(pn)	S-Ac(a)
Categoria de la intervenció: ALTRES			
	Tutor	Prof novell	Assessor
Reacciona mostrant acord / Assenteix	R-Ac(t)	R-Ac(pn)	R-Ac(a)

⁵⁴ Categoria ampliada.

⁵⁵ Categoria afegida.

Reacciona de manera neutral	R-N(t)	R-N(pn)	R-N(a)
Reacciona mostrant desacord / Dissenteix	R-D(t)	R-D(pn)	R-D(a)
Desacords	Ds(t)	Ds(pn)	Ds(a)
Reacciona mostrant dubte	R-Du(t)	R-Du(pn)	R-Du(a)
<u>Gestiona la conversa</u> (cat. afegida)		GC	
<u>No codificable</u> (cat. afegida)		NC	

A partir d'aquestes dades, es pot observar que s'han modificat diverses categories introduint-hi termes i també se n'hi ha afegit de noves. Quant a les categories modificades, els canvis han consistit a afegir informació en algunes categories conceptuals i metacognitives, tal com expliquem a continuació de manera justificada:

Categoria de la intervenció: CONCEPTUAL

- Presenta informació / exemplifica (P-In)
S'entén que molts cops els participants presenten informació i ho fan posant exemples d'actuacions o situacions que han viscut.
- Repeteix una idea o una pregunta pròpia / paraula / frase (R-I)
- Repeteix la idea o una pregunta d'un altre / paraula / frase (R-A)
En moltes ocasions no es repeteixen idees de forma idèntica, sinó que es repeteixen frases o paraules que ha dit l'altre.

Categoria de la intervenció: METACOGNITIVA

- Reflexiona o demana informació sobre l'ús de procediments o actuacions a l'aula (R-P)
S'han afegit les accions a l'aula per afavorir l'anàlisi de les bones pràctiques, ja que els comentaris acostumen a tractar directament de les "actuacions" o "accions" que els participants veuen en els vídeos i que ells mateixos anomenen amb aquests termes.

Sintetitzant, aquests canvis han consistit a afegir significats que arrodoneixin el sentit de les categories per adaptar-les a les accions específiques del programa i dels grups de reflexió, especialment a les actuacions dels tutors.

Respecte al fet d'afegir categories, s'ha dut a terme perquè les altres categories no cobrien aspectes que se succeïen en els discurs dels participants. Concretament, s'ha afegit una categoria conceptual, una de metacognitiva i dues més en l'apartat d'altres, tal com mostrem a continuació:

Categoria de la intervenció: CONCEPTUAL

- Acaba la idea d'un mateix o d'un altre afegint-hi informació (Ac-In)
Aquesta categoria es dona sovint entre les parelles, atès que la proximitat de nivell i la relació que estableix els dos membres comporta que molts cops els tutors acabin les idees expressades pels novells i hi afegeixen informació.

Categoria de la intervenció: METACOGNITIVA

- Reflexiona sobre la pròpia acció (R-Pac)
Entre les categories metacognitives no n'hi havia cap que fes referència directa a la pròpia acció (o actuació), i al llarg del programa s'analitza i es promou precisament la reflexió dels novells sobre la seva pròpia acció.

Categoria de la intervenció: ALTRES

- Gestiona la conversa (GC)
- No codificable (NC)
Aquestes dues categories s'han afegit necessàriament pel caràcter de la situació analitzada: en primer lloc, perquè l'assessor també té la funció de gestionar les converses, per exemple donant torns de paraula; i en segon lloc, perquè al llarg de les sessions es produeixen situacions que no estan directament relacionades amb el grup de reflexió o amb el contingut que s'està analitzant, per exemple quan un participant comunica a l'assessor que hi ha vaga de trens i que haurà de marxar un quart d'hora abans.

3) Establiment de les seqüències i els patrons d'interacció. La concreció de les seqüències en el treball d'aquests autors els va permetre establir tres patrons d'interacció: el de consens, el responsable i el d'elaboració (adaptat de Liesa, 2004; Liesa i Castelló, 2005). A continuació els expliquem:

a) El patró del consens (*consensual pattern*) apareix quan fonamentalment només un parlant aporta enunciats a la discussió (de qualsevol dels tres tipus) i els altres responen: a) simplement mostrant acord amb l'enunciat anterior, b) mostrant-se passius o neutrals, c) acceptant efusivament el que s'ha dit i animant l'altre a continuar o d) repetint l'enunciat inicial.

b) El patró responsable (*responsive pattern*) es caracteritza perquè almenys dos parlants amb les seves preguntes i respostes contribueixen de manera substancial amb els seus enunciats a la discussió.

c) El patró d'elaboració (*elaborative pattern*) es caracteritza, igual que l'anterior, per una contribució activa de tots els parlants, però amb la diferència que els enunciats s'encadenen de manera que les noves contribucions d'uns i altres construeixen i aclareixen els enunciats anteriors o bé els corregeixen oferint contraarguments.

Aquests tres patrons presenten un paral·lelisme amb les tres formes de conversar i pensar presentades per Mercer (1997) arran de l'anàlisi sobre la qualitat de les converses entre alumnes que treballen junts i sobre el paper dels professors per ajudar en aquestes converses.

Així, Mercer establí tres formes de conversa: de discussió, acumulativa i exploratòria. La conversa de discussió és aquella en què els participants estan en desacord i prenen les decisions de manera individual, encara que hi ha alguns intents d'ajuntar diferents arguments i de fer algun tipus de crítica constructiva als arguments de l'altre. Són converses caracteritzades per intercanvis breus en forma d'afirmació i per discussions en què es refuten els uns als altres. S'analitza el que diu l'altre per refutar-ho, no per incorporar-ho, si és que s'analitza. Un exemple de conversa seria aquella en que tots estan en desacord amb el que diu l'altre i l'únic que preval és el punt de vista o l'afirmació pròpia, amb enunciats com "Jo penso que això..." o "Doncs no hi estic d'acord, això no és així, és...".

La conversa acumulativa és aquella en què els participants construeixen de manera positiva però no de manera crítica. No es refuta ni es qüestiona el que diu l'altre, sinó que el que diu un s'acumula sobre el que diu l'altre i així es construeix un coneixement comú. Aquest discurs es caracteritza per les repeticions, les condicions i les elaboracions. Aquí no s'arriba a fer un anàlisi de l'argument de l'altre, perquè no es posa en dubte sinó que s'accepta com a òptim i s'afegeix als arguments de cada individu. En serien exemples els casos en què els participants de la conversa no analitzen el que diu l'altre sinó que afegeixen un argument o una afirmació a l'anterior argument, amb enunciats com "Sí, i a més..." o bé "També cal fer...".

La conversa exploratòria és aquella en què els participants tracten la informació dels altres de manera crítica però alhora constructiva, analitzen la informació que reben i la refuten amb arguments o l'accepten afegint-hi o reformulant informació valuosa per a aquell argument o idea que han acceptat. Tots els arguments s'ofereixen per ser considerats en el grup de manera conjunta, es qüestionen i es defensen i, si cal, es justifiquen i s'ofereixen hipòtesis alternatives. Són converses en què els participants aporten, analitzen i justifiquen el que diuen i alhora el que escolten de la resta de participants. En paraules de Mercer: "[...] el coneixement es justifica més obertament i el raonament es fa més visible en la conversa. El progrés sorgeix, doncs, de l'acord conjunt finalment aconseguit" (1997, p. 116).

Malgrat que aquests tipus de converses no són categories excloents, creiem que aporten elements valuosos als patrons d'interacció proposats per Hogan et al. (2000). Així, podríem relacionar el patró de consens (*consensual pattern*) de Hogan et al. (2000) amb els tipus de conversa de discussió i acumulativa de Mercer (1997), ja que es tracta de converses en què es van aportant enunciats de manera "acumulativa" i s'accepten o es refuten però sense justificar el perquè. El patró responsable

(*responsive pattern*) i el patró d'elaboració (*elaborative pattern*) es podrien relacionar amb la conversa exploratòria; el primer patró es correspondria amb una conversa exploratòria de nivell baix, ja que es tracta que almenys dos participants contribueixin a la discussió i analitzin la informació que reben; en canvi, el segon patró es correspondria amb una conversa exploratòria de nivell alt, ja que tots els participants hi contribueixen de manera activa amb noves aportacions que aclareixen, refuten o corregeixen el que diuen els altres, analitzant la informació de manera detallada i justificant i raonant durant la conversa. La taula 18 resumeix les correspondències entre ambdues propostes:

Taula 18. Patrons d'interacció (Hogan, Nastasi i Pressley, 2000) i tipus de converses (Mercer, 1997).

Hogan et al. (2000)	Mercer (1997)
Patró de consens (<i>consensual pattern</i>)	Conversa de discussió Conversa acumulativa
Patró responsable (<i>responsive pattern</i>)	Conversa exploratòria de <i>nivell baix</i>
Patró d'elaboració (<i>elaborative pattern</i>)	Conversa exploratòria de <i>nivell alt</i>

Seguint, doncs, aquest model, el procediment que hem fet servir en aquest segon nivell d'anàlisi per estudiar els grups de reflexió ha consistit en el següent:

Taula 19. Procés d'anàlisi de la interacció i el discurs.

UNIVERS	- Grup de reflexió
UNITATS D'ANÀLISI	- Enunciats: paraules i temes - Torns dels participants
CATEGORIES	- Estratègies discursives a) Analitzar les estratègies discursives dels professors i de l'investigador segons la categorització d'estratègies anterior (conceptuals, metacognitives, plantejament de preguntes i altres). b) Crear, si cal, noves categories per a aquelles estratègies discursives que no s'ajusten a cap de les anteriors.
PATRONS D'INTERACCIÓ	c) Establir les seqüències i els patrons d'interacció dels grups de reflexió. - Patró de consens - Patró responsable - Patró d'elaboració

Ja per acabar aquest apartat, i pel que fa a l'instrument, cal dir que per a l'anàlisi de les dades s'ha emprat el programa **ATLAS.ti versió 6**. Aquest programa, dissenyat per Tomas Muhr amb el suport de la *Scientific Software Development* de Berlín i publicat l'any 1997, s'utilitza per a l'anàlisi del contingut en suport informàtic i facilita l'anàlisi qualitativa de dades textuais. L'*ATLAS.ti*, juntament amb altres programes (*N-Vivo*, *Nud Ist*, *AQUAD*, *Etnograph*, *WINMAX* o *MAXQDA*), està específicament dissenyat per a l'anàlisi de dades qualitatives i per codificar, recuperar i construir models a partir de les dades. En definitiva, és una eina d'assistència a l'investigador

que necessiti treballar amb grans quantitats de dades textuais o no textuais digitalitzades.

Més concretament, serveix facilitar les operacions relacionades amb l'anàlisi i la codificació de textos i amb les funcions de selecció, codificació, anotació, comparació i construcció de relacions. Es regeix pels principis de visualització, integració, serendipitat (trobar allò no cercat) i exploració, i treballa en tres nivells: textual, organitzacional i teóricoconceptual, ja que està basat en el mètode o marc teòric d'anàlisi de la *grounded theory* o teoria fonamentada (Glaser i Strauss, 1967).

A mode de síntesi

Com a cloenda del capítol presentem un quadre amb el resum de la part metodològica de la recerca.

Taula 20. Resum de la part metodològica de l'estudi.

Objectius	<p>Avaluar l'eficàcia d'un programa dissenyat per pal·liar el xoc de realitat i afavorir la reflexió sobre la pràctica al llarg del procés d'inducció professional del professorat novell d'Educació Secundària i Cicles Formatius en el seu context tot afavorir-ne, així, la construcció de coneixement professional.</p>
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reduir els problemes i necessitats percebudes pels professors novells amb la implementació d'un programa d'inducció a la pràctica professional i, paral·lelament, indagar quins són els problemes que exhibeixen els tutors en l'exercici de la seva funció 2. Tipificar les ajudes i el <i>feedbacks</i> dels tutors envers els professors novells al llarg del programa 3. Analitzar el discurs reflexiu dels professors novells i dels tutors al llarg del programa 4. Valorar la satisfacció que manifesten els professors novells i els tutors respecte de les àrees i les accions del programa, així com fer propostes per a propers programes
Hipòtesis	<p>Respecte del primer objectiu, creiem que la implementació d'un programa de suport al professorat novell ens permetrà corroborar els problemes apuntats per la literatura i enunciar-ne d'altres que estan directament relacionats amb l'experiència d'assessorament i guiatge viscuda pels professors novells. Així mateix ens permetrà pal·liar aquests problemes i minimitzar l'anomenat xoc de realitat i també copsar els problemes que presenten els tutors en l'exercici de la seva funció.</p> <p>Respecte del segon objectiu, esperem que el programa promogui la figura del tutor com a eix vertebrador, mitjançant un <i>feedback</i>, de la construcció de coneixement professional i de la reflexió en el professor novell; així com també pretenem corroborar les ajudes que reben els professors novells directament o indirectament de la participació en el programa.</p> <p>Respecte del tercer objectiu, creiem que les àrees i les accions implementades en el programa respondran a les necessitats dels participants i afavoriran, en els professors novells, la construcció del coneixement professional, la reflexió sobre la pràctica i, també, l'elaboració d'un discurs reflexiu al voltant de la seva pròpia pràctica.</p> <p>Finalment, respecte del quart objectiu, creiem que la implementació del programa donarà com a fruit l'establiment de possibles directrius i propostes</p>

	que caldrà tenir en compte per al disseny i implementació de futurs programes d'atenció al professorat novell. També creiem que la creació de materials servirà com a base per bastir programes de suport per a altres professors novells que s'incorporen cada curs escolar als centres educatius d'Educació Secundària i Cicles Formatius.
Subjectes i institució	Deu professors: cinc professors novells i cinc professors experts que formen cinc parelles de professor novell-tutor Quatre parelles d'ESO i una parella de Cicles Formatius Centre: Salesians Sant Vicenç dels Horts, Barcelona
Dimensions d'anàlisi i instruments	1. Problemes i necessitats dels professors novells i els tutors 2. Ajudes i <i>feedback</i> dels tutors als professors novells 3. Àrees i accions del programa i coneixement professional i reflexió sobre la pròpia pràctica 4. Canvis en el programa ----- - Entrevista semiestructurada - Fòrum virtual - <i>Feedback</i> del tutor - Grup de reflexió ----- Anàlisi del contingut i anàlisi de les estratègies discursives i dels patrons d'interacció (Hogan et al., 2000) Programa <i>ATLAS.ti 6</i> .
Disseny i procediment	Estudi interpretatiu i longitudinal, de modalitat participant i basat en una metodologia de recerca-acció amb component avaluador. ----- Fase 1. Disseny i materials: planificació, disseny i elaboració dels materials del programa Fase 2. Mostra: selecció del centre i els participants Fase 3. Presentació i acceptació del programa: presentació del programa i acceptació dels participants i presentació dels materials i formació dels tutors Fase 4. Programa: implementació del programa de guiatge i assessorament als professors novells Fase 5. Anàlisi: anàlisi de les dades

Un cop presentades i discutides les coordenades del disseny empíric que hem adoptat en la nostra investigació, estem ja en disposició d'abordar la presentació dels resultats obtinguts. El capítol següent presenta els resultats relacionats amb cadascun dels objectius plantejats per la recerca.

Capítol 5.

Resultats d'un programa d'inducció a la pràctica professional per al professorat novell d'Educació Secundària i Cicles Formatius

5.1. Objectiu 1: Impacte del programa en els problemes i les necessitats dels professors novells i indagació dels problemes dels tutors

5.1.1. Categorització dels problemes expressats pels novells i els tutors al llarg de la implementació del programa

5.1.2. Anàlisi dels problemes expressats pels novells a l'inici i al final del programa

5.1.3. Anàlisi dels problemes expressats pels tutors a l'inici i al final del programa

5.1.4. Anàlisi de l'apropament de les percepcions dels professors novells i els tutors respecte dels problemes

5.2. Objectiu 2: Tipificació de les ajudes i del *feedback* dels tutors envers els professors novells al llarg del programa

5.2.1. Anàlisi de les ajudes als novells a l'inici i al final del programa

5.2.2. Anàlisi del *feedback* dels tutors envers els professors novells al llarg del programa

5.3. Objectiu 3: Evolució del discurs reflexiu dels professors novells i dels tutors al llarg del programa

5.3.1. Vehiculació del discurs: anàlisi dels tòpics i de les estratègies discursives

5.3.2. Contingut del discurs reflexiu dels professors novells i dels tutors al llarg del programa: anàlisi dels coneixements i les creences

5.3.3. Canvis en el discurs reflexiu dels professors novells i dels tutors al llarg del programa

5.4. Objectiu 4: Satisfacció respecte de les àrees i accions del programa i propostes de millora

5.4.1. Satisfacció respecte de les àrees i les accions del programa

5.4.2. Millores en el programa i directrius per a propers programes

A mode de síntesi

Resultats d'un programa d'inducció a la pràctica professional per al professorat novell d'Educació Secundària i Cicles Formatius

En aquest sisè capítol exposarem els resultats més rellevants de la recerca duta a terme i per fer-ho prendrem com a eixos els objectius que guien la investigació. En primer lloc, presentarem els resultats que es desprenen de l'anàlisi del primer objectiu, referit a l'impacte del programa en els problemes i necessitats dels professors novells i dels tutors; en segon lloc, exposarem els resultats que es desprenen del segon objectiu en tipificar les ajudes i el feedback dels tutors cap als professors novells; en tercer lloc, presentarem els resultats de l'anàlisi de l'evolució del discurs reflexiu dels professors novells i dels tutors al llarg del programa, així com l'impacte d'aquest discurs en el coneixement professional dels professors novells; finalment, tractarem el darrer objectiu, que pretén copsar la satisfacció respecte de les àrees i accions del programa i a apuntar directrius per a propers programes.

A partir de les dades aportades pels diferents instruments de recollida d'informació, presentem un quadre resum en què il·lustrem com ens aporten informació referent a cadascun dels nostres objectius (vegeu taula 21).

Per una banda, les entrevistes inicials i finals ens proporcionen dades sobre l'efecte del programa i lògicament ens indiquen la situació inicial dels participants respecte de les diferents dimensions d'anàlisi.

Per l'altra, dos instruments més, els fòrums virtuals i els grups de reflexió, ens proporcionen dades sobre el procés, l'evolució i el canvi en els coneixements i les creences dels participants al llarg de les successives àrees del programa.

I, finalment, el *feedback* dels tutors proporciona dades que permeten analitzar-ne la naturalesa i les característiques.

Així doncs, segons l'objectiu i l'instrument o instruments d'obtenció de dades emprats, els resultats ens mostraran o bé el punt de partida i el punt d'arribada (l'inici i el final del programa), o bé l'evolució i el procés de canvi, o bé ambdues coses.

Taula 21. Relació entre els objectius i els instruments d'obtenció de dades.

Objectius	Instruments	durant			Entrevista final
		Entrevista inicial	Fòrum virtual	Feedback (tutors)	
Objectiu 1: Impacte del programa en els problemes i les necessitats dels professors novells i indagació dels problemes dels tutors		●			●
Objectiu 2: Tipificació de les ajudes i del feedback dels tutors envers els professors novells al llarg del programa		●		●	●
Objectiu 3: Evolució del discurs reflexiu dels professors novells i dels tutors al llarg del programa			●		●
Objectiu 4: Satisfacció respecte de les àrees i accions del programa i propostes de millora		●	●	●	●

Per començar, mostrarem els resultats que fan referència al primer objectiu, *impacte⁵⁶ del programa en els problemes i les necessitats dels professors novells i indagació dels problemes dels tutors*, que ens ha permès la descripció, l'anàlisi i la comparació dels problemes enunciats pels novells i els tutors a l'inici i al final de la implementació del programa, així com també l'anàlisi de l'apropament o distanciament de les percepcions dels professors novells i dels tutors respecte dels problemes enunciats per tots dos.

A continuació, presentarem els resultats lligats al segon objectiu, *tipificació de les ajudes i del feedback dels tutors envers els professors novells al llarg del programa*, assenyalant les ajudes que els tutors diuen que proporcionen als seus tutorats a l'inici i

⁵⁶ Per facilitar l'exposició dels resultats, hem modificat l'escriptura del primer objectiu (presentat al capítol de "Recerca empírica: avaluació d'un programa d'inducció professional per a la construcció del coneixement professional en els professors novells"), redactat inicialment com *reduir els problemes i necessitats percebudes pels professors novells amb la implementació d'un programa d'inducció a la pràctica professional i, paral·lelament, indagar sobre els problemes que exhibeixen els tutors en l'exercici del seu paper per copsar l'impacte del programa en els problemes i necessitats percebudes pels novells*.

al final del programa així com les ajudes que els novells i els tutors reben, i mostrant també diferents perfils/tipus de *feedback* dels tutors.

Seguidament, presentarem els resultats del tercer objectiu, *evolució del discurs reflexiu dels professors novells i dels tutors al llarg del programa*, en el qual es detallen els tòpics de discussió, les estratègies discursives emprades, el contingut del discurs i també la manera com s'articula al llarg de la implementació del programa.

I en darrer lloc, apuntarem els resultats del quart objectiu, *satisfacció mostrada pels professors respecte de les àrees i accions del programa i propostes de millora del programa per part dels professors novells i dels tutors*, mostrant la valoració dels participants al voltant de les àrees i les accions del programa i exposant també les propostes de millora.

Creiem que un cop analitzats els quatre objectius en què es concreta la nostra recerca, estarem en disposició de donar una resposta argumentada a l'objectiu últim de la nostra investigació tot valorant l'eficàcia del programa.

5.1. Objectiu 1: Impacte del programa en els problemes i les necessitats dels professors novells i indagació dels problemes dels tutors

Com ja hem avançat, el primer objectiu de la recerca consistia a copsar l'efecte del programa en els problemes i necessitats que manifesten els professors novells en els primers anys com a docents i, alhora, categoritzar els problemes que expressen els tutors en l'exercici del seu rol a l'inici i al final del programa. Ara bé, per poder veure l'efecte del programa –per veure si s'han produït canvis en els problemes i les necessitats i, si és així, en quin sentit–, cal tipificar i descriure els problemes i necessitats expressats pels professors novells i els tutors.

La figura 19 resumeix la presentació dels resultats corresponents a aquest primer objectiu:

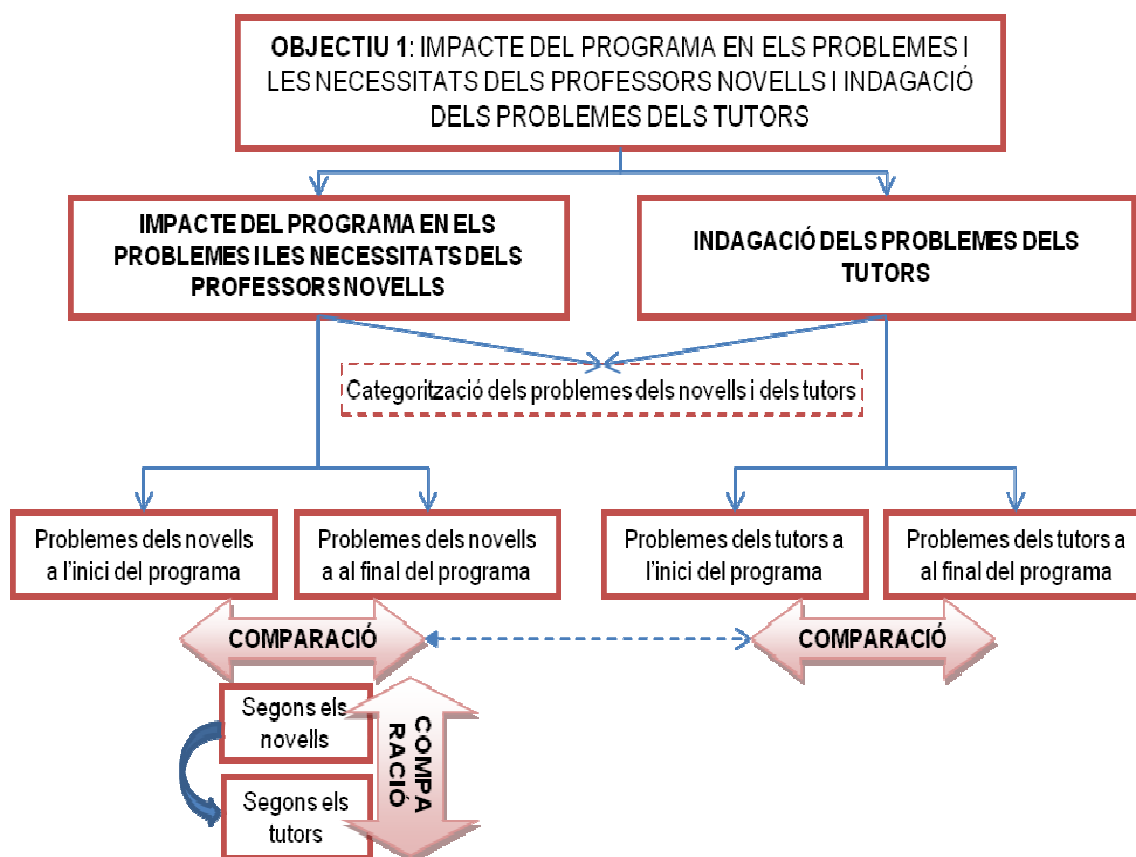


Figura 19. Esquema dels resultats del primer objectiu: Impacte del programa en els problemes i les necessitats dels professors novells i indagació dels problemes dels tutors.

El mètode emprat per a l'anàlisi de les dades en aquest primer objectiu ha estat l'anàlisi del contingut. S'ha segut una estratègia de consens entre dos jutges experts i coneixedors de la temàtica, s'han constatat els acords i s'han discutit els desacords per arribar a una categorització consensuada dels problemes amb un percentatge d'acord d'un 94%.

5.1.1. Categorització dels problemes expressats pels novells i els tutors al llarg de la implementació del programa

Per copsar els problemes i necessitats explicitats pel professorat novell i els tutors al llarg de la implementació del programa, es va analitzar el contingut de les entrevistes (fetes a l'inici i al final del programa) i es van establir un total de set categories que engloben diferents subcategories (problemes que tenen aspectes en comú i que ens serveixen com a indicadors explicatius de la categoria).

Es va dur a terme un tipus de codificació combinada de procediments *top-down* i *bottom-up*; *top-down* pel fet de partir d'un treball previ conceptual (vegeu el capítol 2 "El professorat novell: contextualització" d'aquest treball) i per tant d'un llistat de codis

preexistents que es va tenir present en l'anàlisi de les dades, i *bottom-up* atès que es va anar reelaborant paulatinament el llistat amb l'anàlisi de les dades (Muñoz, 2003).

A continuació mostrem el resum d'aquestes categories en forma de taula i seguidament expliquem i exemplifiquem els diversos aspectes que conformen un mateix problema inclosos en cada categoria:

Taula 22. Categorització dels problemes dels professors novells.

Categories	PROFESSORS NOVELLS	TUTORS
	Subcategories (descriptors)	Subcategories (descriptors)
1. AJUSTAMENT PARELLA	Nom de la categoria: <i>problem_pn ajust-parella</i>	Nom de la categoria: <i>problem_tt ajust-parella</i>
	- Desigualtat de nivell / àrea de domini (tutor-novell)	- Comunicació amb PN
	- Poca presència del tutor	- Manca de temps per dedicar al PN
	- Clima	- Clima
2. ATENCIÓ DIVERSITAT	Nom de la categoria: <i>problem_pn atenció diversitat:</i>	
	- Solitud	
	- Inexperiència - Dificultats / manca de coneixements i formació	
3. AVALUACIÓ	Nom de la categoria: <i>problem_pn avaluació</i>	
	- Avaluació dels aprenentatges - Autoavaluació	
4. CANSAMENT / ESTRÈS	Nom de la categoria: <i>problem_pn cansament/estrès</i>	
	- Manca de temps - Excés de feina	
5. CLASSROOM MANAGEMENT	Nom de la categoria: <i>problem_pn classroom management</i>	
	- Mètodes d'instrucció	
	- Disciplina dels alumnes - Motivació dels alumnes	
6. IDENTITAT / ESTATUS	Nom de la categoria: <i>problem_pn manca/dif. personal</i>	Nom de la categoria: <i>problem_tt manca/dif. personal</i>
	- Continguts	- Excés de responsabilitat
	- Alumnes / companys	- Alumnes / companys
7. CULTURA ESCOLAR	Nom de la categoria: <i>problem_pn cultura escolar</i>	
	- Socialització professional	
	- Socialització relacional	

Abans de descriure cadascuna d'aquestes grans categories de problemes, volem explicar que tant per a l'anàlisi dels problemes dels professors novells com per a l'anàlisi dels problemes dels tutors es va fer servir la mateixa categorització, que és la que hem mostrar en la taula 22, ja que considerem que la categoria "problemes" pot incloure els de tots dos col·lectius. Ara bé, malgrat compartir les mateixes categories, ja avancem que els tutors únicament van citar dos dels set problemes categoritzats (l'ajustament a la parella i el que fa referència a la identitat i l'estatus), amb la qual

cosa les subcategories i els indicadors corresponents varien segons si es tracta dels novells o dels tutors.

A continuació expliquem amb detall cadascuna d'aquestes categories:

1. Ajustament a la parella de professor novell i tutor (Ajustament parella)

L'ajustament a la parella és un problema que inclou tres subcategories que fan referència a tres tipus de problemes que es produeixen entre el tutor i el professor novell com a parella de treball.

En primer lloc, per als professors novells aquesta categoria inclou problemes de desigualtat de nivell o àrea de domini, així com també problemes de poca presència del tutor i finalment problemes de clima que impliquen dificultats de relació personal.

Els problemes de desigualtat de nivell i/o àrea són de tipus més organitzatiu o de logística del centre, i apareixen quan el professor novell es queixa que el tutor no fa docència en el mateix nivell educatiu o no imparteix la mateixa assignatura, motius pels quals sorgeixen problemes de concepció i representació de la matèria impartida pel novell, i també dificultats per trobar-se i poder mantenir una comunicació fluida, tal com es mostra a la cita següent:

12. PN: El problema amb el meu tutor és que:: mm son d'àrees diferents i:: ella no està a jornada completa, jo tampoc i aleshores ens veiem molt poc (...) ella està a la sala de primer cicle, joestic a la classe de segon cicle i ens veiem molt poquet i:: clar no és que no em senti recolzada és que::

13. A: T'agradaria veure-la més?

14. PN: Però és que clar, no veure-la més, és que si estigués a la mateixa sala que jo que hagués sigut una persona del mateix cicle que jo:: ens haguéssim vist més sovint, no? Amb ella és una persona amb la que tinc menys relació, no per res, perquè no ens veiem, no? Perquè d'horaris i:: És només això, eh? (PN2 – 1a Entrev)

El problema de poca presència del tutor també pot ser de tipus logístic, com el primer, però es diferencia perquè és el tutor qui, tot i estar al mateix nivell educatiu i àrea / matèria que el novell, no hi és o no està tan disponible com el novell voldria. Aquest problema inclou aspectes com la poca disponibilitat del tutor en època d'exàmens, la manca de flexibilitat a l'hora de trobar-se i la creença per part del novell que el tutor no li presta l'atenció que requereix, tal com es veu en la cita següent:

31. A: Us veieu poc (...) però t'agradaria explicar-l'hi o:: (...) creus que:: per la teva:: o no ho necessites o:: el que sigui::

32. PN: Si l'hi pogués explicar i tinguéssim el temps per què no?

33. A: Sí!

34. PN: Bueno:: no sé, potser m'ajudaria no a:: si més no a:: la conversa (riu)

35. A: Bueno jo penso que:: us falta una mica d'això

36. PN: Clar però per exemple hi han d'altres que:: són tutors del mateix curs i aleshores es troben, clar estan tot el dia junts (PN2 – 1a Entrev)

I finalment, trobem problemes entre la parella que fan referència al clima i a aspectes de tipus més personal, d'expectatives i sobretot de comunicació. Aquí es veuen

obstacles de tipus generacional i de diferència de gènere, i sobretot obstacles relacionats amb l'estil de comunicació i el tracte del tutor que no s'ajusta al que espera, vol i necessita el novell. Aquest problema fa referència directa a l'èxit o el fracàs de les parelles, tal com es mostra en aquesta *citació*:

110 PN2: ...hagués rebut més, clar que m'hagués agradat rebre més però no...
 111 E: ...clar...
 112 PN2: ...penso que no ha sigut culpa de ningú...
 [...]

115 E: Però t'hagués agradat que et donés més? Vull dir que treballéssiu més...
 116 PN2: ...sí...
 117 E: ...colze a colze
 118 PN2: ...que hagués sigut algú que ...
 119 E: ...clar...
 120 PN2: ...l'hagués tingut més pròxim però perquè ella no ho hagi sigut...
 121 E: ...no, no...
 122 PN2: ...sinó...
 123 E: ...pròxima de debò...
 124 PN2: ...clar, clar...
 125 E: ...clar...
 126 PN2: ...i que l'hagués tingut allà i no l'hagués tingut que anar a buscar i dir: ei! (PN2 – 2a Entrev)

En segon lloc, per als tutors la categoria d'ajustament de la parella fa referència a la relació que s'estableix amb el professor novell i, igual que passava amb els novells, també inclou tres subcategories: dificultats en la comunicació amb el professor novell, manca de temps per dedicar al professor novell i, coincidint amb la subcategoria dels professors novells, el clima entre la parella.

Les dificultats de comunicació amb el professor novell es refereixen a qüestions com ara que el tutor no sap com dir les coses sense sentir que està ferint o ofenent el professor novell; i és que, per una banda, vol ser sincer perquè creu que és el que el novell necessita i demana però, per l'altra, pensa que ha de dir les coses d'una altra manera i no sap com fer-ho. Això també inclou problemes com la "subtileza" a l'hora de dir com dir les coses, el fet de donar moltes voltes a una idea que es creu que pot ofendre el novell, i la importància i la utilitat de la sinceritat per sobre de tot.

Alhora, aquesta subcategoria també fa referència a aspectes de la seva comunicació del novell, com la manca d'obertura i la timidesa, la fugida del novell quan el tutor s'acosta o també problemes de tipus relacional-acadèmic, quan el tutor es troba que, quan parla amb el novell d'aspectes no vinculats amb el programa es mostra receptiu però que quan li parla de temes referents al programa es bloqueja i fuig.

Un exemple d'aquesta subcategoria:

16. T: (...) Com a tutora bàsicament la comunicació, jo sóc una persona molt oberta, molt expansiva intento ser extravertida (riu) intento i clar amb una persona en què el seu tarannà és bastant reservat (...) doncs em costa entrar-hi no:: i jo li he intentat facilitar les coses i sóc conscient de ser amigable, però clar, no pots envair el terreny personal de l'altre si l'altre no es deixa

17. A: Clar

18. T: *Aleshores en aquest sentit (...) tinc una mica de frustració:: en el sentit de que:: jo vull ajudar (...) però clar si l'altre no demana ajuda què faig?, he d'esperar a que me la demani, si la ofereixes però si delicadament ja t'han dit, no, no gràcies no la necessito, no tornaré a insistir (T2 – 1a Entrev)*

32 T3: *És com (...), definir la relació és molt difícil perquè hi ha hagut molt poca relació en realitat, o sigui, en realitat no hi ha hagut pràcticament relació, hem tingut una convivència (...), hi ha hagut algun moment, algun moment concret en que s'ha trencat una mica (...), ella, a veure, jo he sentit...*

33 A: *...la barrera...*

34 T3: *...una barrera molt forta que (...) m'ha costat molt i jo he intentat respectar, tampoc m'he posat especialment tossuda perquè he vist que no...*

35 A: *...ja...*

36 T3: *Jo ja he entès no (...) que no resulta, jo he entès que aquesta persona ha entrat en aquest, en aquest pla de treball pues perquè s'ha sentit obligada (T3 – 2a Entrev)*

També trobem la subcategoria de la manca de temps del tutor per atendre al novell. Aquí trobem sentiments d'impotència del tutor per no poder atendre el novell com voldria per manca de temps i la reflexió que fa en el sentit que si la institució li reconegués el seu paper i li concedís un temps per a aquesta tasca podria ajudar de manera més adequada i personal. També s'esmenten qüestions d'espai i temps, i és que els tutors es lamenten de no disposar d'espais físics conjunts ni d'un temps establert per reflexionar amb el novell i haver-se de veure als passadissos.

Aquest fragment n'és un exemple:

70. T: *Mm (riu) podria donar més (riu) si tingués més temps. No, de vegades ho penses hosti dius (...) podria estar més per ell, però no:: no tinc més temps (T1 – 1a Entrev)*

I finalment, la subcategoria del clima entre la parella, que inclou aspectes de personalitat i afinitat, com en el cas d'una parella en què el novell no es vol acostar al tutor i només accepta l'ajuda de la resta de companys, o com en el cas d'una parella en què tots dos membres exhibeixen un caràcter fort que els fa enfrontar-se i els dificulta la relació de parella.

Un exemple el trobem en la citació següent:

20. T: *Si, molt (...) perquè m'està passant amb altres professors que estan substituint o que han estat són novells (...) i:: amb els que he tingut més empatia està clar doncs que vénen a demanar ajuda (...) em passa per exemple amb la MC que som companyes de taula (...) doncs tenim moltes converses quasi conec millor i més a la MCi que no pas a la OC (...) Entenc les agrupacions que heu fet que potser són les més lògiques (...) clar però amb la OC si no és que ens creuem pel passadís que tu surts d'una aula i jo entro amb el mateix grup (...) pràcticament ni tenim contacte i que "el roce hace el cariño" es cert, no sé si el que s'intenta en aquest projecte és que a part d'una relació laboral hi hagi una relació afectiva que faci que el tutorat se senti millor i més integrat, clar la relació afectiva en el meu cas crec que no pot existir (T2 – 1a Entrev)*

6 T2: *Més tranquil·la, sí, i sobretot la meva preocupació amb la relació amb la PN2 i tal doncs també molt més tranquil·la perquè el final una assumeix, com tu deies que la relació no ha de ser súper afectiva, no tens per què arribar a, a una relació amical però si una relació del col·legues i d'una pràctica de col·legues que s'hi pot arribar perfectament i jo crec que a això sí que hi hem arribat, val?*

7 E: *Sí*

8 T2: *I potser no és la manera que jo volia en un principi de com jo havia d'intervenir amb ella, però si amb ella li ha estat útil, jo penso, quan ho va dir que sobretot la observació a la meva*

classe li havia servit, jo per mi no, però per ella en el fons el que desitjava i el seu objectiu era aquest i ella l'ha complert i es sent satisfeta i jo també, doncs escolta tu, perfecte, no? (T2 – 2a Entrev)

2. Atenció a la diversitat dels alumnes (Atenció a la diversitat)

La categoria que s'engloba sota l'etiqueta d'atenció a la diversitat fa referència als problemes del novell pel que fa amb tres aspectes: el primer és la solitud, això és, la manca d'ajuda i d'assessorament en el dia a dia; el segon és l'atenció a la diversitat dels alumnes i la manca d'experiència davant la docència i els problemes quotidians; i el tercer és la dificultat per atendre tots els alumnes de manera individual i ajustada a les seves necessitats per manca de coneixements i de formació.

Així, hi ha problemes relacionats amb la relació i ajuda dels companys i amb l'atenció als alumnes per part del novell.

Quant als problemes que es refereixen a la solitud i la manca d'assessorament / ajuda, el novell expressa cert aïllament i poc suport per part de l'equip docent al qual pertany, que no acostuma a oferir ni a compartir coneixements, ajuda o material ni tampoc no mostra interès per saber com li va al novell sinó que més aviat mostra una actitud passiva, tal com es pot veure a continuació:

54. PN: (...) Home demanar sempre pots demanar més, però crec que és el tema que en aquesta escola tothom té més problemes (...) aleshores (...) si jo sempre que he demanat he trobat el recolzament (...) que he necessitat però:: crec que és el handicap d'aquesta escola, que has de superar això, no?, i tots la USE comença aquest any i va molt atafegada i sí que t'ajuden però::, però no donen a l'abast i també una miqueta tema teu com vulguis plantejar l'assignatura:: i fer les adaptacions pertinents que sí que les faig però:: que potser n'hauria de fer més (...) o potser més assessorades

55. A: Exacte, o sigui necessaries una mica més d'assessorament

56. PN: Exactament, però clar crec que també:: sí que l'he demanat i n'he obtingut però:: clar (PN4 – 1a Entrev)

També hi ha problemes d'inexperiència relacionada amb una matèria nova al centre que és encarregada al novell sense que ni ell ni el seu entorn sàpiguen com impartir-la. En són un exemple els nous tallers:

8. PN: [...] faig molt crèdits que no he fet mai i fins i tot algunes coses de les que no sóc expert i això:: bueno (...) es nota, ara noto que ara ja començo a saber com, com manejar la situació una mica però al principi vas molt perdut sobretot amb els crèdits que no has fet mai i sobretot amb els que et falta una mica:: (...) a veure jo havia fet classe al cicle de mecanització (...) i:: més o menys tots els crèdits s'han de d'adaptar en aquí:: perquè cada centre fa una mica:: a la seva manera (...) però el de carrosseria no ho havia fet mai, per tant m'ha costat una mica de posar-me a to (...) i ara jo crec que ja començo a tenir una certa... (PN1 – 1a Entrev)

I finalment, trobem problemes d'una certa magnitud, com ara dificultats i manca de coneixements i de formació per atendre la diversitat dels alumnes. Aquí el novell es queixa de l'excés d'alumnes, de la desigualtat dels nivells d'aquests alumnes, de les dificultats que tenen i de la manca de suport i ajuda per poder ajustar-se a les necessitats que presenten, tal com s'observa en aquesta citació:

52. PN: Jo crec potser per exemple tema:: (...) diversitat (...) perquè:: (...) sí perquè és complicat començar i tenir 30 alumnes que ja és l'antitesi d'una classe de llengua, tenir 30 persones en una classe:: bastant (...) dificultós si que he aconseguit que l'AS per exemple entra a moltes classes meves, d'acord?, i a vegades poder fer doncs, dividir el grup de 15 en 15, però:: el tema de pressió per exemple, que la USE comença aquest any nou:: van molt no, molt atrafegats i han començat per les àrees instrumentals i aleshores doncs les altres sí que:: tu pots demanar tota l'ajuda que necessitis i tal, però:: preparar per exemple material és complicat i a vegades tampoc saps exactament com s'ha de fer o no:: jo vaig provant una miqueta, d'acord?, però:: suposo que en això tema de diversitat (PN4 – 1a Entrev)

Les tres categories s'agrupen entorn del tema de la diversitat perquè representa un dels principals problemes dels novells, agreujat per la manca d'ajuda dels companys, per l'encàrrec de docència nova al novell (fins llavors no impartida al centre) i per la manca de coneixements i de formació per atendre la diversitat dels alumnes a l'aula.

3. Avaluació (Avaluació)

La categoria d'avaluació fa referència a un problema que pertany directament al professorat novell i inclou sobretot aspectes com l'avaluació dels aprenentatges, la primera avaluació, el tipus d'avaluació o les juntes; però també, com a efecte col·lateral de la recerca que ens ocupa, hi ha un problema referit al sentiment de ser avaluat i a la creença per part dels novells que el programa, les àrees i les accions que el configuren articulen un tipus d'avaluació de la seva actuació per part de la institució i/o del mateix tutor i assessor.

Així, d'una banda hi ha problemes sobre la manera d'avaluar els aprenentatges dels alumnes –problema estretament relacionat amb l'atenció a la diversitat– en les tres avaluacions que es realitzen al llarg del curs i, especialment, en la primera i en la darrera. També es tracten a aspectes sobre com fer o elaborar els instruments d'avaluació, quin tipus d'avaluació es pretén i s'acaba duent a terme, com organitzar-se amb les diferents avaluacions dels diferents cursos i/o matèries, les juntes d'avaluació, les notes qualitatives i quantitatives, etc.; tal com es mostra en aquesta citació:

12. PN: És un moment de:: d'angoixa important (...) sobretot perquè és la primera vegada:: i més com jo queestic els quatre cursos primer segon tercer i quart i comencen les avaluacions i comença tot de nou:: i les notes i com s'han de posar i el programa:: i acabes una i te'n fiques a una altra, no? I acabes un dimarts que comences les juntes d'avaluació i acabes a les nou del vespre i al dimecres en tens una altra i si (...) a part és acostumar-te a tot tenir tots els exàmens corregits, tota la feina::, però bueno bé, ara ja ho veig diferent que el primer trimestre (PN4 – 1a Entrev)

De l'altra, detectem un cert "sentiment", sobretot a l'inici de la implementació del programa, d'estar sent avaluat per l'investigador i, en darrer terme, pel tutor i pel centre, a través de les àrees i accions del programa, especialment les que inclouen l'enregistrament en vídeo, l'observació del tutor a l'aula i l'anàlisi de les bones pràctiques als grups de reflexió, tal com es veu a continuació:

106. PN: (riu) *No la veritat és que sempre hi ha la cosa de dir, si no ho faig bé doncs pensaran vaja petarda de profe, no?*

107. A: *Però bueno ets novell en certa manera.: i es tracta d'això (PN2 – 1a Entrev)*

4. Cansament i estrès (Cansament / estrès)

La categoria de cansament i estrès del novell inclou dos aspectes que es complementen i alhora es retroalimenten.

El primer és la manca de temps, de temps professional per complir amb les demandes del dia a dia i de temps personal per poder viure una vida fora del centre; i el segon és l'excés de feina dins i fora del centre que provoca la manca de temps.

La manca de temps inclou aspectes com el cansament, l'insomni o fins i tot la depressió que provoca el fet de sentir-se absolutament aclaparat per la feina i no tenir temps per a res més. Els manca el temps per fer una docència de qualitat i també els en manca per centrar-se o concentrar-se en altres aspectes com les diferents comissions a les quals pertanyen i per assistir a les reunions d'àrea i de curs i atendre els alumnes i les famílies de manera acurada. La preocupació constant per no donar a l'abast a causa de la manca de temps provoca que es perdi qualitat de vida privada i personal.

Directament relacionat amb la manca de temps, hi ha l'excés de feina. Es tracta d'un excés de feina tant docent i com administrativa, preparant materials, pensant activitats, fent informes dels alumnes... i també l'excés de feina que provoca formar part de diverses comissions i també emportar-se feina a casa (i no tenir temps per a la vida personal), tal com es pot copsar en aquestes cites:

2. PN: *Bé molt bé, bueno ara una mica cansat d'aquest dies hem tingut l'avaluació i:: moltes notes per aquí i per allà però bé, lo normal, ara ja tindrem més temps de fer més (PN1 – 1a Entrev)*

44. PN: *Clar és que no puc més i aleshores clar arriba un punt que dius, ei! (...) i a vegades et posen una substitució pel mig i hi ha com una histèria en la meua vida, aquest any no sé com m'ho he muntat pensava que m'anava bé i clar! Aleshores realment buscar més hores jo no me veig capaç (PN2 – 1a Entrev)*

5. Classroom management (Classroom management)

La categoria de *classroom management* relaciona i engloba tots aquells problemes que fan referència a instrucció, planificació, regulació i mètodes d'ensenyament i aprenentatge, així com a disciplina i motivació dels alumnes. Es tracta, en definitiva, de com el professor articula la seqüència didàctica a l'aula (presenta, guia i avalua els alumnes) i com ells reben aquest coneixement i hi interaccionen.

Així, el primer problema fa referència directa a la manca de mètodes d'instrucció vàlids en el sentit de "efectius" en el context i la realitat de l'aula en què es troba el novell (no

no s'ha trobat cap problema referit a la manca de coneixements teòrics, sinó sempre pràctics).

El segon problema, directament relacionat amb la manca d'un mètode efectiu, és el de no saber com actuar, com mantenir la disciplina a l'aula i aconseguir que els alumnes es tinguin respecte entre ells i cap al professor. Hi ha aspectes sobre com mantenir un clima positiu a l'aula en què tothom tingui veu i senti que rep suport, en què el professor no hagi de parar les classes sovint per imposar silenci, o en què un alumne no s'aixequi per donar un cop a un altre alumne.

I el tercer problema és la motivació d'aquests alumnes, els quals, segons els novells, estan molt desmotivats, no els interessa cap matèria i encara menys volen treballar. És un alumnat que no té interès per res del que es diu o es fa a l'aula.

Com es pot observar, aquests tres problemes conformen una xarxa que es veu reflectida en les cites següents:

52. PN: *De com (...) poder abordar les classes d'una altra manera:: perquè realment jo penso que:: aquí amb el tipus d'alumnes que tenim, doncs realment el dir doncs toca fer això per nassos s'ha de fer d'agafar el llibre no funciona:: sí, si ets molt estricte potser sí, però aleshores és això com motivar-los i com fer les classes d'una manera diferent (PN2 – 1a Entrev)*

54. PN: *Jo penso que sí perquè sé com fer-ho però realment se m'escapa de les mans perquè aleshores aquí no s'acaba els alumnes es posen bua bua juega, i no no estem fent juega i aleshores ja no sé com plantejar-m'ho i dic doncs vale el proper dia s'ha acabat això i tornem a la classe quan no, no és aquesta la manera però realment no tinc una altra no sé com fer-ho i aquí:: estic com em costa molt i:: potser armes de com fer-ho:: els altres que tenen més experiència (...) no sé perquè jo no vull ser (...) a vegades, no?, ara em poso súper estricte a classe, i vale trec tres o quatre fora:: i començo a posar negatiu però jo no vull aquesta manera de portar la classe i sé:: que:: és la que funciona però jo no vull, i no hi ha una altra manera i tinc que fer-ho d'aquesta manera a la força perquè em funcioni la classe?*

55. A: *No, no, hi han altres maneres*

56. PN: *Clar, doncs jo necessito això:: de no:: jo vaig començar no en plan col·leguis em van dir comença borde, però per què he de començar borde, per què vaig començar borde? Jo no vull començar borde el primer dia de classe, no? I jo vaig començar intentant marcar però no i aleshores què m'han contestat els alumnes, eh? És que no sé que voleu i un em diu és que ens dones masses oportunitats (...) i un altre em diu és que com has volgut anar, això parlant amb els alumnes com que has volgut anar (PN2 – 1a Entrev)*

18. PN: *En determinats casos parlo per exemple més de segon cicle:: o quart per exemple gent que ja està molt desmotivada que té moltes ganes d'acabar i que:: dius bueno jo no sé què he de fer ara mateix per (...) perquè hi ha gent que sí però hi ha gent que facis el que facis (...) no, no hi volen entrar, a més una assignatura difícil com és l'anglès que no els hi agrada:: que van arrossegant i:: aleshores (...) jo vull aconseguir, no? Però moltes vegades no (...) costa, el primer trimestre vols abarcar-ho tot i te n'adones que no pots no, a més és un procés que ha de ser lent, que és com ha de ser suposo (PN3 – 1a Entrev)*

6. Identitat / estatus (Identitat i estatus del novell i del tutor)

En aquesta categoria hi ha els problemes més “prototípics” dels novells i dels tutors i que per aquest motiu hem anomenat problemes d'identitat docent i d'estatus com a professor.

Per als novells els problemes d'identitat se centren en la creença que els manquen coneixements i que imparteixen matèries difícils o complicades. Alhora consideren que el seu estatus de novell determina la configuració del seu rol com a professor (abans era estudiant), així com les seves relacions amb els alumnes i els companys.

Els problemes relacionats amb la creença que no es té prou coneixement es donen majoritàriament en aquells novells que s'incorporen a matèries o departaments nous, casos en què la manca de formació s'afegeix a la situació que es viu en el context i, a més, hi ha manca de coneixements relacionats directament amb la matèria que s'imparteix, com ara l'anglès:

20. PN: *A veure jo crec que:: totes les àrees és més o menys el mateix, però suposo que hi ha àrees que també currículum el pots deixar una mica més apartat que no pas per exemple en casos de:: una assignatura com és l'anglès, parlo per exemple no ho sé, eh? Una música doncs potser no:: =...=*

21. A: *Més flexible*

22. PN: *Exactament, no se't demana tant que potser hagis de seguir no:: és evident que has de seguir el currículum però potser te'l pots saltar una miqueta, però clar jo en definitiva hi ha coses que les he de fer*

23. A: *Anglès és un currículum una mica més tancat han de saber això::*

24. PN: *La manera tu pots plantejar-t'ho com ho han de saber no? Evidentment i pots canviar les activitats i vas jugant amb això, però hi ha una part que l'has d'explicar i has d'explicar els temes i:: aleshores s'ha de fer, una altra cosa és com t'ho plantejis després (...) d'acord?, Quines activitats facis i tal, però::, però si a més ja de per si tampoc és una assignatura que agradi gaire (...) tens les dues coses hi ha gent que li agrada molt i que és molt bo i que va fora a fer anglès i la gent que des de fa temps que no li entra i no entén res i no li parlis amb anglès perquè no t'entenc (PN3 – 1a Entrev)*

I quant al rol de professor, és quelcom que neguiteja força els novells i que, sobretot, fa referència a com diferenciar-se dels alumnes i quina relació establir amb ells i amb els companys, ara que ja s'està en un estatus diferent. La dicotomia de ser jove i insegur fa que apareguin problemes sobre la pròpia identitat i el rol de docent, tal com s'exemplifica en el fragment següent:

24. PN: *I és una feina nova, tothom és allò:: amb l'afegit de que:: és allò jo no sé si expressament o no he diferenciat les dues coses (...) la feina amb els nanos bé:: el contacte amb ells bé, pràcticament ja et dic ara ja aplico el que aplicava abans també:: la manera d'actuar i també tinc en compte i ho exploto que:: tinc l'avantatge que no sóc profe amb lo qual això amb ells ja és un*

25. A: *Un apropament més personal*

26. PN: *Per mi:: és més fàcil segons com (...) el que passa aleshores has de marcar-te el límit de l'altre costat no sóc profe:: pero no te pases*

27. A: *Ja, ja i això e:: és una mica problema o no?*

28. PN: *Amb els nens?*

29. A: *Sí*

30. PN: *Mm a veure:: no (...) al principi perquè vaig veure això al principi el deixar clar que no eres profe, ah! Eres mi amigo ui!, cuidado no (...) no vol dir que:: tu davant meu puguis (...) m'he trobat en algun cas allò "la profesora qué hija de puta" no sé què:: (...) e:: estic davant mm no sóc tan (PN5 – 1a Entrev)*

Al seu torn, per als tutors aquesta categoria inclou aspectes relacionats amb el rol del tutor i els problemes que comporta el fet d'exercir-lo i l'excés de responsabilitat.

Aquest excés de responsabilitat representa una subcategoria que es concreta en un sentiment de protecció del tutor envers el novell perquè se sent responsable del patiment i de les dificultats del novell i alhora sent que no pot resoldre-li tots els problemes; concretament fa referència al fet que el tutor es considera “responsable” del que sent, pensa i fa el novell, tal com es mostra en aquesta citació:

2. T: (...) *Em sento bé:: com a tutora el que passa és que potser em sento massa responsable de:: la GV (...) que en molts moments pateix una mica (...) però bé suposo que deu ser això el que toca (T3 – 1a Entrev)*

16 T1: (...) *bé, crec que podia haver fet molt més, o sigui, sóc conscient de que podria haver fet molt més...*

17 E: *...molt més...*

18 T1: *...sí, perquè...*

19 E: *...jo crec que has fet molt, molt...*

20 T1: *...(riu), jo crec que...*

21 A: *...heu fet molt els dos, eh*

22 T1: *Jo crec que pots fer més si realment, clar jo estic molt contenta de com va començar el PN1 ara, ben rebut al departament, ara és una persona important dins el departament i que la seva opinió val i sí, te coses com tots, perquè tots...*

23 A: *...mhm...*

24 T1: *...coses més dolentes, però què podria haver fet més? Sí, que el podria haver ajudat més? Sí...*

25 E: *...però bueno jo vull que siguis conscient que el PN1 ha canviat tant gràcies a tu E...*

26 T1: *...no, a vegades sí que va bé, veure, ajudar, no sé*

27 E: *No, ell està contentíssim, vull dir, ell diu que ha après moltíssim, que l'has ajudat amb tot, que realment s'ha sentit acompanyat*

28 T1: *Jo, jo podia haver fet més, eh, estic segura, eh, que podia haver fet més, l'únic que clar, les hores de tutoria són les que hi ha (T1 – 2a Entrev)*

I la subcategoria del rol del tutor fa referència a dos aspectes interrelacionats: el primer és que el tutor pensa que no té potestat, coneixements ni experiència per fer de tutor, per la qual cosa són recurrents pensaments com “qui sóc jo per aconsellar i ajudar un novell”; el segon aspecte fa referència a una confusió de càrrecs, ja que alguns tutors a més també són caps d'àrea o de departament i això els crea certa confusió de cara al seu paper amb el novell. A més, el fet de sentir que ha estat el centre qui els ha escollit sense que ho haguessin els dificulta encara més la tasca, tal com es pot observar en aquestes cites:

4. T: *Com a tutora (...) bueno no m'agrada massa*

5. A: *No t'agrada massa?*

6. T: (riu) *No*

7. A: *Per què?*

8. T: *A veure perquè penso que és complicat i que (...) potser em ve una mica gran (...) perquè penso que tothom aprenem aleshores no em sento:: no sé:: no m'agrada massa, però també pot ser per la meva:: manera de ser, no dic que no:: estigui bé fer-ho, però:: a mi no, em sento més aviat incòmoda, perquè moltes vegades (...) a veure incòmoda entre cometes, eh? No és que em senti malament però clar, donar consells em resulta complicat perquè:: tu tens la teva visió de les coses l'altra persona té la seva visió (...) clar, moltes vegades donar consells és complicat, no? (T5 – 1a Entrev)*

22 T5: *Que me cuesta muchísimo dar consejos y opiniones, me cuesta mucho, me cuesta mucho, mucho sí, porque pienso que (...) es muy complicado y por esto mismo el hecho que si tú también haces fallos cómo te puedes permitir asesorar*

23 E: *Pero yo también le veo la parte positiva, ¿no? ¿Que te ha ayudado a tí?*

24 T5: *Sí, sí, sí esto sí, esto sí, pero el hecho de asesorar creo que todavía me costará, seguro, sí (T5 – 2a Entrev)*

7. Cultura escolar (Cultura escolar)

Finalment, la categoria de cultura escolar engloba tots aquelles problemes que fan referència a la socialització relacional (més personal) i a la socialització professional. Tots sorgeixen com a conseqüència d'inserir-se en un nou "ecosistema" amb unes normes, unes regles (explícites i implícites) i una manera de fer les coses; també genera problemes el fet de saber relacionar-se amb els diversos "hàbitats" d'aquest nou entorn, especialment la relació amb els iguals.

Així doncs, aquesta categoria es refereix als diferents aspectes que es vinculen a la socialització del novell, des del fet mateix d'inserir-se en una nova cultura escolar, en un departament nou, fins al fet de no tenir cap tipus d'experiència prèvia, passant també per la manca d'informació sobre aspectes bàsics del centre.

El problema de la socialització relacional té a veure amb la dificultat del nouvingut per establir relacions amb els companys, per sentir-se còmode a les reunions o per demanar ajuda davant la manca d'informació que pateix respecte d'aspectes tan necessaris com saber on és el material, a qui avisar quan l'aula està tancada, què fer quan s'està malalt o s'arriba tard per un embús, a qui demanar totes les claus del centre, on aparcar... Són, en definitiva, aspectes que poden dificultar o facilitar enormement el dia a dia del professor, tal com es mostra en aquest fragment:

6. PN: Bueno sobretot mm aviam (...) dos coses, primer mm com que entro a molts tallers el problema està en saber on estan les coses (riu) que això a l'hora de fer un taller és molt important saber-ho:: i quan ets nou és molt difícil saber-ho:: perquè clar! tothom que ja porta temps, sap on estan col·locades les coses però un que arriba nou ha d'anar tot el dia preguntant, ¿y esto dónde está? (PN1 – 1a Entrev)

8. PN: Que és normal, eh? I que:: els companys molt bé això està aquí això està allà, si necessites qualsevol cosa:: jo t'ho dic (...) però al principi et costa et sents una mica:: és que no sé dónde hay nada, no és que no sàpiga fer les coses sinó és que:: no sé on estan els materials i després e:: (PN1 – 1a Entrev)

A més, el problema de la socialització professional inclou l'apropiació de la cultura escolar que dóna nom a la categoria. Es tracta d'allò que implica l'adaptació a la cultura del centre, a l'escola, a la dinàmica horària, a les reunions i a la manera d'interaccionar del centre; també es refereix, especialment, al que implica l'adaptació als companys, tal com es pot observar a continuació:

50. PN: Adaptar a l'escola::, aquests nous companys perquè tampoc no els coneixies abans vull dir és una mica més mm per dir-ho d'alguna manera amb un ritme:: més lent, amb un ritme més lent (...) però bueno (PN1 – 1a Entrev)

8. PN: Aquí està, jo m'estic aclimatant encara, estic en procés d'aclimatació a estar en un centre docent, que vinc d'una història totalment diferent i:: això sí a:: marc normatiu d'una escola t'has de:: a més suposo que cadascuna déu tenir les seves característiques i jo estic encara:: acabant-me d'assabentar de tot una miqueta (PN5 – 1a Entrev)

Després de descriure les categories de problemes dels professors novells i dels tutors, passem a analitzar en quina mesura els novells i els tutors van explicitar aquests problemes a l'inici i al final de la implementació del programa.

5.1.2. Anàlisi dels problemes expressats pels novells a l'inici i al final del programa

A l'inici del programa, com es pot observar a la figura 20, el nombre més gran de problemes enunciats pels novells el tenim, d'una banda, en el *classroom management*, amb un 27% del total d'explicitacions; i, de l'altra, en la inserció en una nova cultura escolar –la socialització–, amb un 24,3%. Aquests dos elements conformen més del 50% dels problemes enunciats, i en tercer lloc hi queda l'ajustament a la parella i els problemes que se'n deriven, amb un 18,9% dels enunciats. La resta de problemes ordenats per percentatges són: l'atenció a la diversitat dels alumnes (10,8%), el cansament i l'estrès dels novells (8,1%) i finalment l'avaluació dels alumnes i la identitat i l'estatus de novell (5,4%).

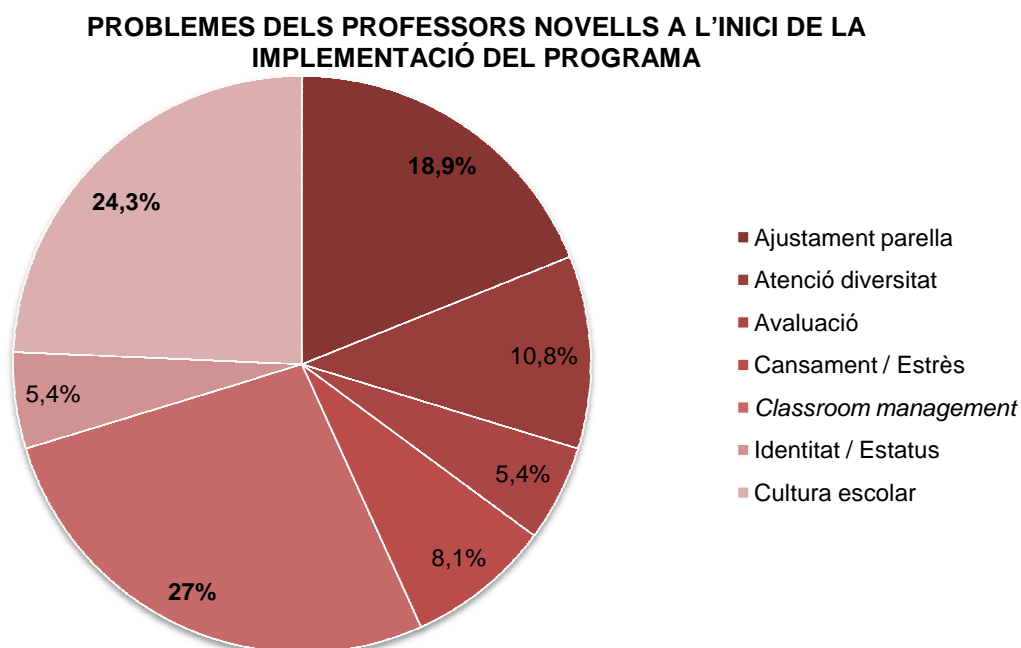


Figura 20. Problemes dels professors novells a l'inici de la implementació del programa.

Al final de la implementació del programa, els novells únicament van enunciar els problemes que es mostren a la figura següent:

PROBLEMES DELS PROFESSORS NOVELLS AL FINAL DE LA IMPLEMENTACIÓ DEL PROGRAMA

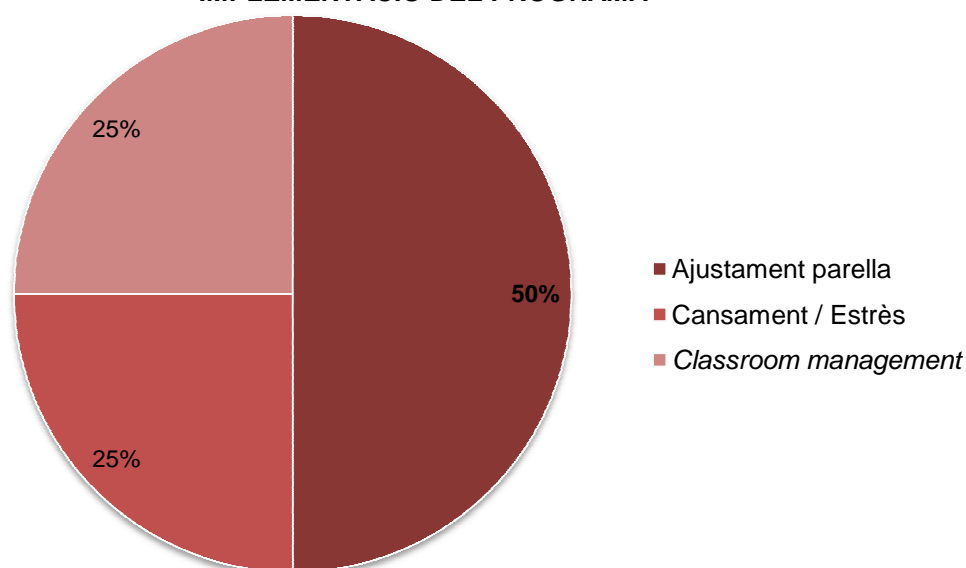


Figura 21. Problemes dels professors novells al final de la implementació del programa.

Com es pot observar en aquesta figura, els problemes explicitats pels novells en acabar el programa s'han reduït notablement, de manera que només en queden de tres categories. L'ajustament a la parella és el problema que els novells diuen que pateixen més –inicialment estava en tercer lloc–, ja que representa el 50% del total i la resta de problemes es reparteixen a parts iguals entre el cansament i l'estrès dels novells, que perdura i augmenta al final del programa, i el *classroom management*. També es pot observar que problemes com l'atenció a la diversitat dels alumnes, l'avaluació, les característiques del rol / estatus i la cultura escolar ja no es troben entre els problemes dels novells, la qual cosa fa pensar que, o bé s'han superat i ja no suposen un problema, o bé han deixat de tenir importància per als novells.

Finalment, comparem l'evolució dels problemes abans i després de la implementació del programa, tal com es mostra a la figura següent:

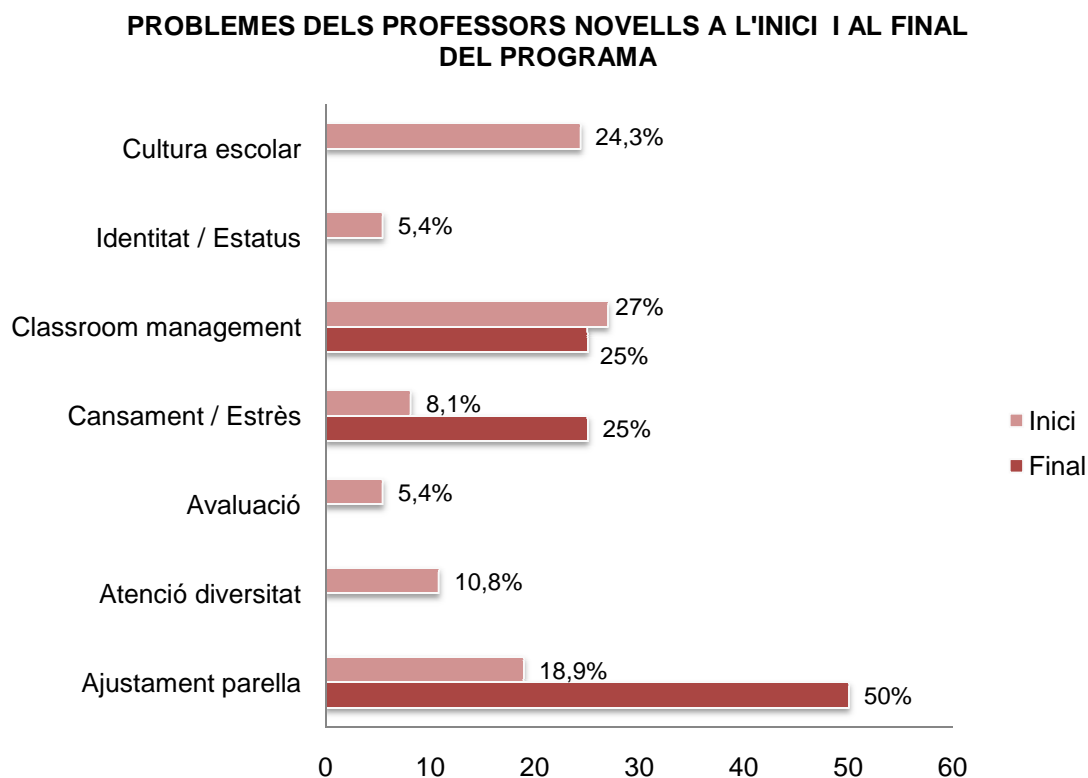


Figura 22. Problemes dels professors novells a l'inici i al final del programa.

Com es pot observar, dels tres problemes que encara romanen al final del programa, dos han augmentat de forma notable i un ha disminuït lleugerament pel que fa amb l'estat de coses a l'inici. Si entrem en detall, l'ajustament a la parella ha passat de ser el tercer problema a l'inici del programa amb un 18,9% a ser el principal problema dels novells amb un percentatge del 50%, és a dir, amb un augment del 31% respecte de la situació inicial, la qual cosa indica que les relacions entre les parelles han empitjorat des de l'inici. Així mateix, el cansament i l'estrès han augmentat respecte del principi de la implementació del programa, amb un augment del 16% que indica, lògicament, que els professors novells estan més cansats a final del curs. El darrer problema que persisteix i l'únic que ha disminuït, encara que poc, és el *classroom management*, que passa de representar el 27% dels problemes al 25%, fet que assenyala que els novells consideren que encara tenen problemes d'instrucció, disciplina i motivació dels alumnes.

Tanmateix, no tots els novells han explicat els mateixos problemes; és per això que considerem valuós presentar els problemes conceptualitzats de manera individual a les entrevistes als novells, tant inicials com finals, de la figura 23. D'aquesta manera tanquem la primera part de l'objectiu que ens ocupa.

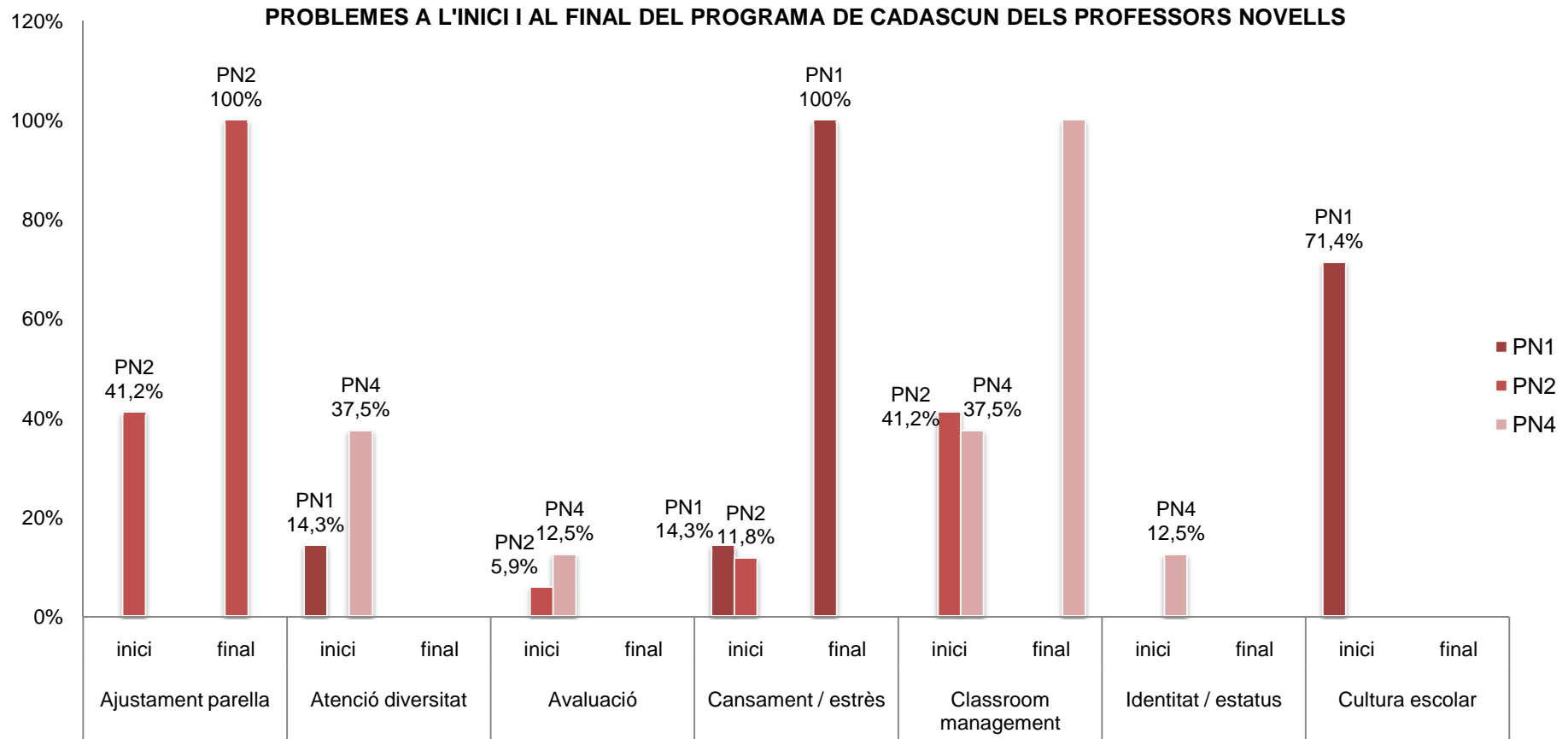


Figura 23. Problemes a l'inici i al final del programa de cadascun dels professors novells⁵⁷.

⁵⁷ Com es pot observar, només s'han comparat entre si, tres dels cinc professors novells que componen la mostra de la recerca. La raó s'explica a l'apartat 5.3.3.1 (Instruments de recollida de dades) del capítol 5 (Aplicació empírica), concretament al peu de pàgina que acompanya la taula 14 (Instruments, dades, recollida i material de la recerca).

Una primera dada que s'observa en aquesta figura és que, en acabar el programa, els novells només expliciten un problema i que no és nou sinó que ja apareixia al començament. Si aprofundim en aquestes dades, podem observar que, per a cap dels novells, el problema que roman al final no és el majoritari a l'inici de la implementació del programa, amb la qual cosa es pot inferir que el problema que es tracta d'un element que s'ha accentuat al llarg del programa per algun motiu.

Si analitzem detingudament el cas de cada novell, podem veure que el PN1 passa d'explicitar problemes respecte de la manera com atendre la diversitat dels alumnes, el cansament i l'estrès i la socialització, a parlar només del cansament i l'estrès que pateix. En el cas del PN2, passa d'explicitar problemes amb l'avaluació dels alumnes, el cansament i l'estrès, el *classroom management* i l'ajustament a la parella, a esmentar com a únic problema l'ajustament a la parella. Al seu torn, el PN4 passa d'explicitar problemes d'atenció a la diversitat de l'alumnat, l'avaluació dels alumnes, el *classroom management* i la seva identitat i estatus, a parlar dels problemes de *classroom management*, això és, d'instrucció, disciplina i motivació dels alumnes.

5.1.3. Anàlisi dels problemes expressats pels tutors a l'inici i al final del programa

De la mateixa manera que hem mostrat en l'anàlisi dels problemes expressats pels novells a l'inici i al final del programa, a continuació mostrem els problemes expressats pels tutors, tot recordant que en la categorització dels problemes els tutors només van esmentar-ne de relacionats amb dues categories: l'ajustament a la parella i la identitat i l'estatus.

En primer lloc, a l'inici del programa, els tutors van expressar els problemes que es mostren a la figura següent:

PROBLEMES DELS TUTORS A L'INICI DE LA IMPLEMENTACIÓ DEL PROGRAMA

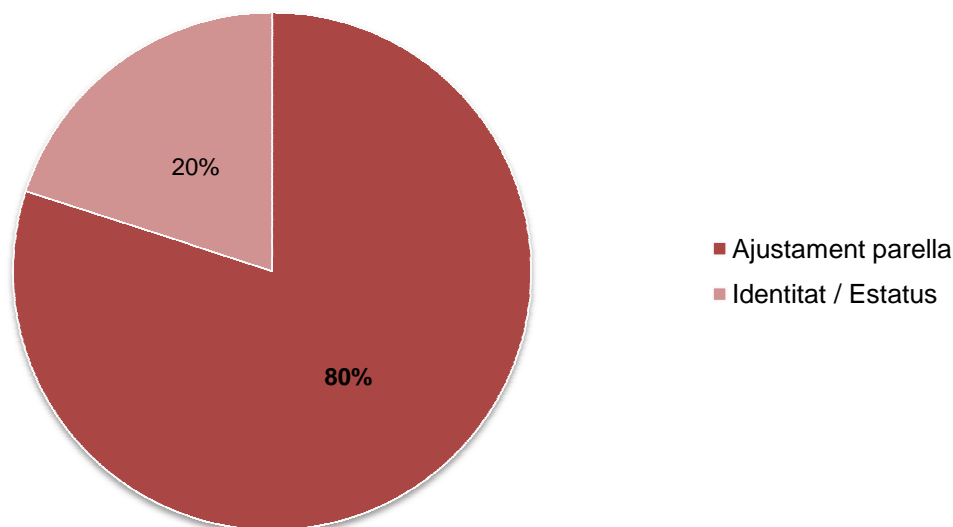


Figura 24. Problemes dels tutors a l'inici de la implementació del programa.

Tal com es pot observar, a l'inici del programa el gruix (80%) dels problemes experimentats pels tutors té a veure amb l'ajustament a la parella, és a dir, són problemes que es refereixen a la comunicació amb el professor novell, a la manca de temps per ajudar-lo i a allò que es deriva del *match* entre professor novell i tutor; la resta de problemes fan referència a la identitat i l'estatus, en altres paraules, a les característiques del rol de tutor i als problemes se'n deriven (20%).

Un exemple de la importància que té la relació amb la parella el trobem en la citació següent:

30. T: Val, aquí és el problema (...) poquetes ajudes li dono jo el que intento és mirar si me la trobo pel passadís és com estàs?, o:: què tal et va? Però clar és molt poc el que ens trobem i:: li dic si necessites alguna cosa m'ho comentes, eh? Però clar (...) aquí està el meu sentiment de frustració de dir et puc ajudar (...) però:: potser no necessites la meva ajuda o la necessitaràs d'un altre tipus (...) potser necessites que el cap d'estudis et digui com va aquest programa:: i tu ja t'ho fas soleta (...) i en aquest sentit em costa perquè em dona la sensació de que li estic envaint espai i potser li hauria d'envair no dic que no (...) però em fa cosa de que ho pugui rebre malament com una:: jo la sensació que vaig tenir al principi de tot és que ho rebia com una intromissió (...) m'està jutjant, jo crec que ella ho té clar que l'estem jutjant, és a dir, que aquest procés té una nota, crec que ella té aquesta percepció (...) i com a professora que és mentora però en el fons l'està avaluant (...) tu ets la que em pots acabar posant etiquetes (...) així com la ingenuïtat de:: la MC és (...) estic tan desesperada que necessito ajuda o:: l'AS que és tan tranquil i:: que simplement m'agrada relacionar-me perquè m'agrada:: =...= (T2 – 1a Entrev)

I en segon lloc, mostrem els problemes que els tutors expliciten al final del programa:

PROBLEMES DELS TUTORS AL FINAL DEL PROGRAMA

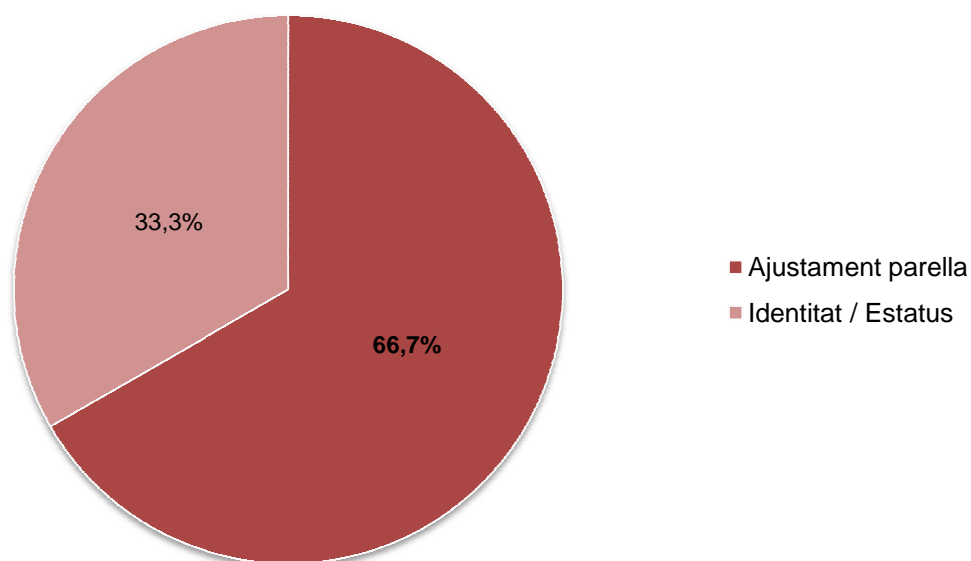


Figura 25. Problemes dels tutors al final de la implementació del programa.

Com es pot observar, els problemes dels tutors són els mateixos que a l'inici però amb lleugeres variacions respecte de la importància i el grau de rellevància que els atorguen. Quant a la identitat i les característiques de l'estatus o del rol (33,3%), és un problema que ha augmentat respecte de l'inici del curs, ja que alguns tutors segueixen sense tenir clar el seu paper i sense sentir-s'hi còmodes; aquí hi apareixen, a més, demandes dels tutors per rebre un tracte similar al dels novells en el sentit de ser "analitzats" (enregistrats a l'aula i després fer el comentari de les seves pràctiques als grups de reflexió). Quant al problema de l'ajustament a la parella, apreciem una certa millora (66,7%) respecte de l'inici de curs, ja que els tutors se senten una mica més segurs i s'entreu un relaxament quant a la seva relació amb el novell en veure'l millorar i resoldre els problemes. Tanmateix, algunes parelles han necessitat gairebé un any sencer (un curs escolar) per "entendre's", i tot i així algunes no ho han aconseguit, tal com es pot veure en aquest fragment:

31 A: Sí, i (...) i, ja sé que la teva relació amb la teva professora novell ha sigut diferent però la podries definir una mica, per veure l'estil cap on ha anat

32 T3: És com (...), definir la relació és molt difícil perquè hi ha hagut molt poca relació en realitat, o sigui, en realitat no hi ha hagut pràcticament relació, hem tingut una convivència (...), hi ha hagut algun moment, algun moment concret en què s'ha trencat una mica (...), ella, a veure, jo he sentit...

33 A: ...la barrera...

34 T3: ...una barrera molt forta que (...) m'ha costat molt i jo he intentat respectar, tampoc m'he posat especialment tossuda perquè he vist que no...

35 A: ...ja... (T3 – 2a Entrev)

Finalment, el que acabem d'explicar es resumeix en la figura següent, en què es comparen els problemes explicitats pels tutors a l'inici i al final del programa i on es veu clarament la disminució dels problemes d'ajustament a la parella (tutor-novell) i l'augment dels problemes en l'articulació de la seva pròpia identitat i el seu estatus en l'exercici del paper de tutor:

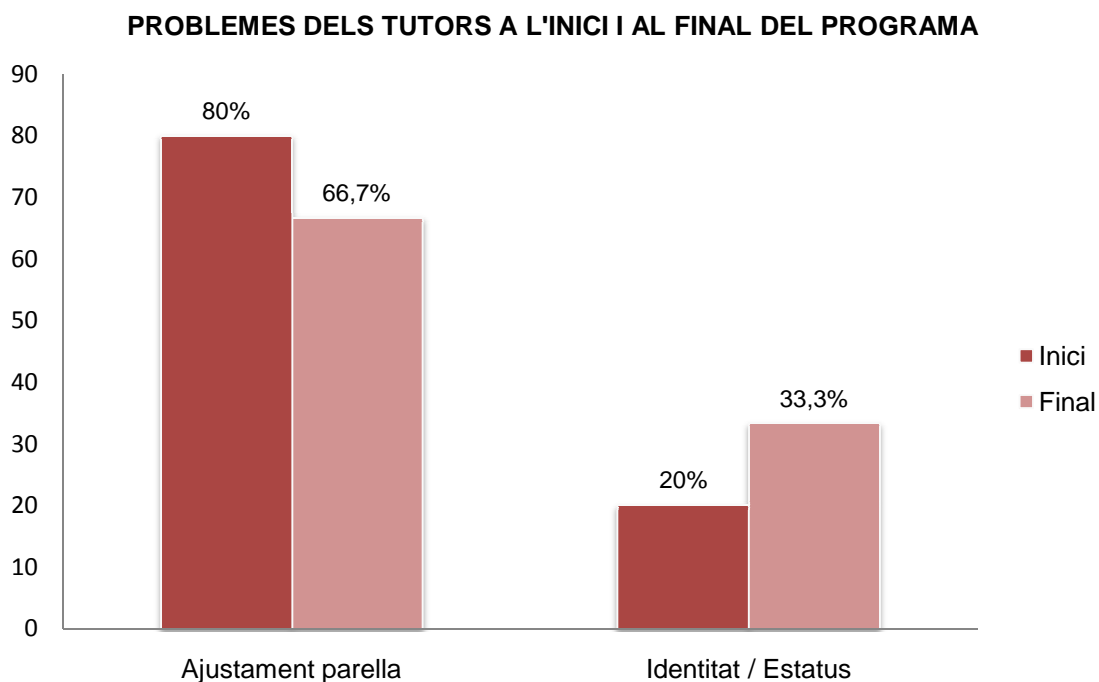


Figura 26. Problemes dels tutors a l'inici i al final del programa.

Abans, però, d'acabar aquest apartat referit a la dimensió dels problemes, detallarem els que comparteixen professors i tutors, a l'inici i al final del programa.

Comparació dels problemes dels professors novells i dels tutors a l'inici i al final del programa

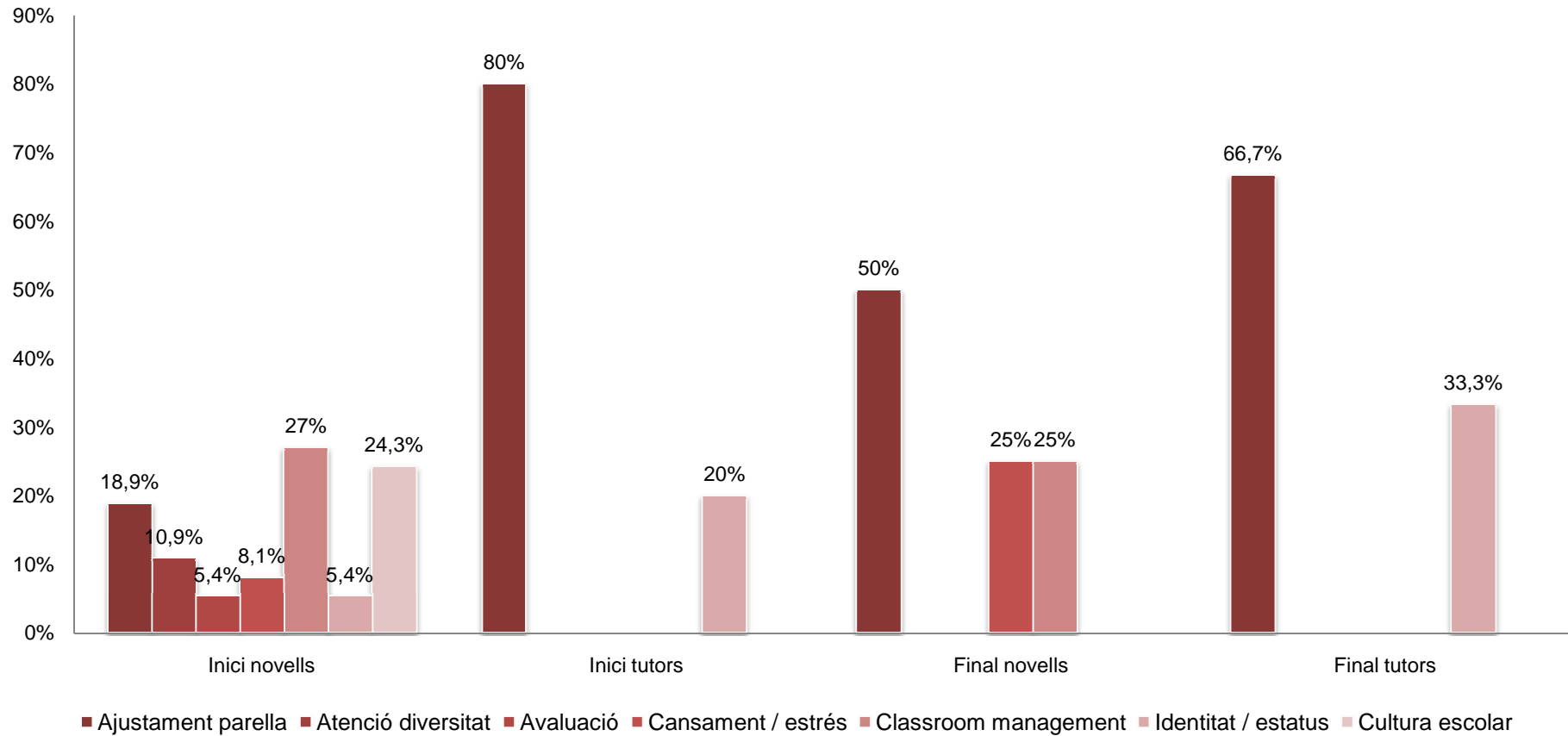


Figura 27. Comparació dels problemes dels professors novells i dels tutors a l'inici i al final del programa.

Com es pot observar en aquesta figura i com es dedueix també de les dades obtingudes i presentades fins ara, els professors novells i els tutors únicament comparteixen, tant a l'inici com al final del programa, el problema d'ajustament a la parella; és a dir, els problemes de desigualtat de nivell / àrea de domini, la poca presència del tutor –en el cas dels novells– i els problemes de comunicació i de manca de temps per al novell –en el cas dels tutors–, a més del clima en ambdós casos. Cal dir, en primer lloc, que els problemes amb la parella augmenten de manera considerable en el cas dels novells (passen d'un 18,9% a l'inici a un 50% al final), mentre que en el cas dels tutors aquests problemes disminueixen lleugerament (d'un 80% a un 66,7%). En segon lloc, tant novells com tutors comparteixen, a l'inici del programa, el problema relacionat amb la identitat i l'estatus, però al final només persisteix en el cas dels tutors. En tercer lloc, els problemes referits al *classroom management* (mètodes, disciplina i motivació dels alumnes) i al cansament i l'estrès apareixen només a l'inici i en el cas dels novells, la qual cosa sembla indicar que acaben tenint la sensació d'haver-los resolt. I en quart lloc, hi ha tres problemes explicitats només pels novells a l'inici del programa, es tracta de la cultura escolar, l'avaluació i l'atenció a la diversitat dels alumnes, factors que els tutors no esmenten.

Semblantment als novells, tots els tutors expliquen que han sofert el mateix tipus de problemes, si bé no en la mateixa mesura; per això, tal com hem fet per als professors novells, considerem valuós presentar la importància dels problemes conceptualitzats pels tutors de manera individual, en les entrevistes inicials i finals, per tancar així una part de l'objectiu que ens ocupa.

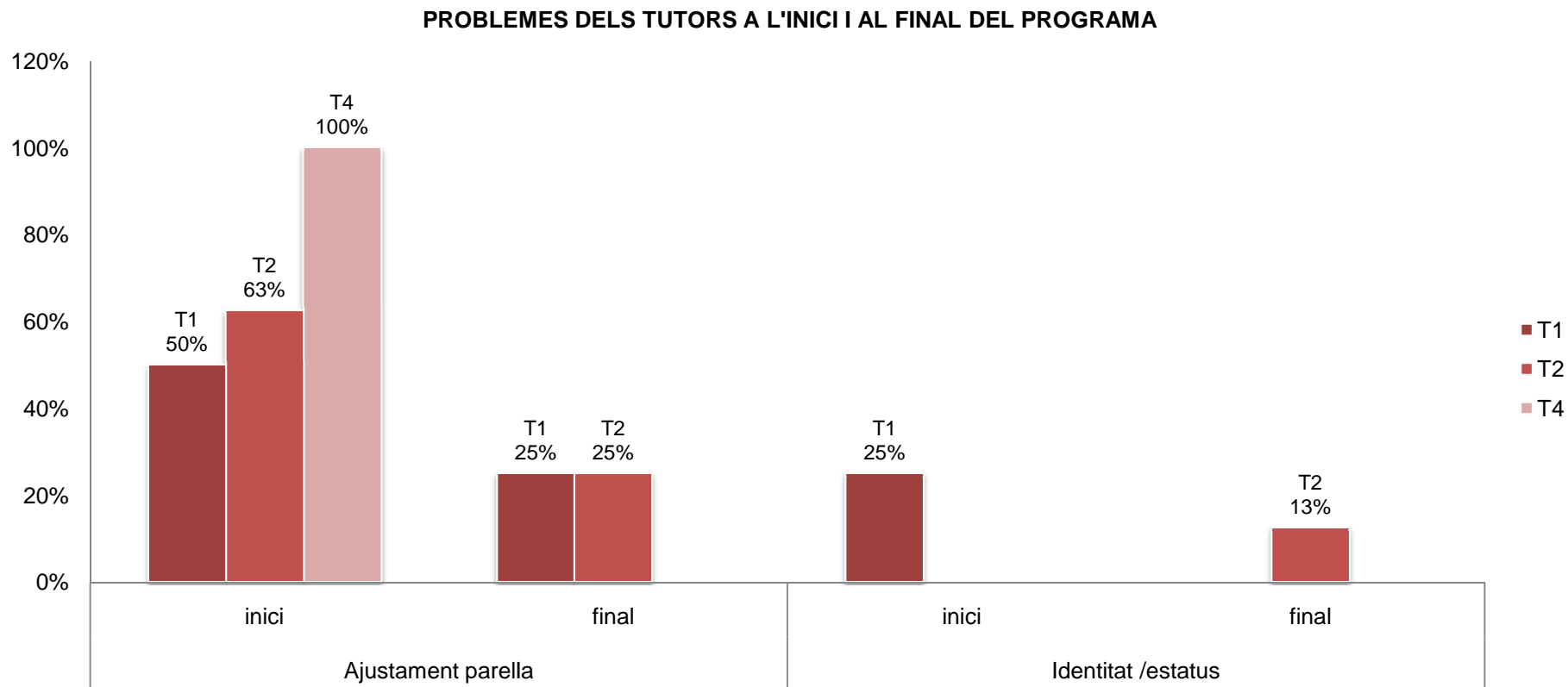


Figura 28. Problemes de cadascun dels tutors a l'inici i al final del programa⁵⁸.

⁵⁸ Com es pot observar, només s'han comparat entre si tres dels cinc tutors (tal com es va fer amb els novells) que componen la mostra de la recerca. La raó la vam s'explica a l'apartat 5.3.3.1 (Instruments de recollida de dades) del capítol 5, concretament al peu de pàgina que acompanya la taula 14 (Instruments, dades, recollida i material de la recerca).

Pel que fa al primer dels dos problemes, si s'analitza separatament cadascun dels tutors s'observa que de tots tres el T4 és l'únic que tot i tenir problemes amb el professor novell a l'inici del programa al final els acaba solucionant, mentre que en el cas dels altres dos tutors (T1 i T2) aquests problemes persisteixen fins al final ja que només es resolen en part (passen del 50% al 25% en el cas del T1 i d'un 63% al 25% en el cas del T2). Respecte del segon problema, la identitat i l'estatus de tutor, els tutors no coincideixen, atès que a l'inici del programa l'esmenta només el T1 i al final només el T2.

Finalment, acabem aquest primer objectiu amb l'anàlisi de en quin grau són properes o llunyanes les percepcions dels novells i els tutors respecte dels problemes dels novells.

5.1.4. Anàlisi de l'apropament de les percepcions dels professors novells i els tutors respecte dels problemes

Per començar, presentarem els problemes que, segons els tutors, tenen els professors novells a l'inici i al final del programa; i després compararem la dels tutors i la dels novells tant a l'inici com al final del programa.

En la figura següent es pot observar quins són els problemes que els tutors creuen que els novells pateixen de manera més destacada a l'inici del programa:

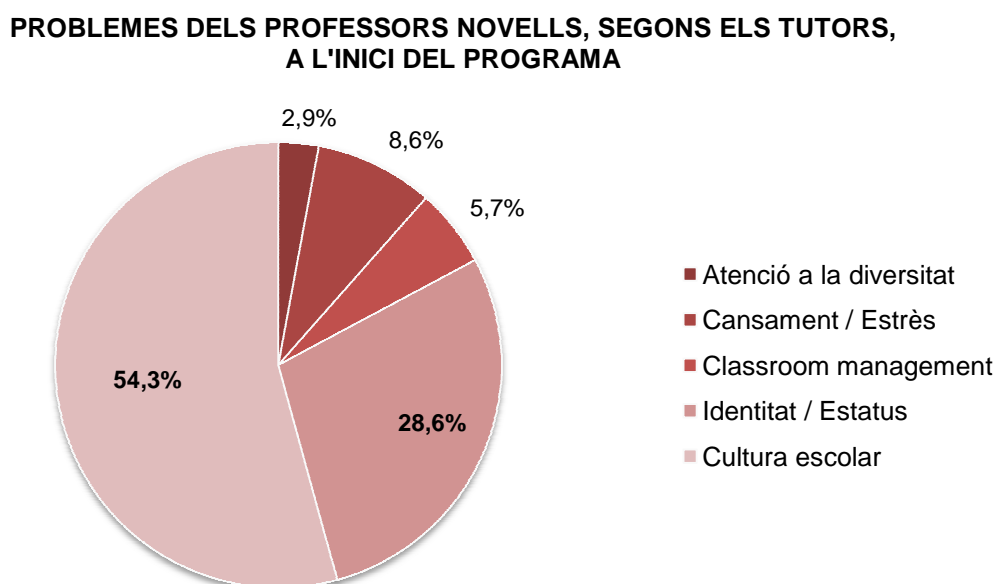


Figura 29. Problemes dels professors novells, segons els tutors, a l'inici del programa.

Els problemes que, segons els tutors, tenen els professors novells formen part dels que hem categoritzat, tot i que no s'esmenten ni les dificultats d'ajustament a la parella ni les qüestions relacionades amb l'avaluació –en aquest darrer cas es deu segurament al fet que el curs tot just comenci. L'opinió dels tutors és que els principals problemes que afecten els novells són els que tenen a veure amb la cultura escolar, això és la socialització, la inexperiència, el fet d'“aterrar” en un departament nou i la manca de material (54,3%). A continuació es destaquen els problemes inherents al paper que han de desenvolupar els professors novells (28,6%), i seguidament hi ha els problemes de cansament i estrès (8,6%), els de *classroom management* (5,7%) i els d'atenció a la diversitat (2,9%).

A tall d'exemple, mostrem dues cites que parlen dels dos problemes majoritaris que, encara segons els tutors, pateixen els professors novells: els de la cultura escolar i els derivats de les característiques del paper de professor novell:

Cultura escolar

8. T: *És, és una persona que, que prepara unes classes que:: però ella:: no se sent a gust perquè és una escola molt diferent a la seva, i:: hi ha moltes coses diferents i hi ha molta exigència de relació amb els alumnes i de tutoria:: i aleshores jo sento que no estic fent tot el que podria fer per ella perquè ella::*

9. A: *Et talla*

10. T: *Si em va aturant (T1 – 1a Entrev)*

98. T: *Li faltaria una mica:: a veure:: els companys m'ho diuen li falta un mica de sang, li falta sang, li falta:: vinga tu pim pam pum pum, i clar, jo també ho entenc si jo domino el tema pim pam pum, si no domino el tema:: com he de fer córrer la gent si jo després no sabré com (...) atendre'ls?! (T1 – 1a Entrev)*

Característiques del rol / manca de coneixements

94. T: *Sí, no, no i ella va quedar molt (...) i això és el que em feia patir a mi que aquesta noia ara no es desanimi:: i que no es cremi de cop, allò de dir, no serveixo per ensenyar o goita que malament ho faig, que no és això. Jo penso que el que això el que fa és el temps (...) aquest temps per dir ho fem, estem amb calma:: analitzem per què ho fem tot a:: corre cuita (T4 – 1a Entrev)*

4. T: *Últimament (...) jo crec que no se sent gaire bé (...) la veig molt (...) una mica a la defensiva una mica:: (...) com si no es volgués entregar a fons no? Potser ella:: es compara massa amb mi o potser pensa ostres potser aquesta m'està avaluant o alguna cosa així, jo crec que amb ella encara li costa en aquest sentit (...) jo crec que continua sentint-se molt avaluada i és una llàstima perquè (...) s'hauria de relaxar perquè realment =...=*

5. A: *És molt bona!*

6. T: *És molt bona (T3 – 1a Entrev)*

A continuació, mostrem els problemes que, segons els tutors, tenen els novells al final del programa:

**PROBLEMES DELS PROFESSORS NOVells, SEGONS ELS TUTORS,
AL FINAL DEL PROGRAMA**

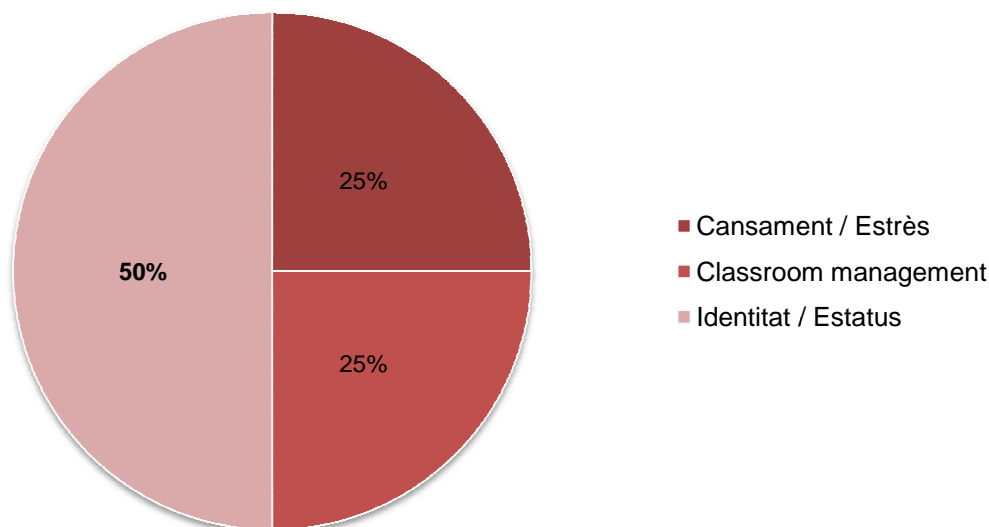


Figura 30. Problemes dels professors novells, segons els tutors, al final del programa.

Tal com es pot veure, de les opinions dels tutors se'n desprèn la consideració que els problemes dels novells s'han reduït de cinc a l'inici del programa a només tres al final, essent el més destacat de tots el que té a veure amb les característiques del rol de professor novell i la manca de coneixements (50% dels enunciat). Aquest fet concorda amb la perspectiva que no n'hi ha prou amb un any de docència per assolir el paper de professor i adquirir tots els coneixements necessaris. D'altra banda, i amb un percentatge idèntic del 25% dels enunciat, els tutors citen problemes dels novells relacionats amb el cansament i l'estrès i el *classroom management*, tal com exemplifiquen les cites que segueixen:

Característiques del rol / Manca de coneixements

64 T4: *...i amb altres coses, jo no dominaré la classe i no la controlaré però veus que hi han altres coses, llavors i ells ho poden veure. I a veure, si la PN4 et dic, amb el pla de fa tres anys haguessis dit: aquesta dona es torna boja i tal, i ens passa a tots, el que passa és que ella no ho sap o es pensa que no dient res...*

65 E: *...ja...*

66 T4: *...no dic res, jo més o menys controlo la classe, quan saps que és mentida, que els nens et diuen que aquest professor T4 no és..., perquè som tutors i ens expliquen coses*

67 E: *Ja, els discursos*

68 T4: *Llavors dius, aquí enredes? Llavors jo sempre he dit, quan tu tinguis un problema, o que no controles, a veure, que ens passa a tots, pues via tutor, tu vés seguint i no ho amaguis mai, el fumut és quan ho amagues...*

69 E: *...ja...*

70 T4: *...tu vas, t'angoixes, perquè en el fons t'angoixes i després ja no pot més...*

71 E: *...el que hi surt perdent és l'alumne...*

72 T4: *...i exacte...*

73 E: *...tu i l'alumne, clar (T4 – 2a Entrev)*

Cansament / Estrès

136 T2: ...mhm. No, no, i ara per exemple quan algú fa comentaris: és que PN2 es tan distant i tant dic: bueno, és que pensa que, ara puc parlar amb coneixement de dir...

137 E: ...ja...

138 T2: ...és que està amb una mitja jornada, és que no sé què i heu d'entendre que... Perquè gent m'ha dit lo mateix de mi cuando yo soy la cotorra, es que este año estás distante, clar després penses certament el horari, les condicions...

139 E: ...clar, clar...

140 T2: ...influeix molt, no sé com dir-ho

141 E: És que no es pot estar amb tot

142 T2: No, no, no se puede (T2 – 2a Entrev)

Classroom management

50 T2: Val? I ella el que ha fet és inhibir-se i buscar la solució fàcil per no tenir conflictes, que no vol dir que hagi modificat la seva manera de ser, val?

51 E: Val

52 T2: Crec que hi ha hagut una sèrie de circumstàncies al llarg del curs que crec que li han posat molt difícil la seva, és a dir, si jo ho hagués fet com a persona chapeau perquè l'aprenentatge era duríssim, jo crec que l'aprenentatge era molt dur i jo crec, sincerament, que jo tampoc ho hagués pogut fer buscar una solució de compromís, l'únic que potser és que ella lo que més li haurà servit és veure d'altres sense haver-se de veure ella, li ha servit per veure que d'altres també tenen problemes disciplinars... (T2 – 2a Entrev)

La figura següent mostra resumidament els problemes que, segons els tutors, tenen els novells a l'inici i al final del programa:

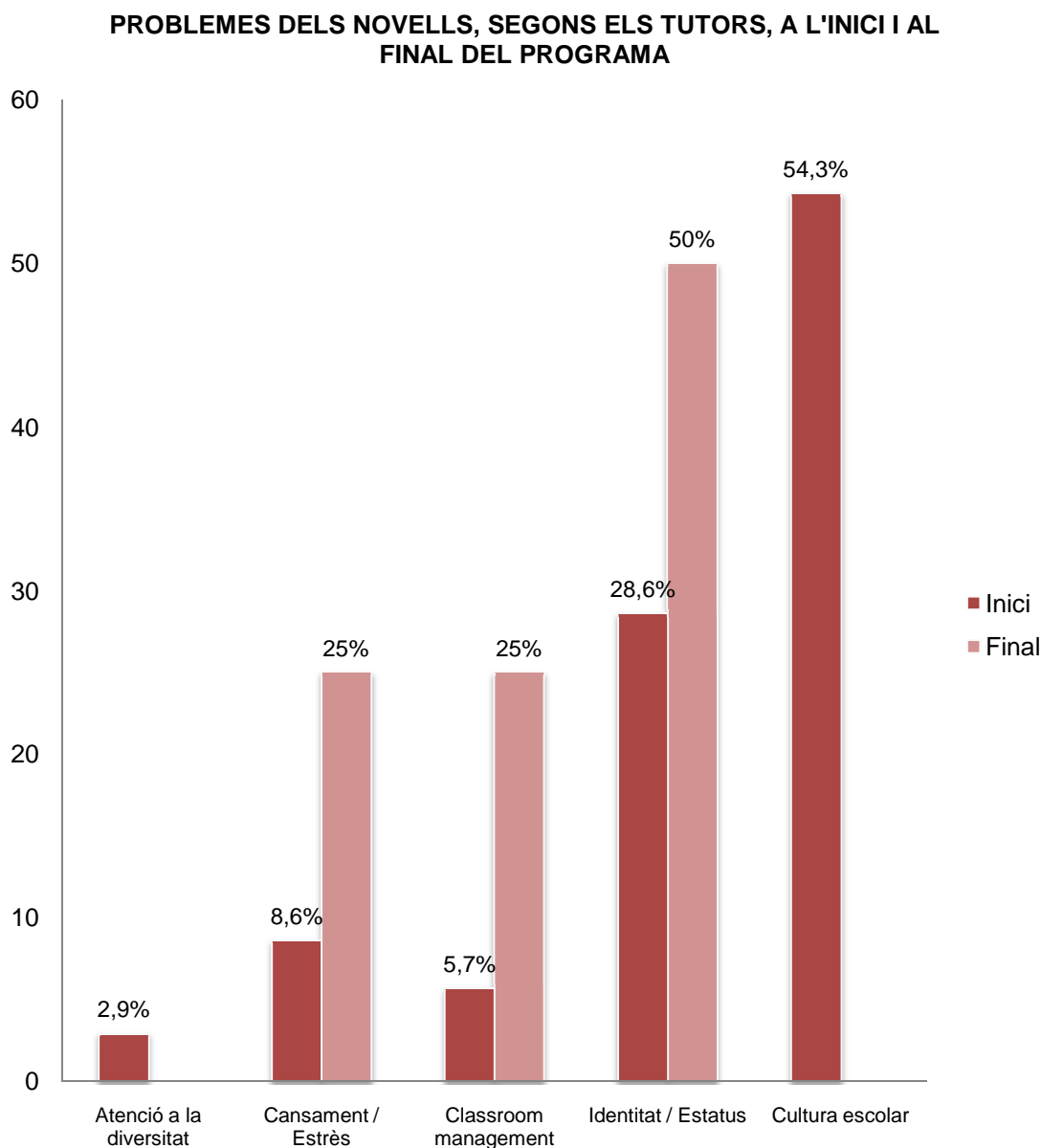


Figura 31. Problemes dels novells, segons els tutors, a l'inici i al final del programa.

Tal com es pot observar, segons la perspectiva dels tutors els problemes dels novells disminueixen al final del programa: passen de patir problemes relacionats amb la cultura escolar (54,3%), les característiques del rol de professor novell (28,6%), el cansament i l'estrès (8,6%), el *classroom management* (5,7%) i l'atenció a la diversitat (2,9%), a patir només problemes relacionats amb les característiques del rol de novell (50%), el cansament (25%) i el *classroom management* (25%). Allò que és més rellevant és que, malgrat aquesta disminució, els tres problemes que persisteixen al final del programa ho fan amb un augment molt considerable dels respectius percentatges: efectivament, els problemes derivats del paper de professor novell i de la manca de coneixements passen de representar el 28,6% al 50%; els que tenen a

veure amb el cansament i l'estrès augmenten del 8,6% al 25%; i els de *classroom management* passen d'un gairebé insignificant 5,7% inicial a un 25% final. Si prenguéssim en consideració aquestes dades de forma aïllada, podríem concloure que, segons els tutors, el primer any de docència ajuda a superar els problemes de socialització i d'atenció a la diversitat dels novells, mentre que problemes com les característiques del paper de novell o la manca de coneixements no es resolen sinó que es mantenen.

COMPARACIÓ DELS PROBLEMES DELS NOVELLS, SEGONS ELS TUTORS I ELS NOVELLS, A L'INICI I AL FINAL DEL PROGRAMA

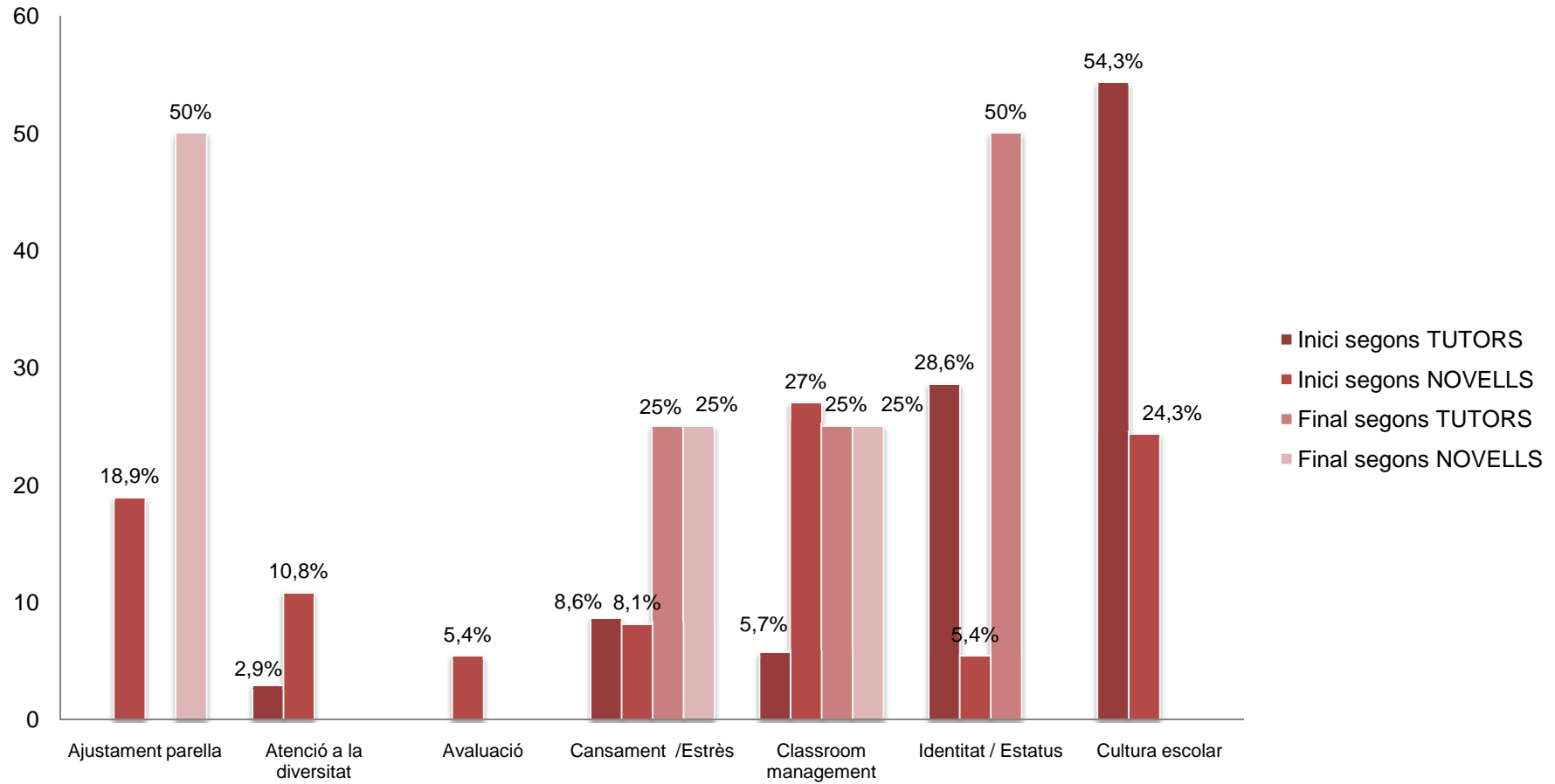


Figura 32. Comparació dels problemes dels novells, segons els tutors i els novells, a l'inici i al final del programa.

Aquesta figura permet mesurar el grau d'apropament o distanciament existent entre les creences dels tutors i les dels novells respecte dels problemes d'aquests darrers. Destaca que tant els uns com els altres expliciten gairebé tots els problemes categoritzats, llevat de l'avaluació, que només és considerada problemàtica pels novells a l'inici del programa, i l'ajustament a la parella, que també només és vist com un problema pels novells, aquest cop tant a l'inici com al final del programa; de fet, aquest segon element acaba sent un dels principals problemes per als novells al final del programa, mentre que els tutors no s'hi refereixen en cap moment –això no és gaire coherent amb els resultats que veurem a l'apartat 5.2.2. (Anàlisi del *feedback* dels tutors envers els professors novells al llarg del programa) de l'Objectiu 2 (Tipificació de les ajudes i del *feedback* dels tutors envers els professors novells al llarg del programa), on els tutors deixen clar que el seu problema més rellevant és l'ajustament a la parella. Així doncs, els novells consideren que tenen problemes amb els seus tutors, mentre que els tutors pensen que no és així i que, en tot cas, són ells qui en tenen amb els seus tutorats.

Si analitzem més detalladament la resta de problemes, observem com l'atenció a la diversitat és considerada problemàtica tant pels tutors com pels novells, però només a l'inici del programa i amb un percentatge major en el cas dels novells. A l seu torn, el cansament i l'estrès presenten un grau d'acord elevat, atès que tots dos grups hi atorguen una importància similar tant al començament com al final del programa. El *classroom management* també és un problema per a ambdós col·lectius, sobretot al final del programa, moment en què hi ha un acord total sobre el grau d'importància d'aquest factor –en canvi, a l'inici els novells afirmen, amb un percentatge més elevat que els tutors, que tenen problemes per motivar, ensenyar i “controlar” els alumnes. Quant a les característiques del paper de professor novell i la manca de coneixements, observem que és un problema important per als tutors sobretot al final del programa, mentre que els novells només el conceptualitzen a l'inici i no semblen sentir-se'n afectats en acabar el programa. Finalment, la cultura escolar és concebuda com un problema per ambdós grups, i a l'inici del programa els tutors hi donen encara més importància tot afirmant que la socialització dels novells és especialment difícil.

Podem concloure, doncs, que hi ha més semblances que diferències entre tutors i novells, que ambdós grups entenen de manera semblant els problemes del professorat novell i, també, que tots dos són especialment convergents en les creences al voltant del cansament i l'estrès que comporta el primer any d'inducció a la pràctica professional.

Fins aquí hem vist les dades que fan referència al primer objectiu de la recerca i que es presentaran resumidament al final del capítol. A continuació tractarem del segon objectiu de la nostra recerca.

5.2. Objectiu 2: Tipificació de les ajudes i del *feedback* dels tutors envers els professors novells al llarg del programa

El segon objectiu de la nostra investigació consisteix a tipificar les ajudes que el tutor dóna al professor novell tant en començar el programa com al final, i també consisteix a tipificar el *feedback* que el tutor transmet al novell en les diferents àrees de treball establertes en el programa.

Com ja hem comentat, el tutor esdevé un puntal en la implementació i seguiment del programa i el seu paper s'articula al voltant de les ajudes que ofereix i el *feedback* que transmet al novell.

En primer lloc, farem la tipificació de les ajudes que els tutors proporcionen als novells a l'inici i al final del programa. El procediment seguit implica les accions següents:

- A. Categorització de les ajudes
- B. Anàlisi de les ajudes proporcionades pels tutors als novells a l'inici i al final del programa: la perspectiva del tutors
- C. Anàlisi de les ajudes rebudes pels novells: la perspectiva dels professors novells
- D. Anàlisi de les ajudes rebudes pels tutors en l'exercici del seu rol i de les ajudes rebudes pels novells per a la inducció professional: més enllà dels tutors

En segon lloc, analitzarem el *feedback* proporcionat pels tutors als professors novells al llarg del programa.

La figura que segueix resumeix el procediment seguit en el tractament de les dades, que servirà de guia per a la presentació dels resultats d'aquest segon objectiu:

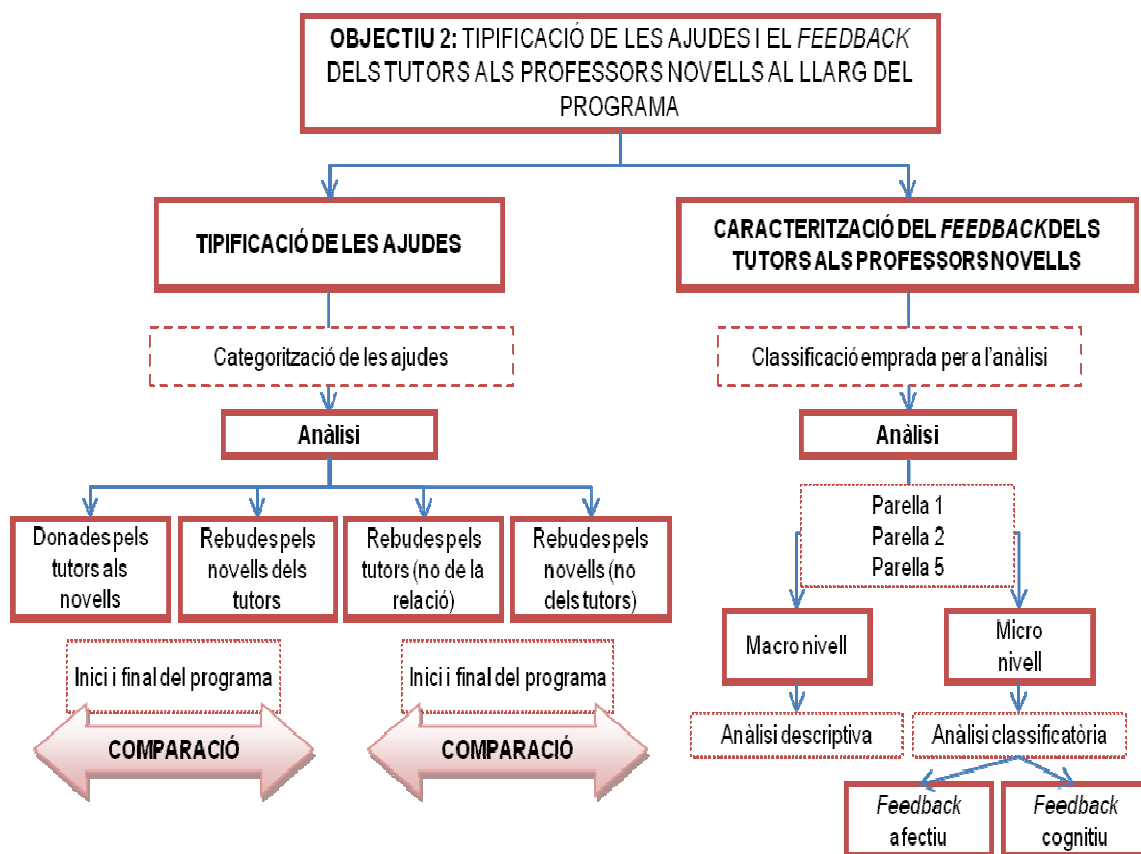


Figura 33. Esquema dels resultats del segon objectiu: tipificació de les ajudes i el *feedback* dels tutors als professors novells al llarg del programa.

El mètode emprat per a l'anàlisi de les dades en aquest segon objectiu ha estat l'anàlisi del contingut, seguint una estratègia de consens entre jutges, constatant els acords i discutint els desacords per arribar a una categorització consensuada dels problemes amb un percentatge d'acord del 86% per al primer sub-objectiu (ajudes del tutor) i un percentatge d'acord del 94% per al segon sub-objectiu (*feedback* del tutor).

5.2.1. Anàlisi de les ajudes als novells a l'inici i al final del programa

A. Categorització de les ajudes

Per copsar les ajudes que reben els novells i els tutors s'analitzà el contingut de les entrevistes (fetes a l'inici i al final del programa) seguint un procediment de tipus *bottom-up*, és a dir, partint de les dades per arribar als conceptes (Muñoz, 2003).

Es van establir un total de quatre categories (amb diverses subdivisions) d'ajudes expressades pels tutors i els novells (tal com es pot observar a la taula 23).

A continuació mostrem el resum d'aquestes categories i, posteriorment, les tractem en profunditat una per una:

Taula 23. Categorització de les ajudes donades i rebudes pels tutors i rebudes pels novells.

Categories	DONADES PELS TUTORS Subcategories (descriptors)	REBUES PELS NOVELLS Subcategories (descriptors)	REBUES PELS TUTORS Subcategories (descriptors)
1. AJUSTAMENT PARELLA	--	Nom de la categoria: help_pn ajust-parella - Igualtat de nivell / àrea de domini (tutor-novell) - Clima	Nom de la categoria: help_tt ajust-parella - Equip directiu del centre
2. CULTURA ESCOLAR	--	Nom de la categoria: help_pn cultura escolar - Suport dels companys - Experiència dels companys	Nom de la categoria: help_tt cultura escolar - Equip directiu del centre
3. AUTOAJUDA	--	Nom de la categoria: help_pn personal - Donar-se temps a un mateix - Bona gestió dels problemes - Saber que tots tenen els mateixos problemes - Vocació ferma de professor	Nom de la categoria: help_tt personal - Experiència acumulada - Interès genuí pel professor novell
4. IDENTITAT / ESTATUS	Nom de la categoria: help_to_pn tutor - Igualtat de nivell / àrea de domini (tutor-novell) - Proporcionar material - Observació del tutor per part del professor novell - Atenció personalitzada - Relativització i perspectivisme dels problemes - Presència del tutor	Nom de la categoria: help_pn tutor - Disponibilitat i ajuda del tutor - Observació del tutor per part del novell - Empatia - <i>Feedback</i> - Interacció i reflexió amb el tutor - Presència del tutor	--

1. Ajustament a la parella de professor novell i tutor (Ajustament parella)

La categoria d'ajustament a la parella és una ajuda que es percebuda com rebuda pels novells i pels tutors, la qual cosa significa que el fet de treballar en parella, de tenir algú al costat encara que sigui en desigualtat de rol o expertesa, és una ajuda. Aquesta categoria inclou dues subcategories, la primera indica que la igualtat de nivell o àrea de domini entre tutor i novell representa una ajuda a l'hora de treballar plegats, perquè facilita la comunicació sobre la docència impartida i també possibilita la proximitat física entre tots dos. La segona subcategoria és el clima entre la parella, que fa referència a la proximitat d'interessos i, fins i tot, a un cert nivell de simpatia entre el professor novell i el tutor; en aquest sentit, cal entendre que tant novells com tutors consideren que han rebut suport gràcies a la proximitat d'àrea de domini i gràcies al fet d'haver-se avingut com a persones i professionals.

En les citacions següents hi ha exemples d'aquests tipus d'ajudes⁵⁹:

Ajudes rebudes pels novells pel que fa a l'ajustament a la parella

29. A: *Quines ajudes reps del teu tutor?*

30. PN: (...) Mm, del tutor només, de la MB (...) moltes perquè a més estem a la mateixa àrea:: vull dir que sí que ho parlem, i tu què fas? I jo faig això:: i com et funciona:: i:: no molt bé i l'any passat què fèieu, o amb mi han fet això:: tu també ho podries fer sí, fins i tot és recíproc jo a vegades també li dic a mira:: doncs jo he acabat aquesta web a mira doncs jo també:: a que bé, no sé:: molt, ella m'ajuda molt, però dic no només ho veig com (...) és d'ella a mi, sinó que ella també moltes vegades és recíproc, d'acord?

31. A: *Mhm*

32. PN: *Evidentment jo tinc molt aprendre de la MB, la MB porta molts anys =...=*

33. A: *Però bueno*

34. PN: *Però:: també no és una relació que ella em diu el que he de fer o que em dona directrius sinó que:: és una relació de companyes*

35. A: *Més de tu a tu*

36. PN: *Exactament*

37. A: *Clar*

38. PN: *I molt bé (PN4 – 1a Entrev)*

43 E: *Quines ajudes has rebut de la E?*

44 PN1: *Moltes*

45 E: *Moltes*

46 PN1: *Moltes, vull dir de nivell tant de dir aviam com ho faig, fes això, a més com a més a més ha donat la casualitat que compartíem un crèdit doncs ha anat molt bé, jo una assignatura que no l'havia donat mai m'ha servit molt de guia, escolta E, això com ho fas?, m'ha passat exàmens, m'ha passat exercicis, vull dir, molt, molt. I a part de tot és la cap d'estudis per tant, tots els dubtes, sobretot de això on ho puc aconseguir o on, sobretot al principi...*

47 E: *...ja...*

48 PN1: *...aquestes claus què? D'on surten? O d'on, vull dir, jo què sé, ha estat un punt de referència a part de que per cap d'estudis per aquesta (PN1 – 2a Entrev)*

Ajudes rebudes pels tutors pel que fa a l'ajustament a la parella

10. T1: *Sí, perquè jo amb el càrrec que tinc de coordinació (...) rebo totes les avaluacions que cada profe fa problemes és que seria boníssim (...), perquè jo amb el LM, que t'ho vaig comentar em feia una mica de por, i clar al fer el curs joestic al seu nivell. I jo li puc dir mira LM jo opino*

⁵⁹ Es mostren exemples de cites que pertanyen tant a les entrevistes fetes a l'inici del programa com a les del final, ja que aquest objectiu inclou tots dos moments.

que:: tal (...), no sóc la coordinadora, sóc (...) una companya que he vist una classe i que opino que jo m'agrada o no m'agrada per això i per això altre (T1 – 1a Entrev)

58. T: [...] ara també et dic com que tenim la sort que les dues a un quart de nou totes dues més o menys hem arribat doncs que com et va, com estàs (...) vull dir que jo penso que estem bastant properes (...) no jo me la miro que podria ser la meva filla

59. A: (riu) Ja

60. T: Clar jo tinc un fill de 24 anys i ella en té 25

61. A: Ja

62. T: Si podria ser..., però és molt maca, molt, molt (...) jo penso que estem a gust totes dues (T4-1a Entrev)

2. Cultura escolar (Cultura escolar)

La categoria de cultura escolar fa referència a totes les ajudes que reben tant professors novells com tutors pel fet de pertànyer a una comunitat educativa. Aquesta categoria es concreta per a cada grup de manera diferent.

Per als professors novells inclou totes les subcategories referides a les ajudes que reben dels seus companys –que no són els tutors–, especialment d'aquells amb qui comparteixen espais com la sala de professors o bé horaris o nivells educatius, i fins i tot aquells amb qui tenen més afinitat i amistat. Així, les ajudes que reben els novells en socialitzar-se es concreten en el suport de la resta dels companys i en l'ajut que els proporciona l'experiència d'altres que en saben més o que ja han fet el mateix que ells.

En canvi, per als tutors aquesta categoria es concreta en el fet de sentir-se emparats per la direcció del centre, que és qui ha impulsat la seva participació en el projecte, en aquells casos en què es presenten dificultats associades al seu rol com a tutors.

Els fragments següents exemplifiquen aquests tipus d'ajudes:

Ajudes rebudes pels novells pel que fa cultura escolar

24. PN: Bueno sobretot l'experiència de gent que hagi fet el mateix

25. A: Mhm

26. PN: És el que més em serveix, perquè clar amb l'EA pues mira doncs això passa per sobre perquè jo ja ho he fet i això no dóna per més o no cal que t'hi escarrassis gaire o amb, l'ES el cap de departament mira això:: has de parar més atenció perquè és la part més important o això:: fes-ho:: vull dir l'experiència de fer el mateix que ara estic fent jo (...) és molt important perquè et dóna pistes per on anar, tu després pots desenvolupar a la teva manera (...) però:: les pistes d'anar per aquí o d'anar per l'altra banda és molt, és molt important

27. A: Diries que això és el que més t'ajuda com a professor novell (...) l'experiència:: de la resta?

28. PN: L'experiència...

29. A: Sí

30. PN: Sí, sí jo crec que sí (PN1-1a Entrev)

60. PN: Jo crec que la gent que he trobat (...) que m'he sentit molt ben acollida des del començament (...) sí, jo crec que és això

61. A: O sigui els companys, el recolzament (...)

62. PN: Sí tot, a més jo he entrat nova i per edat potser sóc la que més em diferencio de tots i:: he començat nova, nova, nova i la gent m'ha::

63. A: Et cuida

64. PN: *Sí m'ha acollit molt bé:: sí, i no he tingut cap problema, que a vegades sembla que:: t'hagis de quedar una miqueta fora de:: del lloc i no, no ha estat així, des del primer dia molt bé, això molt bé (PN4-1a Entrev)*

Ajudes rebudes pels tutors pel que fa a l'ajustament a la parella

62 T3: *A veure, no m'he sentit sola no perquè, sola, sola a veure...*

63 A: *No, sola sense parella*

64 T3: *Exacte*

65 A: *Claro, claro*

66 T3: *Però quan jo he tingut una inquietud jo he anat amb la N, la NM ha parlat amb tu, el dia que vem parlar em vaig quedar molt tranquil·la*

67 A: *Mhm*

68 T3: *Vull dir que no penso, jo penso que la situació és la que és*

69 A: *Ja*

70 T3: *Jo crec que hem fet el que havíem de fer, tampoc (T3-2a Entrev)*

3. Ajudes personals (Autoajuda)

Les ajudes personals engloben totes aquelles eines pròpies que la persona utilitza per fer front a la seva condició, sigui el fet de ser novell o sigui el fet d'exercir com a tutor. Així doncs, és tracta d'una autoajuda que els mateixos novells i tutors es donen a si mateixos. La caracterització d'aquest tipus d'ajudes fa referència a aspectes inherents a la pròpia persona que en determinats moments de "crisi" permeten veure la realitat d'una altra manera. En el cas dels novells, aquestes (auto)ajudes inclouen subcategories que fan referència a aspectes com els següents: ser capaç de donar-se temps i de dir-se que "no passa res i que només cal temps perquè les coses es resolguin"; mostrar o tenir habilitats per gestionar de la millor manera possible els problemes; sentir que tots els docents tenen els mateixos problemes i que el fet de ser novell només els agreuja però que no s'està sol; i ser conscient que la vocació permet superar tots els problemes i que s'ha triat aquest camí perquè és el que es vol fer.

En canvi, en el cas dels tutors aquestes (auto)ajudes inclouen les subcategories relacionades amb l'experiència acumulada al llarg dels anys, sobretot el fet de recordar què van sentir i què van fer quan ells eren novell, i també el fet de saber posar-se a la pell de l'altre i mostrar d'un interès genuí pel novell i per ajudar-lo.

En aquests fragments en trobem exemples:

Ajudes rebudes pels novells que provenen d'ells mateixos (autoajudes)

50. PN: *Per tant em dono temps, no em pressiono, sí que em pressiono però::*

51. A: *Però no::*

52. PN: *No em matxaco (PN5-1a Entrev)*

33 PN4: *A veure jo crec que els problemes són els mateixos, el que canvia és la manera com ho gestiones i com ho vius tu (...) perquè això, a veure els problemes són els d'aquí, no? La falta de disciplina en alguns moments*

34 E: *Mhm*

35 PN4: *I com gestiones, anem a suposar un problema, jo que sé que pot ser l'atenció a la diversitat, per exemple, jo crec que tothom té els mateixos problemes, una altra cosa és com els*

vius tu i la manera com els tens que gestionar, ara ja coneixes la gent, saps quins són els alumnes que et poden portar problemes o amb qui has de prestar més atenció

36 E: Mhm

37 PN4: *I alesh(-), i la manera com ho vulguis fer, que el començament sembla que només et passí a tu i siguis la que ho està fent malament*

38 E: Ja

39 PN4: *I després te n'adones que (...) els mateixos problemes que tinc jo amb aquell alumne determinat els té tothom*

40 E: *I creus que això de cara a l'any vinent et servirà?, vull dir, entraràs, bueno, diferent?*

41 PN4: *Sí, oi tant. Això no treu que l'any que ve surtin altres problemes*

42 E: *Exacte*

43 PN4: *Siguin els mateixos o (...)*

44 E: (riu)

45 PN4: (riu) *O qualsevol altra cosa, no? Però crec que això sí, al començament et ve tot de nou i ara ja saps una miqueta cap a on tires (PN4-2a Entrev)*

Ajudes rebudes pels tutors que provenen d'ells mateixos (autoajudes)

64. T: *(...) Jo a veure (...) jo com a diguéssim a veure:: jo penso que l'experiència que tinc que m'ha fet aprendre (...) que no tot dos i dos són sempre quatre a l'ensenyament i que:: estem amb persones (...) és a dir, que la teoria sempre és molt maca:: i:: sí que està bé i que hi ha d'haver una teoria, però que el dia a dia és molt (...) i que hem d'estar sempre molt oberts al canvi (...) és a dir, i això és el que a mi m'ha ajudat és a dir, sí jo penso la MB que va començar quan jo tenia 17 anys quan vaig acabar COU i donava classe a noies de 14, amb la MB d'ara que no té res a veure:: doncs tot això m'ha donat*

65. A: *Una altra perspectiva::*

66. T: *Sí, i que has de ser molt obert (...) no pots (T4-1a Entrev)*

74. T: *Per això i aleshores amb els nanos de seguida et busquen (...) MB que:: i aleshores ella també:: a mi em funciona (...) el ser propera als nanos a mi em funciona molt i aleshores ella potser també ho veu (...) perquè a vegades li dic, ep!, tu estàs aquí tu estàs aquí joestic allà i aquí hi ha una barrera no, sempre:: i hi pot haver un respecte:: i això sempre li intento dir amb ella:: de dir ser propera als nanos, no costa tant, i escoltar-los (...) i aquest és el sentiment (...) de l'anglès en si no cal, perquè ella té tot un bagatge:: vull dir de com donar la classe, és més això:: com apropar-se a les persones i com relativitzar les coses (...) que no t'arribin a afectar, que també és complicat, eh? (T4-1a Entrev)*

4. Identitat / estatus (Identitat i estatus del tutor)

Finalment, pel que fa als tutors les ajudes relacionades amb la identitat són les que han facilitat que els novells superessin amb èxit la fase d'inducció professional, i també inclouen les ajudes relacionades amb el fet de ser "tutor" i d'exercir com a tal davant el novell. Pel que fa als novells, són les que declaren haver rebut dels tutors per superar els problemes i per reflexionar al llarg del programa. Així doncs, aquesta categoria, a diferència de la resta, inclou les ajudes proporcionades pels tutors als novells i també les que els novells consideren que han rebut dels tutors.

Els tutors divideixen les ajudes proporcionades per ells en les subcategories següents: oferir al novell el seu exemple a l'aula (observació del tutor per part del novell), donar-li una atenció personalitzada (oferint-li material, comentant actuacions...), ajudar-lo a relativitzar i a veure els problemes amb perspectiva, i finalment la simple presència del tutor com a referent pel novell en cas de necessitat. Al seu torn, els novells distingeixen les subcategories següents: la disponibilitat i la capacitat d'empatitzar del tutor, el *feedback* després de l'observació a l'aula, la interacció i la reflexió que promou

el tutor, i finalment la presència del tutor com referent en cas de necessitat. Com es pot apreciar, tant tutors com novells comparteixen dues ajudes: el fet de poder observar el tutor i la presència d'aquest com a referent.

Trobem exemples d'aquests tipus d'ajudes en els fragments que segueixen:

Ajudes proporcionades pels tutors als professors novells en l'exercici del paper de tutors

46. T: *Perquè ara en aquests moments està per les darreres coses que li han passat les últimes setmanes, perquè no és moment d'apretar-la més (...) jo crec que no és moment d'apretar-la*

47. A: No, no

48. T: *Jo crec que és moment de:: dir tranquil·la (T3-1a Entrev)*

40. T: *És que el que parlem, el que ens intercanviem ella i jo (...) i que moltes vegades, a mi també em passa, vull dir que no és només de dir, a veure:: com t'ha anat la classe?, doncs bé o ara em trobo em això, o ara em trobo amb allò, però que aleshores ella vegi que a mi també em passa (...) vull dir que no és res estrany el que li passa amb ella:: que tots estem en el mateix vaixell i que a vegades tu soluciones més una cosa:: però que potser ella:: en soluciona una altra, per això et dic quan vegis la última pràctica:: se'n va sortir molt bé, en vam parlar amb el feedback, se'n va sortir molt bé (...) vull dir jo penso que ella veu que tots estem (...) al mateix vaixell (T4-1a Entrev)*

36 T4: *Jo penso que a nivell didàctic ella ho té molt clar, a més tu ja ho veus, la teoria la té molt clara, és una noia que està preparada i a més li agrada l'ensenyament que és una opció que ha fet ella*

37 E: Mhm

38 T4: *Ara al, al relativitzar angoixes, al veure que tu, de vegades tu escoltes. Clar tu arribes en un lloc que hi ha setanta veus diferents, i aquí, dius ostres i que tu sa(-), veus: ostres no podré, jo m'angoixo i llavors com que ho pots fer-ho més en un apartat de dir mira tot, l'altre dia mateix em deia ella, XXX, tranquil·la... (T4-2a Entrev)*

Ajudes rebudes pels novells que provenen directament dels tutors

32. PN: *Clar, bueno és que l'EA:: ja et dic és la cap d'estudis és a qui més pregunto, el tema de les avaluacions com s'ha de fer, les unitats didàctiques, això com va, això com va:: i a més com que compartim un crèdit, més encara (PN1-1a Entrev)*

30. PN: *(...) Mm, del tutor només, de la MB (...) moltes perquè a més estem a la mateixa àrea:: vull dir que sí que ho parlem, i tu què fas? I jo faig això:: i com et funciona:: i: no molt bé i l'any passat què fèieu, o amb mi han fet això:: tu també ho podries fer si, fins i tot és recíproc jo a vegades també li dic a mira:: doncs jo he acabat aquesta mira aquesta web a mira doncs jo també:: a que bé, no sé:: molt, ella m'ajuda molt, però dic no només ho veig com (...) és d'ella a mi, sinó que ella també moltes vegades és recíproc, d'acord? (PN4-1a Entrev)*

46 PN1: *Moltes, vull dir de nivell tant de dir aviam com ho faig, fes això, a més com a més a més ha donat la casualitat que compartíem un crèdit doncs ha anat molt bé, jo una assignatura que no l'havia donat mai m'ha servit molt de guia, escolta E, això com ho fas?, m'ha passat exàmens, m'ha passat exercicis, vull dir, molt, molt. I a part de tot és la cap d'estudis per tant, tots els dubtes, sobretot de això on ho puc aconseguir o on, sobretot al principi... (PN1-2a Entrev)*

52 PN1: *No, al contrari tot ha estat si necessites quelcom digue-m'ho si et fa falta algo (...) he anat molts cops a preguntar-li coses, la veritat és, tots els que li he dit sempre he obtingut una resposta positiva o, i ella no era responsable, doncs això no ho sé però diguem-li a tal persona que t'ho explicarà*

53 E: *I que creus, creus que és lo més important, valuós que o valuós que has rebut d'ella, si haguessis de dir en una paraula en què t'ha ajudat la T1 què diries?*

54 PN1: *Doncs mira, jo crec que lo que més (...) jo m'he sentit acompanyat*

55 E: *Acompanyat*

56 PN1: *Això és algo que bueno penso que és molt important, vull dir, he tingut un punt de referència i a mi personalment m'ha ajudat molt, potser a alguna altra persona no li agrada tant però a mi personalment m'ha agradat molt, em sento, m'he sentit molt bé (PN1-2a Entrev)*

18 PN3: *Sobretot de donar-me un cop de mà de va que ho estàs fent bé, tira endavant o donar-me davant dubtes que de vegades tenia, no? Que et trobes en la funció meva que de vegades doncs, hi havia la via disciplinària que et deia una cosa, el SAP que et deia una altra i tu estàs allà al mig entre l'alumne, el pare, entre tots i no saps massa bé per on tirar, no? I m'ha ajudat una mica a clarificar, no? veure que ella potser també estava en la mateixa situació que no era jo per ser, per ser el primer any o per ser novell i buscava estratègies i un cop de confiança, no? (PN3-2a Entrev)*

51 PN4: *...a més, des de que entrem fins que sortim, estem a la mateixa àrea, ella també és així i jo també disfruto amb les coses, i m'ha ajudat amb tot, amb notes, amb disciplina, amb com portar la feina, la matèria, tot...*

52 E: *...tot*

53 PN4: *Sí, sí (PN4-2a Entrev)*

Després d'assenyalar, explicar i exemplificar les categories emprades per a l'anàlisi de les ajudes, passem a mostrar els resultats d'aquesta l'anàlisi.

B. Anàlisi de les ajudes proporcionades pels tutors als novells a l'inici i al final: la perspectiva del tutors

Pel que fa a l'anàlisi de les ajudes proporcionades pels tutors als professors novells, només n'apareix una, la que es refereix a la identitat i l'estatus del docent com a tutor.

Taula 24. Categorització de les ajudes proporcionades pels tutors als professors novells.

Categories	PROPORCIONADES PELS TUTORS Subcategories (descriptors)
<p style="text-align: center;">4. IDENTITAT / ESTATUS</p>	Nom de la categoria: help_to_pn tutor
	<ul style="list-style-type: none"> - Igualtat de nivell / àrea de domini (tutor-novell) - Proporcionar material - Observació del professor novell al tutor - Atenció personalitzada - Relativització i perspectivisme dels problemes - Presència del tutor

A continuació mostrem la distribució d'aquestes ajudes a l'inici del programa:

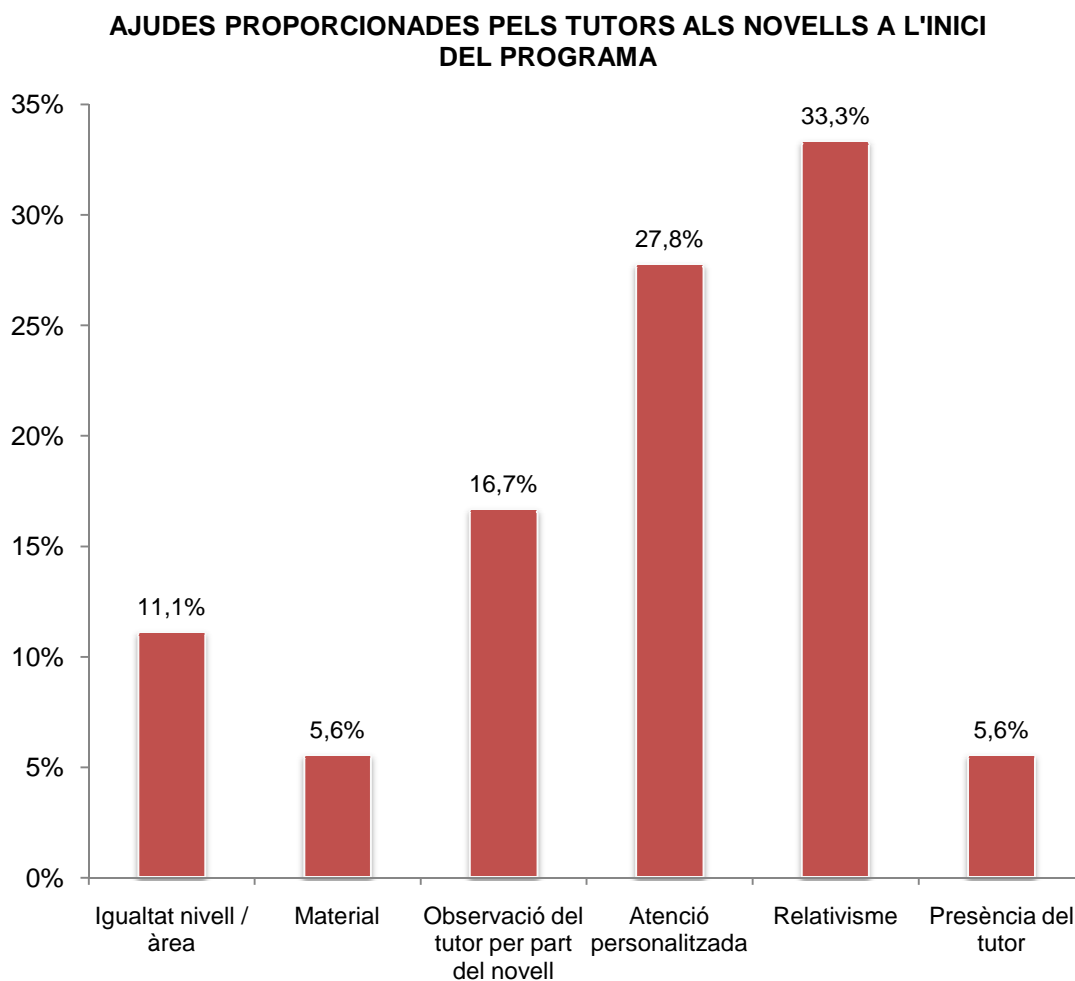


Figura 34. Ajudes proporcionades pels tutors als novells a l'inici del programa.

Com es pot observar, hi ha un cert repartiment de les ajudes que els tutors proporcionen als novells a l'inici del programa (entre un mes i un mes i mig després de l'inici del curs). Així, en començar el període d'inducció a la pràctica professional dels novells el que més fan els tutors és ajudar-los a prendre perspectiva, a relativitzar el que els està passant i a donar la importància justa als problemes que se'ls presenten (33,3%), tot procurant fer-los entendre que són problemes normals i que només cal posar-se a treballar per superar-los. Amb un percentatge lleugerament inferior hi ha l'ajuda en forma d'atenció personalitzada envers el novell (27,8%). Després ve l'observació del tutor per part del novell (16,7%), que tant si ho demana aquest darrer com si ho ofereix el primer constitueix una eina d'ajuda molt important que demostra com de vegades és millor exemplificar amb la pròpia pràctica el que es vol explicar. Finalment, s'esmenta l'ajuda que suposa el fet de compartir nivell o àrea de treball (11,1%) i també, en una proporció inferior, el fet de proporcionar material i la presència del tutor com a referent (totes dues amb un 5,6%) –en aquest sentit, suposem que els

novells encara no necessiten material o bé que el tutor no pensa a proporcionar-lo; i suposem també que el tutor encara no ha acabat d'assumir plenament el seu rol i que no es considera encara un referent clar per al novell.

Tot seguit podem observar com es distribueixen les ajudes proporcionades pels tutors als novells al final del programa:

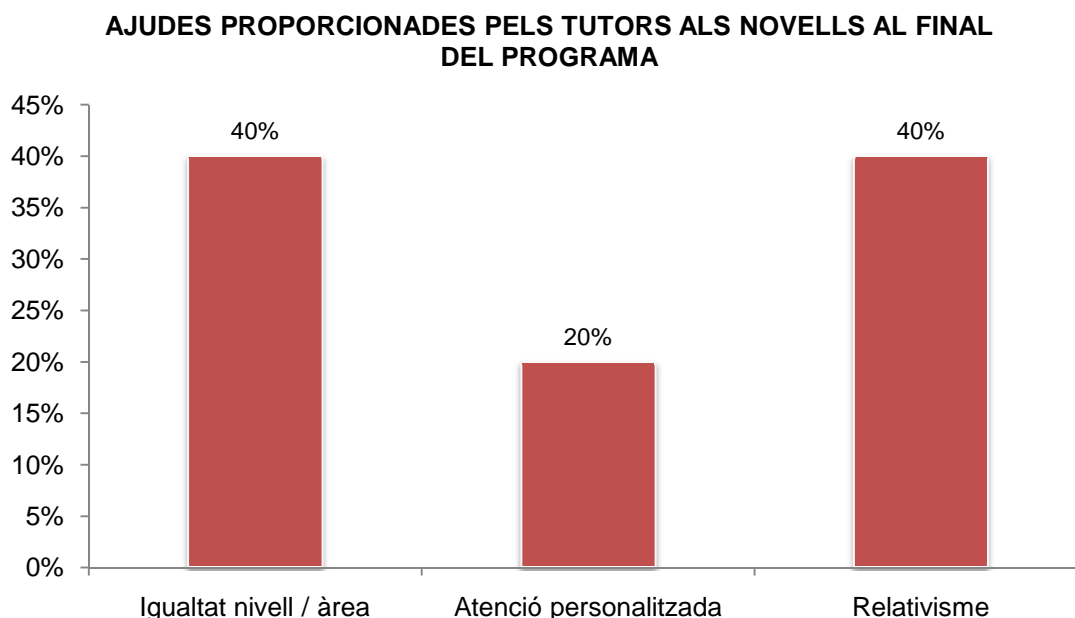


Figura 35. Ajudes proporcionades pels tutors als novells al final del programa.

Com es pot observar en aquest figura, hi ha un canvi important de qualitat i de quantitat en les ajudes que donen els tutors als novells al final del programa respecte de les que donaven a l'inici, tal com mostrarem a la figura 36. Al final del programa, les dues ajudes amb un percentatge major (40% ambdues) són, d'una banda, el nivell d'expertesa i coneixement que el tutor demostra respecte de la matèria i/o el grup d'alumnes i la comunicació i les trobades que es produeixen gràcies al fet de compartir el mateix nivell i/o àrea de treball; i, de l'altra, l'ajuda que el tutor proporciona al novell perquè relativitzi i prengui perspectiva respecte del que li està passant. L'altra ajuda esmentada, amb un percentatge molt inferior, és l'atenció personalitzada (20%), que deixa entreveure que potser al final del programa la majoria de les parelles han arribat a un coneixement profund de les seves necessitats i a un nivell d'escolta i d'atenció per part del tutor que queda reflectit en una atenció personalitzada que va més enllà d'aspectes com proporcionar material, tenir la figura del tutor com a referent o poder-lo observar.

Finalment, mostrem la comparació entre les ajudes dels tutors a l'inici i al final del programa:

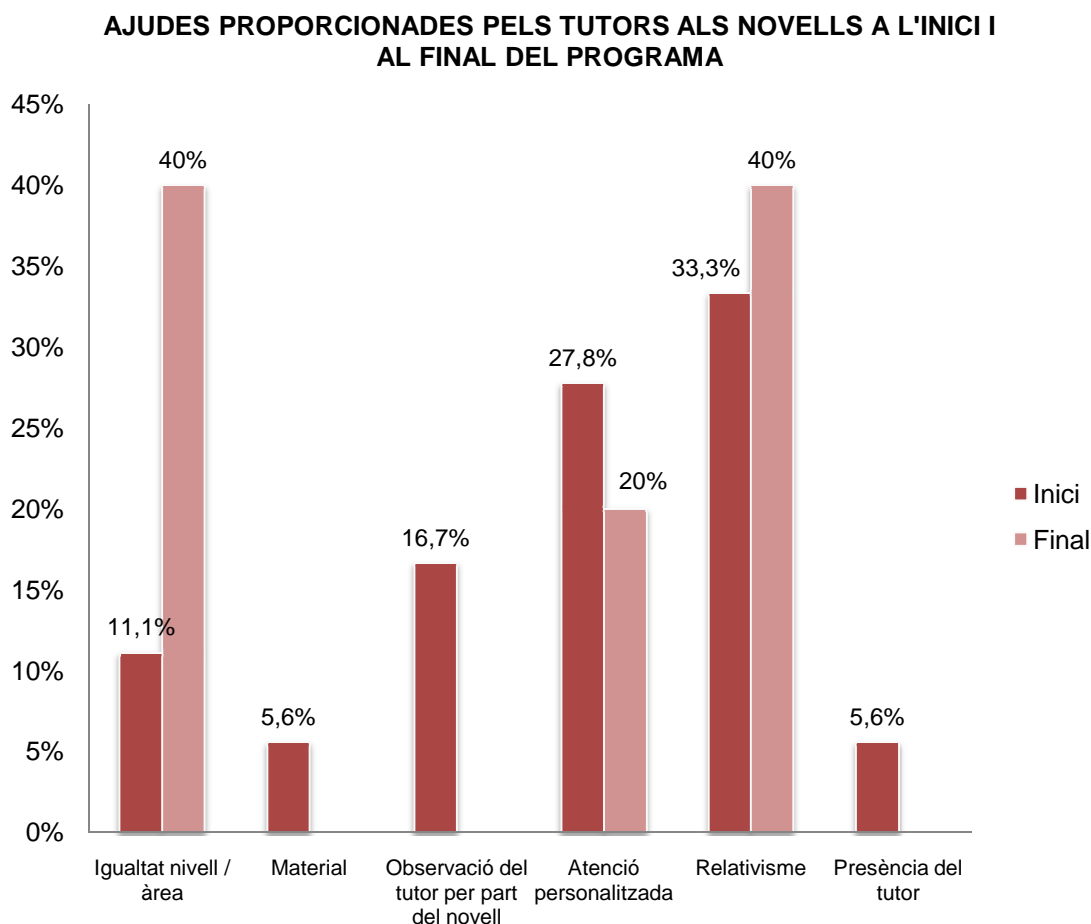


Figura 36. Ajudes proporcionades pels tutors als novells a l'inici i al final del programa.

En síntesi, hi ha diferències respecte de les ajudes dels tutors a l'inici i al final del programa, tal com ja avençàvem en figura l'anterior. Al començament les ajudes es reparteixen entre totes les categories establertes i destaquen especialment l'ajuda per relativitzar i prendre distància de distància del que està passant, l'atenció personalitzada cap al novell i la possibilitat d'observar el tutor. En canvi, al final del programa les ajudes del tutor s'articulen únicament en tres eixos: el primer (amb un augment d'importància remarcable respecte de l'inici del programa) és l'ajuda per prendre consciència i encarar els problemes i les angoixes que comporta ser novell, fet que fa pensar que l'angoixa i la necessitat de comptar amb un altre punt de vista s'accentuen al llarg del curs; el segon (amb un augment també molt important respecte de l'inici de curs) són les trobades i la reflexió sobre temes afins i comuns (compartir àrea o nivell amb el novell); i el tercer (en aquest cas amb una disminució) és l'atenció personalitzada cap al novell. També s'observa com al final del programa el tutor ja no proporciona ajudes materials ni ajuda el novell deixant-se observar, segurament perquè pensa que ja no cal i perquè tampoc s'ofereix com un referent per al novell. Amb tot, el cert és que la categoria referida a l'atenció personalitzada també podria

incloure les ajudes anteriors de forma integrada, totes interrelacionades i d'acord amb les necessitats de cada novell, fins al punt que algunes parelles estableixen una relació molt positiva gairebé d'amistat.

C. Anàlisi de les ajudes rebudes pels novells: la perspectiva dels professors novells

Després de l'anàlisi de les ajudes que els tutors consideren que han facilitat als professors novells a l'inici i al final del programa, creiem interessant mostrar l'altra visió, la dels novells. Així doncs, volem parlar ara de les ajudes que els novells creuen que reben dels tutors en relació amb les categories i subcategories indicades en la taula 23 i que reproduïm a continuació:

Taula 25. Categorització de les ajudes rebudes pels novells de part dels tutors.

Categories	REBUDES PELS NOVELLS Subcategories (descriptors)
4. IDENTITAT / ESTATUS	Nom de la categoria: help_pn tutor
	- Disponibilitat i ajuda del tutor
	- Observació al tutor
	- Empatia
	- <i>Feedback</i>
	- Interacció i reflexió amb el tutor
	- Presència del tutor

Les subcategories esmentades pels novells quant a les ajudes que reben dels tutors no són les mateixes que les enunciades pels tutors però tampoc no se'n diferencien gaire.

Per començar, les ajudes que els novells consideren que van rebre dels tutors a l'inici del programa són aquestes:

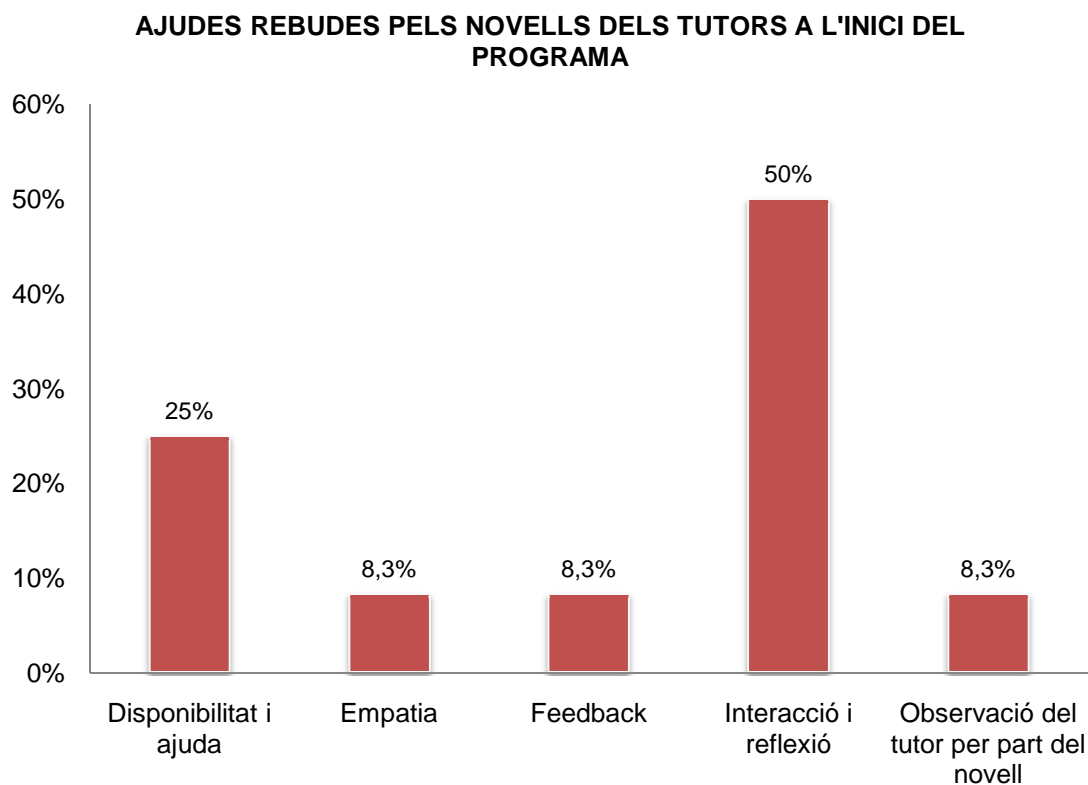


Figura 37. Ajudes rebudes pels novells dels tutors a l'inici del programa.

L'ajuda que els novells afirmen que reben en començar el programa es concreta principalment en la interacció i la reflexió que els proporcionen els seus tutors (50%), la qual cosa significa que els animen a parlar dels problemes alhora que els ajuden a reflexionar i, sobretot, a entendre el rol del tutor com un company o "igual" amb qui parlar del que els passa i del que viuen. Els novells també conceben com una ajuda la disponibilitat i ajuda del tutor (25%), que inclou el fet de saber que el tutor és allà per al que calgui. Finalment, també donen el mateix grau d'importància (8,3%) a tres altres menes d'ajudes: l'empatia dels tutors, el *feedback* posterior a les observacions i el fet d'observar el tutor. Així doncs, l'ajuda que els novells valoren més de les que reben dels tutors és el fet de poder compartir amb algú tot allò que els amoïna i poder experimentar un *feedback* en forma de reflexió conjunta.

A continuació presentem les ajudes que els novells perceben com a més freqüents al final del programa:

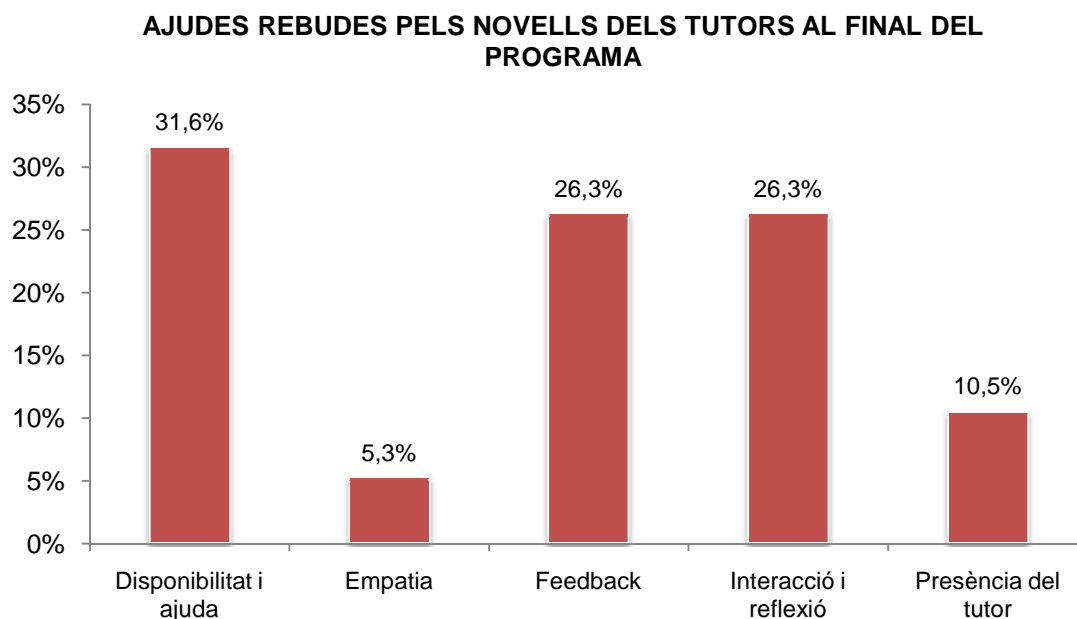


Figura 38. Ajudes rebudes pels novells dels tutors al final del programa.

Com es pot observar, les ajudes que els novells diuen que reben al final del programa queden molt més repartides que a l'inici. Així, els novells valoren el fet que els tutors sempre estiguin disponibles i "a punt" per ajudar-los, és a dir, la disponibilitat dels tutors és l'ajuda més valorada pels novells (31,6%). La segueixen dues ajudes amb el mateix grau d'importància (26,3%), el *feedback* que els tutors proporcionen als novells després d'observar-los a l'aula i també la interacció i reflexió que promouen els tutors en les converses i trobades amb els novells. Finalment, s'atorga menys rellevància a la presència del tutor (10,5%) i a l'empatia (5,3%), elements que potser al final del curs deixen de ser tan necessaris.

Per acabar, comparem la percepció dels novells respecte de les ajudes rebudes a l'inici i al final del programa.

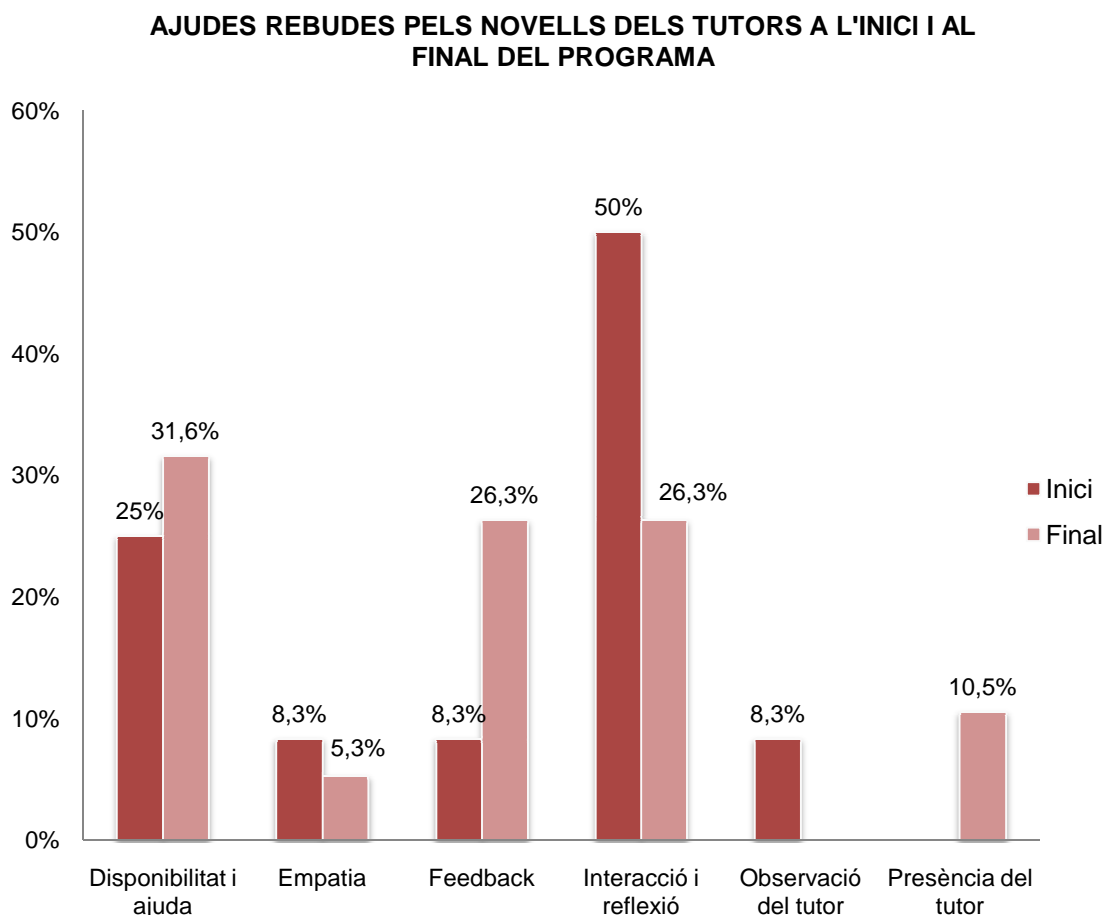


Figura 39. Ajudes rebudes pels novells dels tutors a l'inici i al final del programa.

Com es pot veure, de l'inici al final del programa hi ha canvis en la percepció de les ajudes per part dels novells. Si bé al començament valoren preferentment que els tutors promoguin la reflexió, al final allò que els sembla de més ajuda és que els tutors estiguin sempre disponibles. Analitzant-ho més detingudament ens adonem que, de les quatre ajudes que apareixen tant al principi com al final només dues augmenten el grau d'importància en acabar el programa: es tracta de la disponibilitat i l'ajuda que proporcionen els tutors als novells i també del valor del *feedback* posterior a les observacions del tutor; en canvi, perden rellevància la interacció i la reflexió –l'ajuda més destacada a l'inici del programa– i l'empatia.

Finalment, per poder comparar la distància entre les seves percepcions de les ajudes proporcionades i de les ajudes rebudes, en la taula següent hem reagrupat les subcategories esmentades per cadascun dels col·lectius:

Taula 26. Reagrupació de les categoritzacions de les ajudes proporcionades pels tutors i rebudes pels novells pel que fa a la categoria d'identitat / estatus.

Categories	PROPORCIONADES	REBUDES PELS	REAGRUPACIÓ
	PELS TUTORS Subcategories (descriptors)	NOVELLS Subcategories (descriptors)	
4. IDENTITAT / ESTATUS	Nom de la categoria: help_to_pn tutor	Nom de la categoria: help_pn tutor	<ul style="list-style-type: none"> • MATERIAL / Disponibilitat i ajuda • RELATIVISME / Empatia • <i>Feedback</i> • Interacció i reflexió • <i>Observació del tutor per part del novell</i> • <i>Presència del tutor</i> • IGUALTAT NIVELL / ÀREA • ATENCIÓ PERSONALITZADA
	- Igualtat de nivell/àrea de domini (tutor-novell) - Proporcionar material - Observació del tutor per part del novell - Atenció personalitzada - Relativització i perspectivisme dels problemes - Presència del tutor	- Disponibilitat i ajuda del tutor - Observació del tutor per part del novell - Empatia - <i>Feedback</i> - Interacció i reflexió amb el tutor - Presència del tutor	
MAJÚSCULES: categories esmentades només pels tutors Minúscules: categories esmentades només pels novells <i>Cursiva</i> : categories compartides per tutors i novells			

En relació amb aquestes dades, la gràfica següent recull les ajudes que els tutors perceben que han donat i les que els novells han citat tant a l'inici com al final del programa:

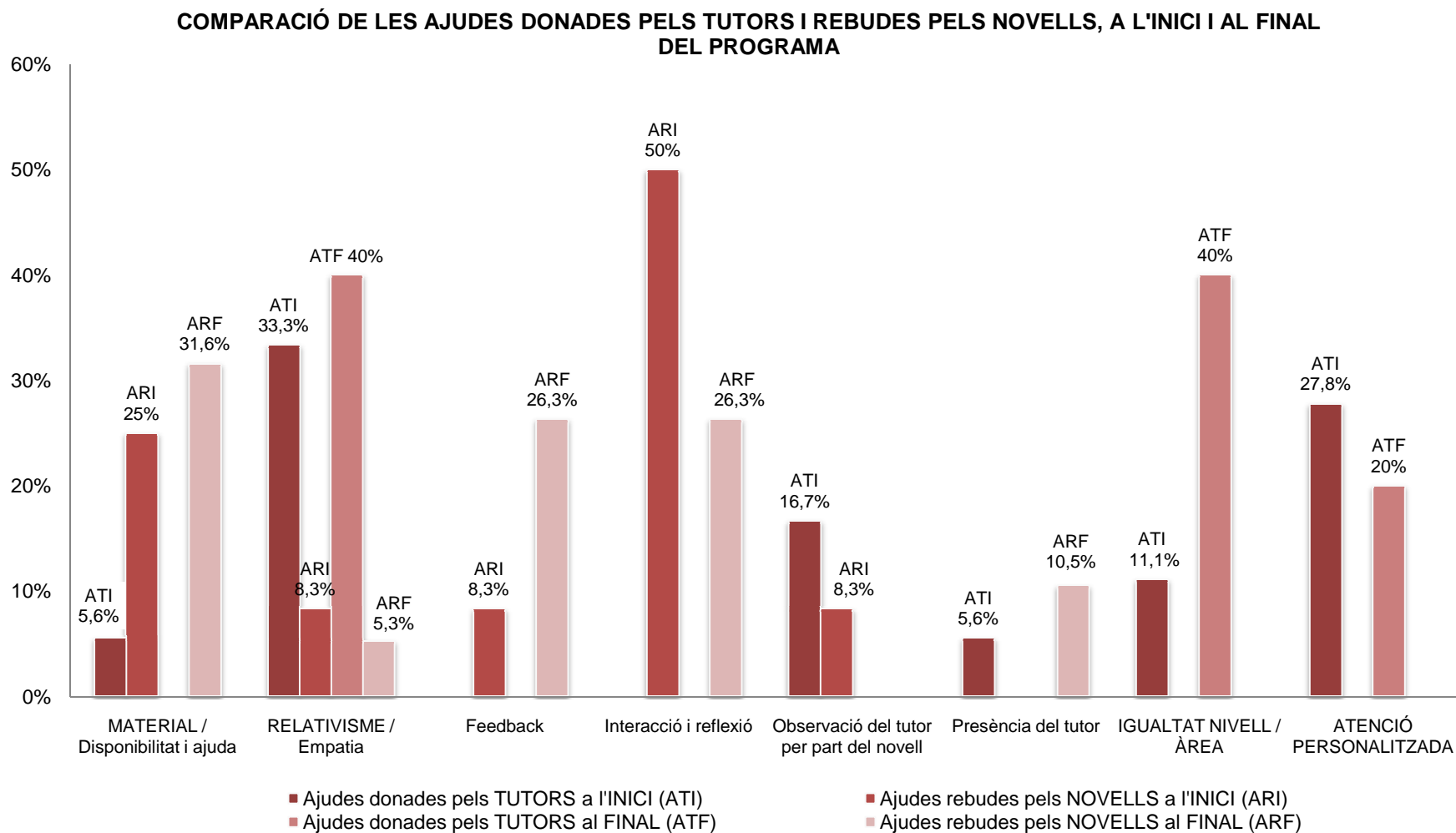


Figura 40. Comparació de les ajudes donades pels tutors i rebudes pels novells, a l'inici i al final del programa.

El primer que destaca d'aquesta figura és que no hi ha un grau d'acord elevat entre les percepcions d'uns i altres. De fet, només estan d'acord que els tutors han proporcionat ajuda per relativitzar els problemes i encarar els esdeveniments del dia a dia i que han promogut l'empatia; amb tot, sempre són els tutors els qui hi donen més rellevància, una diferència perceptual que s'accentua molt al final del programa. Si seguim aquesta línia de comparació, observem que els novells consideren que han rebut material i que els tutors han estat disponibles al llarg de tot el curs, mentre que als tutors els sembla que van donar aquest tipus d'ajudes només a l'inici del curs i en poca quantitat (5,6%) en comparació amb la visió dels novells (25%). Així mateix, hi ha ajudes que només són esmentades per un dels dos col·lectius. Per exemple, els novells són els únics que parlen del *feedback* que els tutors transmeten als novells immediatament després de les observacions fetes a l'aula, així com també de la capacitat d'interaccionar amb els novells i ajudar-los a reflexionar. El cas contrari el representen les ajudes d'igualtat de nivell o àrea i l'atenció personalitzada del tutor al novell, que només són percebudes com a tals pels tutors. Trobem una coincidència entre ambdós grups pel que fa a la consideració que observar el tutor és una ajuda que ha existit en començar el curs. Finalment, a l'inici de curs els novells no esmenten com a ajuda la presència del tutor però els tutors sí que hi fan referència, és a dir, al començament els novells no acaben d'entendre la figura del tutor o, almenys, no la conceben com algú a qui poder recórrer en cas de necessitat; en canvi, al final del curs la situació és capgira i són només els novells els qui esmenten aquesta ajuda, un cop han comprès que és una figura de referència important per a ells.

Per concloure aquesta anàlisi ens centrarem en la percepció de les tres parelles. Amb aquesta finalitat mostrem les tres gràfiques següents que configuren la figura 41⁶⁰:

⁶⁰ Com es pot observar, només s'han comparat tres de les cinc parelles de professor novell i tutor que componen la mostra de la recerca. La raó la vam explicar a l'apartat 5.3.3.1 (Instruments de recollida de dades) del capítol 5 (Aplicació empírica), concretament al peu de pàgina que acompanya la taula 14 (Instruments, dades, recollida i material de la recerca).

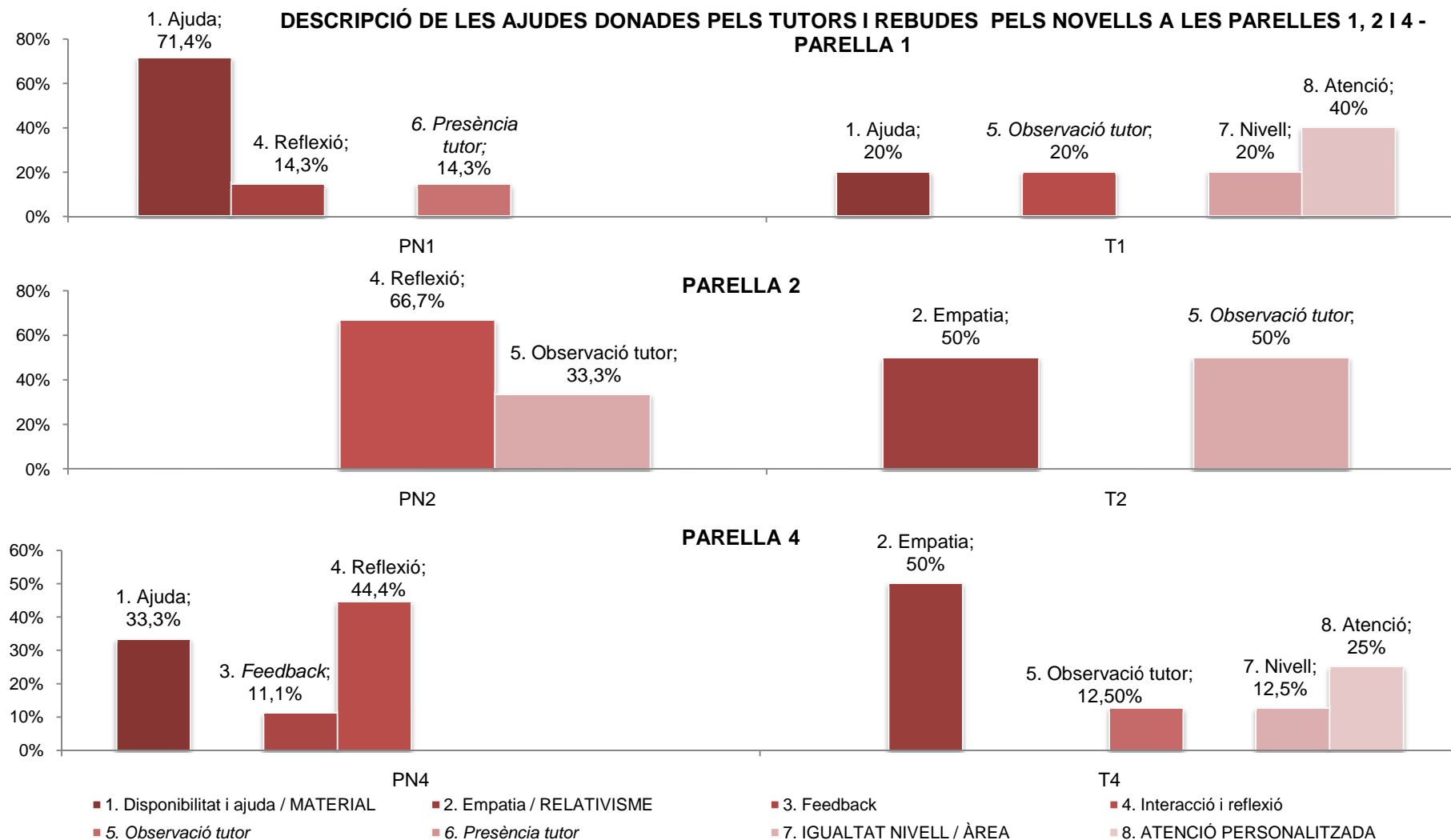


Figura 41. Descripció de les ajudes donades pels tutors i rebudes i pels novells a les parelles 1, 2 i 4.

Com es pot observar, el nivell d'acord entre les percepcions de cadascun dels membres de les tres parelles és baix. Això queda molt clar si es fa una cerca de les concordances entre les ajudes que els novells entenen que han rebut dels seus tutors i les ajudes que els tutors creuen que els han donat.

Així, la parella 1 està d'acord que ha rebut ajuda material i que el tutor ha estat disponible; tot i que el novell entén que ha rebut força ajuda d'aquest tipus (71,4%), mentre que el tutor no hi dóna tanta importància (20%). Al seu torn, la parella 2 considera que l'observació del tutor per part del novell ha estat una font d'ajuda important, tot i que en aquest cas és el tutor qui hi dóna més importància (50%).

Pel que fa a la parella 4, cal dir que és la parella en què hi ha un major nivell de discrepància entre tutor i novell. Així, el novell entén que les ajudes que ha rebut són la interacció i la reflexió amb el tutor (44,4%), els materials oferts i la disponibilitat del tutor (33,3%), el *feedback* posterior a les observacions i la presència del tutor (11,1% respectivament); en canvi, el tutor entén que allò que més ha proporcionat al novell és l'empatia i l'ajuda per relativitzar els esdeveniments (50%), a més d'altres ajudes com l'atenció personalitzada (25%), el fet de poder ser observat pel novell (12,5%) i el fet de compartir el mateix nivell educatiu (també 12,5%). Una cosa semblant passa en les parelles 1 i 2, en el sentit que els novells consideren que han rebut ajuda per reflexionar (14,3% i 66,7%, respectivament) però el tutor valora més altres ajudes.

Aquest estat de coses ens permet suggerir que, segurament, els novells donen més valor a l'oportunitat de reflexionar amb els tutors, mentre que aquests entenen que el més important és ajudar el novell a relativitzar.

Així, podem afirmar que tots els novells entenen que els seus tutors han interaccionat amb ells i els han ajudat a reflexionar (PN1, PN2 i PN4) i també que han rebut ajuda material i personal (PN1 i PN4). Al seu torn, tots els tutors entenen que el fet de ser observats ha estat una ajuda per als novells (T1, T2 i T4) i també que el fet de compartir nivell o docència, el fet de rebre una atenció personalitzada (T1 i T4) i també l'empatia (T2 i T4) han estat ajudes importants per als novells.

Finalment, per concloure aquest primer apartat del segon objectiu (tipificació de les ajudes i el *feedback* dels tutors envers els professors novells al llarg del programa), ens disposem a descriure les ajudes rebudes pels tutors en l'exercici del seu rol i altres ajudes rebudes pels novells en l'exercici del seu rol que no provenen directament dels tutors.

D. Anàlisi de les ajudes rebudes pels tutors en l'exercici del seu rol i de les ajudes rebudes pels novells per a la inducció a la pràctica professional: més enllà del tutors

En aquest darrer apartat ens proposem analitzar quines són les ajudes que han rebut els tutors per dur a terme el seu rol i les ajudes que han rebut els novells al llarg del curs que no provenen directament del tutor i que els han servit per superar també els problemes derivats de la seva condició de novells.

Igual que la resta d'ajudes, aquestes categories s'han extret de l'anàlisi del contingut de les explicacions dels tutors i els novells, atès que han parlat d'"altres ajudes" que han rebut.

Abans de començar convé recordar la categorització d'aquestes ajudes esmentades ja a l'inici d'aquest apartat:

Taula 27. Categorització de les ajudes rebudes pels tutors en l'exercici del seu rol i de les ajudes rebudes pels novells per a la inducció a la pràctica professional.

Categories	REBUDES PELS TUTORS Subcategories (descriptors)	REBUDES PELS NOVELLS Subcategories (descriptors)
1. AJUSTAMENT PARELLA	Nom de la categoria: help_tt ajust-parella	Nom de la categoria: help_pn ajust-parella
	<ul style="list-style-type: none"> - Igualtat de nivell / àrea de domini (tutor-novell) - Clima 	
2. CULTURA ESCOLAR	Nom de la categoria: help_tt cultura escolar	Nom de la categoria: help_pn cultura escolar
	<ul style="list-style-type: none"> - Equip directiu del centre - Suport dels companys - Experiència dels companys 	
3. AUTOAJUDA	Nom de la categoria: help_tt personal	Nom de la categoria: help_pn personal
	<ul style="list-style-type: none"> - Experiència acumulada - Donar-se temps a un mateix - Interès genuí pel professor novell - Bona gestió dels problemes - Saber que tots tenen els mateixos problemes - Vocació ferma de professor 	

Aquestes ajudes provenen en ambdós casos de tres fonts diferents. La primera té a veure amb el fet de treballar en parella i el que això suposa, i és que el fet de compartir la mateixa àrea de domini i l'establiment d'un bon clima ha estat un suport tant per a novells com per a tutors.

La segona font d'ajuda és la cultura escolar i l'escola, que per als tutors es concreta en el suport rebut per part de l'equip directiu –sempre que han tingut algun tipus de problema– i per als novells es correspon amb les ajudes proporcionades pels companys en forma d'experiència en la mateixa àrea i/o assignatura i en forma de suport personal.

Finalment, la tercera font d'ajuda són els mateixos tutors i novells, és a dir, es tracta d'autoajudes com, en el cas del tutor, el fet de mostrar un interès genuí pel professor novell, implicar-se i voler fer correctament la pròpia feina (exercir el rol) i fer ús de l'experiència acumulada per exercir aquest paper de la millor manera possible; i, en el cas del novell, donar-se temps a un mateix, gestionar correctament els problemes, saber o tenir el "consol" que no s'està sol en el patiment i també tenir una vocació ferma per la professió.

A continuació ens centrem en les ajudes rebudes pels tutors i seguidament en les rebudes pels novells, tant a l'inici com al final del curs:

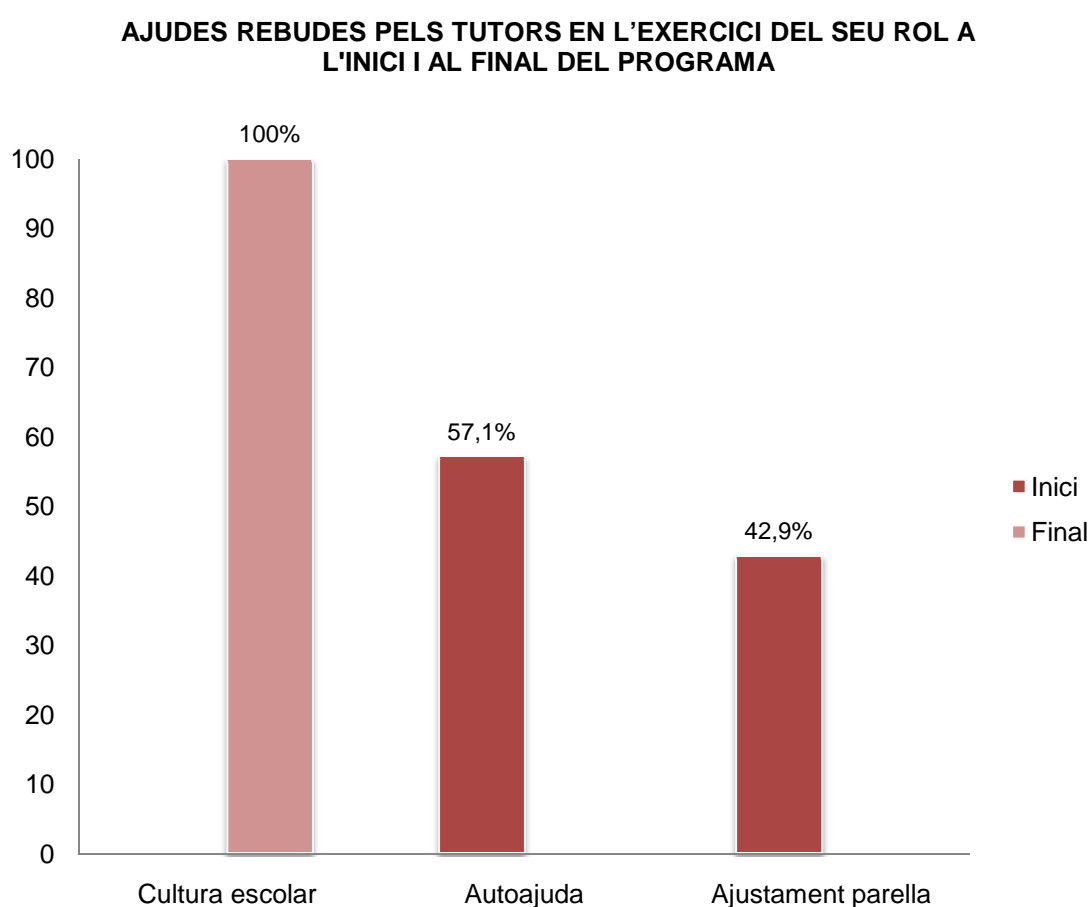


Figura 42. Ajudes rebudes pels tutors en l'exercici del seu rol a l'inici i al final del programa.

Les ajudes rebudes pels tutors es concreten a l'inici del curs i pràcticament amb el mateix nivell d'importància en dues de les tres fonts esmentades: les ajudes personals i les que provenen d'una relació positiva amb la parella. En canvi, al final del curs només s'esmenta una font d'ajuda, la direcció del centre. Amb això podem constatar que en començar el curs els tutors agraeixen que s'hagi establert una bona relació amb el novell i alhora "fan ús" de recursos propis i de l'experiència acumulada al llarg

dels anys; en canvi, al final recorren a estaments més elevats que els poden ajudar a resoldre els problemes que se'ls presenten.

AJUDES REBUDES PELS NOVELLS PER A LA INDUCCIÓ A LA PRÀCTICA PROFESSIONAL SENSE INCLOURE IDENTITAT / ESTATUS, A L'INICI I AL FINAL DEL PROGRAMA

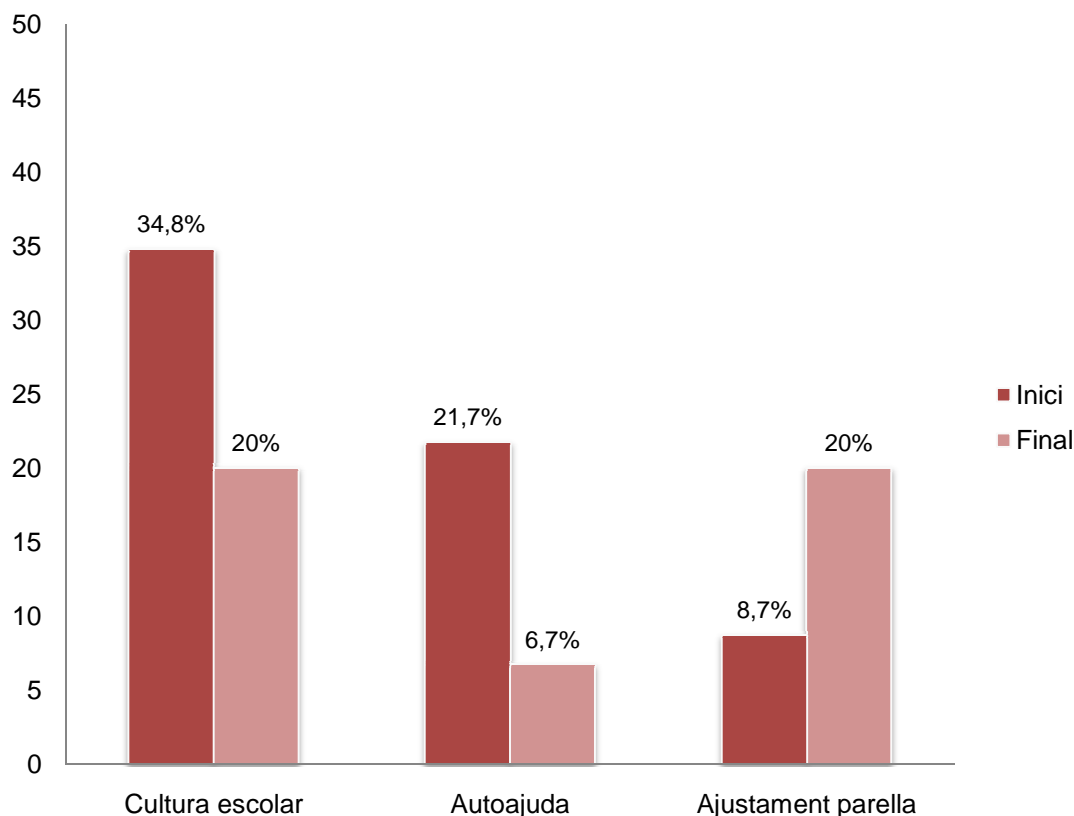


Figura 43. Ajudes rebudes pels novells per a la inducció a la pràctica professional, sense incloure identitat / estatus, a l'inici i al final del programa.

Les ajudes que reben els professors novells per a la inducció a la pràctica professional i que no provenen directament de la figura del tutor es poden distribuir entre les tres fonts categoritzades anteriorment, tant a l'inici com al final del programa. A l'inici, les ajudes provenen principalment de la cultura escolar (34,8%); en menor mesura d'un mateix (21,7%) quan el novell entén que és capaç de gestionar correctament els problemes i les angoixes i que no està sol en el "patiment" que experimenta; i finalment de la relació de parella amb el tutor (8,7%). Aquest darrer factor guanya importància al final del programa, mentre que l'autoajuda perd rellevància (cau fins al 6,7%), potser pel cansament acumulat i per l'esgotament dels recursos propis.

Ara bé, els novells també reben ajudes dels seus tutors, tal com s'ha fet palès en els apartats anteriors i tal com reflecteix la taula 23 de categories d'ajudes del present capítol. En aquest sentit, les dues gràfiques que segueixen mostren la totalitat de les ajudes rebudes pels novells abans i després del programa, tot especificant la font de la qual provenen:

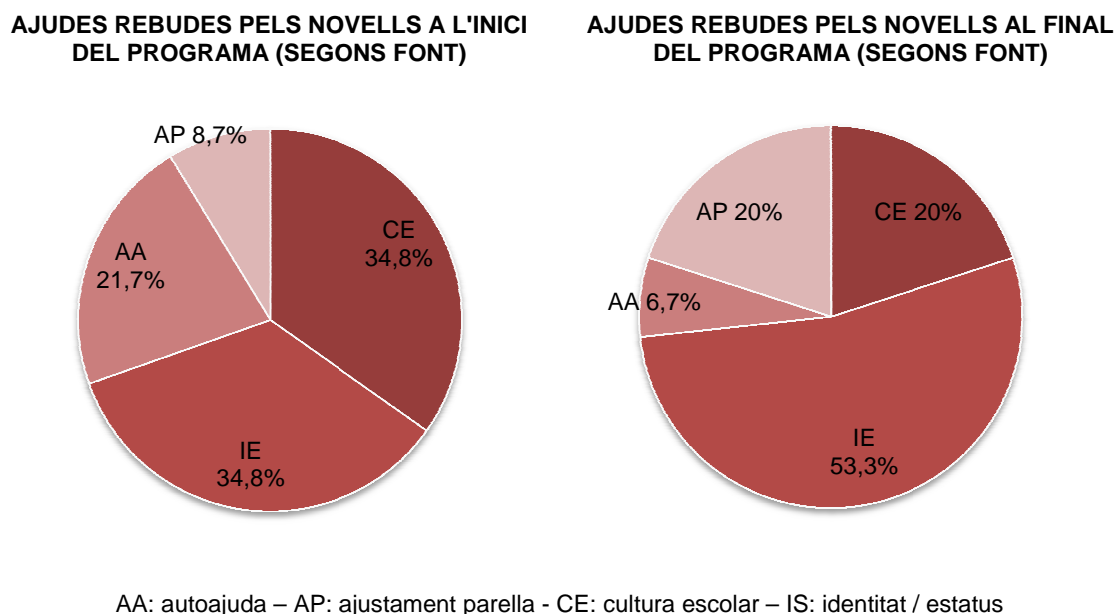


Figura 44. Ajudes rebudes pels novells a l'inici i al final del programa especificant la font de la qual provenen.

Aquesta figura doble recull la totalitat de les ajudes que els novells diuen que han rebut, incloent-hi també, és clar, les que provenen dels tutors. Així, al començament del programa els novells afirmen que reben el mateix nombre d'ajudes i en el mateix grau d'importància tant dels companys (cultura escolar) com dels tutors (identitat / estatus), la qual cosa pot voler dir que inicialment els novells no cerquen directament i exclusivament l'ajuda dels tutors sinó que la demanen de manera indistinta tant als companys com al tutor. En canvi, al final del programa la majoria d'ajudes (més de la meitat) rebudes pels novells provenen del tutor (identitat / estatus), fet que suggereix que s'ha produït un apropament important entre ambdós col·lectius, almenys en el terreny professional.

Per acabar apartat compararem les ajudes rebudes tant pels tutors com pels novells, a l'inici i al final del programa:

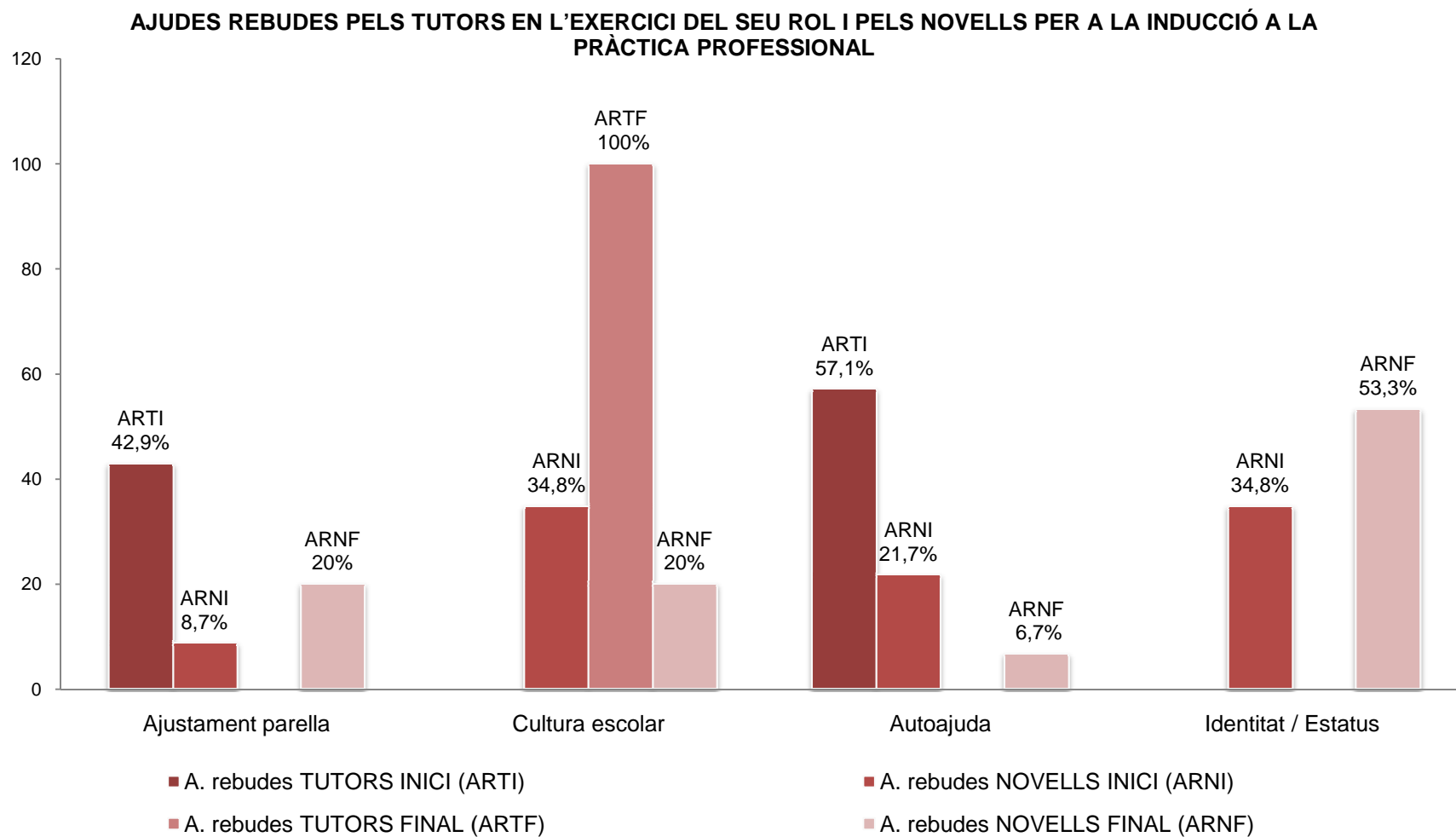


Figura 45. Ajudes rebudes pels tutors en l'exercici del seu rol i pels novells per a la inducció a la pràctica professional.

En aquesta figura observem que els professors novells perceben que reben més ajudes per a la inducció a la pràctica professional que no pas els tutors, la qual cosa no és sinó fet lògic i desitjable. A més, tant tutors com novells han rebut ajudes de la parella (ajustament parella), els tutors a l'inici del programa i els novells tant a l'inici com al final. Pel que fa a l'autoajuda, tots dos grups n'han fet ús al començament i només els novells al final. D'altra banda, ambdós col·lectius asseguren haver rebut ajudes de la institució, els novells al llarg de tot el programa (ajudes provinents dels companys) i els tutors només al final (provinents de l'equip directiu). Per acabar, i tal com és lògic, només els novells expliciten que han rebut ajudes dels tutors (identitat / estatus).

Fins aquí hem presentat els resultats de l'anàlisi de la primera part del segon objectiu (tipificació de les ajudes i el *feedback* dels tutors als professors novells al llarg del programa). Tot seguit ens endinsarem en l'anàlisi del *feedback* proporcionat pels tutors al professorat novells al llarg del programa.

MACRONIVELL

A.3. Anàlisi i distribució temporal dels tòpics als grups de reflexió

A continuació descrivim com es distribueixen en el temps els tòpics del macronivell i quin ordre segueixen al llarg dels grups de reflexió.

Seguint l'estructura utilitzada en l'anàlisi de la distribució dels tòpics als grups de reflexió, mostrarem primer el temps dedicat a cadascun dels macrotòpics globalment i posteriorment analitzarem el temps i l'ordre temporal dels tòpics en cadascun dels grups de reflexió.

DISTRIBUCIÓ TEMPORAL DELS MACROTÒPICS ALS GRUPS DE REFLEXIÓ

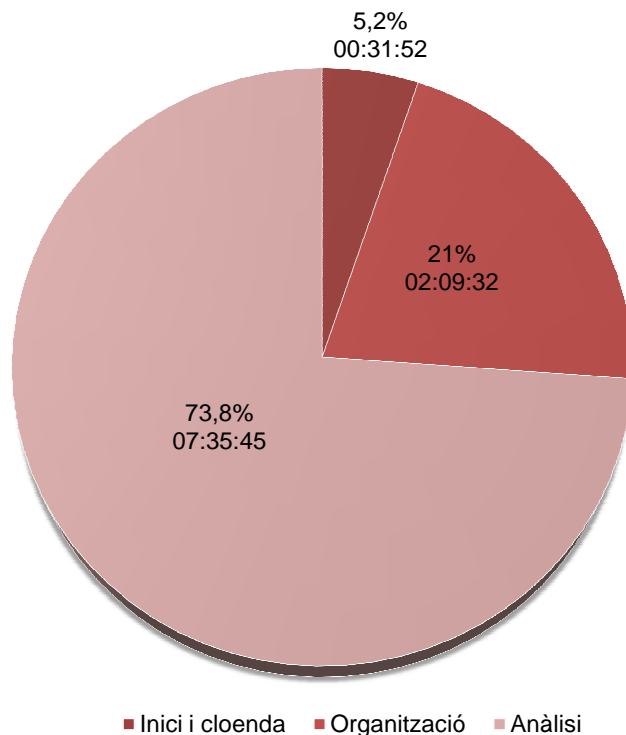


Figura 46. Distribució temporal dels macrotòpics als grups de reflexió.

En aquesta figura observem que la distribució temporal global es correspon al que ja hem comentat fins ara pel que fa als macrotòpics. Així, es pot observar com la major part del temps s'ha emprat en l'anàlisi dels tòpics que corresponen al macrotòpic d'anàlisi i valoració del programa (73,8% del total del temps emprat en els cinc grups de reflexió), enfront del temps dedicat als tòpics referits a l'organització del programa (21% del total) i a l'inici i cloenda dels grups de reflexió (5,2% del total).

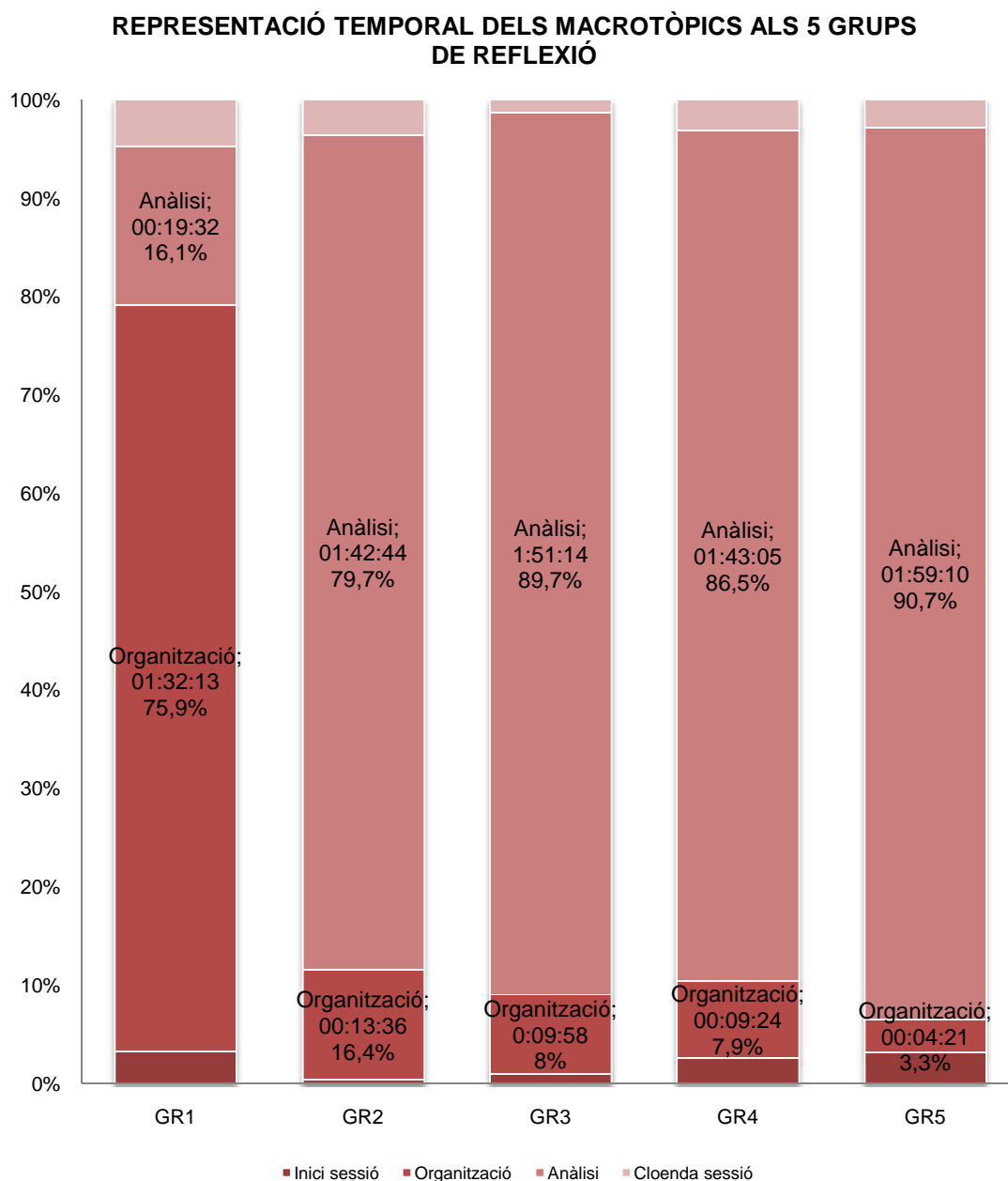


Figura 47. Representació temporal dels macrotòpics als 5 grups de reflexió.

Observem en aquesta figura que la representació temporal dels macrotòpics en cada grup de reflexió és similar excepte en el GR1, que presenta una distribució marcada pel macrotòpic d'organització (amb gairebé el 76% del temps total). En canvi, en la resta de grups el macrotòpic d'anàlisi representa la major part del temps, això vol dir que les qüestions d'organització ja han quedat resoltes i el grup pot centrar-se en aspectes més reflexius i d'anàlisi, fins al punt d'arribar a dedicar-hi, en el GR5, més del 90% del temps total.

Endinsant-nos ja en l'anàlisi dels tòpics que conformen els tres macrotòpics, presentem a continuació una figura que analitza la distribució del temps i de l'ordre

temporal dels quinze tònics al llarg dels cinc grups de reflexió. Concretament, aquesta figura mostra el temps (en minuts, tal com es pot observar a l'eix inferior) de durada dels grups de reflexió i la distribució temporal dels quinze tònics analitzats al llarg dels grups de reflexió, així com també s'hi indiquen els tònics d'anàlisi i valoració amb la durada i el percentatge de temps que representen respecte del total del grup de reflexió en el qual es troben. Cal afegir que els tònics d'organització del programa s'indiquen només amb el número que els correspon segons la llegenda que acompanya la figura.

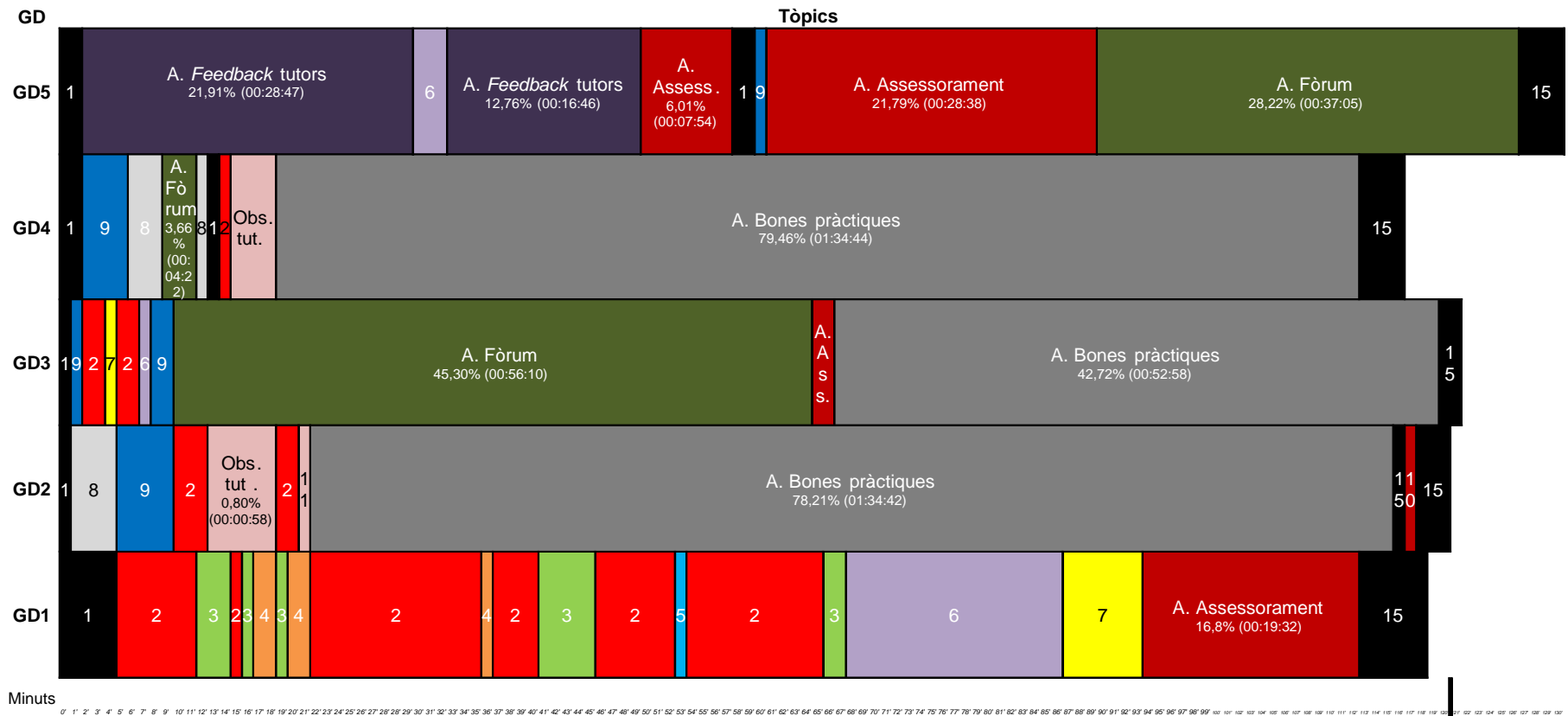


Figura 48. Representació de l'anàlisi de la distribució del temps i de l'ordre temporal dels quinze tòpics al llarg dels cinc grups de reflexió.

1	Introducció / Inici / Parada de la sessió	6	Organització del <i>feedback</i> dels tutors	11	Observació dels tutors per part dels novells
2	Organització dels enregistraments	7	Organització temporal i calendari	12	Anàlisi de les bones pràctiques
3	Organització del rol dels tutors	8	Organització de les lectures	13	Anàlisi i valoració del fòrum
4	Organització de l'explicació del projecte als alumnes	9	Organització del fòrum	14	Anàlisi del <i>feedback</i> dels tutors
5	Organització de l'observació del tutors per part dels novells	10	Anàlisi / valoració assessorament	15	Cloenda / Final sessió

En primer lloc, destaca un patró de tòpics que distingeix dos moments: un moment inicial que s'acostuma a dedicar a parlar de l'organització i un segon moment en què es treballen aspectes de l'anàlisi i la valoració del programa. Tanmateix, els tòpics d'organització presenten un ordre en cada grup de reflexió, i alguns es repeteixen més d'un cop al llarg d'una mateixa sessió, segons els interessos, neguits o problemes dels participants. D'altra banda, els tòpics de valoració del programa obeeixen a una planificació de l'assessor, encara que flexible i oberta a les necessitats i al nivell d'interacció i reflexió dels participants; és a dir, són tòpics paupats i preparats prèviament, però el temps que s'hi dedica pot variar, de manera que hi ha casos d'anades i vingudes dels diferents tòpics, tal com es pot observar als grups de reflexió 4 i 5.

En segon lloc, destaca el temps emprat en els tòpics d'anàlisi de les bones pràctiques dels novells i d'anàlisi del fòrum, que representen els dos eixos principals de l'activitat d'anàlisi i valoració dels grups de reflexió. I en tercer lloc, si aprofundim en cadascun dels grups, observem que novament el primer esdevé un punt d'inflexió en l'organització del programa, atès que els tòpics d'organització representen 17 franges de temps mentre que hi ha una sola franja d'anàlisi de l'assessorament. En la resta dels grups de reflexió els tòpics d'organització es concentren en un primer moment, i el temps que s'hi dedica decreix progressivament fins al punt que en el GR5 aquests tòpics pràcticament són inexistents. Lògicament, amb els tòpics d'anàlisi succeeix el contrari.

En resum, en aquesta anàlisi del macronivell hem presentat les dades referents a l'anàlisi dels tòpics. En primer lloc, hem exposat les categories de tòpics observats en els cinc grups de reflexió: inici i final del programa, organització del programa, anàlisi i valoració del programa (aquesta categoria engloba la part més "reflexiva" dels grups). En segon lloc, hem detallat la distribució dels tòpics als grups de reflexió. I en darrer lloc hem analitzat l'ordre temporal dels tòpics en tots els grups de reflexió.

A continuació presentarem les dades de l'anàlisi del **micronivell**, on únicament analitzarem les dades del macrotòpic d'anàlisi i valoració, i dels tòpics que componen la reflexió sobre l'assessorament (l'observació dels tutors per part dels novells, l'anàlisi de les bones pràctiques dels novells, l'anàlisi i valoració de les aportacions dels participants en el fòrum en línia i l'anàlisi del *feedback* dels tutors). Ho farem així per tres motius: primer, perquè són els tòpics que aporten més elements conceptuals, metacognitius i de plantejament de preguntes; segon, perquè són els que mostren un major grau d'interacció entre els participants, ja que no es limiten a l'intercanvi de

pregunta-resposta amb l'assessor; i tercer, perquè es basen directament en les accions del programa, planificades i dissenyades expressament amb l'objectiu de promoure la reflexió (el fòrum en línia, l'anàlisi de les bones pràctiques i del *feedback* dels tutors i la valoració del programa).

5.2.2. Anàlisi del *feedback* dels tutors envers els professors novells al llarg del programa

El *feedback* és una de les ajudes més importants que els novells reben dels tutors, tal com han evidenciat les dades presentades fins ara. De fet, constitueix una part cabdal del programa implementat.

Convé recordar que, en efecte, els tutors van fer una observació als professors novells en cadascuna de les àrees de treball del programa, que va ser enregistrada en vídeo i que anava acompanyada immediatament després pel *feedback* del tutor cap al novell, que també va ser enregistrat en vídeo –tot i que, malauradament, no es va fer sempre íntegrament ni per a totes les parelles, de manera que només disposem del *feedback* de les parelles 1, 2 i 5⁶¹. D'aquests enregistraments –generalment de mala qualitat– se n'ha analitzat la selecció presentada als mateixos tutors en el grup de reflexió de l'àrea 5. Així, de la parella 1 tenim un total de 15 minuts de *feedback*, de la parella 2 un total de 10 minuts i de la parella 5 un total de 3 minuts. També cal recordar que el nivell educatiu de les parelles és diferent: la parella 1 treballa en Cicles Formatius de Grau Mitjà (Mecanització i Carrosseria i Electricitat), la parella 2 treballa en Educació Secundària Obligatòria (Educació Musical i Educació Visual i Plàstica) i la parella 3 constitueix la USEE (Unitat de Suport Educatiu), fet que pot ajudar a donar sentit a algunes dades que mostrarem.

Per categoritzar el *feedback* dels tutors envers el professorat novell ens hem basat en la proposta de Barrios Espinosa (2008) sobre *feedback* proporcionat a estudiants en pràctiques de magisteri a través del treball amb el diari de pràctiques, i també hem pres com a referent l'estudi de Van Looy i Vrijssen (1998), en què a partir de la categorització de Barrios Espinosa s'adopta un enfocament multidimensional en analitzar els comentaris (tant orals com escrits) que els tutors dels centres educatius i els formadors proporcionaven a estudiants en formació inicial.

⁶¹ Tal com va quedar explicat a l'apartat 5.3.3.1 (Instruments de recollida de dades) del capítol 5 (Aplicació empírica), concretament al peu de pàgina que acompanya la taula 14 (Instruments, dades, recollida i material de la recerca).

Com que el nostre és un estudi amb discurs oral i no escrit, l'adaptació es va fer d'acord amb la Dra. Barrios Espinosa, que va revisar la categorització escollida finalment ⁶².

Així doncs, la categorització que presentarem i exemplificarem a continuació parteix de dues fonts. En primer lloc, de les recerques de Van Looy i Vrijssen (1998), que estableixen un marc d'anàlisi amb quatre dimensions que acoten i caracteritzen les situacions de *feedback* i que nosaltres establim com a categories de *caracterització del feedback*: qui parla, el grau de concreció dels comentaris, la funció comunicativa dels comentaris i el tòpic/contingut de discussió. En segon lloc, de la recerca de Barrios Espinosa (2008), que estableix dos tipus diferenciats de *feedback*, un de caire i naturalesa més afectiva i un de caire i naturalesa més cognitiva, que nosaltres establim com a categories de *tipus de feedback*. Així, d'aquestes dues fonts emprades per a l'anàlisi del *feedback* dels tutors se'n desprenen dos nivells d'anàlisi que van de la descripció a l'estudi del tipus de *feedback*; el primer és un macronivell d'anàlisi de caire més descriptiu i el segon és un micronivell més explicatiu.

En el macro nivell més descriptiu hi tindriem les categories fixades per Van Looy i Vrijssen (1998):

- Qui parla: segments temàtics marcats pel tutor.
- El grau de concreció dels comentaris: vagues, generals o concrets.
- La funció comunicativa dels comentaris: consell, informació, deducció, pregunta o judici.
- El tòpic o contingut de discussió: (si és sobre) la planificació de la lliçó, els objectius, els continguts, l'organització (en general, respecte dels alumnes, del material o de l'aula), la relació amb els alumnes, les característiques personals del professor, o irrellevant.

La taula següent detalla, explica i exemplifica les categories d'anàlisi d'aquest treball:

⁶² La setmana del 17 de setembre de 2010 vam mantenir converses amb la Dra. M^a Elvira Barrios Espinosa de la Universitat de Màlaga i vam obtenir-ne el vist-i-plau per a l'ús de la seva categorització en aquesta recerca. Actualment, està a l'espera dels resultats obtinguts.

MACRONIVELL: CARACTERITZACIÓ DEL FEEDBACK

 Taula 28. Categories del macronivell d'anàlisi del *feedback* dels tutors envers els professors novells (Van Looy i Vrijssen, 1998).

Macro categoria ⁶³	Categoria	Explicació	Exemple
Qui parla	Tutor	Conjunts de comentaris del tutor cap al professor novell que fan referència a un tema o idea i inclouen segments d'interacció entre el novell i el tutor. Aquests segments estan marcats pels diversos tipus de comentaris del tutor. Així, es compten els temes presentats pel tutor i s'inclouen una mitjana de 10 torns de paraula entre el tutor i el novell.	
Grau de concreció dels comentaris	Vague	Tipologies de comentaris (verbalitzacions del tutor) que es mouen entre un rang de menys a més concreció, amb comentaris vagues de tipus imprecís i indeterminat, sense una temàtica concreta ni un subjecte determinat; comentaris generals que no especifiquen un tema o una problemàtica concreta i que es refereixen a la totalitat de l'actuació del novell; i	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Santa Llúcia , que Déu ens agafi confessats, clar, val P1-seq. 2.</i> - <i>Clar! seq. P1-4</i> - <i>Es lo que hay! P1-seq. 3</i> - <i>Potser, clar, eh. P2-seq. 12.</i> - <i>Jo què sé... P2-seq. 11</i> - <i>Molt bé! P2-seq. 3</i> - <i>También, eso también P3-seq.3</i>
	General	finalment comentaris concrets amb una temàtica específica.	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Jo crec que aquesta ha nat molt bé P1-seq.2</i> - <i>Vas començar, vas començar bé més o menys... P1-seq. 4</i> - <i>La classe i la matèria és molt diferent P1-seq. 3</i> - <i>Crec que ha anat molt bé, molt bé P2-seq.2</i> - <i>Com a coses positives tens que intentes mantenir cert contacte amb els alumnes... P2-seq. 3</i> - <i>La clase ha ido muy bien P5-seq.1</i>
	Concret		<ul style="list-style-type: none"> - <i>Jo no hagués deixat que hagués arribat a aquest nivell de despilfarre P1-seq. 4</i> - <i>Quan van entrar no es van canviar tots P1-seq. 5</i> - <i>Tu estàs aprenent de les coses, de les sessions que estàs fent P2-seq. 10</i> - <i>A lo millor seria el moment de canviar la distribució de la classe P2-seq. 11</i> - <i>Me ha llamado la atención una cosa P5-seq.1</i>
Funció comunicativa	Consell	Categories respecte de la funció, l'objectiu comunicatiu dels comentaris del	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Crec que dones molta informació que de totes formes no els hi demanaràs.... si això no és important per a tu, ja no ho és per a ells, jo ho faria així. P1-Seq. 3</i>

⁶³ En els articles referenciats, Barrios Espinosa (2008) i Van Looy y Vrijssen (1998), els autors no aporten una definició de cap de les categories del nivell macro, més descriptiu, sinó que només en donen exemples, amb la qual cosa ens hem vist obligats a elaborar una definició que s'ajustés als resultats obtinguts en l'anàlisi feta en la nostra recerca, prenent sempre com a referència els exemples proposats pels autors.

Macro categoria ⁶³	Categoria	Explicació	Exemple
dels comentaris ⁶⁴		tutor, el sentit i la intenció amb què es formulen Consell: fan suggeriments a partir de l'experiència del tutor i marquen o assenyalen un camí per on anar	- Jo, o me l'hagués polit abans o hagués començat tema nou. P1-seq. 5 - Has de tenir un pèl de mala llet P1-seq. 4 - ...la classe així no senyors... has d'anar: tu, tu..... t'hauries d'haver plantat. Jo m'hagués plantat alguna vegada P1-seq. 9 - Jo penso, em sembla que si haguessis participat més, si els problemes conductuals... per què era una sessió difícil penso que és molt interessant, però jo des del meu punt de vista.... però penso que canviar espais... jo què sé, potser vaig a començar la classe i dir: mireu farem aquesta classe... P2-seq. 6 - ...està clar que seria un moment de canviar la disposició de classe P2-seq. 11 - Però si no ho fas a posteriori i ho fas una mica abans potser podem preveure certes actituds P2-seq. 3 - A lo millor era un moment per distribuir l'aula P2-seq. 11
	Informació	Informació: simplement donen dades o constaten un fet	- La manca de material, d'instruments, és un problema a la classe seq. 4
	Deducció	Dedució: emmarquen un raonament o una inferència fruit de l'observació d'un o més fets	- ...es podien haver aixecat P1-10 seq. 11 - jo penso que per això, principalment, les noies han participat molt quan pensava que participarien menys P1-seq. 3 - ...però això que tu ara acabes d'analitzar, si ho fas una mica a posteriori, i ho fas una mica abans de que es doni el cas, potser podem preveure certes actituds P2-seq.3 - Crec que tu també t'ho has passat bé P2-seq. 2.
	Pregunta	Pregunta: demanen informació sobre alguna cosa que es vol saber, un aclariment o la solució d'algun dubte	- Vosaltres no teniu clau? (respecte taquilles vestidors). P1-seq. 8 - Tens còpia de la clau? P1-seq. 8 - Tu els hi preguntaràs després a l'examen? P1-seq. 7 - L'examen el fas amb llibre o sense? P1-seq. 8 - Com t'has sentit després d'aquesta sessió que és innovadora? P2-seq. 1 - ...t'has plantejat de cara al trimestre vinent de fer més classes d'aquest estil? P2-seq. 1 - Com expliques et fa sentir millor? P2-seq. 1

⁶⁴ En l'article original de Van Looy i Vrijzen (1998) i també en la classificació emprada per Barrios Espinosa (2008), es presenten sis categories per a la funció comunicativa dels comentaris: consell, informació, deducció, determinació, pregunta i judici. D'aquestes, n'hem mantingut cinc i hem eliminat la de determinació per tres raons: perquè no en podíem deduir una descripció satisfactòria a partir dels exemples dels autors, perquè no n'hem trobat exemples en les nostres dades i perquè ens va semblar que aquesta categoria podria crear confusió amb les de deducció i de judici.

Macro categoria ⁶³	Categoria	Explicació	Exemple
	Judici	Judici: es comparen, discriminen o atribueixen qualitats a una acció o pensament, la qual cosa que porta a afirmar o negar una relació entre dues o més accions	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo pueden ver los demás que estás tan pendiente de Pol? P5-seq. 12 - ...sí que hi ha punts on s'escapa la classe.... sí que ho intentes clar... però et falta un pèl de valent que és el PUNT (hi posa èmfasi) i continuar la classe P1-seq.4 - Atenció a l'alumne: bé... P1-seq. 6 - Jo en general ho veia tot bé... metodologia bé... P1-seq. 9 - Jo crec que està bé P1-seq. 9 - Jo ho hagués fet d'una altra manera P1-seq. 9 - Jo encara he d'esbrinar quins alumnes son teus i quins del Lluís P1-seq. 5 - Dones massa detall als conceptes P1-seq. 7 - ...una cosa molt positiva, que he vist, sobretot, que des de la primera sessió et comuniques amb els alumnes gestualment P2-seq. 8 - Jo he observat coses positives i coses que necessiten un canvi. P2-seq. 2 - T'hauries d'haver anticipat més i t'haguessis hagut de centrar en lo conductual perquè és una classe difícil P2-seq. 6 - Has recogido todo, es demasiado P5-seq. 1 - Ha habido momentos que estabas mucho por él, sobretodo cuando al principio, cuando has estado preparando el material...P5-seq.1
Tòpic / contingut de discussió	Planificació de lliçó	Categories respecte del tòpic o tema de la discussió, en aquest cas, del <i>feedback</i> del tutor cap al professor novell. Hi ha diferents tòpics sobre la planificació de les lliçons, sobre els objectius d'aprenentatge proposats als alumnes i que lògicament guien l'activitat del professor, sobre els continguts que cal ensenyar, sobre l'organització (en general, dels alumnes, del material o de l'aula), sobre la relació que el professor novell manté amb els alumnes, o sobre característiques personals del professor. També hi ha continguts que no fan referència a cap	<ul style="list-style-type: none"> - ...jo no hagués deixat aquest plantejament final per a una classe... o ja hagués començat tema nou.. P1-seq. 5 - Has seguit la línia P1-seq. 4 - Jo ja hagués començat nova lliçó en aquest punt P1-seq. 5 - He de planejar aquesta sessió de dues hores i he de distribuir..., els exercicis... i això és perfecte, això funciona. I si això no funciona canvio perquè funcioni bé. P2-seq. 10 - Pero quizás planificarlo y hablarlo... P5-seq.12
	Objectius		<ul style="list-style-type: none"> - tres coses que més m'han cridat l'atenció són: el tipus de participació que els hi demanaves, el ritme de classe, i després això... conductual P1-seq. 9
	Continguts		<ul style="list-style-type: none"> - ...has fet teoria, i has fet exercicis però potser... P1-seq. 5 - ...és un tema poc interessant i si no comences tema... P1-seq. 5 - ...jo per mi, dones massa detall quan parles de la cooperativa... P1-seq. 7 - Has donat molta informació que després a ells no els hi demanaràs P1-seq. 3 - És una matèria molt avorrida P1-seq. 3 - ...has anat a allò que t'agrada menys fent-ho de manera participativa P2-

Macro categoria ⁶³	Categoria	Explicació	Exemple
		tòpic i que es consideren irrelevants	seq.11 - quan veus que una cosa no funciona... he de planejar aquesta sessió de dues hores i he de distribuir els exercicis...P2-seq. 4
	En general		- la classe i la matèria és molt diferent... P1-seq. 2 - ...t'has plantejat fer més classes així... P2-seq. 1 - Coses com a model,.. per això les noies han participat més.....si ho haguessis especificat una mica més... P2-seq. 11
	Respecte dels alumnes		- Això és com tot ...tens un JT, que va estar mil hores... P1-seq. 6 - Jo ho comento perquè ja he passat per aquesta etapa... feu exercicis de dos en dos i com surti... NO..... de dos en dos i ajuntem taules, en grups, pim pam., l'exercici i el recullo....P1- seq 7 - Tens un JT que tela P1-seq. 6 - tres coses que més m'han cridat l'atenció són: el tipus de participació que els hi demanaves, el ritme de la classe, i després això de... conductual P2-seq. 9 - Està clar que els que se senten més propers estan més implicats P2-seq. 11 - S'han d'anticipar les dificultats conductuals P5-seq. 9
	Organització:		- ...quan van entrar no es van canviar tots..... taquilles... si no tinguessin problemes amb les taquilles... P1-seq. 8 - Amb llibre o sense llibre? P1-seq. 10 - La manca de material, d'instruments, és un problema a la classe P2-seq. 4 - Jo sóc plenament conscient de que no hi ha per tots P2-seq. 4 - La manca de material d'instruments a l'aula és un problema P2-seq. 4
	Respecte del material		- Ajuntem taules P1-seq. 2 - M'agradaria que hem plantegeguessis, tu has de decidir com, no, alguna distribució d'aula diferent P2-seq. 7 - apartar totes les cadires i seure tots a terra... per a que puguin observar... P2-seq. 11 - Podries fer agrupaments P2-seq.4
	Respecte de l'aula		- És molt difícil motivar els alumnes en aquesta matèria P1-seq.3 - A nivell d'atenció a l'alumne bé P1-seq., 6 - ...està clar que al final de la sessió s'ho han passat pipa P2-seq 2 - la part dels instruments s'ho han passat molt bé, molt bé. P2-seq. 2 - ...he notat que hi havia feeling amb els alumnes i això és súper, súper positiu, no? P2-seq. 8 - Jo crec que els alumnes pensen en això P2-seq. 8
	Relació amb els alumnes		

Macro categoria ⁶³	Categoria	Explicació	Exemple
			<p>- Cuando ha habido el derrame de la pintura tú te has dedicado de pleno a PO P5-seq.1</p>
	<p>Característiques personals</p>		<p>- Et falta un pèl de mala llet P1-seq. 4</p> <p>- Com a coses positives tens això, que intentes mantenir cert contacte amb els alumnes, apropar-te, tocar-los, que això està bé... penso que aquesta implicació, de cara a ells els hi agrada molt. P2-seq. 3</p> <p>- ...una cosa molt positiva, que he vist, sobretot, que des de la primera sessió et comuniques amb els alumnes gestualment P2-seq. 8</p> <p>- Tu al principi de la classe amb la teva actitud, tenint els alumnes copiant tenies més control de la classe i et senties més segura però no he vist que et divertissis P2-seq. 2</p> <p>- La teva actitud ha canviat P2-seq. 2</p> <p>- T'has sentit desinhibida P2-seq. 2</p>
	<p>Irrellevant</p>		<p>- Uff! Santa Llúcia, jo ja he passat per aquesta etapa P1-seq. 5</p> <p>- Déu ens pilli confessats P1-seq. 2</p> <p>- És molt rotllo P1-seq. 2</p>

En el micronivell, de tipus més explicatiu, classifiquem el *feedback* en dues dimensions: una de caire més cognitiu i una altra de caire més afectiu.

A l'hora de justificar aquestes dimensions, Reiman (1999) afirma que perquè es construeixi l'aprenentatge professional el formador o tutor ha de guiar la reflexió i alhora donar suport. Així, cal que una part significativa d'aquest *feedback* es destini a procurar a l'alumne comentaris que l'ajudin a reflexionar i a preguntar-se sobre el que fa, el perquè i el com, tot ajudant-lo a conscienciar-se sobre la seva pròpia pràctica. Juntament amb aquestes eines de tipus més cognitiu, també cal proporcionar altres ajudes, especialment en l'etapa d'inducció professional, quan el suport de caire més afectiu és indispensable i cal que el tutor ajudi el professor novell a sentir-se segur, content, satisfet i reconegut en la seva feina.

També Barrios Espinosa (2008) argumenta que la combinació d'un *feedback* cognitiu i afectiu, tots dos en dosis elevades, és necessària per incrementar l'aprenentatge professional en una relació de tutoració.

El *feedback* afectiu consisteix en mostres de suport que el tutor proporciona al novell, com ara reconeixement, apreciació, comprensió, alegria o satisfacció, ànim, oferiment i agraïment.

I el *feedback* cognitiu correspon a comentaris del tutor que demanen un aclariment; discrepen del que diu o fa el novell o ho valoren negativament; suggereixen o donen informació; ajuden que el novell aprofundeixi en algun tema demanant-li una alternativa, una explicació o més informació; li demanen l'opinió sobre un fet; l'ajuden a conscienciar-se d'alguna cosa; expliquen o analitzen; expressen el pensament del tutor sobre un tema.

Tal com hem fet amb les categories més descriptives del macronivell, a continuació detallem les categories del micronivell i les expliquem i exemplifiquem a partir de la nostra recerca:

MICRONIVELL: TIPUS DE FEEDBACKTaula 29. Categories del micronivell d'anàlisi del *feedback* dels tutors envers els professors novells (Barrios Espinosa, 2008).

Macro categoria ⁶⁵	Categoria	Explicació	Exemple
Feedback amb intenció afectiva ⁶⁶	Reconeixement	El tutor manifesta que està d'acord o que és certa l'actuació, comportament, opinió, perspectiva, anàlisi, etc. del professor	<ul style="list-style-type: none"> - La classe t'ha anat molt bé P1-seq. 2 - jo m'he sorprès P1-seq. 13 - Aquesta estona ha anat molt bé P1-seq. 2 - Jo , una cosa de les que he notat ha estat el teu canvi d'actitud, on al començament de la classe tu tenies els alumnes de la classe copiant i tu controles només... i no he vist que et divertissis. I en canvi... jo he notat que tot i que la classe és descontrolada tu, t'ho has passat millor. Fins i tot somreies, la teva relació amb les alumnes, silenci t'apropaves més, te has soltado más... i fins i tot tu, t'ho has passat millor. P2-seq. 2 - Està clar que quan ho has fet, ha anat molt millor P2-seq.9 - Intentes apropar-te als alumnes i això està molt bé! P2-seq. 3 - Ara et comuniqués molt més amb els alumnes! P2-seq. 8 - Yo pienso que ha ido muy bien P5-seq. 1
	Apreciació	El tutor admet el mèrit del professor o d'alguna cosa que ha manifestat o fet (una anàlisi, un parer, una decisió, una actuació, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> - ...la part de les tasques... està bé... P1-seq. 3 - M'ha agradat la idea P1-seq. 5 - ...has anat a allò que t'agrada menys fent-ho de manera participativa... i això ha estat fantàstic P2-seq. 11 - una cosa positiva que he vist, respecte de la primera sessió és que et comuniqués molt més amb els alumnes gestualment.... i els alumnes perceben aquest esperit, i havia feeling... P2-seq. 8 - Jo he observat coses positives... P2-seq.2 - Has fet una aportació innovadora P2-seq. 1
	Comprensió	El tutor manifesta empatia amb els sentiments exposats o l'estat d'ànim del	<ul style="list-style-type: none"> - ...que Déu ens agafi confessats! és molt i molt difícil P1-seq. 2 - Però és un grup difícil i la matèria no és cap meravella P1-

⁶⁵ En l'article de Barrios Espinosa (2008) es presenten les definicions de cadascuna de les categories del micro-nivell. Per la recerca que ens ocupa, s'han revisat totes les definicions segons el context actual i dels resultats obtinguts, i gairebé no s'han modificat degut a la gran proximitat conceptual entre ambdues recerques.

⁶⁶ En l'article original de Barrios Espinosa (2008), en les categories del feedback de caire més afectiu, es presenta la categoria d'agraïment, definida com "el tutor expressa gratitud al professor pels seus comentaris, les seves anàlisis, el seu assaig, etc.", i en la recerca que ens ocupa l'hem eliminat degut a que no hem trobat cap situació en què el tutor agrais al novell els seus comentaris, i tampoc hem entès aquesta categoria en les situacions en què tots dos s'agraeixen la seva presència, ja que no creiem que es refereixi a normes de cortesia.

Macro categoria ⁶⁵	Categoria	Explicació	Exemple
		novell, o entén les dificultats que experimenta o les dificultats que comporten les tasques que se li plantegen	seq. 11 - Però també és un tema molt rotllo, que no els hi agrada gens P1-seq. 5 - És clar! La manca de material és un problema per donar la classe P2-seq. 4 - ...jo ho entenc, eh? P2-seq. 2
	Alegria o satisfacció	El tutor congratula o felicita al professor (p. ex., per una situació viscuda, per una actuació, per una conclusió a què ha arribat, per un assoliment que ha manifestat, per la situació en la qual es troba, per l'entusiasme, per l'ensenyament transmès, etc.)	- M'ha agradat la idea P1-seq. 10 - Perfecte! - Molt bé! P1-seq. 13 - És positiva que he vist, et comuniqués molt més..... he vist que has començat amb un esperit que enganxa molt. P2-seq. 8 - Ho has fet bé! P2-seq. 2 - És súper satisfactori! P2-seq. 8
	Ànim	El tutor infon alè al professor (davant una situació de pràctiques complicada o insatisfactòria, davant una meta que manifesta proposar-se, etc.)	- És una matèria és avorrida, ...es lo que hay! P1-seq. 3 - T'ha costat però bueno! P1-seq. 11 - Però t'ho has passat pipa i els altres també, vinga! P2-seq. 2 - No, si está bien. P5-seq. 12
	Oferiment	El tutor s'ofereix a tornar a explicar al professor el sentit dels seus comentaris, les seves explicacions, el que se li demana, etc.	- Lo preguntamos, lo hablamos, vale? P5-seq. 12
Feedback amb intenció cognitiva⁶⁷	Sol·licitud d'aclariment	El tutor sol·licita al professor que doni més explicacions sobre una situació, que faci comprensible o no dubtosa una anàlisi, una part dels seus comentaris, una opinió expressada, una situació referida, etc. o que sigui més precís en la seva expressió o en les seves anàlisis	- Tu els hi preguntaràs després a l'examen? P1-seq 10 - Si m'ho expliques, potser et fa sentir millor P2-seq. 1 - T'has plantejat fer més classes d'aquest estil... P2-seq..1

⁶⁷ En l'article original de Barrios Espinosa (2008), en les categories del *feedback* de caire més cognitiu també se n'hi incloïa una de subministrament d'informació, que en el cas de la recerca que ens ocupa s'ha eliminat per dues raons: perquè creiem que ja s'inclou en les categories de suggeriment, explicació o anàlisi i exposició de la pròpia perspectiva i perquè en les dades analitzades no n'hem trobat exemples.

Macro categoria ⁶⁵	Categoria	Explicació	Exemple
	Discrepància	El tutor manifesta la seva disconformitat o desacord amb una actuació, una opinió manifestada pel professor, una explicació o una anàlisi d'un fenomen, etc.	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Jo no hagués deixat que hagués arribat a aquest nivell de despilfarre P1-seq. 4</i> - <i>Jo he observat coses positives i coses, millorables, que necessiten un canvi. P2-seq. 2</i> - <i>Però crec que necessita molt canvi P2-seq. 2</i> - <i>Ha habido un momento que te has volcado demasiado en él y esto no... P5-seq. 1</i>
	Suggeriment	El tutor típicament proposa o aconsella al professor alguna mesura, actuació o plantejament conduent a la millora de la qualitat o del nivell de reflexió, o bé proposa una actuació en una situació determinada de les pràctiques a l'aula	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Jo crec que no hagués... jo hagués començat més o menys bé però hi ha moments de dir: esto aquí no... P1-seq. 4</i> - <i>Jo començaria la classe demanant a algú que surti a la pissarra P1-seq. 4</i> - <i>Jo no ho faria així jo els hi diria que escollissin P1-seq. 3</i> - <i>Home, arribar a classe i anticipar els possibles problemes, no? A veure, avui farem això... i pot ser que passi... P2-seq. 6</i> - <i>Està clar, que potser seria un moment de canviar la disposició de l'aula per a sentir-se els alumnes més implicats. Està clar, que els que estan més propers es senten més implicats i els que queden als racons han desconnectat. Jo què sé, apartar les cadires, no sé què et semblaria? P2-seq. 11</i> - <i>Al començar la classe els hi diria... P2-seq. 6</i>
	Valoració negativa	El tutor avalua negativament l'actuació, una situació, comentaris o creences del professor, la profunditat de la reflexió evidenciada, el tractament o l'amplitud de l'anàlisi dels temes abordats, etc.	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Una cosa que et vull dir, jo no vaig arribar a esbrinar quins alumnes eren teus i quins eren de l'altre professor P1-seq. 4</i> - <i>No sé quins són els teus alumnes i això no és bo P1-seq. 5</i> - <i>Tu t'haguessis d'haver plantat P1-seq. 6</i> - <i>Jo hagués fet coses diferents P2-seq. 6</i> - <i>Yo creo que es demasiado P5-seq. 1</i>
	Incitació interactiva a l'aprofundiment⁶⁸	a) Sol·licitud de suggeriment o alternativa El tutor demana al professor que proposi una alternativa a una situació, conducta, comentari, incident, etc. succeït al llarg de la sessió o al llarg del <i>feedback</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>M'agradaria que em plantegeguessis, tu has de decidir com, no, alguna distribució d'aula diferent P2-seq. 7</i>
	b) Sol·licitud	El tutor demana al professor una explicació	<ul style="list-style-type: none"> - <i>...el resum, quin benefici té per ells? P1-seq. 10</i>

⁶⁸ En l'article original de Barrios Espinosa (2008), en una de les categories del *feedback* de caire més cognitiu, la de la incitació interactiva a l'aprofundiment, es presenten tres subcategories: sol·licitud de suggeriment o alternativa, sol·licitud d'una explicació o d'una hipòtesi i sol·licitud d'extensió. D'aquestes, n'hem mantingut dues i hem eliminat la de sol·licitud d'extensió per dues raons: perquè aquesta categoria respon originàriament a la proposta d'un treball posterior al *feedback* en la qual el professor aporta noves dades al *feedback* següent i també perquè no hem trobat exemples d'aquesta categoria en les dades analitzades.

Macro categoria ⁶⁵	Categoria	Explicació	Exemple
	d'una explicació o d'una hipòtesi	o una hipòtesi de les causes d'algun fenomen, situació, incident, etc. registrat en la pràctica a l'aula	<ul style="list-style-type: none"> - ...quan fan un examen, com ho fan? Amb llibre, sense llibre? P1-seq. 10 - Qui mana fer-ho? P1-seq. 10 - Què ho fas amb llibre o sense, l'examen? P1-seq. 10 - M'ho expliques com t'ha fet sentir la sessió? P2-seq. 1 - M'agradaria saber la teva percepció, perquè potser és diferent a la meva respecte una activitat P2-seq. 5 - I ho has aconseguit que s'ho passessin bé? P2-seq. 2 - ¿Cómo pueden ver este hecho los alumnos? P5-seq. 2
	Incitació interactiva a l'expressió i/o formulació d'una opinió o perspectiva	El tutor, normalment a través d'una pregunta o comentari, interpel·la el professor perquè formuli –en el cas que no tingui una opinió formada– i manifesti la seva opinió sobre un assumpte o anàlisi que se li planteja	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Què passava amb la classe? El tema s'estava morint... P1-seq. 10 - Si els proposes un quadre, que el puguin portar (referint-se a l'examen, oi? P1-seq. 10 - Si jo no m'ho passo bé, ells tampoc s'ho passaran bé, això segur? P2-seq. 2 - ¿Cómo vamos enfocando su autonomía? Hay que verlo P5-seq. 2
	Conscienciació	El tutor, a través de preguntes o expressions –en ocasions a través de preguntes retòriques–, pretén incitar que el professor prengui consciència de determinades situacions, del seu propi procés d'aprenentatge, de canvis en les seves perspectives, etc.	<ul style="list-style-type: none"> - ...a mira no ho havia pensat! P1-seq. 10 - No sé si et dones conte però quan baixes el to de veu... P2-seq. 2 - I t'has adonat no? P2-seq. 2 - Me ha llamado la atención una cosa, no porque piense que lo has hecho mal sino cómo le estamos ayudando al PO, por ejemplo ha habido momentos que tu estabas mucho por él... P5-seq. 1 - De cara a los demás cómo pueden ver los demás que estás tan pendiente de PO? P5-seq. 2
	Explicació o anàlisi	El tutor exposa i/o analitza relacions entre fenòmens, causes i motius de situacions o esdeveniments, etc.	<ul style="list-style-type: none"> -ML.....saps... s'ha aixecat un però es podien haver aixecat 10 P1-seq. 11 - Tener el llibre és una trampa P1-seq. 10
	Exposició de la pròpia perspectiva	El tutor, en un to d'expressió clarament personal, presenta els seus punts de vista i/o experiències, fa comentaris, observacions, reflexions, etc. sobre assumptes didàctics i relatius a l'educació	<ul style="list-style-type: none"> - Jo no hagués deixat que hagués arribat a aquest nivell de despilfarre P1-seq. 4 - ...la classe així no senyors... has d'anar: tu, tu..... t'hauries d'haver plantat. Jo m'hagués plantat alguna vegada P1-seq. 9 - Jo també ho feia així... P1-seq. 9 - Jo vaig al concepte, al que entrarà a l'examen P1-seq. 4 - A mi em funciona molt bé això. P1-seq. 3

Macro categoria ⁶⁵	Categoria	Explicació	Exemple
			<p>- Jo penso, em sembla que si haguessis participat més, si els problemes conductuals... perquè era una sessió difícil, i penso que és molt interessant, però jo des del meu punt de vista... però penso que canviar espais... jo què sé, pot ser: vaig a començar la classe i dir: mireu farem aquesta classe... P2-seq. 6</p> <p>- Jo no ho hauria fet així P2-seq. 6</p>

B. Anàlisi del *feedback* proporcionat pels tutors als professors novells al llarg de la implementació del programa

Per analitzar els resultats del *feedback* en les tres parelles analitzades, n'hem fet una codificació seguint un procés *top-down*, partint de la categorització ja establerta que acabem d'explicar.

A més, el contingut també ha estat analitzat per tres jutges independents amb un grau d'acord del 94%.

Taula 30. Resultats de l'anàlisi del *feedback* de les parelles 1, 2 i 5 respecte de les categories del nivell macro.

Macrocategoria		
Qui parla (temàtiques presentades pel tutor)		
<p>Tutor P1⁶⁹: 12 temàtiques</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Atenció a la diversitat dels alumnes 2. Avaluació i exàmens: preparació dels tipus de proves amb els alumnes, utilitat dels exercicis, dels quadres i dels resums... 3. Continguts: nivells de dificultat, prioritització vs. equilibri de continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals 4. Gestió de l'aula i dels espais: mala conducta dels alumnes, imposició de límits, normes clares 5. Gestió temporal d'una sessió de classe i equilibri i fases de la sessió 6. Inici i finalització d'una sessió de classe, importància de recollir els coneixements previs i d'acabar amb activitats més pràctiques i no conceptuals 7. Interacció amb els alumnes: ús d'un llenguatge massa proper, relació ben equilibrada i naturalitat 8. Manca d'espais i de materials 9. Metodologies d'aula: dificultat del treball cooperatiu entre alumnes 10. Motivació, participació i avorriment dels alumnes 11. Seguretat a l'aula per part del professor 12. Tasques: tipus, autenticitat de les tasques i demandes fetes als alumnes i proximitat dels temes a la realitat dels alumnes 	<p>Tutor P2: 10 temàtiques</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Continguts: nivells de dificultat, prioritització vs. equilibri de continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals 4. Gestió de l'aula i dels espais: mala conducta dels alumnes, imposició de límits, normes clares <ul style="list-style-type: none"> - Importància de la planificació de les sessions: la planificació d'aula 7. Interacció amb els alumnes: ús d'un llenguatge massa proper, relació ben equilibrada i naturalitat 8. Manca d'espais i de materials 9. Metodologies d'aula: dificultat del treball cooperatiu entre alumnes <ul style="list-style-type: none"> - Motivació del professor 10. Motivació, participació i avorriment dels alumnes <ul style="list-style-type: none"> - Prevenció i anticipació de problemes de conducta a l'aula 12. Tasques: tipus, autenticitat de les tasques i demandes fetes als alumnes i proximitat dels temes a la realitat dels alumnes 	<p>Tutor P5: 3 temàtiques</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ajudes ajustades vs. ajudes excessives 1. Atenció a la diversitat dels alumnes - Funcions de l'educador

⁶⁹ S'han numerat els temes de la parella 1 per indicar quins tenen en comú les tres parelles.

Macrocategoria	Categoria	P1		P2		P5		
Grau de concreció dels comentaris	Vague	6	25%	6	30%	3	37,5%	
	General	4	16,7%	2	10%	1	12,5%	
	Concret	14	58,3%	12	60%	4	50%	
Funció comunicativa dels comentaris	Consell	12	40%	6	21,4%	1	11,1%	
	Informació	3	10%	3	10,7%	1	11,1%	
	Deducció	1	3,3%	3	10,7%	--	--	
	Pregunta	2	6,7%	4	14,3%	1	11,1%	
	Judici	12	40%	12	42,9%	6	66,7%	
Tòpic / contingut de discussió	Planificació de lliçó	4	8,7%	5	13,5%	1	14,3%	
	Objectius	1	2,2%	1	2,7%	--	--	
	Continguts	11	23,9%	2	5,4%	--	--	
	En general	1	2,2%	3	--	--	--	
	Organització	Respecte dels alumnes	9	19,6%	6	16,2%	1	14,3%
		Respecte del material	3	6,5%	2	5,4%	2	28,6%
		Respecte de l'aula	2	4,3%	5	13,5%	--	--
		Relació amb els alumnes	5	10,9%	8	21,6%	3	42,9%
		Característiques personals	1	2,2%	5	13,5%	--	--
		Irrellevant	9	19,6%	--	--	--	--

En primer lloc, podem veure com la parella 1 és la que presenta més temàtiques o segments de contingut (12), i també és la que ha proporcionat més temps d'enregistrament (15 min). Els temes comentats per les tres parelles responen majoritàriament a les problemàtiques presentades al capítol 2. Concretament, les temàtiques compartides per les parelles són set: els continguts, la gestió de l'aula i dels espais, la interacció amb els alumnes, la manca d'espais i de materials, les metodologies d'aula, la motivació, participació i avorriment dels alumnes i les tasques. Les no compartides tenen a veure, en el cas de la parella 2, amb la importància de la planificació de les sessions, la motivació del professor, i la prevenció i anticipació de problemes de conducta a l'aula; i en el cas de la parella 5, les qüestions referides a les ajudes i les funcions de l'educador.

En segon lloc, respecte del grau de concreció dels comentaris, gairebé més de la meitat són de tipus concret, especialment en la parella 2 (60%), seguits pels comentaris de tipus vague i generals, la qual cosa mostra que els tutors deixen de banda aspectes més generals com la impressió global de les sessions. En aquest sentit, en aquests resultats hi pot haver influït l'ús de la pauta d'observació, que segons els enregistraments va ser emprada per tots els tutors i potser els ha guiat a l'hora de fer els comentaris.

En tercer lloc, respecte de la funció comunicativa dels comentaris, els tutors es decanten pels judicis (parella 2: 42,9% i parella 5: 66,7%) i es mouen entre els judicis i els consells en la parella 1 (40% per a cada tipus). Sorpren el fet de veure que no fan gaires preguntes, cosa que pot denotar que no tenen gaire en compte el parer del novell i que tenen força clares les seves afirmacions o comentaris.

En darrer lloc i pel que fa als tònics de discussió, la parella 1 se centra en els continguts (23,9%) i en l'organització respecte dels alumnes (19,6%), la parella 2 en la relació amb els alumnes (21,6%) i també en l'organització d'aquests (16,2%) i la parella 5 també en la relació amb els alumnes (42,9%) i en l'organització del material (28,6%). És convenient aclarir la diferència entre la categoria d'organització dels alumnes referida a la gestió de l'aula i dels alumnes, que inclou aspectes com la disposició de les taules o el treball cooperatiu; i la categoria de la relació amb els alumnes, que es refereix a la interacció amb ells.

Un cop descrit el *feedback* de les tres parelles, passem a presentar els resultats de l'anàlisi del nivell micro, tot procurant classificar els *feedbacks* de les parelles i descriure'n els elements més rellevants.

Taula 31. Resultats de l'anàlisi del *feedback* de les parelles 1, 2 i 5 respecte del *feedback* amb intenció afectiva i cognitiva.

Microcategoría	Categoria	P1		P2		P5		
Feedback amb intenció afectiva	Reconeixement	6	27,3%	--	--	2	40%	
	Apreciació	4	18,2%	6	50%	--	--	
	Comprensió	6	27,3%	2	16,7%	1	20%	
	Alegria o satisfacció	5	22,7%	3	25%	--	--	
	Ànim	1	4,5%	1	8,3%	1	20%	
	Oferiment	--	--	--	--	1	20%	
Total		22	29%	12	27%	5	38%	
Feedback amb intenció cognitiva	Sol·licitud d'aclariment	3	5,6%	2	6,3%	2	25%	
	Discrepància	5	9,3%	1	3,1%	1	12,5%	
	Suggeriment	8	14,8%	4	12,5%	--	--	
	Valoració negativa	9	16,7%	5	15,6%	1	12,5%	
	Incitació interactiva a l'aprofundiment	a) Sol·licitud de suggeriment o d'alternativa	--	--	4	12,5%	--	--
		b) Sol·licitud d'una explicació o d'una hipòtesi	4	7,4%	--	--	1	12,5%
		Incitació interactiva a l'expressió i/o formulació d'una opinió o perspectiva	6	11,1%	10	31,3%	1	12,5%
		Conscienciació	5	9,3%	4	12,5%	2	25%
		Explicació o anàlisi	4	7,4%	1	3,1%	--	--
	Exposició de la pròpia perspectiva	10	18,5%	1	3,1%	--	--	
Total		54	71%	32	73%	8	62%	

Com es pot observar, el *feedback* cognitiu és el més utilitzat en totes tres parelles (parella 1: 71%, parella 2: 73% i parella 5: 62%), enfront del *feedback* que relacionat amb el suport emocional i el foment de la seguretat i l'autoconfiança (parella 1: 29%, parella 2: 27% i parella 5: 38%).

Això és congruent amb l'anàlisi anterior, en el qual la majoria de comentaris eren vagues o generals d'acord amb el que solen ser les característiques del *feedback* afectiu.

Ara bé, malgrat ser més cognitius que afectius, cada tutor mostra un tipus específic de *feedback*, tal com comentem a continuació.

En primer lloc, en la parella 1, tot i que el *feedback* afectiu només representa un 29% dels comentaris, es distribueix en cinc tipus de comentaris:

DISTRIBUCIÓ DE LES CATEGORIES DEL *FEEDBACK* AMB INTENCIÓ AFECTIVA DE LA PARELLA 1

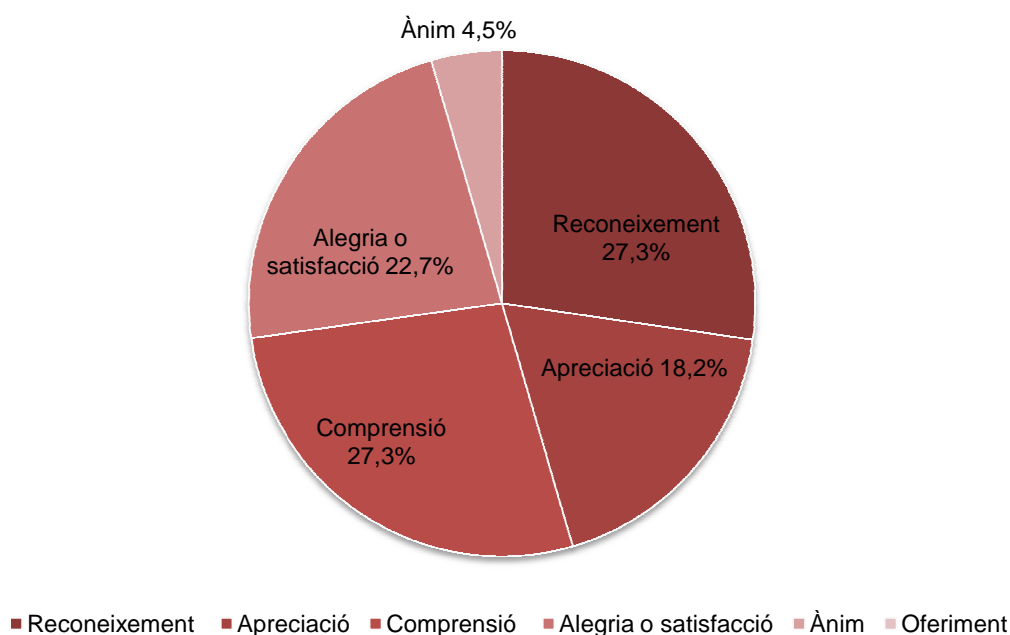


Figura 49. Distribució de les categories del *feedback* amb intenció afectiva de la parella 1.

Les dues categories del *feedback* més destacades són la de reconeixement i la de comprensió (27,3% totes dues), seguides pels comentaris d'alegria o satisfacció (22,7%), d'apreciació (18,2%) i finalment d'ànim (4,5%). Així, els missatges que el tutor dóna al professor novell són de reconeixement del fet que duu a terme una tasca difícil i que són alumnes complicats, a més de missatges de comprensió cap al fet que el novell ha d'ensenyar temari concret que de vegades és massa teòric o conceptual i costa als alumnes.

Respecte del *feedback* de caire més cognitiu, tal com es mostra en la figura 50, la majoria dels comentaris es basen en l'exposició de la pròpia perspectiva (18,5%), fet que s'explica perquè comparteixen nivell educatiu i sobretot alumnes, ja que el tutor fa comentaris concrets de determinats alumnes i apunta com veu la situació des de la seva perspectiva també de docent amb el mateix grup. Alhora, però, aquest tipus de comentaris van seguits de valoracions negatives cap a l'actuació del novell (16,7%) i de suggeriments sobre com procedir (14,8%), fet que denota una certa preocupació cap al novell perquè implementi el que el tutor li "recomana". A continuació hi ha altres categories com el fet que el tutor demani l'opinió del novell sobre un fet concret (11,1%) o, en menor proporció, comentaris de discrepància i conscienciació (9,3% en cada cas), de sol·licitud d'una hipòtesi sobre determinades situacions a l'aula i d'explicació o anàlisi (7,4% per a cadascuna). En darrer lloc hi ha els comentaris per demanar que el novell aclareixi algun fet (5,6%), un percentatge que indica que el tutor coneix i entén perfectament el que succeeix a l'aula i per tant no demana gaires aclariments.

DISTRIBUCIÓ DE LES CATEGORIES DEL *FEEDBACK* AMB INTENCIÓ COGNITIVA DE LA PARELLA 1

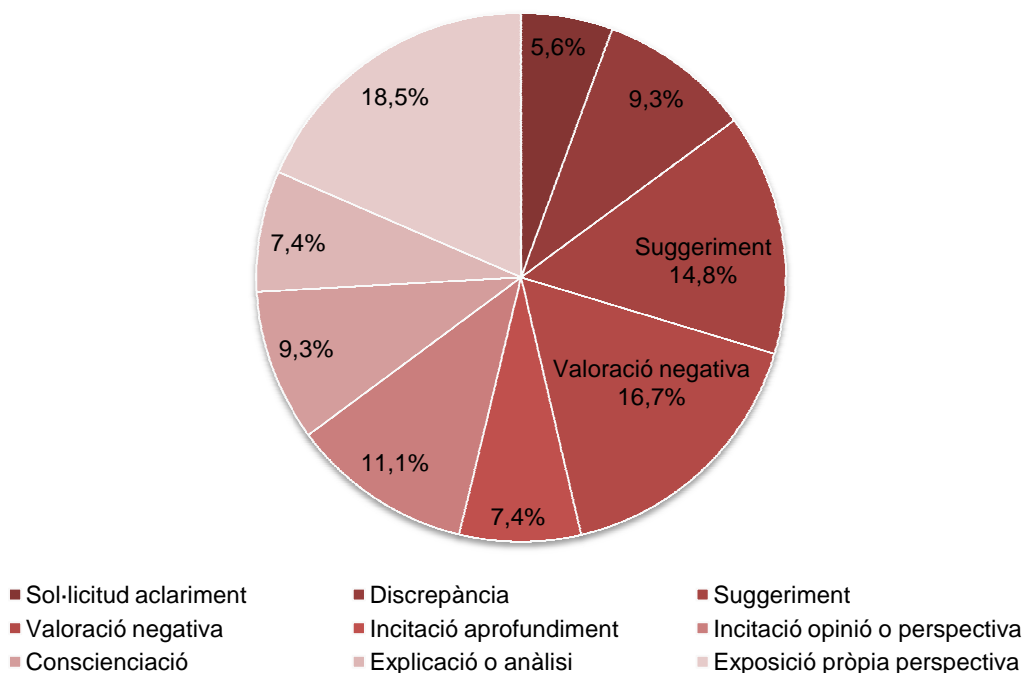


Figura 50. Distribució de les categories del *feedback* amb intenció cognitiva de la parella 1.

En la parella 2, la distribució de les categories del *feedback* amb intenció afectiva és la següent:

DISTRIBUCIÓ DE LES CATEGORIES DEL *FEEDBACK* AMB INTENCIÓ AFECTIVA DE LA PARELLA 2

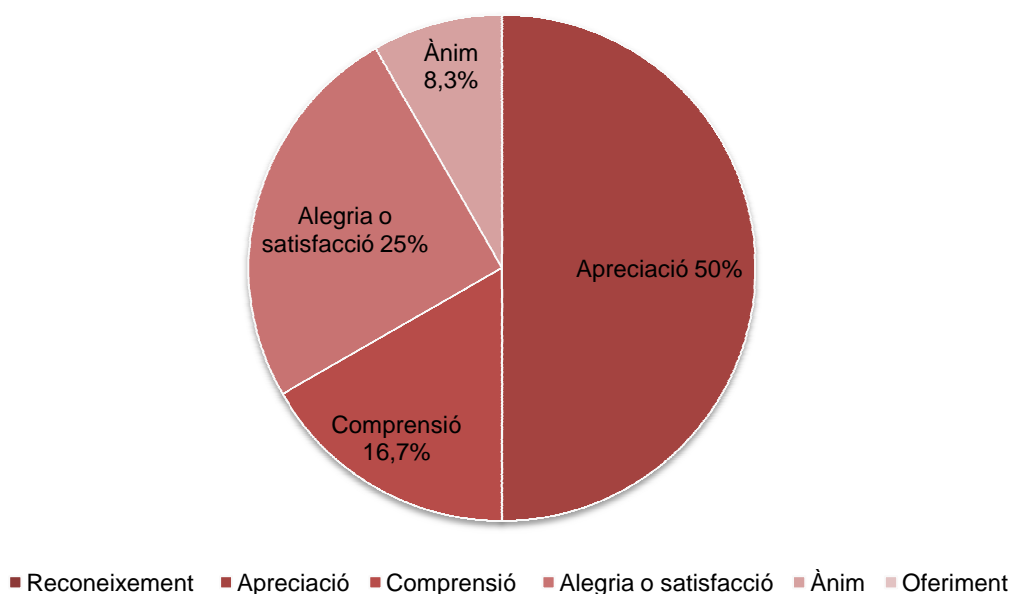


Figura 51. Distribució de les categories del *feedback* amb intenció afectiva de la parella 2.

Respecte del *feedback* afectiu en la parella 2, la meitat dels comentaris del tutor són de caire apreciatiu (50%), és a dir, el tutor admet el mèrit del professor respecte de conductes que ha mostrat a l'aula o respecte de l'ús d'alguna metodologia, fet que cal diferenciar del reconeixement (que no apareix en els comentaris d'aquest tutor), en què un tutor manifesta que està d'acord amb l'actuació, el comportament, l'opinió, la perspectiva, l'anàlisi, etc. del professor. Així, en el cas de la parella 2 el tutor admet que el novell ha tingut mèrit o valor en la seva actuació, però això no significa que hi estigui d'acord, sinó que simplement reconeix la dificultat de la situació. Aquests comentaris, lògicament, van seguits per mostres d'alegria o satisfacció (25%) i també per comentaris de comprensió (16,7%) i d'ànim (8,3%), la qual cosa sembla indicar que el tutor creu que el novell no està en una situació fàcil –en part per la matèria que imparteix, educació musical– i que, malgrat les circumstàncies, no ho fa malament i per això li ho reconeix, el comprèn i li dóna ànims.

**DISTRIBUCIÓ DE LES CATEGORIES DEL *FEEDBACK* AMB
INTENCIÓ COGNITIVA DE LA PARELLA 2**

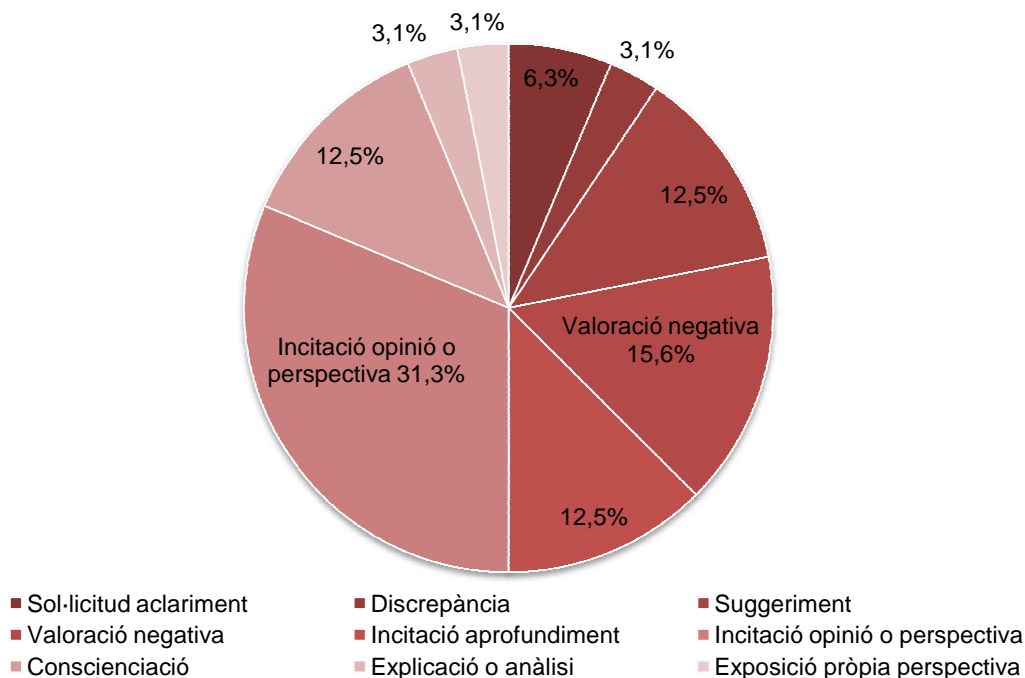


Figura 52. Distribució de les categories del *feedback* amb intenció cognitiva de la parella 2.

En aquesta parella els comentaris de tipus cognitiu estan força repartits, si bé la majoria s'encaminen a demanar el parer del novell o a fer que expressi per què pensa que allò succeeix (31,3%), fet que sembla indicar que, com que els dos membres no comparteixen contingut ni grup, el tutor necessita que el novell li expliqui el seu parer respecte del que succeeix a l'aula. Aquestes demandes de perspectiva o d'opinió van seguides de valoracions negatives per part del tutor (15,6%) i també de suggeriments (12,5%), incitació a l'aprofundiment (12,5%) i també conscienciació (12,5%). Finalment hi ha comentaris que demanen l'aclariment de fets concrets o comentaris del novell (6,3%) i també discrepàncies (3,1%), explicacions (3,1%) i exposició de la pròpia perspectiva (3,1%). Així doncs, comprovem que l'exposició de la pròpia perspectiva va molt lligada al grau de coneixement que el tutor té de la situació i al fet d'haver tingut o no experiències amb el grup i/o amb la matèria.

En tercer i darrer lloc, la parella 5 mostra també més comentaris de caire cognitiu i un *feedback* afectiu basat en el reconeixement, tal com veiem en aquesta figura:

DISTRIBUCIÓ DE LES CATEGORIES DEL *FEEDBACK* AMB INTENCIÓ AFECTIVA DE LA PARELLA 5

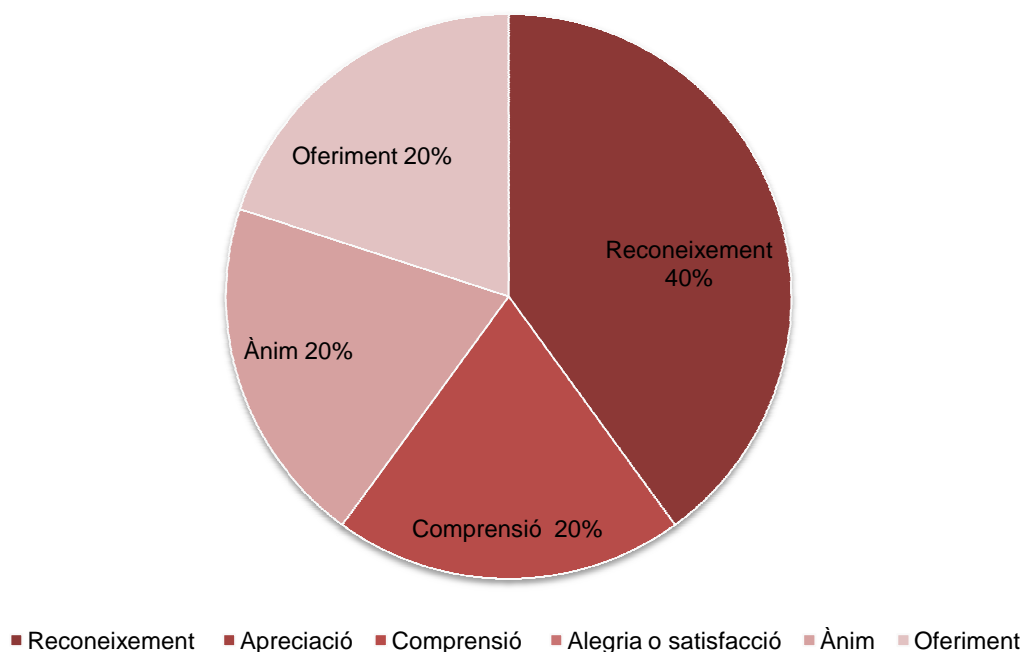


Figura 53. Distribució de les categories del *feedback* amb intenció afectiva de la parella 5.

Així, el reconeixement del tutor al novell (40%), és a dir, el fet que el tutor manifesti que està d'acord amb l'actuació, el comportament i/o l'opinió del novell, representa la majoria dels comentaris. També n'hi ha de comentaris de comprensió, d'ànim i d'oferiment d'ajuda (amb un 20% cadascun), ja que el contingut del *feedback* es basa en l'ajuda a un alumne determinat que el tutor coneix molt bé.

**DISTRIBUCIÓ DE LES CATEGORIES DEL *FEEDBACK* AMB
INTENCIÓ COGNITIVA DE LA PARELLA 5**

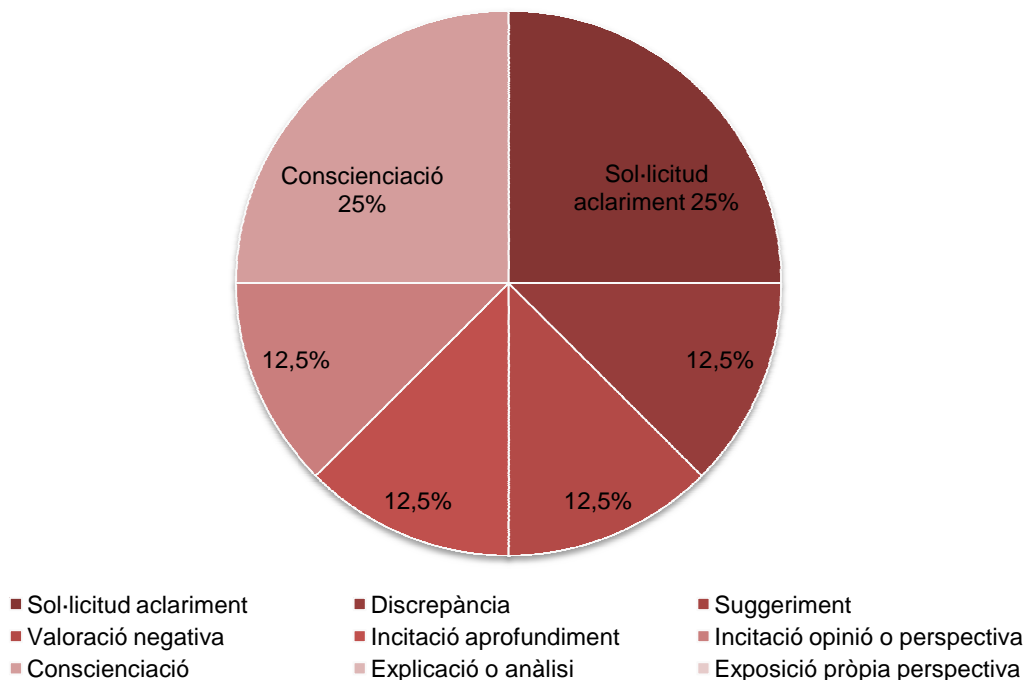


Figura 54. Distribució de les categories del *feedback* amb intenció cognitiva de la parella 5.

Pel que fa al *feedback* cognitiu, tal com mostra la taula anterior, observem es basa en dos tipus de comentaris: la sol·licitud d'aclariment i la conscienciació (25% per a tots dos). La sol·licitud d'aclariment es desprèn directament del fet que la funció de l'educador de l'USEE en aquest cas se centra en l'atenció a un únic alumne i el tutor necessita saber el perquè de les conductes del novell, per això li ho pregunta i seguidament l'ajuda a adonar-se de quines conseqüències tenen aquestes conductes en l'infant en concret. També hi ha comentaris de discrepància, de valoració negativa, de sol·licitud d'una explicació i també de demanada d'opinions (12,5%) en tots els casos, un patró que s'assembla al de les altres parelles.

Amb aquesta darrera anàlisi, en què hem classificat i descrit el tipus de *feedback* de les tres parelles analitzades, acabem el segon objectiu, que pretenia tipificar les ajudes i el *feedback* dels tutors als professors novells al llarg del programa.

A continuació donem pas al tercer objectiu, que fa referència a la manera com evoluciona el discurs reflexiu dels professors novells i dels tutors.

5.3. Objectiu 3: Evolució del discurs reflexiu dels professors novells i dels tutors al llarg del programa

Per mostrar com evoluciona el discurs reflexiu del professorat novell i dels tutors al llarg del programa, estructurarem els resultats a través de tres eixos que conflueixen en el temps.

Aquests tres eixos són:

- La manera com es vehicula el discurs reflexiu a través dels tòpics en els missatges dels participants i a través de les estratègies discursives dels seus enunciats en els diferents tòpics dels grups de reflexió sobre la pràctica docent
- El contingut d'aquests missatges en els fòrums en línia i els grups de reflexió
- La manera com es modifiquen els coneixements i les creences dels participants al llarg del programa; és a dir, la comparació entre els coneixements i les creences inicials dels participants a l'inici (fòrum virtual) i al final (grup de reflexió) del programa

El que acabem d'explicar es pot resumir en la figura següent, que guiarà la presentació dels resultats d'aquest tercer objectiu:

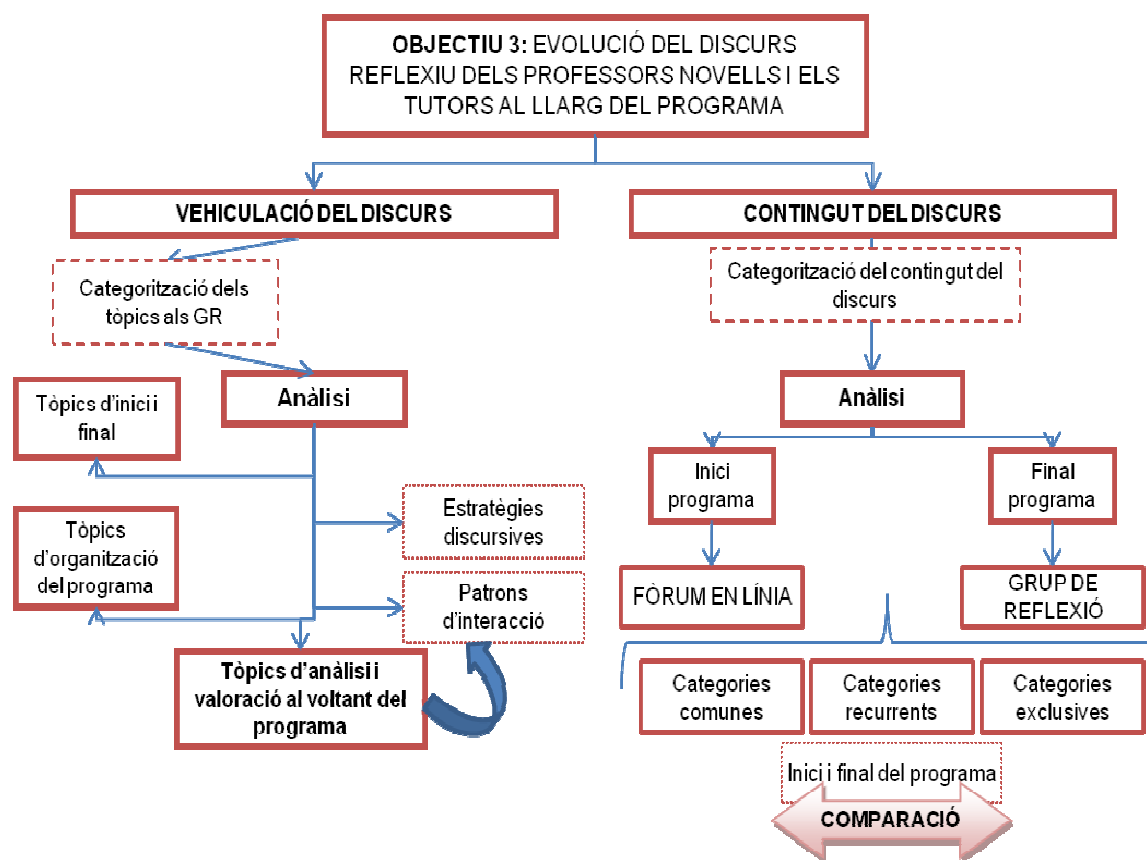


Figura 55. Esquema dels resultats del tercer objectiu: evolució del discurs reflexiu dels professors novells i dels tutors al llarg del programa.

A continuació mostrem els resultats del primer eix d'anàlisi del discurs reflexiu dels professors novells i dels tutors.

5.3.1. Vehiculació del discurs: anàlisi dels tòpics i de les estratègies discursives

La vehiculació del discurs reflexiu dels novells i dels tutors es tradueix en dos nivells d'anàlisi, tal com es pot observar:

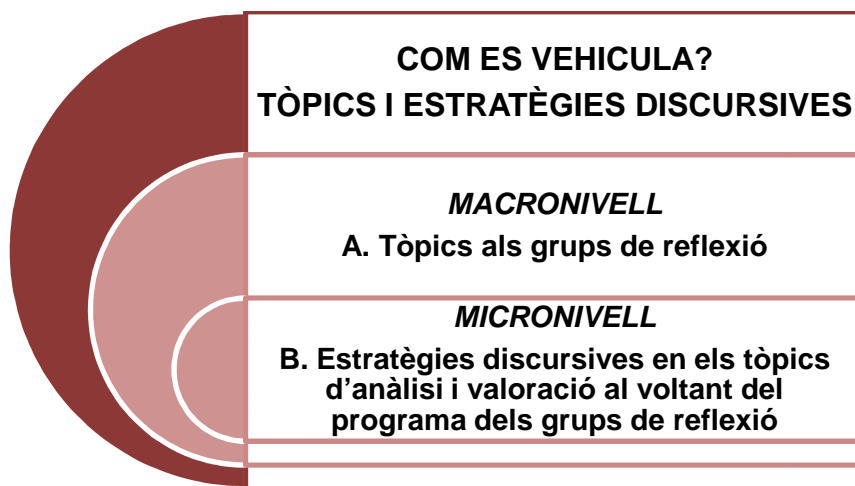


Figura 56. Vehiculació del discurs reflexiu dels professors novells i dels tutors al llarg del programa.

Les dades per analitzar els tòpics i les estratègies discursives provenen dels grups de reflexió atès que l'assessor, tot i fer de guia i canalitzador de la reflexió, no intervé en els continguts, assumptes, matèries, problemes o qüestions de què es parla i tampoc pauta torns de paraula o expressions ni coarta comentaris, observacions o crítiques dels participants.

D'altre banda, no s'analitzen les estratègies discursives als fòrums en línia pel format escrit dels missatges, però sí que es tenen en compte els tòpics i el contingut dels missatges, tal com també s'analitzen als grups de reflexió.

MACRONIVELL

A.1. Anàlisi dels tòpics als grups de reflexió: categorització dels tòpics a partir dels enunciats

En el primer nivell o macronivell s'analitzen els tòpics o temàtiques del discurs en els grups de reflexió (es van fer un total de 5 grups de reflexió sobre la pràctica docent). Segons la lingüística, el tòpic és el tema sobre el qual es parla o es fa referència, i s'entén com a matèria o assumpte. Així, el tòpic és el centre d'un debat, d'una conversa o d'una discussió, mentre que els comentaris són les formes discursives que s'articulen entorn del tema o assumpte proposat (Escobar, 2000).

S'han analitzat un total de cinc grups de reflexió, de dues hores de durada i amb un total de 2.033 enunciats.

El mètode emprat per a l'anàlisi dels tòpics ha estat l'anàlisi del contingut seguint una estratègia de consens entre jutges, tot constatant els acords i discutint els desacords per arribar a una categorització consensuada dels tòpics, que posteriorment s'han agrupat en tres macrotòpics, amb un percentatge d'acord del 80%.

Alhora, s'ha fet una codificació de tipus *bottom-up*, partint directament de les dades per arribar als tòpics o categories, és a dir, l'anàlisi dels grups de reflexió ens ha permès elaborar progressivament un llistat de tòpics/categories.

Els tòpics fruit d'aquesta anàlisi són els que enunciem a continuació:

Taula 32. Tòpics als grups de reflexió.

Tòpics	Macrotòpics
1. Introducció / inici de la sessió / parada per organització i estructura	Inici GR Final GR
15. Cloenda / final sessió	
2. Organització dels enregistraments	Organització del programa
3. Organització del rol dels tutors	
4. Organització de l'explicació del projecte als alumnes	
5. Organització de l'observació dels tutors per part dels novells	
6. Organització del <i>feedback</i> dels tutors	
7. Organització temporal i calendari	
8. Organització de les lectures	
9. Organització del fòrum	
10. Anàlisi / valoració de l'assessorament	
11. Observació dels tutors per part dels novells	
12. Anàlisi de les bones pràctiques	
13. Anàlisi i valoració del fòrum	
14. Anàlisi del <i>feedback</i> dels tutors	

Com es pot observar, s'han establert un total de quinze tòpics al voltant dels quals s'articulen els grups de reflexió sobre la pràctica docent. Al seu torn, aquests temes es poden reorganitzar en tres macrotòpics o macrocategories segons la seva funció; així, tenim els d'inici i cloenda del grup de reflexió, els d'organització del programa i els d'anàlisi i valoració del programa. A continuació els expliquem i en donem exemples:

Macrotòpic d'inici i final del grup de reflexió:

Aquesta categoria engloba aquells tòpics que es donen a l'inici, en moments de parada –per diferents motius– i a la cloenda dels grups de reflexió, tal com expliquem i exemplifiquem en la taula següent:

Taula 33. Macrotòpic d'inici i final del grup de reflexió.

Tòpic - Explicació / descripció
Exemple
<p>1. Introducció / inici de la sessió / parada per organització i estructura</p> <p>Aquest tòpic fa referència als moments d'inici dels grups de reflexió i inclou verbalitzacions de benvinguda i de rebuda als participants, així com l'explicació de l'estructura de la sessió del grup i altres comentaris, si s'escau, al voltant de la sessió</p> <p>1 A: <i>A veure benvinguts, benvingudes e:: [...] (GR 1)</i></p> <p>8 A: <i>Vale us explico l'objectiu d'aquesta sessió perquè hem de parlar de moltes coses, sobretot d'un tema que ens preocupa a tots (...) l'objectiu d'aquesta sessió era (...) e:: parlar de com estan anant les coses, de com esteu:: treballant junts amb la vostra parella, d'acord ?, i:: e:: observar alguns fragments de les gravacions, dels enregistraments que:: jo creia i el meu equip creiem que eren bons, eren bons perquè els comentéssim entre tots (...) avui hem canviat la dinàmica i avui no es veurà cap gravació, hem decidit que en aquesta primera sessió e:: no veurem cap imatge, d'acord? Per l'enrenou que ha creat i una mica perquè com han anat les coses, aleshores ara el que farem serà analitzar el foro (...) perquè totes les aportacions que s'han fet han estat genials, vull dir jo crec que us heu esforçat tots molt (...) (GR 1)</i></p> <p>1 A: <i>A veure, avui començarem (...) veieu que (...) la sessió està distribuïda en quatre apartats, amb un inici, de l'experiència de com ha anat el foro, amb unes preguntes i l'anàlisi de les, dels vídeos, de les seqüències (...) (GR 3)</i></p> <p>1 A: <i>Avui s'acaba l'assessorament de manera formal, vale? (...)</i> [...]</p> <p>3 A: <i>Pues, avui s'acaba l'assessorament de manera formal, ens queda una sessió que serà una sessió d'una hora més dispersa per (...) xerrar obertament de com ha anat la cosa (...), d'acord? I ara mateix el que estava pensant fer fins que arribéssiu era seguir l'estructura de la sessió però jo crec que aq(-), aquesta primera que posa inici i final a l'assessorament és el que farem la darrera sessió, vale? I aleshores avui anirem directament al q(-) que no vem poder veure l'altre dia, que jo crec que és molt important, d'acord? I després també tenim imatges d'aquesta última, tenim coses per treballar del foro, hem de pactar les entrevistes finals i (...) eh, ja està! (...), ja està...</i></p> <p>4 T5: <i>...ja està...</i></p> <p>5 A: <i>...ja està!...</i></p> <p>6 T: <i>(riu)</i></p> <p>7 A: <i>Jo crec que ja està (...) (riu) vale? (GR 5)</i></p>
<p>15. Cloenda / final sessió</p> <p>Aquest tema fa referència als moments de finalització dels grups de reflexió i inclou verbalitzacions de comiat als participants així com l'explicació de properes accions o recordatoris diversos</p> <p>272 A: <i>[...] i aleshores per acabar que no se m'oblidi, hem acordat el calendari per la propera àrea, el tema de la càmera ja està tot controlat (...) alguna cosa més?</i> T: <i>No:: (GR 1)</i></p> <p>556 A: <i>Doncs ja estem (riu)</i></p> <p>557 T1, T2, T4: <i>Pues ahora no nos vamos</i></p>

Tòpic - Explicació / descripció
Exemple
558 A: <i>Per la propera sessió, veurem la resta d'imatges i temàtiques i analitzarem el feedback dels tutors, moltes gràcies a tots (...) i penjaré el resum de la lectura de l'àrea 4</i>
559 T1, T4: <i>Molt bé (GR 3)</i>

Macrotòpic d'organització del programa

S'hi aglutinen les temàtiques que fan referència a tots aquells aspectes de disposició i gestió que comporta l'estructura del programa; es tracta de discussions o converses sobre els enregistraments, el *feedback* dels tutors, les lectures i els fòrums (elements directament relacionats amb les accions del programa).

Taula 34. Macrotòpic d'organització del programa.

Tòpic - Explicació / descripció
Exemple
2. Organització dels enregistraments
Aquest tòpic es refereix als comentaris dels participants sobre els enregistraments dels tutors als professors novells, especialment pel que fa al funcionament i emplaçament de les càmeres i a les reaccions dels alumnes
151 A: <i>[...] Aleshores vull dir (...) parlem-me clar, vale?, perquè estic oberta, el programa està obert a qualsevol tipus de suggeriment i del que sigui i és que no ho dic amb broma, decidim què fem amb les gravacions (...) clar jo ja us he avançat que per mi és un element important, per mi és l'objectiu que us he explicat, que en el focus grup parlarem una mica de les preguntes que tenim avui, que parlem dels vostres neguits i després observar què han fet els meus companys i saber què em poden aportar els tutors i els altres professors (...) Clar el que jo no faré, jo no escullo els fragments a l'atzar això mai, ni per fastidiar a ningú:: de fet seran imatges bones (XXX) a veure aleshores arribem a un acord amb les gravacions dieu el que penseu de veritat, o sigui ara ja sabent que el tutor no té cap responsabilitat, que la responsabilitat del tutor és agafar la càmera, entrar juntament amb el professor novell, plantar-la allà i se acabó i enfocant sempre el professor, explicar els alumnes, mireu!, estem formant part d'un estudi que porta la Universitat i hem de gravar el que farem a l'aula (...) la meva pregunta és us veieu amb cor per fer les gravacions?, o vinc jo.</i>
152 T2: <i>Home jo per la meva part si només és plantar la càmera que jo m'oblido, que per mi és un problema menys per mi personalment no és cap problema o sigui el meu problema era la càmera, que em va portar molta feina...</i>
153 A: <i>...clar per això us vaig dir en l'e-mail que havíeu gravat tan bé i és perquè mai ens havíem trobat amb unes gravacions tan bones en el sentit de que els professor sortia tota l'estona i jo pensava, pobres! O ho ha gravat algú de fora::</i>
154 T2: <i>Clar per mi era complicat seguir-la amb ella anar apuntant, o sigui per mi va ser estressant</i>
155 A: <i>Clar en principi els alumnes havien de sortir d'esquenes ...</i>
156 PN4: <i>...jo crec que el problema no és meu jo crec que el problema el vaig tenir puntual amb aquella classe...</i>
157 PN1: <i>Jo penso que ens falta veure-ho, comentar-ho perquè jo especialment crec que pot ser útil i que en podem treure molt</i>
158 A: <i>Què en penseu?</i>
159 T2: <i>A mi a vegades em sabia greu distorsionar, si els alumnes ja estan pendents de mi, si jo estic afegint una problemàtica que potser ella no es trobaria i m'estava angoixant per si ella s'estava angoixant</i>
160 PN2: <i>No, no per mi no hi ha cap problema</i>
161 PN5: <i>Clar hi ha una cosa molt clara si la classe no ha anat bé jo no tinc cap interès per tornar, fins i tot ella em va dir, he apuntat unes coses et sap greu que t'ho digui?, i jo li vaig dir que no!, que volia que m'ho digués, però jo vaig tenir interès perquè no hi va haver cap distorsió a la classe, per tant si jo no he actuat naturalment no m'interessa el que em puguis aportar, però jo crec que sí que em serveix, que em va bé (GR 1)</i>
61 T1: <i>Altra cosa, nosaltres no hem gravat cap intervenció de classe sinó que havia vingut ella =a fer una observació a la meua classe=</i>
62 A: <i>=sí, això tenim un punt=</i>

Tòpic - Explicació / descripció
Exemple

63 T1: *No hem pogut gravar el feedback, l'hem fet però és que ens va ser materialment impossible a nivell de temps por:: por cuestión de compaginar horarios*
 64 A: *Vale, tenim un punt aquí i (...) =però en parlarem=*
 65 T1: *=que la voluntat hi era= =però XXX=*
 66 T2: *=Nosaltres va ser a l'inrevés=, vam fer la gravació però aleshores necessitava la càmera l'Eva i l'hora que nosaltres teníem lliure ella tenia la càmera, doncs vam fer el feedback però clar ja no el vam gravar perquè després ja teníem classes*
 67 A: *Vale*
 68 T2: *I era un divendres vull dir que ja estava...*
 69 A: *Vale, eh o sigui, a veure el primer punt aquest ja està i ara això (GR 2)*

3. Organització del rol dels tutors

En aquest tòpic s'aborden aspectes relacionats amb el paper dels tutors, quines sensacions tenen i quins obstacles es troben en la relació amb el novell, i també quina funció fan en l'observació del novell a l'aula

34 A: *Una altra cosa mm el vostre paper com a tutors (...) e:: és de:: ajuda i aleshores fins i tot jo parlaria de docència compartida, quan a que jo entenc que no sabíeu què fer, d'acord, quan aquell alumne es va posar així, com es va posar, doncs el tutor a:: en principi a partir d'ara el que farà serà fer la classe amb el professor novell*
 35 T3: *Just el contrari del que pensàvem que havíem de fer*
 36 A: *Exacte! Per això hi ha dues coses que volia deixar clares abans de que comencéssim a parlar, no? Això, vosaltres no sou els gravadors, vosaltres sou el tutor i heu de deixar la càmera allà quieta i donar-li al rec (...) passi el que passi tant si es para la classe com sinó es para, en el vostre cas la veritat és que va gravar super bé*
 37 T5: *Claro porque ya pusimos (XXX) la clase de ella también es diferente (GR 1)*

162 A: *Vale segon tema, creieu que és distorsionador que els tutors apuntin? (...) clar, no cal apuntar-ho tot, no sé cal una mica de sentit comú, no apunteu i després intenteu apuntar una mica::, no perquè...*
 163 T2: *Potser nosaltres que ja sabem com és la classe podem dir, pues yo al lado de este no me pongo::*
 164 A: *Tercer tema els tutors poden intervenir, poden ajudar?, en el moment que ells creguin necessari o:: professor novell dir un momentet que ara entrarà PN1 i farem tal activitat, pot estar dient ajuda'm però no directament perquè els alumnes no:: tingui la temptació de dir (...) o sigui el tutor pot tenir un rol actiu si ell ho considera convenient (...) molt bé*
 165 T3: *Si tenim temps de saber com va la sessió fins i tot ens ho podem organitzar una mica, de dir, mira tu ho faràs això i jo allò...*
 166 A: *...això seria ideal*
 167 T3: *...perquè els nostres alumnes si que estan acostumats, de tant en tant de fer classes entre dos i si ens ho podem preparar bé aleshores podia ser molt més natural (GR 1)*

4. Organització de l'explicació del projecte als alumnes

En aquest tòpic s'aborda l'explicació als alumnes del que s'està duent a terme, així com la reacció que tenen davant el projecte i el comportament que mostren. Sempre es té en compte que els afecta pel fet de veure un altre professor a l'aula (el tutor) i una càmera que enregistra al seu professor

59 A: *Clar, l'altra pregunta té a veure tercera pregunta els hi heu explicat?*
 60 T2: *Que era una cosa externa de l'escola que no tenia res a veure amb l'escola i ja està*
 61 T1: *Nosaltres vam comentar que col·laboràvem amb un projecte de la Universitat i per tant, era una cosa de professors*
 62 PN1: *De professors i que::*
 63 T2: *I que no afectava els alumnes*
 64 T5: *Nosaltres que era un treball de professors*
 65 T2: *I ja està*
 66 T3: *Però clar segons com ho enfoquis si ja veuen de bones a primeres que són les dues persones que ho presenten, que el professor novell va acompanyat de l'altre professor i tots dos presenten l'activitat i aleshores si veuen que intervens ja no passa res perquè ells ja veuen que són dos persones aquell dia que entren a classe (GR 1)*
 69 A: *Però jo no tindria cap problema en explicar-lis els alumnes mira això és una recerca on els professors que comencen, perquè ells saben que estan començant, no?, o:: no ho saben?!*
 70 T1: *Sí però no crec e:: perquè jo pensava en cicles e:: si els hi diem que:: bueno::*
 71 A: *Bueno::*
 72 PN1: *Ahora!*
 73 T3: *Ahora te vas a enterar*
 74 T1: *Perquè si els hi diem que és un treball de recerca del professorat, pensant en cicles dir que és per*

Tòpic - Explicació / descripció Exemple
--

professors novells poden ser cruels, eh? Crec jo, eh?

75 T2: No tots els alumnes però això pot donar peu que no tots els alumnes perquè potser és un 1% un 2%, però que decideixin agafar-se aquí doncs avui m'avorreixo doncs tinc un tema, no?, per treure alguna cosa:: que no vol dir que passi sempre però hi ha la possibilitat (...) normalment els professors novells els hi fan passar malament, van a por ells

76 A: O sigui novato és igual a le puedo tomar el pelo

77 PN5: I si encima se grava mejor

78 T2: Queda constancia

79 PN5: De la heroicidad (GR 1)

5. Organització de l'observació dels tutors per part dels novells

En aquest tòpic s'aborda la possibilitat dels novells d'observar els seus tutors, la manera com es planteja, com es durà a terme i quantes vegades es farà

146 PN2: ...posats a fer peticions...

147 A: ...demana, demana

148 PN2: ...la possibilitat, jo crec que seria molt interessant poder nosaltres observar classes de professors que ja tenen un temps en aquesta escola, perquè penses bueno, jo em puc veure, però poder veure com en conflictes (...) no gravant solament assistint aquelles sessions de dir, mira!, potser no hagués caigut de resoldre-ho d'aquesta manera això penso que seria positiu

149 A: Això ho vaig explicar els tutors que hi havia la possibilitat de que si una parella volgués, és a dir, que un professor novell volgués anar a observar el seu tutor o qualsevol altre professor tenia les portes obertes, sense gravar ni res...

150 PN2: ...no simplement anar...

151 A: ...si vosaltres us sentiu bé i els alumnes també se senten còmodes, doncs això perfecte, mentre quedi enregistrat al diari, mira avui a tal hora he anat classe:: perquè el programa que farem també tindrà aquest element (...) (GR 1)

6. Organització del feedback dels tutors

S'aborda la importància del feedback dels tutors als novells, els problemes que se'n deriven, la gestió que se'n fa i també la manera com l'entenen tots dos membres (el tutor que el transmet i el novell que el rep)

191 A: I vosaltres com ha anat el feedback?

192 PN1: Penso que va ser molt positiu perquè a més a més aquest crèdit el fem a diferents cicles però els dos fem el mateix crèdit per tant, és molt fàcil dir doncs, mira amb això podries no haver-ho explicat perquè oi, que després no els hi demanaràs?, doncs fora, és a dir, va ser molt constructiu en aquest sentit fins i tot penso ara que no hi és la Eva, fins i tot penso que pel ella també, perquè em va dir, doncs això no ho havia pensat de fer així i:: és molt bona idea però:: fes-ho d'una altra manera que et serà molt més afectiu o sigui el fet del feedback va anar molt bé sobretot per això per comentar la jugada, que de fet penso que és del que es tracta..

193 A: És del que es tracta, exacte...

194 PN1: ...i vem dir bueno la classe t'ha donat fins aquí ha arribat un punt en què has esta omplint el temps i diu no:: això ja ho talles comences un altre tema i fora, si el tema no dóna per més no l'allarguis perquè no val la pena, passa de tema, doncs penso que va ser el més positiu de la història, el moment aquest de:: compartir com ha anat l'observació, perquè sinó l'observació en si no té gràcia

195 A: Exacte, és que l'observació en si no té gràcia pel tutor, té gràcia quan jo faig ús com a:: assessora externa d'aquestes imatges, el tutor el rol que té és el feedback (...) vosaltres què tal?

196 PN3: Bé, el feedback la part més positiva perquè a més et permet la reacció del tutor la percepció immediata que ha tingut d'aquella classe, i això és molt important, sí que és important raonar pensar-ho però també és molt important allò que t'ha donat immediatament perquè aquí pots captar les idees bàsiques però després a nosaltres potser és el que més ens interessa no sé:: va ser la part que més instructiva amb la qual et pots adonar de les coses, de què pots fer, no sé si tu tens positiu amb una crítica positiva doncs et pot servir per reflexionar i a partir d'aquí treballar estratègies que potser han fallat...

197 T3: ...a mi em va costar molt perquè a veure no sé com explicar-ho, clar jo dir-li a la PN3, que és una persona que té tanta o més experiència que jo la meva:: doncs en va costar molt, però ella m'ho va facilitar molt i en aquest sentit m'ho havia de pensar bé, però com ho havíem de fer, nosaltres som molt obedients i aleshores ho vem fer, no?, i :: després em vaig relaxar molt, no?, perquè la meva angoixa era pensar que quan arribés el feedback que, què faria i com ho faria, aquesta era la meva preocupació, no?, per mi realment era el moment difícil, no?... (GR 1)

57 A: Estat de les filmacions. A veure, ningú te alguna cosa a comentar, de com està anant la cosa?

58 T2: Simplement una curiositat, eh, lo que són els feedbacks, alguna vegada comentarem com es fan, perquè per exemple, a veure jo com ah, també he participat en el curs, a mi lo que m'interessa saber és si estic fent bé el retorn a l'altra persona o no

59 A: Vale, jo us veig, jo us veig i us puc dir que esteu fent molt bé els retorns, eh? Cada cop millor, al

Tòpic - Explicació / descripció Exemple
<p><i>principi eren molta accelerats, sobretot hi ha parelles que utilitzen una pauta, i així va molt bé, d'acord perquè, no? vulguis o no sempre es diuen les coses més estructurades, però de totes maneres, mira, ja m'heu donat una idea pel proper focus grup per si no tinguéssim cintes, però de totes maneres jo m'ho apunto per, per parlar-ho una mica, i tant! I si (...), i si em doneu permís perquè sortiu vosaltres donant feedback també ho podem fer</i></p> <p>(Diversos participants emeten sons paralingüístics d'assentiment)</p> <p>60 A: Sí?</p> <p>61 T2: <i>Per mi no hi ha cap problema</i></p> <p>62 A: <i>No hi ha cap problema? Vale. Perfecte. Vinga (GR 3)</i></p>
<p>7. Organització temporal i calendari</p> <p>Es tracta l'organització temporal del programa i la gestió de totes les accions que inclou cada àrea, així com la successió temporal de les àrees des de l'inici fins al final del curs</p> <p>221 A: <i>...no clar, no a veure (...) jo no sé si us estem collant massa, d'acord?, perquè:: simplificant un poco heu d'aportar alguna cosa al foro perquè:: ho torno a dir heu fet unes aportacions genials, heu de fer la gravació al vostre tutor, heu de fer el feedback i heu de deixar-ho enregistrat, d'acord?, això és el que heu de fer (...). mm clar jo crec que sempre hi hauran coses i:: jo patia perquè la següent àrea són quinze dies...</i></p> <p>222 T4: <i>...vol dir que tenim molt poc temps..., no vem poder entrar, quan vem voler entrar estàvem aquí a les nou de la nit fent avaluacions i pensant, ens hem esperat a l'últim dia. Com que som tan auto...</i></p> <p>223 PN2: <i>...d'aquí quinze dies?... (GR 1)</i></p>
<p>8. Organització de les lectures</p> <p>Aquesta punt se centra en una de les accions de cada àrea, que és la lectura de diferents materials per part dels participants, i es tracten temes sobre la utilitat, la claredat i l'accessibilitat de les lectures, així com també el calendari de lectura i la manca de temps per fer les lectures corresponents</p> <p>2 T1: <i>Home jo bàsicament seria perquè, així com la primera lectura sincerament me parece un muermo, aquesta segona l'he trobat molt més entretinguda però penso que amb menys planes, hagués tingut, o hagués trobat més o menys, sintèticament la mateixa informació. Mm, jo crec, per mi, em seria més interessant doncs a lo millor una lectura de quatre planes amb suc, vale?, que vint, que estan molt interessants, perquè hi ha informació extra, però que, bueno...</i></p> <p>3 A: <i>Ja, que el senyor Alonso Tàpia pot dir el mateix però amb menys fulls</i></p> <p>4 T1: Sí</p> <p>5 A: Vale</p> <p>6 T1: <i>I que si a lo millor les podem escurçar o pots fer si un petit resum perquè a vegades dius, jo em miro lo que he subratllat, però és allò, anem a mirar el que he subratllat, pensant-ho, posant-ho... a mi em costa, llavors si em trobo un petit resum després poder-hi fer referència dintre el foro potser m'és més fàcil per referenciar-ho (GR 2)</i></p>
<p>9. Organització del fòrum</p> <p>És un punt en què els participants comenten els obstacles que troben a l'hora de participar en el fòrum en línia, després de la lectura dels materials corresponents; també reflexionen sobre els diferents nivells de participació, l'elaboració de les aportacions i la manca de temps per participar</p> <p>63 A: <i>Vale, material. Molt bé. Vale. Com ha anat el foro?</i></p> <p>64 T1: <i>Jo com a neguit així, és el temps</i></p> <p>65 A: <i>Temps</i></p> <p>66 T1: <i>El temps de que jo faig unes lectures diagonals...</i></p> <p>67 A: <i>Al-lucinants</i></p> <p>(Diversos participants riuen)</p> <p>68 T1: (riu) <i>I clar ara que dius, ara que dius que tindrem res, =XXX a mi em sap greu=</i></p> <p>69 PN1: <i>=Más diagonal=</i></p> <p>70 T1: <i>Perquè dic hosti, eh, perquè dic són documents que te'ls podràs llegir, que podràs, que en el foro, seria realment que contestéssim, que tu dius, jo contesto i aquí</i></p> <p>71 T3: <i>no tenim temps, =és una llàstima=</i></p> <p>72 T1: <i>=clar= És un neguit</i></p> <p>73 T3: <i>=XXX=</i></p> <p>74 T1: <i>=XXX=, Sí lo hacemos, i després</i></p> <p>75 T3: <i>Et queden ganes de quan llegeixes alguna =XXX=</i></p> <p>76 T1: <i>=A esto hi estic d'acord, o no= XXX</i></p> <p>77 A: <i>Sí, entenc</i></p> <p>78 T1: <i>I això és un, això és el =temps=</i></p>

Tòpic - Explicació / descripció Exemple
<p>79 A: =Exacte=. Per exemple una de les coses que es proposarà per l'any que ve, per fer aquest tipus d'assessorament és que només hi hagin tres àrees (...). Al desembre, ara i al juny, i aleshores clar, no?, tens molt mes temps per, eh, interactuar, per gravar-te els cops que vulguis...</p> <p>80 T1: XXX trobar el forat i trobes el forat i XXX, a veure clar el nostre cas és mes fàcil perquè jo tinc més forat</p> <p>81 A: Clar</p> <p>82 T1: Però tot i així, XXX, el llibret pobre de això s'ha anat ja, jo penso que a toda España, no? me lo llevo pa aquí, me lo llevo pa allí (GR 3)</p> <p>3 A: Aleshores, per començar (...) m'agradaria saber una miqueta què ha passat amb el foro</p> <p>4 T2: Que cuanto más tiempo tienes como que menos tiempo trabajas</p> <p>5 A: Peor verdad?</p> <p>6 T2: Yo en este caso sí</p> <p>7 A: Ya</p> <p>8 T2: Después es lo que te he contado, la disciplina es una cosa que te enfrentas cada día i como he tenido muchos casos de disciplina desde una semana (riu), eh la historia és que no em volia veure amb una mica com suggestionada perquè en aquell moment jo estigués amb una enrabada amb XXX i ara lo vas a decir todo negativo, lo vas a ver todo malo no? Espérate, espérate sé objetiva i em va costar molt ser objectiva i pensar fredament les coses, no? (GR 4)</p>

Macrotòpic d'anàlisi i valoració del programa

S'hi aglutinen les temàtiques majoritàriament proposades per l'assessor i al voltant de les quals, lògicament, s'articula la reflexió del grup. Els temes o tòpics de reflexió es concreten en l'assessorament i la utilitat del programa; la reflexió sobre els continguts, explicacions, missatges, opinions i experiències que els participants comenten en els fòrums en línia; l'anàlisi de les imatges i enregistraments de "bones pràctiques" seleccionats per debatre i comentar al grup de reflexió; l'anàlisi i reflexió al voltant del *feedback* dels tutors, des de la seva pròpia perspectiva i també segons el parer del novell; i, finalment, el que ha suposat tant el rol i la pràctica dels tutors com l'aprenentatge dels novells. Ho mostrem en aquesta taula:

Taula 35. Macrotòpic d'anàlisi i valoració del programa.

Tòpic - Explicació / descripció Exemple
<p>10. Anàlisi / valoració de l'assessorament</p> <p>En aquest tòpic es reflexiona, en forma de debat i comentaris, sobre aspectes directament relacionats amb la utilitat del programa i la manera com ho viuen els participants; concretament s'aborden els aspectes d'utilitat, aprenentatge i possibilitats i mancances que hi troben, així com els possibles canvis que hi voldrien introduir</p> <p>487 A: Què en penseu? (...) Us ha agradat? Us heu avorrit? Us...</p> <p>488 T1: Ha estat molt bé</p> <p>489 A: Ha estat bé, al menys heu pogut veure...clar algun dia ja us ho he dit, ho farem amb els tutors</p> <p>490: T4: No a vegades fins i tot és positiu. Jo amb algun mestre de l'escola que ho hem parlat i així és que em comentava, és que això hauríem de fer-ho tots no? O sigui voluntàriament em deia, jo voluntàriament potser m'agradaria que em gravessin i després que comentéssim entre dos o tres, clar si ho fas des de lo positiu =de dir hosti doncs jo això no ho faria així o ho faria aixà o...=</p> <p>491 T10: Clar, =és que veure la classe des de l'altra banda canvia molt eh?= canvia molt, exacte no te n'adones de coses que dius hòstia</p> <p>492 T3: És que si així entenem que:: que el que estem fent és aprendre de tots</p> <p>493 T4: Clar és molt positiu</p>

Tòpic - Explicació / descripció
Exemple

494 A: *El pobre PN5 no ha sortit gaire perquè clar només era atenció als alumnes*

495 PN3: *Ah, no, no*

496 A: *Ho dic perquè pobre però bueno clar, és que no:: no daixoneses (GR 2)*

81 T3: *Doncs, jo crec que, jo a vegades, he pensat (...) que arriba un moment que en un departament o fins i tot en un claustre en què va anem a reflexionar sobre metodologies a posar-se a treballar així, a reflexionar sobre alguns temes i acompanyem als resultats, ajuts als altres, els uns als altres, no com a tutor i (...) toquen el dos, sinó com a iguals, poder tenir la oportunitat de (de), d(-) de fer-nos un feedback i tal, seria molt, molt bo, jo entenc que s'ha d'anar amb compte perquè amb segons quins claustres però potser en un lloc concret, en un moment concret, unes persones concretes o voluntàriament que la gent digués: doncs mira jo m'apunto, no?, una formació així, en equip, entre companys que hem d'estar en el mateix barco i tal (...) seria molt interessant*

82 T1: *Jo ho he proposat...*

83 A: *...mhm...*

84 T1: *...l'equip directiu, d'entre companys, entre companys, potser algun (riu), algun que jo crec que hauria de fer-ho...*

85 T: *(riuen)*

86 T1: *...algun nombre me saldría, no? Pues fins i tot, no, algun company m'ho ha dit: a mi no m'importaria participar en una cosa així, a mi per poder veure i perquè em poguessin veure perquè el tema de l'avaluació s'ha agafat des de lo positiu, veus moltes coses, no? que sí no (...). De vegades és molt difícil dir, jo trobo molt difícil entre companys*

87 T3: *És un camí dur, en aquest sentit, no?...*

88 T1: *...sí, exacte... (GR 5)*

11. Observació dels tutors per part dels novells

Es reflexiona sobre la utilitat que els novells observin els tutors i sobre la valoració dels participants un cop s'ha fet. Especialment es recullen els sentiments dels tutors en ser observats i l'aprenentatge dels novells en observar els tutors, així com també la importància de repetir l'experiència o no

69 A: *La experiència (...) la experiència, elles, ho sabeu?, em van demanar que el professor novell anés a veure al tutor, i volem que bueno, que ens expliqueu d'on va sortir la idea...*

70 PN1: *Ara, ara ja (riuen)*

71 A: *Ara, ara ja, ara tocava...*

72 PN1: *Doncs (...) bueno la idea era perquè, jo cons(-), jo pensava que podia ser també interessant no?. que ella vingués però a mi també m'interessava molt poder, poder pues veure a ella no? com resolía doncs les coses que potser em poden preocupar a mi no? amb una classe i aleshores com que tampoc teníem molt de temps per gravar jo, doncs aleshores vam dir doncs ei, una hora que jo tingui lliure doncs vinc a la teva classe no? I bueno a mi em va ser molt positiu no?, perquè doncs (...) bueno ella potser pot veure la meva classe com funciona, que ho seguirem fent, però jo poder veure ella com resol conflictes, ella que ja fa molts anys que està aquí i com, bueno, com porta la classe, doncs bueno, a mi em va ajudar molt*

73 T1: *A mi em va semblar també interessant, bàsicament pensant en la meva pròpia experiència quan vaig entrar no?, que dius, a veure sempre tens la incertesa de dir ho estic fent bé? I la millor manera de saber-ho és poder-te comparar (...) val?, i llavors dius bueno, si estem en un programa que després podem treballar aquesta:: aquesta comparació pues pot ser molt bo no? Llavors, que també a vegades jo penso que els professors novells, ella també a vegades m'ho ha comentat, que es neguitegen perquè em passa això amb aquesta alumne, perquè em costa controlar-lo i dic però és que estem igual tots (...) el que a tu et passa a mi també em passa, potser jo a lo millor m'ho prenc amb un altre tarannà però és que llevas muchas cosas en la espalda, no? I potser sé desconnectar de certes problemàtiques i a lo millor tu no pots no? Però que:: que ens passa a tots, i veure que el otro tiene también dificultades, ningú no és perfecte, tothom podem caure en problemes, i jo li vaig dir, dic segurament a la classe veurem coses que no estan gens bé vale? Perquè a mi també em passa, sóc humana puc tenir un mal dia o no, a lo millor penso que les coses les faig bé perquè jo mai m'he comparat amb ningú, o sea para mi soy perfecta perquè no he vist mai cap professor de plàstica excepte els meus profes de cuando yo estudiaba, fent classe (...) vale?, per tant no em puc comparar amb ningú, no sé, jo crec que ho estic fent bé però potser no ho estic fent prou bé, i llavors em va semblar bé que ella vingués, no? Perquè és veritat, a veure, està molt bé que pugem veure les dues vessants i per mi també és molt instructiu perquè em va observar coses que jo ni m'havia adonat mai no? I fins i tot em va dir coses positives que a mi em van fer sentir molt bé, que dius ostres! Que algú, objectivament et pugui dir, t'he observat i això m'ha semblat bé a mi m'ha fet sentir estupendament (GR 2)*

12. Anàlisi de les bones pràctiques

Es reflexiona al voltant de les imatges de les bones pràctiques dels novells. Es comenten, s'analitzen i es valoren les accions dels novells a l'aula segons la temàtica

Tòpic - Explicació / descripció Exemple
<p>que s'aborda, també es reflexiona sobre els sentiments (incomoditat, aprenentatge, tristor, indiferència...) que provoca en els novells el fet de veure's i es fa especial èmfasi en la importància dels aspectes positius de la seva conducta, així com els obstacles amb què s'han trobat. Els tutors comenten les situacions en què ells eren observadors a l'aula i exposen la seva opinió</p> <p>68 A: <i>Vale, ens queden dos que són exercicis a classe i la seva resolució i interacció dels professors amb els alumnes, exercicis a classe</i> (Visionament d'imatges)</p> <p>69 T2: <i>Como ni levanté la voz, ni me cabré ni me puse seria este niño interpretó que se estaba portando mal clar, pero no Kevin, te estás portando mal! i el nen interpretó que no estaba enfadada la V?</i></p> <p>70 T: (riuen)</p> <p>71 T2: <i>Como que no estoy enfadada? Y qué tengo que sacar chispas por el culo para que me hagáis caso</i></p> <p>72 T1: <i>Bueno clar</i></p> <p>73 T2: <i>No lo voy a hacer! No és el meu tarannà però no sé amb lo que vosaltres preguntàveu...</i></p> <p>74 T5: <i>...però al igual algunos alumnos necesitan que te de aquesta chispa y que te vean...</i></p> <p>75 T2: <i>Sí</i></p> <p>76 T: (riuen)</p> <p>77 T5: <i>Però és que si no de los que estás hablando són precisamente, a ver...</i></p> <p>78 T2: <i>...però qué pasa cuando no pongo límites, a mi me cuesta poner límites...</i></p> <p>79 PN1: <i>...fer teatre, jo sí que ho veig clar...</i></p> <p>80 T2: <i>...però fer teatre de vegades hi ha alumnes que te'n demanen cada dia i jo no en penso fer cada dia...</i></p> <p>81 T1: <i>Jo la cara a mala llet la faig cada dia i de vegades dic, bueno vaig a fer cara mala llet és que ja...</i></p> <p>82 T: (riuen)</p> <p>83 T1: <i>Clar entro i es que ja porto uns anys i ya me sale bien...</i></p> <p>84 PN5: <i>Natural...</i></p> <p>85 T1: <i>...clar que de vegades estamos en casa E...</i></p> <p>86 T: (riuen)</p> <p>87 T1: <i>És veritat, jo t'entenc, a mi de vegades em costava moltíssim i perquè quan més coneixes el nano més et costa fer la cara a mala llet perquè quan no els coneixes mira (...) entres i els fots la bronca pim pam i ala però quan els coneixes i...</i></p> <p>88 T1: <i>...saps que XXX clar però costa, costa però de vegades has d'entrar, has d'entrar...</i></p> <p>89 T5: <i>...el que hi ha darrere...</i></p> <p>90 T2: <i>...sí però de vegades hi ha nanos que per la situació personal en què estan... (GR 4)</i></p> <p>145 T5: <i>...hi ha alguna norma alguna en la qual hi ha diferents opinions i ja veus que no funciona</i></p> <p>146 T2: <i>Que necessiten unanimitat que a la que hi ha dues dos que no la cumplen ja és difícil dur-la a terme, ja tens la batalla perduda. Després també parlàvem sobretot que a l'hora d'educar amb la convivència o fer una actuació disciplinar al respecte...</i></p> <p>147 A: <i>Mhm!</i></p> <p>148 T2: <i>Nosaltres hem quedat que és la paraula clau, és a dir, no sempre pots tenir una relació positiva amb l'alumne, o sigui no som ni los mejores amigos o dir o potser contigo tu no me caes bien però sí una relació de respecte on hi pot haver diàleg, hi pot haver via de solució, i si aquest respecte mínim no existeix, lo que passa amb alguns alumnes XXX, tallen qualsevol via de solució, i això i educar en respecte...</i></p> <p>149 T5: <i>Se m'acudeix una altra cosa que vam comentar...</i></p> <p>150 T2: <i>...tira milles...</i></p> <p>151 A: <i>...vamos abreviando que...</i></p> <p>152 T5: <i>...a veure, el respecte a si mateixos no el tenen</i></p> <p>153 A: <i>Ja...</i></p> <p>154 T5: <i>...a veure, i jo crec que és molt complicat treballar el respecte als altres, als professors quan ells mateixos no respecten (...) i crec que aquí, a veure, sí que no sé (...) tindriem que treballar d'una altra manera o (...) no sabem com fer-ho prou bé, no? Però clar, si tu no et respectes a tu mateix...</i></p> <p>155 A: <i>...a tu mateix no pots respectar...</i></p> <p>156 T5: <i>Et deixes a tu mateix, a tu mateix en evidència davant d'una classe, dels professors o davant de qualsevol com treballarem el respecte als altres? respecte al professor? és complicat i molts d'ells ni saben què...</i></p> <p>157 T2: <i>...no ho entenen...</i></p> <p>158 T5: <i>Què és això, el tema del respecte, clar els hi dona igual tot no? (...) no sé (GR 4)</i></p>
<p>13. Anàlisi i valoració del fòrum</p> <p>Es reflexiona i s'analitzen els enunciats escrits pels participants als fòrums en línia al voltant de cada àrea; es treballa per parelles de novell-tutor i es posa en comú amb la</p>

Tòpic - Explicació / descripció
Exemple

resta dels participants. Els enunciats es presenten en format d'activitats on s'han de respondre preguntes, comentar situacions o dir si s'hi està d'acord o no i proposar un comportament alternatiu

107 A: Vale. Jo crec que en aquest cas, eh (...) el foro ha anat b(-) força bé, ha anat força bé, i el que vull que fem ara, és que us he entregat un, un full grapat (els participants busquen el full del qual parla A) i aleshores ens podem posar per parelles i (...) jo a cada full he estructurat les frases, que això son frases que heu dit vosaltres, o subfrases que heu dit vosaltres que a mi m'han cridat molt l'atenció i aleshores pues per parelles comenteu entre vosaltres què us a sembla, eh? per exemple vosaltres aquest full (assenyala un full a la parella formada T5 i T4), vale?, PN4, el segon (assenyala un full a la parella formada per T2 i PN3) el del darrera, molt bé, el següent (es dirigeix a la parella formada per PN1 i T1 i referint-se al full que han d'analitzar) i la PN3 i el T3 (A assenteix amb el cap en veure que la parella formada per T3 i PN3 té a les mans el full que han d'analitzar) molt bé molt bé.

108 PN1: Aquest sí.

(Tots els participants miren amb atenció el full que hauran d'analitzar)

109 A: A veure què us a sembla, pues mira, estem d'acord, no estem d'acord, aquí falta alguna cosa, això jo crec que s'hauria de matisar, vale? tenim temps, anem bé (A mira el rellotge de paret amb cara de sorpresa), aquest rellotge no s'ha canviat, no?

(Tots els participants excepte T5 miren el rellotge)

110 T4: No, =som, diguéssim les quatre...=

111 A: =Ah, vale, vale=

112 T2: Está mal, está mal

113A: Ha ha, vale, vale

114 PN1: Sí, lo tenemos fantástico, todavía queda media hora para empezar (riu)

(Diversos participants riuen)

115 PN1: Fabuloso

116 T3: XXX per quan haguem de fer el canvi d'hora una altra vegada

117 T1: XXX ja tenim feina feta (riu) (GR 3)

393 T3: Doncs per què m'ha...? Ah, no, perquè no l'has fet com jo t'he ensenyat. Això, això és un exemple molt =XXX=

394 T4: (Assenteix amb el cap) =No, no=

395 PN3: =Però és així!=

396 T3: Clar, això són les estratègies

397 T3: Si l'alumne =resol el problema=...

398 T2: =és l'objectiu=

399 T3: ...i no l'ha resolt a la nostra manera, millor, no? Vol dir que...

400 PN1: Que va més enllà

401 PN3: =Que ha aplicat la imaginació, la creativitat, la motivació, ha aplicat=...

402 T2: =De fet és el que hauríem de valorar=. Perquè jo això del model i del no ho entenc ho havia posat perquè, clar a mi m'ha passat XXX. Perquè el no ho entenc és moltes vegades, era, havia posat sinònim del no lo sé hacer

403 A: Exacte

404 T3: I a vegades de no ho sé fer com tu (GR 3)

14. Anàlisi del feedback dels tutors

És un temàtica especialment centrada en els tutors i en la qual es mostren diferents situacions de *feedback* que han viscut les parelles, en què els tutors expliquen els sentiments que tenen i els obstacles amb què topen i proposen millores, si s'escau, sobre la seva conducta. És una activitat d'anàlisi en què els tutors reflexionen sobre la seva manera de transmetre *feedback* i els novells expliquen com se senten en aquesta situació i també fan comentaris de millora als seus tutors

18 A: Però bueno, què us ha semblat? Els tutors, heu vist diferents maneres d(-) de donar feedback, hi ha gent que va allà punt per punt, pim, pam, (riu), no? Hi ha gent que dialoga més, preneu, prenen decisions juntes, hi ha gent pues que escolta i després dóna el seu paper, hi ha gent pues que ja directament ja fa un comentari de tota la sessió

19 T4: Sí, sempre

20 A: Clar, a la PN4 no se la sent

21 PN4: (riu)

22 Dona del costat de la PN4: Sí...

23 PN4: ...sí...

24 A: ...Sí, deia, sí

25 T4: Perquè hem parlat moltes, i la última mateix que era a l'aula d'informàtica XXX

26 T4: Sí, sí

Tòpic - Explicació / descripció Exemple
<p>[...]</p> <p>32 T4: <i>No, jo en el cas meu a mi em va molt bé perquè és el que li he dit amb ella, a mi m'ha reflexat moltes coses, allò que dius, la sàvia nova, i de maneres d'anglès sigui (...) i tenim problemes, per què? ??? una classe d'anglès, i he vist maneres de fer o bé que ho tenia molt aparcat o bé (...) no ho feia i a mi m'ha anat molt bé, en aquest aspecte i jo he après molt, en aquest aspecte i més que orientar, a veure, quan la classe s'ha descontrolat una mica, com jo hem passa alguna vegada, ha estat més compartir i desangoixar-nos d'alguna manera, que no pas (...) Jo en aquest aspecte he après molt, és el que m'emporto més positiu potser de tot el que hem fet és tot això: el veure com ella treballa, pues, aprendre coses que jo ja no les feia (...), no sé, a mi m'ha anat molt bé en aquest aspecte</i></p> <p>[...]</p> <p>36 T3: <i>...jo (...) he après molt, he pensat molt i he donat moltes voltes a(-) a temes que potser, jo (...) he pensat molt, jo penso que això és molt important perquè hem tingut moments que hem pogut treballar i moments que no, eh? Només hem fet una gravació, hem tingut diferents feedback, però sí que (...) és veritat que (...) juntes hem fet equip, pues en coses, a nivell personal també...</i></p> <p>37 PN3: <i>...jo crec que és el que més destaco, a nivell personal...</i></p> <p>38 T3: <i>...i amb això hem après moltíssim... pues acompanyant-la amb ella i ella acompanyant-me a mi (...), no? pues en el nostre cas, ella també té moltíssima experiència, en el meu cas, moltes coses que m'ha aportat a nivell reflexiu, a nivell personal, clar tota aquesta manera sistemàtica que els altres han fet nosaltres no l'hem pogut fer, no? (...) jo crec també hi ha aquesta vessant més humana que... (GR 5)</i></p>

A continuació analitzem els quinze tòpics identificats agrupats en tres categories (macrotòpics) tot tenint en compte els dos nivells d'anàlisi comentats.

MACRONIVELL

A.2. Anàlisi i distribució dels tòpics als grups de reflexió

L'anàlisi relativa a la distribució i al "pes" que tenen els tòpics identificats en els grups de reflexió s'organitza d'allò més general a allò més específic. Així, primer presentarem els resultats dels macrotòpics per passar després als dels tòpics, i també presentarem inicialment les dades del conjunt de tots els grups de reflexió i més endavant l'anàlisi detallada de cadascun d'aquests grups.

DISTRIBUCIÓ DEL TOTAL DELS ENUNCIATS EN ELS TRES MACROTÒPICS DELS GRUPS DE REFLEXIÓ

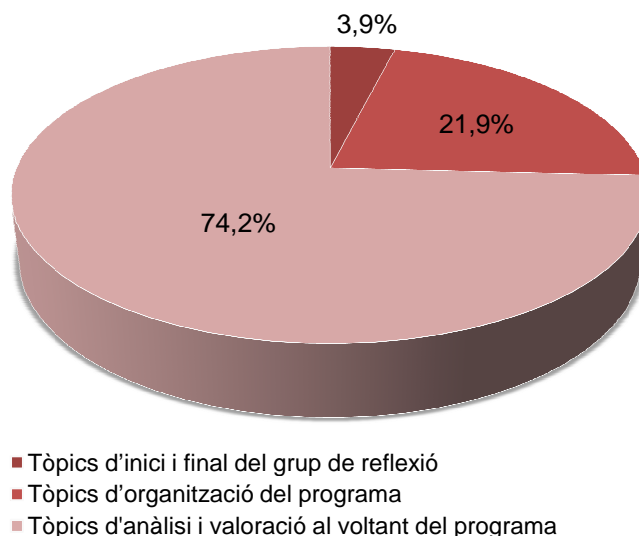


Figura 57. Distribució del total dels enunciats en els tres macrotemes dels grups de reflexió.

Com es pot observar, la distribució total dels enunciats en tots els grups respecte dels tres macrotemes (inici i final, organització, i anàlisi i valoració del grup de reflexió) és molt desigual, la qual cosa s'explica pe fet que, per definició, els grups són de reflexió i, per tant, és normal que la distribució dels enunciats reflecteixi que s'han treballat molt més els temes de reflexió que no pas els d'organització del programa. Així, el macrotema d'inici i final del grup de reflexió representa el 3,9% del total d'enunciats i el macrotema d'organització representa el 21,9%, unes xifres molt distanciades del 74,2% representat pel macrotema d'anàlisi i valoració del programa.

Seguint l'estructura proposada per a la descripció dels resultats, en les figures següents detallem com la distribució que acabem de comentar varia en cadascun dels cinc grups de reflexió:

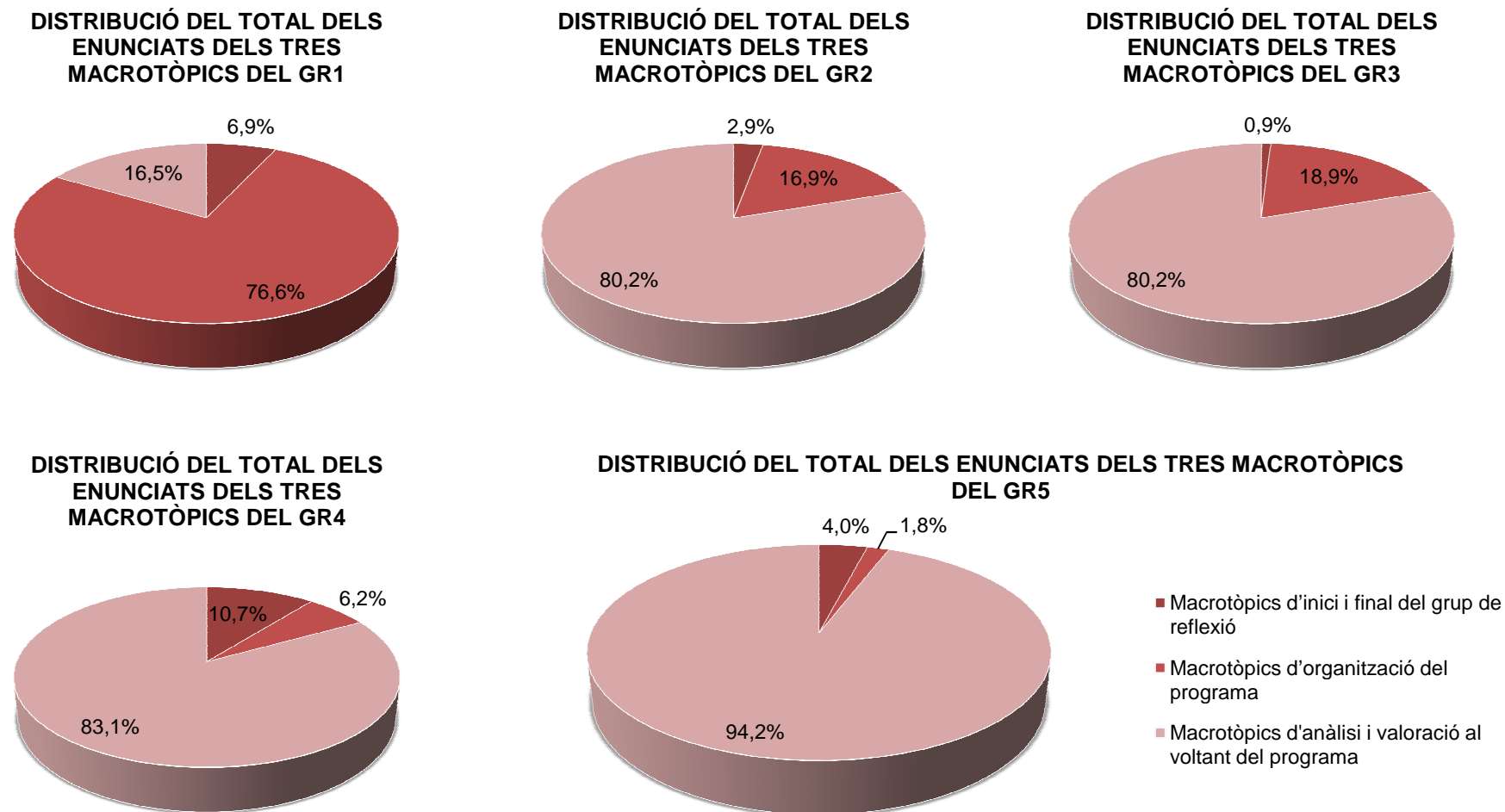


Figura 58. Distribució del total dels enunciat dels tres macrotòpics en tots els grups de reflexió (1, 2, 3, 4 i 5).

En observar la distribució dels tres macro tòpics de discussió en els diversos grups de reflexió, constatem que varia especialment entre el GR1 i la resta: en efecte, el GR1 es va centrar en l'organització del programa, concretament en l'organització i gestió del temps, la calendarització, les filmacions i el funcionament dels fòrums. En canvi, en la resta de grups aquestes qüestions van passar a un segon terme i la discussió es va centrar progressivament en l'anàlisi i valoració del fòrum, les bones pràctiques i la valoració del programa.

Ens ocuparem a continuació de la descripció i l'anàlisi dels tres macro tòpics: el d'inici i final del grup de reflexió, el d'organització del programa i el d'anàlisi i valoració del programa.

En primer lloc, el macro tòpic d'inici i final del grup de reflexió conté, d'una banda, els tòpics que serveixen de benvinguda i acostumen a explicar la planificació de la sessió i/o a assenyalar aspectes rellevants del que ha passat en el grup de reflexió anterior o del que succeirà en el que és a punt de començar; de l'altra, els tòpics de cloenda de les sessions, que recorden als assistents aspectes per als propers grups de reflexió i/o els acomiadant convenientment. Es tracta, en definitiva, d'un macro tòpic necessari, lògic i inherent al funcionament de qualsevol grup.

En segon lloc, el macro tòpic d'organització del programa conté un total de vuit tòpics, tal com reflectia la taula 32 d'aquest apartat i tal com veiem també en aquesta altra taula:

Taula 36. Macro tòpic d'organització del programa (recordatori).

Tòpics	Macro tòpics
2. Organització dels enregistraments	Organització del programa
3. Organització del rol dels tutors	
4. Organització de l'explicació del projecte als alumnes	
5. Organització de l'observació dels tutors per part dels novells	
6. Organització del <i>feedback</i> dels tutors	
7. Organització temporal i calendari	
8. Organització de les lectures	
9. Organització del fòrum	

Aquests tòpics representen els vuit temes al voltant dels que giren les preocupacions, discussions i reflexions⁷⁰ dels participants pel que fa a l'organització del programa, tal com podem observar en aquesta figura:

⁷⁰ Al llarg de l'anàlisi d'aquest macro tòpic, es parlarà de discussió i reflexió en el mateix sentit, entenent que, tot i que els grups de reflexió tenen com a finalitat principal la reflexió sobre la pròpia pràctica, en qüestió de tòpics d'organització el que es mostra és la discussió dels participants al voltant de com

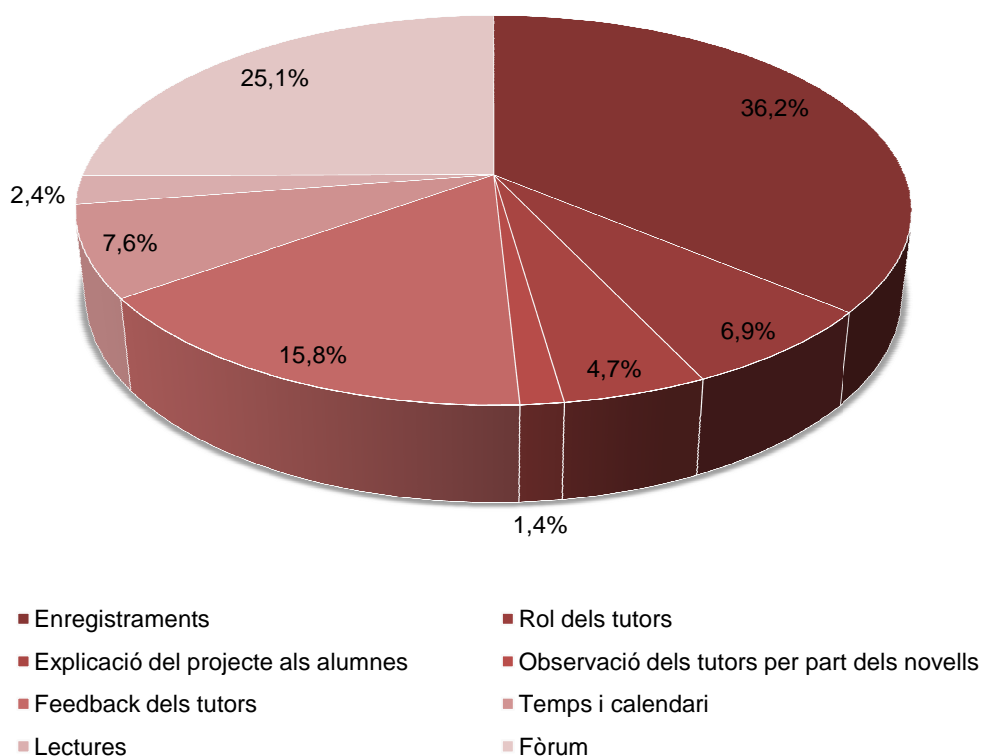
DISTRIBUCIÓ DEL TOTAL DELS ENUNCIATS PEL QUE FA AL MACROTÒPIC D'ORGANITZACIÓ DEL PROGRAMA


Figura 59. Distribució del total dels enunciats pel que fa al macrotòpic d'organització del programa.

Com es pot observar, els tònics d'organització sobre els quals es va discutir van ser bàsicament tres. El primer, amb un 36,2% del total, correspon als enregistraments per part dels tutors de les classes en què van observar els novells i inclou també l'organització del *feedback* posterior a aquesta observació, un fet que els participants trobaren especialment "complicat" d'organitzar (quan, com, què, on i amb què enregistrar). El fet que fossin els mateixos professors i l'equip directiu del centre qui demanés que no fos l'equip de recerca qui enregistrés les aules ni el *feedback* posterior, juntament amb el fet que els encarregats de fer-ho acabessin sent els mateixos professors provocà una certa angoixa "tecnològica" i organitzativa als participants, encara que al llarg de tot el programa van tenir l'assessorament de l'equip investigador i el material necessari per poder enregistrar tot el que calia.

El segon tòpic més discutit és el fòrum en línia (25,1%), que recull aspectes com ara la participació en una plataforma virtual (*Moodle*) fins llavors desconeguda per 8 dels 10 participants, o també el fet d'haver d'autogestionar-se el temps per a la participació al

planificar-se i autogestionar-se per tal d'entendre i acomplir totes les tasques organitzatives que implica el programa. Així doncs, discussió i reflexió es poden considerar, en aquest cas, sinònims.

fòrum. El tercer tòpic és el *feedback* dels tutors (15,8%), essent un tipus d'enunciats emesos principalment pels tutors, preocupats per trobar el moment adequat per transmetre el *feedback* (calia que fos molt immediat a l'observació), la manera adequada de transmetre'l i també d'enregistrar-lo.

Finalment, les categories que tenen menys enunciats i que, per tant, són menys importants o no preocupen tant els participants són: d'una banda, l'organització de les lectures (2,4%), cas en què tutors i novells bàsicament expressen el neguit per la importància de llegir o no les lectures i la manca de temps per fer-ho; i de l'altra, l'organització de l'observació dels tutors per part dels novells (1,4%), que es va dur a terme a petició d'aquests últims i que va comportar una discussió sobre com gestionar-ho i sobre la possibilitat d'enregistrar-ho.

Atès que al llarg del programa hi va haver cinc grups de reflexió, a continuació detallem com la distribució dels tòpics d'organització dins del macrotòpic que estem analitzant varia segons el grup:

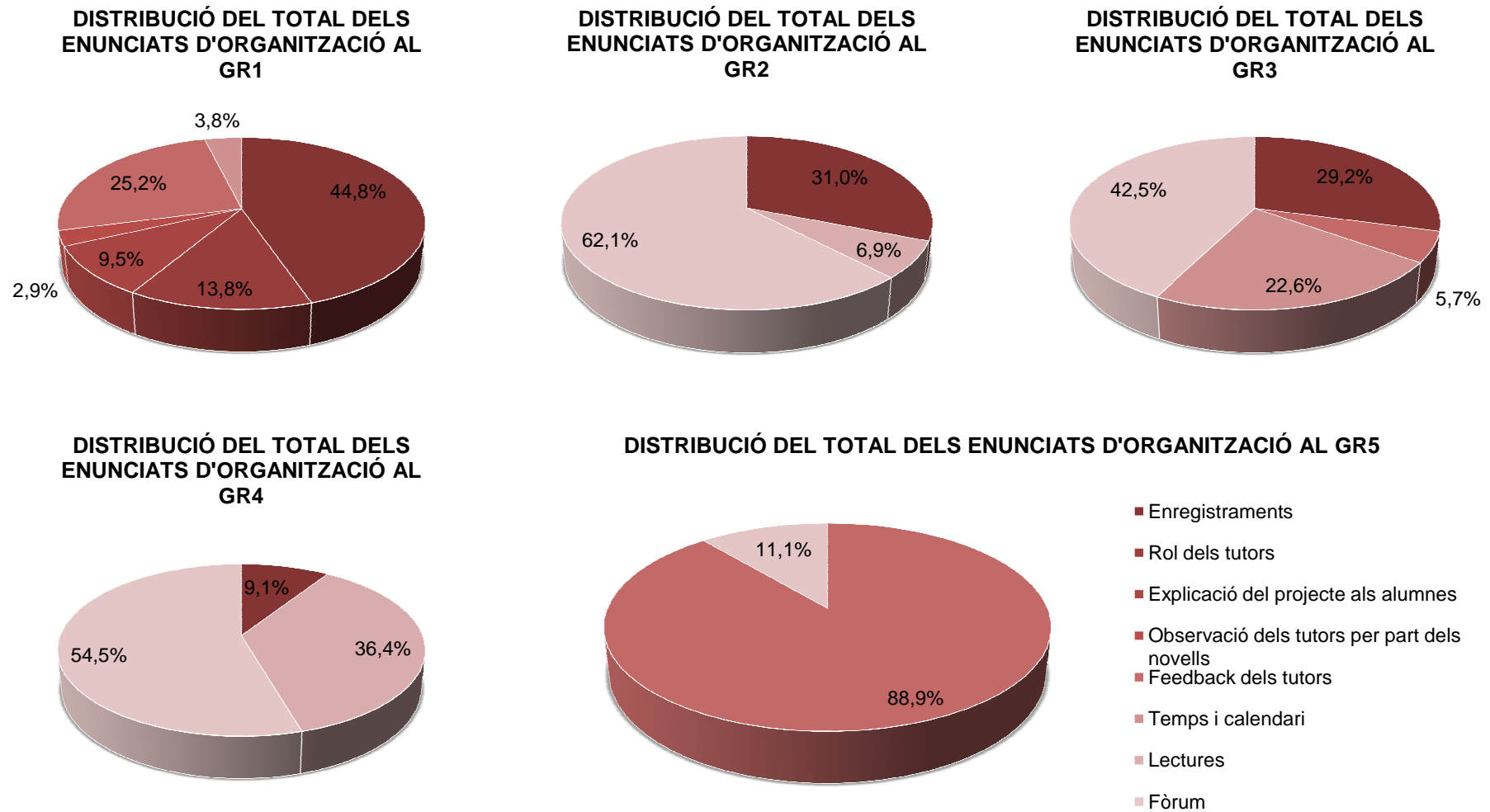


Figura 60. Distribució del total dels enunciats del macrotopic d'organització del programa en cadascun dels grups de reflexió (1, 2, 3, 4 i 5).

Tal com es desprèn d'aquestes gràfics, la quantitat de tòpics d'anàlisi decreix del primer grup al darrer. Així, si comparem el GR1 amb la resta observem que es passa de la discussió i reflexió al voltant de sis tòpics (enregistraments, *feedback* dels tutors, rol dels tutors, explicació del projecte als alumnes, temps i calendari i observació dels tutors per part dels novells) a la discussió i reflexió al voltant de només tres (GR2, GR4, GR5) o quatre aspectes (GR3). Alhora, si ens fixem en el tipus de tòpics comentats, en quatre dels cinc grups (tots excepte el GR5) l'organització dels enregistraments és un tòpic discutit (especialment al GR1, on és el més rellevant, amb un 44,8%); i també el tòpic d'organització del fòrum en línia és present en tots els grups menys un (GR1) i de fet és el més discutit als grups 2, 3 i 4 (amb uns percentatges del 62,1%, el 42,5% i el 54,5%, respectivament). El tòpic d'organització del *feedback* dels tutors també és rellevant, ja que apareix en tres dels cinc grups (tots menys el GR2 i el GR4), mentre que els tòpics de l'organització temporal, el calendari i l'organització de les lectures apareixen només en dos dels cinc grups i, per tant, no tenen tanta rellevància. I encara hi ha tòpics que únicament apareixen en un grup, el GR1, com ara l'organització del rol dels tutors, l'explicació del projecte als alumnes i l'organització de l'observació del tutor per part del novell, la qual cosa demostra que la primera trobada serví als participants per assentar les bases organitzatives i de gestió del projecte, alhora que els permeté adquirir seguretat d'actuació per a la resta del programa. Tot i que en els grups de reflexió restant se segueixen discutint aspectes d'organització, se centren ja en les problemàtiques "organitzatives" del programa que "perduren" al llarg del curs, com el fòrum en línia, els enregistraments, les lectures, la gestió del temps i el calendari del programa (aspecte especialment present al GR3 quan s'apropa Setmana Santa i la 2a avaluació) i el *feedback* dels tutors (aspecte a l'anàlisi del qual es dedica el GR5). Aquestes darreres problemàtiques organitzaves les comentarem detalladament més endavant, en l'anàlisi del quart objectiu, satisfacció respecte de les àrees i accions del programa i propostes.

Pel que fa al macrotòpic d'anàlisi i valoració del programa, segons la taula 32 d'aquest apartat conté cinc tòpics, tal com mostrem a continuació:

Taula 37. Macrotòpic d'anàlisi i valoració del programa (recordatori).

Tòpics	Macrotòpics
10. Anàlisi / valoració de l'assessorament	Anàlisi i valoració del programa
11. Observació dels tutors per part dels novells	
12. Anàlisi de les bones pràctiques	
13. Anàlisi i valoració del fòrum	
14. Anàlisi del <i>feedback</i> dels tutors	

Aquests tòpics representen els cinc5 temes al voltant dels que giren les reflexions i l'anàlisi dels participants, tal com detallem tot seguit:

DISTRIBUCIÓ DEL TOTAL DELS ENUNCIATS PEL QUE FA AL MACROTÒPIC D'ANÀLISI I VALORACIÓ DEL PROGRAMA

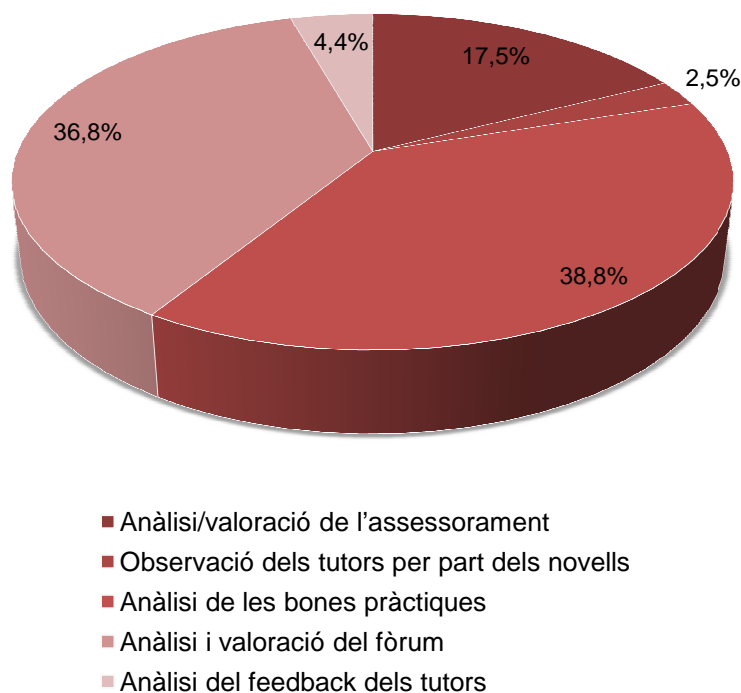


Figura 61. Distribució del total dels enunciats pel que fa al macrotòpic d'anàlisi i valoració del programa.

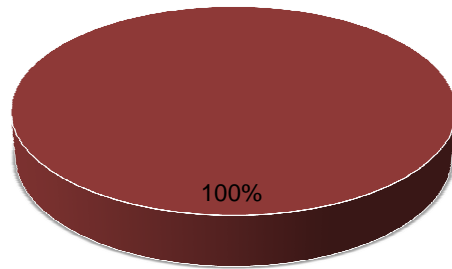
Observem que en tots els grups de reflexió la discussió s'ha centrat especialment en dos tòpics: l'anàlisi de les bones pràctiques (38,8%) i l'anàlisi del fòrum en línia (36,8%). El primer tòpic es refereix a les reflexions, comentaris, preguntes i vivències al voltant de les bones pràctiques dels professors novells, que es vinculen sovint al visionament de les seves pràctica; són moments especialment importants per l'"autenticitat" de la situació, el realisme, la rellevància i la proximitat ecològica de l'activitat. El segon tòpic té a veure amb la participació i el comentari del fòrum en línia, una tasca especialment "complicada" per als participants, que es veuen obligats llegir i analitzar els seus propis comentaris i els dels companys.

Els tres tòpics restants són la valoració de l'assessorament (17,5%), referit a la utilitat, els problemes i la necessitat del programa; l'anàlisi del *feedback* dels tutors (4,4%), en què els mateixos tutors fan reflexions sobre el *feedback* que donen als novells; i finalment l'observació dels tutors per part dels novells (2,5%), aspecte que només és valorat per les parelles en què els novells van anar a observar el tutor, essent la

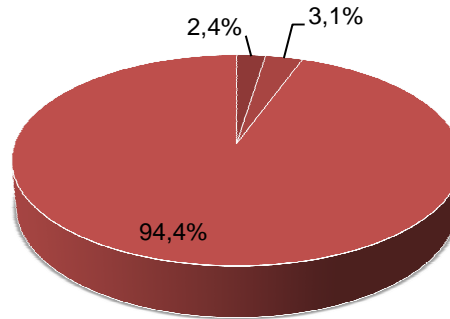
valoració d'aquesta acció com a positiva i profitosa tant per part dels tutors com per part dels novells.

De la mateixa manera que hem explicat al macrotòpic d'organització del programa, a continuació mostrem l'evolució de la distribució dels cinc tòpics d'anàlisi i valoració segons el grup de reflexió:

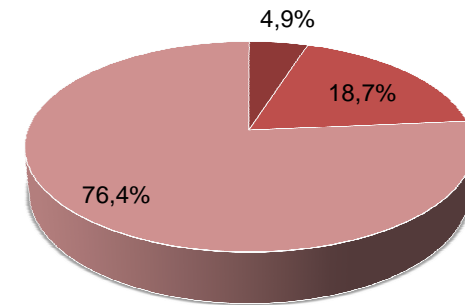
DISTRIBUCIÓ DEL TOTAL DELS ENUNCIATS D'ANÀLISI AL GR1



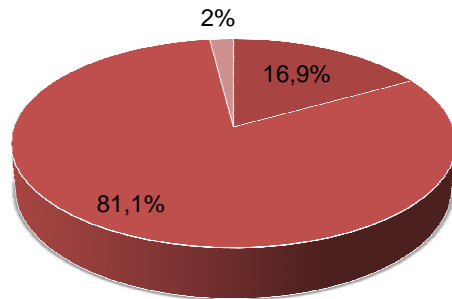
DISTRIBUCIÓ DEL TOTAL DELS ENUNCIATS D'ANÀLISI AL GR2



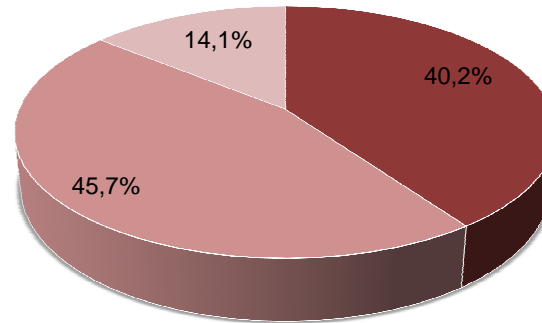
DISTRIBUCIÓ DEL TOTAL DELS ENUNCIATS D'ANÀLISI AL GR3



DISTRIBUCIÓ DEL TOTAL DELS ENUNCIATS D'ANÀLISI AL GR4



DISTRIBUCIÓ DEL TOTAL DELS ENUNCIATS D'ANÀLISI AL GR5



- Assessorament
- Observació dels tutors per part dels novells
- Bones pràctiques
- Fòrum
- Feedback dels tutors

Figura 62. Distribució del total dels enuncisats del macrotopic d'anàlisi i valoració del programa segons els grups de reflexió (1, 2, 3, 4 i 5).

Observem que, al llarg dels cinc grups de reflexió, els temes deliberats han estat bàsicament tres: l'anàlisi de l'assessorament, l'anàlisi de les bones pràctiques i l'anàlisi del fòrum en línia. Si entrem en detalls, el GR1 es va dedicar prioritàriament a l'anàlisi i valoració de l'assessorament, fet que lliga directament amb la distribució dels tòpics aquest grup, on es dedica la major part de la sessió al macrotòpic d'organització i, en conseqüència, únicament es valora l'assessorament. Al GR2, pren el protagonisme, amb un percentatge del 94,4%, l'anàlisi de les bones pràctiques dels novells (l'anàlisi dels enregistraments) i el comentari que en fan els participants, la qual cosa representa un primer punt d'inflexió i marca la resta d'accions d'anàlisi dels grups posteriors. En efecte, en aquest GR2 els tòpics se centren majoritàriament en l'anàlisi de les bones pràctiques i paren molt poca atenció a l'assessorament (2,4%) i a l'observació dels tutors per part dels novells (3,1%). Al GR3, el focus de la discussió passa al fòrum en línia (76,4%) i se centra en l'anàlisi de les aportacions dels participants quant als mètodes d'instrucció i quant a l'organització de l'aula, i es genera un debat sobre maneres "efectives" d'ensenyar segons el contingut, el curs, el nivell, els coneixements previs dels alumnes i la matèria; a banda, en aquest grup es parla també, tot i que molt menys, de les bones pràctiques (18,7%) i de l'assessorament (4,9%). Al GR4, semblantment al que ocorre al GR2, l'anàlisi se centra en les bones pràctiques (81,1%). I, finalment, al GR5 l'anàlisi, en comptes de concentrar-se majoritàriament en un tòpic, es reparteix entre el treball sobre el fòrum en línia (45,7%), l'anàlisi de l'assessorament (40,2%) –i especialment, com que és el darrer grup de reflexió, el comentari dels aspectes que cal millorar o revisar per a propers assessoraments– i l'anàlisi del *feedback* dels tutors (14,1%) –aquest darrer tòpic només apareix en aquesta sessió, en la qual es visiona i es comenta una selecció de fragments del *feedback* dels tutors.

Amb això donem per acabada l'anàlisi dels tòpics des de la perspectiva del contingut del discurs als grups de reflexió.

MICRONIVELL

B. Estratègies discursives en els tòpics d'anàlisi i valoració del programa dels grups de reflexió

Per valorar el grau de reflexió i elaboració assolit pels participants, s'ha analitzat la interacció i el discurs dels 1.532 enunciats produïts als 5 grups de reflexió.

L'anàlisi de les dades respecte de les estratègies discursives la van fer dos jutges, i posteriorment es van avaluar les categories reformulades i/o creades arran de la nostra recerca, i es va arribar a un grau d'acord del 89%. Aquells casos en què no hi va haver acord inicial van ser revisats i discutits fins consensuar l'adscripció a alguna de les categories. S'ha dut a terme una codificació *top-down*, és a dir, cenyint-nos a les categories prèviament establertes pels autors i aplicant-les posteriorment a les dades.

Tal com vam explicar a l'apartat 5.3.3.2. (Procediment per a l'anàlisi de les dades) del capítol 5, el procediment emprat per a l'anàlisi de les interacció i el discurs parteix dels estudis de Hogan et al. (2000), que van analitzar el tipus d'interacció i de discurs desenvolupat per estudiants de secundària quan treballen amb o sense l'ajut del professor en la resolució d'una situació problemàtica.

Recordem, breument, que les estratègies conceptuals recullen les intervencions que tenen forma d'observacions, idees, conjectures, inferències i/o afirmacions sobre la naturalesa d'una situació; les estratègies metacognitives són aquelles intervencions dirigides a afavorir la regulació (*regulatory statements*), l'avaluació (*evaluative statements*) o l'establiment de normes o condicions per a la resolució d'una tasca (*standards-based statements*); les estratègies de plantejament de preguntes-respostes es produeixen quan l'interlocutor o el professor planteja una qüestió tancada o oberta (convidant, en el segon cas, a una reflexió) i quan els interpel·lats responen a aquestes preguntes; i finalment, les estratègies categoritzades com a altres engloben el recull d'intervencions en què els interlocutors mostren acord, desacord o dubte respecte de la intervenció de l'altre. A continuació presentem de nou les estratègies discursives emprades per a l'anàlisi dels grups de reflexió:

Taula 38. Estratègies discursives emprades en l'anàlisi dels grups de reflexió.

Categoria de la intervenció: CONCEPTUAL			
	Tutor	Novell	Assessor
Presenta una idea	P-I(t)	P-I(pn)	P-I(a)
Presenta una idea parcial	P-PI(t)	P-PI(pn)	P-PI(a)
Presenta informació / exemplifica	P-In(t)	P-In(pn)	P-In(a)
Presenta una síntesi	P-S(t)	P-S(pn)	P-S(a)
Repeteix una idea o una pregunta pròpia / paraula / frase	R-I(t)	R-I(pn)	R-I(a)
Repeteix la idea o una pregunta d'un altre / paraula / frase	R-A(t)	R-A(pn)	R-A(a)
Explica una idea o una pregunta pròpia	E-I(t)	E-I(pn)	E-I(a)
Explica la idea d'un altre	E-A(t)	E-A(pn)	E-A(a)
Parafraseja la idea d'un altre	Pr-A(t)	Pr-A(pn)	Pr-A(a)
Acaba la idea d'un mateix o d'un altre afegint-hi informació	Ac-In(t)	Ac-In(pn)	Ac-In(a)
Presenta conclusions	P-C(t)	P-C(pn)	P-C(a)
Categoria de la intervenció: METACOGNITIVA			
	Tutor	Novell	Assessor
Avalua una idea pròpia	A-I(t)	A-I(pn)	A-I(a)
Avalua la idea d'un altre	A-A(t)	A-A(pn)	A-A(a)
Avalua la dificultat de la tasca	A-T(t)	A-T(pn)	A-T(a)
Reflexiona sobre convencions	R-Con(t)	R-Con(pn)	R-Con(a)
Reflexiona sobre una comprensió positiva	R-C+(t)	R-C+(pn)	R-C+(a)
Reflexiona sobre una manca de comprensió	R-C-(t)	R-C-(pn)	R-C-(a)
Regula l'acció	Rg-A(t)	Rg-A(pn)	Rg-A(a)
Reflexiona o demana informació sobre l'ús de procediments o actuacions a l'aula	R-P(t)	R-P(pn)	R-P(a)
Reflexiona sobre la pròpia acció	R-Pac(t)	R-Pac(pn)	R-Pac(a)
Categoria de la intervenció: PLANTEJAMENT DE PREGUNTES			
	Tutor	Novell	Assessor
Planteja pregunta parcial	P-Pp(t)	P-Pp(pn)	P-Pp(a)
Planteja pregunta	P-P(t)	P-P(pn)	P-P(a)
Planteja pregunta reflexionant	P-Pr(t)	P-Pr(pn)	P-Pr(a)
Sol·licita informació	S-I(t)	S-I(pn)	S-I(a)
Acaba pregunta d'un mateix o d'un altre	Ac-P(t)	Ac-P(pn)	Ac-P(a)
Sol·licita informació / Més explicacions (més explícit)	Saj-I(t)	Saj-I(pn)	Saj-I(a)
Sol·licita justificació	S-J(t)	S-J(pn)	S-J(a)
Contesta una pregunta	C-P(t)	C-P(pn)	C-P(a)
Contesta una pregunta parcialment	Cp-P(t)	Cp-P(pn)	Cp-P(a)
Contesta justificant	C-Pj(t)	C-Pj(pn)	C-Pj(a)
Contesta ampliant	C-A(t)	C-A(pn)	C-A(a)
Sol·licita opinió, acord, <i>feedback</i>	S-Ac(t)	S-Ac(pn)	S-Ac(a)
Categoria de la intervenció: ALTRES			
	Tutor	Novell	Assessor
Reacciona mostrant acord / Assenteix	R-Ac(t)	R-Ac(pn)	R-Ac(a)
Reacciona de manera neutral	R-N(t)	R-N(pn)	R-N(a)
Reacciona mostrant desacord / Dissenteix	R-D(t)	R-D(pn)	R-D(a)
Desacords	Ds(t)	Ds(pn)	Ds(a)
Reacciona mostrant dubte	R-Du(t)	R-Du(pn)	R-Du(a)
Gestiona la conversa		GC	
No codificable		NC	

A continuació presentarem la distribució general de les estratègies de tots els participants pel que fa al macrotòpic d'anàlisi i valoració del programa; seguidament, presentarem aquesta distribució analitzant els tòpics un per un (anàlisi i valoració de l'assessorament, de l'observació dels tutors per part dels novells, de les bones pràctiques, del fòrum i del *feedback* dels tutors); i finalment ens centrarem en cadascun dels participants tot descrivint-ne la distribució de les estratègies discursives en general i per a cada tòpic.

DISTRIBUCIÓ GENERAL DE LES ESTRATÈGIES DE TOTS ELS PARTICIPANTS AL MACROTÒPIC D'ANÀLISI I VALORACIÓ DEL PROGRAMA

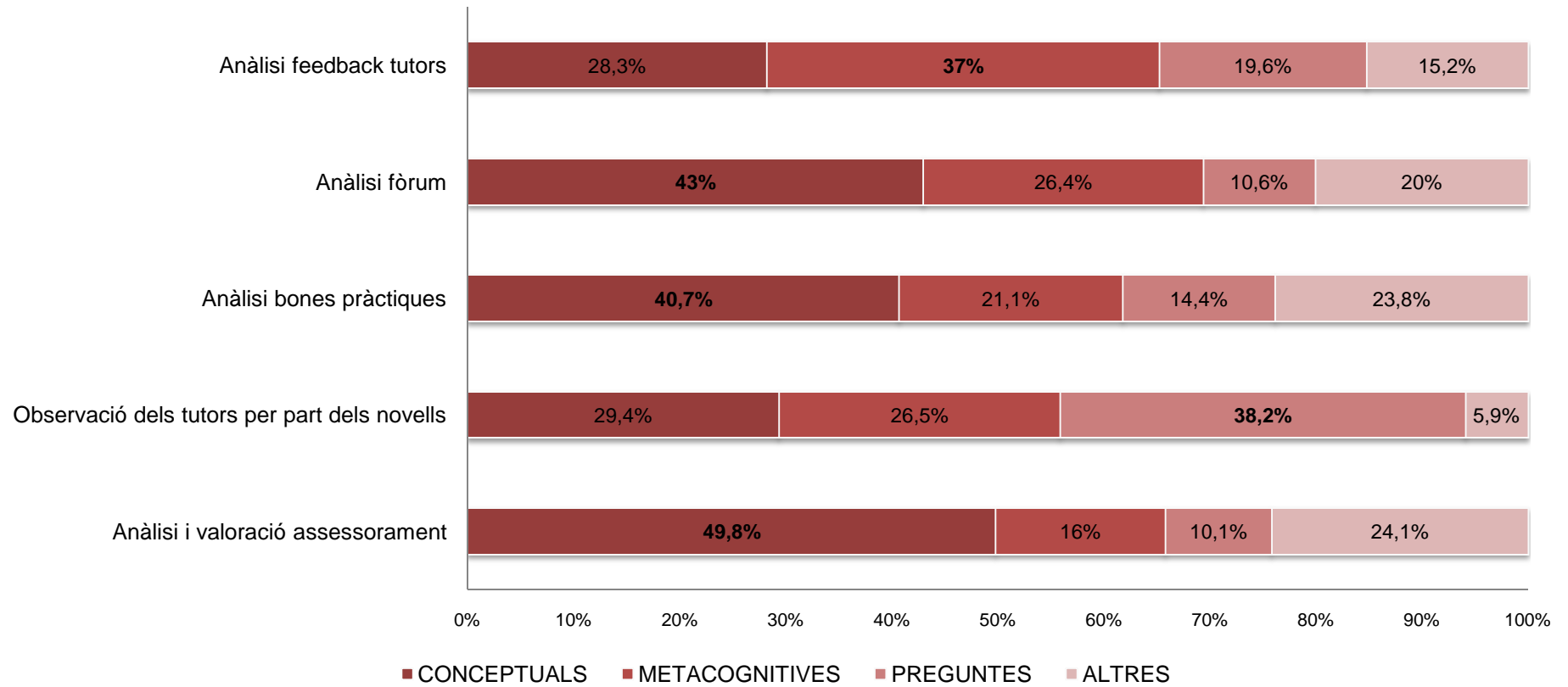


Figura 63. Distribució general de les estratègies de tots els participants pel que fa al macrotòpic d'anàlisi i valoració del programa.

Podem observar que en tots els tòpics hi han aparegut totes les estratègies, si bé amb una distribució diferent. Així, a primer cop d'ull, veiem que les estratègies més emprades pels participants han estat les conceptuals, seguides de les metacognitives, de les etiquetades com a altres i, en darrer terme, de les de plantejament de preguntes. Si ens centrem en els tòpics, constatem que les estratègies conceptuals predominen en els tòpics d'anàlisi i valoració de l'assessorament (49,8%), anàlisi del fòrum (43%) i anàlisi de les bones pràctiques (40,7%); però queden en segona posició en el cas dels tòpics d'anàlisi del *feedback* dels tutors (28,3%) i d'anàlisi de l'observació dels tutors per part dels novells (29,4%).

Si ens fixem en les estratègies metacognitives, són les més emprades només en un dels tòpics, el d'anàlisi del *feedback* dels tutors (37%). Pel que fa a les estratègies de plantejament de preguntes, veiem que només apareixen en primera posició en el tòpic d'observació dels tutors per part dels novells (38,2%), segurament a causa de la interrogació per part de l'assessor a les diferents parelles respecte del com s'ha dut a terme aquesta tasca. Finalment, les estratègies etiquetades com a altres són les que presenten major variació, ja que tenen un grau d'importància molt variable segons el tòpic; recordem que són aquelles estratègies en què els participants reaccionen mostrant acord, neutralitat, desacord o dubte i que, a parer nostre, estan condicionades per les estratègies conceptuals: en efecte, en els tres tòpics on les estratègies conceptuals (anàlisi i valoració de l'assessorament, anàlisi de les bones pràctiques i anàlisi del fòrum) són les més emprades, comprovem que les estratègies definides com a altres estan en segona o tercera posició.

En síntesi, la gran majoria de les estratègies emprades pels participants als grups de reflexió, i concretament, en els tòpics més "reflexius" són de caire conceptual. D'altra banda, hi ha tòpics que promouen l'ús d'un tipus d'estratègies enfront d'altres. Així, podem dir, en una anàlisi global inicial, que el tòpic que promou estratègies de caire més metacognitiu és aquell en què els participants analitzen i reflexionen sobre el *feedback* dels tutors.

A continuació presentem la distribució de les estratègies en cada tòpic segons els participants.

DISTRIBUCIÓ GENERAL DE LES ESTRATÈGIES DE TOTS ELS PARTICIPANTS PEL QUE FA AL TÒPIC D'ANÀLISI I VALORACIÓ DEL PROGRAMA

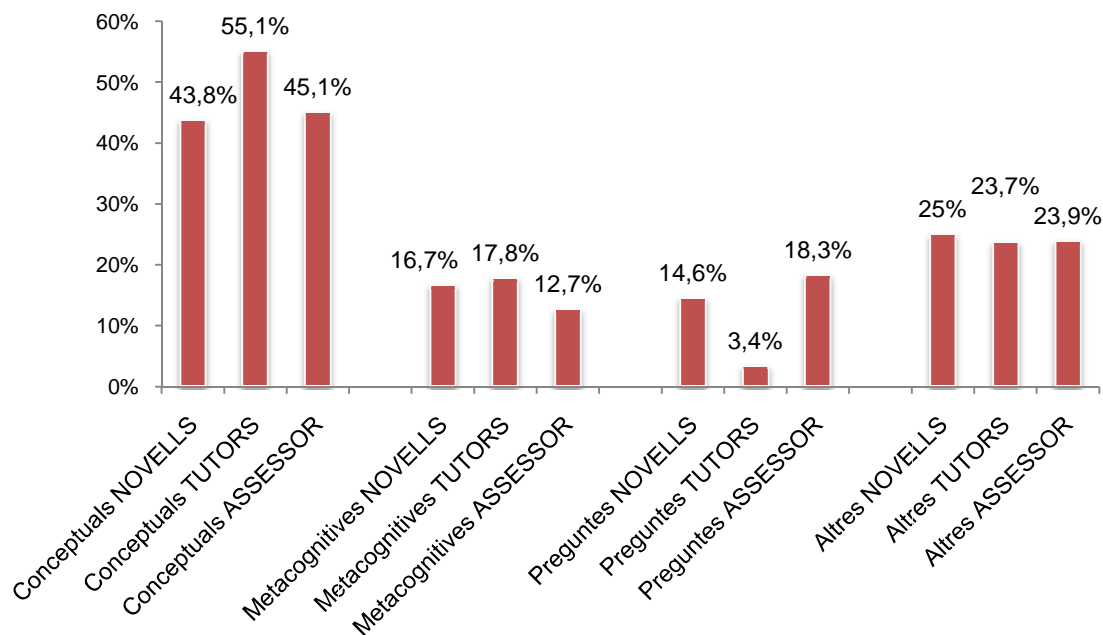


Figura 64. Distribució general de les estratègies de tots els participants pel que fa al tòpic d'anàlisi i valoració de programa.

Les estratègies conceptuals són les més emprades pels tres col·lectius, especialment pels tutors (55,1%); seguides per les estratègies definides com a altres, on són també els tutors qui en fan més ús (23,7%), però amb molt poca diferència respecte dels novells i l'assessor. Quant a les estratègies metacognitives, se situen en tercer lloc, tant per als tutors (17,8%) com per als novells (16,7%), i destaca la poca diferència d'ús d'aquesta estratègia entre un col·lectiu i l'altre; sí que hi ha més divergència respecte de l'assessor, que és qui utilitza menys estratègies metacognitives (12,7%). Finalment, observem diferències més clares en la categoria de plantejament de preguntes, atès que els novells en fan moltes més (14,6%) que els tutors (3,4%).

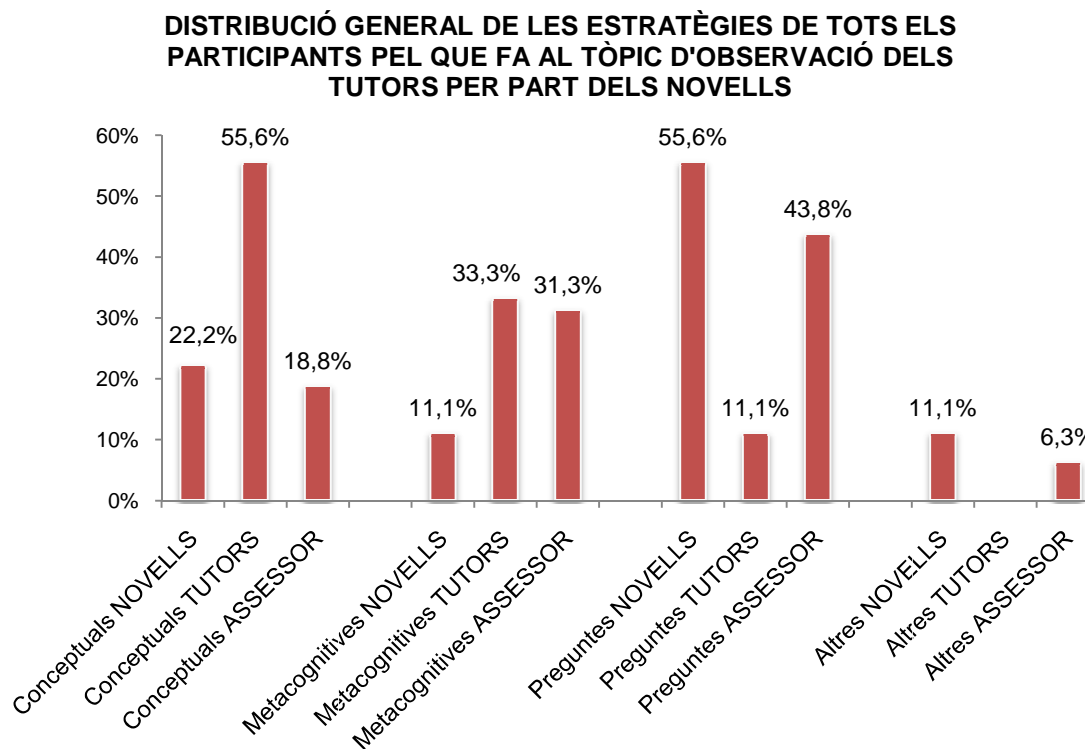


Figura 65. Distribució general de les estratègies de tots els participants pel que fa al tòpic d'observació dels tutors per part dels novells.

En aquest tòpic hi ha diferències respecte de les estratègies més emprades pels diversos participants (novells, tutors i assessor). Així, les estratègies conceptuals no són pas les més emprades per tots els participants, sinó només pels tutors (55,6%), la qual cosa s'explica pel fet que habitualment els novells expliquen la seva experiència sobre l'observació del tutor mentre que els tutors majoritàriament donen informació sobre el procés seguit i l'experiència viscuda. El tipus d'estratègies més emprades pels novells i l'assessor són les de preguntes (55,6%), dada que indica com es perfila un diàleg de pregunta-resposta entre novells i assessor. Finalment, en aquest tòpic l'ús d'estratègies metacognitives és certament rellevant per als tutors (33,3%) i l'assessor (31,3%), però no pas en el cas dels novells.

DISTRIBUCIÓ GENERAL DE LES ESTRATÈGIES DE TOTS ELS PARTICIPANTS PEL QUE FA AL TÒPIC D'ANÀLISI DE LES BONES PRÀCTIQUES

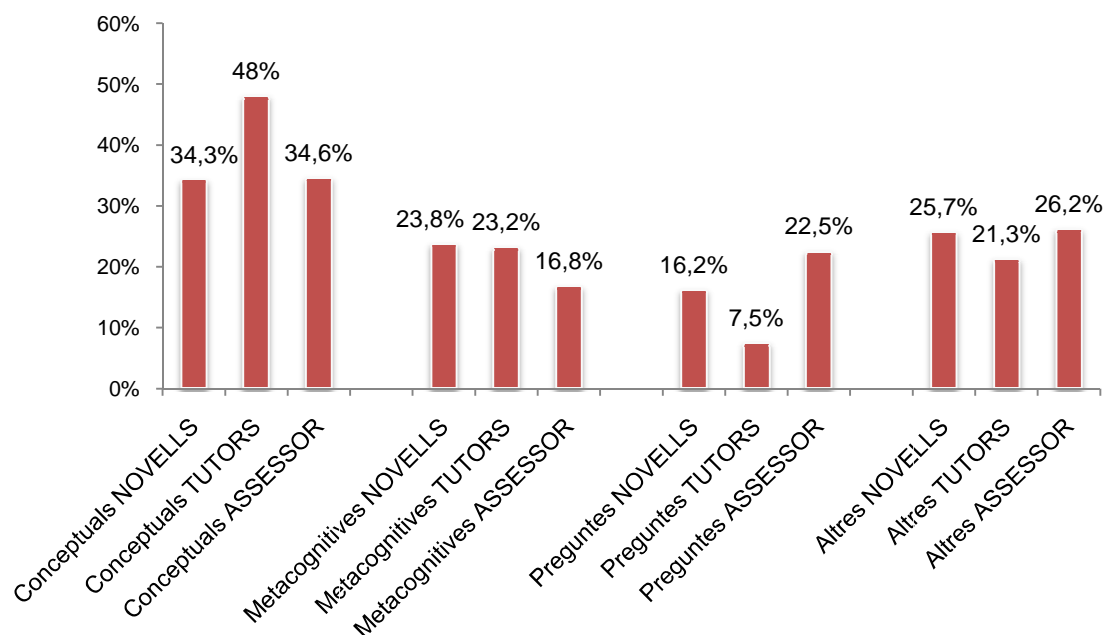


Figura 66. Distribució general de les estratègies de tots els participants pel que fa al tòpic d'anàlisi de les bones pràctiques.

En aquest cas el patró és similar al del tòpic d'anàlisi i valoració de l'assessorament, atès que les estratègies conceptuals són les més emprades per tots tres col·lectius, i especialment pels tutors (48%). Ara bé, aquí les estratègies definides com a altres prenen rellevància especialment en el cas de l'assessor (26,2%) i dels novells (25,7%), mentre que les de caire més metacognitiu queden gairebé al mateix nivell en novells i tutors (23,8% i 23,2%, respectivament). Cal remarcar també que l'assessor empra més estratègies de plantejament de preguntes (22,5%) que no pas metacognitives (16,8%), fet lògic si tenim present que l'objectiu del tòpic és que els novells expliquin què, com i per què han fet aquella bona pràctica.

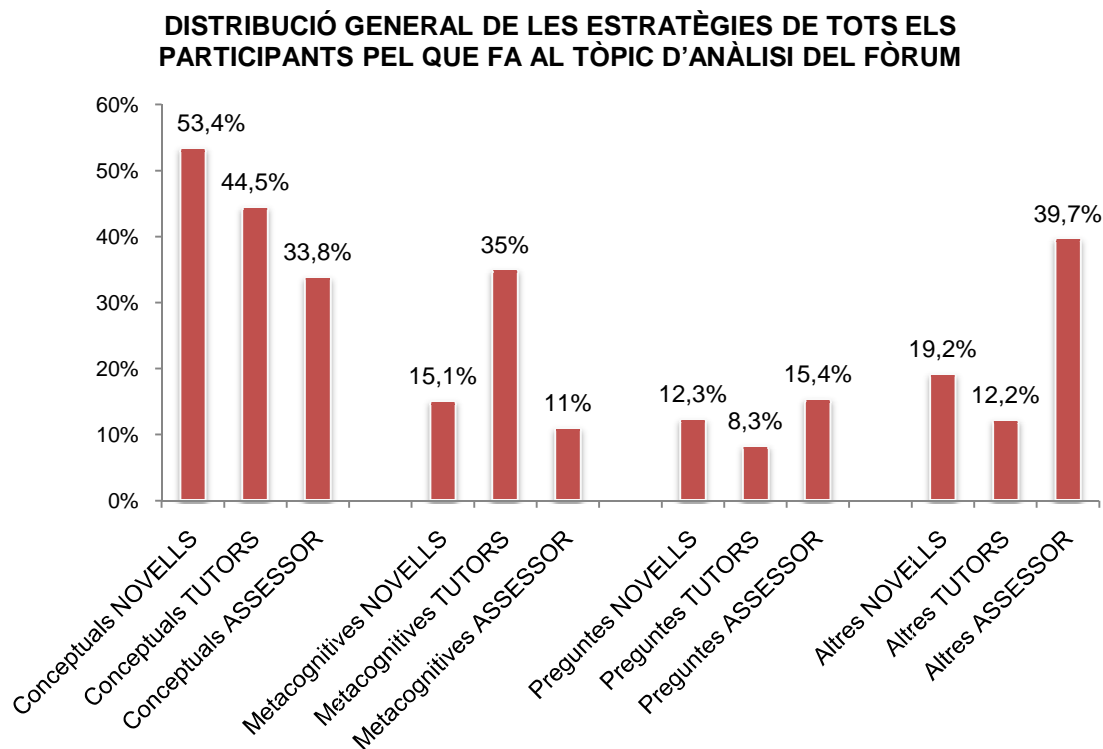


Figura 67. Distribució general de les estratègies de tots els participants pel que fa al tòpic d'anàlisi del fòrum.

En aquest tòpic les estratègies de caire més conceptual segueixen tenint l'ús més elevat tant en els novells (53,4%) com en els tutors (44,5%). També destaca el fet que aquests darrers emprin molt les estratègies metacognitives (35%), mentre que els novells ho fan molt menys (15,1%), igual que l'assessor (11%). Al seu torn, els novells fan més ús d'altres estratègies com l'assentiment, el dubte o la negació (19,2%), mentre que l'assessor utilitza de manera força similar les estratègies definides com a altres (39,7%) i les conceptuals (33,8%) i fa poc ús de preguntes (15,4%), segurament perquè aquestes ja estan elaborades per escrit perquè els novells i els tutors les analitzin. Finalment, en aquest tòpic podem observar com són els tutors els que emprin més estratègies metacognitives, mentre que els novells tenen un discurs més conceptual; aquest fet concorda amb l'estructura i la finalitat del tòpic, en què els participants reflexionen sobre les seves aportacions al fòrum i els tutors es mostren més reflexius amb les seves aportacions i amb les dels altres.

DISTRIBUCIÓ GENERAL DE LES ESTRATÈGIES DE TOTS ELS PARTICIPANTS PEL QUE FA AL TÒPIC D'ANÀLISI DEL *FEEDBACK* DELS TUTORS

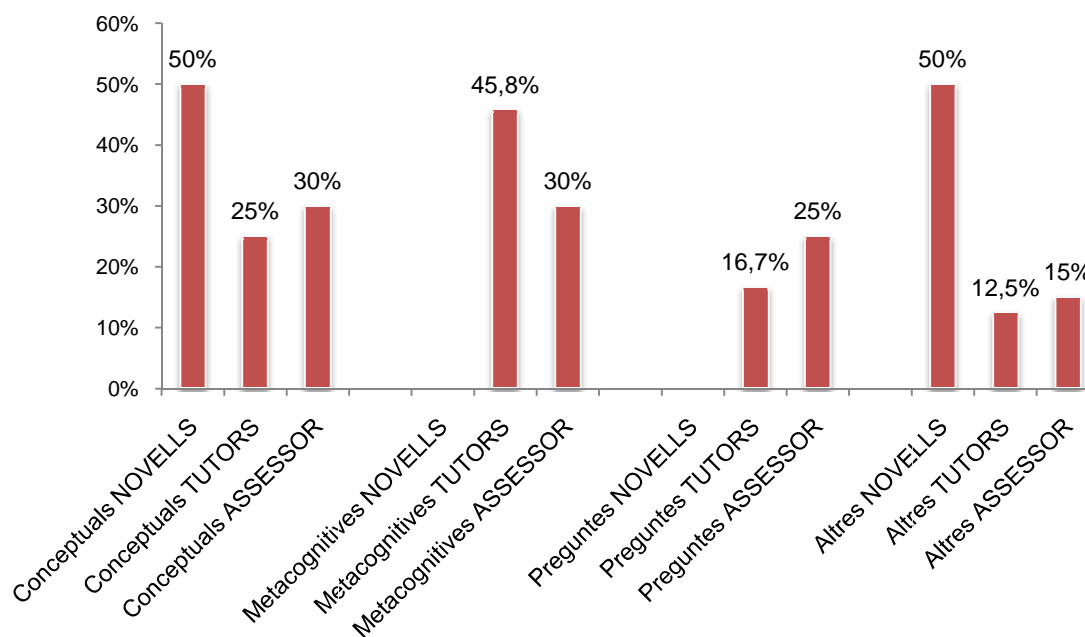


Figura 68. Distribució general de les estratègies de tots els participants pel que fa al tòpic d'anàlisi del *feedback* dels tutors.

En aquest darrer tòpic, el de l'anàlisi del *feedback* dels tutors, hi observem dos patrons ben diferenciats segons si ens fixem en els novells o en els tutors. Per començar, les estratègies que utilitzen els novells són les conceptuals (50%) i les categoritzades com a altres (50%), prescindint de les metacognitives i del plantejament de preguntes. Pel que fa a les estratègies més emprades pels tutors, són les metacognitives (45,8%), seguides per les conceptuals (25%) i, en menor mesura, les de plantejament de preguntes (16,7%) i les definides com a altres (12,5%). Finalment, l'assessor fa un ús idèntic de les estratègies metacognitives i de les conceptuals (30%), seguides de les preguntes (25%) i d'altres (15%). Així doncs, aquest tòpic és el que promou un discurs més metacognitiu en tutors i també en l'assessor, en contraposició a un discurs més conceptual per part dels novells.

Tot seguit analitzarem les estratègies emprades per cadascun dels participants, començant pels professors novells.

DISTRIBUCIÓ DE LES ESTRATÈGIES DISCURSIVES DELS PROFESSORS NOVELLS AL LLARG DE LA TOTALITAT DELS TÒPICS D'ANÀLISI I VALORACIÓ DEL PROGRAMA

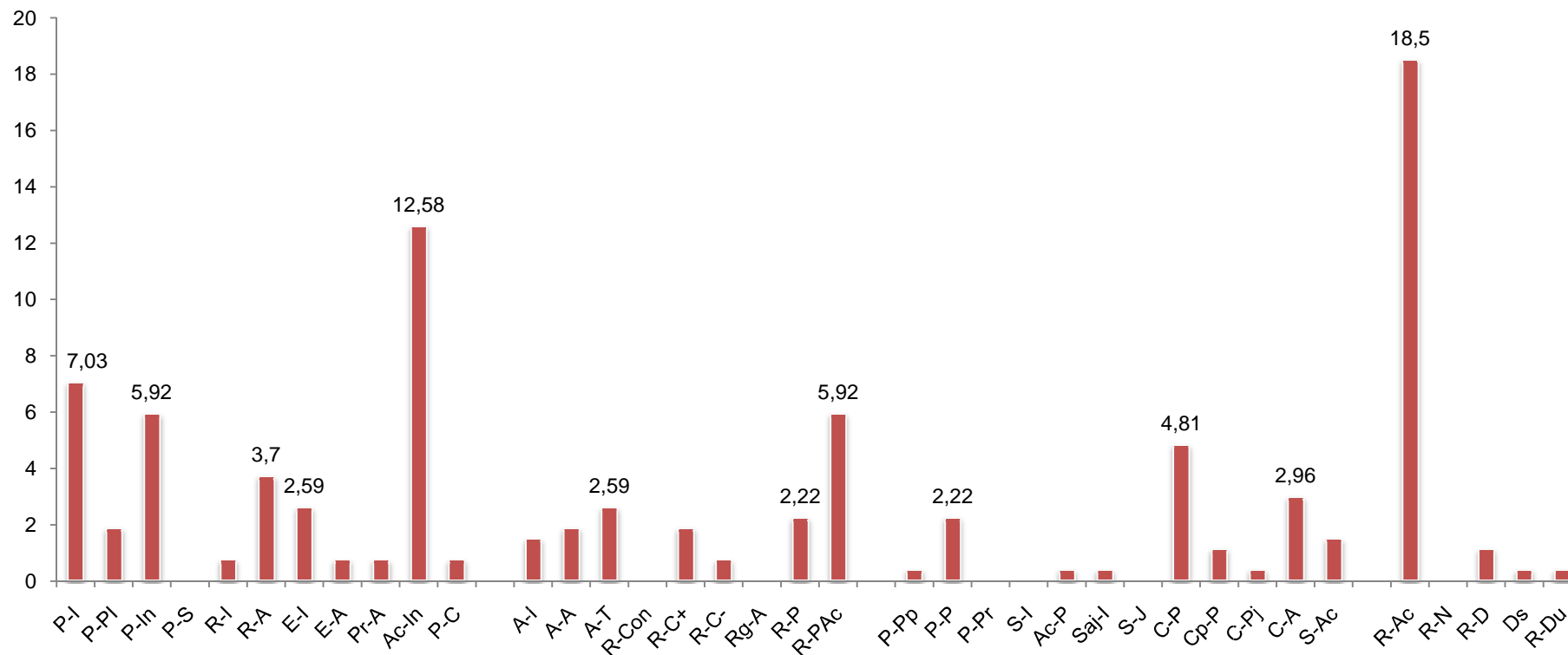


Figura 69. Distribució de les estratègies discursives dels professors novells al llarg de la totalitat dels tòpics d'anàlisi i valoració del programa.

Com es pot observar, les estratègies més utilitzades pels professors novells en tots els tòpics són: en primer lloc, “reacciona mostrant acord (R-Ac)” (18,5%); en segon lloc, dins la categoria conceptual “acaba la idea d'un mateix o d'un altre afegint-hi informació (Ac-In)” (12,58%), “presenta una idea (P-I)” (7,03%) i “presenta informació / exemplifica (P-In)” (5,92%); finalment, pel que fa a les estratègies de tipus metacognitiu, utilitza “reflexiona sobre la pròpia acció (R-Pac)” (5,92%). Les estratègies menys emprades (amb un percentatge mínim de 0,37% o, el que és el mateix, havent estat emprades només una o dues vegades) són gairebé totes relatives al plantejament de preguntes, com ara “planteja pregunta parcial (P-Pp)”, “acaba la pregunta d'un mateix o d'un altre (Ac-P)”, “sol·licita informació / més explicacions (Saj-I)”, “contesta justificant (C-Pj)” o d'altres “mostra desacord (Ds)” i “reacciona mostrant dubte (Ds)”. Finalment, els novells no han emprat estratègies conceptuals com “presenta una síntesi (P-S)”, ni metacognitives com “reflexiona sobre convencions (R-Con)” i “regulació de l'acció (Rg-A)”, ni de plantejament de preguntes com “planteja pregunta reflexionant (P-Pr)”, “sol·licita informació (S-I)” i “sol·licita justificació (S-J)” o d'altres com “reacciona de manera neutral (R-N)”.

En síntesi, el que ens mostra aquesta anàlisi corrobora les dades generals en què explicàvem que els professors novells usen força les estratègies conceptuals, però no gaire les metacognitives ni les de plantejament de preguntes. Així, a la llum de les dades presentades, els professors novells acostumen a estar d'acord amb els tutors i l'assessor mostren una tendència a presentar idees, fets, esdeveniments, experiències o explicar sentiments i a exemplificar-los amb la seva pròpia pràctica, i també una tendència a acabar les idees dels altres, tant dels tutors com de l'assessor; així, deixen en últim terme la reflexió sobre la seva pròpia acció, sobretot en el visionament i l'anàlisi de les seves bones pràctiques. D'altra banda, gairebé no fan preguntes ni qüestionen el que s'està debatent, encara que sí que en responen, tal com es pot comprovar en aquest fragment:

279 T3: A mi se m'acut una solució que crec que és a la solució que hauríem d'arribar però que és molt difícil i és que si tinguéssim temps per treballar, per departaments i poguéssim fer que les nostres programacions fossin més compartides llavors perfectíssimament ens podríem posar d'acord i jo assumir parts conceptuals de la teva àrea per exemple o associats i que tu dintre de la teva àrea et quedessis tranquil·la perquè aquests continguts ja s'estan treballant i et poguessis dedicar a fer l'àrea d'una manera molt més pràctica per exemple no?

280 PN1: Clar

281 T3: Però clar, això representa treballar en equip que és un dels inconvenients que =ens frenen, que ens frenen=

282 PN1: =no i que també ens trobem, nosaltres som= ella és al seu departament, jo sóc al meu departament..

283 T1: De fet teòricament estem al mateix departament, clar (GD2)

A continuació mostrem com es reparteixen les estratègies emprades pels novells al llarg dels cinc tònics d'anàlisi i valoració del programa:

Taula 39. Estratègies utilitzades pels professors novells al llarg dels cinc tòpics.

Anàlisi / valoració de l'assessorament		Observació dels tutors per part dels novells		Anàlisi de les bones pràctiques		Anàlisi i valoració del fòrum		Anàlisi del <i>feedback</i> dels tutors	
Categoria de la intervenció: CONCEPTUAL									
Ac-In	33,3%	R-A	50%	Ac-In	36,1%	Ac-In	33,3%	Ac-In	100%
P-I	23,8%	E-A	50%	P-I	27,8%	R-A	17,9%	P-I	
P-In	19%	P-I		P-In	22,2%	P-I	10,3%	P-PI	
P-PI	4,8%	P-PI		E-I	5,6%	P-In	10,3%	P-In	
R-I	4,8%	P-In		P-PI	2,8%	E-I	10,3%	P-S	
R-A	4,8%	P-S		R-I	2,8%	P-PI	7,7%	R-I	
E-I	4,8%	R-I		R-A	2,8%	Pr-A	5,1%	R-A	
E-A	4,8%	E-I		P-S		P-C	5,1%	E-I	
P-S		Pr-A		E-A		P-S		E-A	
Pr-A		Ac-In		Pr-A		R-I		Pr-A	
P-C		P-C		P-C		E-A		P-C	
Categoria de la intervenció: METACOGNITIVA									
R-P	37,5%	R-PAc	100%	R-PAc	40%	A-I	36,4%	A-I	
R-PAc	37,5%	A-I		A-T	24%	A-A	27,3%	A-A	
A-A	12,5%	A-A		R-C+	16%	R-PAc	18,2%	A-T	
A-T	12,5%	A-T		R-P	12%	R-C+	9,1%	R-Con	
A-I		R-Con		A-A	4%	R-C-	9,1%	R-C+	
R-Con		R-C+		R-C-	4%	A-T		R-C-	
R-C+		R-C-		A-I		R-Con		Rg-A	
R-C-		Rg-A		R-Con		Rg-A		R-P	
Rg-A		R-P		Rg-A		R-P		R-PAc	

Anàlisi / valoració de l'assessorament		Observació dels tutors per part dels novells		Anàlisi de les bones pràctiques		Anàlisi i valoració del fòrum		Anàlisi del <i>feedback</i> dels tutors	
Categoria de la intervenció: PLANTEJAMENT DE PREGUNTES									
C-P	42,9%	C-P	60%	C-P	35,3%	S-Ac	44,4%	P-Pp	
P-Pp	14,3%	Cp-P	40%	C-A	35,3%	P-P	11,1%	P-P	
P-P	14,3%	P-Pp		P-P	23,5%	C-P	11,1%	P-Pr	
Ac-P	14,3%	P-P		Saj-I	5,9%	Cp-P	11,1%	S-I	
C-A	14,3%	P-Pr		P-Pp		C-Pj	11,1%	Ac-P	
P-Pr		S-I		P-Pr		C-A	11,1%	Saj-I	
S-I		Ac-P		S-I		P-Pp		S-J	
Saj-I		Saj-I		Ac-P		P-Pr		C-P	
S-J		S-J		S-J		S-I		Cp-P	
Cp-P		C-Pj		Cp-P		Ac-P		C-Pj	
C-Pj		C-A		C-Pj		Saj-I		C-A	
S-Ac		S-Ac		S-Ac		S-J		S-Ac	
Categoria de la intervenció: ALTRES									
R-Ac	100%	R-Ac	100%	R-Ac	88,9%	R-Ac	85,7%	R-Ac	100%
R-N		R-N		R-D	3,7%	R-D	14,3%	R-N	
R-D		R-D		D-S	3,7%	R-N		R-D	
D-S		D-S		R-Du	3,7%	D-S		D-S	
R-Du		R-Du		R-N		R-Du		R-Du	

Tal com s'observa en la taula anterior, els professors novells utilitzen estratègies similars (conceptuals, metacognitives, plantejament de preguntes i altres) en tots els tèmics, la qual cosa mostra que és un ús independent del tèmic sobre el qual es reflexioni.

Si ens centrem en les estratègies conceptuals, les tres més utilitzades pels novells són “acaba la idea d'un mateix o d'un altre afegint-hi informació (Ac-In)”, “presenta una idea (P-I)” i “presenta informació / exemplifica (P-In)”, especialment en l'anàlisi de les bones pràctiques. Les divergències en l'ús de les estratègies conceptuals es donen en parlar de l'observació dels tutors per part dels novells, en què la “repetició de la idea o la pregunta, paraula, frase d'un altre (R-A)” i “l'explicació de la idea d'un altre (E-A)” són les úniques estratègies emprades (amb un percentatge 50% respectivament); el mateix passa en l'anàlisi del *feedback* dels tutor, on els novells únicament “acaben la idea d'un mateix o d'un altre afegint-hi informació (Ac-In)”.

Si ens centrem ara en les estratègies metacognitives, és clar que són menys abundants que la resta i que les més emprades són: la “repetició o la demanda d'informació sobre l'ús de procediments o accions a l'aula (R-P)”, la “reflexió sobre la pròpia acció (R-Pac)” (que és l'única del tèmic de l'observació dels tutors per part dels novells) i “l'avaluació d'una idea pròpia (A-I)”; d'altra banda, en l'anàlisi del *feedback* dels tutors aquest tipus d'estratègies no s'utilitzen.

Pel que fa a les estratègies de plantejament de preguntes, els novells bàsicament “contesten preguntes (C-P)”, “sol·liciten opinió, acord, *feedback* (S-Ac)” i “plantegen preguntes (P-P)”.

Finalment, si ens centrem les estratègies categoritzades com a altres, els novells “reaccionen mostrant acord (R-Ac)”.

Per acabar, cal destacar hi ha moltes estratègies dels quatre tipus que no s'utilitzen, especialment als tèmics d'observació dels tutors per part dels novells (segurament perquè no totes les parelles ho han fet) i d'anàlisi del *feedback* dels tutors (cas en què els novells, tot i que ser els protagonistes d'aquest *feedback*, no semblen tenir “gran cosa a dir-hi”).

A continuació passem a analitzar les estratègies emprades pels tutors.

DISTRIBUCIÓ DE LES ESTRATÈGIES DISCURSIVES DELS TUTORS AL LLARG DE LA TOTALITAT DELS TÒPIC D'ANÀLISI I VALORACIÓ DEL PROGRAMA

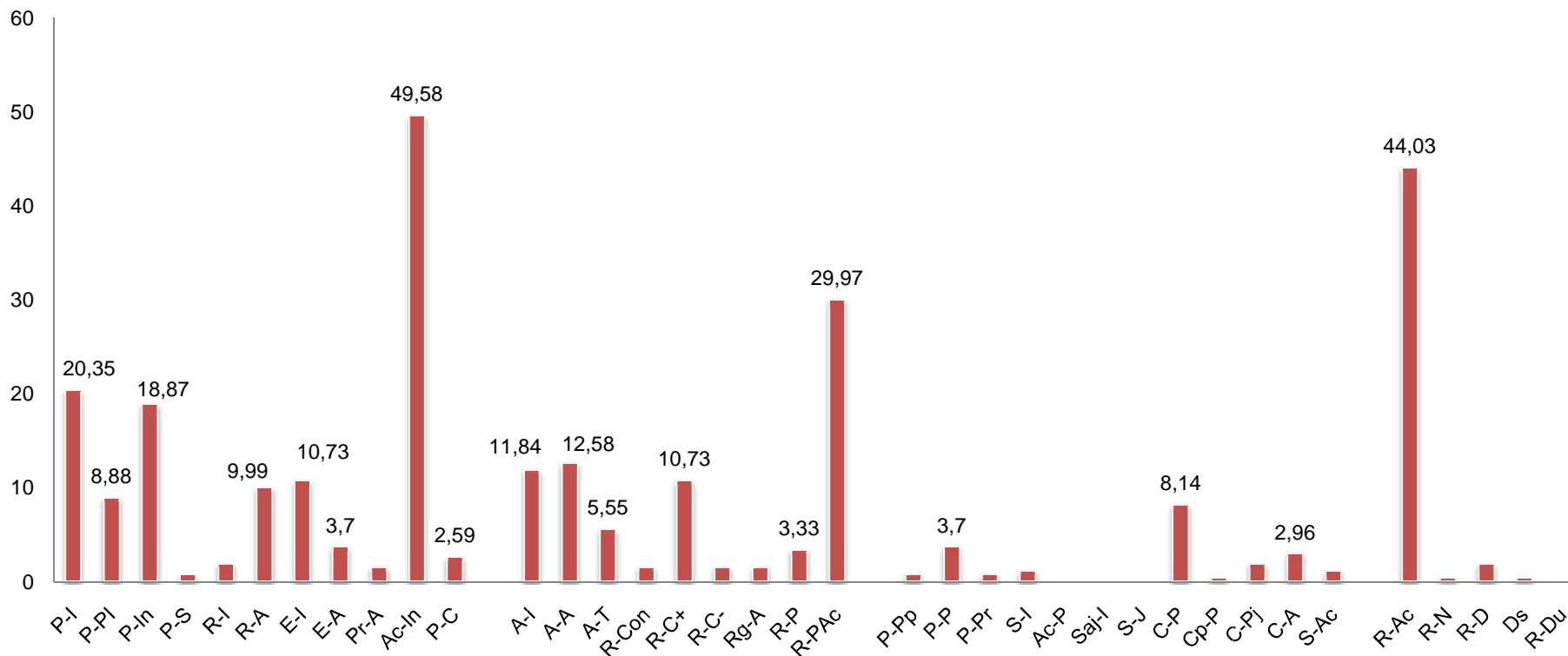


Figura 70. Distribució de les estratègies discursives dels tutors al llarg de la totalitat dels tòpics d'anàlisi i valoració del programa.

Aquesta figura ens mostra que els tutors empen força estratègies, especialment de caire conceptual i metacognitiu. Les tres més emprades són: “acaba la idea d'un mateix o d'un altre afegint-hi informació (Ac-In)”, de caire conceptual; “reacciona mostrant acord (R-Ac)”, de la categoria d'altres; i “reflexiona sobre la pròpia acció (R-Pac)”, de tipus metacognitiu.

Les altres estratègies conceptuais més emprades són, a banda de la que acabem d'esmentar, “presenta una idea (P-I)” i “presenta informació / exemplifica (P-In)”.

Pel que fa a les metacognitives, a banda de l'esmentada, són “avalua la idea d'un altre (A-A)”, “avalua una idea pròpia (A-I)” i també “reflexiona sobre una comprensió positiva (R-C+)”.

Les estratègies de plantejament de preguntes mostren que els tutors “contesten preguntes (C-P)”; i en la categoria d'altres “reaccionen mostrant acord (R-Ac)”.

Finalment, destaca el fet que gairebé no empen estratègies en què plantegin preguntes, fet que ens fa a pensar que són ells qui les responen, debaten i avaluen, sense interrogar els novells.

Si analitzem l'ús d'aquestes estratègies al llarg dels cinc grups de reflexió, obtenim les dades següents:

Taula 40. Estratègies utilitzades pels tutors al llarg dels cinc tòpics.

Anàlisi / valoració de l'assessorament		Observació dels tutors per part dels novells		Anàlisi de les bones pràctiques		Anàlisi i valoració del fòrum		Anàlisi del <i>feedback</i> dels tutors	
Categoria de la intervenció: CONCEPTUAL									
Ac-In	27,7%	P-In	60%	Ac-In	40,2%	Ac-In	41,3%	Ac-In	66,7%
P-In	23,1%	P-I	20%	P-I	23%	P-PI	12%	P-I	16,7%
P-I	18,5%	Ac-In	20%	P-In	18%	R-A	10%	P-PI	16,7%
E-I	15,4%	P-PI		R-A	5,7%	E-I	9,3%	P-In	
R-A	7,7%	P-S		E-I	4,1%	P-I	8,7%	P-S	
E-A	6,2%	R-I		P-PI	3,3%	P-In	7,3%	R-I	
P-PI	1,5%	R-A		R-I	3,3%	P-C	4,7%	R-A	
P-S		E-I		E-A	2,5%	Pr-A	2,7%	E-I	
R-I		E-A		P-S		E-A	2%	E-A	
Pr-A		Pr-A		Pr-A		P-S	1,3%	Pr-A	
P-C		P-C		P-C		R-I	0,7%	P-C	
Categoria de la intervenció: METACOGNITIVA									
R-PAc	42,9%	R-PAc	100%	R-PAc	42,4%	R-PAc	37,3%	A-I	63,6%
R-C+	19%	A-I		A-T	22%	A-A	24,6%	R-P	18,2%
R-Con	14,3%	A-A		R-C+	13,6%	A-I	20,3%	R-C+	9,1%
A-A	9,5%	A-T		R-P	10,2%	R-C+	13,6%	Rg-A	9,1%
A-I	4,8%	R-Con		A-A	5,1%	R-C-	2,5%	A-A	
A-T	4,8%	R-C+		Rg-A	3,4%	A-T	0,8%	A-T	
R-P	4,8%	R-C-		R-Con	1,7%	Rg-A	0,8%	R-Con	
R-C-		Rg-A		R-C-	1,7%	R-Con		R-C-	
Rg-A		R-P		A-I		R-P		R-PAc	

Anàlisi / valoració de l'assessorament		Observació dels tutors per part dels novells		Anàlisi de les bones pràctiques		Anàlisi i valoració del fòrum		Anàlisi del <i>feedback</i> dels tutors	
Categoria de la intervenció: PLANTEJAMENT DE PREGUNTES									
P-P	50%	C-P	100%	C-P	42,1%	C-P	35,7%	C-Pj	50%
C-P	50%	P-Pp		P-P	26,3%	C-A	14,3%	S-I	25%
P-Pp		P-P		C-A	21,1%	P-P	10,7%	C-P	25%
P-Pr		P-Pr		P-Pp	10,5%	C-Pj	10,7%	P-Pp	
S-I		S-I		P-Pr		S-Ac	10,7%	P-P	
Ac-P		Ac-P		S-I		P-Pr	7,1%	P-Pr	
Saj-I		Saj-I		Ac-P		S-I	7,1%	Ac-P	
S-J		S-J		Saj-I		Cp-P	3,6%	Saj-I	
Cp-P		Cp-P		S-J		P-Pp		S-J	
C-Pj		C-Pj		Cp-P		Ac-P		Cp-P	
C-A		C-A		C-Pj		Saj-I		C-A	
S-Ac		S-Ac		S-Ac		S-J		S-Ac	
Categoria de la intervenció: ALTRES									
R-Ac	96,4%	R-Ac		R-Ac	96,3%	R-Ac	90,2%	R-Ac	100%
R-N	3,6%	R-N		R-D	3,7%	R-D	7,3%	R-N	
R-D		R-D		R-N		Ds	2,4%	R-D	
Ds		Ds		Ds		R-N		Ds	
R-Du		R-Du		R-Du		R-Du		R-Du	

D'aquesta taula se'n desprèn una certa regularitat en l'ús de les estratègies independentment del tòpic de què es tracti.

Així, les estratègies conceptuals més emprades són les que ja hem citat en comentar la figura 70, de les quals cal destacar-ne l'abundància i varietat, sobretot pel que fa al tòpic d'anàlisi del fòrum, en què els tutors acostumen a fer de portaveus de les parelles (novell-tutor), i pel que fa al tòpic d'anàlisi de les bones pràctiques dels novells. En canvi, són menys variades (només n'hi ha de tres tipus) en els tòpics en què els tutors són més protagonistes, com ara el tòpic d'observació del tutor per part del novell i l'anàlisi del *feedback* del tutor envers el novell.

Les estratègies metacognitives presenten més diferències, i en destaquen especialment dues: "reflexiona sobre la pròpia acció (R-Pac)" i "reflexiona sobre una comprensió positiva (R-C+)", novament en el tòpic d'observació dels tutors. Destaca també el fet que en el cas del tòpic d'anàlisi del *feedback* el que fan els tutors és "avaluar una idea pròpia (A-I)".

Respecte de les estratègies de plantejament de preguntes, els tutors les responen i alhora "contesten justificant (C-Pj)", a diferència dels novells, que com hem vist "reaccionen mostrant acord (R-Ac)".

Podem dir, doncs, que els tutors mostren un major grau d'elaboració en les seves estratègies que no pas els novells, reflexionen, avaluen, justifiquen i mostren acord al llarg de la seva interacció, encara que no pregunten, no qüestionen el que fan els novells i se centren molt en les seves pròpies pràctiques.

Finalment, presentem les estratègies emprades per l'assessor.

DISTRIBUCIÓ DE LES ESTRATÈGIES DISCURSIVES DE L'ASSESSOR AL LLARG DE LA TOTALITAT DELS TÒPICS D'ANÀLISI I VALORACIÓ DEL PROGRAMA

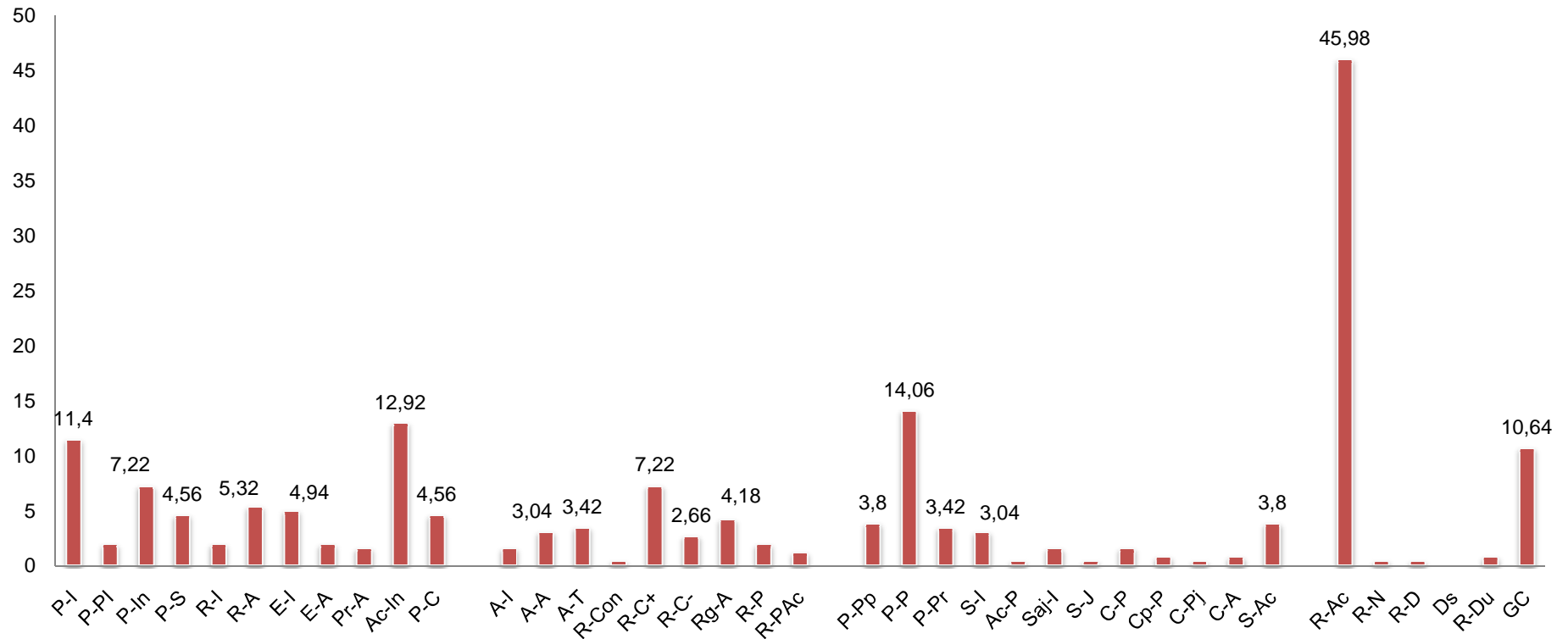


Figura 71. Distribució de les estratègies discursives de l'assessor al llarg de la totalitat dels tòpics d'anàlisi i valoració del programa.

Les estratègies de l'assessor dibuixen un panorama certament uniforme en el qual l'única estratègia que destaca és la de "reacciona mostrant acord (R-Ac)".

Altres estratègies de caire conceptual que emprava l'assessor són "acaba la idea d'un mateix o d'un altre afegint-hi informació (Ac-In)" i "presenta una idea (P-I)".

En síntesis, el que ens mostren aquestes dades és que l'assessor, d'acord amb el rol que tenia assignat, no dirigeix ni monopolitza el discurs sinó que promou, guia, ajuda o fa de mitjancer entre els participants, tot mostrant acord, plantejant preguntes (que susciten temes o problemes) i informació per avaluar les preguntes i, en ocasions, afegint informació a les idees dels altres. Evidentment tampoc no avalua ni qüestiona les idees dels participants.

Finalment, fixem-nos en com es distribueixen aquestes estratègies usades per l'assessor al llarg dels cinc tòpics.

Taula 41. Estratègies utilitzades per l'assessor al llarg dels cinc tòpics.

Anàlisi / valoració de l'assessorament		Observació dels tutors per part dels novells		Anàlisi de les bones pràctiques		Anàlisi i valoració del fòrum		Anàlisi del <i>feedback</i> dels tutors	
Categoria de la intervenció: CONCEPTUAL									
Ac-In	34,4%	P-I	33,3%	P-I	22,7%	Ac-In	17,4%	P-C	33,3%
P-I	21,9%	E-A	33,3%	P-In	19,7%	E-I	15,2%	P-I	16,7%
R-A	18,8%	Ac-In	33,3%	Ac-In	19,7%	P-C	15,2%	P-PI	16,7%
E-I	12,5%	R-I		P-S	15,2%	P-I	13%	P-S	16,7%
P-PI	3,1%	R-A		R-A	6,1%	P-In	10,9%	Ac-In	16,7%
P-In	3,1%	P-S		P-C	4,5%	R-A	8,7%	P-In	
R-I	3,1%	Pr-A		P-PI	3%	Pr-A	6,5%	R-I	
E-A	3,1%	P-PI		R-I	3%	R-I	4,3%	R-A	
P-S		P-In		E-I	3%	E-A	4,3%	E-I	
Pr-A		P-C		E-A	1,5%	P-PI	2,2%	E-A	
P-C		E-I		Pr-A	1,5%	P-S	2,2%	Pr-A	
Categoria de la intervenció: METACOGNITIVA									
A-A	22,2%	Rg-A	40%	A-T	21,9%	R-C+	73,3%	A-I	33,3%
Rg-A	22,2%	A-A	20%	Rg-A	21,9%	A-A	13,3%	R-P	33,3%
R-P	22,2%	R-C+	20%	R-C-	18,8%	A-I	6,7%	A-A	16,7%
A-T	11,1%	R-PAc	20%	R-C+	15,6%	A-T	6,7%	R-C+	16,7%
R-C+	11,1%	A-I		A-A	6,3%	R-Con		A-T	
R-C-	11,1%	A-T		R-PAc	6,3%	R-C-		R-Con	
A-I		R-Con		A-I	3,1%	Rg-A		R-C-	
R-Con		R-C-		R-Con	3,1%	R-P		Rg-A	
R-PAc		R-P		R-P	3,1%	R-PAc		R-PAc	

Anàlisi / valoració de l'assessorament		Observació dels tutors per part dels novells		Anàlisi de les bones pràctiques		Anàlisi i valoració del fòrum		Anàlisi del <i>feedback</i> dels tutors	
Categoria de la intervenció: PLANTEJAMENT DE PREGUNTES									
P-P	38,5%	S-I	57,1%	P-P	55,8%	S-Ac	38,1%	S-Ac	40%
P-Pp	15,4%	P-P	14,3%	P-Pp	18,6%	P-P	28,6%	P-P	20%
S-I	15,4%	P-Pr	14,3%	C-P	9,3%	P-Pr	19%	P-Pr	20%
P-Pr	7,7%	Saj-I	14,3%	P-Pr	4,7%	Ac-P	4,8%	S-I	20%
Cp-P	7,7%	P-Pp		Saj-I	4,7%	Saj-I	4,8%	P-Pp	
C-Pj	7,7%	Ac-P		S-I	2,3%	Cp-P	4,8%	Ac-P	
C-A	7,7%	S-J		S-J	2,3%	P-Pp		Saj-I	
Ac-P		C-P		C-A	2,3%	S-I		S-J	
Saj-I		Cp-P		Ac-P		S-J		C-P	
S-J		C-Pj		Cp-P		C-P		Cp-P	
C-P		C-A		C-Pj		C-Pj		C-Pj	
S-Ac		S-Ac		S-Ac		C-A		C-A	
Categoria de la intervenció: ALTRES									
R-Ac	89,5%	R-Ac	100%	R-Ac	68,1%	R-Ac	86,9%	R-Ac	100%
GC	10,5%	R-N		GC	27,5%	GC	11,5%	R-N	
R-N		R-D		R-N	1,4%	R-Du	1,6%	R-D	
R-D		Ds		R-D	1,4%	R-N		Ds	
Ds		R-Du		R-Du	1,4%	R-D		R-Du	
R-Du		GC		Ds		Ds		GC	

Tal com es pot observar, les estratègies de l'assessor segueixen un patró semblant, encara que canviï el tòpic de discussió.

Així, les estratègies conceptuals més emprades són “acaba la idea d'un mateix o d'un altre afegint-hi informació (Ac-In)” i “presenta una idea (P-I)”, i són especialment variades pel que fa als tòpics d'anàlisi de les bones pràctiques i del fòrum. Quant a les metacognitives, tot i ser escasses en el còmput total, apareixen en forma d'“avalua la idea d'un altre (A-A)” i “reflexiona sobre una comprensió positiva (R-C+)”.

Les de plantejament de preguntes es mouen entre “planteja pregunta (P-P)” i “sol·licita opinió, acord, *feedback* (S-Ac)”, i finalment les estratègies de “reacciona mostrant acord (R-Ac)” i “gestiona la conversa (GC)” corroboren el rol de l'assessor com a mediador i gestor de la interacció dels participants.

Seguint amb els resultats de l'anàlisi de les estratègies discursives, presentem els resultats de **l'establiment de les seqüències i els patrons d'interacció**.

Recordem que la distribució de les estratègies discursives permet establir tres patrons d'interacció: el de consens, el responsable i el d'elaboració (adaptat de Liesa, 2004), que a continuació expliquem de nou de manera molt resumida.

- a) El patró de consens (*consensual pattern*) es dona quan els participants van aportant enunciats a la discussió i la resta mostren acord, passivitat, neutralitat, acceptació i demanda de més informació o repeteixen l'enunciat sentit.
- b) El patró responsable (*responsive pattern*) es dona quan almenys, dos parlants elaboren preguntes i respostes que contribueixen a la discussió del grup.
- c) El patró d'elaboració (*elaborative pattern*) és el perfeccionament del patró responsable, on els enunciats s'encadenen i uns construeixen els altres, clarificant-se, refutant-se o contraargumentant-se entre si.

Alhora, els patrons de Hogan et al. (2000) presenten un paral·lelisme amb les tres formes de conversar i pensar segons Mercer (1997): conversa de discussió, acumulativa o exploratòria. Creiem que es pot establir una correspondència entre el patró de consens i la conversa de discussió i acumulativa; entre el patró responsable i

la conversa exploratòria de *nivell baix*; i finalment entre el patró d'elaboració i la conversa exploratòria de *nivell alt*⁷¹.

Per a l'anàlisi dels patrons d'interacció, s'han pres en consideració els torns de paraula de tots els tòpics d'anàlisi i valoració de l'assessorament, tot mesurant els "grups" d'estratègies que es conformen a partir de la interacció dels participants. Això implica que l'anàlisi no es pot fer per col·lectius separats (professors novells i tutors), sinó que els patrons s'adrecen a la interacció entre ambdós col·lectius.

A tall d'exemple, mostrem un fragment de l'anàlisi feta amb el programa *ATLAS.ti* per obtenir el patró d'interacció, exemple en què podem veure com la conversa s'estructura a partir d'estratègies majoritàriament de caire conceptual i de plantejament de preguntes i en què dos tutors discuteixen sobre l'avaluació i en concret sobre l'avaluació d'un alumne:

⁷¹ Recordem que aquest paral·lelisme s'explica detalladament a l'apartat 5.3.3.2 (Procediment per a l'anàlisi de les dades) del capítol 5 (Recerca empírica: avaluació d'un programa d'inducció professional per a la construcció del coneixement professional en els professors novells).

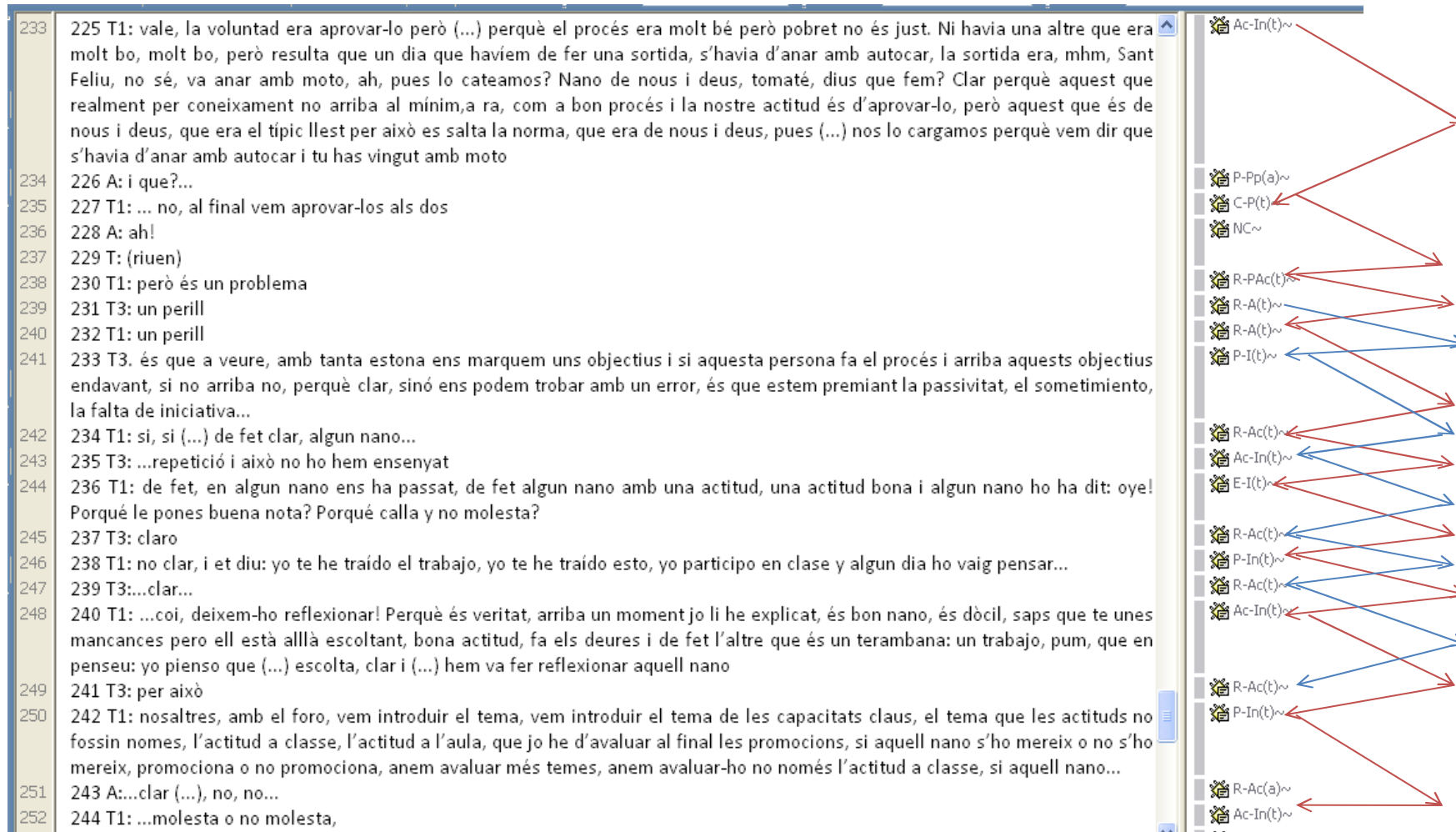


Figura 72. Exemple de l'anàlisi dels patrons d'interacció en els grups de discussió.

I els resultats es mostren aquesta taula:

Taula 42. Resultats del patró d'interacció de Hogan et al. (2000).

PATRONS D'INTERACCIÓ Hogan et al. (2000)	%
Patró de consens (<i>Consensual pattern</i>)	67,8%
Patró responsable (<i>Responsive pattern</i>)	21,5%
Patró d'elaboració (<i>Elaborative pattern</i>)	10,7%

Podem concloure que en els grups de reflexió sobre la pràctica docent i, concretament, en tots els tòpics d'anàlisi i reflexió, allò majoritari és que els participants (professors novells, tutors i assessor), amb les seves intervencions modulades lògicament per la interacció amb els altres, mostrin un patró de consens (*consensual pattern*) en què van aportant informació i idees a la discussió (que amplien, repeteixen, expliquen, parafrasegen o acaben). A més, també mostren acord, passivitat, neutralitat i acceptació, repeteixen l'enunciat sentit o sol·liciten informació i fan preguntes de diferents tipus. Mostrant una conversa de discussió i acumulativa segons Mercer (1997).

Un cop presentada l'anàlisi de la vehiculació del discurs amb l'anàlisi dels tòpics i de les estratègies discursives, ens endinsem a l'estudi del contingut del discurs dels participants i la manera com es reflecteix en l'anàlisi dels coneixements i creences que tenen a l'inici i al final del programa.

5.3.2. Contingut del discurs reflexiu dels professors novells i els tutors al llarg del programa: anàlisi dels coneixements i les creences

Per analitzar les característiques i l'evolució del discurs reflexiu dels professors novells i els tutors al llarg del programa, a banda de l'anàlisi dels tòpics (*de què es parla*) i de l'ús de les diferents estratègies discursives al llarg d'aquests tòpics (*de quina manera es parla*), cal veure *què es diu*, això és, el contingut dels missatges dels fòrums en línia i dels enunciats dels grups de reflexió. Cal veure també com es modifiquen els coneixements i les creences dels participants al llarg del programa, comparant la situació inicial dels participants (fòrum virtual) i la final (grup de reflexió), per a cada àrea de treball:

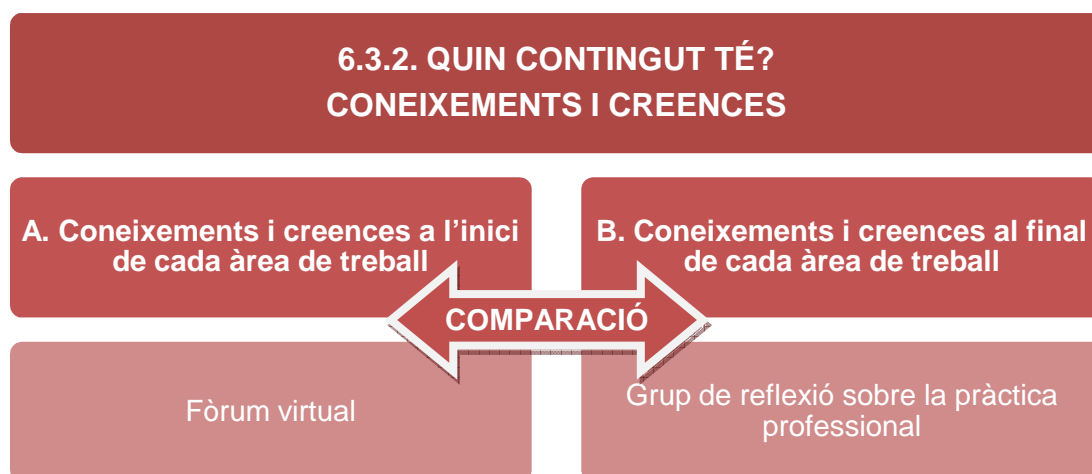


Figura 73. Contingut del discurs reflexiu del professorat novell i dels tutors al llarg del programa.

Per entendre què significa l'anàlisi dels coneixements i les creences dels participants a l'inici i al final del programa, cal recordar que s'estructura en cinc àrees de treball i totes s'inicien amb un fòrum i acaben amb un grup de reflexió. D'aquesta manera, el fòrum en línia representa les creences inicials dels participants al voltant de cadascuna de les àrees de treball, mentre que els grups de reflexió posen de manifest els possibles canvis en aquestes creences sobre l'àrea que s'està treballant. Així, per dur a terme l'anàlisi en qüestió seguirem el procediment següent:

- En primer lloc, explicarem els coneixements i les creences dels participants a l'inici de cada àrea de treball, analitzant el contingut del discurs escrit obtingut a través de l'instrument de recollida de dades del fòrum en línia.
- En segon lloc, explicarem els coneixements i les creences dels participants al final de cada àrea de treball, a través de l'anàlisi del contingut dels tòpics d'anàlisi i valoració del programa recollits en els grups de reflexió sobre la pràctica professional.

Per acabar, compararem les creences inicials i finals dels participants per veure si s'han produït canvis i en quin sentit.

A. Coneixements i creences a l'inici de cada àrea de treball

L'estructura de funcionament dels fòrums en línia consistia a fer llegir als participants un material (article o capítol de llibre) sobre l'àrea temàtica que es tractaria, de tal manera que a partir d'una pregunta inicial plantejada per l'assessor ells feien les aportacions al fòrum.

La primera dada que destaca és que no tots els participants han fet aportacions al fòrum i que, en tots els casos en què hi han participat (excepte el tutor 1) s'han limitat a una aportació a cada fòrum, tal com en el recompte d'aportacions d'aquesta taula:

Taula 43. Participació dels professors novells i dels tutors en els fòrums.

Fòrum	Participants				TOTAL	
FÒRUM 1. QUÈ SABEM I PENSEM SOBRE L'APRENTATGE?	T1 - T1	T2	T3	T4		4
	PN1	PN2	PN3	PN4		4
FÒRUM 2. COM MOTIVEM ELS ALUMNES?	T1	T2	T3	T4	T5	5
		PN2		PN4	PN5	3
FÒRUM 3. COM ENSENYEM?	T1	T2	T3	T4	T5	5
	PN1	PN2		PN4	PN5	4
FÒRUM 4. DISCIPLINA I CONDUCTA A L'AULA	T1	T2	T3	T4		4
	PN1			PN4	PN5	3
FÒRUM 5. COM AVALUEM?	T1	T2	T3	T4	T5	5
	PN1	PN2		PN4		3

La segona dada que destaca té a veure amb les aportacions dels participants. D'una banda, aquestes aportacions únicament fan referència aspectes personals o professionals que no inclouen la resta de participants; i de l'altra, en molt poques ocasions es parla d'altres aportacions o a idees ja esmentades per altres participants, i si s'hi fa referència sol ser simplement per expressar acord amb el que s'ha dit fins llavors, tal com mostra aquest exemple:

Àrea 4. Control i disciplina a l'aula

7. PN5: Estic totalment d'acord amb l'exposat en els anteriors comentaris. N'agafaria una part de cada en els quals he vist reflexada la meva opinió.

Tal com hem apuntat, s'ha fet l'anàlisi del contingut seguint una estratègia de consens entre jutges, constatant els acords i discutint els desacords, per arribar a una categorització consensuada del 100% dels codis comuns, recurrents i exclusius en els fòrums en línia de la recerca, i amb una codificació *bottom-up* ja que hem partit directament del contingut per elaborar progressivament els codis.

Un primer nivell de resultats ens permet establir tres famílies de codis o categories segons si apareixen en un sol fòrum, en diversos o en tots, tal com mostrem en la taula que segueix, amb les explicacions i exemples corresponents:

Taula 44. Famílies i categories establertes en els fòrums.

Famílies	Codis	Descripció Exemplificació
CATEGORIES COMUNES A TOTS ELS FÒRUMS	A. Pregunta inicial de l'assessor B. Referència a l'article, lectura, pregunta o temàtica de l'àrea C. Intervenció de l'assessor (meitat o final) D. Referència a intervencions anteriors	Codis que es donen en tots els fòrums i que fan referència a aspectes més generals i més descriptius del funcionament i/o de l'anàlisi més discursiva de les aportacions, com és el cas de les referències a intervencions anteriors
<p>A. <i>Benvinguts al fòrum de l'àrea 5, arribem a la darrera àrea on parlarem sobre l'avaluació i en concret sobre les nostres pràctiques avaluadores. A la lectura se'ns parla sobre l'avaluació com a una activitat formadora, assumint que ha de ser sumatòria i sobretot amb una concepció de l'error reflexiva, oberta i d'autoavaluació i autoregulació per l'alumne. Arran de la lectura, se'ns plantegen quatre preguntes que creiem claus per a la reflexió sobre l'avaluació, aquestes són:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Com es comparteixen amb els alumnes els objectius d'aprenentatge?</i> • <i>Quin és el paper que es dona a l'alumnat en l'avaluació?</i> • <i>Quins criteris guien la selecció de les qüestions en l'avaluació final?</i> • <i>Com es gestionen els errors?</i> <p><i>Així, us proposo que reflexionem i comentem aquestes quatre preguntes clau, sempre des de la nostra experiència i amb la voluntat d'aprendre i reflexionar tots plegats. Aprofitem, doncs, aquesta darrera àrea per poder plasmar-hi totes aquelles reflexions que fan referència a l'avaluació però que sovint es refereixen a la nostra manera d'ensenyar, d'entendre els alumnes i d'actuar a l'aula. (Fòrum 5-Assessor)</i></p> <p>B. <i>En referència al fet que els futurs professors són més constructivistes que els professors en actiu, haig de dir que la meva experiència ha estat la contrària. A mesura que he anat treballant l'ensenyament de la llengua en alumnes de secundària, he hagut de reflexionar sobre l'aprenentatge dels meus alumnes i he anat tendint a un canvi en la meva manera de treballar. Els anys d'experiència i de reflexió m'han portat a preocupar-me de com aprenen els nois i noies la meva disciplina, i de quines situacions haig de promoure a l'aula per facilitar aquest aprenentatge. (Fòrum 1-T3)</i></p> <p><i>L'article és molt interessant, i m'agradaria destacar-ne dos conceptes: la prevenció i el clima relacional. (Fòrum 4-T2)</i></p> <p>C. <i>Hola a tots!</i> <i>Moltes gràcies per les vostres aportacions, com sempre, són immillorables. La veritat és que el vostre nivell de reflexió demostra que la vostra feina és important per tots. Amb aquest missatge es tanca el fòrum fins al proper de l'àrea 3. Gràcies a tots i records! (Fòrum 2-Assessor)</i></p> <p>D. <i>Però hi ha altres persones, entre les quals m'hi incloc (i em sembla que la T1 també n'havia parlat), que decideixen estudiar una llicenciatura pensant en el futur i en les sortides professionals, però que sempre han tingut molt clara la seva vocació. (Fòrum 1-PN4)</i></p>		
CATEGORIES RECURRENTS EN MÉS D'UN FÒRUM	1. Treball en equip: cal treball en equip (fòrums 2 i 4) 2. L'educació és responsabilitat del professor (fòrums 2, 4 i 5) 3. Hi ha altres responsables en l'educació (fòrums 2, 4 i 5) 4. L'aula és la realitat on s'aprèn a ensenyar (fòrums 1, 2 i 3)	Codis que es donen en més d'un fòrum i que presenten idees que tenen el mateix significat en diferents àrees (fòrums) i que constitueixen "grans" temes recurrents en el discurs escrit dels participants

Famílies	Codis	Descripció Exemplificació
	5. La manca de temps és un problema (fòrums 2 i 4) 6. Avaluació: tema important i complex (fòrums 2,3,4 i 5)	
	1. Treballar de manera cooperativa amb els nostres companys. Dificilment, una batalla la guanya una persona sola lluitant a contracorrent. (Fòrum 2-PN4)	
	<i>El treballar en equip, acordar estratègies conjuntament, em dóna seguretat a l'hora d'afrontar certs conflictes, em dóna suport anímic i m'ajuda a aprendre dels conflictes, es resolguin satisfactòriament o no. (Fòrum 4-T2)</i>	
	2. Hauríem de revisar la nostra pròpia activitat docent, evitar caure en rutines, marcar-nos fites més assequibles, pensar més en les persones que tenim davant i no tant en programacions fixes, currículums, avaluacions, etc. (Fòrum 2-PN4)	
	3. A més, amb el tipus de vida que portem, on tot s'ha d'aconseguir ràpidament, els models que tenen no faciliten aquesta tasca. (Fòrum 2-PN1)	
	<i>Però també penso en quelcom que ja vaig comentar en la segona àrea i és el gran pes del moment actual social. A casa de la majoria d'alumnes "no hi ha temps" per perdre, per part dels pares, per treballar límits. I si a casa no hi ha límits, qui és aquest/a senyor/a per marcar-me'n? (Fòrum 4-T5)</i>	
	4. Un cop sortim de la Universitat, arribem a una aula i el món se'ns gira del tot. Allò que nosaltres teníem previst com a ideal resulta que no es pot dur a terme. Cal "buscar-nos la vida", demanar ajut, fer el que calgui per tal de poder sintonitzar amb els alumnes. (Fòrum 1-T1)	
	5. Cal, però, ser realista, no sempre tenim temps per poder treballar amb cadascun dels alumnes allò que més li convé. (Fòrum 4-T1)	
	6. L'avaluació de l'alumne crec que és el "gran cavall de batalla" per a tot el professorat i està clar que és l'activitat docent que menys ens agrada fer. (Fòrum 5-T5)	
	<i>Potser els haig de donar estratègies per que aprenguin a aprendre. Això, que sembla tan evident, m'ha costat uns quants disgustos a l'hora d'avaluar els meus alumnes. (Fòrum 3-T3)</i>	
CATEGORIES EXCLUSIVES D'UN ÚNIC FÒRUM / ÀREA	Creences i coneixements que apareixen lligats a un únic fòrum i que acostumen a tenir relació directa amb l'àrea que s'està treballant	
FÒRUM 1. QUÈ SABEM I PENSEM SOBRE L'APRENTATGE?	1.a. Ensenyament global: ensenyar és atendre la persona en la seva globalitat 1.b. Formació inicial insuficient: la formació inicial del professorat és insuficient i/o deficient 1.c. Nivell educatiu: l'Educació Primària i la Secundària tenen interessos diferents respecte de l'alumne 1.d. Vocació: la professió és vocacional	
	1.a. Aquell qui no es planteja que el que té davant són persones que s'estan formant per sobre de qualsevol matèria, o aquell que sí que s'ho planteja i busca com fer-ho. Qui té la necessitat de fer créixer persones té la necessitat imperiosa de formar-se per fer cada dia millor la seva missió, per ser capaç d'innovar, de canviar, de superar inèrcies i tradicions educatives imposades. (Fòrum 1-T1)	

Famílies	Codis	Descripció Exemplificació
		<p>1.b. <i>Penso que el mestre no hi podrà arribar si no està format convenientment i no tindrà la capacitat que el saber li pot portar a buscar, investigar i trobar el camí dels coneixement per arribar als alumnes. El llicenciat no pensa en res d'això, almenys quan comença a treballar amb alumnes i sols pensa a donar la seva matèria independent de les persones que té davant seu. Sols s'ha format per conèixer una disciplina i portar-la a terme. Aquí es veu qui és o no és mestre. (Fòrum 1-PN2)</i></p> <p>1.c. <i>És lògic que els professors de Primària tendeixin més a respostes constructivistes que els de Secundària. Està molt clar que a la Primària l'alumne és l'objectiu, per sobre de les disciplines. Però fa uns quants anys no era així, ni tan sols a Primària. Potser ara el repte és que els professors de Secundària fem el canvi de mentalitat, ja que l'alumne és el mateix, només que una mica més gran. (Fòrum 1-T3)</i></p> <p>1.d. <i>Crec que la persona que es vol dedicar a la docència a Secundària és perquè realment li agrada i que haurà de fer un esforç per aprendre a fer de mestre però que es pot aconseguir. (Fòrum 1-T1)</i></p>
FÒRUM 2. MOTIVEM ALUMNES?	COM ELS	<p>2.a. Motivar l'alumnat: cal motivar els alumnes</p> <p>2.b. Professorat motivat: cal professorat motivat</p> <p>2.c. Alumne motivat: és responsabilitat de l'alumne estar motivat</p>
		<p>2.a. <i>Però el problema de la desmotivació no es dona només en aquests alumnes. En general els nois i noies fan la impressió de no estar interessats per res del que els expliquem, de no molestar-se a protagonitzar el seu aprenentatge, de voler que els ho donem tot "mastegat". (Fòrum 2-T3)</i></p> <p>2.b. <i>En primer lloc, hauríem d'estar motivats nosaltres per poder transmetre aquesta motivació als alumnes [...] (Fòrum 2-PN4)</i></p> <p>2.c. <i>La responsabilitat de la manca de motivació en l'alumne sembla que l'hagi de suportar solament el professor [...] (Fòrum 2-PN5)</i> <i>Però no hem d'oblidar que l'alumne també ha d'estar motivat, la motivació no és patrimoni només del professor, ha de tenir ganes d'aprendre, i no li podem donar tot mastegat. (Fòrum 2-PN1)</i></p>
FÒRUM 3. ENSENYEM?	COM	<p>3.a. Constructivisme: es promou un tipus d'ensenyament constructivista</p> <p>3.b. Canvis constants: la manera de treballar canvia constantment i depèn de variables com el grup d'alumnes, la matèria i el coneixement i l'experiència que té el professor</p> <p>3.c. Problemes: dificultats que afecten l'ensenyament: massa alumnes, manca de temps i concepcions sobre les matèries</p>
		<p>3.a. <i>Activitats en què s'hagin de posar en pràctica les quatre habilitats bàsiques: reading, listening, writing and speaking, ja que l'objectiu primordial d'una llengua és la comunicació: poder entendre i produir textos (orals i escrits) adaptats a qualsevol situació. (Fòrum 3-PN4)</i></p> <p><i>La part més teòrica evidentment s'ha de fer, però potser es poden fer petits treballs en grup, ho poden exposar ells oralment. Generalment aprenen molt més si ells mateixos investiguen els temes i després ells mateixos s'ho expliquen. (Fòrum 3-PN2)</i></p> <p>3.b. <i>Em resulta una mica difícil com intento ensenyar els meus alumnes, perquè no tinc una manera concreta. Tot depèn del grup, de la matèria, etc. També s'ha de dir que ensenyar al taller (que en faig moltes hores) és ben diferent que a l'aula. (Fòrum 3-PN1)</i></p> <p>3.c. <i>Com sempre, una cosa és la teoria i una altra de ben diferent la pràctica i el dia a dia. Com sempre, la manca de temps no permet que realitzem la nostra feina de la manera que desitjaríem a cada moment. (Fòrum 3-PN4)</i></p>

Famílies	Codis	Descripció Exemplificació
FÒRUM 4. DISCIPLINA I CONDUCTA A L'AULA	4.a. Control de la conducta dels alumnes: actuacions del professor: abaixar la nota, deixar sense pati, treure de classe, informar-ne el tutor i el cap d'estudis, posar més deures, marcar normes i límits clars i consensuats 4.b. Causes: la conducta dels alumnes i l'actuació del professor depenen de diferents factors: matèria, contingut i horari, característiques de l'alumne i dinàmica de l'aula 4.c. Exemples: males conductes dels alumnes: contestar, llançar objectes, dormir, menjar, fer sorolls, agredir i seure a terra	
4.a. <i>Generalment parlo amb ell/a a part i intento arribar a uns acords, malgrat que no sempre funciona. Demano ajut al seu tutor, al SAP... (Fòrum 4-T4)</i>		
<i>S'ha de mirar de posar unes normes molt clares des del començament i marcar uns límits molt clars. I si "s'amenaça" amb alguna conseqüència i la causa d'aquesta es produeix, el càstig s'ha de complir. Si no, els alumnes tenen la impressió que "no passa res" i tot es descontrola. (Fòrum 4-PN4)</i>		
4.b. <i>He après que no funcionen les mateixes respostes per a tots els alumnes. (Fòrum 4-T1)</i>		
<i>És cert que hi ha moltes variables que poden influir, com ara l'edat (el moment evolutiu físic i psíquic de l'alumne/a), la situació sociofamiliar i les dinàmiques de relació establertes en el grup-classe. (Fòrum 4-T2)</i>		
4.c. <i>Si em paro a pensar què em molesta de les actituds dels alumnes, sent sincera reconec que m'afecten molt més aquelles que crec m'impedeixen desenvolupar amb èxit la meva tasca. Potser un comentari personal, que no m'escollin, que no apreciïn la meva tasca, que no reconeguin la meva autoritat, em distorsionen molt més que quan tenen un conflicte entre ells, o una manca de respecte amb un company, perquè puc prendre distància i ser més objectiva i justa a l'hora d'aplicar estratègies per resoldre conflictes. Com a adulta i educadora tinc una gran responsabilitat davant els alumnes, però a voltes em costa molt controlar certes respostes que resultarien poc educatives. Sóc humana. (Fòrum 4-T2)</i>		
FÒRUM 5. AVALUEM?	COM 5.a. Avaluació formativa: al centre es fa una avaluació formativa 5.b. Problemes de l'avaluació: els problemes de l'avaluació són: massa alumnes i correccions, manca de temps, continguts i subjectivitat del professor	
5.a. <i>Sempre és més difícil avaluar a final de curs: com a escola, optem per donar pes específic al procés de l'alumne. Però valorar aquest progrés de forma objectiva i no subjectivada sovint m'és difícil. (Fòrum 5-T2)</i>		
5.b. <i>Ara bé, els diferents nivells de diversitat cognitiva i actitudinal em dificulten la tasca. En certs moments, malgrat que certs acords d'avaluació es prenen en equip (per exemple, el sistema de contractes actitudinals i procedimentals que l'escola ofereix a uns quants alumnes), la minuciositat que implica i la dedicació que exigeix em desborden, especialment ara a final de curs. (Fòrum 5-T2)</i>		

A continuació presentem la distribució d'aquestes categories en els diferents fòrums:

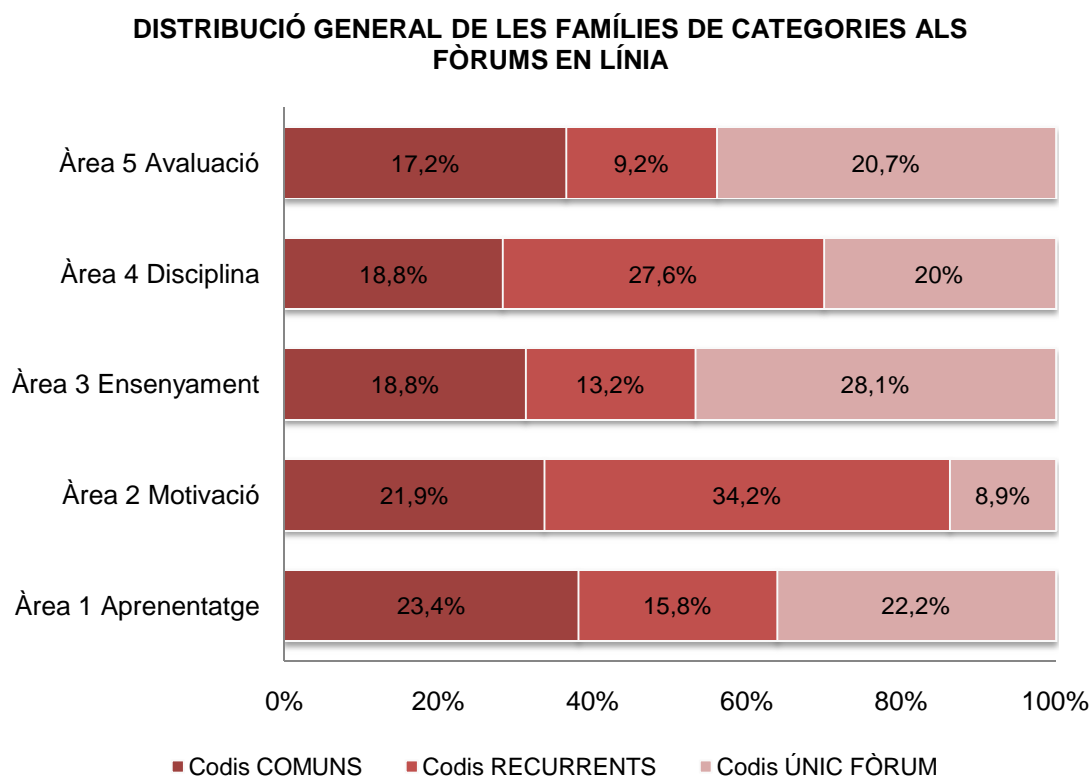


Figura 74. Distribució general de les famílies de categories en els fòrums en línia⁷².

Com es pot observar, la distribució de les famílies de categories o codis en els cinc fòrums en línia varia segons l'àrea de treball a què es dedica el fòrum. En el cas de les categories comunes, hi ha una certa estabilitat entre els fòrums, amb una presència que va del 17,2% en el darrer fòrum i al 23,4% en el primer, essent aquesta xifra més elevada una conseqüència del fet que es tracta de la primera àrea temàtica i que els participants fan més referència a la lectura i als altres companys. Pel que fa a les categories més recurrents, veiem que no hi ha un patró i que es donen de manera desigual segons el fòrum: així, són més freqüents (34,2%) en el segon, dedicat a la motivació dels alumnes, segurament pel tipus de temàtica que es proposa, que possiblement promou que es parli de temes "paraigua" susceptibles de ser aplicats a la resta d'àrees de treball; també són força freqüents en l'àrea 4, sobre la disciplina dels alumnes (27,6%); en canvi són més infreqüents en les àrees d'aprenentatge (15,8%), ensenyament (13,2%) i avaluació (9,2%), com és especialment visible en el cas dels fòrums 3 i 5 (ensenyament i avaluació). Finalment, les categories úniques apareixen amb una freqüència de més del 20%, especialment en el cas de les àrees d'ensenyament (28,1%) i d'aprenentatge (22,2%), mentre que són molt poc en l'àrea de

⁷² Si bé els noms de les àrees treballades al programa són més entenedors i fan referència explícita al tema o tòpic que es treballa, per qüestions d'espai i per evitar redundàncies hem cregut convenient utilitzar, en determinades ocasions, els noms abreujats de les àrees, que també són prou entenedors.

motivació (8,9%), en què els acords al voltant de la conducta dels alumnes acostumen a ser grupals i comuns a tots els professors.

A continuació, aprofundirem en cadascuna de les famílies de categories analitzades als fòrums. Per començar, presentarem els resultats de les **categories comunes a tots els fòrums**, que tal com hem vist engloben quatre codis:

A. Pregunta inicial de l'assessor: inicia cada fòrum i sempre planteja una qüestió relacionada amb el tema de l'àrea de treball, reflectida també en la lectura. Així, els participants han de reflexionar sobre el que han llegit i alhora contestar la pregunta.

B. Referència a l'article, lectura, pregunta o temàtica de l'àrea: inclou aquelles esmenes o apunts al material de lectura llegit, en què els participants diuen expressen acord o discrepància o analitzen el contingut d'alguna idea que han llegit relacionant-la amb la seva experiència. També fan referència a la pregunta de l'assessor intentant respondre-la.

C. Intervenció de l'assessor (meitat o final): recull les intervencions de l'assessor que no són en forma de pregunta inicial. En general són per engrescar o agrair la participació dels professors en el fòrum, per recordar la data límit de participació i per concloure i tancar el fòrum.

D. Referència a intervencions anteriors: inclou els comentaris en què els participants fan referència a missatges anteriors escrits pels companys. En aquestes referències, acostumen a expressar acord amb el que s'ha dit o bé a repetir una idea, a ampliar-la o a parafrasejar-la.

DISTRIBUCIÓ GENERAL DE LES CATEGORIES COMUNES A TOTS ELS FÒRUMS

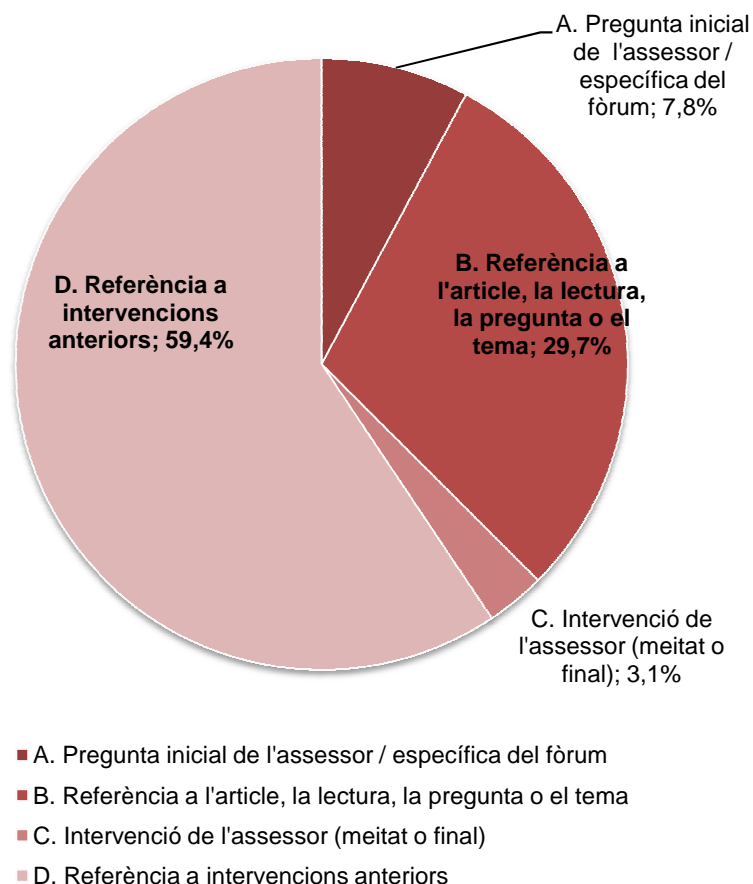


Figura 75. Distribució general de les categories comunes a tots els fòrums.

En aquesta figura podem veure com les referències a intervencions anteriors representen la categoria més rellevant (59,4%), seguides per les referències a l'article, la lectura, la pregunta o el tema de l'àrea de treball (29,7%). Aquestes dades fan pensar que el material de lectura suscita en els participants dubtes, comentaris i reflexions, alhora que ens fa pensar que alguns participants es llegeixen les aportacions dels companys abans de fer la seva.

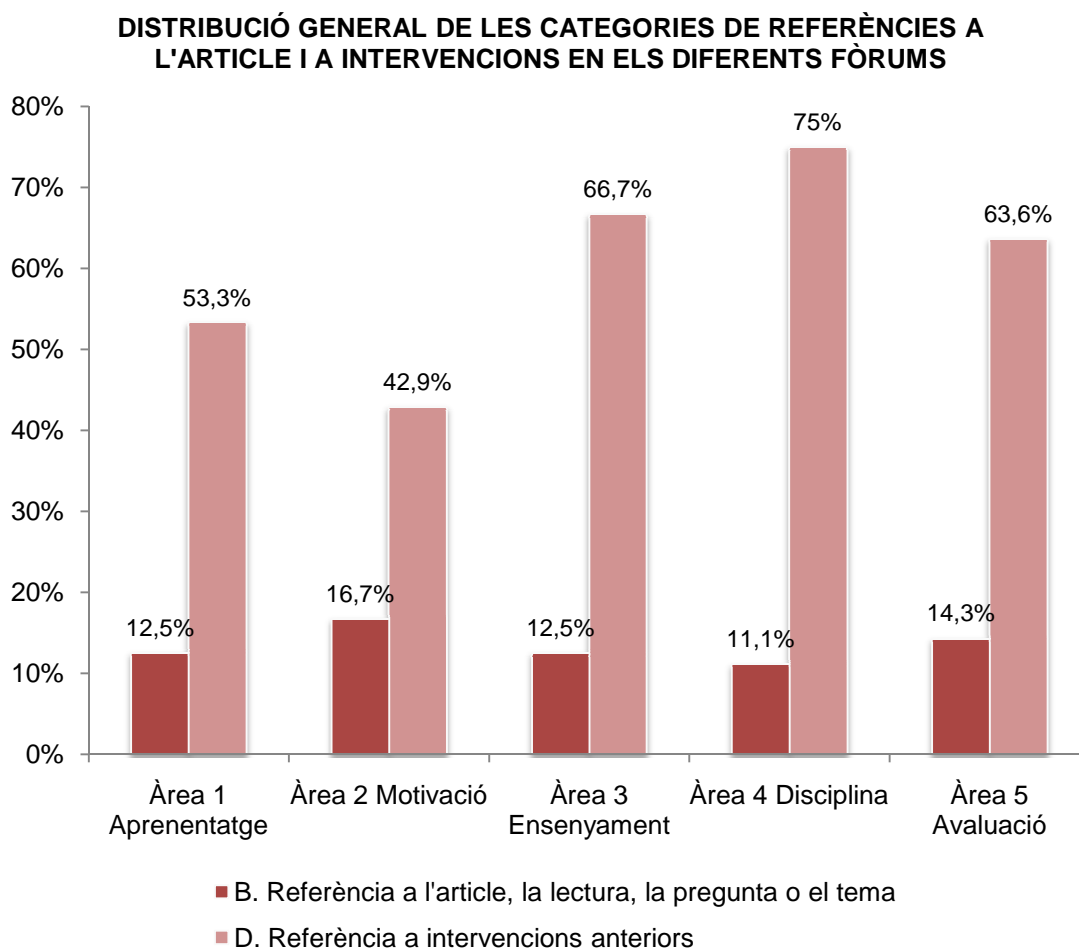


Figura 76. Distribució general de les categories de referències a l'article i a intervencions en els diferents fòrums.

Tal com es pot observar, les referències al material de lectura, a la pregunta o al tema es mantenen al voltant del 13% i sense gaires canvis entre els diferents fòrums, tret potser dels fòrums de les àrees de motivació i d'avaluació, en què la referència a les lectures és més rellevant (16,7% i 14,3%, respectivament). La causa d'això pot ser que les dues lectures corresponents eren especialment pràctiques i aplicades, fet que va contribuir que els participants les fessin servir en el seu discurs⁷³. Les referències a les aportacions dels companys segueixen un patró elevat en tots els fòrums, especialment en les àrees de disciplina (75%) i d'ensenyament (66,7%).

Seguint amb aquestes dues categories, si ens centrem en els participants del programa (professorat novell i tutors), en la taula que segueix podem veure en quina mesura han fet referència al material de lectura i a les aportacions dels companys i,

⁷³ Recordem que el material de lectura proposat per a cada àrea de treball es pot consultar a l'annex 23.

sobretot, quins novells i quins tutors n'han fet i en quin fòrum i quines coincidències podem trobar entre les parelles:

Taula 45. Distribució de les categories de referències a l'article i a intervencions en els diferents fòrums segons els participants.

CATEGORIES COMUNS	T1	T2	T3	T4	T5	TOTAL
	PN1	PN2	PN3	PN4	PN5	
FÒRUM 1. QUÈ SABEM I PENSEM SOBRE L'APRENTATGE?						
B. Referència a l'article, la lectura, la pregunta o el tema	2	1	3	1	1	8
	3					3
D. Referència a intervencions anteriors	2					2
	2			4		6
FÒRUM 2. COM MOTIVEM ELS ALUMNES?						
B. Referència a l'article, la lectura, la pregunta o el tema		1	1	1	1	4
				1		1
D. Referència a intervencions anteriors		4				5
					2	2
FÒRUM 3. COM ENSENYEM?						
B. Referència a l'article, la lectura, la pregunta o el tema	1		2			3
D. Referència a intervencions anteriors		1	2	2		5
					3	3
FÒRUM 4. DISCIPLINA I CONDUCTA A L'AULA						
B. Referència a l'article, la lectura, la pregunta o el tema		2				2
D. Referència a intervencions anteriors	1	2	2	1		6
	2				1	3
FÒRUM 5. COM AVALUEM?						
B. Referència a l'article, la lectura, la pregunta o el tema	1	1	2	1		5
	1			4		5
D. Referència a intervencions anteriors	1	1		1		3
	1			2		3

Veiem, en efecte, que no tots els novells ni tots els tutors mostren aquestes dues categories en els seus missatges en els fòrums. A primer cop d'ull, comprovem que els tutors fan més referències (lectura o intervencions de companys) que els novells, i també observem que les parelles 1 i 4 són les que presenten més acord pel que fa a participació.

Si analitzem detalladament a cada fòrum, constatem que en el primer, sobre les concepcions dels participants respecte de l'aprenentatge, tots els tutors citen aspectes de la lectura i en canvi només hi ha un novell que també ho faci. Pel que fa a les referències als companys, només en fan un tutor i dos novells. D'altra banda, la parella 1 mostra un nivell d'acord i similitud elevat pel que fa a les seves referències.

Pel que fa al segon fòrum, sobre la motivació dels alumnes, el patró és molt semblant al primer. Hi ha quatre tutors i un novell que fan referència al material de lectura i un només un tutor i un novell recuperen aportacions dels seus companys. En aquest cas, trobem acord entre els membres de la parella 4.

En el tercer, dedicat als mètodes d'ensenyament, les dades comencen a canviar pel que fa a quantitat de referències als companys però no pas pel que fa al material de lectura; així, només dos tutors referencien el material de lectura mentre que cap novell ho fa; en canvi tres tutors i un novell referencien els seus companys.

El quart fòrum, sobre la conducta dels alumnes, segueix la tònica de l'anterior, de tal manera que només un tutor referència el material de lectura, enfront de quatre tutors i dos novells que citen comentaris dels seus companys. Novament, la parella 1 mostra un grau d'acord elevat.

I finalment, en el cinquè fòrum, centrat en l'avaluació, tornen a referenciar el material quatre tutors i dos novells, i també, però en menor mesura, els comentaris dels companys. Les parelles 1 i 4, especialment el novell d'aquesta darrera 4, mostren una implicació important en el fòrum, almenys en aquestes categories.

A continuació tractem les **categories recurrents en més d'un fòrum**, cas en què trobem sis temes importants que es van repetint al llarg de com a mínim més d'un fòrum:

Taula 46. Presència de les categories recurrents en els diferents fòrums.

APRENTATGE	MOTIVACIÓ	ENSENYAMENT	DISCIPLINA	AVALUACIÓ
FÒRUM 1	FÒRUM 2	FÒRUM 3	FÒRUM 4	FÒRUM 5
RECURRENTS				
	1. Treball en equip: cal treball en equip		1. Treball en equip: cal treball en equip	
	2. L'educació és responsabilitat del professor		2. L'educació és responsabilitat del professor	2. L'educació és responsabilitat del professor
	3. Hi ha altres responsables en l'educació		3. Hi ha altres responsables en l'educació	3. Hi ha altres responsables en l'educació
4. L'aula és la realitat on s'aprèn a ensenyar	4. L'aula és la realitat on s'aprèn a ensenyar	4. L'aula és la realitat on s'aprèn a ensenyar		
	5. La manca de temps és un problema		5. La manca de temps és un problema	
	6. Avaluació: tema important i complex	6. Avaluació: tema important i complex	6. Avaluació: tema important i complex	6. Avaluació: tema important i complex

Tal com es pot observar, al fòrum 2, sobre motivació dels alumnes, hi apareixen totes les categories o temes més recurrents; al 4, sobre disciplina i conducta dels alumnes, hi són totes excepte la de *a l'aula és on s'aprèn a ensenyar*; al 5, sobre avaluació, hi ha tres dels sis temes; al 3, sobre ensenyament, només dues; i al fòrum 1, sobre concepcions d'aprenentatge, només una. Si mirem les dades de manera transversal, constatem com el tema que més apareix al llarg dels fòrums és el tema de l'avaluació, que s'inicia ja en el segon fòrum i es lliga a la motivació dels alumnes. Altres temes com *l'educació és responsabilitat del professor*, *hi ha altres responsables en l'educació* i *l'aula és la realitat on s'aprèn a ensenyar* es donen en tres dels cinc fòrums i el *treball en equip* i *la manca de temps és un problema* apareixen en dos dels cinc fòrums. Això ens indica que, en el fons, a banda de les temàtiques pròpies de les àrees de treball, hi ha temes que sempre són presents en les discussions educatives.

Fixem-nos ara en els participants del programa i en com es distribueixen les categories recurrents:

Taula 47. Distribució de les categories recurrents en els diferents fòrums segons els participants.

CATEGORIES RECURRENTS	T1	T2	T3	T4	T5	TOTAL
	PN1	PN2	PN3	PN4	PN5	
FÒRUM 1. QUÈ SABEM I PENSEM SOBRE L'APRENTATGE?						
4. L'aula és la realitat on s'aprèn a ensenyar	4	1	1	2		8
		1	1	2		4
FÒRUM 2. COM MOTIVEM ELS ALUMNES?						
1. Treball en equip: cal treball en equip		1	1	1		3
				2	1	3
2. L'educació és responsabilitat del professor			1			1
		2		2		4
3. Hi ha altres responsables en l'educació		1		1		2
				1	1	2
4. L'aula és la realitat on s'aprèn a ensenyar	3	1		1		5
5. La manca de temps és un problema				1	1	2
6. Avaluació: tema important i complex			1			1
		1				1
FÒRUM 3. COM ENSENYEM?						
4. L'aula és la realitat on s'aprèn a ensenyar				2		2
6. Avaluació: tema important i complex	1	2	1		2	6
	1	1				2
FÒRUM 4. DISCIPLINA I CONDUCTA A L'AULA						
1. Treball en equip: cal treball en equip	1	2	1			4
				1		1
2. L'educació és responsabilitat del professor		2	1	1		4
				2		2
3. Hi ha altres responsables en l'educació				1	1	2
5. La manca de temps és un problema	3					3
	1			1		2
6. Avaluació: tema important i complex	1					1
	1			1		2
FÒRUM 5. COM AVALUEM?						
2. L'educació és responsabilitat del professor		1				1
3. Hi ha altres responsables en l'educació				1		1
6. Avaluació: tema important i complex					3	3
		1		1		2

Així doncs, la distribució de les categories recurrents en els fòrums varia força segons els participants, de tal manera que són majoritàriament els tutors els que fan referència a aquestes categories i que, aquí també, hi ha molta desigualtat segons els fòrums i els participants. A més, altre cop són les parelles 1 i 4 les que mostren més punts de coincidència entre categories.

Si ens fixem en el fòrum 1, tots els tutors (llevat del T5) i tres novells citen que *l'aula és la realitat on s'aprèn a ensenyar*. Al fòrum 2, en haver-hi sis temes recurrents, la distribució és molt més desigual i, novament, els temes relatius al fet que *l'aula és la realitat on s'aprèn a ensenyar* són rellevants per als tutors, i tutors i novells mostren acord en els temes *el treball en equip* i *hi ha altres responsables en l'educació*. Al fòrum 3, *l'avaluació* apareix com un tema important, especialment per als tutors. Al 4, *el treball en equip*, *l'educació és responsabilitat del professor* i *la manca de temps és un problema* són especialment rellevants per als tutors. I al fòrum 5 *l'avaluació* també és un puntal del debat.

Ara bé, el més rellevant de les dades és que mostren coincidències pel que fa a diverses parelles. Així, veiem que en tots els temes recurrents la parella 1 està d'acord en la importància que tenen, i a més totes les parelles, excepte la 5, presenten acords en diferents temes.

Finalment, després d'explicar quins temes són els més recurrents en cada fòrum i quins participants i parelles hi participen més, a continuació mostrem els resultats de l'anàlisi del contingut que hem dut a terme amb l'objectiu d'explicar quin significat atorguen els participants a cadascun d'aquests "grans" temes.

En primer lloc, **per treball en equip**, entenen que:

- ✓ Cal el treball en equip cooperatiu entre els professors per treballar la motivació dels alumnes, ja que la col·laboració i el treball en equip és clau per fer un front comú i consensuar una estratègia, sobretot en temes com la motivació dels alumnes o les conductes disruptives a l'aula.
- ✓ I també, davant alguns alumnes que es presenten com a més "problemàtics", cal una estratègia conjunta entre els diferents professors que els tenen a classe.

En segon lloc, creuen que **l'educació és responsabilitat del professor**, en el sentit que:

- ✓ Cal renovar, repensar i reflexionar sobre el paper del professor respecte de la motivació dels alumnes.
- ✓ El professor ha de fer tot el que pugui per motivar els alumnes i perquè aprenguin.
- ✓ La planificació de les activitats i l'actuació del professor són fonamentals per a la millora de la conducta dels alumnes, tenint en compte sempre que la prevenció és clau i que l'avaluació reclama criteris molt clars com la planificació i l'avaluació del procés de l'alumne.

En tercer lloc, **hi ha altres responsables respecte de l'educació dels alumnes**:

- ✓ Com la família, la societat o els mitjans d'informació (les nocions de fracàs, esforç o felicitat en depenen).
- ✓ També hi ha altres responsables respecte de la conducta dels alumnes i cal treballar de manera conjunta entre família i escola.
- ✓ Finalment, hi ha altres responsables en l'avaluació, com ara la concepció que tenen els alumnes de l'examen com a única font d'avaluació numèrica, fet que dificulta l'opció de fer una avaluació formativa.

En quart lloc, creuen que **realment a l'aula és on s'aprèn a ensenyar**:

- ✓ Cal aprendre a ensenyar (perquè durant la llicenciatura no se n'aprèn), només te n'ensenyava l'aula, el centre i el dia a dia.
- ✓ Cal deixar de banda les fantasies i les metes utòpiques o impossibles d'aconseguir i substituir-les per metes més realistes, menys nombroses i que es puguin assolir a poc a poc, tant per part del professor com de cara a l'alumnat; i això t'ho dóna l'experiència a l'aula i el dia a dia.
- ✓ Hi ha diferents mètodes d'ensenyament, com el treball en grup entre alumnes o l'ús de continguts de la vida real com el futbol, per fer que l'alumne "respongui", encara que segons el grup pot ser més fàcil o més difícil, ja que cal adaptar-se al tipus d'alumne i atendre'ls en la diversitat.
- ✓ En definitiva, l'aula ho modifica tot, l'actuació del professor està subjecta a canvis i a modificacions a l'aula que només es poden preveure i viure *in situ*.

En cinquè lloc, **el temps és un obstacle per al treball, és insuficient**, tant dins com fora de l'aula:

- ✓ El temps es representa com un problema per poder treballar amb tots els alumnes de la manera que el professor voldria, i també és un impediment per poder treballar també amb la resta de companys; comporta un sentiment d'impotència per *no poder fer més*.

I en sisè lloc, **l'avaluació es presenta com un tema i una pregunta recurrent**:

- ✓ És molt important i està molt vigent en el dia a dia de tots els professors.
- ✓ Es fa difícil explicar i concretar com s'ensenya i com s'avalua, alhora que ensenyar a aprendre costa.
- ✓ Les claus estan en l'actitud del professor, en el fet que cal reflexionar sobre què i per què s'ensenya els alumnes.
- ✓ També cal plantejar-se preguntes com ara si se'ls ensenya per promoure'n l'autonomia o si cal ensenyar els alumnes a pensar.
- ✓ Novament, la teoria i la realitat de l'aula juguen un paper important en l'avaluació i no són el mateix l'avaluació final i l'avaluació formativa o continuada.

Així doncs, l'anàlisi dels temes recurrents en tots els (o en més d'un dels) fòrums ens duu a enunciar els tres temes cabdals que més preocupen els professors a l'inici de cada àrea de treball, independentment del tema de treball concret: la motivació, la disciplina a l'aula i l'avaluació dels aprenentatges dels alumnes.

Finalment, si ens detenim en les **categories exclusives**, hi trobem aquelles creences i coneixements que apareixen lligats a un únic fòrum i que acostumen a tenir relació directa amb l'àrea que s'està treballant. Les recordem breuement en aquesta taula:

Taula 48. Presència de les categories exclusives als diferents fòrums.

Fòrum	Categories exclusives
FÒRUM 1. QUÈ SABEM I PENSEM SOBRE L'APRENTATGE?	1.a. Ensenyament global: ensenyar és atendre la persona en la seva globalitat
	1.b. Formació inicial insuficient: la formació inicial del professorat és insuficient i/o deficient
	1.c. Nivell educatiu: l'Educació Primària i la Secundària tenen interessos diferents respecte de l'alumne
	1.d. Vocació: la professió és vocacional
FÒRUM 2. COM MOTIVEM ELS	2.a. Motivar l'alumnat: cal motivar els alumnes
	2.b. Professorat motivat: cal professorat motivat
	2.c. Alumne motivat: és responsabilitat de l'alumne estar motivat

Fòrum	Categories exclusives
ALUMNES?	
FÒRUM 3. COM ENSENYEM?	3.a. Constructivisme: es promou un tipus d'ensenyament constructivista 3.b. Canvis constants: la manera de treballar canvia constantment i depèn de variables com el grup d'alumnes, la matèria i el coneixement i l'experiència que té el professor 3.c. Problemes: dificultats que afecten a l'ensenyament: masses alumnes, manca de temps i concepcions sobre les matèries
FÒRUM 4. DISCIPLINA I CONDUCTA A L'AULA	4.a. Control conducta alumnes: actuacions del professor: abaixar la nota, deixar sense pati, treure de classe, informar-ne el tutor i el cap d'estudis, posar més deures, marcar normes i límits clars i consensuats 4.b. Causes: la conducta dels alumnes i l'actuació del professor depenen de diferents factors: matèria, contingut i horari, característiques de l'alumne i dinàmica de l'aula 4.c. Exemples: males conductes dels alumnes: contestar, llançar objectes, dormir, menjar, fer sorolls, agredir i seure a terra
FÒRUM 5. COM AVALUEM?	5.a. Avaluació formativa: al centre es fa una avaluació formativa 5.b. Problemes de l'avaluació: massa alumnes i correccions, manca de temps, continguts i subjectivitat del professor

En el primer fòrum, sobre què és ensenyar i aprendre o sobre les concepcions dels professors sobre aquest tema, s'assenyalen quatre idees fonamentals: que ensenyar és atendre la persona en la seva globalitat, que la formació que reben els professors (sobretot la formació en docència) és insuficient per encarar la realitat de l'aula, que no és el mateix ser professor a Primària que a Secundària i que ser mestre és vocacional.

En el segon fòrum, centrat en la motivació dels alumnes, els professors estan d'acord en el fet que cal motivar els alumnes però que els professors també han d'estar motivats, si bé la responsabilitat última la té el mateix alumne.

En el tercer fòrum, en què es planteja com s'ensenyava, es presenta un ensenyament de tipus constructivista, amb canvis constants segons la realitat de l'aula, el grup d'alumnes, la matèria i el coneixement i l'experiència que té el professor; hi ha problemes que afecten l'ensenyament, com el nombre elevat d'alumnes, la manca de temps i les diferències entre les concepcions sobre les matèries que tenen alumnes, professors i famílies.

En el quart fòrum, dedicat a la disciplina i el control a l'aula, es parla de les actuacions del professor, com abaixar la nota o deixar l'alumne sense pati; també de les causes de la mala conducta dels alumnes, que no depèn únicament dels alumnes sinó que els professors també hi tenen part de responsabilitat; i finalment es parla de les diferents

demostracions de males conductes que es poden trobar a l'aula, com contestes, llançar objectes, dormir, menjar, fer sorolls, agredir o seure a terra.

En el cinquè fòrum, sobre l'avaluació, es parla del fet que al centre es duu a terme una avaluació formativa però que, per poder fer-ho be, s'haurien de resoldre problemes com la manca de temps o la manca de criteris objectius.

Això ens permet construir una representació força ajustada del que creuen els professors respecte de cadascuna de les àrees treballades.

Taula 49. Distribució de les categories exclusives en els diferents fòrums segons els participants.

CATEGORIES EXCLUSIVES	T1	T2	T3	T4	T5	TOTAL
	PN1	PN2	PN3	PN4	PN5	
FÒRUM 1. QUÈ SABEM I PENSEM SOBRE L'APRENTATGE?						
1.a. Ensenyament global			1	1		2
	2	2	1			5
1.b. Formació inicial insuficient	1		1			2
	1	1	1	2		5
1.c. Vocació	3	1	2	1		7
	1	1	1	1		4
1.d. Nivell educatiu		2	1			3
				1		1
FÒRUM 2. COM MOTIVEM ELS ALUMNES?						
2.a. Motivar l'alumnat	1		1			2
2.b. Professorat motivat			1	1		2
		1		2		3
2.c. Alumne motivat			1	2	1	4
					1	1
FÒRUM 3. COM ENSENYEM?						
3.a. Constructivisme	1	2	7	2	2	14
	4	5		3	1	13
3.b. Canvis constants	1	1	2	3		7
	1	1		2		4
3.c. Problemes		1	1	2		4
				2		2
FÒRUM 4. DISCIPLINA I CONDUCTA A L'AULA						
4.a. Control de la conducta dels alumnes	1		3	4		8
	1			2	2	5
4.b. Causes	2	1				3
	1			4	1	6
4.c. Exemples	1	1		1		3
	1			1		2
FÒRUM 5. COM AVALUEM?						
5.a. Avaluació formativa		3	5	1	1	10
	1	3		3		7
5.b. Problemes avaluació	1	1	1	2		5
	2			2		4

Aquesta taula reflecteix la distribució de les categories exclusives en els diferents fòrums segons els participants. En relació amb això, destaquen dos fets. El primer és que segueixen essent els tutors els que aporten la major part dels comentaris, encara que hi ha un augment important de la participació dels novells. El segon és la gran quantitat d'acords que hi ha entre els membres de les parelles, inclosa la parella 5, que encara no havia coincidit. En el fòrum 1, hi ha acord en tots els temes excepte al relatiu al *nivell educatiu*, entre totes les parelles, acords especialment nombrosos en el cas de la parella 3. En el fòrum 2, també hi ha acords en dos dels tres temes, però no en el de *motivar l'alumnat*. En els fòrums 3, 4 i 5, hi ha acords en tots els temes, especialment en la primera categoria de cada fòrum. En aquest sentit, pensem que aquests temes més recurrents són realment el reflex dels pensaments dels participants i a més ens mostren quina distància hi ha entre les parelles.

De manera similar a com es van explicar les categories o temes més recurrents en els fòrums o en les àrees de treball, a continuació presentem els resultats de l'anàlisi del contingut, feta amb l'objectiu de mostrar amb detall quines creences tenen els participants respecte de cada àrea de treball.

En primer lloc, **què sabem i pensem sobre l'aprenentatge?**

- ✓ Ensenyar és atendre i tenir en compte la persona en la seva globalitat. Es concep l'alumne com una persona i no únicament com un estudiant a qui cal transmetre unes *capacitats* mínimes i també es parla de transmetre i no de guiar o fer de mitjancer entre professor i alumne.
- ✓ La formació inicial dels professors de Secundària és insuficient i té una orientació clarament disciplinària: l'aprenentatge i el domini de continguts concrets per sobre dels procediments o les actituds. És el mateix sistema educatiu el que contribueix al fet que els professors de Secundària prioritzin el contingut disciplinari per sobre de l'ensenyament.
- ✓ En relació amb la formació inicial dels professors, Primària i Secundària tenen interessos diferents: l'interès principal dels professors de Primària és l'ensenyament i la persona, i el dels professors de Secundària és el contingut disciplinari i en segon terme l'ensenyament.
- ✓ Finalment, ser mestre és una vocació, sense la qual no es pot fer res; és un esforç *assolible* sempre que es compti amb el component vocacional.

En segon lloc, **com motivem els alumnes?**

- ✓ Cal motivar els alumnes perquè, tal com es veu a les aules, estan desmotivats: no estan interessants per res, volen deixar els estudis però no poden, no s'esforcen a fer res...
- ✓ Ara bé, també és condició *sine qua non* que els professors estiguin motivats, ja que altrament els alumnes no podran aprendre; els professors, doncs, també han d'estar motivats per la feina i sobretot esforçar-s'hi al màxim.
- ✓ Tanmateix, també és responsabilitat de l'alumne, és a dir, el professor no pot arribar a tot i no pot fer *miracles*, perquè una part de la responsabilitat en la motivació la té l'alumne, encara que la naturalesa dels alumnes no és estar desmotivats, sinó tot al contrari, així que alguna cosa està fallant.

En tercer lloc, **com ensenyem?**

- ✓ Es promou un tipus d'ensenyament constructivista des del centre i des de l'equip de professors de Secundària, Batxillerat i Cicles Formatius, basat en:
 - ensenyament d'activitats per treballar les habilitats bàsiques que assenyala la matèria,
 - ensenyament de procediments *útils*,
 - lligar els continguts a la realitat: fer exercicis pràctics, ja que faciliten la motivació i l'atenció dels alumnes, encara que això demana certa confiança i experiència per part del professor per poder deixar de banda els llibres,
 - cedir el control i el protagonisme a l'alumne i deixar-lo pensar i actuar de manera autònoma,
 - promoció del treball cooperatiu entre els alumnes (dinàmiques: puzzle, ensenyament recíproc, treball per projectes i ensenyament entre iguals),
 - ensenyament per modelatge,
 - ús de les noves tecnologies.
- ✓ Ara bé, aquest ensenyament i la manera de treballar canvien constantment i depenen de variables com el grup d'alumnes, la matèria i el coneixement i l'experiència que té el professor.
- ✓ I alhora tot això s'emmarca en un context de diversos problemes, com el perfil i la xifra excessiva d'alumnes, la manca de temps per treballar de manera cooperativa amb la resta de professors o per treballar a l'aula per treballar com caldria amb els alumnes, i també les actituds i la concepció que tenen els alumnes i els mateixos professors de les diverses matèries.

En quart lloc, **la disciplina i la conducta a l'aula**:

- ✓ Cal que el professor controli la conducta dels alumnes, la qual cosa pot fer-se de maneres diferents:
 - abaixar la nota final d'actitud
 - deixar sense pati (o sense una part del pati)
 - fer fora de la classe (tota l'estona o només una part)
 - informar-ne els tutors
 - informar-ne el cap d'estudis
 - posar feina extra
 - fer tutories amb els alumnes
 - marcar normes i límits molt clars des de l'inici, negociats i assumits per tots
- ✓ Les causes de la mala conducta dels alumnes depenen de factors diversos:
 - la matèria i/o l'assignatura, no és el mateix l'anglès que les matemàtiques o la música;
 - l'edat dels alumnes, que és un condicionant per preveure i tractar els problemes de conducta; sobretot cal remarcar que no presenten els mateixos problemes els alumnes de 12 anys que els de 16 anys, són problemes que demanen tractaments diferents;
 - l'horari de l'assignatura, que és un condicionant per a la conducta dels alumnes, no és el mateix primera hora que darrera hora;
 - les dinàmiques establertes a classe, el grup, els líders...,
 - i l'alumne i la seva situació sociofamiliar.
- ✓ D'exemples de males conductes per part dels alumnes n'hi ha molts, especialment:
 - no parar atenció al professor o a un company que parla, essent un comportament continuat i que persisteix després de nombrosos avisos,
 - contestar malament i/o desafiar el professor,
 - llançar objectes pels aires,
 - faltar al respecte cap a altres companys,
 - "dormir" o fer veure que es dorm a classe,
 - menjar,
 - fer sorolls,
 - "agredir" físicament el professor i/o els companys,
 - i asseure's a terra a la classe o al passadís.

I en cinquè lloc, **com avaluem?**

- ✓ Des del centre es promou una avaluació formativa que està donant molt bons resultats; és un repte constant, dur i difícil per al professor, ja que el fa autoqüestionar-se, comporta molta feina i implica canviar la manera d'ensenyar; aquest sistema ha fet que els professors tinguin clares algunes premisses respecte de l'avaluació:
 - avaluar no és etiquetar, sancionar, culpabilitzar, seleccionar...,
 - els exàmens o proves escrites no són l'únic mètode d'avaluació,
 - els treballs diaris o altres evidències com a proves d'avaluació del procés dels alumnes haurien de ser l'eina d'avaluació,
 - els grups partits i el treball cooperatiu entre els alumnes afavoreixen l'avaluació formativa,
 - i els treballs més creatius afavoreixen l'avaluació formativa.
- ✓ Ara bé, aquesta manera d'entendre l'avaluació està condicionada i comporta molts problemes, com ara:
 - el nombre excessiu d'alumnes, de proves o evidències per corregir i que són feixugues i llargues,
 - el fet que l'avaluació és un procés molt minuciós i els alumnes presenten diferents nivells que cal atendre,
 - la manca de temps per corregir i avaluar com caldria,
 - les dificultats per avaluar les capacitats bàsiques (clau) dels alumnes, (treball en equip, responsabilitat, autonomia, iniciativa...),
 - i la sensació excessiva d'un component subjectiu del professor en l'avaluació.

B. Coneixements i creences al final de cada àrea de treball

En aquest apartat, per tal de fer l'anàlisi dels coneixements i les creences al final de cada àrea de treball, presentem els resultats de l'anàlisi del contingut dels grups de reflexió sobre la pràctica professional, concretament l'anàlisi de dos tòpics: el d'anàlisi de les bones pràctiques i el d'anàlisi del fòrum. Hem triat aquests dos temes perquè formen part dels tòpics d'anàlisi i reflexió sobre el programa i no es refereixen pas a aspectes d'organització, i també perquè són els més afins als tòpics apareguts als fòrums.

Abans de mostrar el resultat de l'anàlisi del contingut dels grups de reflexió, cal tenir en compte alguns elements importants que ajuden a interpretar-ho.

Per fer l'anàlisi del contingut s'ha seguit el procés habitual al llarg de tot el treball, és a dir, l'anàlisi del contingut per categories; en aquest cas, s'han pres com a referència les categories presentades en l'anàlisi del fòrum en línia, tant les recurrents com les exclusives d'un o més fòrums, i s'han seguit el dos passos següents:

1r. Anàlisi dels dos tòpics per separat; això implica analitzar totes les interaccions que hi ha per a cada tòpic en tots els grups de reflexió. En primer lloc, el tòpic d'anàlisi del fòrum, en què els participants analitzen i reflexionen sobre les seves creences (les que han escrit al fòrum); i en segon lloc, el tòpic sobre les bones pràctiques dels novells, que es desenvolupa quan es visionen els fragments de vídeo i es comenten.

2n. Per a cadascun dels tòpics l'anàlisi del contingut ha estat fet per dos jutges, arribant a un acord del 93%, tal com es pot veure als annexos 31 i 32, amb la categorització, explicació i exemplificació corresponent. S'ha unificat en un únic document (vegeu annex 33) que serveix per mostrar les creences dels professors novells i els tutors al final de cada àrea de treball.

El professorat novell i els tutors, al llarg dels grups de reflexió i en acabar cadascuna de les àrees temàtiques de treball, consideren que el treball cooperatiu entre professors és bàsic, que cal motivar als alumnes, que hi ha altres responsables en l'educació a més dels professors, que l'aula és la realitat on s'aprèn a ensenyar, que cal controlar la conducta dels alumnes i que l'avaluació és un tema important i complex; aquestes idees ja són esmentades als fòrums en línia (al començament de cada àrea de treball) i ara s'amplien i s'acaben de perfilar en els grups de reflexió, tal com mostrem a continuació per a cadascun dels tòpics:

1. IMPORTÀNCIA DEL TREBALL EN EQUIP ENTRE PROFESSORS

Categoria RECURRENT. 1. Treball en equip

- ✓ És molt important el treball cooperatiu entre professors:
 - per poder compartir estratègies i incorporar-les a la pràctica de tots
 - per afavorir un treball interdisciplinari entre els professors
 - per poder treballar les matèries de manera més transversal i fer que l'alumne trobi sentit a tot el que aprèn
 - hi hauria guanys directes per al professor i sobretot de cara a l'avaluació
- ✓ Encara que això seria desitjable, hi ha diversos obstacles que ho dificulten:
 - manca de temps i espais per trobar-se i treballar així
 - necessitat d'un canvi en els tipus de reunions, ja que són massa restringides per àrees i poc operatives
 - necessitat d'entendre que cada crèdit o assignatura no és la persona, sinó el departament

⁷⁴279 T3: *A mi se m'acut una solució que crec que és a la solució que hauríem d'arribar però que és molt difícil i és que si tinguéssim temps per treballar, per departaments i poguéssim fer que les nostres programacions fossin més compartides llavors perfectíssimament ens podríem posar d'acord i jo assumir parts conceptuals de la teva àrea per exemple o associats i que tu dintre de la teva àrea et quedessis tranquil·la perquè aquests continguts ja s'estan treballant i et poguessis dedicar a fer l'àrea d'una manera molt més pràctica per exemple no?*

280 PN1: *Clar*

281 T3: *Però clar, això representa treballar en equip que és un dels inconvenients que =ens frenen, que ens frenen=*

282 PN1: *=no i que també ens trobem, nosaltres som= ella és al seu departament, jo sóc al meu departament...*

283 T1: *De fet teòricament estem al mateix departament, clar (GR2)*

1. IMPORTÀNCIA DEL TREBALL EN EQUIP ENTRE PROFESSORS

4.a. Mesures per controlar la conducta dels alumnes

Categoria RECURRENT. 1. Treball en equip - Categoria EXCLUSIVA. Fòrum 4. Disciplina i conducta a l'aula

- ✓ Cal una interpretació conjunta i consensuada de les normes entre tots els professors per poder fer un front comú de cara a alguns alumnes
- ✓ Aquestes normes no han de ser negociables segons l'alumne o el professor, ja que això crea confusió tant a l'alumne com al professor

228 PN3: *=Bueno va ser=, va ser una situació que jo no m'ho pensava perquè no m'havia, no sé, nova no? I vaig recordar les consignes de la preavaluació que ens havia donat la tutora i jo, a mi m'estranyava no? quan ens ho va explicar la tutora i tal perquè era un altre alumne i dic és que a mi això no, i de cop i volta em va sortir com un xip no?, de dir ostres! no? I evidentment l'alumne del davant també és un alumne amb una situació especial, vull dir els que els XXX també els coneixeu. També no s'ha vist però al final de la classe també jo vaig anar amb aquests alumnes perquè sabia que en aquell moment doncs la qüestió era:: era millor no? (GR2)*

⁷⁴ Per fer més lleuger aquest apartat, hem triat exemples breus però representatius; per consultar tots els exemples de cadascuna de les categories i dels diversos tòpics, es poden consultar els annexos 31 i 32 del treball.

1.b. Formació inicial insuficient o deficient

Categoria EXCLUSIVA. - Fòrum 1. Què pensem i sabem sobre l'aprenentatge?

- ✓ Els professors novells tenen problemes per atendre la diversitat dels alumnes
- ✓ Els professors novells són bàsicament conceptuals, s'aferran als llibres de text perquè ensenyen continguts nous que no dominen; el domini del contingut porta a presentar-lo de manera més procedimental

224 T3: *Clar, has de tenir en compte que tens alumnes que moltes, moltes de les estratègies no les podran aprendre mai i tens al costat companys que XXX, i clar, a veure com t'ho muntés, no? I llavors, aquí a sobre t'has de plantejar a veure com t'organitzes per anar atenent a tots els alumnes, però tot de cop impossible, potser vas prioritant (GR3)*

2. L'EDUCACIÓ ÉS RESPONSABILITAT DEL PROFESSOR

Categoria RECURRENT. 2. L'educació és responsabilitat del professor

- ✓ Cal reflexionar al voltant del que s'aprèn a cada curs sobre ser professor i sobretot al voltant de la pràctica a l'aula
- ✓ Cal que els professors reflexionin sobre la seva pròpia pràctica i la dels alumnes, tant si les coses funcionen com si no, s'hauria de fer sempre, tant davant els errors com davant els èxits

158 T4: *=Normalment analitzem quan ho fem malament, jo penso*

159 P?: *=Sí=*

160 T2: *=Exacte=, exacte només en el cas de que alguna cosa =t'ha anat malament, t'ho plantejes sinó...=*

161 T4: *=Quan ens va malament=*

162 T5: *=No=, però tu quan has fet una classe que t'ha anat molt bé, tu dius (...), avui m'ha funcionat, i és quasi (...) a veure, automàtic, i quan ho fas malament també, el problema el tenim XXX, quan veus que t'ha sortit malament, dius: què ha passat? I moltes vegades el que no arribes a veure és per què ha passat això, no? No que no ho vegis...*

163 T2: *Sí, però quan surt bé poques vegades dius: a veure, què he fet perquè surti bé? Jo a vegades em quedo, i ho dic sincerament, em quedo que bé que m'ha quedat la classe, sóc conscient que m'ha quedat molt bé, però poques vegades dic: ha sigut porque he hecho esto esto y esto. Poques vegades (GR3)*

2.a. Cal motivar l'alumnat

Categoria EXCLUSIVA. - Fòrum 2. Com motivem els alumnes?

- ✓ Mesures per motivar l'alumne:
 - assenyalar el sentit i la utilitat del que s'ensenyava als alumnes perquè se n'adonin
 - parlar amb ells, intentant entendre'ls i fent que se sentin implicats en el procés d'aprenentatge
 - reforçar els alumnes quan fan quelcom correctament, ja que acostumen a rebre *feedback* únicament quan les conductes o els resultats no són correctes
 - "premiar" els alumnes i així augmentar-ne l'autoestima i motivar-los més; posar exemples de la vida quotidiana, reals i útils per a l'alumne
 - respectar el ritme dels alumnes i alternar diferents tipus d'activitats (més teòriques o més pràctiques)
 - transmetre les idees clau del contingut, assegurant que els alumnes les han enteses

337 PN1: *Després la motivació dels alumnes davant els exemples pràctics, veiem que sí, però que a més a més havien de veure resultats reals, i havien de ser ells qui veiessin, vull dir, passar-li un vídeo està bé, cinc vídeos d'exemples pràctics, pues torna a ser lo mateix...*

338 A: *Clar*

339 T1: *...han de veure(-), ells s'han de veure una mica implicats, perquè si no és un exemple que et dona una altra persona, i acaba sense tenir (...), massa valor (GR3)*

2.b. Cal un professorat motivat

Categoria EXCLUSIVA. - Fòrum 2. Com motivem els alumnes?

- ✓ Cal que el professor estigui motivat, això és l'element bàsic per motivar els alumnes

405 A: *clar ell ho va dir molt bé, eh? Per això t'ho he preguntat. Si tu no estàs motivat els alumnes ja estan tres pueblos más atrás*

406 T10: *Clar perquè fins i tot per tu és un tema que vull dir, no t'interessa (riu) jo també sóc tècnic i bueno sí, està molt bé, si mai m'he de muntar una empresa ja em buscaré un gestor que em digui totes aquestes coses vale? I:: i a més a més que pues tu portes quatre anys donant aquest tema*

407 T4: *Clar =jo ho he passat, tot això jo ho he passat=*

408 T10: *Per mi és nou, =jo no l'he fet mai, jo he fet sempre crèdits tècnics= per tant això diu PIMEs? Quan m'ho van dir, PIMEs? (GR2)*

3. HI HA ALTRES RESPONSABLES EN L'EDUCACIÓ

Categoria RECURRENT. 3. Hi ha altres responsables en l'educació

- ✓ És important que el professor s'adoni que no pot abastar-ho tot i que ha de ser realista i actuar d'acord amb les condicions que té
- ✓ El professor no és l'únic responsable de l'educació, això l'afecta com a persona i se sent impotent perquè no pot resoldre tots els conflictes que mostren els alumnes

218 T3: *És que de fet és cert que XXX. No somos superwomans...*

219 T2: *No no, és que és cert*

220 T3: *...I per molt que tu vulguis no arribes, és que no pots, segons =quines coses=*

221 T2: *=això és una realitat=*

222 T3: *Hi ha coses que no es poden fer perquè no som déus, llavors també hem de ser realistes i dir: aquí m'atreveixo perquè tinc unes condicions, i aquí val més que res de res, perquè tampoc és qüestió de matar-te. Perquè hi ha moltes coses que no es poden fer i més amb la varietat de nens que tenim nosaltres (GR3)*

3.a. Es promou un tipus d'ensenyament constructivista

Categoria EXCLUSIVA. - Fòrum 3. Com ensenyem?

- ✓ És molt important ensenyar els alumnes a aprendre a aprendre, a ser autònoms; això comença per ensenyar-los a planificar, regular i avaluar el seu propi procés, ensenyar-los a aprendre a pensar i ensenyar-los també habilitats transversals i competències genèriques i interdisciplinàries com ara:
 - respectar la planificació i saber treballar de manera cooperativa (respectar els torns, els rols, les tasques...) en el treball en equip i per projectes
 - aprendre a pensar: ser actiu davant del coneixement, cercar la resposta...
 - saber organitzar i planificar el temps, el treball, l'esforç...
 - treballar en equip
 - mostrar solidaritat

253 T2: *I per exemple, o el mètode de projecte, jo l'utilitzo molt, perquè penso que és una manera d'ensenyar molt una estratègia més que un resultat, però clar, el problema de planificació. O sigui, he de planificar amb ells, m'he d'asseure amb ells. Anem a planificar, què farem pri(-). Però si no hi ha un procés de guiatge molt fort, la planificació és una cosa que no se'ls hi treballa (GR3)*

3.c. Problemes que afecten l'ensenyament

Categoria EXCLUSIVA. - Fòrum 3. Com ensenyem?

- ✓ Els professors estan limitats per un currículum tancat que marca uns continguts per ensenyar i no deixa marge a altres coses

382 PN3: [...] *Que ens trobem amb unes limitacions clares, que són uns currículums i són una ratio d'alumnes, que lliga una mica XXX amb el que deia ella, eh?* (Sembla que es refereix a T1)

383 T3: *Una mica anem al mateix XXX*

384 PN3: *La idea que jo he dit d'aquesta limitació que a vegades tenim pels currículums, que ja ens agradarien que fossin actius, que fer continguts, però és que a vegades també, a nosaltres hi ha molts currículums que hem de fer, i ells hauran de fer unes competències bàsiques. A veure, i ens agradaria o no, al curs següent, probablement si ens deixem una unitat, al curs següent serà una mancança. No? I potser amb la Secundària doncs Obligatoria no es nota tant =però arriba a Batxillerat=...(GR3)*

4. L'AULA ÉS LA REALITAT ON S'APRÈN A ENSENYAR

Categoria RECURRENT. 4. L'aula és la realitat on s'aprèn a ensenyar

- ✓ Aprendre depèn del professor, del tipus de professor i del model que dona
- ✓ El *com es transmet* quelcom, el model, és molt més important que el *què s'ensenyava*, els alumnes es queden amb els procediments i amb la manera de fer del professor
- ✓ A l'aula hi ha moltes variables en joc que determinen el paper del professor, l'alumne i el contingut:
 - els coneixements previs dels alumnes
 - la motivació
 - el nombre d'alumnes que afecta la metodologia (amb grup reduït es poden fer moltes més "coses" que no pas amb tot el grup), és la variable més important
 - els objectius del professor s'han d'adequar al grup i a la realitat de l'aula
 - l'àrea de treball determina la pràctica a l'aula (plàstica vs. matemàtiques)

230 T2: *=Es que aquí=, aquí faltaria una variable que és la persona*

231 A: *La persona*

232 T2: *Que aquí no surt, XXX*

233 T3: *XXX, però no només la persona, sinó les estratègies que t'està donant aquella persona, perquè al final potser no vas a pen(-), o sigui tu el llatí no el vas seguir res, però potser et va ensenyar a pensar*

234 T1: *Sí, sí, no no, per això, sí, sí, jo ho tinc claríssim!*

235 T2: *XXX*

236 T3: *XXX en el fons tots estem ensenyant unes habilitats que són comunes a tots...*

237 T1: *Sí, sí, no, no, està claríssim*

238 T3: *...a que cadascú ha tret de la seva base*

239 T1: *Però jo crec que és molt important la persona en si, perquè són d'aquelles coses que després de gran, ho penses i hi reflexiones i penses i dius, és això, jo el llatí, però jo me'n recordo que aquell bon home ens agafava el diccionari i ens deia: "Búscate la vida, búscate la vida" i d'aquest text d'aquí i aquest diccionari treu-me un text, clar, jo no m'he dedicat mai més a traduir, però sí m'he dedicat a buscar-me la vida en altres coses. I amb una historia que t'ho feien, que t'ho relacionaven, que si tu eres los romanos, la clase de 1º C son los griegos y hija, tu estaves allà a classe que clar, les vivien, que XXX, los griegos y los romanos (GR3)*

4.a. Mesures per controlar la conducta dels alumnes

Categoria EXCLUSIVA. - Fòrum 4. Disciplina i conducta a l'aula

- ✓ Importància i ús de les amenaces: quina funció tenen; manca d'efectivitat si bé és important mostrar als alumnes les conseqüències del que fan i ser conseqüent si es diu alguna cosa
- ✓ És important anticipar-se i prevenir possibles conductes de l'aula, sobretot quan es tenen alumnes que ja es coneixen
- ✓ Per mantenir la disciplina i la conducta a l'aula cal "contenir" i posar límits als alumnes, el professor no es pot relaxar encara que els alumnes es portin bé; cal una actitud seria perquè els alumnes es prenguin el professor seriosament
- ✓ També cal saber dialogar amb els alumnes i superar la culpabilitat que provoca castigar un alumne i veure que no reacciona

526 A: Però la vostra experiència diu que les amenaces funcionen?

527 T2: No i el pitjor és que una amenaça ha de ser conseqüent, és una de les coses que penso que:: a l'PN2 va ser una de les coses que més em vaig pensar com li explicava perquè:: bé, vaig intentar ser una mica més general però:: això de dir certes coses com lo del striptease és bueno:: els hi crees una expectativa que és allò de dir, bueno:: si no, és que et diuen passo de tu perquè mai la compliràs, no?

528 T: Assenteixen (GR3)

4.c. Exemples de males conductes dels alumnes

Categoria EXCLUSIVA. - Fòrum 4. Disciplina i conducta a l'aula

- ✓ Problemes de conducta a les aules:
 - no parar atenció quan el professor explica
 - parlar amb un company de manera continuada
 - desafiar o provocar el professor
 - llançar objectes pels aires
 - faltar al respecte als companys
 - dormir o fer veure que dorm a classe
 - menjar
 - fer soroll
 - agredir físicament els alumnes
 - asseure's a terra
 - no respectar el torn de paraula
 - interrompre constantment el ritme de la classe
 - fer perdre el temps al professor
 - ofegar les actituds positives d'alguns alumnes

104 PN3: Sí, a veure, aquí hi havia una llista d'uns problemes de disciplina com era: no parar atenció quan explico, parlar a un company de manera continuada després d'avisar, contestar malament, jo desafiar o provocar això ens hi trobem molt, eh! aquest l'hem subratllat, això del desafiament i tirar objectes, falta de respecte entre companys, dormir fent veure que dorm a classe, menjar, fer soroll, les agressions físiques, asseure's a terra i n'he afegit d'altres, no? que de vegades també ens hi trobem no? Sobretot el no respectar el torn de paraula, la situació que estàs parlant amb un alumne o estàs fent una explicació i hi ha el graciós que va en qualsevol moment doncs fent interrupcions constants en el ritme de la classe, i això fa perdre molt temps no? Llavors un altre que hem afegit és el temps a vegades que tenim per començar una classe, abans no s'han assentat dius, bueno però si no (...)? traieu el material, traieu el llibre i veus una taula rassa...

105 T...(riuen)... (GR4)

6. AVALUACIÓ: TEMA IMPORTANT I COMPLEX

Categoria RECURRENT. 6. Avaluació: tema important i complex

- ✓ No es poden demanar ni avaluar aspectes dels alumnes que no s'han ensenyat, és molt important exigir el que s'ha ensenyat i no es poden demanar coses per a les quals els alumnes no estan preparats

273 T3: ...perquè els exigim moltes coses que =no els hi hem ensenyat=

274 T2: =Ahí, ahí, jo a vegades em donc compte= i dic és que els hi estàs demanant =però=...

275 A: =Ja=

276 T2: ...Saben fer això?, ho saben aconseguir?

277 T3: Hem de reflexionar perquè...

278 T2: I jo sóc la primera que caigo =XXX= (GR3)

6. AVALUACIÓ: TEMA IMPORTANT I COMPLEX

5.a. Avaluació formativa

Categoria RECURRENT. 6. Avaluació: tema important i complex

Categoria EXCLUSIVA. - Fòrum 5. Com avaluem?

- ✓ És important preguntar-se sobre la utilitat i el format dels exàmens com a proves d'avaluació formativa, preparar-los bé i plantejar-se la disjuntiva de fer-ho amb material (llibre, quadre...) o sense i el que això comporta per al professor i per a l'alumne
- ✓ És molt important dur a terme una avaluació formativa que se centri en els procediments i no en els resultats; ara bé, hi ha problemes com el nombre d'alumnes i el currículum, i a l'ESO és més difícil mentre que al Batxillerat és més factible
- ✓ És important fer compatibles una avaluació de procés i una de final, ja que s'hauria d'avaluar la persona en qualsevol moment del procés d'aprenentatge

282 T3: Jo crec que l'avaluació de procés va acompanyada d'un procés d'aprenentatge de la persona en qualsevol moment

283 A: I qualsevol contingut

284 T3: I qualsevol contingut i si es fa bé la persona després està preparada

285 A: Exacte

286 T3: Per superar les proves de no... (GR5)

6. AVALUACIÓ TEMA IMPORTANT I COMPLEX
5.b. Problemes de l'avaluació
Categoria RECURRENT. 6. Avaluació: tema important i complex
Categoria EXCLUSIVA. - Fòrum 5. Com avaluem?
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Hi ha certs continguts que requereixen una avaluació final i no es pot fer de procés (per exemple, carnet de tècnic de calefacció en Cicles Formatius) ✓ La coavaluació no es fa perquè es considera una tasca "extraordinària" que requereix temps i previsió i perquè hi ha massa alumnes ✓ No es transmet <i>feedback</i> perquè no s'hi dóna una importància de debò, els alumnes no haurien de rebre només la nota sinó que també se'ls hauria de dir en què han de millorar i què han fet correctament ✓ Els alumnes no tenen clars els criteris de correcció i cerquen la nota numèrica. Quan els professors intenten fer una avaluació qualitativa, es crea molta confusió entre els alumnes ✓ L'avaluació és una eina de "poder" del professor (ja que depèn de l'alumne i el professor i no d'uns criteris clars) i és una eina subjectiva que es pot utilitzar de manera incorrecta si no es té clar què, com i quan avaluar ✓ L'avaluació canvia de sentit segons el curs (a 1r, 2n i 3r d'ESO és de procés, a 4t és final) ✓ Cal un consens entre els professors sobre l'avaluació, una actuació conjunta i uns criteris de com procedir; si no, els novells se senten perduts ✓ En l'avaluació, els professors, els alumnes i els pares entenen que hi ha diferències entre les matèries més conceptuals i les més procedimentals, com ara entre música o plàstica i matemàtiques o llengua; de manera que no donen (tanta) importància a un suspès en les àrees més procedimentals com les artístiques, la qual cosa resta rigor i importància a aquestes matèries <p><i>319 T4: I hauria de ser el més important, jo ho faig, jo ho faig, mira aquí són ells perquè a més jo compto els decimals, el ocho, el cinco o el diez, t'has equivocat aquí. Mireu, mireu el CSI perquè el meu examen els conceptes els tenim resolts als procediments perquè els exàmens d'anglès són així! I no compteu perquè si m'he equivocat tindreu temps de comptar però no! els veus, calculadora en mano, ¿qué es más un zero noventa y cinco o un cero noventa? I tu estàs dient, però a veure us heu adonat que no heu posat la essa, que això ho heu fet així o ho heu fet aixà? No t'escolta ningú, eh!</i></p> <p>[...]</p> <p>327 A: Clar</p> <p>328 T4: I ells estan més pendents de la nota en si i no de tot el procés que tu fas de reflexió</p> <p>329 A: No, no i és la seva cultura també (GR5)</p>

Abans d'acabar amb la comparació entre les creences inicials (fòrums) i finals (grups de reflexió) dels participants i veure si s'hi han produït canvis i en quin sentit, volem fer esment, de manera molt breu –ja que no és objecte d'anàlisi de la nostra recerca–, d'una dada que s'ha fet visible arran de l'anàlisi del contingut dels grups de reflexió i que té a veure amb les "reaccions" dels novells en veure's als enregistraments, això és, com se senten i què diuen les primeres vegades que es veuen reflectits en el visionament i l'anàlisi de les bones pràctiques.

Així, hem trobat tres reaccions que es donen de manera separada (majoritàriament en el primer i el segon grup de reflexió, és a dir, en els primers casos de visionament d'imatges) i que són compartides pels cinc professors novells. A continuació les presentem breument:

Una primera reacció és el fet de veure's i sentir-se estrany i avergonyit:

- 103 PN3: *Home sí et veus estrany, no?*
104 A: *Et veus estrany*
105 PN1: *És que és horrorós veure't, eh?*
106 PN3: *Jo estava així pensant ¿y qué será lo próximo que pasará? Que s'acabi, que s'acabi si us plau! (riu)*
107 A: *Sí?*
108 T4: *Quan vas a la muntanya i te graven també passa el mateix dona*
109 PN1: *Clar però no sol aquest vídeo qualsevol vídeo és horrorós*
110: *No home no, però hi ha situacions i situacions*
111 PN1: *No (GR2)*
- 160 PN3: *No, no, no jo no he dit que em senti no? però et sents molt estranya, no? quan et veus així!*
161 A: *Ja*
162 PN3: *Ostres*
163 A: *Bueno és que...*
164 PN3: *Ja ara deia, a la pròxima ja...*
165 A: *A la pròxima ja (riuen) però un dia ho farem amb els tutors (Tots riuen) (GR2)*

Una altra reacció consisteix a constatar moltes coses que passen desapercbudes que en la pràctica de l'aula i en el moment de fer classe, aquest fet s'aprecia com a aspecte positiu dels visionaments:

- 256 A: *Vale? PN3, em sap greu que et sentis tan daixonses però és que era la:: era la:: o sigui era la seqüència més:: més llarga de inici de classes perquè es començava tema nou*
257 PN3: *És que precisament perquè era tema nou s'havia de fer la introducció al tema nou?*
258 A: *Però bueno a veure, personalment, jo crec que he vist un inici de tema nou genial (...) no sé la resta què en penseu?, però jo trobo que està molt bé vull dir una explicació de, un esquema, una explicació, preguntes als alumnes, jo crec que està molt bé (...) tu què en penses?*
259 PN3: *No clar, quan estàs allà explicant i d'allò doncs se t'escapen el comentari que està fent aquest, el comentari que està fent l'altre (parlen tots) i ara vist aquí des de fora doncs he estat veient, ostres! I tu en aquell moment anaves aquí pensant has d'explicar això, lo altre lo de més enllà, has de fer això lo que sigui, i potser se m'han escapat moltes coses pel camí, aquesta és la sensació que jo he tingut eh? (GR2)*

I finalment, la tercera reacció, la més freqüent, consisteix a intentar justificar el que succeeix a les imatges:

- (veuen imatges)
351 A: *Què?*
352 PN3: *Vam fer les filmacions aquella setmana prèvia que hi havien exàmens i clar*
353 T3: *És normal que parléssiu dels exàmens*
354 T10: *Tot surt sí*
355 PN3: *És normal que a les classes es parlés d'això perquè era època d'exàmens*
356 A: *Això ha sigut una àrea temàtica eh? que ha sortit*
357 PN3: *Sí, sí però que vull dir que e(-) responia doncs al moment en el qual es van fer aquella setmana les gravacions*
358 A: *=Les gravacions= clar (GR2)*

Havent exposat aquest element de les reaccions davant el visionament d'imatges, passem a explicar com s'ha modificat el discurs reflexiu dels participants pel que fa a l'inici i al final del programa, i ho fem a través del darrer subobjectiu d'aquest apartat.

5.3.3. Canvis en el discurs reflexiu dels professors novells i dels tutors al llarg del programa

Per tal de presentar els canvis en el discurs reflexiu dels participants en el programa, s'han contrastat les creences inicials (dels fòrums) i les creences finals (dels grups de reflexió) i s'han obtingut tipus de resultats: canvi de l'inici al final, idea inicial que no es reflecteix al final i inexistència de canvi de l'inici al final.

El primer resultat inclou totes les creences que han estat ampliades i elaborades al final de l'àrea i/o programa, el segon fa referència a les creences que han sortit en els fòrums però que no han tornat a aparèixer en els grups de reflexió, i el tercer resultat recull les creences que no han canviat i que s'han mantingut constants al llarg del programa.

A continuació mostrem amb detall els resultats de l'anàlisi duta a terme (taula 50) i després presentarem el resum dels canvis (taula 51):

Taula 50. Anàlisi i resultats dels canvis en el discurs a l'inici i al final del programa.

CATEGORIES	INICI PROGRAMA (Fòrums)	FINAL PROGRAMA (Grups de reflexió)	CANVI (Descripció)
CATEGORIES RECURRENENTS			
1. TREBALL EN EQUIP	<ul style="list-style-type: none"> ✓ És molt important treballar de manera cooperativa amb els altres professors, acordant estratègies conjuntament ✓ Aquest treball conjunt aporta: <ul style="list-style-type: none"> - seguretat al professor a l'hora d'afrontar certs conflictes - suport anímic - ajuda per a la resolució de conflictes amb els alumnes 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ És molt important el treball cooperatiu entre professors: <ul style="list-style-type: none"> - per poder compartir estratègies i incorporar-les a la pràctica de tots, - per afavorir un treball interdisciplinari entre ells - per poder treballar les matèries de manera més transversal i fer que l'alumne trobi sentit a tot el que aprèn - hi hauria guanys directes per al professor i sobretot de cara a l'avaluació. ✓ Encara que això seria desitjable, hi ha diversos obstacles que ho dificulten: <ul style="list-style-type: none"> - manca de temps i d'espais per trobar-se i treballar així - necessitat d'un canvi en els tipus de reunions, ja que són massa restringides per àrees i poc operatives - necessitat d'entendre que el crèdit/assignatura no és la persona, sinó el departament ✓ Cal una interpretació conjunta i consensuada de les normes entre tots els professors per poder fer un front comú de cara a alguns alumnes ✓ Aquestes normes no han de ser negociables segons l'alumne o el professor, perquè això crea confusió en tots dos 	<p>CANVI DE L'INICI AL FINAL, a l'inici es fa palesa la importància del treball conjunt entre professors i les conseqüències positives que té, i al final s'amplien les raons cap a la vessant més professional. Es passa de creure que el treball conjunt afavoreix la seguretat i l'ànim en els professors a afirmar que és necessari per tal de compartir estratègies, treballar de manera interdisciplinària i transversal i afavorir l'avaluació. S'analitzen els obstacles que ho dificulten (manca de temps i espais, cultura escolar, concepcions individualistes vs. departamentals) i també es fa èmfasi en l'acció conjunta dels professors per treballar amb alguns alumnes.</p>
2. L'EDUCACIÓ ÉS RESPONSABILITAT DEL PROFESSOR	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El responsable de l'educació és el professor i hauria de revisar la seva pròpia activitat docent, evitar caure en rutines, marcar-se fites més assequibles, pensar més en les persones que té davant i no tant en programacions fixes, currículums, avaluacions, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cal reflexionar al voltant del que s'aprèn a cada curs sobre ser professor i sobretot sobre la pràctica a l'aula ✓ Cal que els professors reflexionin sobre la seva pròpia pràctica i la dels alumnes, tant si les coses funcionen com si no, s'hauria de fer sempre, tant davant els 	<p>CANVI DE L'INICI AL FINAL, que consisteix en la concreció, per part del professor, de què hauria de revisar en la seva pràctica docent i com ho hauria de fer. Hauria de reflexionar sobre la seva</p>

CATEGORIES	INICI PROGRAMA (Fòrums)	FINAL PROGRAMA (Grups de reflexió)	CANVI (Descripció)
		errors com davant els èxits	pràctica a l'aula i la pràctica dels alumnes, tant davant els èxits com davant els fracassos.
3. HI HA ALTRES RESPONSABLES EN L'EDUCACIÓ	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El professor no és l'únic responsable de l'educació, hi ha altres factors, sobretot el ritme de vida que exigeix que tot s'aconsegueixi ràpidament ✓ Els models que tenen els alumnes no faciliten la tasca del professor ✓ Els pares no posen límits 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ És important que el professor s'adoni que no pot abastar-ho tot i que ha de ser realista i actuar d'acord amb les condicions que té ✓ El professor no és l'únic responsable de l'educació, això l'afecta com a persona i se sent impotent perquè no pot resoldre tots els conflictes dels alumnes 	CANVI DE L'INICI AL FINAL, es passa de delimitar els altres responsables de l'educació (societat, models i pares) a reflexionar sobre les limitacions que la realitat imposa als professors i a adonar-se que no es pot abastar tot.
4. L'AULA ÉS LA REALITAT ON S'APRÈN A ENSENYAR	<ul style="list-style-type: none"> ✓ L'aula representa un joc en què tot el que es té previst resulta que no es pot dur a terme. Cal "espavilar-se", demanar ajuda, fer el que calgui per poder sintonitzar amb els alumnes 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aprendre depèn del professor, del tipus de professor i del model que dóna. ✓ El com es transmet quelcom, el model, és molt més important que el <i>què s'ensenya</i>; els alumnes es queden amb els procediments i amb la manera de fer del professor ✓ A l'aula hi ha moltes variables en joc que determinen el paper del professor, l'alumne i el contingut: <ul style="list-style-type: none"> - coneixements previs dels alumnes - motivació - nombre d'alumnes que afecta la metodologia (amb grup reduït es poden fer moltes més "coses" que no pas amb tot el grup), és la variable més important - necessitat d'adequar els objectius del professor al grup i a la realitat de l'aula - l'àrea de treball determina la pràctica a l'aula (plàstica vs. matemàtiques) 	CANVI DE L'INICI AL FINAL, s'accepta que l'aula és la realitat on s'aprèn a ensenyar i que és on el professor marca un abans i un després amb els alumnes. El model que transmet el professor determina l'aprenentatge dels alumnes, però alhora aquesta aula és tan real perquè hi conflueixen moltes variables que fan que sigui canviant i poc estable.
5. LA MANCA DE TEMPS ÉS UN PROBLEMA	<ul style="list-style-type: none"> ✓ No es té temps per poder treballar amb els alumnes i com a professor de la manera que es voldria o que caldria 		IDEA INICIAL QUE NO ES REFLECTEIX AL FINAL, els professors pensen que no hi ha temps suficient per poder treballar amb els alumnes i com a

CATEGORIES	INICI PROGRAMA (Fòrums)	FINAL PROGRAMA (Grups de reflexió)	CANVI (Descripció)
			<p>professors tal com els agradaria. El temps determina la majoria dels temes recurrents i exclusius dels professors; així, no tenen temps per treballar en equip, per atendre la diversitat dels alumnes, per avaluar, per motivar els alumnes, per ensenyar de manera constructivista i per treballar la conducta dels alumnes.</p>
<p>6. AVALUACIÓ: TEMA IMPORTANT I COMPLEX</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ L'avaluació de l'alumne és el "gran cavall de batalla" per a tot el professorat i és ben clar que és l'activitat docent que menys agrada fer ✓ Cal ensenyar i avaluar estratègies per aprendre a aprendre, però és costós 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ No es poden demanar ni avaluar aspectes dels alumnes que no s'han ensenyat, és molt important exigir el que s'ha ensenyat i no demanar aquelles coses per a les quals els alumnes no estan preparats ✓ És important preguntar-se sobre la utilitat i el format dels exàmens com a proves d'avaluació formativa, preparar-los bé i plantejar-se la disjuntiva de fer-ho amb material (llibre, quadre...) o sense i el que això comporta per al professor i per a l'alumne ✓ És molt important dur a terme una avaluació formativa que se centri en els procediments i no en els resultats; ara bé, hi ha problemes com el nombre d'alumnes i el currículum, i a l'ESO és més difícil mentre que al Batxillerat és més factible ✓ És important fer compatibles una avaluació de procés i una avaluació final, ja que s'hauria d'avaluar la persona en qualsevol moment del procés d'aprenentatge ✓ Hi ha certs continguts que requereixen una avaluació final i no es pot fer de procés (per exemple carnet de tècnic de calefacció en Cicles Formatius) 	<p>CANVI DE L'INICI AL FINAL, l'avaluació passa de presentar-se com el tema més important o preocupant per als professors a concretar-se en els diferents aspectes que la determinen. Són aspectes com <i>què s'avalua</i>; com <i>s'avalua</i>; els criteris d'avaluació; la importància i la representació que tenen el professor, els alumnes i els pares en l'avaluació; i la importància del <i>feedback</i>.</p>

CATEGORIES	INICI PROGRAMA (Fòrums)	FINAL PROGRAMA (Grups de reflexió)	CANVI (Descripció)
		<ul style="list-style-type: none"> ✓ La coavaluació no es fa perquè s'entén com una tasca "extraordinària" que requereix temps i previsió, i perquè hi ha massa alumnes ✓ No es dóna <i>feedback</i> perquè no s'hi dóna importància de debò; els alumnes no haurien de rebre només la nota sinó també informació sobre el que han de millorar i el que han fet correctament ✓ Els alumnes no tenen clars els criteris de correcció i cerquen la nota numèrica. Quan el professor intenta fer una avaluació qualitativa, els crea molta confusió ✓ L'avaluació es una eina de "poder" del professor (ja que depèn de l'alumne i el professor i no d'uns criteris clars) i una eina subjectiva que es pot utilitzar de manera incorrecta si no es té clar què, com i quan avaluar ✓ L'avaluació canvia de sentit segons el curs, a 1r, 2n i 3r d'ESO és de procés, mentre que a 4t és final ✓ Cal un consens entre els professors sobre l'avaluació, una actuació conjunta i uns criteris de com procedir, si no els novells se senten perduts ✓ En l'avaluació, els professors, els alumnes i els pares entenen que hi ha diferències entre les matèries més conceptuals i les més procedimentals, com per exemple entre música o plàstica i matemàtiques o llengua; així, no donen importància a un suspès en les àrees més procedimentals com les artístiques i això resta rigor i importància a aquestes matèries 	
CATEGORIES EXCLUSIVES			
Fòrum	1.a.	✓ Ensenyar és atendre i tenir en compte	IDEA INICIAL QUE NO ES

CATEGORIES	INICI PROGRAMA (Fòrums)	FINAL PROGRAMA (Grups de reflexió)	CANVI (Descripció)	
1. Què sabem i pensem sobre l'aprenentatge?	Ensenyament global	la persona en la seva globalitat. Es concep l'alumne com una persona i no únicament com un estudiant a qui cal transmetre unes <i>capacitats</i> mínimes i també es parla de transmetre i no de guiar o fer de mitjancer entre professor i alumne		REFLECTEIX AL FINAL, ensenyar és atendre la persona globalment, atendre l'alumne com a persona, tenint en compte la seva realitat personal.
	1.b. Formació inicial insuficient	✓ La formació inicial dels professors de Secundària és insuficient i té una orientació clarament disciplinària: l'aprenentatge i domini de continguts concrets per sobre dels procediments o les actituds. Però és el mateix sistema educatiu el que contribueix a fer que els professors de Secundària prioritzin el contingut disciplinari per sobre de l'ensenyament	✓ Els professors novells tenen problemes per atendre la diversitat dels alumnes ✓ Els professors novells són bàsicament conceptuals, ja que s'aferran als llibres de text perquè ensenyen continguts nous que no dominen; el domini del contingut porta a presentar-lo de manera més procedimental	CANVI DE L'INICI AL FINAL, a l'inici queda clar que la formació que han rebut els novells és insuficient, i al final aquesta mancança es concreta en el fet que tenen dificultats per atendre la diversitat dels alumnes i per ensenyar a través de procediments i no tant de continguts, cosa que es deu al poc nivell de domini dels continguts.
	1.c. Nivell educatiu	✓ Primària i Secundària tenen interessos diferents, l'interès principal dels professors de Primària és l'ensenyament i la persona, i el dels de Secundària és el contingut disciplinari i en segon terme l'ensenyament		IDEA INICIAL QUE NO ES REFLECTEIX AL FINAL, cada nivell educatiu (Primària, Secundària, Batxillerat i Cicles Formatius) té unes peculiaritats que, sobretot, afecten el tipus de continguts que cal ensenyar, la manera com ensenyar-los i l'avaluació.
	1.d. Vocació	✓ Ser mestre és una vocació sense la qual no es pot fer res; es tracta d'un esforç assolible sempre que es compti amb el component vocacional		IDEA INICIAL QUE NO ES REFLECTEIX AL FINAL, ser mestre inclou un component vocacional indispensable per dur a terme la professió.
Fòrum 2. Com motive	2.a. Motivar l'alumnat	✓ Cal motivar els alumnes perquè, tal com es veu a les aules, estan desmotivats: no estan interessants per	✓ Mesures per motivar l'alumne: - indicar el sentit i la utilitat del que s'ensenyava als alumnes perquè se'n adonin	CANVI DE L'INICI AL FINAL, es passa de fer palès que cal motivar als alumnes a presentar set

CATEGORIES	INICI PROGRAMA (Fòrums)	FINAL PROGRAMA (Grups de reflexió)	CANVI (Descripció)
<i>m als alumnes?</i>	res, volen deixar els estudis però no poden, s'esforcen per res...	<ul style="list-style-type: none"> - parlar amb ells intentant entendre'ls i fent que se sentin implicats en el procés d'aprenentatge - reforçar els alumnes quan fan quelcom correctament, ja que només acostumen a rebre <i>feedback</i> quan les conductes o els resultats no són correctes. - "premiar" els alumnes i així augmentar-ne l'autoestima i la motivació - posar exemples de la vida quotidiana, reals i útils per a l'alumne - respectar el ritme dels alumnes i alternar diferents tipus d'activitats (més teòriques o més pràctiques) - transmetre'ls les idees clau del contingut, assegurant-se que les han enteses 	mesures per aconseguir-ho.
2.b. Professorat motivat	✓ És condició <i>sine qua non</i> que els professors estiguin motivats perquè els alumnes també ho estiguin, els professors han de <i>voler</i> que els alumnes aprenguin, han d'esforçar-s'hi al màxim	✓ Cal que el professor estigui motivat, això és l'element bàsic per motivar els alumnes	NO HI HA CANVI DE L'INICI AL FINAL; hi ha un acord en el fet que cal que el professor estigui motivat per poder motivar els alumnes.
2.c. Alumne motivat	✓ La motivació també és responsabilitat de l'alumne, el professor no pot arribar a tot i no pot fer <i>miracles</i> , perquè part de responsabilitat en la motivació la té l'alumne, encara que la naturalesa dels alumnes no és estar desmotivats, sinó tot el contrari, així que alguna cosa falla		IDEA INICIAL QUE NO ES REFLECTEIX AL FINAL, cal que l'alumne també hi posi de la seva part, és a dir, la "voluntat de fer" de l'alumne també és important.
Fòrum 3. Com ensenyem?	3.a. Constructivisme ✓ Des del centre i des de l'equip de professors de Secundària, Batxillerat i Cicles Formatius es promou un tipus d'ensenyament constructivista basat en: <ul style="list-style-type: none"> - ensenyament d'activitats per treballar les habilitats bàsiques que assenyalen la matèria, - ensenyament de procediments útils, 	✓ És molt important ensenyar els alumnes a aprendre a aprendre, a ser autònoms; això comença per ensenyar-los a planificar, regular i avaluar el seu propi procés d'aprenentatge, i també ensenyar-los a aprendre a pensar així com ensenyar-los habilitats transversals i competències genèriques i interdisciplinàries com:	CANVI DE L'INICI AL FINAL, s'intenta promoure un ensenyament constructivista al centre educatiu i al final es reflexiona sobre la importància d'ensenyar competències als alumnes, especialment la d'aprendre a aprendre.

CATEGORIES	INICI PROGRAMA (Fòrums)	FINAL PROGRAMA (Grups de reflexió)	CANVI (Descripció)
	<ul style="list-style-type: none"> - lligant els continguts a la realitat: fer exercicis pràctics que faciliten la motivació i l'atenció dels alumnes, encara que això requereix una confiança i experiència per part del professor perquè deixi de banda els llibres, - cedir control i el protagonisme a l'alumne i deixant-lo pensar i actuar de manera autònoma, - promoció del treball cooperatiu entre els alumnes (dinàmiques: puzzle, ensenyament recíproc, treball per projectes i ensenyament entre iguals), - ensenyament per modelatge, - i ús de les noves tecnologies. 	<ul style="list-style-type: none"> - respectar la planificació i saber treballar de manera cooperativa (respectar els torns, els rols, les tasques...) en el treball en equip i per projectes - aprendre a pensar: ser actiu davant del coneixement, cercar la resposta... - organitzar-se i planificar el temps, el treball, l'esforç... - treballar en equip - mostrar solidaritat 	
3.b. Canvis constants	<ul style="list-style-type: none"> ✓ L'ensenyament i la manera de treballar canvien constantment i depenen de variables com el grup d'alumnes, la matèria i el coneixement i l'experiència que té el professor 		IDEA INICIAL QUE NO ES REFLECTEIX AL FINAL, ensenyar depèn de moltes variables, com el grup d'alumnes, la matèria i el professor.
3.c. Problemes de l'ensenyament	<ul style="list-style-type: none"> ✓ L'ensenyament està marcat per diferents problemes com el perfil i el nombre excessiu d'alumnes, la manca de temps per treballar de manera cooperativa amb la resta de professors i per treballar amb els alumnes a l'aula com caldria, o també les actituds i la concepció que tenen els alumnes i els mateixos professors de les diferents matèries. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Els professors estan limitats per un currículum tancat que marca uns continguts per ensenyar i no deixa marge per a altres coses 	CANVI DE L'INICI AL FINAL, als problemes que afecten l'ensenyament enunciats inicialment (excés d'alumnes, manca de temps, concepcions sobre les matèries, manca de treball cooperatiu...), s'hi afegeix un currículum que marca l'ensenyament d'uns continguts i que limita el professor.

CATEGORIES	INICI PROGRAMA (Fòrums)	FINAL PROGRAMA (Grups de reflexió)	CANVI (Descripció)
<p>Fòrum 4. Disciplina i conducta a l'aula</p> <p>4.a. Control de la conducta alumnes</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cal que el professor controli la conducta dels alumnes, es pot fer de maneres diferents: <ul style="list-style-type: none"> - abaixar la nota final d'actitud - deixar sense pati (o sense una part del pati) - fer fora de la classe (tota l'estona o només una part) - informar-ne els tutors - informar-ne el cap d'estudis - posar feina extra - fer tutories amb els alumnes - marcar normes i límits molt clars des de l'inici negociades i assumides per tots. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cal una interpretació conjunta i consensuada de les normes entre tots els professors per poder fer un front comú de cara a alguns alumnes. ✓ Aquestes normes no han de ser negociables segons l'alumne o el professor, perquè això crea confusió en tots dos ✓ Importància i ús de les amenaces: quina funció tenen; manca d'efectivitat si bé és important mostrar als alumnes les conseqüències del que fan i ser conseqüent si es diu alguna cosa ✓ És important anticipar-se i prevenir possibles conductes de l'aula, sobretot quan es tenen alumnes que ja es coneixen ✓ Per mantenir la disciplina i la conducta a l'aula cal "contenir" i posar límits als alumnes, el professor no es pot relaxar encara que els alumnes es portin bé; cal una actitud seria perquè els alumnes es prenguin el professor seriosament ✓ També cal saber dialogar amb els alumnes i superar la culpabilitat que provoca castigar un alumne i veure que no reacciona 	<p>CANVI DE L'INICI AL FINAL, a l'inici només s'expliciten les mesures de control que es duen a terme davant les conductes dels alumnes, i al final es reflexiona sobre els aspectes que podrien millorar aquestes conductes, com l'acció conjunta i la fermesa dels professors, sobre l'ús i la utilitat de les amenaces i la contenció dels alumnes, sobre la prevenció de les conductes i sobre la importància del diàleg amb els alumnes.</p>
<p>4.b. Causes de la conducta dels alumnes</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Les causes de la mala conducta dels alumnes depenen de tres factors: <ul style="list-style-type: none"> - la matèria i/o l'assignatura, no és el mateix l'anglès que les matemàtiques o la música - l'edat dels alumnes, que permet preveure i tractar els problemes de conducta – sobretot cal remarcar que no presenten els mateixos problemes els alumnes de 12 anys que els de 16 anys–, són problemes 		<p>IDEA INICIAL QUE NO ES REFLECTEIX AL FINAL, les causes de la mala conducta dels alumnes segueixen sent variades, abundants i poc estables.</p>

CATEGORIES	INICI PROGRAMA (Fòrums)	FINAL PROGRAMA (Grups de reflexió)	CANVI (Descripció)
	<p>que demanen tractaments diferents</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'horari de la matèria o assignatura, que és un condicionant per a la conducta dels alumnes –no és el mateix primera hora que darrera hora - les dinàmiques establertes a classe, el grup, els líders... - l'alumne i la seva situació sociofamiliar 		
4.c. Exemples de males conductes dels alumnes	<ul style="list-style-type: none"> ✓ D'exemples de males conductes per part dels alumnes n'hi ha molts, però destaquen especialment: <ul style="list-style-type: none"> - no parar atenció al professor o a un company que parla, i fer-ho de manera continuada fins i tot després d'haver rebut nombrosos avisos - contestar malament i/o desafiar el professor, - llançar objectes pels aires - faltat al respecte als companys - "dormir" o fer veure que es dorm a classe, - menjar - fer sorolls - "agredir" físicament el professor i/o els companys - asseure's a terra a classe o al passadís. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Problemes de conducta a les aules: <ul style="list-style-type: none"> - no parar atenció quan el professor explica - parlar amb un company de manera continuada - desafiar o provocar el professor - llançar objectes pels aires - faltat al respecte entre companys - "dormir" o fer veure que es dorm a classe - menjar - fer soroll - "agredir" físicament els companys - asseure's a terra - no respectar el torn de paraula - interrompre constantment el ritme de la classe - fer perdre el temps al professor - ofegar a les actituds positives que pugui tenir algun company 	NO HI HA CANVI DE L'INICI AL FINAL; hi ha un acord gairebé total en l'enunciació i descripció de les males conductes dels alumnes.
Fòrum 5. Com avaluem?	5.a. Avaluació formativa		
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Al centre es promou una avaluació formativa que dona molt bons resultats, és un repte constant, dur i difícil per al professor ja que el fa autoqüestionar-se, comporta molta feina i implica canviar la manera d'ensenyar; aquest sistema ha fet que els professors tinguin clares algunes premisses respecte de l'avaluació: <ul style="list-style-type: none"> - avaluar no és etiquetar, sancionar, culpabilitzar, seleccionar... - els exàmens o proves escrites no són 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ És important preguntar-se sobre la utilitat i el format dels exàmens com a proves d'avaluació formativa, preparar-los bé i plantejar-se la disjuntiva de fer-ho amb material (llibre, quadre...) o sense i el que això comporta per al professor i per a l'alumne ✓ És molt important dur a terme una avaluació formativa que se centri en els procediments i no en els resultats; ara bé, hi ha problemes com el nombre d'alumnes i el currículum, i a l'ESO és més difícil 	NO HI HA CANVI DE L'INICI AL FINAL; hi ha acord que és important fer una avaluació formativa, preguntar-se sobre les proves que s'usen per avaluar, centrar-se en els procediments i no els resultats, veure el procés dels alumnes i el resultat final.

CATEGORIES	INICI PROGRAMA (Fòrums)	FINAL PROGRAMA (Grups de reflexió)	CANVI (Descripció)
5.b. Problemes de l'avaluació	l'únic mètode d'avaluació - els treballs diaris o altres evidències com a proves d'avaluació del procés dels alumnes haurien de ser l'eina d'avaluació - els grups partits i el treball cooperatiu entre els alumnes afavoreixen l'avaluació formativa - els treballs més creatius afavoreixen l'avaluació formativa	mentre que al Batxillerat és més factible ✓ És important fer compatibles una avaluació de procés i una avaluació final, ja que s'hauria d'avaluar la persona en qualsevol moment del procés d'aprenentatge	
	✓ Aquesta manera d'entendre l'avaluació (formativa) està condicionada i alhora comporta molts problemes, que es concreten en: - l'excés d'alumnes, de proves o d'evidències per corregir, feixugues i llargues - el fet que l'avaluació és un procés molt minuciós i els alumnes presenten diferents nivells que cal atendre - la manca de temps per corregir i avaluar com caldria - les dificultats per avaluar les capacitats bàsiques (clau) dels alumnes (treball en equip, responsabilitat, autonomia, iniciativa...) - la sensació excessiva que hi ha un component subjectiu del professor en l'avaluació	✓ Hi ha certs continguts que requereixen una avaluació final i no de procés (per exemple, carnet de tècnic de calefacció en Cicles Formatius) ✓ La coavaluació no es fa perquè s'entén com una tasca "extraordinària" que requereix temps i previsió i perquè hi ha massa alumnes ✓ No es dóna <i>feedback</i> perquè no s'hi dóna importància de debò, els alumnes no haurien de rebre només la nota, sinó que també se'ls hauria de dir quines coses han de millorar i en quines han fet correctament ✓ Els alumnes no tenen clars els criteris de correcció i cerquen la nota numèrica. Quan el professor intenta dur a terme una avaluació qualitativa, els crea molta confusió ✓ L'avaluació es una eina de "poder" del professor (ja que depèn de l'alumne i el professor i no d'uns criteris clars) i una eina subjectiva que es pot utilitzar de manera incorrecta si no es té clar què, com i quan avaluar ✓ L'avaluació canvia de sentit segons el curs: a 1r, 2n i 3r d'ESO és de procés, mentre que a 4t és final ✓ Cal un consens entre els professors sobre	CANVI DE L'INICI AL FINAL, a l'inici s'explica que fer una avaluació formativa és difícil perquè s'ha de fer front a diversos obstacles (l'excés d'alumnes, l'atenció a la diversitat, la manca de temps, l'avaluació per competències transversals, la subjectivitat...), i al final es desglossen i detallen tots els problemes que afecten l'avaluació i que segueixen dificultant una avaluació formativa, com ara els continguts, la coavaluació, l'absència de <i>feedback</i>, la manca de claredat dels criteris d'avaluació, la subjectivitat que atorga "poder" al professor, el curs o nivell educatiu, la manca de consens entre els professors i les concepcions de tots els implicats sobre l'avaluació.

CATEGORIES	INICI PROGRAMA (Fòrums)	FINAL PROGRAMA (Grups de reflexió)	CANVI (Descripció)
		<p>l'avaluació, una actuació conjunta i uns criteris de com procedir, si no els novells se senten perduts</p> <p>✓ En l'avaluació, els professors, els alumnes i els pares entenen que hi ha diferències entre les matèries/àrees més conceptuals i més procedimentals, com per exemple entre música o plàstica i matemàtiques o llengua; així, no donen importància a un suspès en les àrees més procedimentals com les artístiques i això resta rigor i importància a aquestes matèries</p>	

Taula 51. Resum dels canvis (inici i final del programa) en el discurs reflexiu dels professors novells i dels tutors.

CATEGORIES	CANVI (descripció)	
CATEGORIES RECURRENTS		
1. TREBALL EN EQUIP	CANVI DE L'INICI AL FINAL	
2. L'EDUCACIÓ ÉS RESPONSABILITAT DEL PROFESSOR	CANVI DE L'INICI AL FINAL	
3. HI HA ALTRES RESPONSABLES EN L'EDUCACIÓ	CANVI DE L'INICI AL FINAL	
4. L'AULA ÉS LA REALITAT ON S'APRÈN A ENSENYAR	CANVI DE L'INICI AL FINAL	
5. LA MANCA DE TEMPS ÉS UN PROBLEMA	IDEA INICIAL QUE NO ES REFLECTEIX AL FINAL	
6. AVALUACIÓ: TEMA IMPORTANT I COMPLEX	CANVI DE L'INICI AL FINAL	
CATEGORIES EXCLUSIVES		
<i>Fòrum 1. Què sabem i pensem sobre l'aprenentatge?</i>	1.a. Ensenyament global	IDEA INICIAL QUE NO ES REFLECTEIX AL FINAL
	1.b. Formació inicial insuficient	CANVI DE L'INICI AL FINAL
	1.c. Nivell educatiu	IDEA INICIAL QUE NO ES REFLECTEIX AL FINAL
	1.d. Vocació	IDEA INICIAL QUE NO ES REFLECTEIX AL FINAL
<i>Fòrum 2. Com motivem els alumnes?</i>	2.a. Motivar l'alumnat	CANVI DE L'INICI AL FINAL
	2.b. Professorat motivat	NO HI HA CANVI DE L'INICI AL FINAL
	2.c. Alumne motivat	IDEA INICIAL QUE NO ES REFLECTEIX AL FINAL
<i>Fòrum 3. Com ensenyem?</i>	3.a. Constructivisme	CANVI DE L'INICI AL FINAL
	3.b. Canvis constants	IDEA INICIAL QUE NO ES REFLECTEIX AL FINAL
	3.c. Problemes de l'ensenyament	CANVI DE L'INICI AL FINAL
<i>Fòrum 4. Disciplina i conducta a l'aula</i>	4.a. Control de la conducta alumnes	CANVI DE L'INICI AL FINAL
	4.b. Causes de la conducta dels alumnes	IDEA INICIAL QUE NO ES REFLECTEIX AL FINAL
	4.c. Exemples de males conductes dels alumnes	NO HI HA CANVI DE L'INICI AL FINAL
<i>Fòrum 5. Com avaluem?</i>	5.a. Avaluació formativa	NO HI HA CANVI DE L'INICI AL FINAL
	5.b. Problemes de l'avaluació	CANVI DE L'INICI AL FINAL

En síntesi, tal com es pot observar en aquesta taula, la majoria de creences – representades aquí per categories (recurrents i exclusives)– han canviat i s'han modificat amb una ampliació del sentit. Aquesta modificació, fruit de la reflexió en els grups, ha comportat canvis qualitius en les creences dels participants. Així, veiem que de les categories recurrents (aquells “grans” temes que es van repetint) han canviat totes excepte la 5, que fa referència al temps i que no ha tornat a sortir de manera explícita al final del programa. De les categories exclusives, n'hi ha sis que han canviat, sis és que no han tornat a aparèixer al final i només tres categories s'han mantingut invariables. Es tracta, concretament, de tres aspectes segurament difícils de

canviar i/o modificar ja que són acords assumits per tots de manera implícita i constant al llarg del programa: la necessitat d'un professorat motivat per motivar els alumnes, els exemples de les males conductes dels alumnes, i el fet que des del centre es promou una avaluació formativa.

Fins aquí hem descrit els resultats d'aquest tercer objectiu, que intentava explicar l'evolució del discurs reflexiu dels professors novells i dels tutors al llarg del programa. A continuació ens centrem en el quart i darrer objectiu de la recerca.

5.4. Objectiu 4: Satisfacció respecte de les àrees i accions del programa i propostes de millora

Aquest darrer objectiu se centra en el discurs dels participants respecte del programa en què han participat; concretament, volem donar resposta a dues preguntes. La primera és sobre el nivell de satisfacció que tenen respecte del programa, amb la voluntat de conèixer quines accions, activitats o àrees els han semblat més o menys satisfactòries. La segona vol explorar quines millores i/o canvis farien en el programa de cara a una propera implementació, fet que interpretem com a directrius per a propers programes.

Començarem amb un subobjectiu que busca copsar el grau de satisfacció respecte de les àrees i les accions del programa. Primer explicarem la categorització emprada, fruit de l'anàlisi que hem fet, i després descriurem els resultats. Pel que fa al segon subobjectiu, presentarem les millores proposades pels participants agrupades per tòpics.

El que acabem d'explicar es pot resumir en la figura següent, que guiarà la presentació dels resultats al llarg d'aquest quart i darrer objectiu:

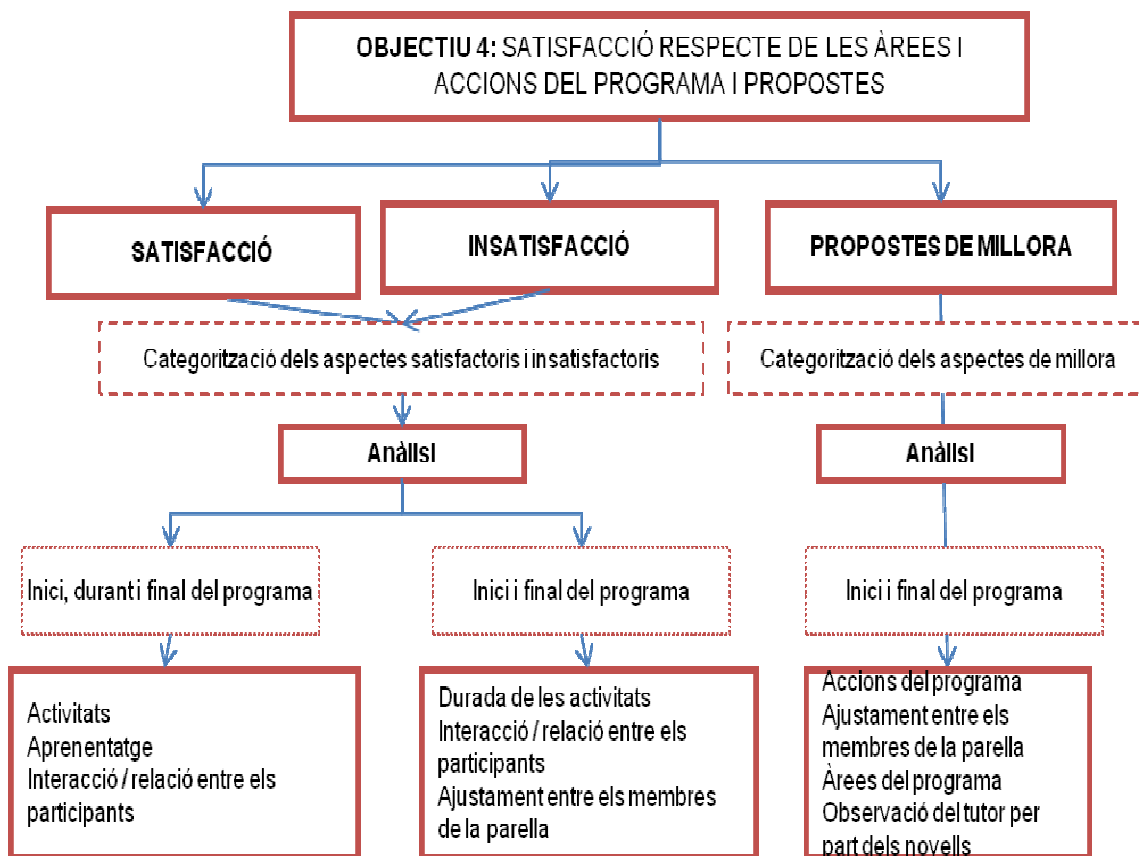


Figura 77. Esquema dels resultats del quart objectiu: satisfacció respecte de les àrees i accions del programa i propostes.

Les dades analitzades provenen de tres instruments: les entrevistes (inicials i finals), els fòrums i els grups de reflexió. El mètode emprat per a l'anàlisi de les dades en aquest darrer objectiu ha estat l'anàlisi del contingut, seguint una estratègia de consens entre dos jutges, tot constatant els acords i discutint els desacords per arribar a una categorització consensuada del 98%. I s'ha emprat una codificació *bottom-up*, és a dir, s'ha partit directament de les dades per elaborar un llistat de categories respecte de la satisfacció del programa.

5.4.1. Satisfacció respecte de les àrees i les accions del programa

A. Categorització dels aspectes positius i negatius expressants pels participants al llarg de la implementació del programa

Per a la categorització i posterior anàlisi de la satisfacció del professorat novell i dels tutors respecte del programa, es van establir dos tipus de dimensions: satisfacció alta i baixa.

A continuació mostrem el resum d'aquestes dimensions i posteriorment explicarem i exemplificarem les categories incloses en cada dimensió.

Taula 52. Categorització dels aspectes satisfactoris i insatisfactoris del programa.

Categories	SATISFACCIÓ		INSATISFACCIÓ	
	del novell (indicadors)	del tutor (indicadors)	del novell (indicadors)	del tutor (indicadors)
1. Durada	--	--	Nom de la categoria: program_pn- durada - Durada del programa - Manca de temps	Nom de la categoria: program_tt- durada
2. Activitats	Nom de la categoria: program_pn+ activitats - Grups de reflexió - Vídeos / visionament	Nom de la categoria: program_tt+ activitats - Enregistrament del novell - Enregistrament del tutor - Pauta d'observació	Nom de la categoria: program_pn- activitats - Fòrum - Lectures - Observació del tutor per part del novell	Nom de la categoria: program_tt- activitats - Bones pràctiques - Vídeos / visionament
	- <i>Feedback</i> del tutor - Lectures			
3. Aprenentatge	Nom de la categoria: program_pn+ aprenentatge - Aprenentatge	Nom de la categoria: program_tt+ aprenentatge - Revisió / reflexió sobre la pròpia pràctica	--	--
	- Satisfacció			
4. Interacció / relació entre els participants	Nom de la categoria: program_pn+ interacció/rel. participants - Interacció / reflexió entre els participants - Intercanvis entre els participants	Nom de la categoria: program_tt+ interacció/rel. participants - Interacció entre els tutors	--	Nom de la categoria: program_tt- interacció/rel. participants - Manca sinceritat participants
5. Ajustament entre els membres de la parella	--	--	--	Nom de la categoria: program_tt- ajust- parella - Ajustament entre els membres de la parella

Tal com es pot observar, la satisfacció i insatisfacció respecte del programa gira entorn de cinc categories, que a continuació expliquem i exemplifiquem:

1. Durada

Aquesta categoria, que només apareix pel que fa a la insatisfacció, fa referència al fet que programa té una extensió excessivament llarga i que hi ha massa accions o

activitats l'acompliment complet i correcte de les quals demana molt de temps. Les lectures són massa llargues, el temps per entrar al fòrum és massa breu, el període d'enregistraments és massa curt i després queda poc temps per als grups de reflexió; tot això comporta un cert estrès als participants. També creuen que hi ha massa àrees o temes i que s'haurien de reduir a dos o tres per poder treure'n molt més profit i perquè la feina es pogués dur a terme en l'horari del centre (coincidint amb l'horari professional dels participants), ja que alguns grups de reflexió es van fer just el mateix dia i en el mateix horari que les reunions de departament.

A continuació mostrem alguns exemples, tant dels professors novells com dels tutors:

80. PN2: (...) *Falta de temps, en sèrio:: perquè jo penso que ens podríem dedicar més (...) i la falta de temps no ens deixa*

81. A: *Ja, us vaig explicar que tant els tutors com els professors novells tenen la meitat de la càrrega lectiva (...) perquè necessiten temps per això*

82. PN2: *Que l'últim dia a última hora que hem d'entrar al fòrum*

83. A: *Ja us he penjat el resum*

84. PN2: *Sí, ja ho vaig veure, però clar és falta de temps, clar vas com agobiat i:: aleshores és això:: l'estrès aquest de:: una cosa més, quan penso que podria ser molt més (PN2-1a Entrev)*

15 PN4: *Bé, l'únic que trobo a faltar és una miqueta més de temps*

16 E: *Mhm*

17 PN4: *Que sempre hem dit, que per poder-ho fer bé potser necessites una mica més de temps, no? Poguer treballar més les coses a fons i no anar tant a corre-cuita, no, potser, no pel curs en si sinó per...*

18 E: *...per tot...*

19 PN4: *Per tota la feina que implica, no?*

20 E: *Mhm*

21 PN4: *La feina nostra i a sobre afegir-li això (PN4-2a Entrev)*

152 T1: (...) *el problema és que no tenim temps per llegir tots els textos*

153. A: *Bueno us he penjat el resum, eh?*

154. T1: *Ja potser és el que a mi em costa més, que no vol dir que no sigui interessant, però el dia a dia ens menja (...) el tema de la gravació i el feedback, el feedback també és molt interessant perquè:: si no no tindria gràcia (T1-1a Entrev)*

110 T2: *Com a menys positiu (...) jo penso que la densitat, vale? Jo hagués centrat dos o tres temes potser algun eix transversal com ja vem comentar, val? Que fins i tot algunes sessions es podrien desdoblar perquè a mi em va saber greu alguns moments de discussió que estava tan interessant que ara ho haguem de tallar i ho deixem...*

111 E: *...sí...*

112 T2: *...a lo millor era el moment ideal de tallar-ho, però vamos podríem evitar...*

113 E: *...no, però si...*

114 T2: *...algunes desdoblar-les, m'ha donat la sensació que hi ha molta cosa a fer i hi ha poc temps... (T2-2a Entrev)*

2. Activitats

Aquesta categoria es troba tant en els aspectes satisfactoris com en els insatisfactoris. Té a veure amb l'especificació de les diferents activitats que s'han dut a terme al llarg del programa i com són vistes pels participants, què consideren que els han aportat o què els han "obligat" a fer. La satisfacció està molt relacionada amb la utilitat de les activitats i amb la manera com s'han dut a terme (per exemple, el fet de centrar-se en les bones pràctiques de l'àrea que s'està treballant), tal com mostrem a continuació:

94. PN1: *Ja et dic jo penso que és molt positiu de veure't, des de fora de dir ostres*
95. A: *I també que els altres puguin aportar coses no només tu*
96. PN1: *Clar*
97. A: *Perquè a vegades et veus tu però no t'acabes (...) només et centres en els aspectes negatius saps o::*
98. PN1: *I no vas agafar i:: a mirem a tal persona i ara fem anàlisi d'això no*
99. A: *No*
100. PN1: *No més aviat per temes i vas ficant a totes les persones coses que un fa de manera més dinàmica:: l'altre de manera:: (PN1-1a Entrev)*
11. A: *Clar. O sigui tu creus que l'experiència es podria extrapolar (...) a professors que no siguin novells =...=*
12. T1: *Sí, si no entre nosaltres. I amb algun profe que sap que fem el curs diu (...) és que a mi no m'importaria que em gravéssiu i que des del positiu em comentéssiu què puc fer millor (...), jo, jo ho trobo molt positiu. (T1-1a Entrev)*
58. T2: *Sí, poder compartir és positiu (...) això m'ajuda (...) també:: m'ajuda moltes vegades les (...) les sessions que fem*
59. A: *Les imatges*
60. T2: *Sí, l'altre dia que vam visualitzar imatges em va ajudar a pensar que potser hi han coses seleccionades que jo no vaig saber veure de bo =...=*
61. A: *Bueno però per això jo les torno a mirar=...=*
62. T2: *I que està:: =...=*
63. A: *Per veure-les*
64. T2: *I tornar-les a veure jo també, dic mira:: també hi han coses positives de la PN2 que jo en aquell moment no vaig saber apreciar i no li vaig saber dir i potser per ella:: hagués estat molt positiu que li hagués dit, no? (T2-1a Entrev)*

En canvi, la insatisfacció té a veure amb el cost que han suposat certes activitats o amb els tipus d'activitats en si i l'esforç que han requerit, tal com es pot veure en aquest fragment:

62. PN1: *Bueno no crec que sigui bueno, no crec que sigui menys negatiu però a mi m'ha costat una mica:: el posar-me a llegir les lectures, sobretot la primera em va costar molt*
63. A: *Va ser feixuga*
64. PN1: *Molt, la segona la veritat és que no, va ser molt més lleugera, però la primera em va costar de posar-me molts dies de dir (...) és que m'ho haig de llegir*
65. A: *Ja*
66. PN1: *Em va costar la veritat, que després no és que:: o sigui no és que:: estigués malament però el saber que has de llegir-te-la que després (...) la segona no (...) per contra partida la segona no vaig tenir temps de ficar-me al foro, però:: com a:: em va agradar més, va ser més fàcil de llegir (PN1-1a Entrev)*
156. T1: *(...) Potser lo del foro, és interessant, però a vegades ho llegeixes en diagonal, que dius que interessant, però si no:: de tant en tant voy leyendo no:: però hi ha algun del segon foro que no m'he llegit, el tinc guardat, no perquè no sigui interessant sinó per temps (T1-1a Entrev)*

3. Aprenentatge

L'aprenentatge és una font de satisfacció i se centra en el fet que el programa obliga a replantejar-se la pròpia pràctica, a revisar-la i a reflexionar-hi. A més, tenint en compte que sovint el dia a dia no ho permet, el programa sí que ofereix l'oportunitat, els espais i els moments per fer-ho, tal com es veu a continuació:

82. PN1: *Però bueno jo ho valoro positivament que en podem aprendre molt, molt no només els novells sinó també els altres (...) penso, eh?*
83. A: *De fet estan aprenent molt, eh?, els tutors*
84. PN1: *Per això t'ho dic que pot ser positiu per nosaltres i per ells (PN1-1a Entrev)*

6. T2: (...) *Em sento bé perquè és un cosa que volia fer (...) però per altra banda, em crea petites crisis en el sentit que em fa replantejar una sèrie de coses (...) i instal·lar una sèrie de canvis que potser ara no és el moment de fer (...) i això em crea un neguit (...)* Per una part molt bé perquè és una cosa penso molt positiva:: el fet de plantejar sobre la teva manera de fer classes a través de com veus que els altres ho fan (...) però com tot procés de canvi incorpora un neguit (...) ya va con ello (T2-1a Entrev)

76. T4: (...) *Jo ja t'ho he dit des del començament el que m'ha permès parar-me una miqueta (...) que no ho fem mai de parar-nos, jo penso que el dia a dia ens supera, aleshores parar-me una miqueta i sobretot compartir amb companys (...) a veure:: escoltar doncs potser quan fem les filmacions, jo em poso a la pell d'aquests nanos i dius ostres!, i no deixes de que tothom t'està mirant i és molt fàcil dir jo ho hagués fet d'una altra manera:: però a veure compartir i sobretot que aprens coses (...) que ets (T4-1a Entrev)*

81 T3: *Doncs, jo crec que, jo a vegades, he pensat (...) que arriba un moment que en un departament o fins i tot en un claustre en què va anem a reflexionar sobre metodologies, a posar-se a treballar així, a reflexionar sobre alguns temes i acompanyem els resultats, ajuts als altres, els uns als altres, no com a tutor i (...) toquen el dos, sinó com a iguals, poder tenir la oportunitat de (de), d(-) de fer-nos un feedback i tal, seria molt, molt bo, jo entenc que s'ha d'anar amb compte perquè amb segons quins claustres però potser en un lloc concret, en un moment concret, unes persones concretes o voluntàriament que la gent digues: doncs mira jo m'apunto, no?, una formació així, en equip, entre companys que hem d'estar en el mateix barco i tal (...) seria molt interessant (GR5)*

36 T3: *Jo (...) he après molt, he pensat molt i he donat moltes voltes a(-) a temes que potser, jo (...) he pensat molt, jo penso que això és molt important perquè hem tingut moments que hem pogut treballar i moments que no, eh? Només hem fet una gravació, hem tingut diferents feedback, però sí que (...) és veritat que (...) juntes hem fet equip, pues en coses, a nivell personal també... (GR5)*

4. Interacció / relació entre els participants

Aquesta categoria, majoritàriament satisfactòria, fa èmfasi en la importància de compartir, comentar i intercanviar, amb el tutor o professor novell i amb els altres, el que passa a l'aula. També és important el fet de veure que no s'està sol i que els problemes i els neguits que es pateixen són compartits i, sobretot, entesos per tots els membres del programa, no només pels novells sinó també pels tutors. Aquests fragments ho exemplifiquen:

60. PN1: *Veus les coses d'una forma totalment diferent (...) i això va molt bé, bueno jo penso que sí (...) i tot el tema d'intercanvis, bueno jo l'altra vegada no vaig entrar en el foro però la primera vegada:: sí que:: i:: com que tens les aportacions dels altres de seguida vas llegint (PN1-1a Entrev)*

66. PN4: (...) *Suposo de tenir temps de reflexionar del que estàs fent i què no estàs fent i:: veure que els companys tenen els mateixos problemes que tu*

67. A: *Compartir, no?*

68. PN4: *Exactament ara que:: evidentment ho comparteixes fora o quan estàs al bar esmorçant o el que sigui::, però aquí també ho veus i veus que:: amb aquest alumne no només tens problemes tu sinó que ella també l'ha tingut i l'altre també:: i que:: i res això, i suposo que tots ens sentim igual o sigui que:: i els tutors no només s'han involucrat per assessorar-nos sinó que ells també es posen en el nostre lloc (PN4-1a Entrev)*

56. T2: (...) *mira m'ajuda a ser tutora (...) al parlar amb altres tutors (...) que ja ho anem fent a vegades, no massa perquè tampoc volem vulnerar, la privacitat (...) però a vegades em passa això amb fulanita o allò amb menganito (...) sondejar una miqueta, no? Veure un altre company que està fent la mateixa tasca que tu i:: (T2-1a Entrev)*

471 T2: *A mi també m'està agradant, és que estic aprenent d'altres companys, que a vegades tens un altre tipus de relació fora d'aquí, i fins i tot de la gent nova, no? Que dius: ostras, a mí también me ha pasado esto, ostras, mm, pues mira, a lo millor ha tingut una idea que a mi no se*

me hubiera ocurrido, i això penso que per mi també m'està fent plantejar una sèrie de coses en la meva praxis, que eso está muy bien. Lo otro luego es que me angustió, però... (GR3)

Alhora, hi ha una petita part d'insatisfacció en aquesta interacció o relació entre els participants que fa referència a la manca de sinceritat entre els participants, fet que s'interpreta com un problema per part d'un tutor:

144. T5: Però jo crec sincerament, eh?, que és una cosa que em molesta bastant, eh?, en general, penso que en aquest espai que tenim potser parlem poc, no?, i que som poc sincers i:: penso que per fer una cosa d'aquestes a veure també pot ser que hi ha gent molt diferent potser amb les persones que ens coneixem podríem parlar molt més i treure molt més suc

145. A: Bueno de fet hi ha una banda que parla molt més que l'altra, eh?

146. T5: Sí, però:: això penso que és poc profitós en aquest sentit, no? Per una banda et dóna l'oportunitat de pensar de reflexionar però si totes aquestes coses no es fiquen damunt de la taula i cadascú no es posa els seus pros i els mm doncs, no serveix per res (T5-1a Entrev)

5. Ajustament a la parella

Finalment, la darrera categoria, que únicament és font d'insatisfacció, es refereix a com s'han fet les parelles i a la importància de conèixer els participants i el grau de compromís, les expectatives i la personalitat que tenen abans de fer les parelles de novells i tutors, tal com es pot veure en aquesta citació:

152 T3: El principi, en principi qualsevol persona que tingui ganes, el problema és si la persona no ho veu clar i això com ho pots saber, no?

153 A: Ja

154 T3: Igual faltaria alguna entrevista prèvia més personal en la qual poguessis parlar amb la persona a part de la institució

155 A: Mhm

156 T3: I clarament preguntar-li quines expectatives té o jo què sé, o potser això és més feina...

157 A: No, sí, sí

158 T3: Però potser faltaria una cosa més personal abans de començar (T3-2a Entrev)

A continuació mostrem els resultats de l'anàlisi del contingut de les entrevistes, dels fòrums i dels grups de reflexió pel que fa a les categories que acabem d'explicar.

B. Anàlisi (del canvi) en els aspectes positius i negatius expressats pels participants al llarg de la implementació del programa (a l'inici, durant i al final del programa)

En primer lloc, analitzarem els aspectes més satisfactoris del programa, tant per als professors novells com per als tutors, a l'inici, durant i al final del programa, tal com mostrem en aquesta figura:

ASPECTES SATISFACTORIS PER A TOTS ELS PARTICIPANTS A L'INICI I AL FINAL DEL PROGRAMA

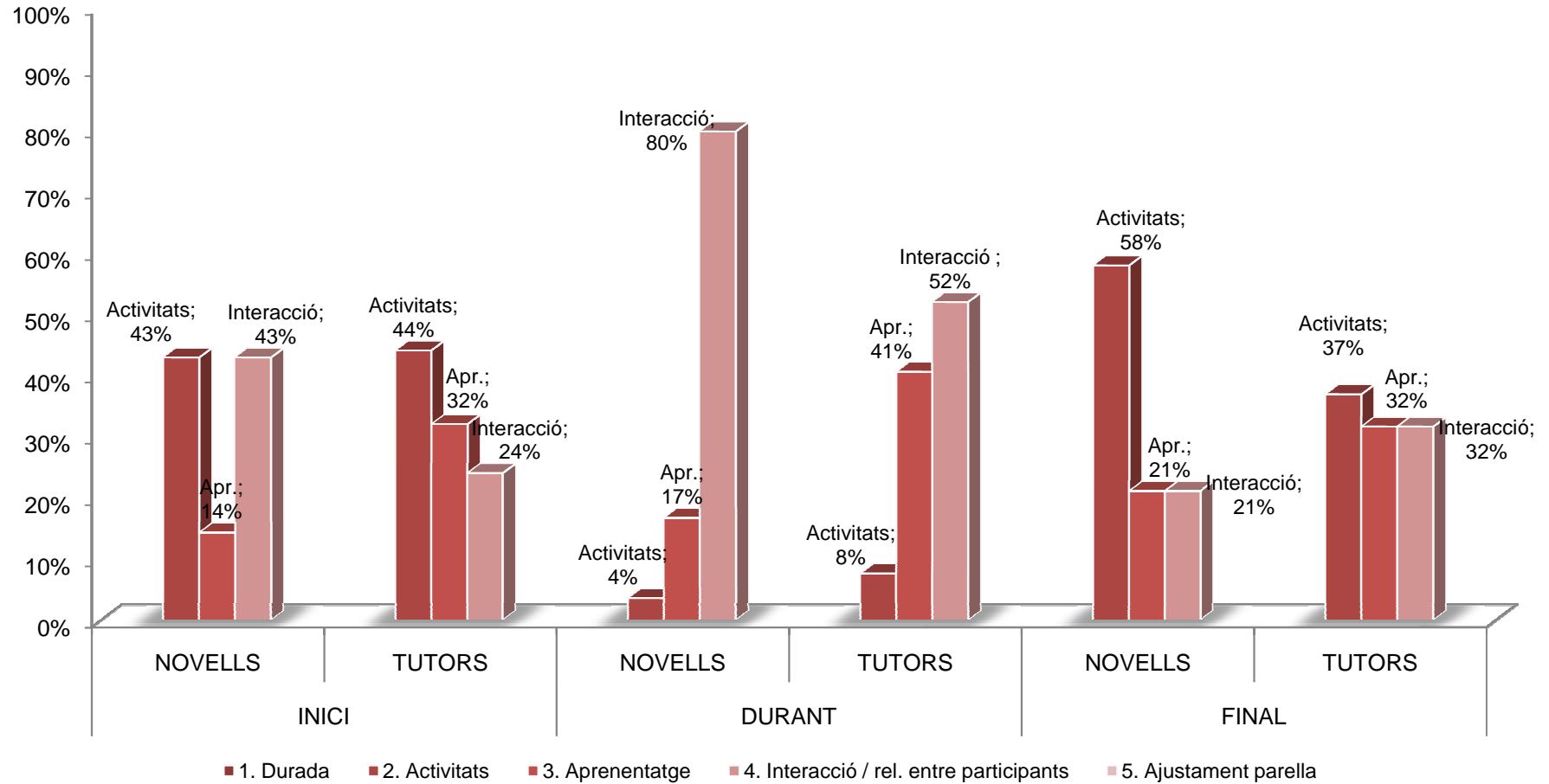


Figura 78. Aspectes satisfactoris per a tots els participants a l'inici, durant i al final del programa.

Els aspectes del programa que més satisfan els participants tenen a veure amb la interacció amb els altres, concretament en el marc dels grups de reflexió sobre la pràctica professional; també són satisfactòries les activitats (especialment en el visionament de les bones pràctiques) i l'aprenentatge que ha comportat participar en el programa.

Si ho desglossem segons el moment del programa (inici, durant i final), tot i que els tres eixos (interacció, activitats i aprenentatge) es mantenen, hi ha algunes diferències que seguidament expliquem.

A l'inici del programa, les activitats representen la principal font de satisfacció, tant per als novells com per als tutors (43%) –encara que els primers posen al mateix nivell la interacció. Els novells destaquen una de les activitats: els enregistraments, el visionament i l'anàlisi de les seves bones pràctiques. En canvi, els tutors hi inclouen també altres activitats, com la transmissió de *feedback* als novells, els grups de reflexió i, especialment, el fet d'haver observat els novells. Així mateix, els novells consideren tan satisfactòria com les activitats la interacció amb la resta de participants (43%), cas en què remarquen la interacció amb els tutors; i a continuació citen l'aprenentatge que comporta la participació en el programa (14%). Pel que fa als tutors, aquest aprenentatge ocupa la segona posició (32%) en aquesta escala de satisfacció, i en destaquen el fet que els va fer replantejar-se la seva pròpia pràctica i reflexionar-hi; i en darrer lloc esmenten la interacció amb la resta de participants i sobretot amb els altres tutors (24%), fet que els va permetre ajudar-se mútuament a construir-se el rol de tutors.

Durant el programa, la interacció passa a ser la principal font de satisfacció, amb un 80% en el cas dels novells i un 52% en el dels tutors. Segurament aquesta satisfacció es genera pel fet d'haver participat en tres o quatre grups de reflexió, en els quals s'aprofundeix en diferents àrees temàtiques i es propicia la interacció entre els participants –que cada cop són més experts en l'observació, el comentari i la reflexió sobre la seva pròpia pràctica–, alhora que s'estableix una relació més propera entre novell i tutor. En segona posició tots dos col·lectius esmenten l'aprenentatge derivat de la participació en el programa, si bé té un percentatge més alt en els tutors (41%) que no pas en els novells (17%). La tercera posició és per a les activitats, tant per als tutors (8%) com per als novells (4%). Així doncs, si analitzem les dades obtingudes mentre el programa estava en marxa, observem que els tutors lliguen la interacció a l'aprenentatge, sobretot en el marc dels grups de reflexió, i en canvi no donen tanta importància a la relació amb el novell; al seu torn, els novells troben més important la

interacció que estableixen amb el tutor, que per a ells és la font d'ajuda principal durant el programa.

Al final del programa, les activitats recuperen la importància que tenien a l'inici com a font de satisfacció. En aquest sentit, suposem que, un cop acabat el programa, els participants tendeixen a concebre'l globalment i recorden totes les activitats que han fet i també la participació als grups de reflexió. Així, tant els tutors (37%) com sobretot els novells (58%) perceben que les activitats són la font de satisfacció principal. Els novells, a diferència del començament del programa, hi inclouen ara un ventall d'activitats més variat: no només l'enregistrament, el visionament i l'anàlisi de les bones pràctiques, sinó també el *feedback* que han rebut del tutor, la participació en els grups de reflexió, les lectures fetes de cara a la participació en el fòrum i el fet de ser observats pels tutors. En canvi, els tutors no varien la concepció que tenen de les activitats i segueixen incloent-hi l'enregistrament, el visionament i l'anàlisi de les bones pràctiques dels novells, juntament amb la participació als grups de reflexió, a més del fet d'haver disposat de la pauta d'observació i anàlisi de la pràctica dels novells, un element de les activitats fins ara no esmentat. En segon lloc, tots dos col·lectius consideren que l'aprenentatge i la interacció els confereixen el mateix grau de satisfacció, en el cas dels novells (21%) i en el dels tutors (32%).

Un cop analitzats els aspectes del programa que aporten més satisfacció, veurem quins són els menys satisfactoris, tant per als professors novells com per als tutors, a l'inici i al final del programa. Cal dir que durant el programa no se'n va esmentar cap, d'aspecte negatiu, segurament perquè els participants van preferir no fer-ho ni als fòrums ni als grups de discussió, mentre que quan se'ls va preguntar directament per aquesta qüestió en les entrevistes sí que van parlar-ne. Ho reflectim en aquesta taula:

ASPECTES INSATISFACTORIS PER A TOTS ELS PARTICIPANTS A L'INICI I AL FINAL DEL PROGRAMA

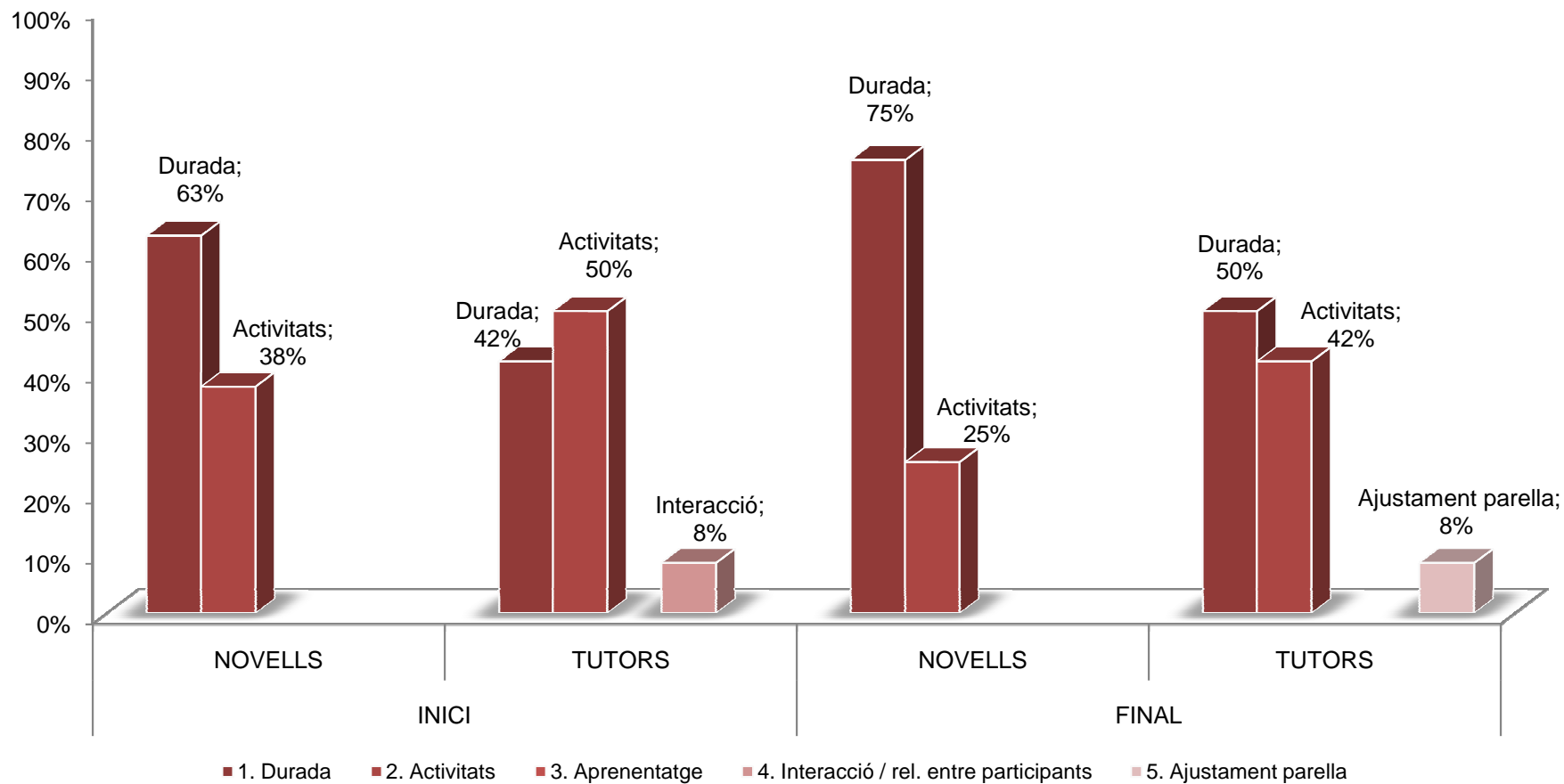


Figura 79. Aspectes insatisfactoris per a tots els participants a l'inici i al final del programa.

Com es pot observar, els dos aspectes que reporten més insatisfacció als participants són la durada del programa i algunes activitats com el fòrum.

Si ens fixem en l'inici del programa, podem comprovar que la durada és percebuda pels novells (63%) com el punt més feble del programa, consideren que les activitats són massa seguides, que el fet d'enregistrar-se els demana massa temps i que els falten hores per participar al fòrum. En el cas dels tutors, el principal punt feble no és el temps, sinó les activitats (50%), concretament el fòrum –en relació amb el qual critiquen que no hi ha prou interacció entre els participants–, les lectures –que es fan massa feixugues i/o llargues i que són massa teòriques o poc aplicades– i la selecció de les bones pràctiques –en el sentit que hi ha tutors a qui els agradaria parlar del que “es fa malament” i no pas veure bones pràctiques, és a dir, que prefereixen tractar directament les mancances dels novells que els novells haurien de corregir. Encara pel que fa a l'inici del programa, els novells qualifiquen com a segon aspecte més negatiu les activitats (38%), coincidint plenament amb els tutors pel que fa al fòrum i les lectures. Al seu torn, els tutors destaquen en tercer lloc la interacció (8%) com a font d'insatisfacció, en el sentit que els participants no són del tot sincers quan fan comentaris i que això dificulta que se'n pugui treure el màxim profit quan s'analitzen en el marc dels grups de reflexió.

Pel que fa al final del programa, la durada segueix sent el problema més destacat segons el parer dels novells (75%), que esmenten concretament el fet d'haver treballat les àrees massa ràpid o també la manca de temps per llegir, per participar al fòrum, per enregistrar-se i per “pair” tot el que succeïa. Les activitats, igual que al començament, es mantenen en segona posició (25%) i a l'esment del fòrum s'hi afegeix la concepció que tots els novells haurien d'observar els seus tutor com a part del programa i no pas com una opció. Al seu torn, els tutors també atorguen les dues primeres posicions en l'escala d'insatisfacció a la durada (50%) i a algunes activitats (42%), destacant en aquest darrer cas el fòrum, els enregistraments i tota la logística que això ha comportat. Finalment, els tutors afegeixen un darrer aspecte insatisfactori, l'ajustament a la parella (8%), tot dient que caldria fer una selecció acurada dels participants i les parelles i un seguiment en profunditat de com evolucionen i interaccionen.

Per acabar, presentarem les millores proposades pels participats, un punt que considerem molt valuós de cara a properes recerques.

5.4.2. Millores en el programa i directrius per a propers programes

Hem classificat les propostes de millora explicitades pels participants en quatre grups:

- les accions del programa
- l'ajustament a la parella
- les àrees del programa
- el fet d'observar el tutor

A continuació expliquem i exemplifiquem les propostes fetes a l'inici i al final de la implementació del programa.

Taula 53. Millores proposades pels professors novells i els tutors a l'inici del programa.

INICI DEL PROGRAMA		Mostra	
Categoria	Explicació i exemple	Novells	Tutors
Accions del programa	<p>FÒRUM: aprofundiment i ús del fòrum</p> <p>P. ex. El fòrum sembla una cosa aïllada, on es fa l'aportació i no hi ha res més</p> <hr/> <p>85. E: <i>I què és el que destacaries com a menys (...) positiu?</i> 86. T4: <i>De tot això que fem?, jo a veure potser la manca de temps que tenim, potser en un altre espai amb un altre moment amb més temps (...) disfrutaries més de totes les activitats (...) disfrutaries més del foro::, jo per exemple fa poc vaig fer un curs també per la UB de la promoció de l'autoestima de l'alumnat (...) i no ho havia fet mai i clar el foro era diferent de com el fem nosaltres (...) entraves una vegada, però hi ha havia més resposta, aquí jo ja he entrat, doncs ja està::</i> 87. E: <i>Ja, ja</i> 88. T4: <i>Ja he acabat, falta aquest temps de reflexionar, de llegir el que han posat els altres, connectar-ho una miqueta:: (T4 – 1a Entrev)</i></p>		T4
	<p>ENTREVISTES: més entrevistes amb l'assessor i més sovint per tal de poder comentar tots els aspectes del programa de manera més personal i explicar aspectes que amoïnen els participants</p> <hr/> <p>70. PN5: <i>Sí, sí el que passa és que no sé quin és el seu, no?, a:: positiu?,</i> 71. E: <i>O sigui:: no t'agobia el foro per exemple::</i> 72. PN5: <i>Ah! Veus, no perquè això va com el que et deia ara fa un moment</i> 73. E: <i>Clar, per això no intervens</i> 74. PN5: <i>Em sentiria molt més còmode si poguéssim fer això més sovint (es refereix a les entrevistes)</i> 75. E: <i>(riu) (PN5 – 1a Entrev)</i></p>	PN5	
Ajustament a la parella	<p>MATCH: cal vigilar molt bé com es fan les parelles i atendre com evolucionen i els problemes que puguin sorgir</p> <hr/> <p>118. T3: <i>(...) Jo crec que és a mesura que ella ha anat prenent consciència de la:: jo crec que:: les coses han empitjorat sobre tot des del dia que vam veure les gravacions</i> 119. E: <i>Sí?</i> 120. T3: <i>Sí (...) potser fins aleshores ha:: o sigui quan ella va veure:: jo crec que ella em fa responsable no sé com dir-t'ho:: per què m'has gravat el cul? perquè m'has gravat el cul? això en privat no té importància =...=</i> [...] 125. E: <i>Bueno jo parlaré amb ella a veure què em diu</i> 126. T3: <i>E:: veure ella com ho veu</i> 127. E: <i>Clar, clar perquè potser és una manera de:: defensar-se no contra tu::</i> 128. T3: <i>No, no</i> 129. E: <i>Sinó contra tot, és perquè a tu clar et té com a més referència i per sort o per mala sort reps tu</i></p>		T3

INICI DEL PROGRAMA		Mostra	
Categoria	Explicació i exemple	Novells	Tutors
	<p>130. T3: Sí, sí</p> <p>131. E: Perquè a més et té confiança:: té confiança, però també en certa mesura ara pensa:: é que::</p> <p>132. T3: A més de tot el que m'està passant aquesta:: ve ara tocant-me els nassos amb la història aquesta, deixeu-me, deixeu-me</p> <p>133. T3: Que no ho veu::</p> <p>134. E: Què haig de llegir? Ara haig de llegir? Tinc molta feina:: ara m'he de llegir</p> <p>135. E: Clar, no ho veu com una oportunitat</p> <p>136. T3: No, és una càrrega afegida, però bueno:: jo suposo que tot això encara que:: o sigui jo crec que hem de ser realistes, la realitat és la que és i partir d'aquí tot el que es faci pot ser positiu, no és que jo estigui malament, però em sap greu per ella i jo mateixa faig l'autoreflexió (...) ostres en què em puc haver equivocat (...) perquè jo també sóc molt perfeccionista</p> <p>137. E: Jo crec que no t'has equivocat amb res, eh? (...) jo crec que no t'has equivocat amb res</p> <p>138. T3: Igual (...) hagués anat millor una altra persona que no fos tan (...) no sé com, que fos d'una altra manera (riu) (T3 – 1a Entrev)</p>		
	<p>COMUNICACIÓ: novell i tutor no estan al mateix curs i no coincideixen en el temps ni en l'espai per trobar-se</p> <p><u>Proposta:</u> habilitar espais específics de trobades novell-tutor i alhora formar parelles que estiguin al mateix curs i coincideixin en horaris per tal que no hagin de quedar “expressament” per trobar-se</p>		
	<p>36. PN2: Clar però per exemple hi han d'altres que:: són tutors del mateix curs i aleshores es troben, clar estan tot el dia junts</p> <p>37. E: Clar et dic que que:: la T2 és molt receptiva, eh?</p> <p>38. PN2: Sí:: i tant</p> <p>39. E: Perquè li diguis no puc més</p> <p>40. PN2: Clar és que el problema és que no ens veiem, no, no si jo anés a la sala de professors i tingués l'espai i me la trobés, ostres mira, no? Em trobo un altre i li comento a un altre, no? Clar, perquè realment no ens veiem, no ens veiem</p> <p>41. E: Però jo crec que:: que hauries de:: fer-te a la idea que ella està allà perquè té una funció (...) i clar (...) que:: també li agrada ajudar-te i:: que:: bueno::</p> <p>42. PN2: Clar és que bàsicament això, eh? Perquè jo amb ella em porto bé i:: no tinc cap problema amb ella:: en absolut, eh? Però clar com que ja no estem totes les hores aquí a l'escola:: i quan tenim lliure ja marxem i realment jo he de marxar perquè no dono a l'abast, no? (PN2 – 1a Entrev)</p>		PN2
Àrees del programa	<p>EXCÉS D'ÀREES: reducció d'àrees però no d'accions</p> <p>78. PN1: No ens enganyem, vull dir t'has de llegir les lectures, has de fer el foro, has de fer les observacions que et comporta:: després el feedback</p> <p>79. E: Clar és que::</p>		PN1

INICI DEL PROGRAMA		Mostra	
Categoria	Explicació i exemple	Novells	Tutors
	80. PN1: <i>Que et comporta:: temps</i> 81. E: <i>De temps i organització (PN1 – 1a Entrev)</i>		
	TEMPORALITZACIÓ: àrees massa espaiades en el temps, caldria fer accions seguides que obliguin a portar un ritme i no interrompre'l; també caldria fer actuacions que no obliguin a treballar fora del centre		
	70. T2: <i>Com a menys positiu (...) l'espai en el temps (...) suposo que s'ha de fer així perquè és l'única forma de revisar el material (...) però clar ara tenim un més, ara dos mesos (...) ara no sé què:: fa que coses que potser si:: fos cada quinze dies o:: una setmana i mitja (...) potser podríem engegar molt, XXX el procés queda una mica refredat (...) hi ha com un període de kit kat que dius (...) ara tinc que tornar a posar la:: maquinària en marxa</i> 71. E: <i>Sí</i> 72. T2: <i>És el handicap el temps (...) la temporalització, no? (T2 – 1a Entrev)</i>		T2
	OBSERVACIÓ OBLIGATORIA DEL TUTOR PER PART DEL NOVELL: observar el tutor per part del novell de manera obligatòria; serveix al novell per aprendre i formar-se; serveix al tutor no per formar el novell sinó per formar-se a ell mateix i ser analitzat per l'assessor o algú altre		
	87. E: <i>Exacte! I:: tu vas fer una observació a la T2 (...) et va servir?</i> 88. PN2: (...) <i>sí jo penso que sí</i> 89. E: <i>Sí</i> 90. PN2: <i>Sí (...) primer vaig veure que bueno tothom qui més qui menys hi ha un tipus d'alumnat i ningú entra allà i:: s'ha acabat el problema, no? I:: la cosa és que:: ella té unes pautes molts clares i a l'hora d'explicar les coses, doncs a vegades algú s'atabala perquè estan parlant o el que sigui:: ella no ella té les seves pautes i té el seu ritme:: i no sé què:: i realment li funciona, no? Quan va decidir en un moment donat expulsar un alumne, jo em vaig quedar flipant, perquè vaig pensar, apa! Perquè jo en aquell moment no ho hagués fet (...) i va tenir la sang freda de dir, doncs te'n vas, i se li va quadrar que no marxava i al final el va portar al cap d'estudis, no? Vull dir que:: porta una dinàmica de (...) a vegades penso:: fins a on ha d'haver-hi aquest silenci a l'aula, no? O fins a quin punt pots donar la llibertat de que hi hagi una miqueta de:: però ella fa treballar a la classe de mentre XXX pot haver-hi una miqueta de xivarri, però a mi a vegades el meu dubte és fins a quin punt he de tenir silenci i fins quin punt puc deixar una mica de:: més de llibertat sense que se't tirin a sobre, no?, que ells entenguin això us ho deixo fer però ja n'hi ha prou, eh? I penso que ella aconseguirà aquest =...= (PN2 – 1a Entrev)</i>		
Observació del tutor per part del novell		PN2 PN4	T1 T2 T4
	146. T1: (...) <i>Doncs no sé com a més positiu de tot (...) és que tot és molt (...) el tema de les gravacions jo ho trobo molt important, i és veritat o sigui::</i> 147. E: <i>Això seria una de les coses més positives</i> 148. T1: <i>Sí, perquè després el veure-ho:: és que fins que no ho veus (...) jo estic segura que el dia XXX jo penso de que faré</i>		

INICI DEL PROGRAMA		Mostra	
Categoria	Explicació i exemple	Novells	Tutors
	<p><i>moltes coses bé:: o faré:: i quan em vegi (...) en veuré moltes de malament</i></p> <p>149. E: <i>De fet jo us proposaré si voleu que us gravem també</i></p> <p>150. T1: <i>Clar, clar perquè el tema de la gravació és perquè (...) tu et veus una cosa és que jo dir que opino que tal, que qual està molt bé, però un cop ja tens la opinió si et veus (...) pues tu pensar penar doncs jo opino que no:: o jo::</i></p> <p>151. E: <i>O sí, no???</i> (riu)</p> <p>152. T1: <i>O coses que no t'agradaria, o coses que veus que se t'està descontrolant mig grup i:: jo estava:: amb un no sé, jo penso que sí, que és important tot el procés en si (...) el problema és que no tenim temps per llegir tots els textos XXX (T1 – 1a Entrev)</i></p>		

El que es desprèn d'aquesta taula és que els participants proposen, a l'inici del programa, les millores següents:

- Dotar de sentit els fòrums i promoure la interacció entre els participants per fomentar una veritable discussió
- Tenir una relació més propera i més constant amb l'assessor per tal d'afavorir el suport que pot donar
- Atendre totes les variables possibles a l'hora de configurar les parelles de novell i tutor, així com supervisar-ne l'evolució al llarg del programa
- Afavorir que les parelles comparteixin el mateix curs i espai professional per promoure una comunicació més fluida
- Limitar el nombre d'àrees i tòpics de treball per tal d'aprofundir-hi més i així enllaçar unes accions amb les altres
- Incloure l'observació del tutor per part del novell com una acció més del programa

A continuació presentem les propostes que fan els participants al final del programa:

Taula 54. Millores proposades pels professors novells i els tutors al final del programa.

Categoria	FINAL DEL PROGRAMA Explicació i exemple	Mostra	
		Novells	Tutors
Accions del programa	FÒRUM: fòrum que no ha tingut sentit, cal replantejar-lo per fer-lo més àgil i sobretot més pràctic i que els participants hi trobin un sentit		
	<i>92 PN1: Home, jo crec que no han funcionat els foros però jo sóc el primer, eh? Vull dir, jo sempre he estat la última, home jo he aportat sempre però sempre al final</i>		
	<i>93 E: Sí, sí</i>		
	<i>94 PN1: A més, hi havia una opció que anaven arribant-te per e-mail i jo me les anava llegint, he de contestar, he de contestar...</i>		
	<i>95 E: ...ja...</i>		
	<i>96 PN1: ...però si no ho fas en el moment, és un desastre i si estàs ficat a més a més i he tingut molts problemes a casa amb, amb d'Internet i per tant només ho podia fer aquí...</i>	PN1	T1
	<i>97 E: ...mhm...</i>		
	<i>98 PN1: M'ha costat molt, ho reconec que m'ha costat molt i que potser li hauria pogut treure més suc, penso, eh? I em poso com a primera persona, sempre que dic això és que he d'arribar el final, parteixo de la base que jo no he estat a l'altura i no he participat prou ni prou bé però penso que era una eina que li hauríem pogut treure més...</i>		T5
	<i>99 E: ...més suc...</i>		
	<i>100 PN1: ...més suc i s'ha quedat en cadascú fa l'aportació i (...) no recordo però crec que gairebé hi ha hagut molt poques respostes, de gent que diu, que diu la seva, l'altre diu la seva, l'altre diu la seva però crec que no hi ha hagut rèpliques...</i>		
<i>101 E: ...exacte...</i>			
<i>102 PN1: ...rèpliques, això sí, però, ha estat molt descriptiu, molt llarg potser si haguéssim estat tots: penso que això (...) funcionaria més si ho féssim d'una altra manera i l'altre et digues: sí però pensa que tal, però llavors tu t'ho deies tot...</i>			
<i>103 E: ...ja...</i>			
<i>104 PN1: ...les descripcions han estat molt, vull dir...</i>			
<i>105 E: ...o amb casos pràctics també</i>			
<i>106 PN1: També exacte (PN1 – 2a Entrev)</i>			
	ENREGISTRAMENTS + FEEDBACK: dificultats que, al principi, van costar per motius logístics i perquè la pràctica del dia a dia és difícil de compaginar amb el programa		
	<i>111 T4: A veure, jo penso que el que ens ha costat ha sigut la dinàmica de gravar-nos, entendre-ho allò, i en acabat fer el, el feedback entre nosaltres, potser això, és a dir, en principi com ho fem, què diem què no diem, però un cop has agafat la, pues nosaltres potser érem molt didàctiques: pum, pum, pum, de seguir les pautes. Però jo penso això, el, el començament saber cap on anàvem, però un cop...</i>		T4
	<i>112 E: ...ja, el principi va ser una mica com...</i>		
	<i>113 T4: ...no però clar, ens filmem, no ens filmem, què hem de fer, els nanos no els filmem, que pensem fer amb els nanos...</i>		
	<i>114 E: ...ja...</i>		

FINAL DEL PROGRAMA		Mostra	
Categoria	Explicació i exemple	Novells	Tutors
	<p>115 T4: ...un cop ho vem tenir clar ni la segona ni la tercera filmació ens va passar, a veure, també eren situacions diferents, però jo m'imagino tornem a filmar el 2n A que és... (T4 – 2a Entrev)</p>		
	<p>COMPROMÍS DELS PARTICIPANTS: cal que els participants es comprometin a participar, que vulguin fer-ho i en tinguin ganes</p>		
	<p>122 T3: Clar, la meva experiència personal amb la 123 A: Amb la 124 T3: O sigui, crec que és una condició fonamental que les persones que entrin en un programa així tinguin de debò ganes de fer-ho, no? 125 A: Ganes i tu creus que és important... 126 T3: Que s'ho creguin... (T3 – 2a Entrev)</p>		T3
	<p>MATCH: per fer l'aparellament s'hauria de tenir més en compte la manera de ser de les persones per trobar-los la parella més adient</p>		
Ajustament a la parella	<p>127 A: Com es fan les parelles? 128 T3: Sí, també 129 A: Sí, a veure, per exemple, parlem clar, en el cas de la PN2 i la T2 jo estava molt preocupada perquè era una parella que (...) que eren les dos como muy, no? (...) i el final s'han portat... 130 T3: Molt bé 131 A: Han arribat a (...), clar, jo no sé fins a quin punt és el que dius tu que és important que puguin participar més que yo sea así y tú seas así 132 T3: Jo crec que no, perquè mira dius que la condició és que siguin de la mateixa àrea, no té per què, no té per què, perquè jo resulta que amb una persona d'una àrea diferent a la meva puc aprendre coses que puc aplicar a la meva àrea 133 A: Ja 134 T3: I a més a més les seves àrees eren dues àrees molt diferents però molt àrees d'expressió i molt no sé, no? 135 A: La PN2 diu que tu també l'has ajudat molt 136 T3: Bueno, perquè s'ha... 137 A: (riu) perquè estàveu allà, oi? 138 T3: Però, però en el meu cas jo ha estat més com a tutora de tercer i ella com a professora de tercer... 139 A: Clar, clar 140 T3: Que és una persona que ha vingut, a, a plantejar-me els problemes i jo li he plantejat unes estratègies i ella les ha portat a terme... 141 A: Mhm 142 T3: Però clar, 143 A: Ja 144 T3: És per les circumstàncies, amb la T2 el problema ha estat que la T2 no està les hores que joestic aquí...</p>		T3

Categoria	FINAL DEL PROGRAMA	Mostra	
	Explicació i exemple	Novells	Tutors
	<p>145 A: No està al mateix lloc...</p> <p>146 T3: I que bueno, la seva àrea, la música amb el castellà XXX, haguessin format una parella també</p> <p>147 A: Ja, ja</p> <p>148 T3: Jo què sé hem empatitzat molt bé, perquè no sé per què</p> <p>149 A: Mhm</p> <p>150 T3: Potser tampoco puedes saber, també per, també potser també amb la PN4 m'he entès molt bé...</p> <p>151 A: Ja, ja</p> <p>152 T3: El principi, en principi qualsevol persona que tingui ganes, el problema és si la persona no ho veu clar i això com ho pots saber, no?</p> <p>153 A: Ja</p> <p>154 T3: Igual faltaria alguna entrevista prèvia més personal en la qual poguessis parlar amb la persona a part de la institució</p> <p>155 A: Mhm</p> <p>156 T3: I clarament preguntar-li quines expectatives té o jo què sé, o potser això és més feina...</p> <p>157 A: No, sí, sí</p> <p>158 T3: Però potser faltaria una cosa més personal abans de començar</p> <p>159 A: Clar, clar, dir doncs mira, amb aquesta persona es treballarà bé, en té ganes, no sé què, mhm</p> <p>160 T3: No sé, per exemple la primera reunió que ens vem trobar pues després explicar com és cada persona (T3 – 2a Entrev)</p>		
	<p>REDUIR EL NÚMERO: àrees massa atapeïdes i massa nombroses, amb dos o tres temes transversals ja n'hi hauria hagut prou per no tallar el ritme ni les accions i sobretot els grups de reflexió, que eren molt interessants; en resum, caldria fer menys però treure'n tot el suc</p>		
Àrees del programa	<p>110 T2: Com a menys positiu (...) jo penso que la densitat, vale? Jo hagués centrat dos o tres temes potser algun eix transversal com ja vem comentar, val? Que fins i tot algunes sessions es podrien desdoblar perquè a mi em va saber greu alguns moments de discussió que estava tan interessant que ara ho haguem de tallar i ho deixem...</p> <p>111 E: ...sí...</p> <p>112 T2: ...a lo millor era el moment ideal de tallar-ho, però vamos podríem evitar...</p> <p>113 E: ...no, però sí...</p> <p>114 T2: ...algunes desdoblar-les, m'ha donat la sensació que hi ha molta cosa a fer i hi ha poc temps...</p> <p>115 E: ...sí...</p> <p>116 T2: ...i jo veia que ho portaves tot tan programat...</p> <p>117 E: ...sí...</p> <p>118 T2: ...i no llegamos, no llegamos en el sentit de no podem seguir, no lo podemos ver todo, no dona temps de comentar-ho tot...</p> <p>119 E: ...exacte, exacte...</p> <p>120 T2: ...i és una mica una llàstima (T2 – 2a Entrev)</p>		T2

FINAL DEL PROGRAMA		Mostra	
Categoria	Explicació i exemple	Novells	Tutors
	<p>COMPATIBILITAT HORÀRIA: caldria que el programa fos compatible amb l'horari del centre i amb les altres reunions perquè els participants no hagin de triar on han d'anar i així es puguin concentrar més i tinguin més temps per treure tot el suc al programa</p> <hr/> <p>43 PN3: <i>Menys positiu, doncs que de vegades les reunions que hem tingut, ens han tret reunions de departament i d'altres coses que dius, ostres, amb la feina que jo tinc a fer això, amb la feina que tinc jo ara, que ara que haig de fer aquest seguiment, no? I ara tinc aquesta reunió, no per favor</i> 44 E: Ja 45 PN3: <i>Això és potser</i> 46 E: <i>Sí, la manca de temps per fer una cosa bé i l'altra, vull dir</i> 47 PN3: <i>Exacte fer-ho compatible, no, no, havies de renunciar alguna cosa i jo doncs he renunciat a l'assessorament amb pro d'anar fent lo altre (PN3 – 2a Entrev)</i></p> <hr/> <p>127 PN4: <i>(...), a veure, el poc temps que hem tingut per aprofundir amb les coses. Jo crec que és això, el poc temps, de vegades ens hem trobat amb situacions bueno que...</i> 128 E: <i>...ja, ja...</i> 129 PN4: <i>...de pressa i corrents, el tema formacions, bueno li vaig donar a la M2, tenim una setmana, quin dia quedem... (PN4 – 2a Entrev)</i></p> <hr/> <p>131 T4: <i>A nosaltres a totes les reunions de departaments, just quan hi havia departaments que no n'hi han mai en aquest any nosaltres estàvem en aquí. Clar, nosaltres som les dues del departament de lletres i anàvem de bòlit amb altes coses, però bueno és el que si tenen pensat tornar-ho a fer que està molt bé pues jo penso que integrar-ho d'una altra manera... (T4 – 2a Entrev)</i></p>		
	<p>REFLEXIÓ POSTERIOR: des de la perspectiva del novell, com a exercici d'aprenentatge està molt bé, però després caldria també una discussió que hi donés sentit (discussió amb el tutor sobre el que s'ha fet i per què s'ha fet)</p> <hr/> <p>153 PN2: <i>...no sé si és menys però és mancança que sempre ho dic, el poder observar també jo penso que no n'hi ha prou...</i> 154 E: <i>...no n'hi ha prou...</i> 155 PN2: <i>...que si hem observat, per mi no n'hi ha prou, falta, falta perquè quan et necessites veure't reflectit en una altra persona i veure que...</i> 156 E: <i>...ja...</i> 157 PN2: <i>...veuràs amb una altra persona. Per exemple vaig veure coses amb la T2 que ella intenta resoldre a la seva classe, i un tipus de disciplina de treure un nano de classe i...</i> 158 E: <i>...clar...</i></p>		
Observació del tutor per part del novell		PN3 PN4	T4
		PN2	

FINAL DEL PROGRAMA		Mostra	
Categoria	Explicació i exemple	Novells	Tutors
	<p>159 PN2: ...i aleshores com ho va resoldre perquè llavors potser jo en aquell moment no ho hagués fet i després li vaig preguntar: i per què has tret aquest nano de classe? Doncs perquè s'ha passat i aquest lí(-) límit fora...</p> <p>160 E: ...clar...</p> <p>161 PN2: I aleshores, ei, jo potser no ho hagués fet tan dràstic, no? Per tant a mi més que això no m'ha agradat, he trobat mancances en... (PN2 – 2a Entrev)</p>		

Les propostes dels participants al final del programa no difereixen gaire de les del començament; de fet, en representen una ampliació, tal com es desprèn de l'anàlisi de la taula anterior.

Així, les propostes de millora que es mantenen són:

- Dotar de sentit els fòrums i promoure la interacció entre els participants per fomentar una veritable discussió
- Atendre totes les variables possibles a l'hora de configurar les parelles de novell i tutor, així com supervisar-ne l'evolució al llarg del programa
- Limitar el nombre d'àrees i tòpics de treball per tal d'aprofundir-hi més i així enllaçar unes accions amb les altres
- Incloure l'observació del tutor per part del novell com una acció més del programa; s'hi afegeix la necessitat d'algun tipus de *feedback* posterior, semblant a l'activitat que fa el tutor amb el novell

En canvi, no es mantenen les propostes següents:

- Tenir una relació més propera i més constant amb l'assessor per tal d'afavorir el suport que pot donar
- Afavorir que les parelles comparteixin el mateix curs i espai professional per promoure una comunicació més fluida

Suposem que la desaparició d'aquestes millores es deu al fet que les parelles que les van proposar ja han resolt els problemes que tenien i, per tant, ja no ho consideren rellevant.

Finalment, s'hi afegeixen tres propostes de millora:

- Facilitar els enregistraments, tant les gravacions de l'aula durant l'observació dels tutors com els enregistraments de la transmissió de *feedback* envers el novell
- Promoure que els participants entenguin què significa participar en el programa i assegurar que qui participi ho faci plenament
- Compatibilitzar el programa amb l'horari laboral perquè els participants no hagin de renunciar a cap altra reunió ni hagin de fer tasques fora de l'horari de feina (com ara participar al fòrum des de casa)

Fins aquí hem exposat els resultats d'aquest del darrer objectiu del treball. Per concloure aquest capítol, dedicat a la presentació de tots els resultats de la recerca, tot seguit n'ofereim un resum.

A mode de síntesi

Respecte del primer objectiu, *copsar l'impacte del programa en els problemes i les necessitats dels professors novells i indagar els problemes dels tutors*, els professors novells expliciten **set tipus de problemes**: ajustament a la parella, atenció a la diversitat, avaluació, cansament i estrès, *classroom management*, identitat i estatus de professor i cultura escolar. En canvi, els tutors només esmenten problemes relacionats amb l'ajustament a la parella i la identitat i l'estatus de tutor.

Si es comparen els problemes dels **novells** a l'inici i al final del programa, s'observa que l'ajustament a la parella passa de ser el tercer problema a esdevenir el principal, que el cansament i l'estrès passen de la cinquena posició a la segona, i també que el *classroom management* es manté al mateix nivell d'importància però sempre després dels dos problemes esmentats.

Si comparem els problemes dels **tutors** a l'inici i al final del programa, constatem que al començament pateixen greus problemes de comunicació i de manca de temps per atendre i treballar amb el novell i que no saben com exercir el seu paper de tutors ni se senten capacitats per actuar com a tals. En canvi, en acabar el programa la relació amb el novell ha millorat però els tutors, malgrat tenir una idea més clara respecte de la manera com exercir el seu rol, segueixen sense sentir-se còmodes en aquesta funció.

De l'anàlisi del grau d'**apropament de les percepcions entre tutors i novells respecte dels problemes dels novells**, se'n desprenen els resultats que detallem a continuació. En primer lloc, ambdós col·lectius estan d'acord en el fet que els problemes més importants dels novells se centren en quatre dimensions: cansament i estrès, *classroom management*, atenció a la diversitat i cultura escolar. Això es tradueix en el fet que els novells acumulen cansament i estrès al llarg del curs alhora que consideren que no tenen prou coneixements per ensenyar, motivar i mantenir la disciplina i atendre la diversitat dels alumnes; a més, se senten força sols i pateixen un procés de socialització que marca sobretot els primers tres mesos d'exercici professional. Tanmateix, el fet és que els novells triguen pocs mesos a entendre quin és el seu rol com a professors i a resoldre-ho amb èxit, de manera que passen ja no conceben l'aula des de la de perspectiva de l'alumne sinó des de la de professor. En canvi, per als tutors aquesta qüestió no es resol ni tan sols al final del programa, i de fet creuen que els novells segueixen sense tenir clar el rol de professors, sobretot en la interacció amb els alumnes i el tracte amb les famílies.

D'altra banda, l'avaluació és un tema cabdal per als novells, sobretot a l'inici del programa, ja que no tenen un referent clar ni saber exactament què, com i quan han d'avaluar. Per als tutors, però, això no sembla un problema i consideren que la situació per la qual han passat els novells en relació amb l'avaluació és absolutament normal i necessària.

Finalment, els novells creuen que han tingut problemes amb els seus tutors (ajustament a la parella), però els tutors no perceben pas que els novells dels quals són tutors hi hagin tingut problemes amb ells, sinó que, sorprenentment, els mateixos tutors han explicat que han tingut problemes amb els novells assignats. Podríem pensar que tots dos saben que tenen problemes amb les parelles, però els novells són els únics que ho expliciten.

Respecte del segon objectiu, *tipificar les ajudes i el feedback dels tutors envers els professors novells al llarg del programa*, cal dir que **les ajudes s'han tipificat en dos eixos**: ajudes que provenen de la relació de tutoració entre professor novell i tutor (inclouen les ajudes proporcionades pels tutors al professorat novell i les percebudes com a rebudes pels professors novells de part dels tutors) i les ajudes que no provenen directament de la relació de tutoració entre professor novell i tutor i que han rebut tant novells com tutors.

Respecte de les ajudes del primer eix donades pels tutors, es concreten en la igualtat d'àrea i/o nivell de domini entre novell i tutor, el material educatiu, l'observació del tutor per part del novell, l'atenció personalitzada, el relativisme i perspectivisme per part del tutor i la presència del tutor. Encara en aquest eix, enfront de les ajudes donades pels tutors, les creences respecte les ajudes percebudes dels novells es concreten en la disponibilitat i ajuda per part del tutor, l'observació del tutor per part del novell, l'empatia del tutor, el *feedback* que els ha transmès, la interacció i reflexió que ha existit entre tots dos i la presència del tutor.

Respecte de les ajudes del segon eix, les que han rebut novells i tutors que no provenen directament de la relació de tutoració, s'esmenten l'ajustament a la parella, la cultura escolar i l'autoajuda.

Des de **la perspectiva dels tutors**, observem que "s'autoajuden" a partir dels recursos personals, la capacitat d'interacció i les experiències que tenen.

I des de **la perspectiva dels novells**, constatem que reconeixen la interacció amb l'altre com a font d'aprenentatge i alhora recorren sovint a la resta de companys i als recursos personals, com ara quan cal afrontar situacions estressants.

També veiem que els novells consideren que han rebut moltes més ajudes que els tutors, fet lògic i esperable atesa la naturalesa del programa d'inducció a la pràctica professional.

Pel que fa a **l'apropament en les percepcions dels tutors i els novells respecte de les ajudes proporcionades pels uns i rebudes pels altres**, hi ha un alt grau d'acord entre novells (respecte del que han rebut) i entre tutors (respecte del que han donat); en canvi no hi ha acord entre ambdós, la qual cosa evidencia que tots molt clar què és el que necessiten però que no tenen en compte l'altre. Sí que és cert, tanmateix, que tots dos col·lectius aprecien el suport personal, l'escolta, l'empatia i l'ajuda material i/o instrumental que els ha donat l'altre.

Respecte de **l'anàlisi del feedback dels tutors envers els novells**, si ens aturem en la macroanàlisi, podem observar que els temes cabdal que es treballen a través del *feedback* estan relacionats amb els continguts, la gestió d'aula, la interacció amb els alumnes, la gestió d'espais i del material, la instrucció a l'aula i la motivació dels alumnes.

La majoria dels comentaris dels tutors són de tipus concret, fet que pot estar motivat per l'ús que fan de la pauta d'observació. Pel mateix motiu, pot ser que els comentaris dels tutors tinguin primordialment la funció de judici i consell, és a dir, primer avaluen la conducta i seguidament marquen una pauta d'actuació o una conducta alternativa que ajuda molt els novells a saber què fer en cada cas.

Pel que fa a la microanàlisi del *feedback*, s'observa que és majoritàriament de caire **cognitiu** i que es basa en l'exposició de la pròpia perspectiva o en la petició de l'opinió del novell davant les situacions comentades. Aquests comentaris van seguits de valoracions negatives cap a l'actuació del novell i de suggeriments sobre com procedir, fet que denota una certa preocupació perquè implementi el que el tutor li "recomana".

Respecte del tercer objectiu, *l'anàlisi de l'evolució del discurs reflexiu dels professors novells i dels tutors al llarg del programa*, els resultats relatius als tòpics permeten distingir **tres tipus de macrotòpics en el discurs dels participants**.

El primer macrotòpic es refereix als moments d'inici i final del grup de reflexió i aplega els tòpics d'inici, parada i final. El segon té a veure amb l'organització del programa i, a banda dels aspectes d'organització dels enregistraments, es concreta en comentaris sobre el paper dels tutors, l'observació dels tutors per part dels novells, el *feedback*, l'organització temporal, les lectures i el fòrum. El tercer i últim macrotòpic es refereix a l'anàlisi i valoració del programa i conté tòpics d'anàlisi i valoració de l'assessorament,

d'observació dels tutors per part dels novells i d'anàlisi de les bones pràctiques i del fòrum.

Pel que fa a l'anàlisi global del macro tòpic d'organització del programa, els tòpics més recurrents són l'organització dels enregistraments, del fòrum i del *feedback* dels tutors.

En l'anàlisi individual per grups de reflexió, el GR1 se centra en l'organització del programa i la resta (GR2, GR3, GR4 i GR5) se centren en l'anàlisi i valoració del programa, deixant de banda els tòpics d'organització.

Pel que fa a l'anàlisi global del macro tòpic d'anàlisi i valoració del programa, els tòpics més recurrents són l'anàlisi de les bones pràctiques i del fòrum.

En l'anàlisi individual per grups de reflexió, es constata com la resolució dels aspectes logístics durant el GR1 dona pas al veritable objectiu dels grups, l'anàlisi del que es pensa, es fa i es diu.

Pel que fa a **les estratègies discursives** utilitzades en el macro tòpic d'anàlisi i valoració del programa, són majoritàriament de tipus **conceptual**.

Les dades mostren que les temàtiques no semblen determinar el tipus d'estratègies, sinó que més aviat depenen del subjecte en qüestió; així, els novells empen majoritàriament estratègies conceptuales, els tutors n'usen preferentment de metacognitives i l'assessor es mou entre les conceptuales i les de plantejament de preguntes.

Si ens fixem detingudament en cadascun dels col·lectius, observem que els tutors empen estratègies de caire metacognitiu però també en fan servir de conceptuales; això és tradueix en el fet de presentar idees, acabar les dels altres, reflexionar sobre la pròpia pràctica, contestar justificant i reaccionar mostrant acord. Al seu torn, els novells utilitzen bàsicament estratègies conceptuales, és a dir, acostumen a presentar informació, a acabar i/o repetir les idees dels altres o les seves, a demanar informació sobre accions de l'aula, a contestar preguntes i a demanar acord. Finalment, l'assessor fa servir principalment estratègies conceptuales, ja que promou, guia o fa de mitjancer entre els participants, mostra acord, planteja preguntes, aporta informació i no avalua ni qüestiona les idees.

Quant al **patró d'interacció**, el més habitual en els grups de reflexió és el de **consens**, en el qual els participants van aportant informació i idees a la discussió i la resta mostra acord, passivitat, neutralitat o acceptació, repeteix les idees, sol·licita informació o planteja preguntes.

Finalment, respecte dels **coneixements i creences a l'inici (fòrums) i al final (grups de reflexió) del programa**, la majoria dels participants han modificat i enriquit les idees inicials. És a dir, al final del programa es modifiquen gairebé totes les categories recurrents (aquells “grans” temes que es van repetint), excepte la que fa referència al temps, que en acabar el procés no torna a sortir de manera explícita. En canvi, només són tres les categories que no han canviat: la necessitat de disposar de professorat motivat per motivar els alumnes, les males conductes dels alumnes i l'avaluació formativa promoguda pel centre, que constitueixen acords assumits de manera implícita per tots els participants al llarg del programa.

Respecte del quart objectiu, *copsar satisfacció respecte de les àrees i accions del programa i apuntar propostes de millora*, cal dir els **aspectes satisfactoris** del programa es concentren en les activitats (grups de reflexió i bones pràctiques), l'aprenentatge derivat de revisar la pròpia pràctica (sobretot en el cas dels tutors) i la interacció i relació que s'estableix entre els participants, especialment entre els de diferents nivells (Cicles Formatius i ESO) que d'una altra manera no haurien coincidit i per als quals l'experiència ha estat especialment motivadora i enriquidora.

Els **aspectes que generen més queixes o insatisfacció** tenen a veure amb la durada del programa (massa llarg, excés d'accions i poc temps), amb algunes activitats (el fòrum i les lectures) i també altres aspectes relacionats amb la interacció, com la manca de “sinceritat” dels participants al·ludida pels tutors o les dificultats d'ajustament amb la parella (comunicació, nivell educatiu i divergència d'expectatives).

Quant a les **propostes de millora**, els participants demanen: que s'aprofundeixi en els fòrums, que es faci *match* ajustat entre les parelles, que es treballi com a màxim al voltant de tres àrees o grans temes (ensenyament, motivació i disciplina i avaluació) i que hi hagi més oportunitats d'observació dels tutors per part dels novells.

Capítol 6.

Discussió dels resultats de la recerca

6.1. Discussió dels resultats i limitacions del programa

Discussió dels resultats de la recerca

Arribat el moment de la discussió dels resultats, hem optat per presentar-la sobre la base dels quatre objectius analitzats, és a dir, establint quatre eixos de discussió: els problemes dels professors novells i dels tutors, les ajudes i el *feedback* proporcionat pels tutors, el discurs reflexiu dels participants i la satisfacció que han manifestat en relació amb el programa. La discussió d'aquests eixos ens permetrà apuntar les limitacions del treball i alhora donar resposta a l'objectiu general de la recerca: avaluar l'eficàcia d'un programa dissenyat per pal·liar el xoc de realitat i afavorir la reflexió sobre la pràctica al llarg del procés d'inducció professional del professorat novell d'Educació Secundària i Cicles Formatius en el seu context, tot afavorint-ne així la construcció de coneixement professional.

6.1. Discussió dels resultats i limitacions del programa

Respecte del primer objectiu, copsar l'impacte del programa en els problemes i les necessitats del professorat novell i indagar quins són els problemes dels tutors, convé recordar, per començar, que els novells expliciten problemes respecte de set categories: l'ajustament a la parella, l'atenció a la diversitat dels alumnes, l'avaluació dels alumnes, el cansament i l'estrès, el *classroom management*, la identitat i l'estatus de professor, i la cultura escolar o la socialització. Aquests resultats són coherents amb els de Marín Díaz (2005) i també amb la seva apreciació de que aquests problemes determinen la socialització dels novells i tenen un origen i una naturalesa situada i distribuïda (Cantú i Martínez, 2006). Tots són presos en consideració en la literatura analitzada i, tot i que ja els citava Veenman fa més de vint anys (1987), encara avui tenen vigència, tal com es fa evident en analitzar-los en profunditat.

Els problemes d'ajustament a la parella fan referència al fet de no compartir nivell i/o àrea de domini, un aspecte assenyalat especialment en la recerca de Huffman i Leak (1986), que trobaren que el 93% dels novells esmentaven la importància que els tutors desenvolupin la docència en el mateix nivell o matèria que el tutorat; també en parlen altres recerques que apunten que ensenyar en la mateixa àrea i el mateix contingut és un dels factors més rellevants per a l'èxit de la relació de tutoració (Boreen i Niday, 2003; Burris, Kitchel, Greiman i Torres, 2006). Malgrat això, altres autors com Gordon i

Maxey (2000) i Calderhead i Shorrock (1997) afirmen que és més important la creació d'un bon clima de confiança, seguretat i comunicació, així com l'establiment d'espais físics i temporals especialment dissenyats per poder intercanviar punts de vista entre novell i tutor; en canvi, en aquests estudis es resta rellevància a altres aspectes com l'expertesa del tutor i el nivell educatiu en què es troben ambdós. Això, per tant, corrobora la importància d'altres problemes detectats en aquesta mateixa categoria, com la poca presència del tutor, les dificultats de comunicació, la diferència d'edat o de sexe i la divergència d'expectatives entre tutor i novell.

Cal comentar, però, que en la literatura especialitzada en les problemàtiques dels novells no hi hem trobat referències al problema d'ajustament a la parella com a tal, sinó que només n'hem trobat en la literatura centrada en el suport durant l'etapa d'inducció professional –els articles que acabem de comentar–, segurament perquè aquest problema només apareix en aquelles recerques que analitzen la relació entre el tutor i el novell, com la nostra. Així doncs, és del tot lògic que els novells no concebin un problema d'aquestes característiques a l'inici de la inducció professional, tret que ja estiguin immersos en un programa que inclogui la figura del tutor. Cal dir, així mateix, que en les recerques que analitzen el programa d'inducció professional *Comencem bé* tampoc no es fa referència a aquesta problemàtica (Aloguín i Feixas, 2009; Negrillo i Iranzo, 2009).

L'atenció a la diversitat dels alumnes, especialment els aspectes relacionats amb la inexperiència i la manca de coneixements i d'assessorament per part dels altres, esdevé un dels problemes més documentats per la literatura, especialment per recerques recents com la de Van Hover i Yeager (2004), en la que hi participaven novells de Secundària, per als quals l'atenció a la diversitat esdevé el principal problema. Així mateix, el treball de Paine et al. (2003), a Infantil i Primària, també presenta aquest problema com el més destacat; l'estudi de Watzke (2007) l'etiqueta com a "problema de nivell alt"; el de Roehrig et al. (2008) el situa en segona posició darrere del *classroom management*; i Marcelo (2009) el presenta com una de les necessitats més importants dels novells.

L'avaluació dels alumnes també és un dels problemes més citats per la literatura, concretament per estudis com el de Solís et al. (2002), a Secundària, que presenta l'avaluació com el principal problema dels novells i el d'Azcarate i Cuesta (2005), també a Secundària, que el posa en segona posició. Fins i tot recerques pioneres com la de Dropkin i Taylor (1963) ja presentaven aquest aspecte com un dels eixos més problemàtics, no només a Secundària sinó també en l'ensenyament universitari (Mayor

Ruiz, 1996). Així mateix, Veenman (1987) situà aquest problema com el quart més important.

Malgrat la importància que té aquest tema, el cert és que només s'enfoca en relació amb els alumnes. No hem trobat, per tant, cap evidència directa que corroborei el problema de “sentir-se” avaluats pel programa que expliciten els novells amb els quals s'ha treballat. Això es pot deure al fet que les recerques analitzades provenen de l'àmbit anglosaxó (el Regne Unit i els Estats Units), un context en què els programes d'inducció professional són avaluadors, eliminatoris i obligatoris, amb la qual cosa, si l'avaluació forma part del mateix programa, és lògic que no se citi com a problema. Tot i això, alguns estudis, com el de Blank i Sindelar (1992), comenten que la línia que separa l'ajuda del tutor de la figura d'avaluador és molt fina i no sempre resulta clara.

El cansament i l'estrès per manca de temps professional i personal i l'excés de feina també són aspectes força presents en la literatura, si bé en cap recerca apareixen com a problema principal dels novells. Veenman (1987) i Marcelo (2009) conceptualitzen aquesta problemàtica sobre la base d'una càrrega docent pesada deguda a la insuficiència de temps de preparació, a l'excés de treball burocràtic i a la manca de temps lliure, la qual cosa coincideix plenament amb el que ha revelat la nostra recerca.

El *classroom management*, amb tots els obstacles que engloba, és un dels problemes més citats i als quals es concedeix més importància en la literatura. Ja Veenman (1987) el conceptualitzà a partir de diferents problemes (disciplina i motivació dels alumnes, organització de la feina a classe, planificació de les lliçons i utilització eficaç de diferents mètodes d'ensenyament), tot ampliant-ne així el sentit i elevant-lo a la categoria de problema més rellevant segons la literatura. Efectivament, avui dia nombroses recerques centrades en els diversos nivells educatius (Benedito et al. 2001; Feixas, 2002, Ingwalsen i Thompson, 2007; Schmidt, 2005 i 2008, entre d'altres) i especialment a Secundària (Azcárate i Cuesta, 2005; Roehrig, Pressley i Talotta, 2002; Serra, Krichesky i Merodo 2009) corroboren la vigència d'aquest aspecte i alhora n'acoten el sentit i el centren en les qüestions d'instrucció, motivació i disciplina dels alumnes.

La identitat i l'estatus del professorat novell, en canvi, és un problema poc citat per la literatura especialitzada en les problemàtiques dels novells. És cert que alguns estudis sobre el coneixement professional (Beijaard, Verloop i Vermunt, 2000; Bromme i Tillema, 1995; Shulman, 1986) fan referència a la importància de les concepcions i creences al voltant de l'ensenyament i el propi rol en la construcció del coneixement

professional, però no al·ludeixen a cap tipus de problema que s'hi relacioni. Segons el nostre parer, el coneixement professional es revesteix dels problemes de l'inici de l'etapa d'inducció professional, per tant, si seguim aquesta analogia, la construcció de la identitat i l'estatus dels novells formen part dels seus problemes.

Amb tot, sí que hi ha recerques que fan referència a com les creences del novell poden esdevenir un problema en xocar amb la realitat, i a com s'ha de "guanyar" el seu estatus de professor en oposició al d'estudiant, tant en l'àmbit universitari (Benedito et al. 2001; Feixas, 2002), com en el d'Infantil i Primària (Appleton, 1999; Lang, 1999) i en el de Secundària (Van Hover i Yeager, 2004).

Finalment, la socialització professional en la cultura escolar i la manca de suport dels companys són problemes abundantament corroborats per la literatura, especialment en recerques recents, tant en Secundària (Kyriacou i Kunc, 2007) com en altres nivells educatius (Paine et al., 2003; Roehrig et al., 2002; Schmidt, 2005 i 2008), que el posicionen en tercer o quart lloc d'importància i fan èmfasi en la immersió en un centre que té unes normes implícites més que no explícites i a la manca de suport dels companys.

Així, els tres grans eixos problemàtics establerts per Fandiño Cubillos (2009), el social, l'institucional i el pedagògic, apareixen als resultats que hem exposat en forma de problemes més específics, especialment en l'eix pedagògic.

Tanmateix, és interessant constatar que totes les recerques analitzades apunten com a problema la relació amb els pares dels alumnes, que bàsicament s'estableix a través de les tutories. Cap dels professors novells –tot i ser tutors– que han participat en la nostra recerca ha fet esment d'aquest problema. Una possible hipòtesi per explicar aquesta absència és el desplegament d'un "pla d'acció tutorial integral" impulsat directament per la direcció del centre i molt reflexionat per tots els seus promotors i participants⁷⁵ i que, lògicament, creiem que funciona amb èxit a l'hora de dotar els professors i especialment els novells d'eines, suport i capacitat de reflexió pel que fa a les relacions amb les famílies.

Si es comparen els problemes dels professors novells a l'inici i al final del programa, s'observa que, al final del programa, l'ajust a la parella i el cansament i l'estrès esdevenen els principals aspectes problemàtics. Són dades que sintonitzen amb

⁷⁵ L'obra Longás, J. i Mollá, N. (coord.) (2007). *La escuela orientadora. La acción tutorial desde una perspectiva institucional*. Madrid: Narcea, recull el pla d'acció tutorial que es duu a terme al centre des del 2007 i en el qual també han col·laborat tres dels tutors participants en la recerca que presentem.

l'estudi de Watzke (2007), en què s'enuncia que, cap al final del primer any i l'inici del segon, les preocupacions de nivell alt, com ara el *classroom management*, normalment referides als alumnes, deixen pas a les de nivell moderat, referides a la tasca i al professor.

Ara bé, tot i que la literatura no ubica el cansament i l'estrès entre els més importants, tal com ja hem comentat, en la nostra recerca es presenta com el segon problema més important al final del programa, un aspecte que es podria haver mostrat de manera més explícita pel fet d'haver dut a terme una recerca longitudinal en la qual es comparen els problemes inicials amb els finals. Cal dir, però, que resulta difícil contrastar aquesta hipòtesi, atès que no hem trobat cap recerca de caire longitudinal que corrobore aquesta dada.

D'altra banda, tal com apunta Farrell (2003), el professorat novell té necessitats diferents de les dels professors experimentats o experts, i per tant dels tutors. Això s'observa en el fet que novells i tutors coincideixen només en dues dimensions problemàtiques, la que fa referència a la relació de tutoració que mantenen (l'ajustament a la parella) i la que es refereix a la construcció i exercici del seu rol com a novells i com a tutors. Es tracta, com es pot comprovar, de problemes pertanyents a dues dimensions relacionades íntimament amb el paper d'uns i altres, tal com comentem a continuació.

Pel que fa a l'ajustament a la parella, els tutors tenen problemes de comunicació amb el novell, no acaben de congeniar-hi i no tenen temps per atendre'l com voldrien. Aquesta dimensió ja la documenten autors com Ackely i Gall (1992), que apunten la dificultat de trobar temps per atendre el novell, la importància de l'estructuració del temps per evitar el desbordament i l'excés de feina dels tutors, l'alliberament del tutor de càrrega lectiva o també la creació d'un espai específic per a les trobades. Boreen i Niday (2003) indiquen que la base d'aquesta problemàtica són les diferències de dedicació al centre de cadascú; i l'estudi de Roehrig et al. (2008) estableix que la comunicació dels tutors, el nivell de credibilitat que tenen, i l'empatia i sinceritat que mostren són aspectes que comporten que els novells experimentin menys problemes i els resolguin amb més facilitat.

Pel que fa als problemes per construir i exercir el rol de tutor, juntament amb l'existència d'un cert sentiment d'excés de responsabilitat cap al novell, cal dir que són aspectes corroborats per autors com Blank i Sindelar (1992), que apunten que la

manca d'un paper clar i les diferències conceptuals en relació amb el rol del tutor acostumen a ser font de problemes.

En acabar el programa, els tutors, si bé tenen una idea més clara de com exercir el seu rol, continuen sense sentir-se còmodes i amb dubtes quant a la seva funció. Això ens dóna peu a remarcar que la preparació o formació dels tutors hauria de ser una prioritat en qualsevol programa d'inducció professional per a professors novells, tal com es fa en el programa *Early Professional Development* (EPD) del Regne Unit i tal com mostren les recerques que han enfocat aquesta qüestió (Foster, 1982; Glickman, Gordon i Ross-Gordon's, 1998; Gold, 1997; Gordon i Maxey, 2000; Johnson i Johnson, 1982; Schmuck i Runkel, 1985).

Per acabar, cal dir que, encara que els resultats presentats corroboren les necessitats dels novells i dels tutors, queda un tema que ens pot donar peu a anar una mica més enllà. Es tracta de com els novells viuen el problema de l'avaluació dels alumnes, mentre que els tutors, tot i manifestar els mateixos dubtes, no ho viuen pas com un problema. Aquest fet, seguint alguns dels supòsits de les teories del *burnout* i de l'estrès docent, ens permet hipotetitzar que els recursos o estratègies d'afrontament, tant interns (autoeficàcia en instrucció i gestió de l'aula percebuda pel professor) com externs (suports escolars personals i materials), de l'àmbit escolar varien segons l'expertesa del professor: així, els professors més experts, en el nostre cas els tutors, exhibirien unes estratègies més elaborades, conscients i reflexives per fer front als problemes, a diferència dels professors menys experimentats, els novells en el nostre cas (Brember, Ralph i Brown, 2003; Doménech, 2005; Flores i Fernández Castro, 2004; Manassero, García Buades, Torrens, Ramis i Vázquez, 2006; Rubio i Guerrero, 2005).

Pel que fa al segon objectiu, tipificar les ajudes i el *feedback* dels tutors envers els professors novells al llarg del programa, ens fixarem primerament en les ajudes que els novells reben dels seus tutors i partirem de la reagrupació que n'hem fet en la presentació dels resultats (vegeu la taula 26).

Aquestes ajudes són: el material que proporciona el tutor, la disponibilitat i l'ajuda que ofereix, el relativisme i l'empatia, el *feedback*, la interacció i reflexió que promou en el novell, la possibilitat del novell d'observar el tutor a l'aula, la presència del tutor de manera regular, el fet de compartir matèria i alumnes, i l'existència d'una atenció personalitzada per part del tutor.

Totes les recerques que implementen programes d'inducció professional parteixen d'unes necessitats i seguidament articulen unes mesures d'atenció a aquest professorat, i entre aquestes mesures destaca la figura del tutor com a pedra angular de la majoria de programes (Doerger, 2003; Hobson et al., 2009; Klug i Salzman, 1991; Malderez i Bodoczky, 1999; Martinez, 2004). Així, les necessitats dels novells determinen les ajudes del programa i, concretament, el rol, les habilitats i les funcions del tutor, que al seu torn esdevé la principal ajuda dels novells.

Si observem el tipus d'ajuda que reben els novells, constatem que els tres àmbits de suport (professional, instrumental i moral o personal) encunyats per Gordon i Maxey (2000) articulen la major part de les ajudes del tutor. Així, el suport professional esdevé el principal suport dels tutors envers als novells i pren forma en el *feedback*, la interacció i la reflexió entre tutor i professor novell, l'observació del novell a l'aula per part del tutor, la presència regular del tutor i també el fet de compartir nivell, àrea i/o grup d'alumnes, fet que proporciona al novell un tipus d'ajuda de caire formal i alhora útil sobretot per afrontar problemes relacionats amb el *classroom management*. El suport instrumental queda reflectit en el fet que el tutor comparteix material amb el novell, li proporciona directament allò que pot necessitar (com ara temaris, unitats didàctiques, planificacions, proves avaluadores...) o bé l'informa d'on i com pot trobar material; també queda reflectit en el fet que el tutor està disponible per resoldre tots els dubtes del dia a dia. I el suport de caire moral o personal es concreta en l'ajuda del tutor perquè el novell relativitzi el que li passa, l'empatia de qui ha passat per la mateixa situació i una atenció personalitzada del tutor envers el novell.

Si analitzem les ajudes des de totes dues perspectives, la dels tutors (que les donen) i la dels novells (que les reben), podem veure que els primers les vertebrats a partir de la seva persona i dels seus recursos personals, de la seva capacitat d'interacció i de les seves experiències, és a dir, des d'un punt de vista molt personal i poc reglat, aspecte que segons Vonk (1995) està en sintonia amb el rol de conseller que atorga al tutor. Aquest fet el corroboren els novells quan reconeixen i valoren la interacció amb els tutors, les estones que passen amb ells, els consells que els donen, la perspectiva de la realitat que els presenten i les reflexions que els fan fer.

Aquestes dades ens ajuden a reflexionar al voltant de "què és el que els tutors proporcionen als tutorats" i "què és allò que creuen que necessiten i que, per tant, els ofereixen". En fer aquesta reflexió constatem que els tutors donen ajudes que són fruit de la seva experiència i ofereixen una atenció personalitzada, la qual cosa també ens pot fer pensar que cada tutor es comporta segons el "seu" professor novell. Les dades

esmentades també ens ajuden a analitzar què necessiten i busquen realment els novells dels seus tutors i a concloure que bàsicament esperen parlar amb els tutors, interaccionar-hi, sentir-ne la veu, poder veure les coses des d'una altra perspectiva i trobar "solucions" per al dia a dia.

En definitiva, tot i que són dades que fonamenten les característiques que segons la literatura hauria d'exhibir el tutor, també ens reafirmem en el fet que és prioritari formar els tutors en el seu rol. Aquesta formació hauria de partir d'una base de coneixement sòlida, amb habilitats interpersonals i també habilitats de tipus més tècnic com l'aconsellament (*counselling*), l'observació, el *feedback*, la manera com proporcionar instruccions o la manera com avaluar, entre d'altres (Ackely i Gall, 1992; Gordon i Maxey, 2000; Van Looy i Vrijssen, 1998; Vonk, 1996).

D'altra banda, cal dir que tant novells com tutors han rebut d'altres ajudes que no provenen directament de la relació tutorial. En el cas dels novells, es tracta del suport material i l'experiència dels companys en situacions similars, així com el suport d'altres experts no tutors, aspectes que corroboren els resultats d'Oplatka i Eizenberg (2007), en un estudi en què els companys es presenten com els pilars bàsics del suport dels professors novells, encara que les altres figures, com el director, també són importants. Encara en el cas del professorat novell, també hi ha les "autoajudes", aspectes més lligats a la trajectòria personal i professional, forjats al llarg l'etapa de formació bàsica i socialització professional (Imbernón, 1994b), la socialització primària (Marín Díaz, 2005; Mayor Ruiz, 1995; Zeichner i Gore, 1990) o a la fase d'anticipació (Moir, 1990), i que es concreten en les diferents estratègies que desplega el novell per fer front als problemes, tal com apuntàvem anteriorment en parlar de les diferències entre les estratègies d'afrontament dels novells i les dels experts.

En relació amb les ajudes que reben els novells, és interessant parlar també dels beneficis que treuen dels programes d'inducció professional. En destaquem només uns quants: augment de la motivació i l'autoestima, generació de benestar personal i professional, augment de la sensibilitat cap als problemes i necessitats de la resta de professors, i finalment millora de les relacions entre els membres de l'equip (Hawk, 1987; Henry, 1988; Huling-Austin, 1988; Odell, 1990; Parker, 1988).

Reprement la qüestió de les ajudes externes a la relació tutorial, cal dir que en el cas dels tutors són fonamentalment ajudes proporcionades per l'equip directiu en forma de suport, fet que concorda amb la voluntat de la direcció per implementar el programa (Gordon i Maxey, 2000). També hi ha l'experiència acumulada i segurament també la reciprocitat del procés, ja que es tracta d'una relació que contribueix a la millora del

desenvolupament professional de tots dos (Alleman, Cochram, Doverspike i Newman, 1984); cal remarcar, en aquest sentit, l'esforç per part del programa per transmetre una definició de tutoració com una relació dinàmica i recíproca en un context de treball entre un expert i un novell, amb l'objectiu de promoure el desenvolupament de la carrera de tots dos (Vonk, 1995).

Després de fixar-nos en els ajudes proporcionades pels tutors als novells i les ajudes rebudes per tots dos, constatem que el *feedback* del tutor al novell es presenta com un dels instruments més "potents" i que promouen més la reflexió i l'aprenentatge del col·lectiu novell (Francis, 1995; Garmon, 2001; Maloney i Campbell-Evans, 2002; Reiman, 1999; Roe i Stallman, 1994). De fet, els mateixos participants ho expliciten en considerar el *feedback* com una de les ajudes més apreciades. A continuació analitzem aquesta categoria a nivell macro i micro.

En l'anàlisi a nivell macro –de caire més descriptiu– sobresurten dues dades. La primera dada fa referència a les set temàtiques (assumptes que es comenten en el *feedback*) que comparteixen les tres parelles analitzades: el tractament dels continguts, la gestió de l'aula i dels espais, la interacció amb els alumnes, la manca d'espais i materials educatius, la instrucció a l'aula, la motivació i conducta dels alumnes, i els tipus de tasques. Tots aquests aspectes queden reflectits en les problemàtiques enunciades pels participants i corroborades per la literatura especialitzada. A partir d'aquí, podríem inferir que les preocupacions dels novells són "reals", que es basen en la seva pràctica del dia a dia a l'aula i que, malgrat fonamentar-se en una realitat canviant i en un context concret, es mantenen en el temps com a preocupacions principals. Alhora, també podem confirmar com n'és d'encertada la visió dels tutors respecte de les problemàtiques dels novells, és a dir, els tutors esmenten aspectes que constitueixen les "veritables" preocupacions dels novells; aquest fet creiem que es desprèn directament de la "realitat compartida" entre ambdós. Es tracta de temes inclosos i treballats en les àrees del programa i que, al capdavall, reafirmen com els alumnes esdevenen la principal preocupació dels novells (Fuller, 1969; Fuller i Brown, 1975).

La segona dada que destaca en la macroanàlisi es refereix al grau de concreció (concrets, vagues o generals) i a la funció comunicativa (consell, informació, deducció, pregunta o judici) dels comentaris dels tutors cap als novells. Així, la majoria dels comentaris són de tipus concret i la funció comunicativa oscil·la entre el judici i el consell, unes dades que corrobora l'estudi de Van Looy i Vrijssen (1988), en el qual precisament es fonamenta aquesta part de la nostra anàlisi. Pel que fa a l'elevat grau de factualitat dels comentaris dels tutors pot estar determinat per l'ús que fan de la

pauta d'observació, i és que és molt emprada per tots tres tutors durant totes les sessions de *feedback* (segons dades observades als enregistraments del *feedback*), de manera que podria ser la responsable que els tutors siguin tan precisos, ordenats i meticulosos en els comentaris que fan. La pauta, en aquest sentit, mostra tots els elements que haurien d'estar presents en una "bona pràctica", fet que pot ajudar els tutors a donar consells i a ser més precisos a l'hora de transmetre *feedback*.

En l'anàlisi a nivell micro, trobem que totes tres parelles presenten un *feedback* de caire més cognitiu que afectiu, aspecte molt coincident amb els resultats de l'estudi de Barrios Espinosa (2008), en el qual es fonamenta aquesta part de la nostra anàlisi.

Finalment, si analitzem cada sessió de *feedback* per separat, constatem com el més cognitiu es basa en l'exposició de la perspectiva del tutor i en el fet de demanar el parer del novell o de preguntar-li per què pensa que succeeix tal cosa o tal altra. Alhora, però, aquests comentaris van seguits de valoracions negatives de l'actuació del novell i també de suggeriments sobre com hauria de procedir, fet que denota una certa preocupació del tutor perquè el novell implementi el que li "recomana"; també en aquest punt les dades coincideixen amb les de Barrios Espinosa (2008). D'altra banda, el *feedback* de caire més afectiu es caracteritza per missatges de reconeixement i de comprensió, igualment semblants a les dades obtingudes per la recerca de Barrios Espinosa (2008).

Quant al tercer objectiu, analitzar l'evolució del discurs reflexiu dels professors novells i dels tutors al llarg del programa, partim de l'entesa que una "comunitat d'aprenentatge i de pràctica" fonamenta la construcció d'aquest discurs reflexiu (Lave i Wenger, 1991) i proporciona als professors espais de reflexió i moments en què ells són els únics protagonistes de la seva pràctica, mitjançant sessions de treball propi que tenen el professor com a eix vertebrador i com a conductor de la reflexió (Sparks-Langer i Colton, 1991); es tracta del que hem anomenat "grups de reflexió sobre la pràctica professional".

Aquest discurs reflexiu pren forma en la reflexió dels participants sobre les creences que tenen i sobre les pràctiques dels novells, així com en l'acord o desacord respecte de les accions i àrees del programa. És el més abundant en els grups de reflexió – l'altre és de caire més organitzatiu i logístic– i, novament, es vertebra al voltant de les principals preocupacions dels novells, que nosaltres simplifiquem –potser en excés– en el fet de *com ensenyar als* alumnes. La reflexió es promou a través de l'anàlisi de la conducta dels novells a l'aula, atès que ells són l'objecte i el propòsit del programa, juntament amb l'anàlisi de les seves creences sobre ensenyament, motivació,

aprenentatge, disciplina i avaluació. En aquest sentit, s'intenta veure quin significat tenen aquests conceptes per a cadascun dels participants, alhora que a través de la interacció entre tots els participants es pretén modificar aquestes creences i enriquir-les. Tot plegat permet comprovar que les trobades en gran grup, és a dir, entre tutors i novells de diferents cicles, àrees i cursos, esdevenen un element fonamental per analitzar problemes personals i professionals dels participants, alhora que representen una forma d'assessorament i de formació explícita per tots dos col·lectius (Kutsyuruba, 2009; Parrilla Latas, 2004; Parrilla Latas i Daniels, 1998).

Així, a banda dels principals temes que es tracten en aquesta reflexió, un dels aspectes més interessants i rellevants és el contingut que vehiculitza i que es treballa majoritàriament mitjançant l'anàlisi de les bones pràctiques dels novells. Hom podria preguntar-se per què s'analitzen les bones pràctiques en comptes de mostrar situacions en què els professors tenen actuacions poc d'acord amb una pràctica correcta. Aquesta decisió és fruit de l'anàlisi de les resistències dels assessorats i té l'objectiu de positivitzar les relacions que estableixen entre el que veuen i el sentiment de sentir-se reprovats en la seva activitat quotidiana; s'intenta, per tant, alleugerir-los el problema abans comentat de sentir-se avaluats per la recerca. L'anàlisi de la pròpia pràctica i de la dels altres des d'un prisma positiu té com base el fet de sentir-se capaç, un aspecte molt escàs en l'anàlisi de la pràctica fins a l'actualitat. Creiem, doncs, que el fet de seleccionar aquestes seqüències fa que els implicats que les analitzin facin una reflexió sobre la pràctica generadora de solucions creatives, contextualitzades, justificades i factibles (Carretero et al., 2008).

Ara bé, els participants en aquests grups de reflexió tenen diferents nivells d'expertesa, la qual cosa, lògicament, marca el nivell de reflexió al qual arriben (sobretot els novells), fet que es pot observar en el tipus d'estratègies que utilitzen (conceptuals, metacognitives, de plantejament de preguntes i altres) i el patró discursiu que es genera en les converses (Hogan et al., 2000; Mercer, 1997).

Així, les estratègies discursives més emprades pels participants en els cinc tèmics de reflexió i en tots els grups de reflexió han estat majoritàriament de tipus conceptual; mentre que els tutors han emprat força estratègies metacognitives. Aquesta invariabilitat al llarg dels diversos tèmics mostra que les temàtiques no semblen determinar el tipus d'estratègies, sinó que més aviat ho determina el subjecte en qüestió: els novells són majoritàriament conceptuals, els tutors són més metacognitius i l'assessor es mou entre allò conceptual i el plantejament de preguntes. Igualment, és possible que també determinin les estratègies emprades l'objectiu que es marca el subjecte i el rol i nivell d'expertesa que té.

Si ens deturem a analitzar els tres tipus de participants, observem, com ja hem esmentat, com les estratègies més emprades pels tutors són de caire metacognitiu – els permeten reflexionar sobre la pròpia pràctica–, la qual cosa confirma que una de les diferències més rellevants entre novells i experts és que aquests darrers exhibeixen un grau de reflexió sobre la pròpia pràctica elevat (Marcelo, 2009). Així mateix, mitjançant aquestes estratègies els tutors proposen solucions, orienten la discussió i guien i modelen l'actuació dels novells (Murillo, 2005).

Al seu torn, els novells fan força ús de les estratègies conceptuals: presenten o demanen informació, acaben o repeteixen les idees dels altres o les seves i contesten preguntes. Això permet constatar que els novells demanen l'opinió dels altres, especialment dels tutors, i demanen informació i pautes sobre com procedir (Murillo, 2005).

Finalment, l'assessor fa servir forces estratègies conceptuals i de plantejament de preguntes, d'acord amb la visió de l'assessorament com una col·laboració entre professors (Carretero et al., 2008; Carretero, 2011).

D'aquest ús de les estratègies discursives se'n desprèn que el patró d'interacció que es concreta en els grups de reflexió és el de consens, de manera que parlariem d'un tipus de conversa de discussió o acumulativa, segons Mercer (1997), en què es van emmagatzemant enunciats que s'amunteguen i que s'accepten o es refuten però sense justificar el perquè. Aquest patró i aquest tipus de conversa reflecteixen, efectivament, que les estratègies de caire conceptual dominen els grups de reflexió, en els quals els tutors són els únics que intenten anar més enllà de les afirmacions, l'exposició del punt de vista propi, l'addició d'informació o l'assentiment.

Si relacionem aquest discurs reflexiu amb el coneixement professional, el fòrum i els grups de reflexió es presenten com els instruments precursors d'aquesta reflexió.

Pel que fa al fòrum, sembla que els tutors fan intervencions més aviat referents a la seva pràctica quotidiana, cosa que reforça la caracterització general del coneixement professional com un coneixement situat (Brown et al., 1989) i també orientat a l'activitat a través de la pràctica (Bromme i Tillema, 1995; Burn, 2007; Llinares, 1998; Shulman, 1986). En canvi, els novells mostren un coneixement conceptual, científic o teòric elevat (Correa i Rodrigo, 2001; Oriol-Bosch, 1997; Rodrigo, 1997), necessari per al coneixement professional i, a la llum de les dades, també previ a aquest.

I quant als grups de reflexió, mostren com les creences dels participants es barregen per donar pas a la reelaboració dels coneixements, fruit precisament de la interacció dels participants i dels diferents nivells d'expertesa que mostren. S'observa un major

grau de concreció en les creences, les quals també s'enriqueixen gràcies a l'experiència dels tutors (Calderhead, 1993; Marcelo, 1996).

Pel que fa al quart i darrer objectiu, recollir els aspectes que generen més satisfacció enfront dels que no i així poder apuntar possibles directrius per a propers programes, cal destacar dos punts. D'una banda, els aspectes satisfactoris del programa es basen, en primer lloc, en les activitats, especialment els grups de reflexió i el visionament i l'anàlisi de les bones pràctiques dels novells; en segon lloc, en l'aprenentatge que comporta participar en un programa d'aquestes característiques, sobretot per als tutors, que tenen l'oportunitat de revisar la seva pràctica; i en tercer lloc, en la interacció i relació que s'estableix entre els participants, especialment entre els de diferents nivells (Cicles Formatius i ESO) que altrament no haurien coincidit per als quals l'experiència ha resultat especialment motivadora i enriquidora.

De l'altra banda, els aspectes que generen més queixes o insatisfacció se centren en diversos aspectes: la durada del programa, que és massa llarg i conté massa accions; les activitats, com el fòrum en línia i les lectures; la interacció i la reflexió entre els participants, en el sentit que els tutors es queixen que la manca de "sinceritat" dels participants va en detriment de la possibilitat de treure "més suc" als grups de reflexió; i finalment l'ajustament a la parella, que provoca problemes de comunicació i de divergència d'expectatives.

Finalment, volem apuntar les limitacions del programa tot esmentant les propostes de millora apuntades pels mateixos participants de cara a futurs programes. En primer lloc, la logística del programa ha estat excessiva, de manera que caldria simplificar-la, sobretot pel que fa als enregistraments de la pràctica dels novells a l'aula i del *feedback* dels tutors. En segon lloc, no tots els subjectes hi han participat al 100%, alhora que l'assistència als grups de reflexió ha estat obstaculitzada per altres reunions del centre, de la qual cosa es desprèn que el professorat hauria de poder participar en el programa amb recursos del centre i en horari escolar, és a dir, hauria de ser un programa des de i per a l'escola (Putz, 1992). En tercer lloc, els fòrums han representat una càrrega extra a la del dia a dia, els participants no han interaccionat, les lectures han estat feixugues i no s'ha disposat de prou temps per treballar-les ni per processar les aportacions al fòrum, de manera que caldria repensar aquest instrument com a metodologia reflexiva. En quart lloc, els conflictes entre les parelles han estat evidents, per tant s'haurien de tenir en compte els criteris que apunta la literatura per a la formació de les parelles de treball (Boreen i Niday, 2003; Burris et al., 2006; Calderhead i Shorrocks, 1997; Gordon i Maxey, 2000). En cinquè lloc, les àrees de treball han estat excessives en continguts i poc ajustades al temps de què es

disposava realment, per la qual cosa caldria plantejar només tres àrees de treball, d'acord amb el que recentment han apuntat també estudis com els de Fandiño Cubillos (2009) i Serra et al. (2009), que estableixen tres grans àrees "problemàtiques" dels novells: *classroom management*, ensenyament i socialització. En sisè i darrer lloc, els novells han vist com el fet d'observar el tutor ha estat una font important d'aprenentatge, de manera que convindria entendre que l'observació de la bona praxi del tutor és essencial per a la formació del novell (Putz, 1992; Villar, 1990) i establir, per tant, no només l'observació del novell per part del tutor sinó també la del tutor per part del novell.

Finalment, després de la discussió dels quatre objectius, cal avaluar el programa i, per fer-ho, ens ha semblat convenient sintetitzar les característiques que apunta la literatura pel que fa als principis o trets que caracteritzen els programes d'inducció professional més efectius, amb l'objectiu de contrastar-les amb les característiques del programa que avaluem.

En primer lloc, qualsevol programa ha d'estar focalitzat en els protagonistes i en el suport als problemes i necessitats que presenten (Paine et al., 2003) i també ha d'estar centrat en l'activitat del professor al centre i a l'aula (Villar, 1990).

En segon lloc, cal el suport del tutor i dels altres companys (Paine et al., 2003; Villar 1990), alhora que s'han d'establir xarxes de comunicació i de suport entre els diversos professors novells de manera presencial i virtual i/o en línia (Putz, 1992),

En tercer lloc, convé promoure la reflexió i l'anàlisi a través d'accions i d'una metodologia específica com ara el treball amb casos reals o l'anàlisi de casos (Libby, Allen i Koziol, 1993; Marcelo, 1996); també les sessions de treball tipus *workshop* entre parelles formades per un novell i un tutor i entre diferents professionals del centre i els professors novells (Putz, 1992; Villar, 1990); i finalment l'ús d'instruments com diaris, entrevistes, etc (Paine et al., 2003).

En quart lloc, convé que hi hagi suport al llarg dels primers anys de docència, concretament durant un o dos anys (Avalos i Aylwin, 2007; Farrell, 2003; Feixas, 2002; Marcelo, 2002; Paine et al., 2003).

En cinquè lloc, el professorat novell ha de poder participar en el programa sense sortir de l'escola, amb recursos del centre i en horari escolar; es tracta de programes des de i per a l'escola (Putz, 1992), amb l'existència de plans institucionalitzats que formin part de la política general del centre (Villar, 1990).

I en sisè lloc, el programa ha d'incloure una avaluació formativa i sumatòria del professorat novell per establir algun tipus de *feedback*, i alhora el programa mateix

hauria de ser avaluat i valorat a cada curs tant per mitjans interns com externs al centre (p. ex. universitats) (Putz, 1992)

Si contrastem aquestes característiques amb el disseny de la nostra recerca, podem constatar els aspectes següents: el programa ha estat dissenyat i implementat pensant sempre en els seus protagonistes i partint dels problemes, interessos i demandes que presenten. Els novells han tingut el suport de professors experts, que al seu torn han esdevingut un tutor específic per a cada novell, i també han tingut el suport de la resta dels tutors i dels companys novells i no novells. S'ha intentat afavorir la reflexió sobre la pràctica professional pròpia, mitjançant els grups de reflexió i l'anàlisi de casos reals dels protagonistes, i implementant també altres accions com l'anàlisi de les àrees temàtiques en un fòrum o la transmissió del *feedback* dels tutors. El suport s'ha proporcionat durant un període d'un curs acadèmic, però cal dir que inclou un segon any⁷⁶. El programa s'ha dut a terme des de i per a l'escola, si bé s'ha constituït com a quelcom excepcional i ha interferit de vegades amb l'horari de reunions dels participants. Finalment, s'ha intentat avaluar i valorar el programa de manera justa i adequada i se n'han obtingut les dades que hem exposat de cara a futures millores.

Sense avançar les conclusions de l'estudi, volem referir-nos breument al resultat de l'avaluació del programa. Efectivament, hi ha hagut una reducció dels problemes dels novells, aspecte en què les ajudes dels tutors han estat cabdals. Així mateix, les àrees treballades es corresponen amb les principals preocupacions dels novells. Finalment, les accions del programa (el *feedback* dels tutors, els fòrums i els grups de reflexió sobre la pràctica docent) han estat instruments que han impel·lit els futurs docents a explicar i a analitzar les seves idees pràctiques i a mostrar un nivell de reflexió més elevat (Francis, 1995; Garmon, 2001; Maloney i Campbell-Evans, 2002; Reiman, 1999; Roe i Stallman, 1994); aquest nivell de reflexió pren forma en la construcció d'una identitat conscient i reflexiva i en l'adquisició d'un coneixement tàcit proper al professional.

⁷⁶ A petició del mateix centre i a causa de l'entrada de nous professors, es va tornar a repetir el programa al curs següent (2007-2008). Malgrat que no en tenim dades al respecte (perquè no es va plantejar com una recerca sinó només com assessorament), sabem que el programa implementat va ser fruit de l'anàlisi duta a terme en aquesta recerca i se'n van obtenir uns resultats molt satisfactoris.

Capítol 7.

Conclusions de l'estudi

7.1. Conclusions de l'estudi i aportacions pràctiques per a la comunitat professional

7.2. Limitacions de l'estudi

7.3. Reptes i futures línies d'investigació

Conclusions de l'estudi

Arribats en aquest punt, encara ens queden alguns aspectes per destacar, com ara les conclusions respecte de les hipòtesis formulades inicialment, les aportacions pràctiques per a la comunitat professional, les limitacions de l'estudi reflectides al llarg del treball i que cal tenir molt presents en posteriors treballs, i també els reptes i les línies d'investigació que ens plantejem de cara al futur .

7.1. Conclusions de l'estudi i aportacions pràctiques per a la comunitat professional

Respecte del primer objectiu i d'acord amb la nostra hipòtesi, podem concloure que els problemes enunciats per la literatura continuen vigents i que romanen gairebé invariables en les diferents etapes educatives, sense fer distincions en àrees o matèries concretes.

Així mateix, es presenten dos problemes directament relacionats amb l'experiència d'assessorament: d'una banda, el sentiment dels novells de ser avaluats pel tutor, per la resta de professors i per la direcció del centre; de l'altra, qüestions derivades de la relació de tutoració.

Quant als problemes dels tutors, també s'ha d'esmentar aquesta relació amb el professor novell, així com el desplegament del rol de tutor, que ha comportat dificultats per relacionar-se amb el novell, dedicar-li prou temps, saber com ajudar-lo, etc.

Respecte del segon objectiu, tal com esperàvem, el tutor esdevé el suport per excel·lència per als novells, alhora que el companys es presenten com a coajudants, sobretot en els casos en què la relació de tutoració ha esdevingut molt difícil.

Tot i que les ajudes proporcionades pels tutors prenen diferents formes, la transmissió de *feedback* immediatament després de l'observació de la pràctica del novell a l'aula es presenta com l'ajuda més efectiva des de la perspectiva de tots dos.

Respecte del tercer objectiu, les àrees de treball del programa es corresponen amb els interessos i necessitats de tot el professorat, tant novell com expert; així mateix, de totes les accions implementades, els grups de reflexió sobre la pràctica professional es poden considerar com el paradigma de la construcció conjunta del coneixement atès

que afavoreixen la reflexió sobre la pròpia pràctica i la interacció entre les diferents veus d'una mateixa comunitat d'aprenentatge.

Respecte del darrer objectiu, la implementació del programa ha donat com a fruit el registre de propostes de canvi en el programa, alhora que el format dels grups de reflexió es mostra com un model vàlid de l'assessorament col·laboratiu.

De la corroboració de les hipòtesis, entenem que se'n desprenen sis aportacions pràctiques per a la comunitat professional. A continuació les descrivim:

La primera és que els primers anys com a professors representen un abans i un després en la carrera professional docent, per això és indispensable concedir-los la importància que es mereixen.

La segona és que, consegüentment al que acabem d'esmentar, cal assessorar, ajudar i donar suport als professors novells en els seus primers anys com a docents per tal d'evitar processos de desmotivació i garantir un desenvolupament adequat i harmònic del coneixement professional; ara bé, aquesta ajuda ha de partir dels interessos, necessitats, demandes i neguits que presenten. Per això parlem d'un *acompanyament* en els primers anys com a professor i alhora com a nou membre del centre; tenint molt present que un novell també és algú nou que s'insereix en una nova cultura, el centre.

La tercera aportació és que, si bé és cert que els primers anys són fonamentals, l'esmentat acompanyament s'hauria d'estendre al llarg de tota la carrera professional. Com es desprèn de la recerca, els tutors han "reapprès" ja que se'ls ha donat l'oportunitat –molt ben valorada per ells– de revisar la seva pròpia pràctica, alhora que també han après a través de la interacció i confrontació amb els neguits i problemes del novell.

La quarta és que aquest aprenentatge s'ha de fer en comunitat, entenent que la interacció entre iguals i/o membres més experts és la base per a la construcció d'aprenentatge significatiu. Aquest aprenentatge, ha de partir de l'anàlisi de la pròpia pràctica, s'ha de dur a terme de manera situada i vivenciada i a través de diferents eines que facilitin la *reflexió-en-l'acció* i la construcció d'una identitat professional docent fonamentada, flexible i reflexiva.

La cinquena és que l'acompanyament s'ha de fer des de i per al centre, per això l'objectiu de qualsevol programa d'inducció professional hauria de ser adaptar-se al centre i configurar-se com una mesura més d'atenció als professors. Cal dotar les escoles de les eines necessàries per implementar el programa o els programes amb recursos propis, en el marc de la dinàmica habitual del centre i en benefici de tots els

membres de la comunitat educativa. Així mateix, també esdevé necessari el suport d'un agent extern en qualitat de col·laborador o de guia.

Finalment, la sisena aportació és que aquest acompanyament en forma de programa hauria d'establir les bases per a una pràctica efectiva i reflexionada de tots els professors i s'hauria de consolidar com la porta d'entrada al món professional. Ara bé, ha de ser una porta que també faci un garbellament i que es configuri com una avaluació formativa d'aquelles competències professionals que hauria d'exhibir qualsevol professor.

7.2. Limitacions de l'estudi

Les limitacions de l'estudi dut a terme es perfilen en els punts següents:

En primer lloc, entenem que es podien haver autenticat les troballes amb els participants en la recerca. Així, per exemple, les categories es podien haver contrastat amb les percepcions dels participants per veure en quin grau coincidien; això ens hauria permès establir un diàleg amb els participants i alhora fer-los més partícips del seu aprenentatge.

En segon lloc, probablement la mostra ha estat massa restringida ja que s'han analitzat professors d'un únic centre i amb una dinàmica molt determinada; Tanmateix, atesa la manca de precedents en el nostre context i en l'àmbit de secundària ens semblava imprescindible dur a terme un anàlisi en profunditat mitjançant un enfocament qualitatiu com el que hem dut a terme que inevitablement exigeix treballar amb una mostra reduïda i només analitzar un únic context. De fet, és ara quan probablement estem en condicions de poder dur a terme el programa, degudament revisat, en diversos centres per tal de contrastar-ne els resultats.

En tercer lloc, només s'ha treballat amb professors de Secundària, Batxillerat i Cicles Formatius, la qual cosa representa una riquesa notable perquè contempla diversos nivells educatius, però alhora provoca que es perdi perspectiva respecte d'altres nivells com Educació Infantil o Primària.

En quart lloc, i en contraposició a la tercera limitació, cal també reconèixer que el fet d'analitzar professors de diferents nivells educatius configura un panorama de vegades massa divers i amb poc aprofundiment en un o altre nivell concret. Això fa perdre de vista possibles especificitats rellevants respecte de cada nivell educatiu, curs o fins i tot matèria.

En cinquè lloc i darrer lloc, des del punt de vista de la recerca també cal considerar com una limitació la selecció de la mostra, tant dels professors novells com dels tutors, que s'ha fet a criteri del centre. Segurament, si s'haguessin seguit els criteris assenyalats per la literatura, alguns problemes no haurien aparegut. Tanmateix, la selecció realitzada pel centre té uns altres avantatges d'implicació, institucionalització i normalització que ens va semblar necessari preservar.

7.3 Reptes i futures línies d'investigació

A partir de la reflexió sobre el procés d'elaboració d'aquesta tesi, i com a resposta als objectius plantejats, s'obren alguns interrogants que susciten noves recerques o línies d'aplicació sobre el tema tractat. A continuació els esmentem de manera sintètica:

- Aprofundir en els problemes i necessitats específiques dels professors novells dels diversos nivells educatius, cursos i matèries, per tal d'establir línies de treball paral·leles i específiques segons el professorat.
- Treballar en la implementació dels canvis apuntats pels participants en un nou programa per tal de determinar-ne de nou l'efectivitat.
- Profunditzar en els trets que conformen els professors experts, tant en la seva pràctica com en les seves concepcions i explicacions, per afavorir l'adquisició d'aquestes competències al llarg de l'etapa d'inducció professional.
- Analitzar en profunditat les dinàmiques i la interacció existents en contextos d'aprenentatge compartits, com les comunitats de pràctica, per establir, promoure i fer difusió dels factors que fomenten la reflexió sobre l'acció.
- Aprofundir en l'ús del diari professional com a recurs metodològic de desenvolupament del coneixement professional, ja que l'ús periòdic d'aquesta eina permet reflectir el punt de vista de l'autor sobre els processos en els quals està immers i, alhora, és una guia per la reflexió sobre la pràctica, la qual cosa afavoreix la presa de coneixement per part del professor sobre la seva evolució i els seus models de referència. A més, l'ús del diari professional també ajuda a l'establiment de connexions significatives entre el coneixement pràctic i el disciplinari. Finalment, creiem que fóra molt adient la reflexió a partir del diari com a treball d'anàlisi en grup (González, 2006; Medina, 2001; Porlán i Martín, 1991).

Finalment, i partint de la consideració de que moltes vegades el bo i millor és molt a prop de nosaltres, considerem que en base als aprenentatges assolits i la pràctica duta a terme fóra bo fer una anàlisi en profunditat dels programes més propers al nostre context, com el *Comencem bé* (del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya), per tal de contrastar-ne els resultats i proposar-hi possibles millores.

Per concloure, voldríem afegir que la tesi com a producte escrit ha acabat, però que el repte continua i que entenem que aquest moment només és el començament d'un camí que, a cada pas, obre no una sinó una infinitat de noves portes que, de ben segur, ens marcaran noves fites.

Referències⁷⁷

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ackely, B. i Gall, M. D. (1992). *Skills, strategies, and outcomes of successful mentor teachers*. Paper presentat a l'Annual Meeting of the American Educational Research Association AERA, San Francisco. Recuperat a la base de dades de l'ERIC: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED346046.pdf>
- Alexander, P., Schallert, D. i Hare, V. (1991). Coming to terms: How researchers in learning and literacy talk about knowledge. *Review of Educational Research*, 61, 315-343.
- Alleman, E., Cochram, J., Doverspike, J. i Newman, I. (1984). Enriching mentoring relationships. *The Personnel and Guidance Journal*, 62(6), 329-332.
- Aloguín, A. i Feixas, M. (2009). La incorporación y acogida en la escuela infantil y primaria en Catalunya: percepciones de maestros, tutores y directores. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(1), 141-155.
- Alonso Tapia, J.(1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Barcelona: EDEBÉ.
- Álvarez, I. i Guasch, T. (2006). Diseño de estrategias interactivas para la construcción del conocimiento profesional en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 14. Recuperat a: http://www.um.es/ead/red/14/alvarez_guasch.pdf
- Andreu, Ll., Eusebio, P. i Gutiérrrez, M. L. (1987). El maestro novel frente a la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 148, 56-59.
- Andrews, T. (1987). Induction programs: Staff development opportunities for beginning and experienced teachers. A M. F. Wideen i T. Andrews (Eds.), *Staff development for school improvement: A focus on the teacher* (pp. 142-153). London: Falmer Press.

⁷⁷ Les referències bibliogràfiques s'han citat segons l'American Psychological Association (2010). *Concise rules of APA style* (6th Ed.).

- Appleton, K. (1999). Why teach primary science? Influences on beginning teachers' practices. *International Journal of Science Education*, 21(2), 155-168.
- Avalos, B. i Aylwin, P. (2007). How young teachers experience their professional work in Chile. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 23(4), 515-528.
- Azcárate, P. (1999). El conocimiento profesional: naturaleza, fuentes, organización y desarrollo. *Cuadrante*, 8, 111-138.
- Azcárate, P. i Cuesta, J. (2005). El profesorado novel de secundaria y su práctica. Estudio de un caso en las áreas de ciencias. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 23(3), 393-402.
- Babinski, L., Jones, B. i Helsel DeWert, M. (2001). The roles of facilitators and peers in an online support community for first-year teachers. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12(2), 151-169.
- Badia, A. i Monereo, C. (2004). La construcción de conocimiento profesional docente. Análisis de un curso de formación sobre la enseñanza estratégica. *Anuario de Psicología*, 35(1), 47-70.
- Barberà, E. (Coord.), Badia, A. i Mominó, J. M. (2001). *La incógnita de la educación a distancia*. Barcelona: ICE UB/Horsori.
- Barrios Espinosa, M. E. (2008). Categorización del feedback suministrado a futuros maestros y maestras durante las Prácticas de Enseñanza en el contexto de una modalidad interactiva de escritura de ensayos sobre diarios de prácticas. A Actas del I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. Sevilla: Universidad de Sevilla, Grupo de Investigación Idea y Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía. Comunicación publicada sobre formato CD-ROM. Recuperat a: <http://prometeo.us.es/idea/congreso/pdf%20comunicaciones/79.pdf>
- Bartolomé, M. (1994). La investigación cooperativa. A V. García Hoz (Dir.), *Problemas y métodos de investigación en educación* (pp. 376-403). Rialp: Madrid.

- Beijaard, D., Verloop, N. i Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- Benedito, V., Ferrer, V. i Ferreres, V. (1995). *La Formación Universitaria a debate*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Benedito, V., Imbernón, F. i Félez, B. (2001). Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 5(2). Recuperat a: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev52ART4.pdf>
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Glencoe: Free Press.
- Berliner, D. C. (1995). Teacher expertise. A L. W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (pp. 46-52). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bianchini, J. i Cavazos, L. (2007). Learning from students, inquiry into practice, and participation in professional communities: beginning teachers' uneven progress toward equitable science teaching. *Journal of research in science teaching*, 44(4), 586-612.
- Bielaczyc, K. i Collins, A. (1999). Learning communities in classrooms: A reconceptualization of educational practice. A C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (pp. 269-292). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bingham, W. V. i Moore, B. V. (1931). *How to interview*. New York: Harper & Brothers.
- Blank, M. A. i Sindelar, N. (1992). Mentoring as professional development: from theory to practice. *Clearinghouse*, 66(1), 44-48.
- Bliss, L. i Reck, U. (1991). *Profile: An instrument for gathering data in teacher socialization studies*. Paper presentat a l'Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association AERA, Boston. Recuperat a la base de dades ERIC. (ED330662)

- Bogdan, R. i Taylor, S. J. (1994). A positive approach to qualitative evaluation and policy research in social work. A E. Sherman i W. Reid (Eds.), *Qualitative research in social work* (pp. 293-302). New York: Columbia University Press.
- Boreen, J. i Niday, D. (2003). *Mentoring across boundaries: Helping beginning teachers succeed in challenging situations*. Portland: Stenhouse.
- Borko, H. i Livingston, C. (1989). Cognition and improvisation: Differences in mathematics instruction by experts and novice teachers. *American Educational Research Journal*, 26, 473-498.
- Bova, B. M. i Phillips, R. R. (1984). Mentoring as learning experience for adults. *Journal of teacher education*, 35(3), 16-20.
- Bozu, Z. (2010). El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. *REID; Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 3. Recuperat a: <http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n3/REID3art3.pdf>
- Brember, I., Ralph, S. i Brown, M. (2003). La identificación y el afrontamiento del estrés en los profesores británicos, A T. Freixas i D. A. García Villamisar (Coords.), *El estrés del profesorado: una perspectiva internacional* (pp. 61-87). Valencia: Promolibro.
- Bromme, R. (1988). Conocimientos profesionales de los profesores. *Enseñanza de las ciencias*, 6(1), 19-29.
- Bromme, R. (1994). Beyond subject matter: A psychological topology of teachers' professional knowledge. A R. Biehler, R. W. Scholz, R. SträBer i B. Winkelmann (Eds.), *Didactics of mathematics as a scientific discipline* (pp. 73-88). Dordrecht (Netherlands): Kluwer Academic Publishers.
- Bromme, R. i Tillema, H. (1995). Fusing experience and theory: The structure of professional knowledge. *Learning and Instruction*, 5(4), 261-267.
- Brown, J. S., Collins, A. i Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.

- Bullough, R. (1993). Case records as personal teaching texts for study in preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 9(4), 385-396.
- Bullough, R. i Baughman, K. (1993). Continuity and change in teacher development: a first year teacher after five years. *Journal of teacher education*, 44, 86-95.
- Bullough, R. V., Knowles, J. G. i Crow, N. A. (1991). *Emerging as a teacher*. London: Routledge.
- Bunge, M. (1967). *Scientific Research II: The search for truth. Studies in the foundations, methodology and philosophy of science*. Berlin: Springer.
- Burn, K. (2007). Professional knowledge and identity in a contested discipline: Challenges for student teachers and teacher educators. *Oxford Review of Education*, 33(4), 445-467.
- Burris, S., Kitchel, T., Greiman, B. C. i Torres, R. M. (2006). Beginning and mentor agriculture teachers' perceptions of psychosocial assistance, similarities, and satisfaction. *Journal of Agricultural Education*, 64(4), 64-75.
- Butler, E. D., Etheridge, G. W., James, T. L. i Ellis, S. B. (1989). *Empowering teachers through collaborative mentoring designs: An empirical assessment*. Paper presentat a l'Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Calderhead, J. (1992). Induction: A research perspective on the professional growth of the newly qualified teacher. A J. Calderhead i J. Lambert (Eds.), *The induction of newly appointed teachers* (pp. 5-12). London: General Teaching Council.
- Calderhead, J. (1993). The contribution of research on teachers' thinking to the professional development of teachers. A C. Day, J. Calderhead, J. i P. Denicolo (Eds.), *Research on teacher thinking. Understanding professional development* (pp. 11-19). London: Falmer Press.
- Calderhead, J. i Shorrock, S. B. (1997). *Understanding teacher education: Case studies in the professional development of beginning teachers*. London: Falmer Press.

- Canning, C. (1991). What teachers say about reflection. *Educational Leadership*, 48(6), 18-21.
- Cantú, M. Y. i Martínez, N. H. (2006). La problemática de las maestras principiantes en escuelas privadas de educación básica: un estudio comparativo entre España y México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2). Recuperat a: <http://redie.uabc.mx/contenido/vol8no2/contenido-cantu.pdf>
- Carretero, R. (2004). *L'assessorament psicopedagògic a la universitat: estudi interpretatiu sobre les possibilitats que obre aquest context a l'assessorament psicopedagògic i sobre la construcció del rol d'assessor* (Tesi doctoral, Universitat de Girona, Girona, Espanya). Recuperat a http://www.tdr.cesca.es/TESIS_UdG/AVAILABLE/TDX-0420104-145006/trct.pdf
- Carretero, R. (2011). Procesos de intervención del asesor psicoeducativo en el campo de las estrategias. A T. Badia (Coord.), *Las competencias y estrategias de aprendizaje. Las funciones del asesor psicoeducativo*. Barcelona: Editorial Síntesis. Document en premsa.
- Carretero, R., Liesa, E., Mayoral, P. i Mollá, N. (2008). El papel de la motivación de los asesores y profesores en el proceso de asesoramiento. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12 (1). Recupertat a: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121COL4.pdf>
- Castelló, M. (2010). Sísifo y el conocimiento práctico. Sísifo y el conocimiento (de) (para) (sobre) (en) la práctica. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 143-149.
- Castelló, M. (Coord.). (2009). *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria: investigación e innovación*. Barcelona: Edebé.
- Clarà, M. i Mauri, T. (2010a). El conocimiento práctico: cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 131-141.
- Clarà, M. i Mauri, T. (2010b). Una discusión sobre el conocimiento práctico y sus relaciones con el conocimiento teórico y la práctica. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 199-207.

- Clark, C. M. i Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. A M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd Edition) (pp. 255-296). New York: Macmillan Publishing Company.
- Clawson, J.G. (1980). Mentoring in managerial careers. A C. Brooklyn (Ed.), *Work, family, and the career* (pp. 144-165). New York: Praeger.
- Coll, C. (2001). Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del Forum Universal de las Culturas. Universidad de Barcelona. Barcelona. Recuperat a: http://www.innova.uned.es/webpages/educalia/las_comunidades_de_aprendizaje_y_el_futuro_de_la_educacion.pdf
- Coll, C. (2004). Una experiencia educativa con futuro. *Revista T.E.*, 249, 12-13.
- Coll, C., Bustos, A. i Engel, A. (2008). Las comunidades virtuales de aprendizaje. A C. Coll i C. Monereo (Coords.), *Psicología de la educación virtual* (pp. 299-320). Madrid: Morata.
- Colton, A. B. i Sparks-Langer, G. M. (1993). A conceptual framework to guide the development of teacher reflection and decision making. *Journal of Teacher Education*, 44(11), 45-54.
- Cooke, B. L. i Pang, K. C. (1991). Recent research on beginning teachers: Studies of trained and untrained novices. *Teaching and Teacher Education*, 7(1), 93-110.
- Cooper, M. i Stewart, J. (2009). Learning together, shaping tomorrow': New teachers try new ways. *Research in Comparative and International Education*, 4(1), 111-123.
- Corley, E. (1998). *First-year teachers: Strangers in strange lands*. Paper presentat a l'Annual Meeting of the Midwestern Educational Research Association, Chicago. Recuperat a la base de dades de l'ERIC: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED424216.pdf>
- Corral, R. i Rodríguez-Mena, M. (2005). Participar en una comunidad de aprendizaje. Article elaborat per la Compilació CIPS 2004. Recuperat a: http://www.cooperahabana.cu/cdl/images/b/ba/PARTICIPAR_EN_UNA_COMUNIDAD_DE_APRENDIZAJE.pdf

- Correa, N. i Rodrigo, M. J. (2001). El cambio de perspectiva conceptual en las teorías implícitas sobre el medio ambiente. *Infancia y Aprendizaje*, 24(4), 461-475.
- Craig, C. J. (2000). Stories of schools/teacher stories: A two-part invention on the walls theme. *Curriculum Inquiry*, 30(1), 38-41.
- Cubero, R. (2010). Sobre el conocimiento y la práctica educativa. *Infancia y aprendizaje*, 33(2), 161-169.
- Cuesta, J. i Azcárate, P. (1996). El diseño curricular como eje articulador de la formación inicial del profesorado: una estrategia a investigar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29, 175.
- Curry, M., Jaxon, K., Russell, J., Callahand, M.A. i Bicaise, J. (2008). Examining the practice of beginning teachers' micropolitical literacy within professional inquiry communities. *Teaching and Teacher Education*, 24, 660-673.
- Dane, F. C. (1997). *Mètodes de recerca*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya (UOC).
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea Ediciones.
- DeBolt, G. P. (1989). *Helpful elements in the mentoring of first year teachers*. Paper presentat al State Education Department del New York State Mentor Teacher-Internship Program 1988-1989. Recuperat a la base de dades ERIC. (ED316 501)
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D.C. Heath.
- Doecke, B., Brown, J. i Loughran, J. (2000). Teacher talk: The role of story and anecdote in constructing professional knowledge for beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 16, 335-348.
- Doerger, D. W. (2003). The importance of beginning teacher induction in your school. *International Electronic Journal For Leadership in Learning*, 7(21). Recuperat a: <http://www.ucalgary.ca/iejll/+Daniel+W.+Doerger>

- Doménech, F. (2005). Autoeficacia, recursos escolares de afrontamiento y agotamiento docente en profesores de secundaria. *Infancia y aprendizaje*, 28(4), 471-484.
- Dreher, G., i Cox, T., Jr. (1996). Race, gender, and opportunity: A study of compensation attainment and the establishment of mentoring relationships. *Journal of Applied Psychology*, 81, 297-308.
- Dropkin, S. i Taylor, M. (1963). Perceived problems of beginning teachers and related factors. *Journal of teacher education*, 14(4), 384-390.
- Duñach, M. i Badia, J. (2006). Nous reptes de la formació permanent del professorat. *Guix: Elements d'acció educativa*, 323, 7-10.
- Duran, D. i Miquel, E. (2003). Cooperar para enseñar y aprender. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 73-76.
- Duran, D. i Miquel, E. (2006). L'aprenentatge entre iguals com a recurs per a l'atenció a la diversitat. A P. Pujolàs (Coord.), *Cap a una educació inclusiva* (pp. 187-217). Vic: Eumo.
- Eckert, P. i McConnell-Ginet, S. (1999). New generalizations and explanations of language gender research. *Language in Society*, 28(2), 185-201.
- Edelstein, G. (2003). Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes.... *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 71-89.
- Edmunds, H. (1999). *The focus group research handbook*. Chicago: American Marketing Associations.
- Einolf, L. H. (1995). Mentoring to prevent school drop outs. *Journal of Behavioral Education*, 5(4), 447-459.
- Eirín Nemiña, R., García Ruso, H. M^a. i Montero Mesa, L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(1), 101-115.
- Eisenman, G. i Thornton, H. (1999). Telementoring: Helping new teachers through the first year. *T.H.E. Journal*, 26(9), 79-82.

- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Eraut, M. (2002). Reflexión y práctica reflexiva. A A. Brockbank, A. i McGill, I. (Coords.), *Aprendizaje reflexivo en la educación superior* (pp. 86-106). Madrid: Ediciones Morata.
- Escobar, A. (2000). Hacia una definición lingüística del tópico literario. *Myrtia: Revista de filología clásica*, 15, 123-160.
- Fandiño Cubillos, G. (2009). Haciéndose maestro: El primer año de trabajo de las maestras de Educación Infantil. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(1), 117-128.
- Farrell, T. (2003). Learning to teach english language during the first year: Personal influences and challenges. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 95-111.
- Farrell, T. (2006). The first year of language teaching: Imposing order. *System*, 34(2), 211-221.
- Fecho, B. (2000). Developing critical mass. Teacher education and critical inquiry pedagogy. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 194-199.
- Feiman, S. i Floden, R. (1981). A consumer's guide to teacher development. *Institute for Research on Teaching, Research Series*, 94. Recuperat a la base de dades de l'ERIC: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED207970.pdf>
- Feiman-Nemser, S., Schulle, S., Carver, C. i Yusko, B. (1999). *A conceptual review of literature on new teacher induction*. East Lansing, MI: National Partnership of Excellence and Accountability in Teaching. Recuperat a la base de dades de l'ERIC: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED449147.pdf>
- Feixas, M. (2002). El profesorado novel: estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2, 13-29.
- Fennema, E. i Franke, M. (1992). Teachers' knowledge and its impact. A D. Grouws (Ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 147-164). New York: Macmillan Publishing Company.

- Fernández Sierra, J. i Fernández Larragueta, S. (2006). La construcción del conocimiento profesional y la socialización de los psicopedagogos/as de centro noveles. *Revista de Educación*, 341, 419-440.
- Flores, M. i Fernández Castro, J. (2004). Creencias de los profesores y estrés docente en función de la experiencia profesional. *Estudios de psicología*, 25(3), 343-358.
- Foster, H. L. (1982). Preventing distress and burn-out. A project that worked: The new teacher and teacher aide project. Institute on Classroom Management and School Discipline. Recuperat a la base de dades ERIC. (ED 223544)
- Fox, A. i Wilson, E. (2009). Support our networking and help us belong!: Listening to beginning secondary school science teachers. *Teachers and Teaching*, 15(6), 701-718.
- Francis, D. (1995). The reflective journal: a window to preservice teachers' practical knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 229-241.
- Fuller, F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226.
- Fuller, F. i Brown, D. (1975). Becoming a teacher. *Teacher Education, Chicago, NSSE*, 25-52.
- Furió, C. (1994). Tendencias actuales en la formación del profesorado de ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, 12(2), 188-199.
- Furió, C. i Gil, D. (1989). La didáctica de las ciencias en la formación inicial del profesorado: una orientación y un programa teóricamente fundamentados. *Enseñanza de las ciencias*, 7(3), 257-265.
- Gadow, F. *Comunidades de práctica: ¿qué son, para qué sirven y por qué son importantes?* Recuperat el 19 d'abril 2010, a <http://209.85.135.132/search?q=cache:aeKJs1E7LXkJ:www.materiabiz.com/mbz/capitalhumano/nota.vsp%3Fnid%3D38603+principios+de+las+comunidades+de+pr%C3%A1ctica+Wenger&cd=3&hl=es&ct=clnk&gl=es>

Galvez-Hjornevik, C. (1986). Mentoring among teachers: A review of the literature. *Journal of Teacher Education*, 37(1), 6-11.

Ganser, T. (1997). *The contribution of service as a cooperating teacher and mentor teacher to the professional development teachers*. Paper presentat a l'Annual Meeting of the American Educational Research Association AERA, Chicago. Recuperat a la base de dades de l'ERIC: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED408279.pdf>

García Fernández, N. (2002). *Sistemas de trabajo con las tics en el sistema educativo y en la formación de profesionales: las comunidades de aprendizaje*. Recuperat a: <http://www.um.es/ead/red/6/comunidades.pdf>

García Galindo, J. A. (Ed.). (1995). *Innovación Educativa en la Universidad. Investigaciones y experiencias para mejorar la calidad de la Enseñanza*. Málaga: Imagraf, ICE de la Universidad de Málaga.

Garmon, M. A. (2001). The benefits of dialogue journals: What prospective teachers say. *Teacher Education Quarterly*, 28(4), 37-50.

Gaston, J. S. i Jackson, J. F. L. (1998). *Mentoring and its implications*. Recuperat a la base de dades ERIC. (ED426990)

Gehrke, N. J. i Kay, R. (1984). The socialization of beginning teachers through mentor-protége relationships. *Journal of teacher education*, 35(3), 21-24.

Glasser, B. G. i Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research* (4a Ed.). Chicago: Aldine Publishing Company.

Glickman, C. D., Gordon, S. P. i Ross-Gordon's, J. M. (1998). *Supervision of instruction: A developmental approach* (4a Ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Godley, L. B., Wilson, D. R. i Klug, B. J. (1987). The teacher consultant role: Impact of profession. *Action in teacher education*, 8(4), 65-73.

Goetz, J. P. i LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.

- Gold, Y. (1997). Beginning teacher support: attrition, mentoring and induction. A W. R. Houston, M. Haberman i J. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 548-594). New York: Macmillan Publishing Company.
- González Brito, A., Araneda Garcés, N., Hernández González, J. i Lorca Tapia, J. (2005). Inducción profesional docente. *Estudios Pedagógicos*, XXXI(1), 51-62.
- González, V. (2006). El diario como instrumento de diagnóstico y estimulación del desarrollo profesional del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(2). Recuperat a: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1248Gonzalez.pdf>
- Goodman, J. (1984). Reflection and teacher education: A case study and theoretical analysis. *Interchange*, 15(3), 9-26.
- Goos, M. E. i Bennison, A. (2008). Developing a communal identity as beginning teachers of mathematics: Emergence of an online community of practice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(1), 41-60.
- Gordon, S. P. i Maxey, S. (2000). *How to help beginning teachers succeed*. Alexandria, Virginia: ASCD, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Gustafson, B., Guilbert, S. i MacDonald, D. (2002). Beginning elementary science teachers: Developing professional knowledge during a limited mentoring experience. *Research in Science Education*, 32(3), 281-302.
- Hanson, D. i Herrington, M. (1976). *From college to classroom: The probationary year*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Harrison, J. i McKeon, F. (2010). Perceptions of beginning teacher educators of their development in research and scholarship: Identifying the 'turning point' experiences. *Journal of Education for Teaching*, 36(1), 19-34.
- Harrison, J., Dymoke, S. i Pell, T. (2006). Mentoring beginning teachers in secondary schools: An analysis of practice. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1055-1067.
- Hatton, N. i Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.

- Hawk, P. (1987). Beginning teacher programs: Benefits for experienced educator. *Action in teacher education*, 8(4), 59-63.
- Helsel DeWert, M., Babinski, L. i Jones, B. (2003). Safe passages. Providing online support to beginning teachers. *Journal of Teacher Education*, 54(4), 311-320.
- Henry, M. A. (1988). *Project credit: Certification renewal experiences designed to improve teaching*. Terre Haute: Indiana State University, Department of Secondary Education. Recuperat a la base de dades ERIC. (ED291681)
- Hernández, R., Fernández, C. i Baptista, P. (2000). *Metodología de la investigación* (2a Ed.). Méjico: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Hill, J., Pettit, J. i Dawson, G. (1997). *Schools as learning communities*. NSW Department of Education and Training. Recuperat a: <http://www.schools.nsw.edu.au /staff/ F2.0/material/salc1.htm>
- Hirsh, S. A. (1990). Designing induction programs with the beginning teacher in mind. *The Journal of Staff Development*, 11(4), 24-26.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. i Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207-216.
- Hogan, K., Nastasi, B. K. i Pressley, M. (2000). Discourse patterns and collaborative scientific reasoning in peer and teacher-guided discussions. *Cognition and Instruction*, 17(4), 379-432.
- Hoover, L. (1994). Reflective writing as a window on preservice teachers' thought processes. *Teaching and teacher Education*, 10(1), 83-93.
- Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y precisión. *Curriculum*, 2, 139-160. Recuperat a: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/articles/querriculum/querriculum2/qr2fases.html
- Huffman, G. i Leak, S. (1986). Beginning teacher's perceptions of mentors. *Journal of teacher education*, 37(1), 22-24.

- Huling-Austin, L. (1988). *A synthesis of research on teacher induction programs and practices*. Paper presentat a l'Annual Meeting of the American Educational Research Association AERA, New Orleans. Recuperat a la base de dades de l'ERIC: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED302546.pdf>
- Huling-Austin, L. (1990). Teacher induction programs and internships. A W. R. Houston, R. Howsam, i J. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 535-548). New York: Macmillan Publishing Company.
- Imbernón, F. (1994a). *La formación del profesorado*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Imbernón, F. (1994b). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado, hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Ingwolson, G. i Thompson, J. (2007). A Tale of two first-year teachers: One likely to continue, one likely to drop out. *Middle School Journal*, 39(2), 43-49.
- Jenkins, K., Smith, H. i Maxwell, T. (2009). Challenging experiences faced by beginning casual teachers: Here one day and gone the next! *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(1), 63-78.
- Jiménez Rodríguez, M. A., Rodríguez Navarro, H., Velicias Sánchez, M., Valdespino Núñez R., Pajares Vaca, L., Pérez Ruiz, E., ... Cuetos Azcona, A. (2000). Alternativa a 2000 años de educación: las Comunidades de Aprendizaje. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 39, 187-196.
- Johannesson, I. A. (2006). Concepts of teacher knowledge as social strategies. *Pedagogy, Culture & Society*, 14(1), 19-34.
- Johnson, D. W. i Johnson, F. P. (1982). *Joining together: group theory and group skills* (2a Ed.). Columbus, Ohio: Merrill Publishing.
- Jonhson, J. M. i Ryan, K. (1980). *Research on the beginning teacher: Implications for teacher education*. Recuperat a la base de dades ERIC. (ED 209188)
- Jordell, K. (1987). Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 3, 165-177.

- Kagan, D. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62, 129-169.
- Katz, L. (1977). *Talks with teachers: Reflections on early childhood Education*. Washington DC: NAEC, National Association for the Education of young Children.
- Kauffman, D., Moore, S., Kardos, S. M., Liu, E. i Peske, H. G. (2002). Lost at sea: New teachers' experiences with curriculum and assessment. *Teachers College Record*, 104, 273-300.
- Kemmis, S. i McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kerlinger, F. N. (1982). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología* (2ª Ed.). México: Mc Graw and Hill Interamericana de España.
- Killeavy, M. i Moloney, A. (2010). Reflection in a social space: Can blogging support reflective practice for beginning teachers? *Teaching and Teacher Education*, 26, 1070-1076.
- Killion, J. P. (1990). The benefits of an induction program for experienced teachers. *The Journal of Staff Development*, 11(4), 32-36.
- Kitchel, T., Greiman, B. C., Torres, R. M. i Burriss, S. (2008). The influence of gender on relationship aspects of beginning teachers and their mentors. *Career and Technical Education Research*, 33(2), 73-91.
- Klug, B. J. i Salzman, S. A. (1991). Formal induction vs. informal mentoring: Comparative effects and outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 7(3), 241-251.
- Koetting, J. R. (1984). *Foundations of naturalistic inquiry: Developing a theory base for understanding individual interpretations of reality*. Oklahoma: University Press.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall

- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Krol, C. A. (1996). Preservice teacher education students' dialogue journals: What characterizes students' reflective writing and a teacher's comments. Paper presentat a l'Annual Meeting of the Association of Teacher Educators AERA. Recuperat a la base de dades de l'ERIC: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED395911.pdf>
- Kutsyruba, B. (2009). Getting off on the right foot: Guiding beginning teachers with supervision and professional development. *International Journal of Learning*, 16(2), 257-278.
- Kyriacou, C. i Kunc, R. (2007). Beginning teachers' expectations of teaching. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 23(8), 1246-1257.
- Lacey, C. (1977). *The socialization of teachers*. Londres: Methuen.
- Lagana, J. F. (1970). *What happens to the attitudes of beginning teachers?* Danville, IL: Interstate Printers.
- Lang, C. (1999). *When does it get any easier?: Beginning teachers' experiences during their first year of teaching*. Recuperat a: <http://www.aare.edu.au/99pap/lan99269.htm>
- Lave, J. i Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lawrence, L. (1992). *Preservice teachers' development of pedagogical understandings and epistemological frameworks*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association AERA, San Francisco. Recuperat a la base de dades de l'ERIC: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/73/4e.pdf
- Lawson, H. A. (1992). Beyond the new conception of teacher induction. *Journal of Teacher Education*, 43(3), 163-172.

- Leinhardt, G., McCarthy Young, K. i Merriman, J. (1995). Integrating professional knowledge: The theory of practice and the practice of theory. *Learning and Instruction*, 5, 401–408.
- Levine, J. H. (1999). *Learning communities: New structures, new partnerships for learning. The first-year experience*. Columbia, SC: South Carolina University.
- Libby, D., Allen, C. i Koziol, S.M. (1993). *Encouraging reflective thinking through case-integrated instruction*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, AERA.
- Liesa, E. (2004). *Els procediments d'estudi de textos a l'ESO: concepcions i pràctiques* (Tesi doctoral no publicada, Universitat Ramon Llull, Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna, Barcelona, Espanya).
- Liesa, E. i Castelló, M. (2005). La discussió metacognitiva per aprendre a estudiar. *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, 37, 70-81.
- Littell, J.H., Corcoran, J. i Pillai, V. (2008). *Systematic reviews and meta-analysis*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Little, J.W., Galagaran, P. i O'Neal, R. (1984). *Professional development roles and relationships: principals and skills of 'advising'*. San Francisco: National Institute of Education.
- Llinares, S. (1994). Learning to teach mathematics. A point of view about learning to teach mathematics from a conceptualization of mathematics teacher knowledge as situated knowledge. Conferència convidada a l'Institut für Didaktik der mathematik. Alemanya: Universitat Dortmund.
- Llinares, S. (1998). Conocimiento profesional del profesor de matemáticas y procesos de formación. *Uno: Revista de didáctica de las matemáticas*, 17, 51-64.
- Lobo Estecha, C., Luna Pérez, M. i Rodríguez Chamizo, A. (2000). Los primeros años de la práctica docente en el profesorado de educación secundaria. Proyecto de Investigación (Referencia 12/00) subvencionado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (BOJA, nº 98, 26 de agosto de 2000).

Recuperat

a:

http://www.juntadeandalucia.es/averroes/formacion_profesorado/documentos/experiencias_singulares/noveles_sevilla.pdf

- Lucas Martín, A. (1986). El proceso de socialización: un enfoque sociológico. *Revista Española de Pedagogía*, 173, 357-370.
- Luft, J. A. i Patterson, N. C. (2002). Bridging the gap: Supporting beginning science teachers. *Journal Journal of Science Teacher Education*, 13(4), 267-282.
- Lundgren, U. P. (1977). Model analysis of pedagogical processes. *Studies in Curriculum Theory and Cultural Reproduction*, 2. Stockholm: Institute of Education, Department of Educational Research.
- Mäkinen, J., Olkinuora, E. i Tynjälä, P. (1999). Growing demands of skills and knowledge: Learning and the acquisition of expertise in the information society. *Analytic Teaching*, 20(1), 19–28.
- Malderez, A. i Bodoczky, C. (1999). *Mentor courses: A resource book for teacher-trainers* (p. 4). Cambridge: Cambridge University Press.
- Maloney, C. i Campbell-Evans, G. (2002). Using interactive journal writing as a strategy for professional growth. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 30(1), 39-50.
- Manassero, M. A., García Buades, E., Torres, G., Ramis, C. i Vázquez, Á. (2006). Teacher burnout: Attributional aspects. *Psychology in Spain*, 10, 66-74.
- Marcelo García, C. (1996). *Formación permanente del profesorado: pasado, presente y futuro*. Ponencia presentada al Seminario sobre Reformas Educativas y Formación del Profesorado, Murcia, 28-29 de Febrero.
- Marcelo García, C. (1991). *Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: CIDE.
- Marcelo, C. (1988). Profesores principiantes y programas de inducción a la práctica docente. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 6, 61-80.

- Marcelo, C. (1993). Cómo conocen los profesores la materia que enseñan, algunas contribuciones de la investigación sobre el conocimiento didáctico del contenido. Recuperat el 5 d'abril 2010, a <http://ocw.pucv.cl/cursos-1/epe1137/materiales-de-clases-1/unidad-2/construccion-conocimiento-profesional>
- Marcelo, C. (1999). *Formación de profesores para el cambio educativo* (2a Ed.). Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona.
- Marcelo, C. (2002). La formación inicial y permanente de los educadores. A Consejo Escolar del Estado, *Los educadores de la sociedad del siglo XXI* (pp. 161-194). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperat a: <http://prometeo.us.es/idea/miembros/01-carlos-marcelo-garcia/archivos/CONsejo%20escolar.pdf>
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(1), 1-25.
- Marín Díaz, V. (2005). El inicio de la vida profesional del docente universitario: hacia la determinación de los elementos que marcan la socialización del profesor universitario principiante. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 30(15), 191-210.
- Martinez, K. (2004). Mentoring new teachers: Promise and problems in times of teacher shortage. *Australian Journal of Education*, 48(1), 95-108.
- Maynard, T. i Furlong, J. (1995). Learning to teach and models of mentoring. A T. Kelly i A. Mayes (Eds.), *Issues in mentoring* (pp. 12-13). London: Routledge.
- Mayor Ruiz, C. (1995). *Enseñar y "aprender a enseñar" en la Universidad. Un estudio sobre las condiciones profesionales y formativas del profesorado de la Universidad de Sevilla* (Tesi Doctoral no publicada, Universidad de Sevilla, Sevilla, Espanya).
- Mayor Ruiz, C. (1996). Los problemas y necesidades de los profesores principiantes universitarios. *Bordón*, 48(1), 27-51.

- McArthur, J. (1981). *The first years of teaching. ERIC Report, 30*. Canberra, Australian Government Publishing Service.
- Medina, J. L. (2001). El diario del profesor, un reflejo del aula. *Cuadernos de Pedagogía, 305*, 67-70.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento* (The guided construction of knowledge. Talk amongst teachers and learners). Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Merton, R., Fiske, M. i Kendall, P. (1990). *The focused interview: a manual of problems and procedures*. Glencoe, IL: The Free Press. (Treball original publicat al 1956).
- Miller, M. J. (2009). Talking about our troubles: Using video-based dialogue to build preservice teachers' professional knowledge. *The Teacher Educator, 44*(3), 143-163.
- Mir, M. L., Rodríguez, R. I., Riera, M. A. i Roselló, M. R. (1990). La metodología de la investigación-acción al servicio de los profesores noveles. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 9*, 51-60.
- Moir, E. (1990). *Phases of first-year teaching*. Santa Cruz: UCSC New Teacher Center.
- Molina, E. (2005). Creación y desarrollo de comunicaciones de aprendizaje: hacia la mejora educativa. *Revista de educación, 337*, 235-250.
- Monereo, C. (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones. *Revista de investigación educativa, 5*(3), 239-265.
- Monereo, C. (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación, 352*, 583-597.
- Montero Mesa, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Argentina: Homo Sapiens, Ed.
- Moore, J. i Chae, B. (2007). Beginning teachers' use of online resources and communities. *Technology, Pedagogy and Education, 16*(2), 215-224.

- Munby, H. i Rusell, T. (1989). Educating the Reflective Teacher: An Essay Review of Two Books by Donald Schon. *Journal of Curriculum Studies*, 21, 71-80.
- Munby, H. i Rusell, T. (1990). Metaphor in the study of teachers' professional knowledge. *Theory into Practice*, 29(2), 116-121.
- Muñoz, J. (2003). *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS/ti. Versió 2.4*. Recuperat a: <http://www.ugr.es/~textinfor/documentos/manualatlas.pdf>
- Murillo, M^a. I. (2005). Las prácticas en la formación de dos estudiantes-profesores de ELE: explorando la interacción en las sesiones de tutoría. *REVISTA redELE*, 3. Recuperat a: <http://www.educacion.es/redele/revista3/pdf3/murillo.pdf>
- National (The) Commission on Teaching and America's Future (NCTAF). (1996). *What matters most: Teaching for america's future*. Report of the National Commission on Teaching & America's Future, New York. Recuperat a: <http://www.nctaf.org/documents/WhatMattersMost.pdf>
- NEA (The) Foundation for the Improvement of Education (1999). *Creating a teacher mentoring program*. Recuperat el 24 de setembre de 2010, a http://www.neafoundation.org/downloads/NEA-Creating_Teacher_Mentoring.pdf
- Negrillo, C. i Iranzo, P. (2009). Formación para la inserción profesional del profesorado novel de educación infantil, educación primaria y educación secundaria: hacia la reflexión desde la inducción y el soporte emocional. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(1), 157-182.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.
- Oakeshott, M. (1962). Rational conduct. A M. Oakeshott, *Rationalism in Politics and Other Essays* (pp. 80-110). Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Odell, S. J. (1990). A collaborative approach to teacher induction that works. *The Journal of Staff Development*, 11(4), 12-16.
- Oliver, M. F. (2008). *Los escenarios de futuro y las políticas sobre el Abandono Escolar Prematuro*. Seminario Europeo sobre el abandono escolar prematuro:

políticas y perspectivas de futuro, 6 y 7 de octubre de 2008. Recuperat a:
<http://www.fueib.org/AEP/presentaciones/lunes4.ppt>.

- Onrubia, J. (2004). Las aulas como comunidades de aprendizaje. *Revista T.E.*, 249, 14-15.
- Oplatka, I. i Eizenberg, M. (2007). The perceived significance of the supervisor, the assistant, and parents for career development of beginning kindergarten teachers. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 23(4), 339-354.
- Oriol-Bosch, A. (1997). *Reflexions epistemològiques inacabades sobre el coneixement i la competència professional*. Barcelona: Institut d'Estudis de la Salut
- Ortiz-Walters, R., Eddleston, K.-A. i Simione, K. (2010). Satisfaction with mentoring relationships: Does gender identity matter? *Career Development International*, 15(2), 100-120.
- Owens, Th. R. i Wang, Ch. (1997). Community-based learning: A foundation for meaningful education reform. Norwest Regional Educational Laboratory. *School Improvement Research Series*, 8. Recuperat a:
http://educationnorthwest.org/webfm_send/514
- Paine, L., Pimm, D., Britton, E., Raizen, S. i Wilson, S. (2003). Re-thinking induction: Examples from other countries. A M. Scherer (Ed.), *Keeping good teachers* (pp. 67-80). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Parker, L. S. (1988). A regional teacher induction program that works for rural schools. *The Journal of Staff Development*, 9(4), 16-20.
- Parrilla Latas, M. A. (2004). Grupos de apoyo entre docentes. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 66-69.
- Parrilla Latas, M. A. i Daniels, H. (1998). *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

- Pasch, M., Sparks-Langer, G., Gardner, T. G., Starko, A. J. i Moody, C. D. (1991). *Teaching as decision making: Instructional practices for the successful teacher*. White Plains, NY: Longman Publishing.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2a Ed.). Newberry Park, CA.: Sage Publications.
- Pennington, M. (1992). Reflecting on teaching and learning: A developmental focus for the second language classroom. A J. Flowerdew, M. Brock i S. Hsia (Eds.), *Perspectives on Second Language Teacher education* (pp. 47-65). HongKong: City Polytechnic.
- Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Morata.
- Pérez Serrano, G. (1990). *Investigación-acción: aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- Perrenoud, Ph. (1993). Formation initiale des maitres et professionnalisation du metier. *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(1), 59-76.
- Pértega, S. i Pita, S. (2006). *Revisiones sistemáticas y Metaanálisis*. Recuperat el 7 de febrer de 2010, a <http://www.fisterra.com/mbe/investiga/metaanalis/RSyMetaanalis.asp>
- Piot, L., Kelchtermans, G. i Ballet, K. (2010). Beginning teachers' job experiences in multi-ethnic schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(2), 259-276.
- Porlán, R. i Martín, J. (1991). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Díada Editoras.
- Porlán, R., Rivero, A. i Martín, J. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias*, 15(2), 155-171.
- Pozo, J. I. i Scheuer, N. (1999). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. A J. I. Pozo i C. Monereo (Eds.), *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo* (pp. 87-108). Madrid: Aula XXI/Santillana.

- Prawat, R. S. (1996). Learning community, commitment and school reform. *Journal of Curriculum Studies*, 28(1), 91-110.
- Putz, B. (1992). *Helping beginning teachers succeed*. SSTA Research Centre Report #92-13. Recuperat a: <http://saskschoolboards.ca/research/instruction/92-13.htm>
- Ragins, B. R. i McFarlin, D. B. (1990). Perceptions of mentor roles in cross-gender mentoring relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 37, 321-339.
- Ramaswami, A., Dreher, G. F., Bretz, R. i Wiethoff, C. (2010). Gender, mentoring, and career success: The importance of organizational context. *Personnel Psychology*, 63(2), 385-405.
- Reiman, A. J. (1999). The evolution of the social roletaking and guided reflection framework in teacher education: Recent theory and quantitative synthesis of research. *Teaching and Teacher Education*, 15(6), 597-612.
- Reynaga, S. (1996). Profesionales reflexivos: viejas propuestas, renovadas posibilidades. *Sinéctica, formación docente, filosofía para niños, aprendizaje y cultura*, 8. Recuperat a: http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Historico/Numeros_anteriores_02/008
- Ribelles, L. i Verdaguer, M. T. (2006). La formació, una eina d'anàlisi, autoconeixement i millora. *Guix: Elements d'acció educativa*, 323, 17-20.
- Rodrigo, M. J. (1997a). El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿un solo constructivismo o tres?". *Novedades Educativas*, 76, 59-61. Recuperat a: http://www.inslujan.edu.ar/Docentes/Capacit/PE_Rodrigo_Unidad_4.pdf
- Rodrigo, M. J. (1997b). Del escenario sociocultural al constructivismo episódico. A M. J. Rodrigo i J. Arnay (Comps.), *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 177-194). Madrid: Ediciones Paidós.
- Rodríguez Martínez, C. (2002). La socialización docente en las Prácticas de Enseñanza: estudio de un caso. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 45, 151-165.

- Rodríguez, G., Gil, J. i García, E. (1999). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Málaga: España: Aljibe.
- Rodríguez-Mena, M. (2007). El aula como comunidad para aprender. *Cultura y Educación*, 19(1), 17-29.
- Rodríguez-Mena, M., García, I., Corral, R. i Lago, C. (2004). *Aprender en la empresa. Fundamentos sociopsicopedagógicos del Programa de Formación de Aprendices Autorregulados en Comunidades de Aprendizaje*. La Habana: Editorial Prensa Latina.
- Roe, M. F. i Stallman, A. C. (1994). A comparative study of dialogue and response journals. *Teaching and Teacher Education*, 10(6), 579-588.
- Roehrig, A. D., Bohn, C. M., Turner, J. i Pressley, M. (2008). Mentoring beginning primary teachers for exemplary teaching practices. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 684-702.
- Roehrig, A. D., Pressley, M. i Talotta, D. A. (2002). *Stories of beginning teachers: First-year challenges and beyond*. Notre Dame: University of Notre Dame.
- Ross, D. D. (1989). First steps in developing a reflective approach. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 22-30.
- Ross, D. D. (1990). Programmatic structures for the preparation of reflective teachers. A R. T. Clift, R. W. Houston i M. C. Pugach (Eds.), *Encouraging reflective practice in education: An analysis of issues and programs* (pp. 97-118). New York: Teachers College Press.
- Rubio, J. C. i Guerrero, E. (2005). Estrategias de prevención e intervención del burnout en el ámbito educativo. *Salud mental*, 28(5), 27-33.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. Londres: Hutchinson. (Reimprès Chicago: The University of Chicago Press, 2002).
- Sabar, N. (2004). From heaven to reality through crisis: Novice teachers as migrants. *Teaching & Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 20(2), 145-161.

- Sánchez Moreno, M. (2001). El asesoramiento. A M. Sánchez Moreno (Coord.), *Proyecto Andaluz de Formación del Profesorado Universitario. Coordinación de la formación (Guía II)* (pp. 39-65). Córdoba: Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas (UCUA).
- Sánchez, E., Rosales, J., Cañedo, I. i Conde, P. (1994). El discurso expositivo: una comparación entre profesores expertos y principiantes. *Infancia y Aprendizaje*, 67-68, 51-74.
- Sánchez-Meca, J. i Botella, J. (2010). Revisiones sistemáticas y meta-análisis: herramientas para la práctica profesional. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 7-17. Recuperat a: <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1792.pdf>
- Sandín, M. P. (1997). *Desarrollo de la identidad étnica en adolescentes desde una perspectiva intercultural: evaluación participativa de un programa de acción tutorial* (Tesi doctoral, Universitat de Barcelona, Barcelona, Espanya). Recuperat a <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0417108-114853/>
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana de España.
- Santos Rego, M. A. (1992). La acción reflexiva en educación: buscando lo sustancial. *Teoría de la educación*, 4, 91-112.
- Scheehy, G. (1976). *Passages: Predictable crisis of adult life*. New York: Dutton.
- Schein, E. H. (1978). *Career dynamics: Matching individual and organizational needs*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Schlechty, P. (1990). *Reform in teacher education: A sociological view*. Recuperat a la base de dades de l'ERIC: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED332981.pdf>
- Schmidt, J. A. i Wolfe. J. S. (1980). The mentor partnership: Discovery of professionalism. *NASPA Journal*, 17(3), 45-51.
- Schmidt, M. i Canser, J. (2006). Clearing the fog. Constructing shared stories of a novice teacher's journey. *Research Studies in Music Education*, 27(1), 55-68.

- Schmidt, M. (2005). *Chris' story: A novice's journey toward successful retention*. Paper presentat al Symposium on music teacher education, Rethinking, Researching, Revitalizing. September 15-17, University of North Carolina. Recuperat a la base de dades de l'ERIC: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED492389.pdf>
- Schmidt, M. (2008). Mentoring and being mentored: The story of a novice music teacher's success. *Teaching and Teacher Education*, 24, 635–648.
- Schmuck, R. A. i Runkel, P. J. (1985). *The handbook of organizational development in schools* (3a Ed.). Palo Alto, CA.: Mayfield Publishing.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Schön, D. (1998). La crisis de confianza en el conocimiento profesional. A D. Schön, *El profesional reflexivo, como piensan los profesionales cuando actúan* (pp. 15-30). Barcelona: Ediciones Paidós.
- Serra, J. C., Krichesky, G. i Merodo, A. (2009). Inserción laboral de docentes noveles del Nivel Medio en la Argentina. Una aproximación a partir de los egresados de la Universidad Nacional de General Sarmiento. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(1), 195-208.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Smith, R. (2007). Developing professional identities and knowledge: Becoming primary teachers. *Teachers and Teaching*, 13(4), 377-397.
- Smith, R. D. (1993). Mentoring new teachers: Strategies, structures, and successes. *Teacher education Quarterly*, 20(4), 5-18.
- Solís, E., Luna, M. i Rivero, A. (2002). Las concepciones y los problemas profesionales del profesorado "novel" de Secundaria del área de Ciencias de la Naturaleza. *Fuentes*, 4, 153-166.
- Spalding, E. i Wilson, A. (2002). Demystifying reflection: A study of pedagogical strategies that encourage reflective journal writing. *Teachers College Records*, 104(7), 1393-1421.

- Sparks-Langer, G. i Colton, A. B. (1991). Synthesis of research on teachers' reflective thinking. *Educational Leadership*, 48(6), 37-44.
- Sparks-Langer, G., Simmons, J. M., Pasch, M., Colton, A. i Starko, A. (1990). Reflective pedagogical thinking: How can we promote it and measure it. *Journal of Teacher Education*, 41(5), 23-32.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, S. i Bodgan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Thiessen, D. (2000). A skillful start to a teaching career: a matter of developing impactful behaviors, reflective practices, or professional knowledge? *International Journal of Educational Research*, 33, 515-537.
- Timperley, H. (2008). Teacher professional learning and development. *Educational practices series, 18*. International academy of education. International bureau of education. Recuperat a: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_18.pdf
- Tisher, R. (1980). The induction of beginning teachers. A E. Hoyle i J. Megarry (Eds.), *Professional development of teachers* (pp. 69-84). London: Kogan Page.
- Tisher, R. (1984). Teacher induction: An international perspective on provisions and research. A L. Katz i J. Raths (Eds.), *Advances in Teacher Education I* (pp. 113-124). Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Todd, R. W., Mills, N., Chatchai, P. i Khamcharoen, P. (2001). Giving feedback on journals. *English Language Teaching Journal*, 55(4), 354-359.
- Tomlinson, P. (1995). *Understanding mentoring: Reflective strategies for school-based teacher preparation*. Buckingham: Open University Press.
- Toren, Z. i Iliyan, S. (2008). The problems of the beginning teacher in the Arab schools in Israel. *Teaching and teacher education*, 24(4), 1041-1056.

- Trumbull, D. J., i Slack, M. J. (1991). Learning to ask, listen, and analyze: Using structured interviewing assignments to develop reflection in pre-service science teachers. *International Journal of Science Education*, 13(2), 129-142.
- Turban, D. B., Dougherty, T. W., i Lee, F. K. (2002). Gender, race, and perceived similarity effects in developmental relationships: The moderating role of relationship duration. *Journal of Vocational Behavior*, 61(2), 240-262.
- Tynjälä, P., Nuutinen, A., Eteläpelto, A., Kirjonen, J. i Remes, P. (1997). The acquisition of professional expertise – a challenge for educational research. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 41, 475–494.
- Tynjälä, P., Välimaa, J. i Sarja, A. (2003). Pedagogical perspectives on the relationships between higher education and working life. *Higher Education*, 46, 147–166.
- Välimaa, J. (1999). Managing a diverse system of higher education. A M. Henkel i B. Little (Eds.), *Changing relationship between higher education and the state* (pp. 23-41). London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Van Hover, S. i Yeager, E. (2004). Challenges facing beginning history teachers: An exploratory study. *The International Journal of Social Education*, 19(1), 8.21. Recuperat a la base de dades de l'ERIC: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ718724.pdf>
- Van Looy, L. i Vrijssen, M. (1998). *A multi-dimensional analysis of feedback by tutors and teacher-educators to their students*. Recuperat a la base de dades de l'ERIC: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED418963.pdf>
- Van Maanen, J. i Schein, E. (1979). Toward a theory of organizational socialization. *Research in Organizational Behavior*, 1, 209-264.
- Varah, L., Theume, W. i Paker, L. (1986). Beginning teachers: sink or swim? *Journal of teacher education*, 37, 30-33.
- Varrati, A. M., Lavine, M. i Turner, S. L. (2009). A new conceptual model for principal involvement and professional collaboration in teacher education. *Teachers College Record*, 111(2), 480-510.

- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.
- Veenman, S. (1987). Problems as perceived by new teachers. A. N. Hastings i J. Schwieso (Eds.), *New Directions in Educational Psychology, 2: Behavior and Motivation in the Classroom* (pp. 11-22). East Lewes: Falmer Press.
- Vilca, E.J. (2005). *El profesor novel*. Recuperat el 8 d'abril de 2010, a <http://www.educar.org/articulos/elprofesornovel.asp>
- Villar, L. M. (1990). *El profesor como profesional. Formación y desarrollo profesional*. Granada: Publicaciones Universidad de Granada.
- Vonk, J. H. C. (1995). *Conceptualizing novice teachers' professional development: A base for supervisory interventions*. Paper presentat a l'Annual Meeting of the American Educational Research Association AERA, San Francisco. Recuperat a la base de dades de l'ERIC: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED390838.pdf>
- Vonk, J. H. C. i Schras, G. A. (1987). From beginning to experienced teachers: A study of the professional development of teachers during their first four years of service. *European Journal of Teacher Education*, 10, 95-110.
- Vonk, J. H. C. (1989). Beginning teachers' professional development and its implications for teacher education and training. *The Irish Journal of Education*, XXIII(1), 5-21.
- Vonk, J. H. C. (1996). A knowledge base for mentors of beginning teachers: Result of a dutch experience. A. R. Mcbride (Ed.), *Teacher Education Policy* (pp. 112-134). London: Falmer Press.
- Warring, D. F. (1989). *A collaborative mentor-mentee program based on the Bloomington, Minnesota, Public schools*. Paper presentat al Meeting of the Association of Teachers Educators, St. Louis. Recuperat a la base de dades de l'ERIC: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED305328.pdf>
- Watzke, J. L. (2007). Longitudinal research on beginning teacher development: Complexity as a challenge to concerns-based stage theory. *Teaching and Teacher Education*, 23, 106-122.

- Wedman, J. M., Martin, M. W. i Mahlios, M. C. (1990). Effect of orientation, pedagogy and time on selected student teaching outcomes. *Actions in Teacher Education*, 12(2), 15-24.
- Wenger, E. (1991). *Communities of practice: Where learning happens*. Recuperat el 3 de març de 2010, a http://www.ewenger.com/pub/pub_benchmark_wrd.doc
- Wenger, E. (1998). Communities of practice. Learning as a social system. *The Systems Thinker*, 9(5). Recuperat el 19 d'abril de 2010, a: <http://www.open.ac.uk/ldc08/sites/www.open.ac.uk.ldc08/files/Learningasocialsystem.pdf>
- Wenger, E. (2006). *Communities of practice a brief introduction*. Recuperat el 19 d'abril de 2010, a: <http://www.ewenger.com/theory/>
- Wenger, E. (2009). *Communities of practice and social learning systems: The career of a concept*. Descarregat de la plana WEB el 2 de maig de 2010, a: <http://www.ewenger.com/pub/pubpapers.htm>, prèvia petició a l'autor.
- Wenger, E., McDermott, R. i Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard: HBS Press Book.
- Westerman, D. (1991). Expert and novice teacher decision making. *Journal of Teacher Education*, 42(4), 292-305.
- White, S. (2007). Investigating effective feedback practices for pre-service teacher education students on practicum. *Teaching Education*, 18(4), 299-311.
- Wildman, T., McLaughlin, J. N. R. i Magliaro, S. (1987). *Teachers learning from teachers: A mentor's guide for supporting beginning teachers*. Virginia: Blacksburg, College of Education.
- Wynn, S. R., Wilson Carboni, L. i Patall, E. A. (2007). Beginning teachers' perceptions of mentoring, climate, and leadership: Promoting retention through a learning communities perspective. *Leadership and Policy in Schools*, 6(3), 209-229.
- Zeichner, K. i Gore, J. (1990). Teacher socialization. A W. R. Houston, R. Hawesam i J. Sikule (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 329-348). New York: Macmillan Publishing Company.

Zeichner, K. M. i Liston, D. (1985). Varieties discourse in supervisory conferences. *Teaching and teacher education*, 1(2), 155-174.

Zeichner, K. M. i Liston, D. (1987). Teaching student teachers to be reflect in Harvard. *Educational Review*, 57, 22-48.

Zeichner, K. i Tabachnick, B. R. (1985). The development of teacher perspectives: Social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. *Journal of Education for Teaching*, 11, 1-25.

Zeus, P. i Skiffington, S. (2000). Guía completa de coaching en el trabajo (p. 17). Madrid: McGraw-Hill Profesional.

El canvi és un procés, no un producte.

(Kemmis i McTaggart, 1988)



Universitat Ramon Llull

Aquesta Tesi Doctoral ha estat defensada el dia ____ d _____ de 20

al Centre _____

de la Universitat Ramon Llull

davant el Tribunal format pels Doctors sotasignants, havent obtingut la qualificació:

President/a

Vocal

Secretari/ària

Doctorand/a

