



**Universitat Autònoma  
de Barcelona**

**Facultat Ciències de l'Educació  
Departament de Pedagogia Aplicada**

**L'ATENCIÓ INTEGRAL AL DESENVOLUPAMENT  
INTEL·LECTUAL I SOCIOEMOCIONAL  
DELS INFANTS EN LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES**

**Lorea Martínez Pérez**

**Març 2014**

**Doctorat en Qualitat i Processos d'Innovació Educativa**

**Director: Dr. Miquel Àngel Essomba Gelabert**

***A la mare i el pare.***

***Per mostrar-me el camí.***

***A la Teresa Marie i en John.***

***Per acompanyar-me.***

## Agraïments

En primer lloc vull expressar el meu sincer agraïment al director d'aquesta tesi, en Miquel Àngel Essomba, per tot el seu suport durant aquest procés, per les paraules d'encoratjament i per creure en mi.

També vull donar les gràcies a la Jen Saul, la cap d'estudis de l'escola EPACS on vaig dur a terme aquesta recerca. La Jen ha sigut la meva *partner in crime* en aquest procés, sempre disponible amb un somriure i donant suport en tot moment. Hi ha també persones, sense les quals, aquesta tesi no hauria estat possible, com la Sharon Johnson, directora de l'escola, i tots els docents que van fer d'aquesta recerca-acció una realitat. Moltes gràcies a tots.

Vull també expressar el meu sincer agraïment a la Susan Stillman, Directora d'Educació de Six Seconds. De vegades, hom té la sort de trobar persones amb les que connectes de seguida i que entenen ràpidament què vols fer i perquè és important. La Susan ha estat una consellera i guia formidable, càlida i accessible en tot moment. Gràcies a la Susan, el món de l'aprenentatge socioemocional va passar, per a mi, de la teoria a la pràctica.

Hi ha també persones que m'han acompanyat al llarg d'aquest camí, fent-me costat tant a Califòrnia com des de Catalunya. Aquestes persones m'han fet qui sóc avui. A la mare, el pare i l'abuelita Teresa pel suport incondicional; a la Noèlia i en Jordi per la seva comprensió i per animar-me quan les forces defallien; a la Melissa i la Lorien, per ajudar-me a pensar i per validar els meus sentiments; a l'Edgar, per ser un calamar i compartir les alegries i tristesses d'aquest procés. A la Irene, la Mireia, en Toni i la Maria, a en Dani i la Cris... per dinar o sopar a corre-cuita cada vegada que he estat a Barcelona durant aquest temps. A la Margaret, el clan dels Rethans i els Bermirez, per preocupar-vos. Gràcies a tots. El vostre suport ha sigut imprescindible en aquest procés.

Gràcies també a la Maribel Osuna, que incansablement em va ajudar amb la transcripció d'entrevistes. I a totes aquelles persones que dediquen dia rere dia a construir un món millor a través de l'educació.

A la Teresa Marie, per ensenyar-me a ser mare amb la seva paciència i el seu bon humor.

I molt especialment a en John, pel seu amor.

## ÍNDEX

Índex de taules.....	ix
Índex de figures.....	xi

## INTRODUCCIÓ GENERAL

<b>1. JUSTIFICACIÓ DEL PROBLEMA I OBJECTIUS DE RECERCA.....</b>	<b>1</b>
1.1 Problemàtica i finalitat d'investigació .....	1
1.2 Preguntes de recerca.....	5

## PRIMERA PART: MARC TEÒRIC

<b>2. CONTEXT GENERAL I CONTEXT INSTITUCIONAL .....</b>	<b>10</b>
<b>2.1 El context general: El docent dels EUA en la societat del coneixement.....</b>	<b>10</b>
<b>2.2 El context institucional: Les escoles charter a Califòrnia .....</b>	<b>18</b>
2.2.1 Breu introducció al sistema educatiu dels EUA.....	19
2.2.2 Les escoles charter a Califòrnia.....	29
2.2.2.1 Principis de les escoles charter.....	32
2.2.2.2 Les escoles charter, el rendiment acadèmic i les competències socioemocionals.....	37
<b>3. EL DESENVOLUPAMENT SOCIOEMOCIONAL EN EDUCACIÓ.....</b>	<b>41</b>
<b>3.1 Les emocions i el cervell emocional.....</b>	<b>43</b>
3.1.1 La naturalesa i les funcions de les emocions.....	43
3.1.2 El cervell emocional.....	47
<b>3.2 La intel·ligència emocional: orígens i evolució.....</b>	<b>49</b>
3.2.1 Salovey i Mayer: model d'intel·ligència emocional d'habilitat.....	51
3.2.2 Bar-On i Goleman: models d'intel·ligència emocional mixtos.....	54
3.2.2.1 El model de Bar-On.....	54
3.2.2.2 El model de Goleman.....	55
3.2.3 Crítiques al concepte d'intel·ligència emocional.....	56
<b>3.3 L'aprenentatge socioemocional (ASE) en contextos educatius.....</b>	<b>59</b>
3.3.1 L'ASE i les competències socioemocionals.....	61
3.3.2 Enfocaments actuals de l'ASE en centres educatius.....	69
3.3.3 La implementació de programes d'ASE.....	73

3.3.3.1 El treball de l'ASE dins l'aula.....	79
3.3.3.2 Els estàndards de l'ASE.....	86
3.3.4 La integració de l'ASE en les pràctiques educatives.....	92
3.3.4.1 La integració de l'ASE en el contingut acadèmic.....	92
3.3.4.2 La integració de l'ASE en els mètodes d'ensenyament.....	94
3.3.5 Els docents i l'ASE.....	95
3.3.5.1 Formació inicial.....	98
3.3.5.2 Formació permanent.....	100
3.3.5.3 Impacte de l'ASE en els docents.....	102
<b>3.4 Figura-resum: Marc de referència per al treball de l'ASE en centres educatius.....</b>	<b>104</b>
<b>4. LA CONSTRUCCIÓ DEL PENSAMENT PEDAGÒGIC DEL PROFESSORAT.....</b>	<b>105</b>
<b>4.1 Enfocaments cognitius sobre el pensament del professorat .....</b>	<b>107</b>
4.1.1 Els processos de planificació.....	110
4.1.2 El pensament interactiu.....	112
4.1.3 Les teories i creences del professorat.....	113
4.1.4 Enfocament cognitiu i millora de les pràctiques educatives .....	116
<b>4.2 Enfocament interpretatiu sobre el pensament del professorat .....</b>	<b>119</b>
4.2.1 El pensament pràctic del docent.....	120
4.2.1.1 El coneixement professional pràctic.....	122
4.2.1.2 Els processos de socialització.....	127
4.2.1.3 Tensions entre les creences i les accions del professorat.....	131
4.2.2 Pensament pràctic i millora de les pràctiques educatives.....	132
4.2.3 Principals limitacions de l'enfocament interpretatiu.....	135
<b>4.3 Enfocament crític sobre el pensament del professorat.....</b>	<b>136</b>
4.3.1 Els docents com a intel·lectuals transformadors.....	141
4.3.2 Els docents com a investigadors.....	143
4.3.3 La formació del pensament crític.....	146
4.3.4 El rol de les emocions en la pedagogia crítica.....	148
4.3.5 Pedagogia crítica i millora de les pràctiques educatives.....	149
<b>4.4 Quadre comparatiu: La construcció del pensament pedagògic sota els enfocaments cognitiu, interpretatiu i crític.....</b>	<b>151</b>

<b>5. FACTORS QUE INFLUEIXEN EN LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES DELS DOCENTS .....</b>	<b>153</b>
5.1 Pel que fa al docent.....	156
5.1.1 Els coneixements i habilitats dels docents .....	157
5.1.2 La motivació dels docents.....	160
5.2 Pel que fa a l'organització educativa.....	163
5.2.1 El lideratge.....	164
5.2.2 La cultura organitzativa.....	169
5.3 Pel que fa a la societat.....	178
5.3.1 El rendiment acadèmic i els sistemes de rendició de comptes.....	179
5.3.2 La centralització del canvi: l'estandardització del currículum i de les pràctiques educatives.....	182
<b>6. SÍNTESE DEL MARC TEÒRIC: L'ATENCIÓ INTEGRAL AL DESENVOLUPAMENT INTEL·LECTUAL I SOCIOEMOCIONAL EN LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES .....</b>	<b>187</b>

## **SEGONA PART: MARC METODOLÒGIC**

<b>7. LA METODOLOGIA DE RECERCA.....</b>	<b>193</b>
<b>7.1 La recerca-acció.....</b>	<b>196</b>
7.1.1 Models de la recerca-acció.....	198
7.1.2 Justificació de la tria.....	204
7.1.3 Limitacions de la recerca-acció.....	208
<b>7.2 Població i mostra.....</b>	<b>210</b>
7.2.1 Població.....	210
7.2.2 Mostra.....	211
7.2.2.1 Característiques de la mostra.....	215
7.2.2.2 Context de la mostra.....	216
<b>7.3 El rol de l'investigador en el procés de recerca-acció.....</b>	<b>220</b>
<b>7.4 Les relacions de poder i la negociació de rols.....</b>	<b>222</b>
<b>7.5 El docent: protagonista de la recerca-acció.....</b>	<b>225</b>
<b>7.6 Fases de la recerca-acció.....</b>	<b>226</b>
<b>7.7 Criteris de qualitat per a la recerca-acció.....</b>	<b>231</b>
<b>7.8 Consideracions sobre l'ús del català i l'anglès en la recerca.....</b>	<b>234</b>
<b>8. FONTS D'INFORMACIÓ I PROCEDIMENTS D'ANÀLISI.....</b>	<b>235</b>
<b>8.1 Tècniques i instruments per a la recollida d'informació.....</b>	<b>235</b>
8.1.1 Els grups de discussió.....	235
8.1.2 Diari de la investigadora i diari dels docents.....	237

8.1.3 Entrevista individual semi-estructurada.....	237
8.1.4 Quadre-resum: Les fases de la recerca-acció i les tècniques de recollida d'informació.....	240
<b>8.2 Anàlisi de dades.....</b>	<b>241</b>
8.2.1 Procés d'anàlisi de contingut.....	241
8.2.2 Criteris addicionals d'anàlisi.....	253
8.2.3 Instruments suport informàtic a l'anàlisi de dades qualitatives.....	255
8.2.4 La triangulació de dades.....	256
<b>9. DESENVOLUPAMENT DE LA RECERCA.....</b>	<b>257</b>
9.1 Calendari de la recerca-acció.....	258
9.2 Fases de la recerca i sessions de treball.....	259
9.3 Quadre-resum: Planificació final de la recerca-acció.....	282
9.4 Documents originals de la planificació.....	287
<b>TERCERA PART: RESULTATS I CONCLUSIONS</b>	
<b>10. RESULTATS DE LA RECERCA.....</b>	<b>293</b>
10.1 Fase 1. Identificació de la problemàtica.....	294
10.2 Fase 2. Formulació del pla d'acció.....	307
10.3 Fases 3 i 4. Implementació del pla d'acció i reflexió/avaluació del pla.....	312
10.3.1 El context educatiu.....	312
10.3.1.1 Resum de les categories d'anàlisi.....	315
10.3.2 Els docents.....	316
10.3.2.1 Les creences i les accions dels docents.....	316
10.3.2.2 Desenvolupament professional i personal.....	319
10.3.2.3 Resum de les categories d'anàlisi.....	325
10.3.3 L'alumnat.....	326
10.3.3.1 Resum de les categories d'anàlisi.....	330
10.3.4 L'escola.....	330
10.3.4.1 Factors organitzatius.....	330
10.3.4.1.1 Factors organitzatius facilitadors.....	331
10.3.4.1.2 Factors organitzatius limitants.....	332
10.3.4.2 Factors curriculars.....	336
10.3.4.2.1 Factors curriculars facilitadors.....	336
10.3.4.2.2 Factors curriculars limitants.....	338

10.3.4.3 Resum de les categories d'anàlisi.....	341
<b>10.4 Tancament del primer cicle de la recerca-acció.....</b>	<b>342</b>
<b>10.5 Extensió de la fase 4, reflexió i avaluació de l'acció.....</b>	<b>346</b>
10.5.1 Els docents (extensió).....	347
10.5.1.1 Les creences i les accions dels docents.....	348
10.5.1.2 Desenvolupament professional i personal.....	350
10.5.1.3 Resum de les categories d'anàlisi.....	356
10.5.2 L'alumnat (extensió).....	357
10.5.2.1 Resum de les categories d'anàlisi.....	361
10.5.3 L'escola (extensió).....	361
10.5.3.1 Factors organitzatius.....	362
10.5.3.1.1 Factors organitzatius facilitadors.....	362
10.5.3.1.2 Factors organitzatius limitants.....	364
10.5.3.2 Factors curriculars.....	367
10.5.3.2.1 Factors curriculars facilitadors.....	367
10.5.3.2.2 Factors curriculars limitants.....	368
10.5.3.3 Resum de les categories d'anàlisi.....	370
<b>10.6 Figura-resum: Els resultats de la recerca.....</b>	<b>371</b>
<b>11. CONCLUSIONS GENERALS.....</b>	<b>372</b>
<b>11.1 Conclusions de naturalesa conceptual.....</b>	<b>374</b>
<b>11.2 Conclusions de naturalesa pràctica.....</b>	<b>384</b>
<b>11.3 Suggerències en la implementació de l'ASE als centres educatius.....</b>	<b>392</b>
<b>11.3 Limitacions i implicacions per a futures recerques.....</b>	<b>393</b>
11.3.1 Limitacions de la recerca.....	393
11.3.2 Implicacions per a futures recerques.....	395
<b>12. BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>397</b>
<b>QUARTA PART: ANNEXOS</b>	
<b>Índex dels annexos.....</b>	<b>415</b>
<b>Annex 1. Identificació situació problemàtica.....</b>	<b>413</b>
<b>Annex 2. Formulació pla d'acció.....</b>	<b>437</b>
<b>Annex 3. Execució de les accions.....</b>	<b>450</b>
<b>Annex 4. Reflexió i avaluació del pla.....</b>	<b>452</b>



## ÍNDIX DE TAULES

Taula 1. Implicacions de la societat del coneixement per al sistema educatiu i els docents.....	17
Taula 2. Quadre comparatiu dels sistemes educatius espanyol i californià.....	20
Taula 3. Resum dels principals conceptes en anglès relacionats amb el context institucional.....	40
Taula 4. Estructura i nivells de feedback al MSCEIT.....	53
Taula 5. Model d'intel·ligència emocional de Bar-On.....	54
Taula 6. Les competències d'intel·ligència emocional segons Goleman .....	56
Taula 7. Les competències emocionals segons Bisquerra i Pérez.....	67
Taula 8. Les competències socioemocionals segons Six Seconds.....	68
Taula 9. Els factors motivacionals, emocionals, socials i de desenvolupament segons l'APA.....	72
Taula 10. El procés d'implementació sistemàtica de l'ASE.....	74
Taula 11. Factors de sostenibilitat en la implementació de l'ASE als centres educatius.....	76
Taula 12. Estratègies per adreçar l'ASE dins l'aula segons CASEL.....	80
Taula 13. Distribució dels currículum d'ASE segons les estratègies de treball dins l'aula.....	81
Taula 14. Exemples dels estàndards d'ASE elaborats per diferents estats.....	87
Taula 15. Exemples de la instrucció amb doble propòsit de KIPP.....	93
Taula 16. Resum de les principals troballes de l'informe The Missing Piece.....	96
Taula 17. Noves dimensions d'anàlisi, evolució de l'enfocament cognitiu: implicacions per a la millora de les pràctiques educatives.....	118
Taula 18. Resum de les principals aportacions sobre el pensament pràctic del docent sota un enfocament interpretatiu.....	133
Taula 19. Implicacions de les recerques sobre pensament pràctic del docent per a la millora de les pràctiques educatives.....	134
Taula 20. Quadre comparatiu dels enfocaments sobre la construcció del pensament pedagògic del professorat.....	151
Taula 21. Resum dels principis del lideratge sostenible de Hargreaves i Fink.....	168
Taula 22. Tipologia de les relacions professionals i la seva incidència sobre les cultures professionals i el canvi.....	170
Taula 23. Cultures organitzatives segons Hargreaves (2003).....	171
Taula 24. Cultures organitzatives amb un baix nivell de rendició de comptes.....	172
Taula 25. Les cultures organitzatives i la professió docent.....	177
Taula 26. Estratègies per millorar l'equitat i la qualitat als centres educatius segons l'OCDE.....	185
Taula 27. Models docents segons l'atenció al desenvolupament intel·lectual i socioemocional de l'alumnat en les pràctiques educatives.....	187
Taula 28. Contínuum de finalitats de la recerca a partir dels interessos del coneixement d'Habermas segons Her i Anderson.....	206
Taula 29. Atributs per l'avaluació de les estratègies de mostreig intencional.....	212
Taula 30. Experiència del personal docent d'EPACS al 2011-12.....	215
Taula 31. Distribució de l'alumnat d'EPACS segons el curs.....	217

Taula 32. Característiques de l'alumnat d'EPACS al curs 2011-12.....	217
Taula 33. Objectius de la recerca-acció i criteris de validesa.....	232
Taula 34. Avantatges i inconvenients dels grups de discussió.....	236
Taula 35. Les fases de la recerca-acció i les tècniques de recollida d'informació.....	240
Taula 36. L'organització de la informació durant el procés de recerca.....	244
Taula 37. Cicles del procés de codificació i tipus de codificació seleccionada.....	251
Taula 38. Calendari final de planificació de la recerca-acció.....	258
Taula 39. Quadre-resum de la planificació final de la recerca-acció.....	282
Taula 40. Calendari original de planificació de la recerca-acció.....	287
Taula 41. Quadre-resum de les sessions originals de planificació de la recerca-acció.....	288
Taula 42. Buidat de l'artefacte 1, pluja d'idees sobre els coneixements, habilitats i qualitats necessaris per estar preparat per anar a la universitat segons els docents d'EPACS.....	295
Taula 43. Els coneixements, habilitats i qualitats socioemocionals necessaris per estar preparat a la universitat i la seva correspondència amb les dimensions de l'ASE.....	296
Taula 44. Activitats i estratègies que adrecen les competències socioemocionals identificades pels docents d'EPACS.....	298
Taula 45. Obstacles al treball de les competències socioemocionals segons els docents.....	300
Taula 46. Comentaris dels docents sobre els articles d'ASE llegits.....	302
Taula 47. Comentaris dels docents sobre els resultats positius del qüestionari de clima.....	305
Taula 48. Comentaris dels docents sobre els resultats més baixos del qüestionari de clima.....	306
Taula 49. Taula-resum de les necessitats i dificultats identificades durant la primera fase de la recerca-acció.....	307
Taula 50. Els estàndards de l'ASE adoptats per EPACS.....	309
Taula 51. Cicle de 2 setmanes per adreçar els estàndards de l'ASE a EPACS.....	310
Taula 52. Activitats del pla d'ASE a nivell de centre.....	311
Taula 53. Resum de les categories d'anàlisi sobre el context educatiu.....	315
Taula 54. Resum de les categories d'anàlisi sobre els docents.....	325
Taula 55. Resum de les categories d'anàlisi sobre l'alumnat.....	330
Taula 56. Resum de les categories d'anàlisi sobre l'escola.....	341
Taula 57. Dificultats identificades pels docents en tancar el primer cicle de recerca-acció.....	345
Taula 58. Resum de les categories d'anàlisi sobre els docents (extensió).....	356
Taula 59. Resum de les categories d'anàlisi sobre l'alumnat (extensió).....	361
Taula 60. Resum de les categories d'anàlisi sobre l'escola (extensió).....	370
Taula 61. Suggerències en la implementació de l'ASE als centres educatius.....	392

## ÍNDIX DE FIGURES

Figura 1. Mapa conceptual del marc teòric.....	9
Figura 2. Número d'escoles charter des del 2001 fins al 2013.....	30
Figura 3. Distribució d'estudiants a Califòrnia segons grup ètnic.....	30
Figura 4. Model d'emoció de Bisquerra (2009).....	45
Figura 5. La relació entre els components de les emocions i els elements de l'ASE.....	45
Figura 6. Components de l'aprenentatge socioemocional.....	64
Figura 7. Les competències de l'aprenentatge socioemocional segons CASEL.....	65
Figura 8. Sistemes integrats i coordinats per donar suport al desenvolupament de tot l'alumnat segons Zins i Elias.....	71
Figura 9. Coneixements i habilitats necessaris per a la universitat i la carrera professional, segons el Districte escolar de Chicago.....	91
Figura 10. Marc de referència per al treball de l'aprenentatge socioemocional en escoles.....	104
Figura 11. Model de Clark i Peterson (1986).....	109
Figura 12. Els moments de la recerca-acció segons Lewin (1946).....	145
Figura 13. El cicle d'acció-reflexió de Lewin (1946).....	199
Figura 14. El model de recerca-acció d'Elliott (1991).....	201
Figura 15. L'espiral de recerca-acció de Kemmis i McTaggart (1990).....	202
Figura 16. El procés de la recerca-acció segons McNiff (2013).....	203
Figura 17. Triangle de Lewin (1946).....	205
Figura 18. Índex de Rendiment Acadèmic (API) des del 2000 fins al 2010.....	214
Figura 19. Model de suports educatius segons Rtl.....	218
Figura 20. Posicionament de l'investigador segons la relació amb el context de recerca.....	221
Figura 21. Les relacions de poder en el context del projecte de recerca-acció.....	223
Figura 22. Cicle de recerca-acció. Adaptació del model de Lewin (1946).....	227
Figura 23. El procés d'anàlisi de dades qualitatives, adaptació de Creswell (2009).....	242
Figura 24. Model dels codis a la teoria en recerca qualitativa segons Saldaña (2009).....	253
Figura 25. El clima de l'escola EPACS, octubre del 2001.....	304
Figura 26. Resultats del qüestionari de clima, post-test.....	342
Figura 27. Figura-resum dels resultats de la recerca.....	371

## INTRODUCCIÓ GENERAL

### 1. JUSTIFICACIÓ DEL PROBLEMA I OBJECTIUS DE RECERCA

Aquesta tesi doctoral s'emmarca en el context educatiu dels EUA, concretament a les escoles *charter* d'Aspire Public Schools a Califòrnia, on aquesta recerca ha tingut lloc. A continuació identifiquem les problemàtiques que justifiquen la finalitat d'aquesta investigació, les característiques del context educatiu dels EUA i de les escoles *charter*, així com definim els objectius d'aquesta recerca.

#### 1.1 PROBLEMÀTICA I FINALITAT D'INVESTIGACIÓ

La pedagogia fa temps que reconeix la importància d'una **educació integral**, és a dir d'una educació que formi les diferents dimensions de la persona. L'educació integral contempla tant la dimensió socioemocional com la dimensió intel·lectual en el desenvolupament dels infants i joves. Tot i aquest reconeixement, la reflexió pedagògica ha tendit a centrar-se en els aspectes racionals (Darder, 1998), deixant els aspectes socioemocionals en un segon pla. Històricament, a partir de filòsofs com Descartes (1596-1650), s'havia considerat que les emocions confonien i pertorbaven el judici i la cognició i s'havien de reprimir, en comptes d'aprendre a gestionar-les. L'estudi de les emocions sota diferents tradicions (biològica, conductual, cognitiva i social) s'ha allunyat significativament del dualisme cartesià, reclamant la importància de les emocions i establint les bases per al treball socioemocional en l'educació. Aquestes aportacions, abundants a partir del segle XX, han permès que entenguem el paper que juguen les emocions en els processos de desenvolupament i aprenentatge de les persones. Paradoxalment, el treball del desenvolupament socioemocional en contextos educatius és encara avui una innovació. En certa manera, l'escola es mostra hostil a treballar les emocions dins les aules.

Els canvis econòmics, socials i culturals que s'han produït en els països occidentals amb el sorgiment de la societat del coneixement han provocat que certs models d'escola esdevinguin obsolets i han causat un augment de les demandes sobre el professorat i sobre les habilitats i coneixements que els docents necessiten per preparar les generacions futures. Els docents es troben davant d'uns estudiants amb conceptes, interessos i

comportaments postmoderns i amb una escola que està organitzada i funciona de forma premoderna (Hargreaves, 1994). Al mateix temps, les situacions a les que han de fer front els docents posen en evidència la necessitat d'un tipus d'educació diferent: informes recents constaten un augment generalitzat de la violència a les escoles (Robers, Kemp i Truman, 2013) i l'existència de problemes de *bullying* que afecten un 70% de la població estudiantil (Elias i Zins, 2013). Aquestes problemàtiques són reals i afecten el treball diari dels docents als centres educatius, suggerint la necessitat de què les pràctiques educatives no només incorporin el treball de les matemàtiques, la llengua o les ciències, sinó que també ensenyin a l'alumnat com gestionar les emocions o com solucionar conflictes entre companys. Per tant, d'una banda tenim un cos de coneixement que dóna suport al treball de les emocions en contextos educatius i, de l'altra, una realitat educativa que reclama la necessitat de desenvolupar certes habilitats de regulació emocional i establiment de relacions socials en l'alumnat.

Recerques recents han identificat que la implementació de programes que adrecen les competències socioemocionals de l'alumnat tenen un impacte positiu en el seu rendiment acadèmic (Durlak et al., 2011). Aquestes intervencions també redueixen l'agressió i l'estrès emocional de l'alumnat, augmenten els comportaments prosocials a l'escola i milloren les actituds positives cap a un mateix i cap als altres (Greenberg et al., 2003; Zins et al., 2004). Dit d'una altra manera, adreçar les necessitats socioemocionals de l'alumnat no només millora el seu rendiment, sinó que també millora els contextos d'aprenentatge i les experiències de l'alumnat a l'escola. Aquestes troballes, doncs, posen de manifest la necessitat d'incorporar el treball de les competències socioemocionals de l'alumnat en les pràctiques educatives dels docents, de manera que es pugui donar una resposta integral al desenvolupament dels infants i joves. Ateses aquestes evidències, perquè és el treball sistemàtic del desenvolupament socioemocional als centres educatius minoritari? Entenem que hi ha elements del context educatiu als EUA, i arreu, que condicionen la integració del desenvolupament socioemocional en els programes educatius.

Els EUA compta amb un sistema descentralitzat, on els centres educatius estan majoritàriament sota el control dels estats i de les autoritats locals. L'establiment de sistemes de rendició de comptes (*accountability*) es va convertir en prioritat dels estats i del govern federal a partir dels anys 80 amb el moviment dels estàndards i de rendiment de

comptes (*The Standards and Accountability Movement*). Els EUA va dur a terme una gran reforma educativa enfocada en l'*accountability* com a resposta al percebut empitjorament de la qualitat de l'educació al país. Aquesta reforma fomentava l'establiment d'uns estàndards tècnics a nivell estatal, que serien avaluats a partir de proves estandarditzades. Aquesta reforma educativa es va concretar en un aspecte comú: en totes les iniciatives, els estàndards estaven directament relacionats amb una *prova o examen estandarditzat d'opcions múltiples*. A partir d'aquestes proves, els governs federal i estatals estableixen objectius de millora del rendiment acadèmic de l'alumnat i exerceixen un major control sobre allò que els estudiants aprenen.

Aquestes proves estan centrades en les disciplines considerades nuclears (matemàtiques, llengua anglesa, ciències i, en alguns casos, ciències socials) i bàsicament avaluen conceptes i procediments. Una de les conseqüències inintencionades de comptar amb una sola prova avaluativa és la desconnexió entre les bones pràctiques pedagògiques i la percebuda necessitat dels docents d'instruir a l'alumnat per a què obtingui bons resultats en aquestes proves; és el que es coneix en els contextos educatius com a *teach to the test* (Horn, 2002). Tot i que els programes de formació de mestres puguin ensenyar els elements bàsics del constructivisme, de les teories de múltiples intel·ligències i dels diferents estils d'aprenentatge, els docents adopten pràctiques educatives centrades en la consecució de bons resultats en les proves estandarditzades per part de l'alumnat. Aquestes pràctiques educatives estan fonamentalment centrades en el desenvolupament intel·lectual de l'alumnat, materialitzat en l'aprenentatge dels estàndards estatals.

La preocupació de la comunitat educativa sobre el baix rendiment acadèmic de l'alumnat, el sentiment generalitzat de fracàs de l'escola pública i de pèrdua de competitivitat en el mercat econòmic per part dels EUA i l'aplicació de la lògica del mercat al sector educatiu (Ichilov, 2012) va provocar el sorgiment d'una sèrie d'alternatives a l'escola pública tradicional. Una d'aquestes alternatives la trobem en les escoles *charter*.

Les escoles *charter* són centres oberts a tothom i d'elecció lliure per a les famílies, que gaudeixen d'un major nivell d'autonomia que la resta d'escoles. Aquests centres poden dissenyar els seus propis programes educatius, distribuir els pressupostos segons les necessitats existents i tenen llibertat en la contractació de personal i organització general

del centre. A canvi de majors nivells d'autonomia, aquestes escoles estan sotmeses a estrictes processos de rendició de comptes. Aquests centres han de millorar el rendiment acadèmic de l'alumnat any rere any, per garantir la consecució dels objectius federals i estatals i assegurar el finançament, tant públic com privat, del centre educatiu.

En un context amb un alt nivell de rendició de comptes i al mateix temps d'autonomia, com és el cas de les escoles *charter*, el professorat es converteix en protagonista de la consecució de millors resultats acadèmics, l'establiment d'altas expectatives sobre l'aprenentatge de l'alumnat i la sostenibilitat i supervivència de l'escola *charter* on treballen. Fruit de la importància del rendiment acadèmic de l'alumnat en proves estandarditzades, aquests centres educatius prioritzen el treball de les habilitats de caire més intel·lectual, centrant-se en l'adquisició dels conceptes i les destreses que els estàndards estatals estableixen. Entenem que aquesta realitat posa els docents en una situació difícil; mentre que molts docents són conscients de la importància de treballar les competències socioemocionals de l'alumnat per tal d'enfortir els contextos d'aprenentatge, la millora del rendiment acadèmic esdevé la prioritat (Levin, 2013) i allò que es demana per part de l'administració del centre. Veiem, doncs, com les polítiques de rendició de comptes *afavoreixen* unes pràctiques educatives on es prioritza el desenvolupament intel·lectual de l'alumnat en l'actuació docent.

Sota aquest plantejament, entenem que per tal de crear les condicions que permeten optimitzar els contextos d'aprenentatge, els docents han de respondre a les diferents necessitats de l'alumnat. D'una banda, els docents han de donar resposta a les necessitats relacionades amb el **desenvolupament intel·lectual** de l'alumnat, a partir de l'adquisició de coneixements i habilitats de tipus acadèmic. Aquests són els coneixements i habilitats emfatitzats a través de les demandes de rendició de comptes i les expectatives d'augmentar el rendiment acadèmic de l'alumnat en les proves estandarditzades de l'estat. D'altra banda, els docents també han d'adreçar les necessitats del **desenvolupament socioemocional** de l'alumnat; és a dir, aquells aspectes que tenen a veure amb el creixement dels estudiants com a persones i en relació amb l'entorn. L'atenció integral al desenvolupament intel·lectual i socioemocional en les pràctiques educatives permetrà que els docents ofereixin una educació integral a l'alumnat, capacitant-los per al seu funcionament en els contextos socials, culturals i econòmics del s. XXI.

Aquest estudi es basa en la premissa que és **possible** i **necessari** ajudar els docents a desenvolupar pràctiques educatives que integrin l'atenció al desenvolupament intel·lectual i socioemocional dels infants. Les recerques en aquest camp han estudiat principalment l'efectivitat de programes d'aprenentatge socioemocional i l'impacte de les intervencions en els adults i el context educatiu. Aquest estudi contribueix al creixent cos de recerca que explora les condicions necessàries per recolzar els docents en la construcció d'aquestes pràctiques.

## 1.2 PREGUNTES DE RECERCA

Des d'aquest plantejament, entenem que la construcció de pràctiques educatives que atenguin tant les necessitats intel·lectuals com socioemocionals dels infants requerirà que els docents (re)construeixin el seu pensament pedagògic i experimentin canvis en la praxis. La (re)construcció del pensament del docent fa referència al *procés de deconstrucció dels esquemes de pensament i acció acrítica que el docent ha anat consolidant empíricament* (Pérez Gómez, 2007).

Aquest desenvolupament professional serà possible quan el professorat participi activament en processos formatius i processos d'innovació. Els docents han de poder reflexionar sobre les teories i maneres de fer pròpies, incorporar noves pràctiques a l'aula i observar l'impacte sobre els estudiants o sobre el propi pensament, en un procés sistemàtic d'aprenentatge.

A continuació presentem les preguntes que contestarem a través d'aquesta recerca:



## **Pregunta general**

**Quines són les condicions que faciliten pràctiques educatives dels docents que integren l'atenció al desenvolupament intel·lectual i socioemocional dels infants?**

## **Preguntes específiques**

Com viuen els docents la tensió entre atendre el desenvolupament intel·lectual i socioemocional dels infants en la seva activitat professional?

Quins són els elements que condicionen la (re)construcció del pensament pedagògic dels docents sobre l'atenció al desenvolupament intel·lectual i socioemocional dels infants?

Quins són els factors organitzatius i curriculars que condicionen pràctiques educatives dels docents que integren l'atenció al desenvolupament intel·lectual i socioemocional dels infants?

**PRIMERA PART: MARC TEÒRIC**

La docència és una tasca complexa que requereix que els docents tinguin coneixements tècnics sobre el currículum, les teories d'ensenyament-aprenentatge, la institució escolar, el treball en equip, l'organització del temps i l'espai dins de l'aula, la innovació curricular i els processos de millora entre d'altres (Hargreaves, 1994). El docent també ha de tenir coneixements sobre l'aprenentatge significatiu, el desenvolupament socioemocional dels infants i joves, l'educació de les actituds i els valors, l'empoderament o el constructivisme. En un moment com l'actual, on les tendències ens porten cap a una educació centrada en el progrés individual i en la mesura de les habilitats a partir de proves estandarditzades és necessari que el docent atengui no només el desenvolupament intel·lectual de l'alumnat sinó també aquells elements del desenvolupament dels infants com a persones; és a dir, els aspectes socioemocionals. Treballar les competències socioemocionals de l'alumnat a l'escola no només millora el rendiment acadèmic de l'alumnat (Durlak et.al, 2011), sinó que també augmenta els comportaments prosocials i redueix l'agressivitat i l'estrès emocional entre estudiants (Greenberg et al., 2003; Zins et al., 2004). Malauradament, l'èmfasi en el rendiment acadèmic condiona significativament les pràctiques educatives als centres educatius i causa tensió i estrès per als docents (Lambert i McCarthy, 2006; Valli i Buese, 2007). Per tal de conceptualitzar aquesta tensió i elaborar un marc que ens ajudi a entendre com construir un sistema de complementarietat on les pràctiques educatives donin resposta a aquestes dues dimensions del desenvolupament, la intel·lectual i la socioemocional, hem organitzat el marc teòric de la següent manera:

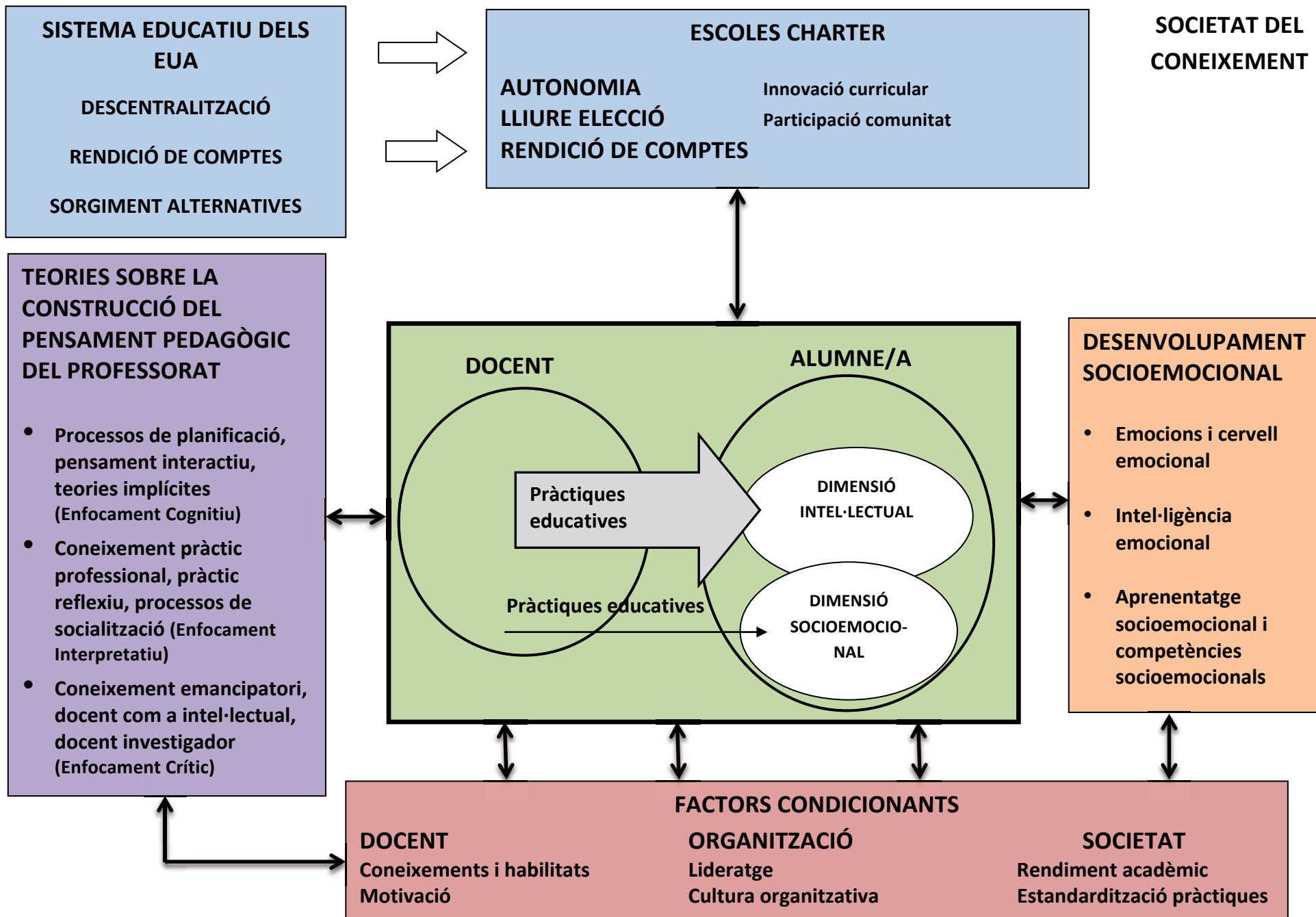
El primer capítol estableix els elements descriptius del context general i institucional de la recerca que hem dut a terme. En aquest apartat, descrivim quins són els canvis econòmics, socioculturals, organitzatius i a nivell de l'individu que afecten el docent en aquesta nostra societat del coneixement. També descrivim el context educatiu dels EUA i el context institucional de les escoles *charter* a Califòrnia, que serà el centre de la nostra recerca. Aquesta contextualització dels elements que condicionen el treball dels docents a gran escala, ens permet perfilar els primers elements de tensió amb els que es troben els docents.

El segon capítol estableix les bases del treball del desenvolupament socioemocional en els contextos educatius. En aquest apartat, descrivim com les emocions afecten i determinen els processos d'aprenentatge i explorem les recerques recents en el camp de la neurociència. També descrivim l'aprenentatge socioemocional i la implementació de programes que treballen les competències socioemocionals dels infants als centres educatius. Aquesta fonamentació ens permet dotar-nos d'eines concretes per al treball amb els docents d'aquesta recerca i anticipar les possibles limitacions i dificultats comuns en aquest àmbit.

El tercer capítol estableix els elements explicatius de les dinàmiques docents, concretament fem una revisió de la recerca que s'ha dut a terme fins als nostres dies sobre la construcció del pensament pedagògic del professorat. Entendre com els docents prenen decisions, interactuen amb el context, elaboren el seu pensament pràctic ens ajudarà a establir categories d'anàlisi en l'estudi dels canvis en les pràctiques educatives dels docents.

El quart capítol analitza els factors que influeixen i condicionen els canvis en les pràctiques educatives dels docents. Agrupem aquests factors en apartats que fan referència a 3 nivells d'anàlisi: el docent, la institució educativa i la societat.

Visualitzem la fonamentació teòrica que estableixen aquests 4 capítols a partir de la següent figura.



## 2. CONTEXT GENERAL I CONTEXT INSTITUCIONAL

### 2.1 EL CONTEXT GENERAL: EL DOCENT DELS EUA EN LA SOCIETAT DEL CONEIXEMENT

La societat postindustrial, postmoderna en la qual vivim està caracteritzada per la globalització de l'activitat econòmica, les relacions polítiques, la informació, les comunicacions i la tecnologia. Aquesta globalització ha portat, en les societats occidentals, a un augment de la pluralitat cultural, la complexitat tecnològica, la inseguretats nacional i un sentiment generalitzat de desorientació i de pèrdua de referents. La Postmodernitat suposa la negació de l'existència d'un coneixement fonamental, ja que no existeix una realitat social més enllà del llenguatge, la imatge i el discurs (Lyotard, 1989). Beck (2002) defineix la societat postmoderna com una societat instal·lada en el *risc*, sorgida a partir de la crisi del projecte de la Modernitat.

Davant d'aquesta realitat, el sistema educatiu intenta adaptar-se a les transformacions de la realitat social, però es troba amb una contradicció: l'escola és encara una institució pròpia de la Modernitat. Les estructures, el currículum, els sistemes d'avaluació, la formació del professorat estan basats en principis i conceptes moderns i els docents es troben amb el repte de respondre a les necessitats d'un alumnat que és postmodern.

Les característiques de la societat postmoderna han estat descrites de forma extensa per gran nombre d'autors. A continuació presentem, de forma molt breu, els canvis que considerem més significatius en el context dels EUA i les seves implicacions per al treball dels docents en els centres educatius d'aquest país.

#### ***Canvis a nivell econòmic***

Una de les conseqüències més significatives de la postmodernitat és el desenvolupament de diferents patrons de producció, consum i vida econòmica, on la flexibilitat és l'eix central. Les economies modernes estaven caracteritzades per l'estandardització, la clara definició dels rols de treball i la producció massiva; en canvi, la flexibilitat de les tecnologies de treball i dels processos laborals són els elements clau d'una economia postmoderna. Les plantilles de treball es redueixen a través de contractes temporals i de mitja jornada; trobem més flexibilitat en els salaris, on cada vegada més el *rendiment* al lloc de treball determina el sou del treballador. En les noves economies, s'ha donat un augment de la comunicació entre

productors i consumidors, de manera que la producció està adreçada i adaptada a les necessitats de sectors concrets de població. El màrqueting i la publicitat han fet possible la diversificació de productes i canvis ràpids en les modes i les noves tendències. Amb les noves tecnologies, ha augmentat el consum i la demanda de productes en sectors com el turisme, la consultoria i els espectacles culturals; en la societat postmoderna, la cultura es converteix en un producte més de consum.

En aquesta nova economia, la desregulació dels mercats és un vehicle a través del qual els estats incorporen el règim del mercat mundial i garanteixen els drets del capital global com un ingredient essencial en la identitat de les nacions (Beck, 2012). Els principis econòmics no només afecten les decisions polítiques, sinó que les determinen, en un context on *“no es pot fer política contra els mercats”* (Beck, op.cit.). Aquesta situació crea una sensació d'impotència política davant la globalització i les seves conseqüències sobre la qualitat de vida de les persones.

Aquest progrés econòmic torna inviables maneres de guanyar-se la vida que havien sigut efectives en el passat, provocant un augment de les desigualtats socials: el progrés tecnològic ofereix nous mitjans de supervivència en zones que s'havien considerat no aptes per a l'assentament humà, erosionant la capacitat d'aquestes zones de mantenir poblacions més nombroses (Bauman, 2005).

Les noves tecnologies, al seu torn, permeten un accelerat processament de la informació, multiplicant les possibilitats de generació i transmissió de coneixement. Malauradament, les TIC poden provocar el que Beck (2002) anomena *“fractura digital”*, quan la població té un accés i un ús desigual a aquestes tecnologies. Aquesta nova realitat demana de qualitats i habilitats en els futurs treballadors ben diferents d'aquelles en l'època moderna. L'economia postindustrial demana treballadors que es puguin adaptar fàcilment a situacions constantment canviant, que siguin autònoms i responsables, que puguin treballar col·laborativament i que puguin autoregular el seu aprenentatge i desenvolupament. No ens podem enganyar, però, pensant que aquesta flexibilitat ens beneficia a tots i totes. La flexibilitat obliga a treballadors poc qualificats a estar subjectes a treballs temporals, de mitja jornada, treballant alhora a dos o tres feines diferents. Aquesta flexibilitat pot crear ambients de treball i estructures socials elitistes, on el treball més significatiu és reservat per

certs grups d'élits, mentre que la majoria de treballadors continua estancat en estructures rígides, relegats a feines de baixa categoria. L'obertura dels mercats ha portat processos de desregulació controlats per les mateixes empreses i a una deslocalització de la producció de béns materials. L'espai geogràfic és econòmicament flexible, oferint a les corporacions grans beneficis a través de la mà d'obra barata i la manca de regulacions per part dels estats o d'organismes internacionals. Tot i això, amb la caiguda de Wall Street i la crisi del sector financer, veiem una crida per part d'alguns països com els EUA per tornar la producció de béns a les economies locals. En qualsevol cas, la precarietat del mercat laboral augmenta, posant en evidència la necessitat de replantejar-se seriosament el model de creixement econòmic actual.

Aquests canvis econòmics tenen repercussions importants en l'àmbit educatiu. Es fa necessari que els centres educatius preparin als futurs ciutadans per poder treballar i viure en una societat global complexa i que canvia de forma ràpida (Walser, 2008). Les habilitats per a l'aprenentatge i la innovació, tals com la creativitat, el pensament crític, la resolució de problemes i la comunicació són necessàries per als contextos de treball complexos; així com habilitats per a la carrera i la vida en general, tals com la flexibilitat, la iniciativa, la productivitat, el lideratge i la responsabilitat (Partnership for 21st Century Skills, 2011). Al mateix temps, l'alumnat ha de tenir coneixements i habilitats en àrees fonamentals com la llengua, les matemàtiques, l'economia, la ciència i la història, entre d'altres. Davant d'aquesta realitat, no podem oblidar l'educació per a la ciutadania, la participació política i la responsabilitat (Hargreaves, 1994); de forma que les futures generacions puguin involucrar-se en discussions sobre com utilitzar la tecnologia de forma constructiva i socialment responsable. La globalització i el sorgiment de la societat postmoderna s'hauria de treballar en el context educatiu com una oportunitat per a la participació crítica de l'alumnat i partint d'un model d'educació integral, que adrexi tant el desenvolupament intel·lectual com socioemocional d'infants i joves.

### ***Canvis a nivell sociocultural***

Morin (2008) afirma que, sota la teoria de la complexitat, no podem assumir la permanència del coneixement. Vivim en un món caracteritzat per la inestabilitat i les fluctuacions constants, on la realitat és dinàmica i canviant. Com a societat, hem passat de tenir un

nombre petit i estable de certes a una pluralitat de sistemes de creences que fluctuen i canvien constantment. Hem passat de cultures de certes a cultures d'incertes (Hargreaves, 1994):

- Les fonts d'informació i significat s'han estès i han augmentat a nivell global.
- La comunicació i la tecnologia han fet canviar els conceptes de temps i espai. Podem fer més coses, molt més ràpid i obtenir millors resultats.
- Els processos migratoris i els viatges internacionals han posat en contacte diferents sistemes de creences.
- S'estrenyen les relacions entre recerca social i desenvolupament, gràcies a les ràpides comunicacions i a una orientació cap al coneixement i la seva aplicació.

Segons Colom i Mèlich (1994), la cultura de la postmodernitat és la cultura de l'arxipèlag, on triomfa l'heterogeneïtat. La pluralitat de la cultura postmoderna porta a la proliferació de subcultures que tenen les seves pròpies normes, rituals i valors, en un intent de mostrar aquesta heterogeneïtat a través de la singularitat de respostes. Com dèiem anteriorment, la cultura es converteix, als EUA i a la majoria de països amb recursos econòmics, en objecte de consum.

A mesura que el coneixement científic esdevé més provisional, la validesa del currículum basat en un cert coneixement esdevé menys creïble i també les metodologies de treball dins l'aula. Els processos de recerca, la recollida d'informació, l'anàlisi crítica i la reconstrucció de coneixement esdevenen elements clau dels processos d'ensenyament-aprenentatge en la societat postmoderna. Per tant, ens trobem que les incertes a les que s'han d'afrontar els docents provenen d'una banda, de la provisionalitat del coneixement científic, i de l'altra de la crisi dels valors tradicionals.

El sorgiment de la societat postmoderna, i més recentment el paradigma educatiu emergent, ens demanen entendre l'educació en termes de sistemes (complexos, vius i estructuralment oberts), que es construeixen a partir de les xarxes de converses i suports mutus (Moraes, 2005). En educació, caldrà entendre la dinàmica de les relacions entre subjecte i objecte, individu i context, educador i educand, entre subjectes, tecnologies i les seves institucions. En els processos d'aprenentatge, cal comprendre les relacions que



ocorren entre l'ésser que aprèn i els objectes amb els quals interacciona, percebre les relacions entre allò que se sap i el que està essent après. Per tant, l'aprenentatge si es vol que sigui significatiu, ha de ser relacional, de forma que l'aprenent connecti el nou coneixement a aquell que ja tenia.

### ***Canvis a nivell organitzatiu***

Els canvis que s'han produït en el món globalitzat, tant a nivell econòmic com sociocultural, demanen un tipus d'organització diferent al tipus d'organitzacions convencionals de l'època industrial, moderna. En termes generals, podem dir que el tipus d'organitzacions necessàries en un món postmodern estan caracteritzades pel següents elements: flexibilitat, adaptabilitat, creativitat, oportunitat, col·laboració, orientació positiva cap a la millora continua i la solució de problemes i un compromís per augmentar la seva capacitat d'aprendre de l'entorn i de la mateixa organització (Hargreaves, 2003). Un dels exemples d'organització postmoderna és el que Senge (1990) anomena la *learning organization* (l'organització que aprèn): aquestes organitzacions tenen l'aprenentatge permanent com a objectiu; promouen la millora de les habilitats de les persones que en formen part, la creació de models compartits i la busca col·lectiva de solucions.

Aquestes organitzacions postmodernes estan estructurades a partir de xarxes, aliances, tasques o projectes, en comptes d'organitzar-se a partir de rols i responsabilitats relativament estables, assignades en funció del departament i regulades per una supervisió jeràrquica. Les organitzacions postmodernes tendeixen a ser altament complexes i a tenir processos i estructures organitzatives híbrides (Bergquist, 1993). En l'organització moderna, la lleialtat del treballador era compensada per la seguretat laboral i per l'acumulació gradual d'antiguitat i posterior increment de sou. En canvi, l'organització postmoderna no ofereix aquesta estabilitat, ni tampoc els treballadors se senten identificats amb l'organització a llarg termini. En aquest nou context, els treballadors valoren el treball significatiu, la influència en el producte o servei i l'establiment de relacions interpersonals significatives.

En l'anàlisi d'aquestes noves formes d'organització, no podem assumir que els seus elements més característics (com la flexibilitat, la col·laboració, la presa de decisions menys jeràrquica...) estan presents en tots els nivells de l'organització o són intrínsecament positius per als treballadors. És possible que els treballadors puguin opinar sobre els

processos de producció o distribució de serveis i/o productes; però possiblement les decisions importants seguiran essent preses pels executius.

Aquesta redefinició de l'organització també es pot veure en els centres educatius, a partir d'iniciatives com les escoles *charter* o *magnet*, on els pressupostos o la contractació de personal són controlats pel centre. Els centres educatius que tenen més autonomia i on els recursos són administrats a nivell local són exemples on l'empoderament, la col·laboració i la responsabilitat compartida són els elements definitoris. Malauradament, l'administració de les escoles a nivell de centre pot anar acompanyada d'un major control a nivell central (del currículum i de l'avaluació a través de sistemes de rendició de comptes), que pot tenir conseqüències ben diferents (sobre tot si aquests sistemes de rendició de comptes beneficien a certs grups d'estudiants i perjudiquen d'altres). Sabem que, en termes generals, majors nivells d'autonomia per al professorat facilitaran la resposta a les necessitats educatives d'estudiants que viuen en una societat complexa, de canvis ràpids i tecnològicament sofisticada (Pedró, 2009).

### ***Canvis a nivell de l'individu***

En un món on les certeses científiques i morals s'han col·lapsat, on no hi ha coneixement fonamental sinó coneixements fonamentals i on els referents del passat es reconstrueixen de forma constant, la natura i la integritat del jo es posen també en dubte. El jo no té singularitat, i són el llenguatge, el discurs i la imatge els elements que defineixen la realitat personal de l'individu. Tot i això, aquests elements també tenen múltiples significats i estan oberts a processos de deconstrucció. Els sistemes de creences morals, religioses o ideològiques són diversos, plurals i en constant flux. La persona es troba en un moment on el propi jo no és estable, no hi ha arrels en les relacions estables, ni certeses morals o compromisos que vagin més enllà del moment present (Bauman, 2004).

Els fluxos migratoris, provocats per la internacionalització econòmica, han provocat una preocupació per la preservació i la protecció de les identitats culturals i nacionals (Hargreaves, 1994). A mesura que la globalització s'intensifica veiem com resorgeixen identitats ètniques, religioses i lingüístiques d'una naturalesa més local. La resposta dels sistemes educatius a aquesta crisi ha sigut l'estandardització del currículum i l'augment dels processos avaluatius a través de sistemes de rendició de comptes. En aquesta cas, la

paradoxa de la globalització rau en l'augment de recuperar allò local davant d'un món globalitzat (Castells, 2004), en la necessitat d'establir identitats nacionals ben definides que ens permetin diferenciar entre allò (o aquells) que és d'aquí i allò (o aquells) que ve de fora.

Davant d'aquesta situació, l'individu es troba sol en la busca de la pròpia identitat, mancat de les dinàmiques socials comunitàries que constituïen el referent immediat de l'estructuració social en el passat. Segons Bauman (2004), els éssers humans no confien en cap autoritat de forma plena o durant gaire temps i desconfien de qualsevol persona (o organització) que proclami la seva infal·libilitat. És per tant el que l'autor anomena "crisi moral postmoderna". Aquesta crisi moral crea éssers fràgils i ansiosos per trobar algun tipus d'estabilitat o autenticitat. La busca per allò autèntic en un mateix, si ho apliquem al cas dels docents, pot tenir grans beneficis per al seu desenvolupament professional, si el professorat connecta aquesta busca personal amb propòsits de caire més social i/o moral en el sí de l'organització educativa. Però, al mateix temps, es pot convertir en narcisisme si els docents no van més enllà de les seves experiències personals, sense analitzar com aquestes es relacionen amb l'entorn immediat i amb les històries personals d'alumnes i companys de feina. Aquesta tensió entre empoderament i narcisisme serà clarament visible en el treball del professorat i serà convenient que els programes de formació l'adrecin, contextualitzant-la social, política i educativament.

El desenvolupament del docent hauria de portar a majors nivells de col·laboració amb l'administració i la resta de mestres del centre; a una promoció del desenvolupament personal de l'alumnat per part del docent i a una construcció compartida dels objectius educatius, al mateix temps que es dóna resposta a les demandes estatals de rendiment acadèmic. Per tant, el docent es troba amb un doble repte: d'una banda, ha de facilitar que cada subjecte (també ell/a mateix/a) desenvolupi una construcció específica de la seva identitat i dels seus processos de construcció del coneixement; i de l'altra ha de possibilitar la construcció d'un marc cultural més ampli i flexible que permeti la integració de valors, idees, etc. que assumeixin la diversitat, la pluralitat, la reflexió crítica i la tolerància (Essomba, 2005).

A continuació resumim les principals implicacions de la societat del coneixement per al sistema educatiu i el treball dels docents.

<b>Elements d'anàlisi</b>		<b>Implicacions per als docents</b>
<b>Coneixement</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El coneixement no és permanent (Morin, 2008), sinó que és construït i reconstruït pels individus.</li> <li>▪ Nou èmfasi en metodologies de treball tals com els processos de recerca, la recollida d'informació, l'anàlisi crítica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El docent no és un transmissor del coneixement, sinó un facilitador en la construcció de coneixement(s).</li> <li>▪ El docent ha d'actualitzar constantment el contingut del currículum.</li> </ul>
<b>Ús de les TIC</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Perill de fractura digital.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Necessitat d'incorporar les TIC dins l'aula i de treballar la construcció del coneixement a través d'aquestes eines en els processos d'ensenyament.</li> </ul>
<b>Diversitat</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Augment de la pluralitat cultural i al mateix temps es demana que les individualitats es mantinguin en l'àmbit privat.</li> <li>▪ Els governs responen a la diversitat reconstruint la cultura nacional i recuperant velles certeses.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Necessitat de construir marcs culturals de referència amplis i flexibles que permetin la integració de valors que assumeixin la diversitat, pluralitat i reflexió crítica.</li> </ul>
<b>Nou concepte d'organització</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ L'escola com a organització que aprèn, on es promou la millora de les habilitats personals i col·lectives i l'aprenentatge permanent.</li> <li>▪ Augmenta el nombre de centres educatius que estan administrats a nivell local i al mateix temps, augmenta la rendició de comptes a nivell central.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Necessitat de trencar la balcanització dels centres educatius i promoure el treball col·laboratiu dels docents.</li> <li>▪ Necessitat d'analitzar la flexibilitat organitzativa i el lideratge des d'una perspectiva crítica.</li> </ul>
<b>Noves destreses</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Habilitats necessàries per al s.XXI combina coneixements acadèmics d'àrees fonamentals, habilitats per a la innovació i l'aprenentatge, així com per a la carrera i la vida en general.</li> <li>▪ Incorporació de les tecnologies.</li> <li>▪ Es valora l'autonomia i la iniciativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Model de complementarietat que integri tant el desenvolupament intel·lectual com socioemocional.</li> <li>▪ Educació per a la ciutadania i la participació política.</li> <li>▪ Promoció de l'autonomia i la responsabilitat dels estudiants en l'aprenentatge; el treball en grup i la col·laboració, per afavorir la reconstrucció del coneixement en interacció.</li> </ul>
<b>Nou concepte del jo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El jo està definit pel llenguatge, el discurs i la imatge, elements que estan en constant canvi.</li> <li>▪ L'individu es troba sol, mancat de les estructures socials de referència i les certeses morals del passat.</li> <li>▪ L'individu aprèn a partir de les relacions amb l'entorn, on reconstrueix el coneixement a partir de les xarxes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Necessitat de promoure que cada subjecte construeixi la seva identitat única en interacció amb l'entorn.</li> <li>▪ Promoció de la xarxa com a vehicle d'aprenentatge.</li> </ul>
<b>Consum</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La cultura es converteix en un producte més de consum.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Educació del consum responsable.</li> </ul>

Taula 1. Implicacions de la societat del coneixement per al sistema educatiu i els docents. Elaboració pròpia.

## 2.2 EL CONTEXT INSTITUCIONAL: LES ESCOLES CHARTER A CALIFÒRNIA

Les escoles *charter* van sorgir per primera vegada al 1992 als estats de Minnesota i Califòrnia, amb l'objectiu d'oferir oportunitats educatives addicionals i alternatives a l'escola pública tradicional. ***Quan parlem d'escola pública en el context dels EUA, ens referim a una escola oberta a tothom (sense proves d'entrada o despeses de matrícula) i no a la seva titularitat (com s'entén en el context de l'Estat Espanyol).*** Aquestes escoles *charter* sorgeixen en un moment on la comunitat educativa estava preocupada pel baix rendiment acadèmic de l'alumnat i existia un sentiment generalitzat de fracàs de l'escola pública i de pèrdua de competitivitat en el mercat econòmic per part dels EUA. Es crea, doncs, una resposta local a problemes globals i generalitzats en el sistema educatiu, on els governs estatals traspassen el control a famílies, organitzacions educatives o grups comunitaris que volen oferir un servei educatiu fora de les regulacions governamentals. Les escoles *charter* gaudeixen de majors nivells d'autonomia i flexibilitat, elements característics de l'economia postmoderna que s'apliquen al sector educatiu. Aquests elements van acompanyats d'un augment de la rendició de comptes i de la mesura de la *satisfactorietat* dels clients de l'escola (famílies i estudiants), reproduint la relació oferta-demanda que té lloc en el sector econòmic. Al mateix temps, les escoles *charter* es constitueixen com una alternativa viable per a famílies sense recursos econòmics que, si no fos per les escoles *charter*, no tindrien altres opcions.

La promoció d'escoles *charter* per part de l'administració del president Obama i del seu secretari d'Educació, Arne Duncan, ha accentuat les divisions entre defensors i opositors d'aquest tipus d'escoles públiques. Les escoles *charter* inclouen centres educatius especialitzats en matemàtiques, ciències o arts; escoles religioses que eduquen els fills i filles de famílies amb recursos econòmics o centres que pretenen oferir una millor educació a estudiants que viuen en barris marginalitzats. Segons Duncan, *"el moviment d'escoles charter és un dels canvis més profunds que s'han produït en l'educació dels EUA, portant noves opcions a comunitats no ateses i introduint competició i innovació en el sistema educatiu"* (Bruce, 2009). Però no tots els estats estan d'acord que les escoles *charter* juguin un paper integral en la reforma educativa dels EUA. L'administració Obama ha destinat \$100 bilions a l'educació, dels quals \$4.35 bilions estan destinats a la nova legislació *Race to the Top* (2011), que pretén promoure una millora de la qualitat de l'educació a través de la

competitivitat entre estats. Els estats s'arrisquen a perdre diners del govern federal si no accepten la creació de noves escoles *charter*, per tant estats com Tennessee i Indiana es van afanyar, durant el 2009, a canviar les lleis estatals que regulaven el número màxim d'escoles *charter* que es podien obrir a l'any. Durant el curs escolar 2010-11, gairebé 1.8 milions d'estudiants estaven matriculats en 5.300 escoles *charter*, suposant un 5% sobre el total d'escoles públiques als EUA. Amb un total de 364.000 estudiants, Califòrnia va ser l'estat que més alumnat va matricular en escoles *charter* durant el curs escolar 2010-11 (US Department of Education, 2013).

El moviment d'escoles *charter*, caracteritzades per majors nivells d'autonomia i també per ser centres de "lliure elecció" per a les famílies, és un moviment que genera amistats i controvèrsies tant entre conservadors com liberals. En termes generals, s'entén que l'autonomia afavoreix la creació de pràctiques més innovadores, un major control i adaptació del currículum a les necessitats de l'alumnat i, per últim, millors resultats acadèmics de l'alumnat. D'una banda, la lliure elecció pot ser vista com a positiva, perquè ofereix alternatives fora de l'educació pública tradicional a famílies sense recursos econòmics (que no tindrien altres alternatives) i perquè, aplicant la lògica de mercat al sector educatiu, s'entén que una major competència entre escoles millorarà l'eficiència i adaptabilitat de l'escola; però d'altra banda, la lliure elecció és vista com a negativa perquè no va acompanyada de polítiques que qüestionin perquè aquestes desigualtats socials i culturals s'estan produint (Apple, 2000). La controvèrsia està servida.

A continuació, presentem una breu introducció sobre les principals característiques del sistema educatiu dels EUA i després analitzem la creació i característiques de les escoles *charter*, així com la seva resposta al sistema de rendició de comptes sobre els resultats acadèmics de l'alumnat. Aquest apartat conté un nombre considerable de conceptes en anglès; per facilitar-ne la lectura, hem creat un quadre explicatiu amb els principals conceptes que es pot consultar al final d'aquest apartat.

### **2.2.1 BREU INTRODUCCIÓ AL SISTEMA EDUCATIU DELS ESTATS UNITS**

Per algú no familiaritzat amb sistemes educatius descentralitzats, l'organització del sistema educatiu als EUA pot semblar caòtica. En un país amb més de 350 milions de persones i amb una història fortament marcada per les diferents onades d'immigració,

els EUA ofereix als seus estudiants un sistema educatiu caracteritzat per la seva descentralització, la rendició de comptes i el sorgiment d'alternatives a l'escola pública tradicional.

L'escolarització és obligatòria als EUA fins als 16 anys en la majoria d'estats, i fins als 18 en estats com Califòrnia. L'alumnat comença l'educació primària normalment al parvulari (*kindergarten*) i l'acaba a cinquè de primària. L'educació secundària comprèn estudiants de 6è fins a 12è, que assisteixen a centres "d'educació mitja" (*middle school*) des de 6è fins a 8è i "instituts" (*high schools*), que acullen estudiants de 9è fins a 12è (el que correspondria a 3er d'ESO fins a 2n de Batxillerat). Després de la reforma educativa establerta per la LOE (2006) a l'Estat Espanyol, la configuració del sistema educatiu en aquests dos països no resulta tan diferent. Vegeu a continuació un quadre comparatiu:

Sistema educatiu espanyol		Edat	Sistema educatiu de Califòrnia (EUA)			
Universitat	Cicle Formatiu de Grau Superior		23	Formació Professional	Universitat	
			22			
			21			
			20			
			19			
Batxillerats	Cicle Formatiu de Grau Mitjà	2n	18	12è	Educació Secundària	
		1er	17	11è		
Educació Secundària Obligatoria		4rt	16	10è		
		3er	15	9è		
		2n	14	8è		
		1er	13	7è		
Educació Primària		6è	12	6è		Educació Elementària
		5è	11	5è		
		4rt	10	4rt		
		3er	9	3r		
		2n	8	2n		
		1er	7	1er		
Educació Infantil		P-5	6	Kindergarten	Pre-School	
		P-4	5			
		P-3	4			
Llar d'infants			3		Nursery School	
			2			
			1			
			0			

Taula 2. Quadre comparatiu dels sistemes educatius espanyol i californià. Elaboració pròpia.

Un dels trets més característics del sistema educatiu dels EUA és la seva **descentralització**: les escoles i els instituts estan majoritàriament sota la responsabilitat dels estats i de les autoritats locals. Entenem per descentralització educativa el procés de transferència de competències i responsabilitats per part de l'administració educativa central a entitats públiques d'àmbit més reduït; quan parlem d'autonomia de centres ens referim a dotar les institucions educatives de major quotes d'autocontrol (Pedró, 2009). A diferència d'altres països, els EUA no opera un sistema educatiu federal. Els estats són els que decideixen com es farà la distribució de responsabilitats cap a les autoritats locals (LEA), les escoles i les famílies. Les LEA normalment estan formades per districtes escolars que poden agrupar des de 50 alumnes (en una escola rural per exemple) fins a més de 650.000 estudiants (com és el cas del districte escolar de Los Angeles, on tot i gaudir de control local, l'elevat nombre d'estudiants pertanyents a un mateix districte implica un augment de la burocratització i un allunyament de les necessitats individuals de l'alumnat). En termes generals, els districtes escolars són responsables del currículum i l'ensenyament, la contractació de personal, el finançament de les escoles i el manteniment dels edificis escolars. Els estats, al seu torn, requereixen als districtes escolars que rendeixin comptes sobre la implementació de polítiques estatals i federals a partir del resultat de l'alumnat en les proves estandarditzades de l'estat on es trobin.

La **rendició de comptes** (*accountability*) es va convertir en prioritat dels estats i del govern federal a partir dels anys 80 amb el Moviment dels estàndards i de rendició de comptes (*The Standards and Accountability Movement*). Els EUA va dur a terme una gran reforma educativa enfocada en l'*accountability* com a resposta al percebut empitjorament de la qualitat de l'educació al país. Aquesta reforma fomentava l'establiment d'uns estàndards tècnics a nivell estatal, que serien avaluats a partir de proves estandarditzades. Tot i que no existeix un sistema d'avaluació genèric per tots els estats, aquesta reforma educativa es va concretar amb un aspecte comú: en totes les iniciatives de rendició de comptes establertes, els estàndards estaven directament relacionats amb una *prova o examen estandarditzat d'opcions múltiples*. Les mesures de rendició de comptes no només es van començar a aplicar al rendiment dels estudiants, sinó també a l'efectivitat del professorat i de les escoles, que havien de demostrar



milliores continuades en la consecució dels estàndards estatals. Aquestes mesures varien segons l'estat i poden anar des de la categorització d'escoles segons hagin obtinguts resultats positius o negatius, fins a la publicació del llistat d'escoles ordenades segons el resultat obtinguts (*rànquing*).

Aquestes proves estan centrades en les disciplines considerades nuclears (matemàtiques, llengua anglesa, ciències i, en alguns casos, ciències socials) i bàsicament avaluen conceptes i procediments. Una de les conseqüències inintencionades de comptar amb una sola prova avaluativa és la desconexió entre les bones pràctiques pedagògiques i la percebuda necessitat dels docents d'instruir a l'alumnat per a què obtingui bons resultats en aquestes proves; és el que es coneix en els contextos educatius com a *teach to the test* (Horn, 2002). Tot i que els programes de formació de mestres puguin ensenyar els elements bàsics del constructivisme, de les teories de múltiples intel·ligències i dels diferents estils d'aprenentatge, els mestres adopten pràctiques educatives centrades en la consecució de bons resultats en les proves estandarditzades per part de l'alumnat. Darling-Hammond (2010b) critica que tot i que els resultats en les proves estandarditzades dels estats han millorat al llarg del temps, els resultats dels EUA en proves internacionals com el PISA estan a la baixa. Darling-Hammond argumenta que el PISA requereix que l'alumnat apliqui el seu coneixement a nous problemes, expliqui i defensi les respostes, aportant evidències per a les decisions preses; és a dir requereix que l'alumnat tingui unes habilitats analítiques superiors. El tipus de proves i els sistemes de rendició de comptes establerts per la llei educativa federal de l'administració Bush, *No Child Left Behind* (2002), han emfatitzat, fonamentalment, l'avaluació d'habilitats de baix nivell a partir de proves de múltiples opcions.

Una gran majoria de les polítiques educatives que es duen a terme en el context dels EUA estan dirigides a eliminar l'*achievement gap*. Aquest terme fa referència a la disparitat observada en un número divers de mesures educatives (proves estandarditzades, percentatge de graduats d'Educació Secundària, percentatge de llicenciats, etc.) entre grups d'estudiants, que es diferencien per grup ètnic i/o nivell socioeconòmic. Segons Apple (2000), als EUA el nivell de pobresa és un dels elements que més afecta el rendiment dels estudiants (més que en qualsevol altre país). L'autor

estableix que els sistemes de rendició de comptes creen un mercat jeràrquic de prestigi i reputació, on els estudiants que es preveu tindran millors resultats són més valuosos per als centres. Els estudiants pobres i de famílies treballadores, estudiants afroamericans i alumnes d'altres minories són considerats menys valuosos per aquest tipus de mercat. Per tant, reformes educatives que estaven orientades a "anivellar" els resultats acadèmics de l'alumnat, independentment d'origen, gènere, grup ètnic, llengua materna, etc. han tingut, i tenen en l'actualitat, conseqüències perjudicials precisament per als grups d'estudiants més vulnerables. Ryan (2006) estableix que darrera d'aquesta diferència en rendiment acadèmic s'amaga un fenomen que resulta incòmode reconèixer per als membres de la cultura majoritària: el racisme. Baixes expectatives, prejudicis, manca d'oportunitats, culpabilització o manca de contingut significatiu són alguns dels elements que, segons l'autor, afecten aquestes diferències en rendiment acadèmic. L'administració Obama ha reconegut el fracàs de *No Child Left Behind* en el seu esforç per tancar l'*achievement gap* a través de la rendició de comptes i ha establert iniciatives per millorar la qualitat del professorat, l'augment dels programes d'Educació Infantil i l'establiment de sistemes de suport, en comptes de sancions, per aquelles escoles que ho necessiten. La segregació de centres educatius i la inequitat d'inversió econòmica ha augmentat en molts estats en les dues últimes dècades (Darling-Hammond, 2010a), provocant que els EUA es converteixi en una de les nacions on els resultats de l'alumnat estan més determinats per factors socioeconòmics, que per d'altres factors.

Un dels canvis més significatius que ha introduït el govern d'Obama, juntament amb la incentivació de millores a través de la *Race to the Top*, és la introducció d'un conjunt d'estàndards nacionals per a les àrees de matemàtiques i llengua anglesa (els de ciència estan en preparació) al març del 2010. Aquest plantejament sorgeix fruit de les preocupacions per la qualitat, rigorositat i varietat dels estàndards d'aprenentatge creats i avaluats de forma individual pels estats. Coneguts com els *Common Core State Standards* (CCSS), aquests estàndards han estat adoptats per 46 estats i el districte de Columbia. L'adopció d'aquests estàndards és *voluntària* per part dels estats, però si no ho fan, posen en risc recompenses econòmiques que el govern federal ha destinat per a la contractació de bons mestres i la millora del rendiment acadèmic de l'alumnat.

Aquesta iniciativa pretén augmentar la qualitat de l'educació a les escoles dels EUA, a través de l'ensenyament d'habilitats de raonament *superior* i de resolució de conflictes. L'objectiu és promoure un allunyament de l'ensenyament i aprenentatge superficial que es duia a terme a molts centres educatius per preparar l'alumnat per les proves estandarditzades. Aquests nous estàndards estan dissenyats per "*ser robusts i rellevants en el món actual, reflexant el coneixement i les habilitats que els joves necessiten per tenir èxit a la universitat i en la carrera professional*" (National Governors Association Center for Best Practices, 2010). Aquests estàndards tenen aspectes positius en comparació amb els estàndards existents:

- Representen un conjunt lògic d'estàndards enfocats en el desenvolupament d'habilitats d'aprenentatge crític, en comptes de l'adquisició de fragments aïllats de coneixement.
- Requereixen mètodes d'ensenyament més progressius, centrats en l'alumnat, on els processos reflexius i de col·laboració són essencials per a l'aprenentatge.
- Augmenten les expectatives acadèmiques per a tot l'alumnat, especialment per aquells que patien els pitjors efectes d'una educació basada exclusivament en la preparació per a les proves estandarditzades.

Tot i aquesta preocupació per allunyar-se de les proves tipus test, des de la publicació dels estàndards, dues organitzacions (Smarter Balanced i PARCC) han estat treballant intensament per dissenyar proves que mesurin el coneixement dels alumnes sota aquests estàndards més rigorosos. Es produeix, doncs, un canvi en el contingut de l'aprenentatge (i s'espera que en les pràctiques pedagògiques dels docents), però no en els sistemes de rendició de comptes per a les escoles i els estats. Alguns estats, com el de Califòrnia, implementaran de forma voluntària les noves proves estandarditzades basades en els nou estàndards durant el curs escolar 2013-14. Caldrà veure, doncs, com els estats i el govern federal fan servir aquestes proves per establir objectius pel que fa al rendiment acadèmic de l'alumnat.

Una altra característica del sistema educatiu dels EUA és l'existència d'un gran nombre **d'alternatives a l'escola pública tradicional**. La llibertat individual és un dels pilars

bàsics en els quals es basa la democràcia dels EUA; per al ciutadà d'aquest país, poder *escollir* és un dret bàsic que només s'hauria de limitar en casos on els interessos col·lectius siguin més importants per raons de salut, protecció del medi ambient o seguretat nacional.

Al mateix temps, ens trobem com als anys 80 els mercats es converteixen en la *nova fe secular*; provocant, en l'àmbit educatiu, que la privatització de l'escolaritat pública es veïés com una política positiva i de millora de la qualitat educativa. Aquesta introducció dels mercats en l'educació pública i la privatització de la provisió de l'educació és el que es coneix com *quasi-mercats*; on l'educació es conceptualitza com un bé material que es pot comprar i vendre, allunyant-se d'una concepció de l'educació pública basada en els drets humans i socials de les persones (Ichilov, 2012). L'allunyament de l'educació pública i la introducció dels mercats en educació van acompanyats, normalment, de pràctiques com la descentralització, desregulació, competència entre escoles a través d'una oferta variada, reducció d'inversió pública i la busca de fons privats.

Per tant, la importància de la llibertat individual, juntament amb la creació d'aquests quasi-mercats en el sector educatiu, porten a: d'una banda, l'exigència per part de certes famílies a poder exercir aquest dret i de l'altra, l'interès per part dels governs federals i dels estats a oferir alternatives a l'escola pública tradicional. La lògica neoliberal defensa que l'oferta d'opcions al consumidor és la garantia per una democràcia i que l'aplicació de polítiques de mercat al sector educatiu ajuda a què l'educació s'autoreguli (Apple, 2000). Apple posa de rellevància els perills que la promoció d'escoles de lliure tria comporta: estableix, com en el mercat de consum, diferències entre aquelles persones que poden realment triar entre una varietat de *productes* i aquelles persones que només en poden consumir la imatge, perquè no tenen altres oportunitats. Al mateix temps, algunes escoles *charter*, conscients de la necessitat d'oferir una educació de qualitat per a estudiants de minories ètniques o alumnat d'origen immigrant i de les desigualtats que poden generar escoles de lliure tria només destinades a famílies amb recursos econòmics, s'han especialitzat en obrir escoles en contextos desfavorits, oferint més possibilitats a famílies que no tenen els recursos econòmics i/o culturals per accedir a aquest altre *mercat* d'escoles.

Per tant, ens trobem com les preocupacions sobre el baix rendiment acadèmic de l'alumnat, el sentiment generalitzat de fracàs de l'escola pública i de pèrdua de competitivitat en el mercat econòmic per part dels EUA, conjuntament amb les polítiques neoliberals dels conservadors, han provocat el sorgiment d'una sèrie d'alternatives a l'escola pública tradicional. Les escoles *charter*, els centres educatius *magnet*, les escoles accelerades (*accelerated schools*) i l'escolarització a casa són alguns dels exemples de les alternatives han anat sorgint en els últims anys. A continuació les expliquem en breu:

**1) Escoles *charter*.** És una escola pública, d'elecció lliure pels pares i mares, amb un nivell d'autonomia superior a la resta d'escoles públiques. Generalment estan creades i organitzades per grups de mestres, pares i mares, líders de la comunitat o organitzacions sense ànim de lucre. Formen part d'un Comitè Escolar local o regional. D'acord amb aquest Comitè, l'escola defineix uns objectius específics i uns procediments per dur-los a terme en un període fix de temps (per ex. a Califòrnia durant 5 anys). El moviment d'escoles *charter* té les seves arrels en diverses idees reformistes: escoles alternatives, direcció local, escoles magnet, escoles públiques de lliure tria, privatització i empoderament de les famílies i la comunitat. El primer estat en aprovar una llei de regulació d'escoles *charter* va ser Minnesota, al 1992. Califòrnia va ser el segon estat, convertint-se en pioner amb 22 escoles durant el curs 1993/94. Les escoles *charter* ofereixen a les famílies una alternativa que opera dins del sistema estatal d'escoles públiques amb diferents nivells de regulació i rendició de comptes. La majoria d'escoles *charter* són escoles petites i estan situades majoritàriament als estats d'Arizona, Califòrnia, Florida, Michigan i Texas.

**2) Escoles *magnet* (imant).** Aquests centres són escoles públiques que tenen un tòpic educatiu, model pedagògic o enfocament diferenciat de la resta d'escoles públiques que les fan atractives per a les famílies. Tot i que poden admetre estudiants que viuen propers a diferents districtes escolars i no estan subjectes a les lleis d'assistència que tenen les altres escoles públiques, les escoles *magnet* funcionen dins del sistema educatiu públic. Aquests centres educatius van aparèixer a finals dels anys 60 i principis dels 70 amb l'objectiu de reduir la

segregació racial dels centres públics, a través d'atraure estudiants de diferents barris o poblacions (de forma que es produís una “des-segregació acadèmica” voluntària). Tot i que les escoles *magnet* sí que han aconseguit tenir unes classes més diverses, pel que fa al grup ètnic, que les escoles públiques tradicionals, aquests centres tendeixen a acollir estudiants que provenen de famílies amb recursos econòmics i on els pares i mares tenen una educació universitària. En els últims anys, s'ha vist un increment d'escoles *magnet* dedicades a estudiants superdotats i talentosos. Al 2011-12, Califòrnia comptava amb 191.099 estudiants matriculats en escoles magnet, suposant un 3,1% del total de matriculacions (Education Data Partnership, 2013).

**3) Escoles accelerades (*accelerated schools*).** Les escoles accelerades van sorgir d'un moviment de reforma educativa establert al 1986 a la Universitat de Stanford (Califòrnia, EUA) i promogut per Henry Levin, que pretenia canviar el concepte de reforç pel concepte d'enriquiment del currículum en el treball amb alumnes en risc d'exclusió social. Recerques dutes a terme als anys 80 van constatar l'existència d'un grup creixent d'estudiants que estaven en risc de fracassar dins del sistema educatiu perquè la seva vida a casa, amb les famílies o la comunitat no els exposava a les experiències en les quals l'escola estava basada (Levin, 2005). Aquests estudiants provenien en la seva majoria de minories ètniques, famílies immigrades, famílies amb un sol pare/mare i aquells estudiants amb famílies sense educació o amb baixos ingressos. Les escoles on aquests estudiants estaven matriculats feien servir la pràctica repetitiva com a *estratègia* d'aprenentatge i no avançaven o canviaven d'unitat didàctica fins que els estudiants havien demostrat domini del contingut. La recerca va demostrar que aquest tipus d'instrucció juntament amb les baixes expectatives que el professorat tenia sobre l'aprenentatge d'aquests estudiants, contribuïen al fracàs, a l'abandonament escolar i al risc d'exclusió social de l'alumnat. Les escoles accelerades pretenien garantir l'èxit educatiu de l'alumnat a través de l'enriquiment acadèmic i de l'acceleració de l'aprenentatge, partint del potencial de l'alumnat i allunyant-se de l'atenció a les seves deficiències. A partir d'un aprenentatge poderós (*Powerful Learning*), s'espera que els estudiants d'escoles

accelerades generin idees i projectes propis, trobin solucions a problemes de la vida quotidiana, i apliquin el seu coneixement a situacions reals. En l'actualitat, un gran nombre d'escoles *charter* situades en barris marginalitzats han adoptat els principis de les escoles accelerades.

**4) Escolarització a casa (*homeschooling*).** L'escolarització a casa és percebuda com l'última expressió d'insatisfactorietat amb l'escola pública. Les famílies que han arribat a la conclusió que el sistema educatiu no pot oferir l'educació que desitgen pels seus fills, poden optar per educar-los a casa. El Departament d'Educació dels EUA estima que 1,1 milions d'estudiants van ser escolaritzats a casa durant el curs escolar 2002/2003, suposant un 2,2% del total de la població en edat escolar<sup>1</sup> i un augment de 0.5% des del 1999 (el Departament d'Educació no ha publicat dades més recents sobre el número d'estudiants que són escolaritzats a casa). El moviment d'escolarització a casa va començar als EUA al voltant dels anys 60. Les raons per les quals certes famílies decideixen dur a terme l'escolarització a casa són diverses: atenció més individualitzada, conservació dels valors religiosos, seguretat física, educació basada en els interessos dels fills i filles, flexibilitat horària, etc. Tot i aquesta diversitat, segons Apple (2000) moltes d'aquestes famílies basen les seves decisions en els conceptes de llibertat i lliure tria: Llibertat per tal d'oferir una educació que promou els principis ideològics i religiosos de la família, de forma que s'elimina la por a què la institució educativa formi els fills i filles en valors que la família no comparteix; lliure tria, que permet tenir un major control sobre els valors compartits i fa possible personalitzar l'educació segons els seus principis ideològics i els seus interessos. Stevens (2009) argumenta que tot i la diversitat d'orígens i experiències de les famílies que eduquen els seus fills i filles a casa, la majoria de famílies comparteixen la creença que el potencial dels infants i joves no es pot desenvolupar sota formes estandarditzades d'ensenyament i que, en molts casos, aquest potencial es veu afectat negativament per experiències a l'escola que no atenen la diversitat de necessitats de l'alumnat.

---

<sup>1</sup> Font: U.S. Department of Education, NCES (2004) *1.1 Million Homeschooled Students in the United States in 2003*. Washington, DC: NCES.

### 2.2.2 LES ESCOLES *CHARTER* A CALIFÒRNIA

Com hem vist anteriorment, les escoles *charter* són escoles públiques<sup>2</sup>, d'elecció lliure pels pares i mares, amb un nivell d'autonomia superior a la resta d'escoles públiques. Generalment estan creades i organitzades per grups de mestres, pares i mares, líders de la comunitat o organitzacions sense ànim de lucre. Formen part d'un Comitè Escolar local o regional. D'acord amb aquest Comitè, l'escola defineix uns objectius específics i uns procediments per dur-los a terme en un període fix de temps (per ex. a Califòrnia durant 5 anys).

Les escoles *charter* estan exemptes d'algunes de les lleis aplicables a la resta d'escoles públiques; per això tenen més autonomia en el disseny dels programes educatius, en la distribució de pressupostos i en l'organització general del centre. A canvi d'aquesta autonomia, les escoles *charter* són sotmeses a processos estrictes de rendició de comptes. Han de demostrar la millora progressiva en l'adquisició d'aprenentatges per part dels estudiants i en la consecució dels objectius plantejats en el contracte *charter*. Aquest contracte pot ser cancel·lat si l'escola no mostra evidències del seu èxit al finalitzar el període contractual.

El primer estat en aprovar una llei de regulació d'escoles *charter* va ser Minnesota al 1992 i Califòrnia va ser el segon, aprovant la llei d'Escoles *Charter* també al 1992. Les dades més recents facilitades per l'Associació d'Escoles *Charter* a Califòrnia (*California Charter Schools Association, 2013*) mostra un total de 1.063 escoles *charter* durant el curs 2012-13, donant acollida a més de 470.000 estudiants. Veiem com ha evolucionat el número d'escoles *charter* a Califòrnia des del 2001 fins a l'actualitat:

---

<sup>2</sup> Recordeu que quan parlem d'escola pública en el context dels EUA, ens referim a una escola oberta a tothom (sense proves d'entrada o despeses de matrícula) i no a la seva titularitat.



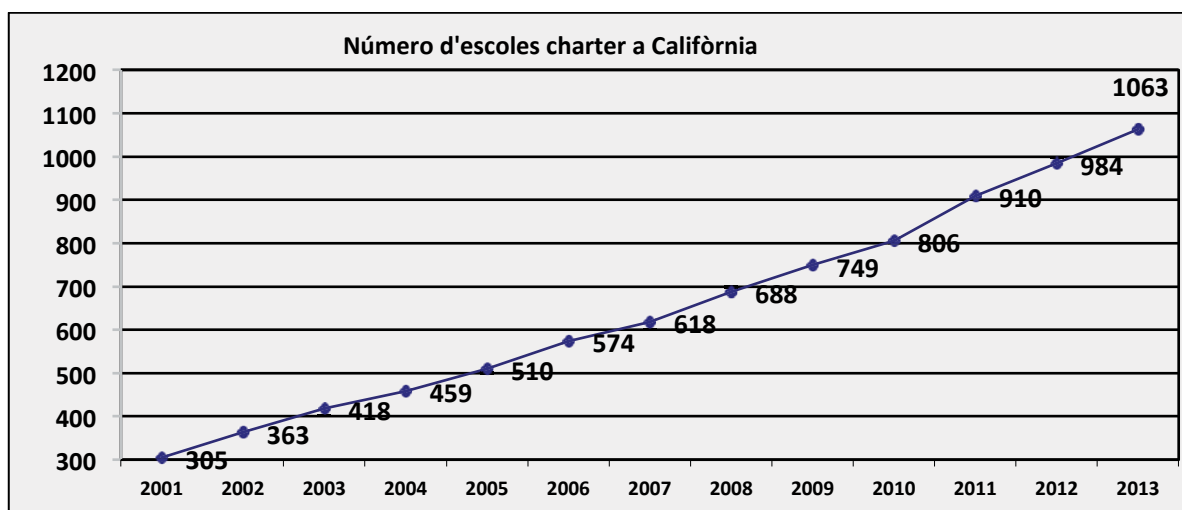


Figura 2. Número d'escoles charter des del 2001 al 2013. Font: *California Charter Schools Association*

Segons dades de l'organització *National Alliance for Public Charter Schools* (2011), les escoles *charter* acullen un major percentatge d'alumnat afroamericà i blanc i una menor proporció estudiants d'origen llatinoamericà o asiàtic. En el context dels EUA, els estudiants blancs es defineixen com aquells que tenen orígens a Europa, l'Orient Mitjà o el Nord d'Àfrica. En termes generals, en el context dels EUA es diferencia entre "hispanès" i "blanc", tot i que estudiants "hispanès" puguin ser també blancs. En el cas d'aquesta recerca, i per evitar confusions, ens referim a estudiants d'origen hispanès com a llatinoamericans.

**Distribució d'estudiants segons grup ètnic, curs escolar 2010-11 (Percent d'estudiants)**

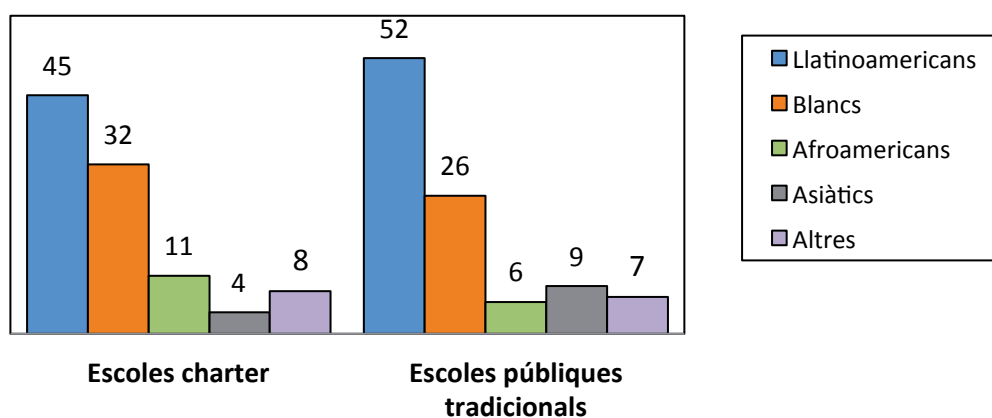


Figura 3: Distribució d'estudiants a Califòrnia segons grup ètnic, font *National Alliance for Public Charter Schools* (2011).

La primera llei d'Escoles *Charter* a Califòrnia del 1992 (*Charter School Act*) establí els objectius generals d'aquests centres educatius. Altres lleis i decrets han sigut aprovats amb posterioritat, actualitzant el concepte d'escola *charter* i adaptant la seva gestió a les noves necessitats. Tot i això, revisar aquesta primera llei, ens pot servir per entendre amb més claredat l'origen del moviment d'escoles *charter*.

*“oferir oportunitats a professors, pares, alumnes, i membres de la comunitat per establir i mantenir escoles que funcionen independentment de l'estructura de districtes escolars, com a mètode per aconseguir:*

- a. Millorar l'aprenentatge dels alumnes.*
- b. Augmentar les oportunitats d'aprenentatge de tot l'alumnat, amb especial èmfasi en augmentar les experiències d'aprenentatge per alumnes que tenen baixos resultats acadèmics.*
- c. Promoure l'ús de mètodes didàctics variats i innovadors.*
- d. Crear noves oportunitats professionals pel professorat, inclosa l'oportunitat de ser responsable pel programa acadèmic del centre educatiu.*
- e. Oferir a famílies i alumnat la possibilitat de triar entre diferents tipus d'educació, disponibles dins del sistema educatiu públic.*
- f. Mantenir l'establiment per part de les escoles de millorar els resultats de l'alumnat i proveir el centre educatiu amb un mètode per canviar de sistemes d'accountability basats en la norma a sistemes basats en la millora*
- g. Promoure la competència dins del sistema escolar públic, per estimular la millora en totes les escoles públiques.”*

Les escoles *charter* constitueixen un model híbrid, ja que tenen elements del sistema d'escola pública com l'accés universal i el finançament amb fons de l'estat, però també del sistema d'escola privada com és l'elecció lliure, l'autonomia, l'*accountability* i la flexibilitat (Gawlik, 2005). Inicialment, les escoles *charter* van ésser concebudes com un laboratori per a reformar el sistema educatiu a través de la lliure tria i de la competitivitat entre escoles públiques. En l'actualitat, alguns districtes escolars són reticents a acceptar peticions d'escoles *charter*, perquè són finançades amb diners públics i també perquè en certes ocasions suposen despeses econòmiques per als

districtes on estan ubicades. A continuació presentem amb més detall les característiques de les escoles *charter*.

### 2.2.2.1 Principis de les escoles charter

#### Autonomia

La lògica que sustenta la promoció de processos que ofereixen una major autonomia als centres educatius, és la creença que les persones que treballen en contacte amb els estudiants són qui millor coneix les seves necessitats, i per tant qui podrà prendre decisions d'acord amb la realitat del centre escolar (Burkley i Wohlstetter, 2004). Gaudir d'una major autonomia ofereix al professorat, equips directius i comunitat educativa una oportunitat per construir una escola situada en el context, que respongui a les necessitats de l'alumnat i que estableixi processos per millorar la qualitat educativa. Els equips directius de les escoles *charter* tenen autonomia per prendre decisions en 2 àmbits fonamentals:

- **Pedagògic:** Les escoles charter tenen com a currículum obligatori els estàndards que l'estat de Califòrnia estableix en llengua, matemàtiques, ciències i ciències socials. Aquests centres han de demostrar que l'alumnat té domini d'aquests estàndards mitjançant les proves estandarditzades de l'estat (*California Standardized Tests*), de la mateixa manera que ho fan els i les estudiants que assisteixen a escoles públiques tradicionals. Tot i això, els equips directius prenen decisions sobre com organitzaran els continguts d'aquest currículum, quines seran les metodologies, quin tipus de programes d'enriquiment establiran i quins processos duran a terme per millorar els processos d'ensenyament-aprenentatge.
- **De recursos:** Els equips directius de les escoles charter també s'encarreguen de contractar tot el personal (mestres generalistes, monitors, mestres especialistes...). Aquest element és molt important per a la consecució dels objectius que l'escola ha establert en el seu contracte *charter* i per a la construcció d'una cultura de centre que recolzi la consecució d'aquests objectius. Al mateix temps, les escoles *charter* poden administrar les seves finances i

destinar els diners que reben de l'estat o de fundacions privades segons siguin les necessitats del moment.

### **Lliure elecció**

Les escoles *charter* són centres que les famílies escullen lliurement. Per a famílies amb pocs recursos econòmics que viuen en barris marginalitzats, l'existència d'escoles *charter* suposa una possibilitat real per poder escollir un centre educatiu que s'ajusti a les necessitats dels fills i filles. Tot i això, com hem vist anteriorment, la lliure elecció de centres educatius és un tema que genera controvèrsies en el context dels EUA. L'argument polític per augmentar el número d'opcions en el sistema educatiu està basat en la manca d'alternatives per famílies amb pocs recursos econòmics, que viuen en zones urbanes, pertanyents a minories ètniques, etc. Aplicant la lògica de mercat com a solució al vell problema de les desigualtats socials, els crítics del sistema públic implícitament reclamen que el mercat (per ell mateix) trobarà millors solucions que les proposades a partir d'un segle de batalles polítiques i legals per oferir un accés igualitari a una millor educació (Carnoy, 2000). En termes generals, podem dir que oferir opcions educatives per a les famílies és un objectiu desitjable en educació. Entenem que si les famílies poden triar estaran més satisfetes i també més involucrades en l'educació dels fills i filles. Malauradament, quan la lògica de mercat s'ha aplicat al sector educatiu, amb l'objectiu d'oferir una educació més equitativa, ha afavorit estudiants blancs amb recursos econòmics i ha augmentat les desigualtats existents, segregant inclús més aquells grups tradicionalment discriminats pel sistema (Darling-Hammond, 2010a). Un altre dels elements de la lògica de mercat que s'aplica als centres educatius és la competitivitat. Les escoles *charter* són sotmeses a intensos processos de rendició de comptes, a canvi de gaudir d'una major autonomia; per tant, podem trobar alguns centres *charter* que competeixen amb les escoles veïnes per atraure aquelles famílies amb més recursos econòmics i/o culturals, que *facilitaran* l'èxit en les proves estandarditzades de l'estat. Al mateix temps, existeixen a l'estat de Califòrnia organitzacions d'escoles *charter* que només obren escoles en barris marginalitzats amb l'objectiu d'oferir una educació de qualitat a famílies amb pocs recursos econòmics (per exemple: Aspire Public Schools, Leadership Schools, Green Dot, Rocketship i KIPP, entre d'altres).

## Accountability

Les escoles *charter*, com dèiem anteriorment, gaudeixen d'una major autonomia pedagògica i a nivell de recursos a canvi de demostrar l'èxit dels seus programes. En primer lloc, han de rendir comptes a l'estat i a les institucions encarregades d'aprovar i renovar les llicències *charter* (ja sigui l'estat, el comtat o el districte escolar). En segon lloc, han de rendir comptes (seguint la teoria de mercat i la lògica d'elecció lliure) a pares i mares, estudiants i professorat. Per tant, es tracta de comprovar la satisfactorietat dels consumidors en els productes ofertats (en aquest cas les escoles *charter*). Aquests centres educatius estan fortament orientats a la consecució de bons resultats acadèmics per part de l'alumnat, ja que d'aquests resultats depèn la supervivència de l'escola i la renovació del contracte *charter*. La funció principal d'aquest sistema de rendició de comptes és la de proporcionar a les famílies, govern i tots aquells que paguen impostos informació sobre la qualitat i l'efectivitat de l'escola (Manno, Finn i Vanourek, 2000). Aquesta informació permet fer saber a la comunitat i al públic en general si l'escola està aconseguint els seus objectius o no. Aquest sistema de rendició de comptes es basa en l'assumpció que un ventall gran d'informació pública sobre els centres educatius permetrà mantenir les escoles que aconsegueixen els seus objectius i eliminar (o millorar) les que no tenen èxit amb els seus programes educatius. Segons Manno et al. (op. cit.), les escoles *charter* es troben amb tres dilemes pel que fa als processos de rendició de comptes:

- ***Diferència entre els objectius de l'educació i els mitjans que es fan servir per aconseguir-los.*** Els estàndards establerts per l'estat de Califòrnia estableixen els objectius: allò que els i les estudiants han de saber i saber fer per actuar de forma responsable en el món del treball, la família i la ciutadania. En canvi, els mitjans fan referència a com les escoles estan organitzades i quin tipus de metodologies fan servir per assegurar que l'alumnat adquireixi les habilitats i el coneixement establert pels objectius. En el cas de les escoles *charter*, aquestes han de rendir comptes sobre els objectius i els resultats, però tenen autonomia pel que fa als mitjans. En canvi, el sistema educatiu dels EUA ha estat tradicionalment molt més preocupat per establir prescripcions sobre els mitjans, que sobre els objectius educatius. Si els estats i les autoritats que aproven els

contractes *charter* comencen a demanar rendició de comptes pel que fa als mitjans, l'escola *charter* esdevindria una escola totalment controlada i perdria el seu sentit.

- **Requeriments del sistema d'avaluació estatal vs. els objectius que l'escola estableix en el contracte charter.** Les escoles *charter* han de mostrar millores en el rendiment acadèmic de l'alumnat, complint els objectius establerts per l'estat i pel govern federal. Al mateix temps, han de complir els objectius establerts al contracte *charter*. Aquesta situació pot ser conflictiva, si les autoritats que aproven els contractes fan demandes poc realistes o contradictòries als requeriments estatals, o bé si requereixen l'ús de certes metodologies o materials que l'escola no considera beneficiaran a alumnat i/o professorat.
- **Rendició de comptes a l'estat i a l'autoritat que aprova els contractes vs. rendició de comptes als consumidors.** L'escola *charter* també ha de rendir comptes als consumidors, en aquest cas famílies, professorat i alumnat. Aquests consumidors han de contestar un qüestionari en finalitzar el curs escolar, valorant el treball que el centre educatiu ha dut a terme durant aquell any. Aquests resultats són valorats per l'autoritat que aprova els contractes *charter*. Si els resultats no són satisfactoris, aquesta autoritat pot decidir prendre mesures (ja sigui canvi de la direcció, augment de les mesures de control o tancament del centre en casos extrems).

### **Innovació curricular**

Les escoles *charter* són vistes com espais oberts a processos d'innovació i d'experimentació de models i mètodes didàctics allunyats de la pedagogia tradicional, així ho recollia la Llei d'Escoles Charter de Califòrnia al 1992. L'autonomia pedagògica de la que gaudeixen permet als equips directius i al conjunt del professorat iniciar processos d'innovació que siguin contextualitzats i que responguin a les necessitats de l'alumnat que assisteix a l'escola i a les inquietuds del professorat; en comptes de seguir el llibre de text que el districte ha establert per a aquell curs escolar o assistir als cursos de formació prescrits per al professorat. Al mateix temps, el fet que el professorat ha triat lliurement l'escola, afavoreix la identificació amb la cultura i el projecte educatiu del

centre i obre la porta a la creativitat. No podem oblidar, però, que aquestes escoles estan fortament orientades als resultats (rendiment acadèmic de l'alumnat en proves estandarditzades) i a la satisfacció dels consumidors. Per tant, en certes ocasions, els processos d'innovació poden quedar relegats a un segon lloc si no tenen efectes directes sobre el rendiment acadèmic de l'alumnat o si els resultats de la innovació no es poden mesurar a partir d'una prova estandarditzada. Des del nostre punt de vista, la salut acadèmica, econòmica i cultural de l'organització determinarà les possibilitats de desenvolupar processos d'innovació curricular.

### **Participació de la comunitat**

Des de les escoles *charter* es demana que mares i pares s'impliquin en l'educació dels seus fills i filles i participin de forma activa en el dia a dia de l'escola. Es preveu que una major participació de les famílies comportarà beneficis en els aprenentatges i la motivació de l'alumnat. Segons Miron i Nelson (2002) la implicació de les famílies i de la comunitat millora els aprenentatges dels estudiants, segons es pot comprovar en resultats comparatius de proves estandarditzades. Algunes escoles *charter* demanen que les famílies dediquin unes hores (el número varia segons l'escola) cada any a col·laborar amb l'escola; els pares i mares poden vigilar l'esbarjo, ajudar el professorat dins l'aula, fer fotocòpies pels mestres, fer de traductors, llegir contes amb l'alumnat, etc. Els representats de les famílies poden formar part dels comitès encarregats de contractar el professorat del centre i/o organitzar activitats per a les famílies i el professorat durant el curs escolar. Com en el cas de la innovació curricular, les activitats i experiències que les escoles *charter* duen a terme amb la comunitat varien segons el centre i el context on estigui ubicat. Sabem que la satisfactorietat de les famílies és part del procés de rendició de comptes de l'escola *charter*. Per tant, al centre educatiu li interessa que la comunicació amb pares i mares sigui fluida i que tinguin veu en les decisions que l'escola pren. Mantenir bones relacions amb les famílies i la comunitat i fer-les partícip de la vida escolar és un dels objectius implícits que les escoles *charter* han d'aconseguir.

### 2.2.2.2 Les escoles *charter*, el rendiment acadèmic i les competències socioemocionals

En l'apartat anterior, hem vist com el moviment d'escoles *charter* es va iniciar al 1992 a Califòrnia i com compta en l'actualitat amb gairebé 1.100 escoles en tot l'estat. Durant els primers anys, les úniques mesures de rendiment que es feien servir eren les establertes per les autoritats que aprovaven els contractes *charter*. Això era degut, en part, a què el govern de Califòrnia no havia establert encara el seu sistema d'estàndards, avaluacions i rendició de comptes. A més, la majoria va estar d'acord que primer es necessitaven uns quants anys de pràctica abans de poder establir un model vàlid d'avaluació del rendiment. A finals dels anys 90 i principis dels 2000, va augmentar l'atenció per establir sistemes de rendició de comptes de les escoles *charter*. L'estat de Califòrnia va implementar el seu sistema d'estàndards i rendició de comptes al 1994, que va ser aplicat tant a escoles públiques com a centres *charter*. Al 2002, a partir de l'aprovació de *No Child Left Behind*, s'emfatitza la millora del rendiment acadèmic de l'alumnat, principalment d'aquells estudiants pertanyents a minories ètniques i els fills i filles d'immigrants que encara estaven aprenent la llengua anglesa. Tant el sistema de rendició de comptes de Califòrnia com aquesta llei, estableixen sancions per aquells centres educatius (siguin públics o *charter*) que no compleixen els objectius de millora de rendiment establerts.

Una de les preguntes que genera més discussions i anàlisis, tant per part de defensors, crítics i escèptics del moviment d'escoles *charter*, és si aquestes escoles tenen millors resultats que les escoles públiques tradicionals o no. Recentment, el Centre per a la Recerca en Resultats Educatius de la Universitat de Stanford (*Center for Research on Education Outcomes*, CREDO) ha publicat un estudi nacional analitzant els resultats de les escoles *charter*. Aquest estudi mostra que el rendiment de les escoles *charter* ha millorat significativament des de la publicació del seu anterior estudi al 2009 (Center for Research on Education Outcomes, 2013). Les escoles *charter* tenen millors resultats en l'àrea de lectura i resultats similars en l'àrea de matemàtiques. CREDO argumenta que aquestes millores significatives es deuen tant a la millora en els processos d'ensenyament-aprenentatge de les escoles, així com al tancament sistemàtic d'escoles que no estaven obtenint bons resultats. Tot i que s'han produït millores des del 2009,



l'estudi destaca que existeixen grans diferències en la qualitat de les escoles *charter* entre estats i entre escoles.

Dins d'aquesta diversitat d'escoles *charter*, podem trobar a Califòrnia escoles que treballen amb estudiants en situacions desfavorides que estan mostrant millors resultats en les proves estandarditzades en comparació amb escoles similars. Tot i que no som partidaris de fer servir aquesta mesura com l'únic element avaluador de l'efectivitat de l'escola i la qualitat educativa, podem dir que aquestes escoles estan creant un ambient d'aprenentatge que permet als estudiants tenir èxit en aquestes proves. Malauradament, certs sectors polítics i els sindicats de mestres continuen qüestionant si serà possible mantenir aquests resultats a llarg termini i si un major número d'escoles *charter* poden aconseguir resultats similars; en comptes de reconèixer que l'escola *charter* ha tingut èxit en millorar els resultats acadèmics de l'alumnat en les proves estatals, allà on l'escola pública tradicional ha fracassat. Anant més enllà, també caldrà plantejar-se si és possible obtenir bons resultats en les proves estandarditzades i a més, preparar l'alumnat per a la societat del coneixement, de forma que puguin competir amb aquells alumnes que tenen més recursos econòmics i/o culturals.

En l'actualitat, trobem exemples d'escoles *charter* que incorporen el treball de les competències socioemocionals en el programa educatiu del centre i que estan tenint resultats molt positius. Tough (2012) recull el treball dut a terme a KIPP, the Knowledge is Power Program, una organització nacional d'escoles *charter* que integra el treball del caràcter en el seu currículum. A partir d'una col·laboració amb la Dra. Angela Duckworth, de la University of Pennsylvania, estableixen 7 fortaleses de caràcter (entusiasme, determinació, autocontrol, gratitud, curiositat, optimisme i intel·ligència social). Aquestes característiques formen part de la cultura dels centres educatius i es reforcen regularment en el treball acadèmic. Malauradament, l'exemple de KIPP no és la norma sinó l'excepció. Moltes d'altres escoles *charter*, a Califòrnia i a d'altres estats, es troben mancades de programes que incorporin el treball del desenvolupament socioemocional de l'alumnat de forma comprensiva.

Per tant, podem dir que el repte que se li planteja a l'escola *charter* no és només aconseguir que l'alumnat aprengui els estàndards estatals, obtingui bons resultats

acadèmics en les proves estatals i ho faci de manera continuada. Aprofitar l'autonomia, la innovació curricular i la participació de la comunitat per educar l'alumnat per a la societat del coneixement i formar un professorat que prioritzi la qualitat educativa i l'avaluació per a l'aprenentatge, incorporant la resposta a les necessitats intel·lectuals i socioemocionals de l'alumnat, al mateix temps que es compleixin els objectius estatals i federals, és el repte real de l'escola *charter*. D'altra banda, l'alumnat estarà mancat del coneixement i les habilitats necessàries per funcionar en la societat del s. XXI i el professorat es limitarà a rendir comptes i complir els objectius de millora del rendiment acadèmic establerts pel govern.

A continuació presentem un quadre explicatiu dels principals conceptes en anglès que s'han exposat al llarg d'aquest capítol.

<b>Concepte</b>	<b>Breu descripció</b>
<b>Accountability</b>	Rendició de comptes
<b>Achievement gap</b>	Disparitat observada en diferents mesures educatives entre grups d'estudiants, fonamentalment segons grup ètnic i nivell socioeconòmic. Mostra les diferències en els resultats acadèmics de l'alumnat segons aquestes variables.
<b>California Standardized Tests</b>	Proves estandarditzades de l'estat de Califòrnia
<b>Charter</b>	Contracte
<b>Common Core Standards</b>	Grup d'estàndards d'aprenentatge de llengua i matemàtiques creats sota l'administració Obama com a alternativa als estàndards estatals. Pretén augmentar la rigorositat de l'educació i la preparació dels estudiants per a les competències necessàries del segle XXI.
<b>High School</b>	"Institut". Acull estudiants de 9è-12è de l'educació secundària als EUA.
<b>Homeschooling</b>	Escolarització a casa
<b>Kindergarten</b>	Equivalent a P-5. És el primer curs de l'educació primària als EUA.
<b>Middle School</b>	Centre "d'educació mitja". Acull estudiants de 6è fins a 8è de l'educació secundària als EUA.
<b>No Child Left Behind</b>	Llei educativa federal de l'administració Bush que va establir els objectius federals de cara al rendiment acadèmic de l'alumnat. Segons la llei un 100% dels estudiants han d'obtenir una qualificació de Notable o Excel·lent en les proves de llengua i matemàtiques al 2014.
<b>Powerful Learning</b>	Principi pedagògic que guia el treball de les escoles accelerades. Es basa en la generació d'idees i projectes propis per part de l'alumnat, l'aplicació del coneixement a problemes de la vida quotidiana, com a estratègies per a un aprenentatge transformador.
<b>Race to the Top</b>	Iniciativa del govern d'Obama que ofereix incentius econòmics per a estats, districtes escolars, etc. que vulguin millorar els seus sistemes d'avaluació, l'adopció de millors sistemes de dades sobre el progrés de l'alumnat, el suport al desenvolupament professional de docents i administradors i el compromís per millorar les escoles amb baix rendiment acadèmic.
<b>Teach to the Test</b>	Ensenyar amb l'únic objectiu de preparar l'alumnat per a les proves estandarditzades. Fa referència a la preparació estratègica de l'alumnat per a les proves, fent servir mateix tipus de pregunta, mateix contingut, etc.
<b>The Standards and Accountability Movement</b>	Moviment dels estàndards i de rendició de comptes. Va tenir lloc als anys 80 als EUA i va propiciar una gran reforma educativa basada en el rendiment acadèmic de l'alumnat.

Taula 3. Resum dels principals conceptes en anglès relacionats amb el context institucional.

### 3. EL DESENVOLUPAMENT SOCIOEMOCIONAL EN EDUCACIÓ

En el capítol anterior, hem revisat els elements descriptius del context general del sistema educatiu als EUA i del context específic de les escoles *charter* i com aquests elements condicionen i afecten el treball que es duu a terme als centres educatius i la funció docent. L'estudi d'aquest context ens mostra la importància de la rendició de comptes, a l'estat i al govern federal, i de la millora del rendiment acadèmic de l'alumnat. Com vèiem, aquest rendiment acadèmic es mesura fonamentalment a partir de proves estandarditzades d'opcions múltiples.

En el context de les escoles *charter*, la preocupació pel rendiment acadèmic es pot traduir en una atenció exclusiva al desenvolupament intel·lectual dels infants i joves, específicament a l'adquisició del contingut acadèmic i dels procediments establerts als estàndards estatals. Aquesta prioritització va acompanyada, en certs casos, de processos d'ensenyament-aprenentatge que ignoren la implicació de les emocions en l'aprenentatge i la necessitat de treballar les competències socioemocionals de l'alumnat en el sí de l'escola.

Històricament, s'ha considerat que les emocions tenien un paper perifèric en els processos d'aprenentatge escolar. No obstant, recerques en aquest àmbit (Elias, 2006) han començat a indicar que la intel·ligència emocional (IE a partir d'ara) és un component clau en l'aprenentatge. Elias la defineix com el conjunt d'habilitats necessàries per unes interaccions socials efectives i l'èxit en els espais educatius. Més específicament, podem dir que la IE fa referència a la regulació i reconeixement emocional, l'autocontrol, l'establiment d'objectius, la responsabilitat social, l'empatia, la resolució de conflictes i les habilitats necessàries per al lideratge i la participació en grups. En el camp de la neurociència, la IE s'entén com una connexió entre les respostes a les emocions i la seva influència en les accions dels individus, que és mesurable en el cervell humà (Bradberry i Greaves, 2005).

El número creixent de recerques, tant en el camp de la neurociència com en les ciències de l'educació, sobre el paper dels factors emocionals i motivacionals de la persona en els processos de desenvolupament i aprenentatge s'ha traduït en el desenvolupament de programes d'aprenentatge socioemocional (ASE a partir d'ara). Aquests programes, coneguts en el context anglosaxó com *social-emotional learning* o SEL, sorgeixen com a estratègia per respondre a les necessitats psicològiques, educatives, de desenvolupament i

salut dels infants. Són marcs de referència per oferir als infants i joves oportunitats d'adquirir les habilitats necessàries per mantenir cert benestar personal i establir relacions positives al llarg de la vida. A partir d'aquests programes els infants i joves aprenen a reconèixer i regular les emocions, a tenir cura dels altres, a prendre bones decisions, a comportar-se ètica i responsablement, a establir relacions positives i evitar comportaments negatius (Elias et al., 1997). Segons Jones i Bouffard (2012), el concepte d'ASE s'ha utilitzat sovint com un paraigua que engloba diferents prioritats de la psicologia i la neurociència (regulació de les emocions, habilitats prosocials, comportaments agressius), així com també diferents intervencions educatives (prevenció del *bullying*, educació del caràcter o resolució de conflictes). Ateses aquestes diferències, serà important que establim un marc de referència que ens ajudi a organitzar els diferents conceptes que formen part de l'ASE i dels contextos educatius on s'emmarca.

La publicació de recerques que identifiquen les competències socioemocionals com a factors que influeixen en el rendiment acadèmic i l'efectivitat de les persones a llarg termini (Zins, Weissberg, Wang i Walberg, 2004) i la constatació de què molts dels elements bloquejadors dels processos d'ensenyament-aprenentatge són emocionals provoca que la comunitat educativa comenci a plantejar-se la importància d'aquestes competències. McCombs i Whisler (1997) recullen la percepció de milers de docents en un estudi sobre les disfuncions del sistema educatiu en la fase final de l'ensenyament obligatori; els docents participants en aquesta recerca estableixen la manca d'assistència i motivació, l'apatia i el desinterès per aprendre, la manca de respecte dels alumnes vers els adults i la violència, com els factors que més afecten l'aprenentatge de l'alumnat. D'altres recerques en aquest camp també confirmen la contribució que els aspectes socials i emocionals tenen en els processos d'aprenentatge: quan el nivell de comunicació, respecte mutu i afecte entre infant i docent augmenta, l'atenció, aprenentatge i desenvolupament del cervell també augmenta (Kusche i Greenberg, 2006); els estudiants que informen haver tingut interaccions càlides, positives, respectuoses i de suport amb els seus docents també tendeixen a mostrar motivació acadèmica i participació (Ryan i Patrick, 2001). Al mateix temps, l'alumnat rendeix millor acadèmicament quan té un sentit de pertinença a l'escola i aprèn en ambients caracteritzats per relacions positives (Osterman, 2000).

Tot i el reconeixement de la importància dels aspectes socioemocionals en l'aprenentatge i el rendiment acadèmic de l'alumnat, la implementació de programes d'ASE és encara minoritària en el context educatiu general dels EUA i específic de les escoles *charter*.

Aquest apartat ens permet establir les bases teòriques que justifiquen la necessitat d'incorporar el treball de l'ASE als centres educatius, així com aprendre de les dificultats amb les que es troben els docents en aquest treball. Per tal d'obtenir una visió comprensiva de l'estat de la qüestió, revisem amb detall el concepte de la intel·ligència emocional i els models existents, així com la influència dels elements socioemocionals en l'aprenentatge. Al mateix temps, analitzem amb profunditat la definició i models d'ASE, així com la seva aplicació en centres educatius.

### **3.1 LES EMOCIONS I EL CERVELL EMOCIONAL**

Com hem vist anteriorment, tot i que es reconeix la importància dels elements socioemocionals en el desenvolupament dels infants, la rendició de comptes a la que estan sotmeses les escoles *charter* fa que les pràctiques educatives estiguin centrades en la dimensió intel·lectual. Com diu Sylwester (1994), una de les dificultats resideix en què no acabem d'entendre com funciona el sistema emocional i per tant, no sabem com incorporar el treball de les emocions en les pràctiques educatives més enllà d'identificar els problemes de comportament. D'alguna forma, aquest "buit" s'està eliminant d'una banda, a partir de l'augment de recerques en les ciències cognitives que comencen a desvetllar com i on el nostre cos i cervell es processen les emocions i de l'altre, del creixent cos de coneixement sobre com les emocions i els factors socials afecten la forma com els individus aprenen.

#### **3.1.1 LA NATURALESA I LES FUNCIONS DE LES EMOCIONS**

L'emoció és un estat complex de l'organisme caracteritzat per una excitació o pertorbació que predisposa a l'acció (Bisquerra, 2000). De forma general, les emocions es generen com a resposta a un esdeveniment, a un estímul, extern o intern. L'individu *valora* de forma automàtica aquest estímul, activant una resposta emocional. És el que Arnold (1960) anomena mecanisme de valoració automàtica. Aquesta valoració determinarà si l'esdeveniment es percep com a positiu o negatiu i generarà, al seu torn,

una resposta d'acord amb aquesta valoració. Un mateix esdeveniment pot generar diferents respostes emocionals per part de diferents individus: la seva experiència prèvia, el context, els significats de l'estímul o les habilitats de l'individu per afrontar l'esdeveniment, entre d'altres, condicionaran com l'individu valora l'esdeveniment i, per tant, la seva resposta emocional (Bisquerra, 2009). Com diu l'autor, aquest és un element fonamental de cara a l'aprenentatge socioemocional, perquè adreçant l'estil valoratiu dels infants i joves es pot minimitzar la tendència a valorar els esdeveniments de forma negativa o es pot relativitzar l'impacte negatiu que certs estímuls poden tenir en l'estat emocional de l'individu.

En la resposta emocional dels individus, Bisquerra (2009) identifica tres components: neurofisiològic, comportamental i cognitiu. Veiem-los amb més detall.

- **Component neurofisiològic.** Les emocions són una resposta involuntària de l'organisme que s'inicia al sistema nerviós central. Quan l'individu experimenta una emoció forta pot experimentar taquicàrdia, sudoració, sequedat a la boca, canvi en el to muscular, secrecions hormonals, canvis en els nivells de certs neurotransmissors, etc. Com veurem més endavant, un dels elements inicials en el treball dels elements socioemocionals es centra en identificar on sentim les emocions al nostre cos.
- **Component comportamental.** A través del comportament dels individus podem inferir quin tipus d'emocions estan experimentant. Coincideix amb el que Bisquerra (op. cit.) anomena expressió emocional. El to de veu, les expressions facials i els moviments del cos es veuran afectats per les emocions experimentades. Com en el cas anterior, l'aprenentatge socioemocional treballa els elements comportamentals de les emocions per dissimular-los o minimitzar-los, de forma que les persones se sentin més en control.
- **Component cognitiu.** Fa referència a l'experiència emocional subjectiva d'allò que està passant i coincideix amb el que s'anomena sentiment. Només es pot conèixer a través de l'autoinforme, per tant serà molt important que l'individu tingui el llenguatge adequat per poder expressar allò que sent i poder etiquetar

les emocions. En l'aprenentatge socioemocional, aquest component s'adreça en el que anomenem *alfabetització emocional*.

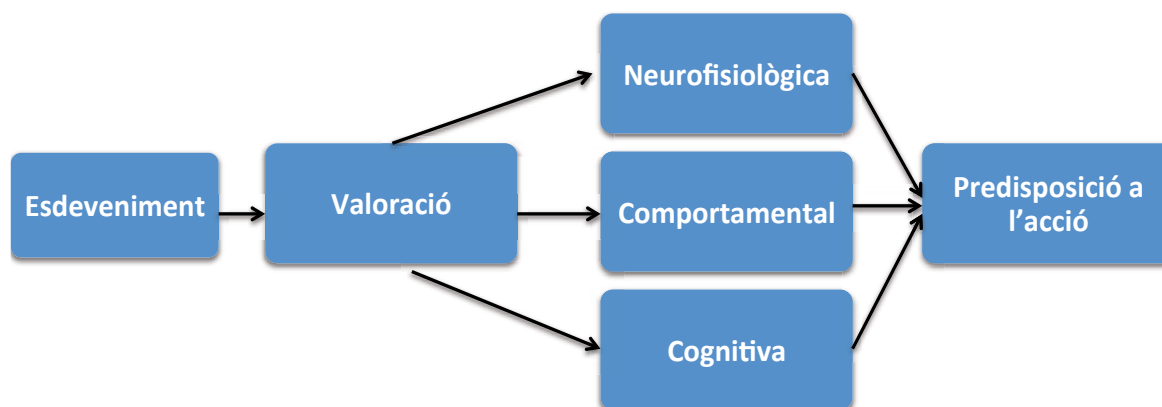


Figura 4. Model d'emoció de Bisquerria (2009)

Com hem vist, els components de les emocions que Bisquerria recull tenen una relació directa amb el contingut de l'aprenentatge socioemocional, sobretot pel que fa referència a la consciència emocional. És a dir, la capacitat de l'individu per identificar les emocions (etiquetar-les), assenyalar on sentim les emocions al cos i a partir de la pràctica, poder regular la seva expressió emocional. La següent figura il·lustra aquesta relació.

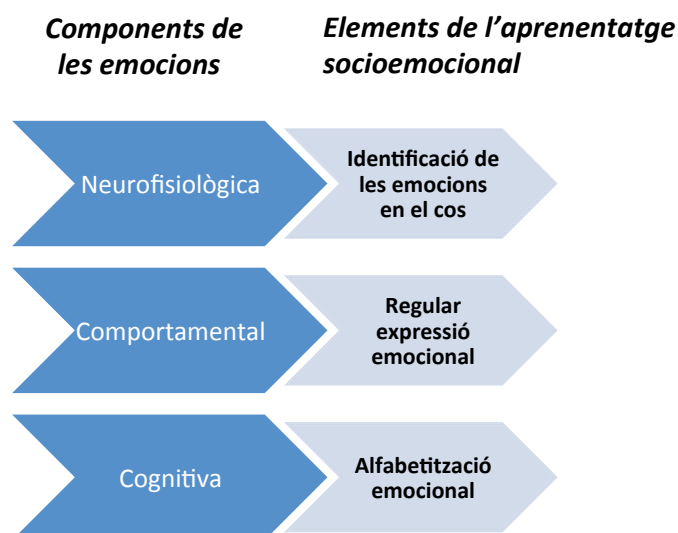


Figura 5. La relació entre els components de les emocions i els elements l'aprenentatge socioemocional. Elaboració pròpia.



En l'estudi de les emocions és també important, un cop tenim consciència de com es genera i s'expressa la resposta emocional en els individus, és entendre les **funcions de les emocions**. Darwin ja deia, fa dos segles, que les emocions funcionen com a senyals que comuniquen intencions. És a dir, són reaccions a l'emergència davant de certs estímuls del context. Tant en animals com en humans, aquesta resposta augmenta les oportunitats de supervivència en el procés d'adaptació al medi ambient.

A partir dels ensenyaments de Darwin, Plutchik (1981) entén les emocions des del context evolutiu. Tenint en compte que la funció de les emocions és garantir la supervivència, les emocions evolucionaran i canviaran segons siguin els esdeveniments i estímuls que els individus han d'afrontar. Per tant, ens referim a la **funció d'adaptació i supervivència**.

Al mateix temps, podem identificar la **funció reguladora** de les emocions. Com vèiem anteriorment a partir de la teoria de validació d'Arnold, les emocions afecten com els individus perceben el seu entorn i responen a aquest. Les experiències emocionals prèvies dels individus i la seva consciència emocional (o manca de) seran elements fonamentals en determinar com la persona regula el seu món emocional i respon de forma adequada al context. Les emocions juguen un paper important en la presa de decisions (Bisquerra, 2009), per tant serà clau que l'individu entengui com aquestes afecten la percepció dels esdeveniments, tant si les decisions són ràpides o automàtiques com si són situacions analitzades amb calma.

La tercera funció de les emocions té a veure amb la comunicació i el compartir amb d'altres persones els sentiments i les necessitats. Ens referim a la **funció social** de les emocions. Per exemple, Ekman (1992) diu que la funció principal de l'emoció és mobilitzar l'organisme per a què afronti ràpidament les trobades interpersonals importants. Keltner i Haidt (2001), recullen que les emocions estructuren les interaccions socials de tres formes:

- L'expressió emocional evoca respostes emocionals complementàries en els altres. Per exemple, sentir empatia davant del sofriment d'una altra persona o enfadar-se davant de la transgressió d'un individu.

- La comunicació emocional aporta informació sobre les intencions, disposicions i estat mental de l'individu; informació que és crítica en els interaccions socials.
- Les emocions serveixen com a incentius per al comportament social d'altres. És a dir, l'expressió i experiència emocional d'un individu pot reforçar el comportament social d'un altre en una interacció continuada.

Una altra funció de les emocions té a veure amb el **benestar subjectiu** de l'individu, és a dir amb poder gaudir d'una experiència emocional positiva. Fa referència al grau en què l'individu se sent positiu i entusiasmat sobre ell mateix i la seva vida; inclou la capacitat per regular les pròpies emocions i conèixer les limitacions, així com la capacitat de l'individu per afrontar l'estrès.

Finalment, les emocions predisposen a l'acció i per tant, tenen una **funció motivacional** de la conducta. Al mateix temps, les emocions afecten altres processos mentals com la percepció, l'atenció o la memòria. Tant la motivació com aquests elements són factors clau en els processos d'aprenentatge. Els veurem amb més detall en el següent apartat.

### 3.1.2 EL CERVELL EMOCIONAL

El camp de la neurociència ha avançat significativament desenvolupant noves tècniques per mesurar i localitzar certes activitats en el cervell. En l'actualitat, és possible obtenir imatges en color que permeten identificar zones del cervell amb baixa o intensa activitat a partir de certes tècniques com l'escàner de ressonància magnètica o la tomografia d'emissió de positrons (TEP/PET). A principis dels anys 90, la idea que ment i cos estan íntimament connectats es va rescatar a partir d'un creixent cos de coneixement al voltant de la neurobiologia de la ment, que qüestionà la idea que raó i emoció operen de forma independent. En aquest estudi del cervell emocional, podem destacar els treballs de Damasio (1994) i de LeDoux (1996) per l'impacte que aquestes obres tenen sobre com entenem la influència de les emocions en els processos cognitius, la presa de decisions i, per tant, en els processos d'aprenentatge. Els veurem a continuació amb detall.

### **Damasio, el marcador somàtic**

Les recerques de Damasio (1994) demostren que el sistema de raonament i percepció té una gran influència en la forma com els individus aprenen i rendeixen; segons l'autor les emocions regulen el comportament i milloren l'aprenentatge. Damasio desenvolupà la hipòtesi del "marcador somàtic" a partir de l'estudi d'individus amb lesions cerebrals. Aquest marcador somàtic fa referència a la identificació de sensacions corporals que acompanyen certes experiències cognitives. És a dir, els sistemes bàsics de regulació del cos preparen el terreny per al processament conscient i cognitiu, funcionant com una espècie d'intuïció. El marcador somàtic de Damasio suposa la integració d'emoció i raonament en un mateix procés i és crític per a la presa de decisions. Per tant, treballar amb els infants per a què aquests augmentin la seva consciència emocional i puguin navegar les emocions, facilitarà el desenvolupament dels camins neuronals que donen pistes per a la interpretació d'aquests marcadors somàtics. És a dir, parar atenció a les reaccions fisiològiques de les respostes emocionals facilitarà la interpretació d'aquestes i la integració de la resposta emocional amb les competències més cognitives com la resolució de conflictes.

### **LeDoux, el cervell emocional**

LeDoux (1996), al seu torn, entén les emocions com a funcions biològiques del sistema nerviós i no com a estats psicològics independents dels mecanismes del cervell (que havia sigut l'acostament tradicional en l'estudi de les emocions). LeDoux recull que davant l'existència d'un estímul emocional, el cervell valora el seu significat i activa una resposta. L'autor estableix dos tipus de respostes emocionals. D'una banda, tenim les respostes que es produeixen de forma immediata, involuntària. Aquestes respostes s'activen quan l'amígdala avalua emocions simples, com el perill o la por, i posa el cos en estat d'alerta. De l'altra, LeDoux estableix l'existència d'una resposta emocional on la voluntat controla parcialment la situació. Aquest és el cas d'emocions més complexes, on el còrtex prefrontal està implicat en el processament dels estímuls. Aquesta resposta serà específica per a cada persona i dependrà de les seves experiències anteriors. LeDoux, a partir de la seva recerca i de la posterior divulgació, intenta eliminar l'existent simplificació sobre el funcionament del cervell i superar la clàssica dicotomia entre

hemisferi esquerre (més relacionat amb les habilitats lògiques i racionals) i l'hemisferi dret (més relacionat amb les emocions, la creativitat o la intuïció). LeDoux (2003) argumenta que, en la majoria de persones, els dos hemisferis estan interconnectats i treballen conjuntament per crear les capacitats mentals i de comportament. Atribuir les funcions a un hemisferi o a l'altre és una simplificació innecessària atès el coneixement actual sobre com funciona el cervell.

Els treballs de Damasio i LeDoux i la recerca que se n'ha derivat en el camp de la neurociència afectiva mostra la superació de la dicotomia entre les teories biològiques i les cognitives pel que fa a la generació, processament i resposta emocional. Aquestes recerques mostren que les emocions afecten el nostre cervell i la resta de processos cognitius que tenen lloc motivats pels estímuls de l'entorn. Aquest *nou* plantejament fa possible que els educadors reclamin allò que semblava de sentit comú: el fet que les emocions i la manera com ens sentim condicionaran la implicació (o manca de) en els processos d'aprenentatge.

### 3.2 LA INTEL·LIGÈNCIA EMOCIONAL: ORÍGENS I EVOLUCIÓ

Des de la publicació del llibre *Emotional Intelligence* de David Goleman al 1995, el tema de la intel·ligència emocional ha captat l'atenció de la comunitat educativa i del públic en general. S'han implementat programes per augmentar la intel·ligència emocional en diferents contextos i s'han creat cursos a diverses universitats dels EUA per millorar la IE dels estudiants. En l'estudi i desenvolupament de la IE han sorgit diferents models o escoles de pensament que intenten descriure i mesurar la noció d'IE. En termes generals, podem dir que la intel·ligència emocional fa referència a la capacitat de l'individu per reconèixer i regular les pròpies emocions i les dels altres (Goleman, 2001). Salovey i Mayer (1990) van ser els primers que van utilitzar el terme "intel·ligència emocional" en una publicació escrita i la van definir com "*una forma d'intel·ligència que implica l'habilitat de monitoritzar els sentiments i emocions propis i dels altres, per discriminar-los i fer servir aquesta informació per guiar els propis pensaments i accions*".

Un altre autor molt important pel que fa al concepte d'IE és Reuven Bar-On qui, a la seva tesi doctoral, fa servir el terme “quocient emocional” (*emotion quotient* o EQ). Bar-On, en obres posteriors, defineix la IE com una col·lecció de coneixements i habilitats emocionals i socials que influeixen en l'habilitat general de l'individu per afrontar de forma efectiva les demandes del context (Bar-On, 1997).

Tot i que no existeix un acord general pel que fa a la definició d'intel·ligència emocional, obres com les de Goleman i Bar-On posen de manifest que aquest concepte és diferent al concepte tradicional d'intel·ligència o al quocient intel·lectual (IQ), que tanta acceptació i difusió ha tingut en el context internacional.

Thorndike (1920), un psicòleg amb gran influència en l'àmbit de l'aprenentatge i la intel·ligència, va ser un dels primers en identificar el que ell va anomenar intel·ligència social. Thorndike entenia la intel·ligència social com *l'habilitat per entendre i controlar homes i dones, nens i nenes per actuar de forma sàvia en les relacions humanes*. Segons l'autor, la intel·ligència social no es pot mesurar perquè es manifesta en interaccions socials i caldria situacions genuïnes amb persones reals per poder-la mesurar acuradament. Al 1937, Thorndike i Stern van intentar de nou mesurar la intel·ligència social, però després de diferents proves, van concloure que la intel·ligència social és *un complex de diferents habilitats o un complex d'un gran nombre d'actituds i hàbits socials específics* (a partir de Goleman, 2001). Al 1940, Wechsler (autor de l'escala d'intel·ligència per adults Wechsler, WAIS), posa de relleu els elements no cognitius de la intel·ligència (factors afectius, personals i socials). L'autor va elaborar la hipòtesi que aquests elements són essencials per predir les habilitats de l'individu per tenir èxit a la vida.

Finalment, al 1983, Howard Gardner publica *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Gardner proposa la teoria de les intel·ligències múltiples, que recull com els individus posseeixen aptituds i destreses en diferents àrees com la verbal, matemàtica, musical, espacial, de moviment, ambiental i personal. Pel que fa a la intel·ligència personal, Gardner diferencia la intrapersonal (l'examen i coneixement dels propis sentiments) de la interpersonal (l'habilitat per llegir els estats d'ànims, les intencions i els desitjos dels altres). Segons el psicòleg, aquestes dues intel·ligències són tan importants com els tipus d'intel·ligències típicament mesurats pels tests d'IQ (op. cit.). Veurem aquest autor amb detall més endavant.

En l'estudi de la intel·ligència emocional, podem diferenciar dos tipus de models teòrics: un model basat en l'habilitat i un model mixt. Els models d'habilitat entenen la intel·ligència emocional com una forma pura d'habilitat mental, és a dir com una intel·ligència pura. En canvi, els models mixtos combinen l'habilitat mental amb característiques de personalitat com seria l'optimisme o el benestar (Mayer, 1999). A continuació veurem amb més detall l'únic model d'habilitat proposat fins aquests moments, el de John Mayer i Peter Salovey, i també explorarem els dos models mixtos més coneguts en la literatura d'IE, el de Reuven Bar-On i el de Daniel Goleman.

### **3.2.1 SALOVEY I MAYER: MODEL D'INTEL·LIGÈNCIA EMOCIONAL D'HABILITAT**

Al 1990, Salovey i Mayer van publicar l'article *Emotional Intelligence*, segons Goleman (2001) la peça més important de teoria d'IE fins aquell moment. En el seu model original, Salovey i Mayer identifiquen la IE com "l'habilitat de regular les pròpies emocions i sentiments i els dels altres, per diferenciar-los i utilitzar aquesta informació per guiar el propi pensament i les pròpies accions" (op. cit.). La seva teoria integra idees clau dels camps de la intel·ligència i de l'emoció. De la teoria de la intel·ligència adopten la idea que la intel·ligència implica la capacitat de dur a terme raonaments abstractes. De les recerques sobre les emocions adopten dues idees bàsiques, la primera fa referència a entendre les emocions com a senyals que contenen significats regulars i perceptibles sobre les relacions; la segona idea recull que el nombre d'emocions bàsiques és universal (Mayer, Salovey i Caruso, 2002). Aquests autors proposen que les habilitats dels individus per processar informació de naturalesa emocional varien segons les persones, així com les habilitats per relacionar aquest processament emocional amb processos cognitius.

El model de Salovey i Mayer es considera un model d'habilitat precisament perquè el seus autors entenen la IE com una habilitat que es pot ensenyar a través de la formació i que es pot mesurar en termes de competències a través de proves estandarditzades (similars als tests per mesurar la IQ). Aquesta concepció d'IE està basada en un model d'intel·ligència que opera de forma unitària en dues àrees; l'experiencial (l'habilitat de percebre, respondre i manipular informació emocional sense haver d'entendre-la) i l'estratègica (l'habilitat d'entendre i regular les emocions sense haver de percebre

sentiments de forma completa). Per a aquests autors era important que el model d'IE fos comprensiu, és a dir que incorporés mesures relacionades amb els processos de "pensament sobre els sentiments", una aptitud que es troba a faltar en els models que només se centren en la percepció i regulació de sentiments. Les àrees experiencial i estratègica de la IE es poden dividir, al seu torn, en quatre branques.

**1er nivell: Percepció emocional.** Conjunt d'habilitats que permeten a l'individu percebre, reconèixer i expressar les pròpies emocions i també les dels altres.

**2n nivell: Integració emocional.** Habilitats per fer servir les emocions per facilitar i prioritzar el pensament. És a dir, reconèixer que els canvis d'ànim poden portar a considerar punts de vista alternatius i entendre que canvis en l'estat emocional poden promoure diferent tipus de solució de problemes.

**3r nivell: Comprensió emocional.** Habilitats per etiquetar i diferenciar entre emocions, entendre barreges complexes de sentiments (amor i odi) i habilitats per formular normes sobre els sentiments o establir-ne relacions (per exemple que el sentiment de pèrdua està normalment acompanyat de tristesa).

**4rt nivell: Regulació emocional.** Habilitats per organitzar/gestionar les emocions com a suport per aconseguir un objectiu social. Per exemple, distanciant-se de certes emocions de forma conscient.

En aquest model d'habilitat, la IE es pot mesurar a partir de proves com el MEIS (Multifactor Emotional Intelligence Scale) o el més recent MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test) de Mayer, Salovey i Caruso (2002). Aquests dos tests, el MEIS i el MSCEIT, són eines per mesurar l'habilitat de percebre, entendre, navegar i fer servir les emocions de forma positiva i productiva. Els autors mesuren la IE com una destresa o habilitat, en comptes de competències emocionals percebudes. Veiem com el MSCEIT estructura els diferents nivells d'IE.

Puntuació Total	Puntuació per àrees	Puntuació per branques	Tasques associades
Intel·ligència emocional	Intel·ligència emocional experiencial	Percebre emocions	Cares Fotografies
		Facilitar pensament	Facilitar Sensacions
	Intel·ligència emocional estratègica	Entendre emocions	Canvis Barreges
		Gestionar emocions	Gestió emocional Relacions emocionals

Taula 4. Estructura i nivells de feedback al MSCEIT.

El MSCEIT, a diferència dels tests per mesurar la IQ, té ítems amb respostes que no són objectivament correctes. Aquest fet presenta un repte ja que, per definició, les respostes només poder ser considerades emocionalment intel·ligents si una majoria de responents les escullen. Autors com Roberts, Zeidner i Mathews (2001) han qüestionat si la inexistència de respostes correctes a les preguntes del test pot fer-se servir per mesurar la IE com un set d'habilitats. En resposta a aquest criticisme, Mayer, Salovey i Caruso (2001) argumenten que la IE es pot mesurar com una habilitat i és un tipus d'intel·ligència, ja que compleix els 3 estàndards tradicionals per ser considerada com a tal:

- És conceptual: reflexa les actituds mentals, en comptes dels comportaments.
- És correlacional: comparteix similituds amb d'altres intel·ligències ja establertes, però diferenciant-se d'aquestes.
- És de desenvolupament. Les aptituds que caracteritzen la intel·ligència han d'augmentar amb l'edat i l'experiència de l'individu.

Tot i la publicació d'aquest article, encara existeixen en l'actualitat autors que critiquen conceptualitzar la intel·ligència emocional com un tipus d'intel·ligència en sí. Una de les dificultats que es presenten en aquest debat és la inexistència d'un acord en la comunitat científica sobre què és la intel·ligència emocional, fet que porta al disseny de diferents models de mesura i aquests, al seu torn, diferent tipus de resultats (Bisquerra, 2009). Paral·lelament al model d'IE com a habilitat sorgeixen altres models, que se centren en les competències emocionals. Els veurem a continuació.



### 3.2.2 BAR-ON I GOLEMAN: MODELS D'INTEL·LIGÈNCIA EMOCIONAL MIXTOS

#### 3.2.2.1 El model de Bar-On

Com vàiem anteriorment, Bar-On va fer servir per primera vegada el terme “Quocient Emocional”. El seu model d'IE emfatitza el **potencial** dels individus pel rendiment i l'èxit; és un model orientat al procés més que als resultats (Bar-On, 2002). Està centrat en un conjunt d'habilitats emocionals i socials, tals com l'habilitat de ser conscient, entendre i expressar-se, l'habilitat d'entendre i relacionar-se amb d'altres, l'habilitat d'afrontar fortes emocions i l'habilitat per adaptar-se al canvi i resoldre problemes de caire personal o social (Bar-On, 1997). En el seu model, l'autor estableix 5 components de la IE: intrapersonal, interpersonal, adaptabilitat, regulació de l'estrès i estat d'ànim general. Bar-On defensa que la IE es desenvolupa al llarg del temps i es pot millorar a través de la formació, programes educatius i teràpia (2002).

L'autor elabora la hipòtesi que aquells individus amb quocients emocionals (EQ) més alts que la mitja tenen, en general, més èxit en satisfer les demandes i pressions del context. Al mateix temps, l'autor considera que deficiències en aquest terreny poden portar a una manca d'èxit i a l'existència de problemes emocionals. Bar-On (op. cit.), en general, considera que la intel·ligència emocional i la cognitiva contribueixen de forma igual al nivell d'intel·ligència general de l'individu, oferint per tant indicadors del potencial de l'individu per tenir èxit a la vida.

Components	Subcomponents
<b><i>Intrapersonal</i></b>	Autoestima Consciència emocional Assertivitat Independència Autoactualització
<b><i>Interpersonal</i></b>	Empatia Responsabilitat social Relacions interpersonals
<b><i>Adaptabilitat</i></b>	Mesura de la realitat Flexibilitat Resolució de problemes
<b><i>Regulació de l'estrès</i></b>	Tolerància a l'estrès Control dels impulsos
<b><i>Elements de l'estat d'ànim</i></b>	Optimisme Felicitat

Taula 5. Model d'intel·ligència emocional de Bar-On.

Pel que fa a la mesura de la IE, Bar-On fa servir l'inventari del quocient emocional (EQ-i). L'inventari és un autoinforme per persones a partir dels 16 anys que pretén, a partir de 133 ítems, mesurar els comportaments emocional i socialment competents per tal de proveir una estimació de la intel·ligència emocional i social de l'individu. Segons l'autor, l'inventari no pretén mesurar trets de personalitat o la capacitat cognitiva de l'individu, sinó mesurar la seva habilitat per donar una resposta exitosa o satisfactòria a les demandes i pressions del context (2002).

### 3.2.2.2. El model de Goleman

Goleman (1995) planteja la discussió entre cognició i emoció des d'un punt de vista diferent. Tradicionalment, els aspectes cognitius s'havien associat amb la raó i el cervell, per tant amb allò intel·ligent, positiu, professional, científic, acadèmic i masculí. Mentre que els elements emocionals s'havien associat amb el cor, els sentiments, allò familiar, els instints, i allò femení. Històricament, els aspectes racionals es consideraven com a elements superiors als aspectes emocionals. Recollint les aportacions de Salovey i Mayer (1990), Goleman considera que la intel·ligència emocional es pot definir a partir de 4 dimensions (1998):

- 1) **Consciència d'un mateix.** Tenir consciència de les pròpies emocions, reconèixer un sentiment en el moment que ocorre.
- 2) **Autogestió.** Habilitat per controlar les emocions i els impulsos, adaptant-los a les circumstàncies canviants que viu l'individu.
- 3) **Consciència social.** Habilitat per percebre, entendre i reaccionar a les emocions dels altres al mateix temps que es comprenen les xarxes socials.
- 4) **Gestió de les relacions.** Fa referència a l'habilitat per inspirar, influir i desenvolupar relacions amb d'altres al mateix temps que es regulen els conflictes de forma positiva.

Goleman (2001) inclou un conjunt de competències emocionals per a cada una d'aquestes dimensions. L'autor considera aquestes competències com a capacitats que es poden aprendre, no són innates i es poden desenvolupar per millorar el rendiment de l'individu. Segons l'autor, els individus neixen amb una IE general que determina el seu potencial per aprendre i desenvolupar les competències emocionals.

	<b>UN MATEIX</b> <b>Competència personal</b>	<b>ELS ALTRES</b> <b>Competència social</b>
<b>Reconeixement</b>	<b>Consciència d'un mateix</b> Consciència emocional Autoanàlisi encertat Confiança en un mateix	<b>Consciència social</b> Empatia Orientació al servei Consciència organitzacional
<b>Regulació</b>	<b>Autogestió</b> Autocontrol Confiabilitat Diligència Adaptabilitat Desig per assolir Iniciativa	<b>Gestió de les relacions</b> Desenvolupar els altres Influència Comunicació Gestió de conflictes Lideratge Catalitzar canvis Desenvolupar llaços Treball en equip i col·laboració

Taula 6. Les competències d'intel·ligència emocional segons Goleman (2001)

Pel que fa a la mesura de la IE, Goleman va desenvolupar l'inventari de competència emocional (ECI) basat en les competències emocionals recollides en el seu model així com també en un qüestionari per directors, executius i líders desenvolupat per Bollessis (1994). L'inventari és un instrument de 360 graus, que recull dades de l'individu, un supervisor i un company de feina per obtenir una puntuació final a partir d'indicadors de comportament que mesuren les 20 competències. També trobem altres mesures de la IE basades en el model de Goleman, tals com el *Emotional Intelligence Appraisal* (EIA; Bradberry, Greaves i Emmerling, 2003) o el *Work Profile Questionnaire–Emotional Intelligence Version* (WPQei).

### 3.2.3 CRÍTQUES AL CONCEPTE D'INTEL·LIGÈNCIA EMOCIONAL

Els models d'IE mixtos han estat fortament criticats per la comunitat científica per la seva semblança amb el constructe de personalitat i per tant, per no aportar informació addicional en aquest camp de coneixement (Brackett i Mayer, 2003). Al mateix temps, Mayer, Salovey i Caruso (2008) critiquen els models mixtos de Bar-On i Goleman perquè inclouen trets de personalitat juntament amb habilitats socioemocionals sense justificar

perquè certes qualitats o trets formen part del model i d'altres no. Segons aquests autors, aquests enfocaments *són decepcionants des del punt de vista teòric i de validesa del constructe*.

Des d'un altre enfocament, Gardner (1983, 1999) proposa ampliar la noció d'intel·ligència de forma que incorpori totes les facultats significatives que han sigut ignorades tradicionalment. Gardner comenta que la tradició psicomètrica, en la que Maruso, Caruso i Salovey basen el seu posicionament, és limitada. La tradició psicomètrica es basa en la mesura d'habilitats a partir de proves estandarditzades, però el rendiment en aquestes proves no es tradueix necessàriament en èxit a l'escola o a la vida. Gardner (1999) proposa entendre la intel·ligència com el *potencial biopsicològic per processar informació que pot ser activat en un context cultural per solucionar problemes o crear productes que tenen valor per a la cultura*. Al mateix temps, la teoria de múltiples intel·ligències (MI) de Gardner (1983) posa de rellevància que les habilitats heretades poden *desenvolupar-se* de diverses formes a través d'experiències rellevants. La importància de la teoria de MI resideix, en part, en el seu gran impacte en els contextos educatius. Centenars de centres educatius arreu del món han incorporat els principis de la teoria de MI en la seva missió, el currículum i les pràctiques pedagògiques; així com s'han publicat centenars de llibres sobre la importància de la teoria de MI per a educadors i institucions acadèmiques (Chen, Moran i Gardner, 2009). Com vèiem anteriorment, Gardner (op. cit.), diferencia entre intel·ligència interpersonal i intrapersonal.

- **Intel·ligència interpersonal:** Fa referència a l'habilitat de reconèixer i entendre els estats d'ànims, els desitjos, les motivacions i les intencions d'altres persones.
- **Intel·ligència intrapersonal:** Fa referència a l'habilitat per reconèixer i entendre els estats d'ànims, els desitjos, les motivacions i les intencions d'un mateix.

Aquestes dos tipus d'intel·ligència són les que més es relacionen amb el desenvolupament socioemocional de les persones; ja que recullen habilitats relacionades amb la consciència d'un mateix (intrapersonal) i la consciència social (interpersonal), elements que formen part de tots els models de competències socioemocionals que revisarem més endavant.

Tornant a la revisió de les crítiques sobre el concepte d'IE, Cherniss, Extein, Goleman i Weissberg (2006) argumenten que la IE és una teoria encara jove que es troba en una fase de desenvolupament i de prova de les seves hipòtesis. Sota aquesta perspectiva, els autors justifiquen que cal considerar totes les dades per tal de redefinir els seus constructes fent servir les evidències que la investigació aporta i que, per tant, serà normal tenir diferents enfocaments pel que fa al concepte d'intel·ligència emocional.

Tot i que Waterhouse (2006) critica l'existència de constructes conflictius d'IE, podem dir amb Cherniss et al. (op. cit.) que existeixen similituds en els models d'IE revisats. Tots els models reconeixen que la intel·ligència emocional implica dos components amplis: la consciència i la gestió de les pròpies emocions i també la consciència i regulació de les emocions dels altres. Al mateix temps, les dimensions que els autors estableixen dins del constructe d'IE també són similars. Per exemple, el reconeixement de les pròpies emocions i les dels altres és una dimensió que els tres models emfatitzen. Pel que fa a la mesura de la IE, Brackett i Mayer (2002) van trobar similituds significants en la mesura de la regulació de les emocions entre el test d'intel·ligència de Mayer-Salovey-Caruso i l'escala interpersonal de l'inventari del quocient emocional de Bar-On.

D'altres autors com Davies, Stankov i Roberts (1998) van més enllà considerant que la IE no pot ser considerada des de les habilitats cognitives tradicionals o relacionar-se amb la intel·ligència social. Entenen que la IE és simplement una habilitat per percebre informació emocional en estímuls visuals o auditius, per tant limitant-la conceptualment.

Les recerques que s'estan duent a terme en l'actualitat mostren l'interès de la comunitat científica en aquest terreny i el desig per continuar (re)definint aquest concepte i recollir més evidència sobre el seu impacte en l'èxit que les persones poden tenir llarg termini. Pel que fa a la nostra recerca en particular, ens interessa l'aplicació de la IE en el camp educatiu. És a dir, com aquestes competències es poden traduir en les pràctiques educatives que es duen a terme als centres educatius per millorar l'aprenentatge i el benestar de l'alumnat. Ho veurem amb més detall en el següent apartat.

### 3.3 L'APRENTATGE SOCIOEMOCIONAL EN CONTEXTOS EDUCATIUS

La revisió de la literatura sobre la naturalesa i les funcions de les emocions, el cervell emocional i les diferents teories sobre la intel·ligència emocional ens mostra com les emocions afecten l'aprenentatge i la capacitat dels individus per aconseguir els seus objectius a curt i llarg termini. Vail (1994) fa referència a les emocions com a l'interruptor *on-off* de l'aprenentatge; quan l'interruptor està *off*, el sistema no està activat i el potencial per a aprendre només està en funció de *disponible*. En canvi, quan l'interruptor està *on*, el camí per a l'aprenentatge està obert.

Les recerques en el camp de la neurociència sobre el funcionament del cervell fan que sorgeixi un nou enfocament, el *Brain-Based Learning* o aprenentatge basat en el cervell. El *Brain-Based Learning* recull el treball conjunt de neuròlegs, biòlegs, psicòlegs, educadors i metges amb l'objectiu d'extrapolar les dades més recents sobre el funcionament del cervell i buscar la seva aplicació en els processos d'ensenyament-aprenentatge. Jensen (2000) el defineix com *l'aprenentatge organitzat d'acord amb la manera com el cervell està naturalment dissenyat per aprendre*. Pel que fa a la nostra recerca, ens interessa explorar-lo perquè emfatitza la importància de les emocions en els processos d'aprenentatge. Per exemple, sabem que el sistema emocional determina la capacitat d'atenció de l'individu, la qual al seu torn determina l'aprenentatge i la memòria (Sylwester, 1994). És biològicament impossible aprendre i recordar si no pensem atenció. D'aquí la importància d'incorporar l'aprenentatge socioemocional (ASE) en el currículum i en el desenvolupament del context d'aprenentatge dins l'aula.

Dels principis del *Brain-Based Learning* recollits per Caine i Caine (1994) volem destacar aquells que estan directament relacionats amb l'aprenentatge socioemocional:

- **El cervell és un processador paral·lel.** El cervell realitza moltes tasques al mateix temps, incloent pensar i sentir.
- **La busca de significat és innata.** L'aprenentatge serà més significatiu i profund en la mesura que l'individu pugui relacionar-s'hi de forma personal.
- **La busca de significat té lloc a través de la identificació de patrons.** El cervell està dissenyat per percebre i generar patrons i es resisteix a la imposició de patrons sense significat.

- **Les emocions són crítiques per a la identificació de patrons.** Les emocions juguen un paper importantíssim en la presa de decisions. Sabem, a partir dels treballs de LeDoux (1996) que els neurotransmissors de les emocions (que es generen a l'amígdala) influeixen en els neurotransmissors necessaris per al treball acadèmic.
- **L'aprenentatge implica tant l'atenció central com la percepció perifèrica.** Les persones generen percepcions generals sobre el seu entorn i paren una atenció selectiva a certes parts.
- **L'aprenentatge millora si suposa un repte i s'inhibeix si l'individu percep alguna amenaça.** L'alumnat es beneficia de tasques educatives que potencien les seves capacitats al nivell adequat en un context d'aprenentatge segur i acollidor.

La necessitat d'adreçar el desenvolupament socioemocional en els contextos educatius es troba també fonamentada per les preocupacions de la comunitat educativa sobre l'augment de la violència i el *bullying* i les dades sobre l'abandonament escolar en els centres educatius. Aquests comportaments de risc afecten el benestar emocional i l'adaptació social dels infants i joves, que, al seu torn, poden tenir serioses conseqüències tals com la depressió, el suïcidi juvenil i sentiments de por i manca d'esperança.

- **Violència.** El National Center for Education Statistics del govern federal dels EUA recull en el seu informe *Indicators of School and Crime in Schools* del 2012 (Roberts et al., 2013) que durant el curs escolar 2009-10 un 85% dels centres educatius van registrar incidents criminals i un 73,8% van registrar incidents violents a l'escola.
- **Bullying.** El *bullying*, és a dir l'abús i la intimidació per part de companys de l'escola, és reconegut com un problema generalitzat i de creixent preocupació per a les escoles, per les sèries implicacions que té per a les víctimes i per a aquells que duen a terme l'abús. Segons Elias i Zins (2013), el *bullying* i l'assetjament afecten gairebé un 70% dels estudiants en el context dels EUA.
- **Abandonament escolar.** Un 7,4% d'estudiants entre 16 i 24 anys van abandonar l'escolarització obligatòria (U.S. Department of Education, 2012), percentatge que suposa un total de 1,2 milions d'estudiants als EUA sense estudis bàsics.

Resumint, d'una banda ens trobem amb un creixent cos de coneixement que estableix la influència de les emocions i la intel·ligència emocional en els processos d'aprenentatge i en l'èxit més enllà de l'escola. De l'altra, constatem una preocupació creixent per l'augment de comportaments de risc com la violència o el *bullying* als centres educatius. Aquests aspectes posen de rellevància la necessitat de què els sistemes educatius i les escoles treballin el desenvolupament socioemocional dels infants i joves, com a part de la seva missió d'educar integralment els ciutadans del futur. L'aprenentatge socioemocional fa referència, precisament, al desenvolupament de les competències socioemocionals; és a dir, a la capacitat per reconèixer i navegar les emocions, solucionar problemes de forma efectiva i establir relacions positives amb altres persones. Ja recollia Delors (1996) al seu Informe sobre l'Educació del s.XXI que l'educació al llarg de la vida ha de basar-se en 4 pilars: aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a viure junts i aprendre a ser. Aquests dos últims pilars, l'aprendre a viure junts i l'aprendre a ser, fan referència a les relacions amb l'entorn, a l'empatia, al coneixement d'un mateix i a l'autonomia emocional. Tots aquests elements formen part de l'aprenentatge socioemocional i es concreten en competències necessàries per a què les persones puguin tenir èxit en l'aprenentatge i en la vida professional i personal.

A continuació ens endinsem en el concepte d'aprenentatge socioemocional i els models de competències socioemocionals més rellevants que s'han desenvolupat fins a l'actualitat i que es contextualitzen en centres educatius. Aquest és un apartat fonamental per entendre el nucli d'aquesta recerca i les decisions metodològiques preses que veurem més endavant.

### **3.3.1 L'ASE I LES COMPETÈNCIES SOCIOEMOCIONALS**

L'aprenentatge socioemocional és un procés a través del qual l'alumnat millora la capacitat per integrar el pensament, les emocions i el comportament per tal d'aconseguir importants tasques en la vida diària (Zins et al., 2004). L'ASE incorpora dues grans estratègies d'ensenyament-aprenentatge: d'una banda, fa referència a l'ensenyament de les competències centrades en la persona i de l'altra, adreça els factors socioemocionals del context que condicionen l'ambient d'aprenentatge. Veiem aquestes dues estratègies amb detall.



L'aprenentatge socioemocional inclou l'ensenyament de **competències centrades en la persona**; específicament, la consciència de les pròpies emocions, la regulació d'aquestes emocions, així com la consciència de les emocions dels altres per tal d'establir relacions positives amb l'entorn i prendre decisions de forma responsable. Entenem amb Bisquerra i Pérez (2007) que una competència és la *"capacitat per mobilitzar adequadament un conjunt de coneixements, capacitats, habilitats i actituds necessàries per realitzar activitats diverses amb un cert nivell de qualitat i eficàcia"*. A partir d'ara, farem referència a les **competències socioemocionals** com al conjunt de coneixements, capacitats, habilitats i actituds necessàries per gestionar els fenòmens socials i emocionals, per establir relacions positives amb l'entorn i prendre decisions responsables. L'ASE es fonamenta en la premissa que aquestes competències socioemocionals són atributs modificables, que poden ser millorades i desenvolupades a través de programes educatius (Elias, 2006). L'adquisició o desenvolupament de competències socioemocionals estableix el fonament per a una millor adaptació i rendiment escolar, a partir de comportaments socials més positius, menys problemes de conducta, menys estrès emocional i millors resultats en les proves estandarditzades (Greenberg et al., 2003). Al mateix temps, un treball continuat de les competències socioemocionals resulta en un canvi del *locus* de control, on el comportament passa d'estar controlat per factors externs a donar-se d'acord amb creences i valors propis, de forma que l'alumnat pren decisions positives i es responsabilitza de les pròpies decisions i comportaments (Bear i Watkins, a partir de Durlak et al., 2011). Aquesta primera estratègia inclou (Durlak et al., op. cit.):

- L'aprenentatge, pràctica i aplicació de les competències socioemocionals, de forma que l'alumnat les incorpori en el seu repertori de comportaments habituals.
- La prevenció de comportaments de risc, tals com l'ús de drogues, la violència, el bullying o el fracàs escolar.
- Oportunitats per contribuir dins l'aula, l'escola o la comunitat per tal d'experimentar sentiments de pertinença i potenciar la motivació que aquest tipus de participació comporta.

Al mateix temps, l'ASE també fa referència al desenvolupament de contextos que ofereixen suports a l'alumnat. És a dir, l'ASE també inclou la **millora dels factors socioemocionals del context** que influeixen en l'aprenentatge amb l'objectiu de crear un clima segur, comprensiu de les necessitats i que ofereixi suports per a l'èxit de l'alumnat (Zins et al., 2004). Elements del context tals com l'estil de lideratge pedagògic, la gestió del comportament dins l'aula, les normes del centre o les expectatives acadèmiques sobre l'alumnat són aspectes que es veuran influenciats per un treball sistemàtic de l'ASE en els centres educatius i que, al seu torn, condicionaran les oportunitats per desenvolupar i practicar les competències socioemocionals per part d'alumnat i professorat.

Per tant, quan parlem de l'ASE ens estem referint tant a les competències socioemocionals de les persones, així com dels factors socioemocionals del context. El treball conjunt d'aquestes dos elements promou el desenvolupament de recursos tant personals com ambientals en suport de l'aprenentatge i de l'èxit tant acadèmic com personal.

Recentment, Durlak et al. (2011) van publicar a la revista *Child Development* un meta-anàlisi d'intervencions universals d'ASE en centres educatius. El grup de treball va analitzar 213 programes d'ASE duts a terme als EUA des de Kindergarten fins a l'últim any de l'educació obligatòria. Aquest anàlisi indica que els programes d'ASE:

- Són efectius en els contextos educatius tant de l'escola com en les activitats extraescolars per estudiants amb o sense problemes emocionals i de conducta.
- Són efectius per grups ètnicament diversos en contextos urbans, rurals i suburbans des del *Kindergarten* fins a l'últim any de l'escolarització obligatòria.
- Milloren les competències socioemocionals, les actituds cap a un mateix i els altres, la connexió amb l'escola i els comportaments socials positius. També redueixen els problemes de conducta i l'estrès emocional.
- Milloren el rendiment acadèmic de l'alumnat en les proves estandarditzades en 11 percentils.

Aquesta anàlisi també va identificar que els programes basats en l'escola són més efectius quan els duen a terme personal de la mateixa escola (mestres o personal de

suport), en comptes de formadors externs a l'escola, indicant que es poden incorporar en les pràctiques educatives rutinàries.

La següent figura resumeix la informació que hem revisat fins ara pel que fa a l'ASE i les competències socioemocionals.

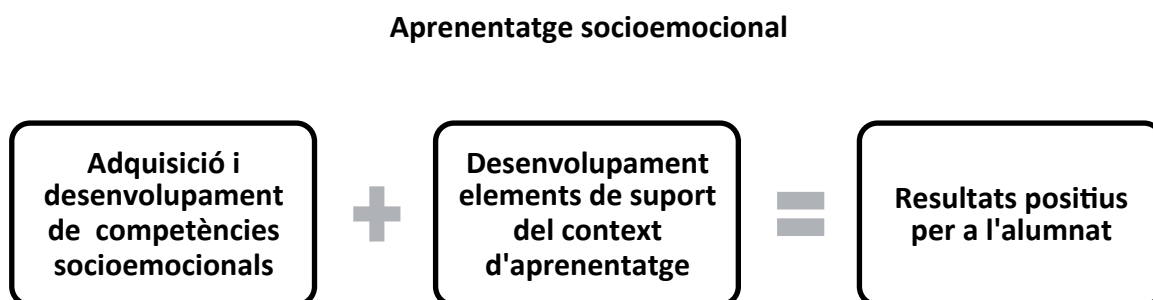


Figura 6. Components de l'ASE. Elaboració pròpia.

L'ASE i la divulgació de la seva importància als EUA i arreu del món es deu, en gran part, al treball de la *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*, més coneguda pel seu acrònim CASEL. Aquesta organització es va fundar al 1994 amb l'objectiu de potenciar l'educació emocional i social. Segons CASEL (2007), l'ASE és el procés mitjançant el qual l'individu adquireix i aplica de forma efectiva coneixement, actituds i habilitats necessàries per reconèixer i gestionar les emocions; desenvolupar cura i preocupació pels altres; prendre decisions responsables; establir relacions positives; i afrontar situacions difícils. Amb l'ASE, l'alumnat aprèn, practica i aplica les competències socioemocionals a través de la participació en activitats positives dins i fora de l'aula, de la mateixa manera que participen en activitats de caire acadèmic. Els programes que promouen l'ASE es basen en la premissa que el millor aprenentatge es dona en contextos on s'estableixen relacions de suport que fan de l'aprenentatge un procés engrescador, amb significat i que suposa un repte per a l'aprenent. CASEL identifica 5 dimensions de l'aprenentatge socioemocional. Veiem-les amb detall.

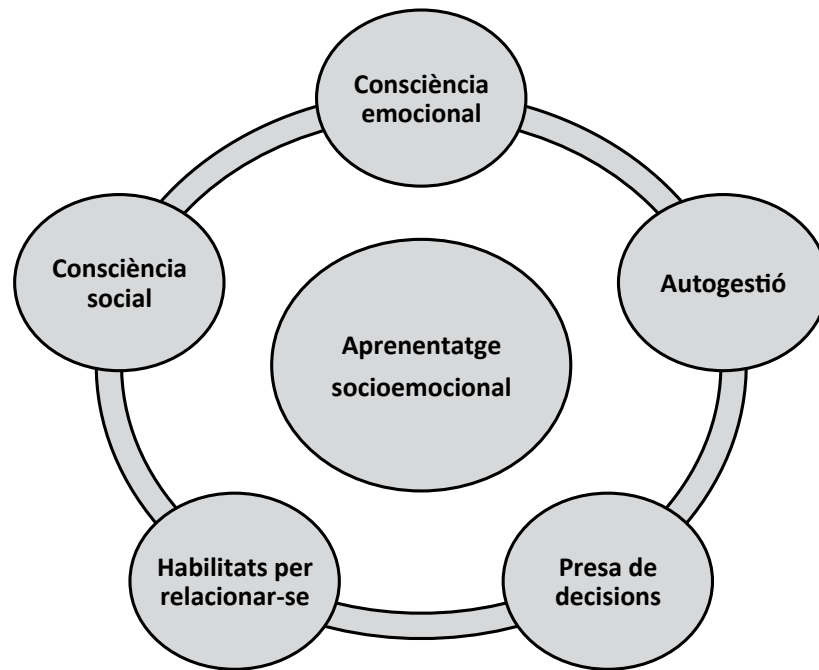


Figura 7. Les competències de l'aprenentatge socioemocional segons CASEL (2007).

- **Consciència emocional:** L'habilitat per reconèixer de forma acurada les pròpies emocions i pensaments i com aquests influeixen en el propi comportament. Inclou l'avaluació de les pròpies fortaleeses i limitacions, així com tenir confiança en un mateix i ésser optimista.
- **Autogestió:** L'habilitat per regular les pròpies emocions, pensaments i comportaments de forma efectiva en diferents situacions. Inclou navegar l'estrès, controlar impulsos, automotivar-se i establir i treballar per aconseguir objectius personals i acadèmics.
- **Consciència social:** L'habilitat d'empatitzar i entendre les perspectives d'altres persones de diferents cultures i orígens; entendre les normes socials i ètiques de comportament i reconèixer els recursos i els suports de la família, l'escola i la comunitat.
- **Habilitats per relacionar-se:** L'habilitat per establir i mantenir relacions saludables amb grups i persones diverses. Inclou comunicar clarament, escoltar activament, cooperar, resistir pressions socials inapropiades, negociar conflictes de forma constructiva i buscar i oferir ajuda quan sigui necessari.

- **Presa de decisions:** L'habilitat per escollir de forma constructiva i respectuosa sobre el comportament personal i les interaccions socials; tenir en compte els estàndards ètics, les preocupacions sobre seguretat, les normes socials i l'avaluació realista de conseqüències pel que fa a diverses accions i també tenir en compte el benestar propi i el dels altres.

Tot i que les competències socioemocionals proposades per CASEL són les que s'accepten generalment com a marc de referència en el context dels EUA i punt de partida en el disseny de programes d'ASE, trobem d'altres autors o organitzacions que seguint les directrius de CASEL han elaborat models propis.

Bisquerra (2003), coordinador del GROPE (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) de la Universitat de Barcelona, posa èmfasi en diferenciar la intel·ligència emocional, les competències emocionals i l'educació emocional. En el seu model, Bisquerra i Pérez (2007) estableixen les següents competències emocionals:

Competències	Descripció	Microcompetències
<b>Consciència emocional</b>	Capacitat per prendre consciència de les pròpies emocions i de les emocions dels altres. Inclou l'habilitat per captar el clima emocional d'un context determinat.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presa de consciència de les pròpies emocions</li> <li>• Donar nom a les emocions</li> <li>• Comprensió de les emocions dels altres</li> <li>• Presa de consciència de la interacció entre emoció, cognició i comportament</li> </ul>
<b>Regulació emocional</b>	Capacitat per regular les emocions de forma apropiada.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressió emocional apropiada</li> <li>• Regulació d'emocions i sentiments</li> <li>• Habilitats d'afrontament</li> <li>• Competència per autogenerar emocions positives</li> </ul>
<b>Autonomia emocional</b>	Concepte ampli que inclou elements relacionats amb l'autogestió personal.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoestima</li> <li>• Automotivació</li> <li>• Autoeficàcia emocional</li> <li>• Responsabilitat</li> <li>• Actitud positiva</li> <li>• Anàlisi crític de normes socials</li> <li>• Resiliència</li> </ul>
<b>Competència social</b>	Capacitat per mantenir bones relacions amb d'altres persones.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dominar habilitats socials bàsiques</li> <li>• Respecte pels altres</li> <li>• Practicar la comunicació receptiva</li> <li>• Practicar la comunicació expressiva</li> <li>• Compartir emocions</li> <li>• Comportament prosocial i cooperació</li> <li>• Assertivitat</li> <li>• Prevenció i solució de conflictes</li> <li>• Capacitat per gestionar situacions emocionals</li> </ul>
<b>Competències per a la vida i el benestar</b>	Capacitat per adoptar comportaments apropiats i responsables per afrontar satisfactòriament els desafiaments diaris de la vida.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fixar objectius adaptatius</li> <li>• Presa de decisions</li> <li>• Buscar ajuda i recursos</li> <li>• Ciutadania activa, cívica, responsable, crítica i compromesa</li> <li>• Benestar subjectiu</li> <li>• <i>Flow</i> (fluir)</li> </ul>

Taula 7. Les competències emocionals segons Bisquerra i Pérez (2007)

Bisquerra i Pérez (2012) emfatitzen que l'educació emocional (el que seria l'equivalent a l'aprenentatge socioemocional en el context dels EUA) es basa no només en la intel·ligència emocional, sinó també en les aportacions de la neurociència, la tradició de les competències socials, l'autoestima, les investigacions sobre el benestar i la psicologia positiva, entre d'altres. Per aquests motius inclouen en el seu model elements tals com el benestar subjectiu i el concepte de fluir (*flow*).

Al seu torn, l'organització internacional Six Seconds proposa un model d'aprenentatge socioemocional basat en els models d'IE de Mayer i Salovey (2004) i Goleman (1998). Del model de Mayer i Salovey, recullen la importància de nombrar, entendre i gestionar les emocions, així com la necessitat d'explorar i processar la informació emocional. Del model de Goleman, recullen la necessitat d'adreçar les competències emocionals adaptant-se a les necessitats dels infants segons la seva edat i curs escolar. Six Seconds organitza les competències emocionals en tres grans objectius: Know Yourself, Choose Yourself and Give Yourself (Conèixe't, tria't i dóna't). Aquest és un model de desenvolupament; és a dir, les competències del segon nivell (Choose Yourself) estan fonamentades i es construeixen a partir de l'adquisició de les competències del primer nivell, i les competències del tercer nivell es construeixen a partir dels elements del primer i segon. Veiem-los amb més detall.

Objectiu	Descripció	Competències
<b>Know Yourself</b>	És el "què", permet conèixer les fortaleses i debilitats, saber què es fa, què es vol i què canviar del propi comportament.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Millorar l'alfabetització emocional</li> <li>• Reconèixer patrons de comportament</li> </ul>
<b>Choose Yourself</b>	És el "com", mostra com prendre decisions, com influir en els altres i un mateix i com fer operatius aquests conceptes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestionar les emocions</li> <li>• Pensar sobre les conseqüències de les pròpies accions</li> <li>• Motivació intrínseca</li> <li>• Optimisme</li> </ul>
<b>Give Yourself</b>	És el "perquè", entendre les raons darrera del comportament per tal d'aconseguir els propis objectius.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Augmentar l'empatia</li> <li>• Perseguir objectius nobles</li> </ul>

Taula 8. Les competències socioemocionals segons Six Seconds.

Segons Freedman (2007), la formulació d'objectius altruistes afavoreix que els infants aprenguin a fer contribucions per a la millora i els benestar dels altres. L'empatia és el procés d'identificar-se amb els sentiments i pensaments d'una altra persona (Goleman, 1995). Goleman va posar l'empatia al centre de les competències socials. Segons l'autor, individus amb una alta competència empàtica tendeixen a desenvolupar més competències socials. Seligman (1995) argumenta que el desenvolupament d'empatia és el primer pas per navegar de forma satisfactòria les emocions i desenvolupar el comportament prosocial. Investigacions en el camp educatiu han mostrat que existeix una relació directa i moderadament forta entre els comportaments prosocials de l'alumnat i el seu rendiment acadèmic, mesurat a partir de les notes i dels resultats en les proves estandarditzades (DiPerna i Elliot a partir de Fatum, 2008). D'aquí la importància, en el model d'IE de Six Seconds, de treballar l'empatia una vegada l'alumnat hagi desenvolupat les competències socioemocionals que tenen més a veure amb la consciència i la regulació emocional.

L'anàlisi d'aquests tres models de competències socioemocionals, reconeguts per la comunitat educativa i científica dels EUA en el cas de CASEL i de Six Seconds i a l'Estat Espanyol en el cas del model de Bisquerra i Pérez, ens mostra els elements fonamentals en el treball de l'aprenentatge socioemocional. Tot i que existeixen algunes diferències individuals, els tres models tenen una majoria de competències en comú: el reconeixement de les pròpies emocions, la regulació o gestió d'aquestes emocions per a un mateix i en relació amb l'entorn, l'establiment de relacions positives i la consecució d'objectius. Aquestes seran, doncs, les competències que guiaran la nostra anàlisi dels programes de l'ASE que existeixen en l'actualitat.

### **3.3.2 ENFOCAMENTS ACTUALS DE L'ASE EN CENTRES EDUCATIUS**

Com vàiem anteriorment, el treball del desenvolupament socioemocional en els centres educatius ofereix la base per un millor rendiment acadèmic i per la millora de les actituds sobre un mateix i els altres. Aquestes millores, al seu torn, es veuen reflexades en una millora dels comportaments socials i de les relacions entre iguals, una disminució dels problemes de conducta, menys estrès emocional i millors notes i resultats en les



proves acadèmiques (Durlak et al., 2011). Però com poden els centres educatius aconseguir aquests resultats positius?

CASEL recomana les següents pràctiques en la promoció del desenvolupament socioemocional (Albright, Weissberg i Dusenbury, 2011):

- Programació d'ASE que segueixi una seqüència de desenvolupament, que demani la participació activa de l'alumnat, que estigui enfocat en uns objectius concrets i on les competències s'ensenyin de forma explícita. És el que es coneix com a S.A.F.E en el context dels EUA (*sequenced, active, focused i explicit*).
- Les escoles, famílies i l'alumnat modelen les competències socioemocionals i parlen de situacions rellevants (fan servir moments propicis per a l'ensenyament).
- Instrucció que sigui apropiada a nivell de desenvolupament i culturalment rellevant i realització d'activitats per enfortir la comunitat.
- L'alumnat té oportunitats per contribuir dins l'aula, l'escola i la comunitat.

De les recomanacions oferides per CASEL volem destacar la importància d'incloure tots els membres de la comunitat educativa en aquest treball. Ateses la complexitat i el temps que requereix l'adquisició de competències socioemocionals (Bisquerra, 2009), caldrà que infants i joves tinguin l'oportunitat d'aprendre i practicar aquestes competències més enllà de l'escola per poder aplicar-les en les experiències de la vida quotidiana tant a curt com a llarg termini.

L'ASE pretén millorar els diferents contextos d'aprenentatge on l'alumnat es relaciona: l'aula, l'escola, la família i la comunitat. Zins i Elias (2006) entenen l'ASE com una ensenyament que beneficia a **tot l'alumnat** i no només a aquells estudiants que mostren comportaments de risc. L'ASE pot ser entesa com una intervenció universal que va adreçada al conjunt de l'alumnat i que pretén promocionar el creixement dels i les estudiants, ajudant-los a desenvolupar comportaments saludables i oferint espais d'aprenentatge positius. Aquests autors entenen l'ASE com un concepte unificant que permet organitzar, coordinar i integrar els programes de prevenció i promoció que tenen lloc als centres educatius on les intervencions educatives són diferenciades segons les necessitats dels estudiants. Veiem com ho representen.



Figura 8. Sistemes integrats i coordinats per donar suport al desenvolupament de tot l'alumnat segons Zins i Elias (2006)

En definitiva, el plantejament de com treballar les competències socioemocionals d'infants i joves ha de ser un plantejament sistemàtic que inclogui tots els membres de la comunitat educativa, comenci durant els primers anys d'escolarització i continuï fins a la secundària obligatòria, estigui intencionalment relacionat amb la dimensió acadèmica de l'aprenentatge i sigui una part integral del currículum a l'escola (Elias et al., 1997 i CASEL, 2007). No obstant, tot i el reconeixement de la necessitat d'acostar-se a l'ASE des del sistematisme que el disseny de programes educatius requereix, la revisió de la literatura mostra que no és comú trobar centres educatius on s'integri el treball de l'ASE en les pràctiques educatives diàries (Jones i Bouffard, 2012).

Partint de la psicologia, McCombs (1997) proposa fonamentar els conceptes i programes d'ASE en els principis centrats en l'aprenent de l'Associació Americana de Psicologia. Aquests principis neixen de la recerca, és a dir se n'ha demostrat la seva rellevància, i permeten oferir un concepte d'aprenentatge que inclou tant els elements de naturalesa intel·lectual com els elements socioemocionals. Els elements emocionals i de motivació, així com els socials estan recollits en aquest enfocament centrat en l'aprenent.

<b>Factors motivacionals i emocionals</b>	
<b>Principi 7:</b> <i>Influències motivacionals i emocionals en l'aprenentatge</i>	El què i el quant en l'aprenentatge està influenciat per la motivació de l'aprenent. La motivació per aprendre, al seu torn, està influenciada per l'estat emocional de l'individu, les seves creences i interessos, els seus objectius i els hàbits de pensament.
<b>Principi 8:</b> <i>Motivació intrínseca per aprendre</i>	La creativitat de l'individu i la seva curiositat natural són elements que contribueixen a la motivació per aprendre. La motivació intrínseca està estimulada per la participació en activitats que tinguin un grau òptim de novetat i dificultat, rellevants per als interessos personals i oferint la possibilitat a l'individu de triar i tenir control sobre el procés d'aprenentatge.
<b>Principi 9:</b> <i>Efectes de la motivació per a l'esforç</i>	L'adquisició de coneixement complex i de noves habilitats requereix un esforç continuat per part de l'aprenent i una pràctica guiada. Sense la motivació per aprendre de l'individu, és difícil que l'individu exerceixi aquest esforç.
<b>Factors socials i de desenvolupament</b>	
<b>Principi 10:</b> <i>Influència del desenvolupament en l'aprenentatge</i>	Quan els individus es desenvolupen, troben diferents oportunitats i experiències que dificulten l'aprenentatge. Aprendre és més efectiu quan el desenvolupament és diferencial i es tenen en compte els àmbits físic, intel·lectual, emocional i social.
<b>Principi 11:</b> <i>Influència social en l'aprenentatge</i>	L'aprenentatge està influenciat per les interaccions socials, les relacions interpersonals, i la comunicació amb d'altres.

Taula 9. Els factors motivacionals, emocionals, socials i de desenvolupament segons l'APA (McCombs, 1997)

Per tant, des del punt de vista de la millora dels processos d'ensenyament-aprenentatge no podem ignorar la influència que els factors socials i emocionals tenen en l'aprenentatge. Aquests principis demanen canvis en les pràctiques educatives i mostren que la dicotomia entre competències acadèmiques versus socioemocionals és una dicotomia falsa (Jones i Bouffard, 2012). No només estan les competències socioemocionals interconnectades amb les habilitats i destreses acadèmiques, sinó que a més les competències socioemocionals milloren els resultats acadèmics (Durlak et al., 2011).

### 3.3.3 LA IMPLEMENTACIÓ DE PROGRAMES D'ASE

El treball de les competències socioemocionals requereix que els centres educatius dissenyin i desenvolupin plantejaments concrets i sistemàtics que adrecin les necessitats de l'alumnat. Com vèiem a partir de Zins i Elias (2006), el treball de l'ASE es pot entendre com una intervenció universal adreçada a tot l'alumnat, que unifica, organitza i integra els diferents programes de prevenció i promoció que tenen lloc als centres educatius. Segons CASEL, els programes d'ASE són efectius quan porten indirecta o directament a la millora del rendiment acadèmic i d'altres resultats positius, tals com la reducció de comportaments de risc i la millora dels contextos d'aprenentatge (Elbertson, Brackett i Weissberg, 2009). Aquests autors argumenten que l'efectivitat dels programes també depèn de la seva continuïtat al llarg de l'escolarització obligatòria i de la coordinació de professorat, alumnat, famílies i administradors en la participació i suport de la planificació, implementació i avaluació dels programes.

CASEL (Devaney, O'Brien, Resnik, Keister i Weissberg, 2006) elabora una proposta de procés concreta en la implementació i sostenibilitat de l'ASE, per tal d'assegurar que els centres educatius puguin treballar l'ASE de forma sistemàtica i sostenible a llarg termini. Una de les preocupacions principals d'aquests autors és que les escoles implementin un programa d'ASE, però sense tenir en compte altres elements importants com el suport i participació de la comunitat educativa en aquest procés. Com vèiem anteriorment, la meta-anàlisi de Durlak et al. (2011) mostra que la qualitat de la implementació determinarà si el programa o les pràctiques implementades impactaran positivament l'alumnat o no. A continuació presentem els passos que Devaney et al. (op. cit.) consideren necessaris en el procés d'implementació, així com els factors de sostenibilitat necessaris per al treball de l'ASE a llarg termini.

Fase	Àrea	Passos i descripció
<b>1. Preparació</b>	<b>Participació i compromís</b>	<p><b>1er Pas: Els líders de l'escola es comprometen a treballar l'ASE a nivell de centre.</b>  Aquest pas inclou la reflexió, comprensió i acceptació de l'ASE com a marc de referència per a la millora del centre. El líder ha de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dissenyar i compartir la seva visió personal de l'ASE amb la comunitat educativa.</li> <li>• Convertir-se en el líder educatiu de l'ASE.</li> <li>• Comprometre recursos per a la formació i implementació de l'ASE</li> <li>• Reflexionar, millorar i modelar les pròpies competències socioemocionals</li> </ul>
		<p><b>2n pas: Els líders del centre involucren persones clau i formen un grup de treball específic per a l'ASE.</b>  Aquest pas inclou el compartir i redefinir la visió de l'ASE per al centre i involucrar membres clau de la comunitat per a què participin i donin suport a l'ASE des del seu rol.</p>
		<p><b>3er. pas: La comunitat educativa desenvolupa, articula i comunica de forma efectiva una visió compartida per al desenvolupament social, emocional i acadèmic de l'alumnat al centre educatiu.</b>  El desenvolupament d'una visió compartida és fonamental per a la sostenibilitat del projecte a llarg termini. Aquest procés permet a la comunitat educativa treballar col·laborativament per definir el seus somnis i desitjos per a l'escola i per al desenvolupament dels infants i joves. Aquesta visió hauria de formar part de la missió de l'escola i la seva planificació estratègica.</p>
<b>2. Planificació</b>	<b>Identificació de necessitats</b>	<p><b>4rt. pas: Assessorar les necessitats actuals i els recursos disponibles.</b>  Aquest pas permet al centre identificar tant les necessitats específiques (és l'alumnat competent social i emocionalment?, reben els estudiants instrucció explícita?, com és l'ambient d'aprenentatge dins les aules?), així com assessorar el recursos existents que donen suport a la visió compartida (tenim un llenguatge comú per ensenyar les competències socioemocionals?, estan els diferents programes de prevenció coordinats?, promouen les pràctiques educatives actuals l'ús de competències per part d'alumnat i professorat?)</p>
	<b>Disseny del pla d'acció</b>	<p><b>5è pas: Desenvolupar un pla d'acció.</b>  A partir dels passos 3 i 4, l'escola està preparada per dissenyar el pla d'acció, que identificarà objectius, accions clau i un calendari per a la implementació de l'ASE. El pla d'acció també hauria d'incloure el</p>

Fase	Àrea	Passos i descripció
		desenvolupament d'estàndards d'ASE i proves que mesurin les competències socioemocionals.
		<b>6è pas: Seleccionar un programa d'ASE que hagi demostrat el seu impacte (evidence-based)</b> El treball dut a terme pel centre en els passos anteriors permetrà al grup de treball de l'ASE revisar i seleccionar un programa universal que sigui adequat per donar resposta a la visió i objectius del centre. Aquest programa hauria de tenir estudis elaborats en d'altres centres que demostrin la seva efectivitat.
<b>3. Implementació</b>	<b>Implementació</b>	<b>7è pas: Formació inicial per als docents que implementaran el programa</b> CASEL recomana que l'escola faci servir els serveis de formació que acompanyen la majoria de programes d'ASE disponibles al mercat.
		<b>8è pas: Implementació del programa en les aules seleccionades</b> CASEL recomana que, per tal de veure si el programa és l'adient per al centre i el context educatiu específic, la implementació es dugui a terme inicialment només en un número reduït d'aules. Aquest període pilot ofereix una oportunitat per provar el programa, adaptar-lo i oferir recomanacions per a d'altres docents.
	<b>9è pas: Tot el personal de l'escola participa en l'ensenyament i la integració de l'ASE en les pràctiques educatives</b> Després de reflexionar sobre el període pilot i elaborar recomanacions/adaptacions per al context concret, tot el personal rep formació sobre la implementació del programa i s'inicia el treball a nivell de centre. Un cop el personal està familiaritzat i domina el contingut específic del programa, CASEL recomana que rebin formació continuada sobre com integrar l'ASE en les estratègies d'ensenyament i en el contingut acadèmic.	
	<b>Avaluació</b>	<b>10è pas: Dur a terme un seguiment dels processos d'implementació i de les millores/resultats de l'alumnat.</b> Aquest pas inclou la revisió dels objectius, la implementació i els resultats obtinguts per part de l'equip de treball i la comunitat educativa. Aquest procés hauria de permetre al centre educatiu prendre decisions de millora de cara al següent(s) curs escolar(s)

Taula 10. El procés d'implementació sistemàtica de l'ASE. Elaboració pròpia a partir de CASEL (Debraney, 2006)

Factors de sostenibilitat	Descripció
<b>Formació continuada</b>	Fa referència a la formació inicial específica del programa adoptat per ensenyar les competències, així com també la formació continuada en les d'altres estratègies com la integració de l'ASE en les pràctiques educatives i el contingut acadèmic. La formació continuada dels docents també hauria d'incloure la creació d'espais de reflexió i col·laboració per als docents, així com d'altres membres de la comunitat educativa (famílies i organitzacions que donen suport a l'escola).
<b>Avaluació contínua</b>	Els processos d'avaluació són necessaris per a què el centre sàpiga si s'estan aconseguint els objectius plantejats en el pla d'acció i per tal d'introduir adaptacions i millores en la planificació i implementació de l'ASE.
<b>Sistema de suports i integració al projecte de centre</b>	L'escola, per fer sostenible aquest treball, hauria d'oferir suports tals com recursos humans i materials, temps per a la planificació, o d'altres suports necessaris per al desenvolupament del pla d'acció. Al mateix temps, l'escola hauria d'oferir oportunitats per practicar les competències socioemocionals en diferents espais i temps durant l'horari escolar.
<b>Col·laboració amb famílies i comunitat</b>	Per tal d'aconseguir millors resultats, les famílies i la comunitat han de participar en el treball de les competències socioemocionals, recolzant els missatges i les estratègies que es fan servir a l'escola.
<b>Comunicació oberta</b>	Mantenir una comunicació oberta entre els membres de la comunitat pel que fa al treball de l'ASE és també un factor important per assegurar la seva continuïtat al llarg del temps.

Taula 11. Factors de sostenibilitat en la implementació de l'ASE als centres educatius. Elaboració pròpia a partir de CASEL (2008)

El procés descrit per CASEL (Debraney et al., 2006) i els factors de sostenibilitat revisats ens mostren que adreçar l'ASE als centres educatius va més enllà de la implementació d'un currículum o del treball esporàdic de les competències quan certes conductes de risc es fan presents a l'escola. L'ASE es pot convertir en una **estratègia per a la millora del centre educatiu** quan la promoció de les competències socioemocionals és un element central en la missió i pràctica de l'escola, ja que l'ASE fa referència no només a les competències individuals d'alumnat i professorat, sinó també als contextos d'aprenentatge del centre educatiu.

Com ja s'ha assenyalat anteriorment, tot i que les recerques en aquest àmbit demostren la importància de les competències socioemocionals en l'aprenentatge, la preocupació de reduir el temps o l'energia dedicats a l'ensenyament de les assignatures acadèmiques tradicionals encara existeix als centres educatius. Les demandes de rendició de comptes i l'avaluació dels docents a partir de les proves estandarditzades de l'alumnat fan que els docents estiguin encara més preocupats per dedicar tot el temps disponible a l'ensenyament dels estàndards estatals (Elbertson, Brackett i Weissberg, 2009). Tot i això, ignorar l'ASE per tal de dedicar més temps en les matèries acadèmiques no ha provat ser una enfocament efectiu a l'hora d'augmentar el rendiment acadèmic o complir els objectius de rendició de comptes establerts pels estats i el govern federal.

Un altre dels reptes en la implementació generalitzada de l'ASE són les percebudes limitacions de temps per dur a terme aquest treball, específicament la instrucció directa de les competències i la planificació necessària per incorporar aquestes sessions en l'horari escolar (CASEL, 2008; Elias, Bruene-Butler, Blum i Schuyler, 2000; Zins i Elias, 2006). Quan parlem de la **instrucció directa de les competències socioemocionals** fem referència al treball d'unitats didàctiques (amb els seus corresponents objectius, activitats i estratègies d'avaluació) que tenen com a contingut específic el desenvolupament de les competències socioemocionals. Per exemple, una unitat didàctica podria estar dedicada a desenvolupar el coneixement de les pròpies emocions. En aquest cas, el docent parlaria amb l'alumnat sobre què són les emocions, quin tipus d'emocions existeixen, on percebem les emocions al cos, etc. Ens referim, doncs, al treball de les competències socioemocionals com a contingut a aprendre i a desenvolupar amb l'alumnat.

Les limitacions de temps és un problema comú per a qualsevol iniciativa d'innovació educativa. En el cas de l'ASE, adreçar el desenvolupament socioemocional de l'alumnat ha resultat en un menor nombre de problemes disciplinaris i distraccions degudes a certs comportaments dins l'aula. L'ASE, quan implementat de forma efectiva, millora els contextos d'aprenentatge dels centre educatius; per tant, millorant la qualitat de l'aprenentatge acadèmic i la participació de l'alumnat en aquest aprenentatge (CASEL, op. cit.). Dit d'una altra manera, el treball de l'ASE requereix una inversió de temps per



part dels docents que es veu compensada per les millores en l'aprenentatge que resulten de la implementació de programes d'ASE (Durlak et al., 2011).

Un dels elements que s'han identificat com a essencials en la implementació de programes d'ASE és el suport de l'equip de lideratge del centre, especialment el director o directora de l'escola. Deu anys de recerca sobre els factors relacionats amb l'èxit en els canvis i millores als centres educatius identifiquen el compromís i suport actiu del líder de l'escola com el major predictor del manteniment d'aquests canvis i el seu impacte en l'alumnat (Leithwood, Louis, Anderson i Wahlstrom, 2004). Recerques sobre la implementació de programes d'ASE als centres educatius han arribat a conclusions en la línia de Leithwood pel que fa a la importància del suport del líder de l'escola. En un recent estudi sobre la implementació de *Responsive Classroom*<sup>3</sup> (Wanless, Patton, Rimm-Kaufman i Deutsch, 2013) van trobar que gairebé un 70% dels docents de l'estudi van informar que el principal obstacle de cara a la implementació fou el director/a del centre. Aquesta troballa està en la línia d'altres recerques com les de Kam, Greenberg i Walls (a partir de Wanless et al., op. cit.) que mostren que el suport del director/a influeix en la implementació i la relació de la intervenció amb els resultats per a l'alumnat.

Anant més enllà, aquest estudi identifica els aspectes més rellevants pel que fa al suport del director/a segons les percepcions dels docents:

- **Motivació** del director/a en la implementació per tal de millorar els *outcomes* per a l'alumnat.
- **Compromís per acollir consistentment** la filosofia de la intervenció en tots els programes de l'escola.
- **Facilitar implementació** a través de proveir llibres, materials i temps per dur a terme les activitats durant l'horari escolar.

Tenint en compte aquests elements de suport del director/a de cara a la implementació de programes d'ASE identificats pels docents, caldrà que els mateixos programes d'ASE i

---

<sup>3</sup> *Responsive Classroom* és un dels programes disponibles que treballen certs elements de l'ASE. Més que un currículum, la *Responsive Classroom* o "aula sensible, aula que respon" és un enfocament per crear un ambient segur i estimulador dins l'aula. Algunes de les estratègies que proposa és la celebració de reunions amb l'alumnat a primera hora del matí, l'ús d'un llenguatge positiu, el tractament dels errors de forma positiva o l'ensenyament de certes eines per expressar les emocions.

les organitzacions que donen suport a aquestes intervencions ofereixin estratègies per a desenvolupar els directors o altres líders de l'escola en aquest àmbit.

Finalment, un element que també afecta la implementació i que sovint no es té en compte en la literatura de l'ASE és la manca de finançament (CASEL, 2008). Tot i que els centres educatius en el context dels EUA poden fer servir diners del seu pressupost per a aquesta finalitat, les retallades que han afectat la majoria de districtes escolars en els últims anys han reduït significativament els diners disponibles per a l'adquisició de materials educatius addicionals o formació per als docents. La manca de finançament pot desanimar certs centres educatius a iniciar un procés de treball que requerirà, tant a curt com a llarg termini, l'ús de recursos econòmics.

### **3.3.3.1 El treball de l'ASE dins l'aula**

Com vèiem anteriorment, durant la fase d'implementació és quan els docents comencen a treballar el contingut de l'ASE directament amb l'alumnat. Aquest treball inclou la instrucció directa de les competències socioemocionals<sup>4</sup>, però també pot incloure altres elements que fan de l'ASE una part integral de la vida dins l'aula. CASEL (2013) recomana 3 estratègies fonamentals de treball dins l'aula. Veiem-les amb més detall.

---

<sup>4</sup> Consulteu la pàg. 86 per una descripció més detallada sobre què volem dir amb instrucció directa de les competències socioemocionals.

Estratègia	Descripció
<b>Instrucció directa de les competències socioemocionals</b>	Els programes d'ASE haurien d'incorporar lliçons que adrecin específicament el desenvolupament de competències. Aquestes lliçons poden estar centrades en el treball cooperatiu, el reconeixement de les pròpies emocions, l'alfabetització emocional, prendre decisions sobre comportaments de risc o la resolució de conflictes personals. En alguns casos, els programes d'ASE inclouen estratègies per prevenir conductes de risc com la violència, l'ús de drogues o el bullying.
<b>Integració amb el currículum acadèmic</b>	Per tal d'augmentar la seva efectivitat, els programes d'ASE haurien d'incorporar unitats didàctiques que adrecen contingut acadèmic mentre es desenvolupen competències socioemocionals. Per exemple, a la classe de llengua es pot treballar la identificació dels sentiments dels personatges principals en una novel·la, el plantejament de solucions alternatives o anticipar possibles conseqüències segons el comportament dels personatges de la història.
<b>Pràctiques educatives dels docents</b>	Els programes d'ASE també haurien de promoure el desenvolupament de les pràctiques educatives dels docents (pel que fa a la instrucció i també a la gestió de l'aula) per tal de promoure un clima d'aprenentatge positiu. L'ús de certes estratègies com la participació de l'alumnat en la presa de decisions, el treball cooperatiu o l'aprenentatge per projectes entre d'altres poden crear relacions positives entre alumnat i docents, així com millorar les condicions per a l'aprenentatge.

Taula 12. Estratègies per adreçar l'ASE dins l'aula. Elaboració pròpia a partir de CASEL (2013).

La meta-anàlisi duta a terme per Durlak et al. (2011) mostra que aquells docents que van integrar el contingut de l'ASE en la seva pràctica van obtenir resultats més positius per als estudiants. En la seva revisió de la literatura, Jones i Bouffard (2012) troben que en certes intervencions relacionades amb l'ASE (prevenció del *bullying*, prevenció de la violència i intervencions per al desenvolupament de comportaments socials positius) l'alumnat era més propens a beneficiar-se dels programes quan aquests eren intensos i estaven integrats en les interaccions del dia a dia i en la cultura del centre, on es creaven processos de col·laboració entre els membres de la comunitat i on es tenia en compte no només l'espai d'aula, sinó també d'altres espais com els passadissos, el pati o el menjador. Aquestes millores subratllen la importància d'integrar l'ASE en les interaccions, relacions i les pràctiques quotidianes dins l'aula i al centre educatiu, anant més enllà de la instrucció directa de les competències.

CASEL (2013), en la seva guia més actualitzada, avalua l'efectivitat de programes d'ASE d'educació infantil i primària; 7 programes d'educació infantil i 19 de primària són seleccionats com a programes de qualitat. Quan analitzem aquests programes a la llum de les 3 estratègies de treball dins l'aula que acabem de revisar, trobem que existeix una atenció desigual.

<b>Estratègia</b>	<b>Programes d'educació infantil</b>	<b>Programes d'educació primària</b>
<b>Ensenyament explícit de les competències socioemocionals</b>	<b>71%</b>	<b>79%</b>
<b>Integració amb el currículum acadèmic</b>	<b>14%</b> (explícit) <b>86%</b> (ofereix estratègies per a la integració)	<b>16%</b> (explícit) <b>84%</b> (ofereix estratègies per a la integració)
<b>Pràctiques educatives dels docents</b>	<b>29%</b>	<b>37%</b>

Taula 13. Distribució dels programes d'ASE segons les estratègies de treball dins l'aula. Elaboració pròpia.

Com podem veure en la taula anterior, la majoria dels currículum d'ASE prioritzen l'ensenyament explícit de les competències emocionals per sobre d'altres estratègies de l'ASE dins l'aula. Pel que fa a la integració d'aquest contingut en altres àrees acadèmiques, la majoria de programes ofereixen estratègies per a la integració; però sense crear materials on aquesta integració ja estigui feta de forma explícita. L'atenció a les pràctiques educatives dels docents es contempla en només 39% dels programes de primària i 29% en els d'infantil. Aquestes dades confirmen que els centres educatius, per tal d'augmentar l'impacte i l'efectivitat de la implementació dels programes d'ASE, hauran d'analitzar si els currículum de l'ASE que fan servir adrecen o no les tres estratègies de treball dins l'aula. En la majoria de casos, les escoles hauran de planificar la integració del contingut de l'ASE en les pràctiques educatives i en d'altres continguts acadèmics de forma independent i complementària als currículum de l'ASE. Dit d'una altra manera, els centres educatius haurien de tenir una estratègia per adreçar les necessitats socioemocionals dels infants i joves que vagi més enllà dels programes o currículum disponible actualment en el mercat de materials educatius. Lopes i Salovey

(2004) proposen tres enfocaments per decidir quins continguts específics s'haurien d'adreçar en l'ASE, que van més enllà dels materials educatius disponibles en l'actualitat.

**1) Guiar-se per les necessitats i els objectius del centre i de la comunitat educativa.**

Els objectius específics d'intervenció emfatitzen unes habilitats particulars. És a dir, si l'objectiu principal és la prevenció de la violència i de comportaments antisocials, es voldran adreçar habilitats de resolució de conflictes. La prevenció de la violència pot ser un objectiu important en certes comunicats educatives, però no en d'altres. Per tant, caldrà veure quines habilitats específiques es necessiten per donar resposta a les necessitats del centre educatiu en particular o la comunitat en general.

**2) Guiar-se per les possibilitats de generalització de les destreses i habilitats en diferents situacions o escenaris.**

Certes habilitats i destreses són fàcilment aplicables en diferents àrees de la vida de la persona (sigui l'escola, el lloc de treball, la família), com per exemple les habilitats d'organització personal, planificació, autoreflexió. Algunes destreses més relacionades amb l'aprenentatge, com les estratègies per adquirir coneixement o l'aprendre a partir de feedback, són també elements que l'alumnat pot fer servir al llarg de la vida.

**3) Capitalitzar l'aprenentatge implícit i informal.**

Aquest últim enfocament fa referència al treball de l'ASE a partir de l'experiència i la pràctica, el modelatge i l'observació. Per exemple, dins l'aula es pot dur a terme treball en grup, fer servir estratègies d'aprenentatge cooperatiu, discussions en petit grup per tal d'oferir oportunitats als discents d'aprendre com interactuar amb d'altres en un entorn acollidor. Al mateix temps, integrar l'ASE en l'ensenyament de les assignatures pot oferir temps addicional per a la pràctica i l'aplicació de certes estratègies en situacions de la vida quotidiana.

Tenint en compte les demandes actuals sobre els docents i la manca de temps i recursos addicionals per adreçar la dimensió socioemocional, sabem que els centres educatius hauran de prendre decisions sobre quins continguts s'adreçaran i de quina forma es farà, ja que serà difícil que tots els continguts es puguin ensenyar de forma directa dins l'aula. Des de la nostra perspectiva, els centres educatius haurien de tenir en compte aquests 3 enfocaments, ja que són complementaris en la seva manera de prioritzar els continguts de l'ASE. A més, la proposta de Lopes i Salovey està en la mateixa línia de les estratègies de treball dins l'aula proposades per CASEL (2013). El pes que cada escola doni a cada un d'aquests elements dependrà, en gran part, de l'experiència de l'escola en el treball de l'ASE o de com hagin dissenyat el pla d'implementació.

Pel que fa a aquesta recerca, estem especialment interessats en explorar específicament com els docents poden integrar aquest treball en la seva pràctica diària. Entenem que per a què l'alumnat pugui millorar el coneixement d'un mateix i gestionar les pròpies emocions, així com pugui posar en pràctica estratègies de resolució de conflictes, per exemple, cal que aquest procés d'ensenyament-aprenentatge sigui part d'allò que el docent fa cada dia a l'aula en el treball continuat amb l'alumnat. Ajudar els docents a veure l'ASE com una manera d'ensenyar-aprendre i no com un programa afegit al currículum és necessari per a què els docents percebin aquest treball com a sostenible i part de la seva tasca educadora.

Tot i que l'ús d'aquests programes és necessari especialment per a la instrucció directa de les competències socioemocionals, la necessitat d'integrar aquest contingut amb el programa educatiu de l'escola, així com la importància d'adreçar els factors socioemocionals del context amb la implicació de docents, alumnat, famílies i comunitat, demana un canvi d'enfocament. Jones i Bouffard descriuen aquest canvi d'enfocament com un pas dels *programes* a les *estratègies integrades* (2012).

### **Dels programes a les estratègies integrades de l'ASE**

Aquest canvi d'enfocament es basa en la realització que un currículum, per molt ben estructurat que estigui, no serà suficient per canviar el comportament diari de l'alumnat o desenvolupar noves competències socioemocionals. Com vèiem anteriorment, les

interaccions i relacions que s'estableixen diàriament al centre, les estratègies d'ensenyament dels docents, les normes de l'escola pel que fa al comportament o la manera com el centre adreça els comportaments de risc són elements que promouran l'ús de certes competències socioemocionals.

Jones i Bouffard (op. cit.) estableixen quatre enfocaments per integrar l'ASE en les pràctiques quotidianes als centres educatius.

- **Rutines.** Incorporar rutines que promouen les competències socioemocionals, tals com estratègies per regular les emocions i resoldre conflictes, jocs per millorar l'atenció o assemblees d'aula per resoldre problemes. Aquestes rutines poden ser eines efectives per a la gestió de l'aula i d'altres espais del centre educatiu quan es fan servir de forma consistent per part de tot el personal del centre i quan es promocionen al llarg de la jornada escolar.
- **Formació i suport per a docents, personal i líders.** La formació del personal de l'escola, així com dels líders del centre educatiu serà necessari per a què aquests implementin el programa d'ASE. Al mateix temps, el personal necessitarà suport per complementar aquest programa amb estratègies d'incorporació del contingut de l'ASE en les àrees acadèmiques, així com estratègies per a la promoció de les competències socioemocionals en les seves pràctiques i també en les rutines de l'escola. Docents i la resta de personal del centre educatiu es poden beneficiar de suport en l'establiment de relacions positives amb l'alumnat, com reaccionar davant conflictes, com comunicar efectivament expectatives de comportament a l'alumnat o com establir les condicions per a un ambient d'aprenentatge dins l'aula. Les autores també proposen el coaching com una estratègia de suport als docents en el treball de l'ASE.
- **Suport de les competències socioemocionals dels propis adults.** Jennings i Greenberg (2009) proposen que aquells docents amb competències socioemocionals més fortes tenen relacions més positives amb l'alumnat, una millora gestió de l'aula i implementen programes d'ASE de forma més efectiva. Segons Bisquerra (2009), el primer destinatari de l'educació emocional hauria de ser el professorat; d'una banda, perquè els docents necessiten les competències emocionals per a l'exercici de la professió docent i de l'altra, per poder contribuir

al desenvolupament de les competències de l'alumnat. En el context dels EUA, així com també a l'Estat Espanyol, el desenvolupament de competències emocionals de forma intencional i sistemàtica està, de forma general, absent en la majoria de programes de formació i preparació per a la docència. Als EUA trobem alguns programes de formació continuada per als docents que treballen competències com l'autoregulació i la gestió de l'estrès, tals com el CARE (Cultivating Awareness and Resilience in Education) o l'SMART (Stress Management and Resiliency Training). Una recerca recent sobre l'SMART va trobar un augment dels sentiments positius cap a la feina i l'alumnat del professorat, actituds més comprensives i un augment de l'eficàcia en la regulació de les emocions (Benn et al., a partir de Jones i Bouffard, 2012). Les autores també recomanen la creació d'espais en el centre educatiu on el professorat pugui discutir i reflexionar sobre l'aplicació de les pròpies competències i les dificultats amb les que es troben, de forma que es promogui un context positiu per al creixement i desenvolupament dels docents.

- **Estàndards d'ASE.** Districtes com el d'Anchorage a Alaska i el d'Austin a Texas han establert, amb força èxit, estàndards de l'ASE, que recullen allò que els estudiants han de saber i saber fer als diferents nivells educatius pel que fa a les competències socioemocionals. Tenint en compte la importància dels estàndards acadèmics en el context dels EUA, no ens sorprèn que Jones i Bouffard suggereixin l'ús d'estàndards com a estratègia per promocionar la integració de l'ASE en les pràctiques educatives. L'establiment o adopció d'estàndards d'ASE pot animar els centres educatius a adreçar aquests objectius de la mateixa manera que ho fan amb els de contingut acadèmic. És a dir, incorporar-los en els objectius anuals, avaluar el seu progrés a partir de diferents mesures i fer ús d'aquestes dades en la planificació curricular.

La proposta de Jones i Bouffard posa el llistó ben alt pel que fa al treball del desenvolupament socioemocional en els contextos educatius, sobretot quan tenim en compte la reducció de pressupostos en matèria educativa per part del govern federal i dels estats, així com la preocupació pel rendiment acadèmic dels estudiants



en les proves estandarditzades. Emprendre el camí cap al treball de l'ASE, tenint en compte les suggerències d'aquestes autores, requerirà de suports significatius per part dels governs federals i estatals tant en matèria de finançament, formació inicial i contínua del professorat i ajuts a la recerca. El context dels EUA, alguns estats estan més avançats que d'altres en el suport i implementació de l'ASE a partir de la creació i adopció d'estàndards d'ASE estatals. Ho veurem amb més detall a continuació.

### 3.3.3.2 Els estàndards d'ASE

Alguns estats han sigut pioners en l'adopció d'estàndards d'ASE i de la integració del contingut de l'ASE en els estàndards acadèmics. L'estat d'Illinois va ser el primer en adoptar estàndards d'ASE al 2003, com a part de la *Illinois Children's Mental Health Act* (Gordon, Ji, Mulhall, Shaw, & Weissberg, 2011). En aquests estàndards s'articulen 3 objectius que els estudiants han d'aconseguir:

- Desenvolupar la consciència personal i les habilitats d'autogestió per aconseguir èxit a l'escola i a la vida.
- Fer ús de les habilitats de consciència social i interpersonals per establir i mantenir relacions positives.
- Demostrar habilitats de presa de decisions i comportaments responsables en els contextos personals, escolars i comunitaris.

A continuació presentem un resum dels estàndards d'ASE de l'estat d'Illinois, així com d'altres estats als EUA.

<b>Estat</b>	<b>Estàndards</b>	<b>Descripció dels estàndards</b>
<b>Illinois</b>	<i>SEL Standards</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolupar la consciència personal i les habilitats d'autogestió per aconseguir èxit a l'escola i a la vida.</li> <li>• Fer ús de les habilitats de consciència social i interpersonals per establir i mantenir relacions positives.</li> <li>• Demostrar habilitats de presa de decisions i comportaments responsables en els contextos personals, escolars i comunitaris.</li> </ul>
<b>Kansas</b>	<i>Kansas Social, Emotional and Character Development Model Standards</i>	<p>Objectiu: Els estudiants que estan preparats per a la universitat i la carrera han d'identificar i demostrar habilitats socioemocionals ben desenvolupades i identificar principis fonamentals individual i comunitaris que assegurin l'èxit acadèmic, vocacional i personal.</p> <p>Els estudiants que aconsegueixen aquest objectiu han de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Demostrar caràcter en les seves accions a través de tractar d'altres com voldrien ésser tractats.</li> <li>• Exhibir les habilitats per treballar independent i col·laborativament.</li> <li>• Exhibir creativitat i innovació, pensament crític i resolució de problemes efectiva.</li> </ul>
<b>Pennsylvania</b>	<i>Standards for Student Interpersonal Skills</i>	<p>Tres objectius relacionats amb els estudiants:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolupar consciència personal i autogestió</li> <li>• Establir i mantenir relacions</li> <li>• Comportament responsable i presa de decisions efectives</li> </ul>
<b>Wisconsin</b>	<i>Standards of the Heart</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les escoles són llocs on els infants i joves poden aprendre i practicar les habilitats interpersonals i de ciutadania positives.</li> <li>• Les famílies, amb el suport de l'escola, ajuden els infants i joves a superar els reptes de la vida i a convertir-se en ciutadans saludables, solidaris i productius.</li> </ul>
<b>New York</b>	<i>Guidelines and Resources for SEL Development</i>	Són recomanacions i recursos voluntaris que ofereixen a les escoles informació, exemples i evidència sobre els programes d'ASE en l'educació primària i secundària.

Taula 14. Exemples dels estàndards d'ASE elaborats per diferents estats.

També trobem estàndards que han sigut adoptats a nivell local, per districtes escolars. Els estàndards més reconeguts són els del districte d'Anchorage a Alaska i el d'Austin a Texas.

### **Anchorage School District**

Els estàndards d'aprenentatge d'Anchorage (Anchorage School District SEL Steering Committee, 2004) estan centrats en l'objectiu d'ajudar els estudiants a esdevenir individus coneixedors d'un mateix (*I am*, jo sóc), capaços (*I can*, jo puc), solidaris (*I care*, em preocupo) i responsables (*I will*, jo faré). Com a part d'un pla estratègic de 6 anys, els docents van adoptar els estàndards d'ASE amb l'objectiu de crear contextos solidaris i de suport per a l'alumnat. Els estàndards estan dividits segons el curs escolar i compten amb objectius i proves específiques per cada nivell. Els estàndards es presenten en primera persona per a l'ús amb l'alumnat, així com en tercera persona per a l'ús del professorat. Aquest enfocament reflexa la intenció del districte de fer de l'ASE una part integral de les prioritats educatives.

El districte també ha elaborat un procés per a la implementació i la sostenibilitat de l'ASE als centres educatius. Aquest procés permet als equips educatius col·laborar amb d'altres docents per tal de millorar de forma estratègica i sistemàtica les pràctiques d'ASE existents als centres. Al mateix temps, el districte d'Anchorage ofereix formació i recursos als docents en com integrar el contingut de l'ASE amb els continguts acadèmics. La wiki d'ASE del districte conté exemples de lliçons on els estàndards estan integrats amb el contingut de matemàtiques i de llengua (ASD-SEL, 2013). Atès el nombre elevat d'estàndards, a continuació presentem només un parell d'exemples (per veure el llistat complet, podeu consultar l'annex 2).

- ***Students demonstrate awareness of their emotions***

(Els i les estudiants demostren consciència de les pròpies emocions)

*I am aware of what I am feeling*

- ***Students have a sense of personal responsibility***

(Els i les estudiants tenen un sentit de responsabilitat personal)

*I am aware of my responsibilities*

### **Austin Independent School District**

El districte d'Austin va desenvolupar els seus estàndards d'ASE fent servir els estàndards adoptats per d'altres estats i els va basar en les 5 competències fonamentals establertes per CASEL (consciència emocional, autogestió, presa de decisions, establiment de

relacions i consciència social). Aquests estàndards es divideixen en diferents objectius segons el curs dels estudiants i tenen indicadors específics, que mostren el comportament concret que resultaria si s'ha adquirit l'estàndard. La pàgina web del districte (Austin Independent School District, 2013) recull que la programació de l'ASE té 4 elements: instrucció directa de les competències; integració amb el contingut acadèmic; integració amb els mètodes d'ensenyament i finalment, clima positiu i cultura de suport a l'aula i l'escola. En la part de formació, el districte compta amb formadors d'ASE que treballen directament amb els centres educatius coordinant el seu desenvolupament professional i ajudant l'administració i els docents en la implementació de la programació d'ASE. El seu model de formació també compta amb *coaching* per als docents. A continuació presentem dos exemples dels estàndards del districte d'Austin (Austin Independent School District, op. cit.).

### **Estàndard**

Desenvolupar i demostrar habilitats d'autogestió i resiliència per regular les emocions i aconseguir comportaments relacionats amb l'èxit a l'escola i a la vida.

### **Objectius per a l'estàndard**

**Objectiu A: L'estudiant demostra habilitat per regular les emocions de forma constructiva.**

Expectatives de comportament per *Kindergarten-2<sup>n</sup>* primària:

- Indicador 1: Identifica maneres de calmar-se tals com respirar i comptar
- Indicador 2: Demuestra formes constructives de gestionar situacions que causen enuig (per exemple, quan es diu "No", quan hom té vergonya)
- Indicador 3: Practica estratègies per regular les emocions: deixar la situació, caminar cap a un altre lloc)

**Objectiu B: L'estudiant demostra honestat i integritat.**

Expectatives de comportament per *Kindergarten-2<sup>n</sup>* primària:

- Indicador 1: Diferenciar entre la veritat i una mentida
- Indicador 2: Identificar les conseqüències de mentir o de trencar les normes de l'aula o de l'escola
- Indicador 3: Reconèixer la importància de dir la veritat

Com hem pogut veure a partir dels estàndards estatals i dels exemples del treball dels districtes d'Anchorage i d'Austin, tot i l'existència d'un acord general sobre la importància de l'ASE i de les dimensions generals que en formen part, la forma com aquestes dimensions es treballen a la pràctica pot variar de forma significativa. Al mateix temps, elements com la formació del professorat, els recursos disponibles per dur a terme aquest tipus d'iniciativa al districte o al centre educatiu i la qualitat de la implementació del pla d'acció faran que el treball de l'ASE prengui diferents formes en diferents contextos.

A nivell federal, l'adopció dels *Common Core State Standards* (CCSS) per part de 46 estats i el districte de Columbia pot tenir grans implicacions pel que fa al treball de les competències socioemocionals a gran escala (Dymnicki, Sambolt i Kidron, 2013). Com vèiem al capítol del context educatiu als EUA, aquests estàndards substitueixen els estàndards individuals que els estats havien utilitzat anteriorment, en el cas de Califòrnia durant més de 15 anys, i estableixen estàndards a nivell nacional. Aquests nous estàndards estan dissenyats per "ser robusts i rellevants en el món actual, reflexant el coneixement i les habilitats que els joves necessiten per tenir èxit a la universitat i en la carrera professional" (National Governors Association Center for Best Practices, 2010). Recordem breument els aspectes positius dels CCSS en comparació amb els estàndards existents:

- Representen un conjunt lògic d'estàndards enfocats en el desenvolupament d'habilitats d'aprenentatge crític, en comptes de l'adquisició de fragments aïllats de coneixement.
- Requereixen mètodes d'ensenyament més progressius, centrats en l'alumnat, on els processos reflexius i de col·laboració són essencials per a l'aprenentatge.
- Augmenten les expectatives acadèmiques per a tot l'alumnat, especialment per aquells que patien els pitjors efectes d'una educació basada exclusivament en la preparació per a les proves estandarditzades.

Les capacitats que els *Common Core Standards* pretenen desenvolupar en l'alumnat requereixen un nou disseny dels processos d'ensenyament-aprenentatge dins les aules, així com la incorporació de les competències socioemocionals en el treball als centres educatius. Per exemple, "demostrar independència" requerirà que l'alumnat pugui

gestionar les pròpies emocions, conegui les seves fortaleses i debilitats, pugui perseverar davant una situació difícil o es pugui automotivar. Al seu torn la capacitat “entendre altres perspectives i cultures” requerirà consciència social, empatia i l'establiment de relacions positives amb d'altres, per posar alguns exemples. Tot i que és aviat per veure l'impacte que els *Common Core Standards* tindran en el camp de l'ASE, trobem ja districtes escolars com el de Chicago que estan integrant el treball de l'ASE conjuntament amb el treball dels nous estàndards. La següent figura il·lustra com aquest districte entén la relació entre els nous estàndards (CCSS), l'ASE i les competències necessàries per a la universitat i la carrera professional.

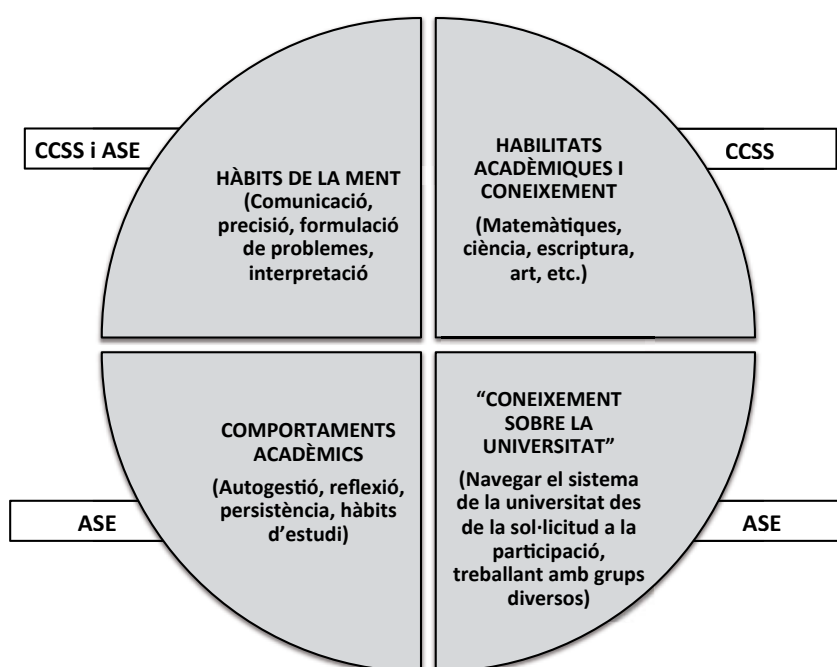


Figura 9. Coneixements i habilitats necessaris per a la universitat i la carrera professional segons el districte escolar de Chicago.

Resultarà interessant veure com el districte de Chicago continua aquesta tasca d'integració dels CCSS amb les competències socioemocionals en els projectes educatius dels seus centres, per analitzar si hi ha elements que es podrien reproduir en d'altres districtes escolars i en d'altres contextos educatius.

### **3.3.4 LA INTEGRACIÓ DE L'ASE EN LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES**

La revisió de la literatura ens mostra que un treball efectiu de l'ASE als centres educatius requereix la instrucció directa de les competències socioemocionals, així com també la integració de l'ASE en les pràctiques educatives dels docents. D'una banda, el contingut de l'ASE es pot incorporar en les unitats didàctiques d'altres àrees de coneixement (les matemàtiques o la llengua, per exemple); de l'altra, l'ASE es pot incorporar en els mètodes educatius que el docent fa servir dins l'aula. En aquest apartat explorarem aquestes dues estratègies i com certes organitzacions les han fet servir fins a l'actualitat.

#### **3.3.4.1 La incorporació de l'ASE en el contingut acadèmic**

Incorporar l'ASE en el contingut acadèmic significa que els docents adrecen les competències socioemocionals de l'alumnat al mateix temps que estan treballant contingut de les diferents àrees de coneixement. Un dels exemples més senzills és el treball de les competències relacionades amb la consciència social (és a dir, les habilitats per empatitzar i entendre les perspectives d'altres persones o entendre les normes socials i ètiques de comportament) quan s'analitzen personatges de ficció o personatge històrics a la classe de llengua o de ciències socials. Un altre exemple pot ser l'estudi del cervell i de les emocions a la classe de ciències naturals; entendre com funcionen les emocions, on les sentim al cos i aprendre a identificar-les són competències que tenen a veure amb la consciència emocional.

Tot i que alguns dels programes d'ASE que existeixen en el mercat de materials educatius en l'actualitat incorporen les competències socioemocionals de forma explícita en el contingut acadèmic (per exemple, el 4Rs o el RULER Approach), la majoria de programes només ofereixen recomanacions en com dur a terme aquesta tasca. A nivell pràctic, això vol dir que els docents són els que hauran d'incorporar de forma explícita el treball de l'ASE en el contingut acadèmic. El Center for Social and Emotional Education (2013) recomana que els docents, quan estiguin dissenyant o revisant les seves lliçons i activitats per a la disciplina d'ensenyament, es preguntin regularment quines són les competències socioemocionals relacionades amb el contingut acadèmic per a poder especificar-les en la seva planificació.

Com vèiem anteriorment, l'organització d'escoles *charter* KIPP fa servir un model que incorpora el treball de l'ASE (en el seu cas ho fan centrant-se en les 7 característiques que les persones necessiten per tenir èxit) en les lliçons i les activitats que el docent duu a terme dins l'aula. L'anomenen instrucció amb doble propòsit (*dual purpose instruction*) i la defineixen com ensenyament on el docent ofereix tant un objectiu acadèmic com una connexió a un dels trets de caràcter (Witter, 2010). La planificació curricular que es demana als docents inclou per escrit tant l'objectiu acadèmic com el tret de caràcter que es treballarà. A continuació presentem un parell d'exemples.

	Matemàtiques	Escriptura	Ciències socials
<b>Objectiu</b>	Avaluar dos algoritmes diferents de divisió llarga i determinar quin funciona millor per tu.	Utilitzar detalls sensorials en la teva escriptura per descriure el teu caràcter en un moment memorable.	
<b>Connexió amb tret de caràcter</b>	El docent parla amb els estudiants sobre com la divisió llarga ens ajuda a desenvolupar determinació perquè requereix temps, paciència i un rebuig a aturar la feina o deixar-ho a mitges.	Coratge, "Vaig enfortir les cames tremoloses i vaig continuar avançant per precipici"; determinació, "Les meves mans em cremaven, però em vaig negar a deixar anar la corda".	
<b>Objectius amb tret del caràcter ja integrat</b>		Escriu una composició no narrativa sobre algú que personifica la bondat.	Describeix tres formes de creativitat que la tribu Algonquin va fer servir per adaptar-se a l'ambient pre-colonial de Nova York.

Taula 15. Exemples de la instrucció amb doble propòsit de KIPP.



### 3.3.4.2 La integració de l'ASE en els mètodes d'ensenyament

La incorporació de l'ASE en el contingut acadèmic fa referència al *què* ensenyem; en canvi, el treball de les competències socioemocionals a través dels mètodes d'ensenyament fa referència a *com* ensenyem. Un dels elements que s'han reconegut com a necessaris en l'adquisició i desenvolupament de competències és la pràctica; és a dir, l'alumnat ha de poder comptar amb oportunitats de practicar les competències dins l'aula i al centre educatiu, en un ambient segur i de suport (CASEL, 2013). Els docents, al seu torn, poden crear aquestes oportunitats a partir de l'ús de mètodes d'ensenyament i aprenentatge on l'alumnat tingui una participació activa, tals com l'aprenentatge cooperatiu (desenvolupant competències de consciència emocional, social i d'establiment de relacions) o l'aprenentatge per projectes (desenvolupant competències de consciència emocional i autogestió). Al mateix temps, els docents poden involucrar l'alumnat en la gestió de l'aula a partir del treball de la resolució de conflictes i la mediació (que requereixen competències de consciència social, establiment de relacions i presa de decisions), oferint espais com els racons de pau o recursos com els estudiants-mediadors. A continuació oferim un llistat d'estratègies organitzatives i recursos que faciliten el desenvolupament de competències socioemocionals. Aquest llistat no pretén ser exhaustiu, sinó simplement oferir alguns exemples.

- Aprenentatge cooperatiu
- Aprenentatge per projectes
- Treball per racons i tallers
- Tutoria entre iguals
- Treball col·laboratiu en petits grups
- Agrupaments flexibles
- Teatralització
- Racons de pau
- Estudiants-mediadors
- Assemblees gestionades per l'alumnat

Aquestes estratègies organitzatives i recursos ofereixen espais a l'alumnat per practicar les competències socioemocionals, ja que demanen la participació activa dels infants i joves i l'establiment de relacions amb companys per poder dur a terme el projecte en qüestió. Al mateix temps, el docent pot incorporar llenguatge i estratègies concretes de l'ASE que vol que l'alumnat faci servir durant la participació en aquestes activitats. Per exemple, els docents poden demanar que l'alumnat mostri empatia quan participin en la tutoria entre iguals o bé que facin servir les estratègies per gestionar les emocions quan treballin per projectes.

### 3.3.5 ELS DOCENTS I L'ASE

En la revisió de la literatura sobre l'aprenentatge socioemocional no podem deixar de banda l'important paper que juguen els docents en el treball de les competències socioemocionals als centres educatius. D'una banda, el professorat ha d'ensenyar, modelar i oferir oportunitats a l'alumnat per practicar les competències socioemocionals en una varietat de situacions que facilitin la internalització d'aquestes habilitats. De l'altra, els docents han d'establir un context d'aprenentatge segur i acollidor que ofereixi suports a l'alumnat i ajudi els i les estudiants a sentir-se connectats amb l'escola (Zins et al., 2004).

Però, què en pensen els docents de l'ASE? Brackett, Reyes, Rivers, Elbertson i Salovey (2012) argumenten que les creences dels docents sobre l'ASE, com a facilitadors del coneixement dins l'aula, poden determinar l'ambient d'aprenentatge i, al seu torn, impactar el desenvolupament de l'alumnat. Per tal d'establir una mesura fiable, Brackett et al. (op. cit.) demostren que aquestes creences es poden mesurar en tres escales fiables i vàlides:

- **Comoditat:** Nivell de confort amb l'ensenyament de l'ASE.
- **Compromís:** Desig per desenvolupar les competències socioemocionals.
- **Cultura:** Percebut suport de l'escola per l'ASE.

Mesurar les creences de l'ASE pot ser una estratègia útil per a què els administradors tinguin més informació sobre la disposició dels docents de cara al treball de les competències socioemocionals en el centre educatiu. Al mateix temps, les dades

específiques per a cada una d'aquestes escales pot informar el tipus o quantitat de formació que els docents necessiten per assegurar una implementació efectiva de l'ASE.

Al seu torn, Civic Entreprises (2013) va presentar recentment un informe que recull l'opinió de 605 docents en diferents escoles públiques dels EUA sobre la importància de l'ASE en les pràctiques educatives. A continuació presentem un resum de les troballes.

<b>Els docents entenen, valoren i donen suport a l'aprenentatge socioemocional per a tot l'alumnat.</b>
93% de docents creuen que l'ASE és molt o bastant important per a l'experiència de l'alumnat als centres educatius.
95% de docents creuen que les competències socioemocionals es poden ensenyar.
97% de docents creuen que l'ASE pot beneficiar tant estudiants provinents de contextos desfavorits com aquells que provenen de contextos afavorits
44% de docents informen que les competències socioemocionals s'ensenyen de forma sistemàtica a nivell de centre
Més de 75% dels docents creuen que un major enfocament en l'ASE pot beneficiar l'alumnat.
<b>Els docents creuen que l'ASE ajuda l'alumnat a tenir èxit a l'escola, el treball i la vida.</b>
75% dels docents creuen que l'ASE millorarà el rendiment acadèmic de l'alumnat.
80% dels docents veuen l'ASE com una solució quan es dóna un clima negatiu a l'escola
87% dels docents creuen que l'ASE beneficiarà els estudiants preparant-los millor per al món laboral
<b>Els docents identifiquen elements clau en l'ASE</b>
<b>1. La programació de centre podria afavorir l'interès dels docents en la implementació de l'ASE.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Els docents informen que mentre l'ASE es dóna de forma orgànica, hi ha una manca de connexió entre la demanda d'ASE per part dels docents i la programació a nivell de centre disponible.</li> <li>• Els programes d'ASE disminueixen a mesura que l'alumnat avança en l'escolarització. Es passa d'un 49% de programes a nivell de centre als nivells d'infantil i primària a un 28% a nivell de secundària.</li> </ul>
<b>2. L'ASE hauria d'estar integrat en els estàndards d'aprenentatge.</b>
62% dels docents creuen que el desenvolupament de competències socioemocionals hauria d'estar explícitament escrit en els estàndards educatius estatals.
<b>3. Millora i augment del desenvolupament professional per a l'ASE</b>
82% dels docents expressen un interès en rebre formació sobre l'ASE.
<b>4. Incorporar famílies en aquest treball</b>
81% dels docents expressen que la manca de reforç de les competències socioemocionals a casa és un repte important per a l'escola que intenta implementar l'ASE.

Taula 16. Resum de les principals troballes de l'informe The Missing Piece (2013).

Aquest informe aporta l'evidència que els docents dels EUA recolzen i defensen l'ASE com una estratègia efectiva en la millora dels processos d'ensenyament-aprenentatge i de l'experiència dels infants i joves als centres educatius. En la nostra revisió de la literatura al voltant del treball de les competències socioemocionals a les escoles hem analitzat la majoria dels elements que els docents identifiquen com a rellevants en la implementació de l'ASE: la importància de dur a terme aquest treball com a projecte de centre; la integració del contingut i treball de l'ASE en els objectius educatius i, per tant, en les pràctiques educatives dels docents; així com la incorporació de les famílies en aquest treball. El quart element que els docents recullen és la importància de la formació i desenvolupament professional en aquest terreny. Ho veurem amb detall a continuació.

Bisquerra (2009) i el seu equip de treball al GROU recullen la importància de la formació específica sobre les emocions i les competències socioemocionals en la preparació dels docents (formació inicial) i també en la formació permanent del professorat. Segons l'autor, no només és important formar els docents perquè necessiten saber com treballar les competències socioemocionals amb l'alumnat sinó també perquè l'anàlisi, reflexió i desenvolupament de les pròpies competències és necessari en la funció docent. Les demandes que la societat actual posa sobre els docents han augmentat significativament (Hargreaves, 1994), fet que posa de rellevància la necessitat de treballar les competències socioemocionals dels docents (Jennings i Greenberg, 2009). Aquestes competències s'han relacionat amb un augment de l'estrès i del *burnout* entre els docents. En particular, les dimensions de consciència emocional i autogestió semblen influir en l'habilitat del docent per fer front a les demandes emocionals de la professió docent (Jennings i Greenberg, op. cit.). Els docents sovint se senten esgotats intel·lectual i emocionalment quan han d'afrontar problemes de comportament de l'alumnat. En un estudi realitzat amb 664 docents de primària i secundària al Canadà, es va identificar que les percepcions docents sobre la motivació i comportament de l'alumnat predeien de manera significativa el sentit d'estrès, d'eficàcia docent i de satisfacció laboral entre els participants (Collie, Shapka i Perry, 2012). El *burnout* dels docents pot afectar negativament diversos aspectes del funcionament de l'aula, tals com l'establiment d'interaccions positives amb l'alumnat o la provisió de feedback avaluatiu (Travers, 2001 a partir de Castillo, Fernández-Berrocal i Brackett, 2013).

Resumint, podem establir, juntament amb Jones, Bouffard i Weissbourd (2013), que les competències socioemocionals dels docents influeixen en l'alumnat de 3 maneres:

- **L'ASE influeix en la qualitat de les relacions entre estudiants i professorat.** Aquestes competències, com vèiem, han demostrat ajudar els docents a afrontar conflictes, gestionar emocions desagradables i millorar el clima de l'aula (Reyes, Brackett, Rivers, White i Salovey, 2012).
- **Els docents han de modelar les competències per a l'alumnat**, sigui aquest model intencional o no. L'alumnat aprèn de la forma com el docent gestiona situacions d'estrès o de frustració. Al mateix temps, la recerca mostra que els docents que expressen emocions positives (a través de les expressions facials, el to de veu i el llenguatge corporal) tendeixen a tenir estudiants que expressen un major interès i plaer a les seves aules i tenen un millor rendiment acadèmic (Reyes et al., 2012).
- **Les competències socioemocionals influeixen en l'estil d'organització i gestió de l'aula del docent.** La gestió del comportament dins l'aula i la creació d'un context d'aprenentatge positiu requerirà que l'alumnat pugui autogestionar-se, prendre decisions i tingui espais per a la reflexió. Per a què això sigui possible, el professorat ha d'estar tranquil, ha de ser organitzat i sentir-se en control.

Per tant, per tal de què els docents puguin establir relacions positives amb l'alumnat, millorin el clima de l'aula i el context d'aprenentatge, s'han de tenir en compte les competències socioemocionals dels propis docents i com desenvolupar-les tant a través de la formació com a través dels espais de relació al centre educatiu amb els membres de la comunitat educativa.

### 3.3.5.1 Formació inicial

La formació inicial en l'ASE per a futurs docents és gairebé inexistent en el context de l'Estat Espanyol, així com també als EUA. Bisquerra (2005) proposa incorporar una assignatura en els programes de formació inicial dels docents, tant d'infantil, primària com secundària que prepari el professorat per desenvolupar les seves pròpies

competències socioemocionals, així com les de l'alumnat. Bisquerra proposa que, en finalitzar aquesta assignatura, els docents tinguin competències pel que fa al propi desenvolupament socioemocional (consciència emocional, regulació emocional i establiment de relacions), així com competències de cara al disseny, desenvolupament i avaluació de programes d'educació emocional. Tot i que fa alguns anys des de la proposta de formació inicial de Bisquerra, una revisió recent dels currículum de formació inicial de docents en diferents països europeus (López-Goñi i Zabala, 2012) mostra que a l'Estat Espanyol de les 11 competències analitzades només 1 competència fa referència explícita a les competències socioemocionals i 5 competències es refereixen a aquestes competències de forma implícita. En tots els casos, aquestes competències són de naturalesa interpersonal i en cap cas es contempla les habilitats intrapersonals.

En el context dels EUA, la situació és força semblant. En l'actualitat la preparació dels docents en relació al desenvolupament socioemocional, propi o de l'alumnat, és gairebé inexistent. Hi ha algunes universitats, com la San Jose State University (Califòrnia), que estan intentant integrar el treball de la dimensió socioemocional en els programes de formació inicial del professorat. Potser el cas més innovador el trobem al Canadà, on la University of British Columbia ofereix un assignatura d'ASE per a candidats d'educació primària i on les competències socioemocionals estan integrades en d'altres assignatures i en el seu pràcticum. Contingut relacionat amb l'ASE es pot trobar en d'altres universitats dels EUA com Rutgers, University of New York, Ohio State University i Simon Fraser University.

Un grup d'investigadors, liderats per la Dra. Schonert-Reichl de la University of British Columbia, estan analitzant l'existència de contingut d'ASE en els programes de preparació de docents i en els requeriments per a la certificació docent als EUA i el Canadà (SEL-TEd, 2012). El resultat d'aquesta recerca oferirà una visió global sobre l'estat de l'ASE en els programes de formació inicial dels docents, així com recollirà casos d'estudi exemplars on professorat universitari està impartint cursos d'ASE i integrant el seu contingut en les assignatures de preparació per a la funció docent de forma satisfactòria.

Fins que l'ASE s'incorpori de forma generalitzada en els programes de formació inicial dels docents, el professorat haurà de recórrer a la formació permanent per tal d'adquirir i desenvolupar les competències necessàries per al treball de l'ASE als centres educatius.

### **3.3.5.2 Formació permanent**

Com hem mencionat amb anterioritat, la formació de docents i el suport per al desenvolupament de les competències socioemocionals de l'alumnat existeixen amb limitacions en els centres educatius (Jones i Bouffard, 2012). CASEL (2008) recomana que, un cop els centres educatius hagin seleccionat un currículum d'ASE, els docents rebin la formació que acompanya la majoria d'aquests programes. Aquesta formació pot, potencialment, assegurar que els docents tinguin una base en la teoria, els principis i les estratègies que fan el programa efectiu i que el professorat dugui a terme una implementació rigorosa. Tot i aquest potencial, volem ser prudents i no assumir que tots els programes d'ASE que estan disponibles al mercat tenen serveis de formació o que la formació que aquestes organitzacions ofereixen és de qualitat. La recerca actual al voltant de la implementació de programes d'ASE ha estat fonamentalment preocupada en analitzar si la fidelitat de la implementació del programa afecta els resultats dels estudiants (Durlak et al., 2011; Wanless et al., 2012). En canvi, és limitat el número de recerques que analitzen si les característiques de la formació influeixen en la fidelitat de la implementació i, al seu torn, en els resultats del programa sobre l'alumnat i professorat.

Ateses les característiques dels programes revisats per CASEL i la seva atenció desigual a les tres estratègies de treball de l'ASE dins l'aula, entenem que la formació continuada dels docents haurà d'incloure no només com ensenyar el currículum, sinó també estratègies per a la integració de les competències socioemocionals en les pràctiques educatives i en el contingut acadèmic dels estàndards d'aprenentatge per a l'alumnat. Aquesta formació ajudarà els docents en la implementació de l'ASE dins l'aula, a través de les 3 estratègies fonamentals recomanades per CASEL.

A més, i com hem vist anteriorment, la formació continuada també ha d'incloure el treball de les competències socioemocionals dels mateixos docents com un prerrequisit

abans d'iniciar converses sobre les competències de l'alumnat. En el context dels EUA trobem diferents tipus d'intervencions per donar suport als docents en la seva tasca educadora. Com veurem a continuació, algunes d'aquestes formacions són part de programes existents d'ASE per a l'alumnat i d'altres són programes de formació només adreçats als docents (Jones et al., 2013).

- **Formació centrada en les emocions.** Aquest tipus de formació està orientada a ajudar els docents a reconèixer la naturalesa emocional del seu treball, identificar i reflexionar sobre les seves emocions i les causes i fer front a emocions difícils. Un dels programes que adreça la formació dels docents centrada en les emocions és el RULER approach, una intervenció per a estudiants de 6 a 12 anys, docents, administradors i famílies que se centra en el reconeixement, comprensió, identificació, expressió i regulació de les emocions.
- **Formació centrada en l'establiment de relacions.** Aquesta tipus de formació està dissenyada per promoure interaccions positives entre alumnat i professorat. Un dels exemples és el projecte de 4Rs combinat amb el sistema de formació MTP (My Teaching Partner). El 4Rs és un currículum que ha demostrat la seva efectivitat (*evidence-based*) en el treball amb l'alumnat; les 4Rs volen dir Reading (lectura), Writing (escriptura), Respect (respecte) i Resolution (resolució). Mentre que el MTP és un sistema de suport i formació per als docents que ofereix vídeos i altres recursos disponibles en qualsevol moment per al professorat, sessions de consultoria individual cada dues setmanes a través de la internet, així com feedback de formadors després d'observar lliçons de literatura, llengua o d'ASE.
- **Formació de *mindfulness* i de reducció de l'estrès.** L'objectiu del treball de *mindfulness* en el context educatiu és ajudar els docents a ser menys reactius i més reflexius, receptius i flexibles en les seves accions. Dos exemples són el CARE (Cultivating Awareness and Resilience in Education) i l'SMART (Stress Management and Resiliency Training).
- **Rutines d'ASE.** L'ús de rutines com certs protocols per a la resolució de conflictes o certes estratègies que es fan servir a l'escola per gestionar les emocions poden ser formatives per als docents si les apliquen en la seva vida diària. Les mateixes



estratègies que es treballen de manera rutinària i continuada amb l'alumnat haurien de formar part de les rutines dels docents quan es troben en situacions similars.

Cal afegir que cada vegada trobem més organitzacions que ofereixen formació relacionada amb les competències socioemocionals dels docents, com treballar-les amb l'alumnat o com integrar el treball de l'ASE en les pràctiques educatives. Alguns exemples són CASEL, Six Seconds, el Greater Good Science Center de la UC Berkeley, l'Institut for SEL que sorgeix de la Nueva School (Hillsborough, Califòrnia) i l'Institut for Emotionally Intelligent Learning (Illinois) entre molts d'altres.

En aquest apartat sobre el professorat i l'ASE hem revisat allò que els docents pensen sobre el treball de les competències socioemocionals i les seves recomanacions, així com la necessitat personal i professional per a la formació inicial i permanent dels docents en aquest àmbit. Un tercer element que volem explorar en relació als docents és l'impacte que el treball de l'ASE té sobre els docents i la seva pràctica educativa.

### **3.3.5.3 Impacte de l'ASE en els docents**

La implementació de principis i pràctiques d'ASE als centres educatius no és una tasca senzilla i, com hem vist, requereix de la participació de tota la comunitat educativa. Tot i això, la realitat dels centres educatius mostra l'existència de diferents nivells de suport i implementació de l'ASE a les escoles. Tot i que l'enquesta duta a terme per Civic Enterprises (2013) que hem analitzat anteriorment recull les opinions dels docents pel que fa la importància de l'ASE, volem també explorar recerques que recullen l'experiència dels docents amb la implementació d'estratègies i/o programes d'ASE als centres educatius.

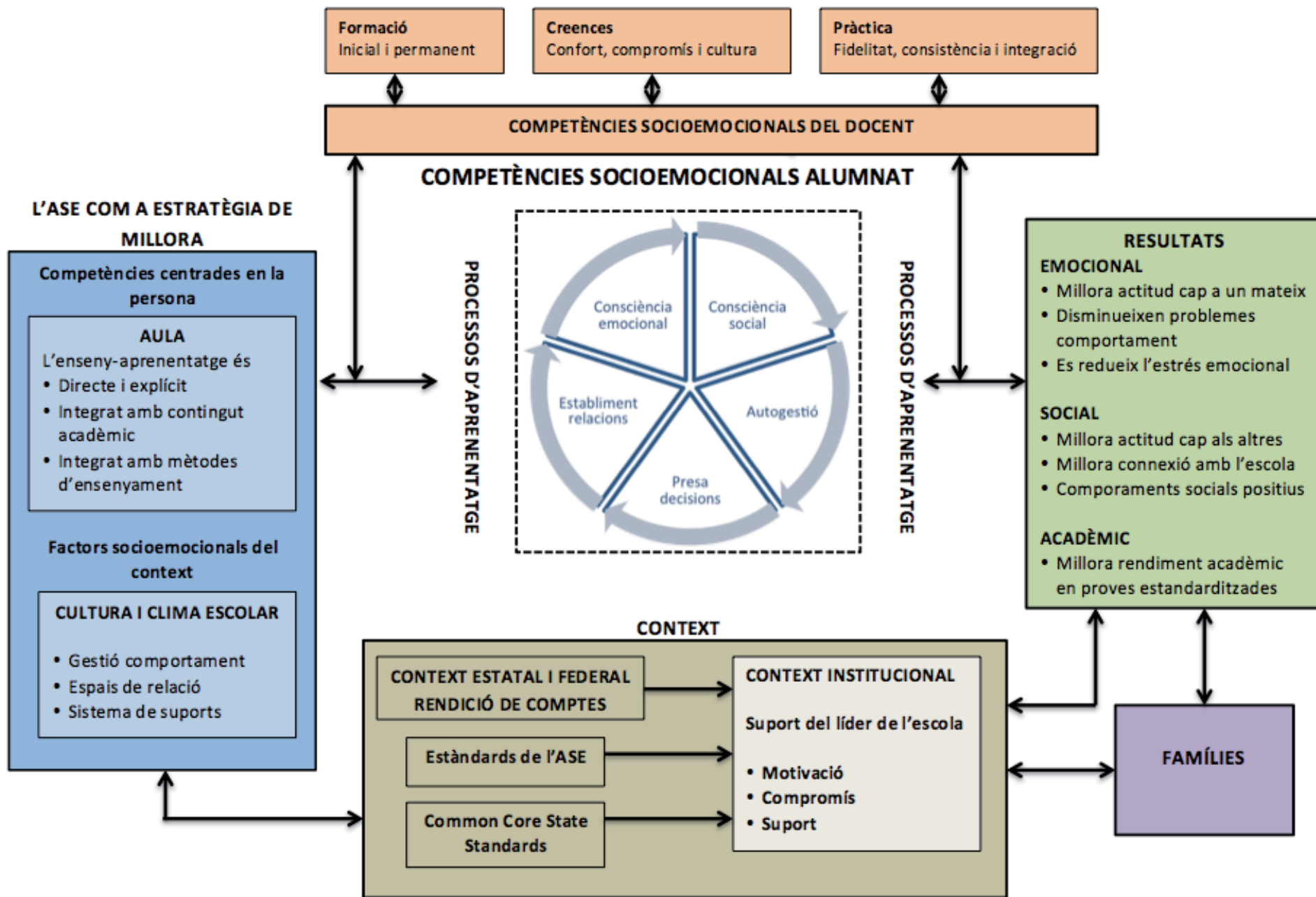
En un estudi qualitatiu dut a terme a la Universitat de Bergen (Noruega) s'analitza l'experiència de docents en 4 escoles amb la implementació del programa Second Step (Larsen i Samdal, 2012). Una de les troballes més importants de l'estudi fou l'impacte positiu del programa Second Step, especialment l'ús del mètode de resolució de

problemes, en el desenvolupament personal dels docents i de les seves pràctiques educatives. La majoria dels docents van informar que el programa havia contribuït a canviar les seves tècniques d'ensenyament, incloent la relació amb l'alumnat, les famílies i els companys, així com havia impactat el seu desenvolupament personal. Aquestes troballes suggereixen, segons les autores, que els docents esdevingueren més conscients i sensibles al context, més competents socialment i democràtics en les seves pràctiques gràcies a la implementació de Second Step. Aquest estudi també va trobar que l'experiència positiva dels docents amb la implementació del programa (és a dir, el fet que percebien el programa com a efectiu i que percebien com l'alumnat esdevenia més calmat i més harmoniós) contribueix a l'entrada dels docents en un cicle d'aprenentatge, resultant en un ús continuat de les estratègies apreses. Aquest fenomen és el que Bandura (1993) anomena el desenvolupament de la *self-efficacy* o autoeficàcia a través d'experiències positives; és a dir, les percepcions positives de les pròpies accions reforcen la confiança en un mateix/a, que al seu torn funciona com un fort determinant de la conducta en situacions diverses. Per tant, en el cas dels docents noruecs, les experiències percebudes com a positives facilitaren un canvi en el comportament dels docents.

L'ús de programes d'ASE promou una gestió de l'aula més centrada en l'alumnat; compartir el poder, donar suport a l'autonomia del l'alumnat i a la seva participació en la gestió dels processos d'ensenyament-aprenentatge són factors que contribueixen positivament al desenvolupament de l'alumnat tant social com acadèmicament (Durlak et al., 2011; Jennings i Greenberg, 2009; Larsen i Samdal, 2012). En l'estudi de Larsen i Samdal (op. cit.), els docents van expressar sentir-se més humils i democràtics en la seva relació amb l'alumnat i en la comunicació amb d'altres, passant d'una orientació directiva a un rol més facilitador i de guia.

Des de la nostra perspectiva, és important comptar amb estudis qualitius com els que hem presentat anteriorment, que recullen les veus dels docents en el treball de l'ASE. Poder avançar el camp de l'educació de les competències socioemocionals a partir de l'experiència dels docents sembla una necessitat, atès el paper central que aquests juguen en el desenvolupament i implementació de l'ASE als centres educatius.

### 3.4 MARC DE REFERÈNCIA PER AL TREBALL DE L'ASE EN CENTRES EDUCATIUS



#### 4. LA CONSTRUCCIÓ DEL PENSAMENT PEDAGÒGIC DEL PROFESSORAT

Fins ara, hem analitzat els elements descriptius del context educatiu i hem fonamentat teòricament la importància del treball de les competències socioemocionals en la millora dels processos i els ambients d'ensenyament-aprenentatge a les escoles. Sabem que tant la millora del rendiment acadèmic de l'alumnat, com el treball de l'ASE dependran, en gran part, del docent i de les decisions que aquest prengui pel que fa a la seva pràctica professional.

Les situacions educatives que afronten els docents són processos socials complexos, carregats d'opcions de valor i d'interessos en conflicte. En l'actualitat, el professorat ha de tenir l'habilitat intel·lectual no només de comprendre aquestes situacions, sinó també d'actuar-hi, de discernir la resposta adequada a una situació complexa i oberta al dubte. El docent, a través de la seva formació inicial i permanent i de la socialització que ha rebut a l'escola, elabora un pensament pedagògic que condiona la seva manera d'entendre la realitat i la forma com hi actua. En aquest capítol, ens endinsem precisament en aquest aspecte: en entendre com el docent construeix el seu pensament pedagògic. Explorar aquesta temàtica ens ajudarà a perfilar els elements que faciliten l'atenció integral al desenvolupament intel·lectual i socioemocional dels infants en la pràctica educativa dels docents.

L'inici de la investigació sobre els processos de pensament del professorat el trobem a l'obra de P. Jackson *La vida a les aules* (1968), un estudi descriptiu que s'allunya del paradigma procés-producte de l'època i que suposa una crítica radical als plantejaments limitants de la investigació positivista sobre l'eficiència de l'ensenyament, característica dels anys 60. Jackson plantejà la necessitat de comprendre el pensament i la planificació del professorat per poder entendre la naturalesa dels processos d'ensenyament-aprenentatge. L'autor crida l'atenció als investigadors sobre la importància de tenir en compte els elements que caracteritzen aquests processos d'ensenyament-aprenentatge: la complexitat de la vida a l'aula; l'ambigüitat i polisèmia de les manifestacions externes del comportament (tant de professorat com d'alumnat); la incertesa en les reaccions dels alumnes a les estratègies didàctiques; la necessitat d'actuar a l'aula de forma immediata sense espai de temps per a la reflexió racional; i el caràcter intencional de l'activitat docent. Aquesta frase resumeix bé l'argumentació de Jackson: *“Una mirada a aquesta part “oculta” de l'ensenyament pot*

*augmentar la nostra comprensió d'alguns dels elements més visibles i coneguts del procés”* (1968).

Les característiques de la vida a l'aula descrites per Jackson i la crítica generalitzada al simplisme del paradigma procés-producte van provocar el sorgiment dels models mediacionals centrats en el pensament del professor i en les característiques internes de l'alumnat (Pérez i Gimeno, 1988). Aquests models posaren de manifest que l'actuació del docent es troba condicionada en gran part pel seu pensament i que aquest no és un reflex objectiu de la complexitat real. El pensament del docent és, en canvi, una construcció subjectiva i idiosincràtica elaborada al llarg de la història personal, en un procés dialèctic d'acomodació i assimilació amb el medi. Comprendre el comportament docent és indagar en els seus processos mentals, els continguts, mètodes i procediments tant de la seva representació com de la seva proposició mental.

A continuació presentem com ha evolucionat l'estudi de la construcció del pensament del professorat des de Jackson fins als nostres dies. Hem agrupat les diferents teories en tres enfocaments:

Enfocament cognitiu

Enfocament interpretatiu

Enfocament crític

#### 4.1 ENFOCAMENTS COGNITIVUS SOBRE EL PENSAMENT DEL PROFESSORAT

Al 1970, els suecs Dahllöf i Lundgren (a partir de Clark, 1983) van dur a terme una sèrie d'estudis sobre l'estructura del procés d'ensenyament com a expressió de les restriccions organitzatives. Tot i que l'objectiu d'aquests investigadors era trobar els efectes de factors contextuals en l'ensenyament, la seva recerca va revelar algunes de les categories mentals que els mestres fan servir per organitzar i donar sentit a les seves experiències professionals. Un dels elements més significatius de les troballes de Dahllöf i Lundgren va ser el fenomen del "grup de direcció" (*steering group*), un subgrup dins del grup classe que el docent fa servir com a grup de referència informal per prendre decisions sobre l'aprenentatge. El rendiment acadèmic d'aquest grup de direcció es troba entre el 10è i el 25è percentil. Quan el docent veu que aquest grup d'estudiants entenen la informació que se'ls hi presenta, el professorat passa a una nova unitat didàctica. En canvi, si el docent veu que aquest grup no ha adquirit els conceptes o procediments necessaris, alenteix el ritme i continua treballant amb l'alumnat sobre aquesta unitat fins que el grup de direcció l'hagi après. Segons Clark i Peterson (1986), el concepte de "grup de direcció" és important perquè mostra clarament com els mestres elaboren constructes mentals que poden tenir conseqüències pedagògiques ben significatives.

Al 1974, la Sisena Comissió de la Conferència Nacional d'Estudis sobre Ensenyament dels EUA (NIE) presentà, per primera vegada i sota el títol "L'ensenyament com a procés clínic de la informació", el pensament del professorat com a camp d'investigació rellevant en l'àmbit educatiu. Aquesta comissió, dirigida per L. Shulman, tenia com a objectiu *"Desenvolupar una millor comprensió de la vida mental dels professors i un coneixement, basat en la investigació, dels processos cognitius que caracteritzen aquesta vida mental, els seus antecedents i les seves conseqüències en l'ensenyament i en el rendiment dels estudiants. [...] Aquest coneixement podrà ser aplicat en investigacions més precises sobre la selecció de professors, la formació de professors i el desenvolupament d'innovacions tecnològiques i directrius congruents amb la forma en què el professorat pensa i sent"* (Clark i Peterson, op. cit.). Aquesta Comissió entenia que el docent és un clínic, no només algú que pot diagnosticar diferents problemes d'aprenentatge i trobar solucions, sinó un individu responsable de:

- a) Agregar i donar sentit a una gran varietat de fonts d'informació sobre els i les estudiants com a individus i sobre la classe com a grup.
- b) Executar un cos empíric i teòric de coneixement, basat en la recerca sobre educació.
- c) Combinar tota aquesta informació amb les seves pròpies expectatives, actituds, creences i objectius.
- d) Respondre, elaborar judicis, prendre decisions i reflexionar, per tornar a començar de nou el procés.

La Comissió, per tant, entenia que el docent és un professional que té més elements en comú amb metges, advocats i arquitectes que amb tècnics que executen habilitats d'acord amb uns algorismes definits per persones "expertes".

Després de la Conferència Nacional d'Estudis sobre Ensenyament i de les aportacions de la Sisenà Comissió, es va crear a la Universitat de Michigan un grup de recerca que pretenia continuar el treball iniciat al voltant del pensament del professorat. Els seus principals investigadors van ser Clark, Yinger, Peterson, Shavelson, Shulman, Vishonahler i Cohen.

### **El model de pensament i acció del professorat de Clark i Peterson**

Un dels objectius principals de la recerca sobre el pensament del professorat dels anys 70 i 80 va ser augmentar la comprensió del com i el perquè dels processos de pensament dels docents. Clark i Peterson (1986) van elaborar el model de pensament i acció del professorat en un intent d'organitzar la recerca sobre el pensament del professorat i com aquesta es relaciona amb la recerca sobre l'eficàcia docent. Com es pot veure en la figura 11, Clark i Peterson estableixen dos àmbits que formen part del procés d'ensenyament: d'una banda, els **processos de pensament del professorat** i de l'altra, **les seves accions i els seus efectes observables**. Aquests autors estableixen dues diferències fonamentals entre aquests dos àmbits:

- 1. La seva observabilitat.** El pensament del professorat té lloc dins del cap dels mestres i per tant no és observable. En canvi, sí que podem observar les seves accions, el comportament de l'alumnat i el seu rendiment acadèmic.

- 2. L'aproximació paradigmàtica en la recerca educativa.** Abans del 1975, el paradigma de recerca dominant en l'estudi de l'efectivitat de l'ensenyament era l'enfocament de procés-producte. Els investigadors sota aquest paradigma, estaven principalment preocupats per trobar les relacions entre el comportament del professorat, el comportament de l'alumnat i el rendiment acadèmic de l'alumnat. En canvi, i com vèiem amb Jackson, la recerca sobre el pensament del professorat demanava un enfocament diferent, que superés les limitacions del paradigma anterior.

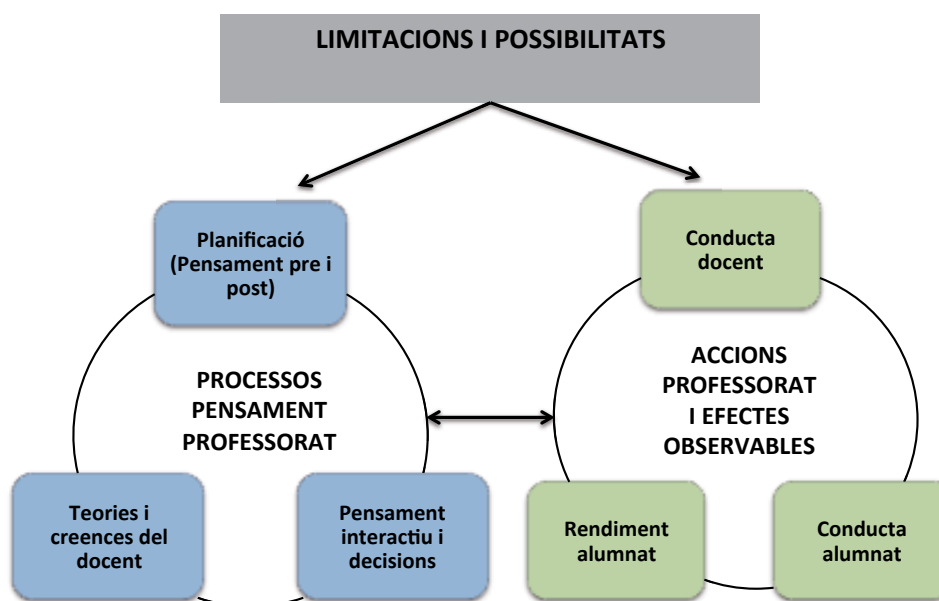


Figura 11. Model de Clark i Peterson (1986)

Segons el model de Clark i Peterson (op. cit.), les tres categories que formen els processos de pensament del professorat (planificació pre i post; teories i creences; pensament interactiu) reflecteixen la conceptualització dels investigadors en aquest camp d'estudi, més que els resultats empírics. Les dues primeres categories segueixen la distinció entre les fases preactiva, interactiva i postactiva d'ensenyament establertes per Jackson (1968). La tercera categoria, les teories implícites i creences dels docents, representen el magatzem de coneixement que el professorat posseeix i que afecta la seva planificació, els processos interactius i la presa de decisions. Veiem-les amb detall.



#### 4.1.1 ELS PROCESSOS DE PLANIFICACIÓ (PENSAMENT PREACTIU I POSTACTIU)

Els investigadors van conceptualitzar els processos de planificació del professorat de dues formes. D'una banda, van pensar sobre la planificació com un procés psicològic bàsic en el qual una persona visualitza el futur, fa un inventari sobre les finalitats i els objectius, i elabora un marc d'actuació per les seves accions futures. Aquesta concepció es basa en les teories i mètodes de la psicologia cognitiva. De l'altra, van definir la planificació com *"tot allò que els docents fan quan diuen que estan planificant"* (Clark, 1988). Aquest enfocament suggereix un acostament més fenomenològic o descriptiu a la recerca sobre els processos de planificació i concep el docent com un investigador-col·laborador.

Segons Clark (op. cit.), la planificació curricular és un fenomen en sí mateix, que estableix relacions entre el currículum i els elements pedagògics. Psicològicament, entendre els processos de planificació curricular és entendre com els i les mestres transformen i interpreten coneixement, formulen intencions i actuen sobre aquest coneixement i aquestes intencions. Clark i Peterson (1986) estableixen tres àmbits en l'estudi dels processos de planificació: tipus de planificació, funcions de planificació i models de planificació. Veiem-los amb detall.

##### **Tipus de planificació**

Les investigacions dutes a terme sobre el pensament docent en la planificació curricular consideren que els docents experimentats fan servir diferents tipus de planificació, segons el període de temps i el volum de la matèria a programar. Segons Yinger (1979), l'elaboració de rutines és el principal producte de la planificació del professor. El docent respon a la necessitat de simplificar per actuar amb certa eficàcia en l'ambient complex de l'aula, elaborant esquemes relativament simples i fixes de procediments que amb el temps es consoliden en rutines. Per a aquest autor, els processos de planificació conformen la presa de decisions sobre la selecció, organització i seqüenciació de rutines principals com a producte de la planificació. Clark i Elmore (a partir de Clark i Peterson, 1986) van estudiar la planificació durant les primeres setmanes del curs escolar i van arribar a la conclusió que l'organització social i acadèmica de l'aula s'estableix ràpidament durant els primers dies de l'any acadèmic. Aquesta configuració inicial

estableix el context significatiu que condicionarà al llarg del curs, el pensament i actuació tant del professor com de l'alumnat.

### **Funcions de la planificació**

Altres estudis estableixen els motius principals de la planificació dels professors. Clark i Yinger (1979) identifiquen tres motius principals:

- Respondre a exigències personals immediates, per tal de reduir la incertesa i ansietat, per guanyar una sensació de confiança, d'orientació i seguretat.
- Determinar els mitjans adequats als objectius d'ensenyament.
- Guiar els processos d'instrucció.

Clark i Elmore (a partir de Clark i Peterson, 1986), al seu torn, consideren que la funció principal de la planificació és transformar i acomodar el currículum a les circumstàncies específiques de cada context d'ensenyament.

### **Models de planificació**

En la revisió de la literatura sobre els models de planificació dels docents elaborada per Clark i Peterson, trobem que la primera preocupació dels docents fa referència a la configuració del context d'ensenyament i a la definició de les activitats d'ensenyament-aprenentatge; i que, sorprenent als investigadors, els docents en la seva planificació diària no segueixen la seqüència lineal del model de Tyler (model que exemplifica l'ideal de racionalitat didàctica: definició d'objectius, selecció i organització de continguts i activitats, especificació dels processos d'avaluació).

A través de la recerca en aquest àmbit, els processos de planificació es comencen a concebre com a processos racionals d'adopció de decisions sobre les rutines que s'han d'incorporar al pla flexible d'actuació del professor dins del complex sistema ecològic de l'aula (Pérez i Gimeno, 1988).

#### 4.1.2 EL PENSAMENT INTERACTIU

Com vàiem anteriorment, la recerca sobre el pensament del professorat durant la fase interactiva i d'intervenció pretenia estudiar fins a quin punt els docents prenen decisions que els porten a canviar la planificació ja elaborada o el seu comportament dins de l'aula. Els investigadors pretenien descriure quins elements influeixen en les decisions interactives dels mestres i identificar els aspectes que els docents fan servir per prendre aquestes decisions. Una de les preguntes que es van plantejar sota aquest enfocament és si els docents que es consideren efectius en l'augment del rendiment acadèmic de l'alumnat tenen uns patrons en la presa de decisions interactives, que són diferents d'aquells que duen a terme mestres no tant efectius.

Es considera que els processos mentals que els docents activen durant la fase interactiva són ben diferents als de la fase de planificació. A través de la recerca, les diferències són emfatitzades fins a tal punt que es desenvolupen dos models diferents: el *model de presa de decisions* i el *model de processament de la informació*. Tot i això, els resultats de les diferents investigacions en aquestes dues línies de treball van posar en evidència que trobarem processos cognitius comuns en ambdós tipus d'activitats mentals.

En la recerca sobre el pensament interactiu, el docent es concep com algú que està constantment valorant situacions, processant informació sobre aquestes situacions, prenent decisions sobre què fer a continuació i guiant les accions sobre la base de les mateixes decisions. Shavelson (a partir de Clark i Peterson, 1986) afirma que qualsevol acte d'ensenyament és el resultat d'una decisió, sigui conscient o inconscient, que el docent pren després del processament cognitiu complex de la informació disponible. Aquest raonament ens porta, segons Shavelson, a la conclusió que l'habilitat bàsica d'ensenyament és la presa de decisions.

Al 1981, Shavelson i Stern van desenvolupar el seu propi model sobre els processos de presa de decisions interactives per part dels docents. Aquest model estava basat en l'assumpció que l'ensenyament interactiu dels docents està caracteritzat per la posada en marxa i desenvolupament de rutines establertes durant la planificació. Aquestes rutines alleugereixen el volum de decisions conscients que els docents han de dur a terme durant la seva intervenció, fent possible l'atenció i observació al flux real dels

esdeveniments. La majoria de les investigacions coincideixen, segons Clark i Peterson (op. cit.), en afirmar que els docents només adopten decisions per intervenir en el curs dels esdeveniments quan observen interrupcions o distorsions en les estratègies i rutines d'ensenyament. Per tant, l'adopció de decisions durant la intervenció a l'aula sembla ser un procés d'adaptació lleu del model planificat als aspectes imprevisibles de cada situació concreta d'ensenyament.

#### **4.1.3 LES TEORIES I CREENCES DEL PROFESSORAT**

A mesura que la recerca sobre el pensament del professorat aprofundia les seves troballes, els investigadors van veure amb més claredat que els judicis, decisions i propostes que el docent fa estan condicionats per la seva particular forma d'interpretar l'experiència. Per tant, per entendre el pensament del professorat caldrà també entendre quina és la xarxa ideològica de teories i creences que determinen la manera com el docent dóna sentit al món en general i a la pràctica docent en particular (Pérez i Gimeno, 1988). Nisbett i Ross (a partir de Clark i Peterson, 1986) han suggerit que la comprensió de les persones sobre el flux d'esdeveniments socials sovint depèn del seu *“ric magatzem de coneixements generals sobre els objectes, persones, esdeveniments i la particular relació entre ells”*.

Sota aquest enfocament, les anàlisis s'han centrat en dos àmbits: *les atribucions dels docents sobre les causes del rendiment de l'alumnat* i, en menor mesura, *les teories implícites del professorat*. Veiem-los amb detall.

#### **Atribucions dels docents sobre el rendiment de l'alumnat**

Clark i Peterson (1986) afirmen que les teories que el professorat té sobre les causes generals del comportament humà determinen la seva percepció sobre el comportament de l'alumnat (i per tant, la percepció sobre els èxits i fracassos dels estudiants) i aquestes afecten, al seu torn, les actuacions del professorat. Com diu Pérez i Gimeno (1988), el docent no és un observador indiferent a l'aula; és un agent interessat i activament implicat en els intercanvis que es duen a terme dins la classe i que porten a l'èxit o fracàs dels estudiants. Aquest paper actiu del docent pot generar dos patrons diferents d'atribucions:

- L'auto-aixecament (*ego-enhancing*). Té lloc quan el docent accepta la responsabilitat pels èxits de l'alumnat, però atribueix els fracassos a d'altres factors aliens al seu control o voluntat.
- Contra-defensa (*counter-defensive*). Té lloc quan el docent accepta la responsabilitat pels fracassos de l'alumnat, però atribueix els èxits al mèrit dels estudiants o d'altres factors.

Segons Clark i Peterson (op. cit.), les atribucions del professorat estan condicionades pel següents factors:

- La concepció del docent sobre el seu paper i l' *status* professional.
- La concepció del docent sobre les potencialitats de la naturalesa humana, en particular sobre les possibilitats d'aprenentatge i desenvolupament de l'alumnat.
- Les idees del docent sobre la gènesi del coneixement humà i el desenvolupament de la cultura.
- Les teories del docent sobre l'eix de la intervenció didàctica: els processos d'ensenyament-aprenentatge.

L'estudi de les atribucions del professorat va aparèixer com a tema d'estudi a l'Institut Nacional d'Educació de la Universitat de Michigan al 1975. Tot i això, aquest àmbit de l'enfocament cognitiu no es va integrar amb les recerques dutes a terme sobre la planificació i el pensament interactiu del professorat.

### **Teories implícites d'ensenyament i aprenentatge**

Pérez i Gimeno (1988) consideren que aquestes teories sorgeixen com a crítica a les insuficiències de l'enfocament cognitiu i l'exigència de nous enfocaments en l'estudi del pensament del professorat. Els plantejaments metodològics i supòsits teòrics que la recerca sobre teories implícites fa servir són més propers a l'antropologia que a la psicologia cognitivista.

L'objectiu de la recerca sobre les teories implícites és fer explícits i visibles els marcs de referència a través dels quals els docents perceben i processen informació. Alguns dels termes que s'han fet servir per designar aquest tema d'estudi són la perspectiva personal del docent (Janesick, 1977), el sistema conceptual (Duffy, 1977), els principis de

pràctica (Marland, 1977), els sistemes de constructes (Bussis, Chittenden i Amarel, 1976) o el coneixement pràctic (Elbaz, 1983) entre d'altres. Aquests termes tenen en comú la idea que el comportament del professorat està guiat per i té sentit en relació al sistema de creences, valors i principis personals. Aquestes teories implícites tindran, per tant, importants conseqüències sobre allò que els docents diuen i fan.

Marland (1977) va identificar cinc principis com els més representatius del pensament pedagògic dels docents:

- Principi de compensació: tendència a compensar a favor del dèbil, del tímid, de l'introvertit, de l'alumne/a més desfavorit/da.
- Principi de tolerància o indulgència estratègica: tendència a ignorar les infraccions a les normes de classes que duen a terme aquells alumnes que el docent considera necessiten una atenció especial.
- Principi de compartir el poder: tendència a utilitzar la influència dels companys/es, del grup-classe, per donar suport a l'estratègia didàctica.
- Principi de control progressiu: tendència a un control periòdic sobre el desenvolupament dels processos d'aula.
- Principi de supressió de les emocions: tendència conscient a suprimir les emocions experimentades durant l'ensenyament per considerar-les perturbadores del ritme i del clima de l'aula.

Connors (1978) va replicar i estendre els resultats de Marland. Aquest autor va trobar tres principis de pràctica que guien i expliquen el comportament interactiu del professorat:

- Principi d'autenticitat: desig de comportar-se de forma sincera, oberta i honesta.
- Principi d'auto-control: necessitat d'ésser conscient del propi comportament i del seu efecte sobre l'alumnat.
- Principi de supressió de les emocions: el mateix que ja havia establert Marland.

Els principis establerts per Marland i Connors mostren d'una banda, una recerca que s'allunya de l'enfocament cognitiu en l'estudi del pensament del professorat i de l'altra, estableixen les relacions del comportament docent amb aspectes ideològics,

concepcions pedagògiques i desenvolupament personal, que demanen una aproximació més interpretativa i contextualitzada en l'estudi del pensament del professorat.

#### 4.1.4 ENFOCAMENT COGNITIU I MILLORA DE LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES

L'estudi dels processos cognitius del pensament docent va sorgir bàsicament per l'interès en descobrir quines eren les habilitats mentals dels docents que podien garantir una actuació racional i, per tant, poder incorporar-les en els programes de formació inicial i permanent del professorat. Amb aquest objectiu es pretenia que els docents actuessin seguint un model preestablert, aplicant de forma mecànica les destreses apreses durant el període de formació. Aquesta pretensió inicial, característica d'un model de racionalitat tècnica, era clarament limitant, perquè no tenia en compte la naturalesa complexa i canviant de l'aula. Les troballes de la recerca sobre el pensament del professorat, principalment a partir de l'estudi de les teories i creences dels docents, van modificar aquesta pretensió inicial, passant d'una preocupació pels processos formals de processament de la informació i la presa de decisions des d'una perspectiva purament psicològica, a la consideració dels continguts, idees i teories sobre els fenòmens d'ensenyament i aprenentatge, escola i societat, cultura i coneixement, que orienten el pensament i l'actuació del docent a l'aula més centrada en el terreny pedagògic.

Aquesta evolució va fer sorgir **nous elements d'anàlisi i noves dimensions en l'estudi del fet educatiu** que tindrien importants repercussions tant en la concepció de l'ensenyament, com en el desenvolupament didàctic o la recerca educativa. Les resumim breument:

1. **Es fa evident l'existència d'una doble dimensió: l'àmbit *extern* i *objectiu* i l'àmbit *intern* i *subjectiu* de l'ensenyament.** Superant les relacions causals entre procés d'ensenyament i resultats obtinguts establertes pels models procés-producte, el model de pensament del professorat explora les modalitats de connexió entre el món intern i l'extern de cada docent, entre els pensaments i les accions del professorat. Per tant, allò que el docent fa a l'aula es veu condicionat o modificat per allò que pensa, sent o sap; és a dir tots els elements que el

caracteritzen com a persona. Aquesta relació no segueix una lògica lineal (tal i com defensava el model positivista), sinó més aviat segueix una lògica de significació i intencionalitat.

2. **L'ensenyament s'entén com una activitat professional**, que va més enllà d'una simple activitat pràctica o habilitat. Se supera la visió mecanicista i tècnica de l'ensenyament, basada en un tipus d'accions rutinàries, sense sentit i apreses amb la pràctica.
3. **L'ensenyament, com activitat racional, implica un procés d'acomodació constant a subjectes i context**. La racionalitat es nodreix i sorgeix a partir del pensament del professor, d'allò que el docent percep, analitza i esquematitza a l'aula com a espai d'acció (Zabalza, 1986).

Els plantejaments dels models procés-producte centrats en com actuen els docents efectius i quines variables personals o conductuals prediuen millor el resultat són superats per aquestes noves formes d'entendre el pensament docent i per la incorporació de noves unitats de referència: formes de planificació, presa de decisions interactives, teories implícites, etc. És evident que aquest nou enfocament té implicacions per la conceptualització de la millora de les pràctiques educatives. A continuació resumim els elements clau.



<b>Noves dimensions d'anàlisi, evolució de l'enfocament cognitiu:</b>	
<b>Implicacions per a la millora de les pràctiques educatives</b>	
<b>Canvia el concepte d'efectivitat docent</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'efectivitat pren un caràcter més subjectiu, es considera efectiu allò que satisfà les expectatives o nivells de rendiment que es consideren satisfactoris.</li> <li>• L'efectivitat no es considera una qüestió de resultats en proves, sinó de <i>criteris aplicables a un context</i> (Zabalza, 1986). La identificació dels criteris d'eficàcia amb els quals actua el docent i com aquest els modifica o negocia es convertirà en un dels elements clau de la investigació qualitativa del pensament del professorat sota l'enfocament interpretatiu.</li> </ul>
<b>S'amplien els factors que poden condicionar el rendiment acadèmic.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'entén que <i>l'ensenyament compren el conjunt d'operacions racionals preactives, interactives i postactives</i> (Jackson, 1968). Cada un d'aquests moments no té sentit complet en ell mateix.</li> <li>• La planificació permetrà preveure com serà la classe, però no la determinarà. Les decisions interactives es veuen determinades per la marxa de la classe i per la planificació prèvia, però el docent pot prendre diferents decisions al marge d'aquests dos determinants.</li> <li>• Les atribucions que el professorat fa sobre l'èxit de l'alumnat i, per exemple, les seves concepcions sobre l'aprenentatge també afectaran les seves accions dins de l'aula, condicionant també el rendiment acadèmic de l'alumnat.</li> </ul>
<b>Adaptació al context</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Als anys 70 els elements del context que es tenien en compte eren: les diferències individuals dels estudiants (edat, sexe, ètnia, classe social, intel·ligència, estil cognitiu, etc.), la distribució de rols, l'estructura del grup didàctic, l'estructura de la tasca, el contingut de l'aprenentatge, les expectatives, i el temps entre d'altres. Les revisions de les recerques sobre el pensament del professorat elaborades per Clark i Peterson (1986) posen de manifest que les característiques de l'alumnat (conegudes o suposades) és l'element que els docents fan servir amb més proporció per planificar i desenvolupar les seves classes.</li> </ul>
<b>Els docents, per perfeccionar-se, no necessiten regles o receptes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Si el docent vol ser un professional efectiu (que tingui en compte els elements condicionants del rendiment de l'alumnat i que s'adapti al context) ha de tenir principis d'acció i esquemes interpretatius, que l'ajudin a respondre a les situacions que se li plantegin al llarg del dia.</li> <li>• S'entén que la millora educativa tindrà lloc si el docent posseeix alternatives d'acció i un pla de treball flexible (Clark i Peterson, 1986). En canvi, si el docent té esquemes i rutines rígides, o bé, tot i tenir alternatives, el docent decideix no canviar el pla inicial, els resultats de l'alumnat seran pitjors. El rendiment acadèmic estarà fortament condicionat per la capacitat del docent de ser flexible, adaptar-se al context i aprendre de les seves pròpies experiències.</li> </ul>

Taula 17. Noves dimensions d'anàlisi, evolució de l'enfocament cognitiu: implicacions per a la millora de les pràctiques educatives. Elaboració pròpia.

## 4.2 ENFOCAMENT INTERPRETATIU SOBRE EL PENSAMENT DEL PROFESSORAT

L'estudi del pensament del professorat sota l'enfocament cognitiu dels anys 70 va ser superat per un enfocament interpretatiu de l'ensenyament i dels processos d'ensenyament-aprenentatge. Sota aquest nou enfocament s'entén que la producció de coneixement i l'actuació de les persones en els fenòmens socials s'ha de regir per plantejaments i criteris propis, subjectius i no per tècniques i procediments racionals que s'apliquen de forma neutral en la realitat educativa, com s'entenia sota paradigmes més tecnocràtics.

La concepció de la persona (i per tant del docent) pateix una profunda reconceptualització. S'entén que les persones són **agents de les seves pròpies actuacions**, i no només objectes que reaccionen; els seus pensaments sobre les circumstàncies que volen construir en el futur es consideren exploracions prèvies de les seves accions futures. Sota l'enfocament interpretatiu, les actuacions de les persones no poden ser explicades només de forma causal; sinó que cal tenir en compte el seu caràcter intencional, orientat a la realització d'objectius que encara no existeixen. L'actuació humana pot considerar-se com a **constructiva i creativa**. Les persones, a través de les seves experiències al llarg de la vida, construeixen activament un coneixement de la realitat personal i subjectiu. Aquest coneixement és la font d'interpretacions que cada individu fa de la realitat. En les ciències socials, les accions en sí mateixes no signifiquen res: per comprendre el sentit dels esdeveniments cal buscar la interpretació dels mateixos per part dels agents i dels receptors.

L'ensenyament es considera, sota aquesta perspectiva, com una activitat intencional, carregada de valors, en un medi psicosocial d'intercanvis simbòlics, on els diferents actors interpreten i projecten des del seu particular món de significats (Pérez i Gimeno, 1988). Per tal d'analitzar la naturalesa de l'actuació docent, Kerr (1981) proposa tres premisses:

- El professorat es troba amb problemes pràctics del tipus, què fer?
- Els problemes pràctics són de caràcter incert i no admeten regles, tècniques o procediments que es puguin descriure amb anterioritat.
- Els problemes pràctics requereixen enfocaments singulars, lligats al context específic, capaços d'afrontar el desenvolupament imprevisible dels esdeveniments de l'aula.

En l'enfocament interpretatiu, el docent es concep com un *artista* que es desenvolupa en un medi social complex, incert i problemàtic, carregat d'intercanvis simbòlics on el docent és actor i receptor. Pel seu caràcter d'artista, el docent ha de ser també un investigador que experimenta i busca sobre el coneixement que ell/a ofereix i les construccions que els discentz elaboren a través del l'intercanvi de missatges dins de l'ecosistema de l'aula. El caràcter singular i complex de la vida a l'aula i de la pròpia pràctica docent demana, sota aquest enfocament, la necessitat de **comprendre i interpretar la realitat**, i també d'intervenir sobre aquesta. El coneixement professional que el docent necessitarà per poder comprendre i intervenir sobre la realitat és un coneixement de la tècnica i de l'art, del *saber* i del *saber fer* (Pérez Gómez, 2007).

Schön (1983) va cridar l'atenció sobre la importància del *pensament pràctic* en l'actuació dels professionals que s'enfronten a situacions conflictives i complexes, situacions que canvien constantment, i a les quals els docents han de respondre. Aquest pensament pràctic anirà més enllà de l'adquisició de continguts acadèmics o de la reproducció de comportaments considerats efectius pels "experts".

#### 4.2.1 EL PENSAMENT PRÀCTIC DEL DOCENT

Les recerques sobre el pensament pràctic del professorat tenen el seu origen als treballs de Miller, Galanter i Pribram (a partir de Pérez i Gimeno, 1988) sobre les relacions complexes entre cognició i acció, que emfatitzen el paper clau de *l'activitat intencional* com a unitat bàsica d'anàlisi del pensament i la conducta humana. La psicologia soviètica, a través d'autors com Vygotski, Leontiev o Galperin, posa de manifest que les accions s'han d'entendre com a activitats intel·ligents i intencionals desenvolupades sobre els objectes (siguin aquestes activitats explícites sobre objectes materials o activitats internes sobre representacions mentals dels objectes). En aquestes accions es troben impreses les petges del pensament, ja sigui en l'estructura que guia la lògica dels moviments o bé en el sentit que orienta la finalitat de l'activitat i que dóna significat als moviments.

El pensament pràctic dels docents s'entén com una *xarxa complexa de coneixements, actituds, estratègies i comportaments que es caracteritzen per la seva funcionalitat* (Pérez i Gimeno, op. cit.). Els estudiants de mestre/a, a través de la seva experiència en

el sistema educatiu, elaboren de forma espontània un pensament pràctic sobre els fenòmens educatius, el sentit i funcionament de l'escola, l'aprenentatge, etc. Segons Pérez Gómez (2007) aquest pensament pràctic té les següents característiques:

- Ha servit a l'individu per desenvolupar-se amb èxit en la seva vida escolar.
- S'ha construït en els intercanvis espontanis, a través d'experiències vitals. És, per tant, un coneixement experiencial.
- És en part inconscient, estereotipat i s'allotja en esquemes implícits d'interpretació i projecció, que constitueixen els suposats ideològics no qüestionats.
- És la conseqüència lògica d'adaptar-se a les exigències de la cultura escolar. Significa l'apropiació privada de la cultura dominant a l'escola i a la societat.
- Com a coneixement experiencial, adaptatiu i funcional es resisteix al canvi i difícilment pot ser transformat a través de la clarificació cognitiva.

En l'estudi del pensament pràctic del professorat cal destacar les aportacions de Kelly (a partir de Pérez i Gimeno, 1988), amb la seva teoria sobre l'elaboració de constructes personals al llarg de l'experiència vital de l'individu humà. Kelly entén que els éssers humans simplifiquen i organitzen el medi per poder intervenir amb sentit, interpretant la realitat mitjançant un sistema de *constructes personals*. Els constructes són adquirits en l'intercanvi quotidià amb el medi i es consoliden al llarg de l'existència individual en el marc de l'experiència col·lectiva. Sota aquesta teoria, s'entén que les persones elaboren models mentals de representació de la realitat, que són contrastats i/o refutats a través de noves experiències i esdeveniments. Són esquemes mentals orientats a l'acció. L'adquisició de coneixements es concep com un acte de canvi en els patrons de pensament o sistemes de constructes, provocats per les experiències de resolució de problemes. Per la seva aportació en l'anàlisi del pensament del professorat, Pérez i Gimeno (op. cit.) destaquen de la teoria de constructes personals de Kelly els següents aspectes:

- Caràcter constructiu del pensament.
- Caràcter idiosincràtic de l'elaboració de constructes o patrons de pensament.
- Caràcter situacional o contextual de la construcció de pensament

- Caràcter experimental, cognitiu-afectiu, de tot procés de desenvolupament i elaboració de constructes.
- Caràcter adaptatiu, orientat a l'acció, dels processos d'elaboració i transformació de constructes.

En l'estudi del pensament pràctic del docent hi ha hagut dues tendències importants: d'una banda, les recerques que han atès el contingut i les característiques del *coneixement professional pràctic*, que han mostrat que els docents no són només posseïdors de coneixement acadèmic adquirit durant la seva formació, sinó que desenvolupen de forma activa coneixement professional a través de l'experiència i, de l'altra, els treballs que han aprofundit en els *processos de socialització professional*, que han permès comprendre les pràctiques del professorat, les seves mentalitats i els contextos de treball. Veiem aquestes dues tendències amb més detall.

#### **4.2.1.1 El coneixement professional pràctic**

Les recerques sobre el coneixement professional pràctic assumeixen que els docents han format el seu propi coneixement a través de la formació i de l'experiència i intenten trobar respostes a la pregunta "*Què saben els docents?*". Per tal d'oferir una visió comprensiva sobre els treballs que s'han dut a terme al voltant del coneixement pràctic dels docents, agruparem les recerques a partir de les aportacions fetes per Freema Elbaz, Michael Connelly i Jean Clandinin d'una banda, i de l'altra dels treballs sobre la pràctica reflexiva de Donald Schön. Tot i que aquests dos grups d'autors volen tenir una millor comprensió sobre el coneixement que els docents fan servir en el dia a dia i com els mateixos actors entenen el seu propi coneixement, les recerques es fonamenten en principis teòrics i metodològics ben diferents.

#### **Elbaz, Connelly i Clandinin: narracions de coneixement**

Elbaz va ser una de les pioneres en l'estudi del coneixement pràctic del docent, estudiant una professora d'institut durant un període de dos anys, per tal de comprendre el seu coneixement pràctic. A partir d'aquest estudi, l'autora estableix cinc àrees on es dona el coneixement del docent: coneixement d'un mateix, de la matèria a

ensenyar, del desenvolupament curricular, de l'entorn i de la instrucció. Segons Elbaz (1983) el coneixement pràctic és representat en la pràctica de tres formes diferents:

1. **Normes de pràctica:** Afirmacions clarament formulades i breus sobre què fer o com fer-ho en una situació concreta.
2. **Principis pràctics:** Formulacions més inclusives i menys explícites sobre els objectius del docent.
3. **Imatges:** Afirmacions breus i descriptives (de vegades metafòriques) que semblen captar l'essència de la percepció del docent sobre sí mateix/a, la seva forma d'ensenyar, la situació a l'aula o la matèria, que li serveixen per organitzar el seu coneixement en les àrees rellevants.

Elbaz estava interessada en descobrir allò que la professora d'institut sabia o creia sobre el seu treball i com les seves reflexions podien ser enteses en el context del coneixement pràctic. Aquest enfocament s'allunya dels programes de recerca científica convencional, que pretenien veure si el docent és efectiu o si té una orientació teòrica particular. L'objectiu d'Elbaz era **entendre** el coneixement de la professora en el seu món laboral, sense imposar teories o estructurar les respostes de la professora a partir de mètodes d'investigació d'una tradició concreta. Elbaz entenia que allò que la professora sabia no era teoria, sinó com dur a terme activitats didàctiques, resoldre conflictes, elaborar consideracions sobre les situacions de l'aula i connectar aspiracions a la planificació curricular. Segons Elbaz, aquestes "comprensions" (*understandings*) conformen el coneixement pràctic docent<sup>5</sup>.

La noció de coneixement pràctic també apareix en els treballs de Michael Connelly i Jean Clandinin (1988, 1995). Aquests autors es refereixen al coneixement pràctic com a **coneixement pràctic personal** (*personal practical knowledge*) i entenen que és l'experiència passada del professor, en el cos i la ment del docent present, i en els plans i accions futures. Aquest coneixement pràctic personal es troba en la pràctica del docent; és una forma de reconstruir el passat i les intencions del futur, per afrontar les exigències de la situació present (1988). Segons aquests autors, el conjunt de filosofies

---

<sup>5</sup> Com veurem més endavant, aquest enfocament és ben diferent a posicionaments més crítics sobre com la capacitat del docent per produir coneixement. Sota enfocaments com la recerca-acció, sí que es considera que el docent pot teoritzar sobre la seva pràctica professional.

personals, ritus, imatges, unitats narratives i ritmes, que conformen el coneixement pràctic del docent, són tàcites i poc articulades o organitzades amb una lògica peculiar. Aquest coneixement respon més a les **prioritats afectives** establertes en la història personal-professional del docent que a requeriments de les teories científiques. En aquest cas, podem veure com el docent no podrà controlar les peculiaritats del seu comportament docent, ja que aquest està determinat per elements que s'escapen a la seva decisió conscient. Tot i això, el docent podrà reflexionar sobre l'acció concreta i descobrir el pensament pràctic que sosté aquesta acció, la fonamentació ideològica professional que determinen aquesta lògica tàcita i el sentit de la seva actuació (1995).

Connelly i Clandinin, en entendre que els docents són posseïdors d'aquest coneixement pràctic, necessiten trobar maneres d'aprendre allò que els docents saben sense utilitzar metodologies que puguin distorsionar, destruir o reconstruir el seu coneixement. Per fer-ho, van fer servir tècniques narratives i d'històries com a tècniques de recollida d'informació, que eviten l'excessiva imposició de teories externes o constructes en el coneixement pràctic personal dels docents. Aquests investigadors argumenten que per tal de dur a terme recerques d'aquesta naturalesa, les tècniques han de ser "suaus" o "moderades", de forma que no es trenqui la confiança entre els docents i els investigadors. Les nocions d'història, imatge, narrativa i unitat narrativa són conceptes centrals en les recerques de Connelly i Clandinin.

Fenstermacher (1994) reconeix la preocupació que pot generar en d'altres investigadors el concepte de coneixement de Clandinin i Connelly (sobretot aquells defensors d'una definició de coneixement més formal, basada en la ciència convencional) i les tècniques utilitzades per recollir aquest coneixement (que encara són, segons Fenstermacher, un misteri per d'altres investigadors, tot i els intents per part de Connelly i Clandinin de justificar el seu ús i rellevància per al tema d'estudi).

Tenint en compte les característiques del pensament pràctic del docent, podem afirmar amb Pérez i Gimeno (1988) que serà observant i reflexionant sobre la pràctica que el docent podrà descobrir les arrels i característiques del seu propi coneixement pràctic. Atès que aquest coneixement pràctic és propi de cada professional, producte de la seves experiències i història personal, no es podrà prescriure com a model vàlid a imitar o

aprendre per part dels estudiants de mestre/a. Pérez i Gimeno consideren que aquest coneixement és un pensament conservador, carregat de prejudicis, mites i creences que reflecteixen la influència de la cultura dominant i que suposen obstacles epistemològics al desenvolupament de nou coneixement. Per tant, l'anàlisi i reflexió sobre aquest pensament seran imprescindibles per modificar-los en i per la pràctica educativa. Aquest tipus de coneixement, generat a partir de la reflexió en l'acció i sobre l'experiència educativa, va ser desenvolupat per Donald Schön, sota supòsits teòrics que s'allunyen del concepte de coneixement personal pràctic generat per Connelly i Clandinin.

### **Schön: el professional reflexiu**

Schön (1930-1997) va introduir al 1983 el concepte de **professional reflexiu**. Aquest autor va veure molt clar que la formació de professionals basada en una filosofia positivista (el que ell anomena "racionalitat tècnica"), que prioritza els aspectes tècnics, avaluable i objectius i separa les finalitats dels mitjans, fracassava en formar persones per solucionar problemes reals de la vida quotidiana. Schön va suggerir un model epistemològic basat en la **reflexió sobre i en la pràctica**. La reflexió en la pràctica (*reflection-in-action*) implica analitzar les nostres experiències, connectar amb els sentiments i parar atenció a les teories que fem servir en la pràctica. Implica millorar la comprensió sobre les nostres accions en la situació actual. Segons Schön (1983), el professional pràctic es permet estar sorprès o confós davant d'una situació incerta o única; reflexiona sobre els fenòmens que se li plantegen i sobre la pròpia manera d'entendre implícitament el propi comportament. El docent reflexiona sobre l'aplicació d'idees i tècniques, per aplicar aquelles que millor responen a la realitat complexa de l'aula. Al mateix temps, la reflexió sobre la pràctica (*reflection-on-action*) permet al docent explorar el perquè de les seves accions, quines van ser les reaccions dels discents, què podia haver fet de forma diferent, etc. Quan el docent se n'adona dels seus marcs d'anàlisi, també se n'adona de la possibilitat d'analitzar de forma alternativa la realitat de la seva pràctica. El professional pren nota dels valors i normes als quals ha donat prioritat i aquells que han quedat relegats a un segon lloc. En dur a terme reflexió sobre la pràctica, el docent desenvolupa una sèrie de preguntes i idees sobre les activitats didàctiques i la pràctica educativa que es converteixen en el seu **repertori**. Els



professionals construeixen una col·lecció d'imatges, idees, exemples i accions que poden fer servir en el futur. L'autor, com John Dewey (1933), va concebre aquest repertori com un dels elements centrals del pensament reflexiu. Schön (1983) afirma que *quan el professional entén una situació que percep com a única, l'interpreta com quelcom que ja està present en el seu repertori. És veure que una situació no similar, única és a la vegada similar i diferent a una situació coneguda. Aquesta situació coneguda funciona com a precedent o metàfora, o com un exemplar per la situació no familiar.*

Per tant, el coneixement pràctic del docent és una activitat racional semiespontània i també una activitat rutinària. Les rutines són aquestes respostes estereotipades, de procediments ja establerts, que el docent ha adquirit a través de la pràctica i l'aprenentatge professional, i que ha incorporat com a part del seu repertori. Segons Pérez i Gimeno (1988), la consolidació de rutines tant en la planificació com en l'ensenyament interactiu pot considerar-se com una forma d'agrupació de processos que garantiran més espai de llibertat al pensament reflexiu i innovador. Aquestes rutines, tot i ser estereotipades, són elaborades pel propi subjecte en funció de les exigències ecològiques de l'aula i poden significar comportaments adaptats a la realitat canviant del grup d'alumnes i de les exigències curriculars, o poden suposar un obstacle, provocant actuacions insatisfactòries. Aquests autors afirmen que el problema no resideix en l'existència de rutines, sinó en **la naturalesa d'aquestes i en la funció que compleixen dins del pensament pràctic on s'integren.**

Com dèiem anteriorment, els estudis sobre el pensament pràctic docent d'Elbaz, Connelly i Clandinin parteixen d'assumpcions, mètodes i resultats ben diferents als de Schön. En el cas d'Elbaz, Connelly i Clandinin el coneixement del docent sembla ser inferit (*revelat* segons Fenstermacher, 1994) a partir de les històries i narracions dels docents, considerant que qualsevol afirmació, història o imatge que el docent narri és coneixement. En canvi, per Schön i els seus seguidors (Munby, Russell) el coneixement del docent és inferit a partir de l'acció i es manifesta en les experiències dels mestres. Aquests investigadors tenen més precaucions a l'hora de reconèixer l'*status* de coneixement en allò que els docents fan o diuen; consideren que part de la seva feina de recerca és clarificar quin coneixement participa en l'acció del docent i com aquest coneixement canvia en les següents accions.

Sabem per Jackson (1968) que la complexitat de l'aula demana al docent que intervingui de forma eficaç i doni resposta als casos únics i singulars que s'hi desenvolupen i sabem, per les limitacions de l'enfocament cognitiu, que el docent no pot aplicar directament una teoria genèrica o una norma tècnica, sinó que ha d'exercir el seu propi coneixement pràctic, és a dir les seves competències per discernir la resposta adequada a una situació complexa, oberta al dubte i a la incertesa (Pérez Gómez, 2007). Aquest coneixement professional és un sistema personal de constructes, elaborat i reformulat contínuament a partir de l'intercanvi dels constructes previs amb les característiques i circumstàncies d'una pràctica concreta en un context peculiar, i on el mateix docent es troba afectivament implicat. Per tant, per comprendre la gènesi d'aquest coneixement professional del docent és necessari, segons Pérez Gómez (op. cit.), reconstruir la història, biografia personal i professional del docent, com a element que intervé en l'intercanvi actual amb les circumstàncies concretes de l'aula.

És una opinió generalitzada entre els especialistes que el coneixement acadèmic que els futurs docents adquireixen en la institució universitària és efímer i no contribueix a formar el pensament pràctic del professional en la docència. Per tant, amb aquesta necessitat de comprendre la gènesi del coneixement professional i entenent les limitacions de la formació en la construcció del pensament pràctic del docent, caldrà estudiar com els processos de socialització influeixen el saber i el saber fer del docent dins de l'aula.

#### **4.2.1.2 Els processos de socialització**

*“Podem definir la socialització del professor como el procés d'intercanvi quotidià amb el medi professional, mitjançant el qual el docent adquireix progressivament el pensament personal pràctic que determina la seva conducta.”*

Pérez i Gimeno, 1988

Els estudis sobre els processos de socialització han permès comprendre les relacions existents entre les pràctiques, els contextos de treball i el pensament del professorat. El docent o l'estudiant de mestre/a, en la seva vida prèvia i paral·lela a la seva formació o actuació professional, ha anat desenvolupant un conjunt de teories, creences, supòsits i

valors sobre la naturalesa del fet educatiu i les seves relacions amb la cultura i la política del context social. Aquest coneixement es basa en la imitació, en els hàbits de la professió, connectant la biografia individual del docent amb les característiques de la tradició professional. Pérez Gómez (1997) afirma que aquest *coneixement pedagògic vulgar o folklòric* no deixa espai per la crítica, la deliberació o l'anàlisi racional de les seves fonts i conseqüències. Aquest coneixement sembla basar-se en la tradició i estar orientat a la reproducció de l'ordre establert en el context educatiu. El docent, a través dels processos de socialització, sembla "oblidar" tot el coneixement expert i professional adquirit a través de la formació inicial i permanent.

Un dels primers estudis que van analitzar la socialització dels docents, sota un enfocament interpretatiu, va ser elaborat per Lacey al Regne Unit (a partir de Pérez i Gimeno, 1988) amb l'objectiu d'il·lustrar les limitacions de la teoria de socialització funcionalista, que concebia els docents com a actors passius i plàstics i la socialització com un procés que produeix continuïtat. Els treballs de Lacey pretenien desenvolupar un model dels processos de socialització que tingués en compte les accions autònomes dels individus i que considerés la possibilitat de canvi social a causa de les opcions i estratègies fetes servir pels individus.

Lortie (a partir de Zeichner i Gore, 1989) argumenta que les predisposicions dels estudiants de mestre/a són un factor determinant en la futura pràctica del docent, per sobre de les influències que la formació inicial i permanent o la socialització en el lloc de treball puguin tenir. L'aparent persistència de certs models pedagògics al llarg del temps s'explica sovint pel fracàs de les iniciatives de reforma i de la formació inicial i permanent en canviar aquestes predisposicions. Lortie posa de manifest que la socialització del professor té lloc al llarg d'un prolongat procés d'internalització de models d'ensenyament durant el temps que el docent va assistir a l'escola com a estudiant. És un aprenentatge per observació que impregna no només les idees sobre els processos d'ensenyament-aprenentatge, sinó també els mateixos esquemes de comportament en la vida escolar. Segons l'autor, l'educació formal del docent tindrà una influència dèbil en la modificació real de les idees i comportaments assimilats al llarg de l'experiència com a alumne/a.

Pollard (a partir de Zeichner i Gore, op. cit.) va estudiar la influència socialitzadora del context social i de la institució educativa en la formació del pensament del professorat. Segons aquest autor, les accions dels docents representen respostes actives i creatives a les limitacions, oportunitats i dilemes que el context immediat de l'aula i de l'escola posen en el docent, i és a partir d'aquests contextos immediats que l'estructura de la comunitat, la societat i el país tenen el seu impacte sobre els i les mestres. Pollard estableix tres nivells d'anàlisi en l'estudi dels processos de socialització dels docents:

- **Nivell interactiu: L'alumnat com a agent de socialització.** L'alumnat assimila i reproduceix la cultura de l'escola, per tant esperen i demanen del professorat conductes compatibles amb esquemes ja apresos. El discent es converteix, dins de l'ecosistema de l'aula, en un poderós agent que condiciona el comportament del professorat. Al mateix temps, aquesta influència socialitzadora és recíproca: les percepcions dels mestres sobre les característiques, les expectatives i els comportaments de l'alumnat també influeixen en el desenvolupament del mestre/a.
- **Nivell institucional: El centre educatiu com a agent de socialització.** Recerques dutes a terme per Fenstermacher (1980) i d'altres posen de manifest la influència que les característiques de les institucions educatives tenen sobre la formació del pensament del professorat. A través de l'experiència, el docent experimenta un lent procés d'assimilació de les creences i pràctiques associades amb la vida burocràtica de l'escola i amb la subcultura professional que es genera dins del centre. Els companys de feina, al mateix temps, són els portadors d'aquesta subcultura i també exerceixen influència en el nou docent. La resta de docents garanteixen la supervivència i la repetició dels comportaments desitjats, per tant si el docent que acaba d'arribar vol ser acceptat, haurà de reproduir la norma establerta.
- **Nivell cultural: La societat com a agent de socialització.** En aquest nivell, alguns investigadors han intentat establir relacions entre les perspectives individuals dels mestres i les ideologies, pràctiques i condicions materials de la comunitat

immediata i de la societat en general. Per exemple, Apple<sup>6</sup> (1983) analitza com les pràctiques i les polítiques educatives afecten els materials que estan disponibles per als mestres i les característiques del treball d'aquests. D'altres autors han analitzat les relacions entre les formes culturals dominants (la racionalitat que predomina en aquell moment històric en el terreny educatiu) amb les perspectives individuals dels mestres. Alguns exemples d'aquests treballs són els estudis duts a terme per Giroux (1981) sobre el desenvolupament d'una racionalitat tecnocràtica o de Popkewitz (a partir de Zeichner, 1989), sobre la influència de la professionalització del coneixement i la ideologia de la professionalització en la pràctica dels docents.

Per últim, recollirem el treball dut a terme per Lacey (a partir de Zeichner i Gore, 1989), que reconeix la naturalesa *interactiva* o *dialèctica* del procés de socialització. Sota aquesta perspectiva, s'entén que els docents influeixen i modifiquen les estructures en les quals són socialitzats, al mateix temps que reben les influències dels elements que hem revisat amb anterioritat. Lacey desenvolupa el concepte d'*estratègia social* com un conjunt coordinat de sistemes d'idees-accions, per analitzar les respostes conscients, intencionals i diferencials dels docents nous a les limitacions de la pròpia biografia i de l'estructura social del centre educatiu. Aquest autor estableix tres tipus de respostes significativament diferents:

- Respostes de submissió estratègica: adaptació superficial i fictícia a les exigències de l'escola.
- Respostes d'adaptació internalitzada: corresponen als comportaments adaptats per convicció, conforme explica la teoria funcionalista.
- Respostes de redefinició estratègica: corresponen a les respostes constructives, generades idiosincràticament pel subjecte, que representen una alternativa personal al conflicte individu-institució.

---

<sup>6</sup> Veurem aquest autor amb més detall en el següent apartat, l'enfocament crític sobre el pensament del professorat.

#### 4.2.1.3 Tensions entre les creences i les accions dels docents

Freeman (1993) identifica **tensions** en la pràctica dels docents, és a dir “*divergències entre diferents forces o elements en la manera com el docent entén el context, el contingut de l’ensenyament o l’alumnat*”. Aquestes tensions s’expressen com a confusions o malestar quan interfereixen amb la posada en pràctica de la intenció del docent dins l’aula.

Altres autors, tals com Wagner (1987) o Lampert (1985) havien identificat amb anterioritat conceptes semblants. Per a Wagner, les tensions provenen dels imperatius emocionals i intel·lectuals sobre els quals els docents creuen que han d’actuar en el seu ensenyament. Al seu torn, per a Lampert (1985) un dilema representa un argument (intern del docent) entre tendències oposades on cap part pot sortir com a guanyadora.

Un dels aspectes que la literatura ha explorat en relació a les tensions dels docents, sota enfocaments interpretatius inicialment i més tard sota enfocaments més crítics, és la relació entre les creences dels mestres pel que fa a la funció docent i les seves pràctiques educatives. Les tensions o diferències entre allò que els docents diuen i allò que fan és un reflex dels seu sub-sistema de creences i de les diferents forces que influeixen en el seu pensament i comportament (Phipps i Borg, 2009). Segons Ng i Farrell (2003), factors contextuals tals com el currículum, les limitacions de temps o les proves estandaritzades intercedeixen en la mesura en què els docents poden actuar d’acord amb les seves creences.

La noció de tensió en el pensament pràctic del docent té implicacions importants per a la millora de les pràctiques educatives, i en el cas d’aquesta recerca, per a la incorporació de les competències socioemocionals en els processos d’ensenyament-aprenentatge. El docent, per poder desenvolupar la seva pràctica, ha de reconèixer i redefinir aquestes tensions. En aquest procés, argumenta Freeman (1993), el docent ha de canviar el nom d’allò que sap a través de l’experiència i, com vèiem a partir de Schön (1983), reflexionar críticament sobre la pròpia concepció dels processos d’ensenyament i aprenentatge. A través d’aquests processos de reflexió i també de la formació, el docent estarà en condicions de *clarificar* el seu pensament pràctic sobre la pràctica educativa i introduir els canvis que aquests processos suggereixen.

#### **4.2.2 PENSAMENT PRÀCTIC I MILLORA DE LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES**

Com hem pogut veure, l'estudi del pensament pràctic del professorat demana la incorporació de les experiències personals, de la ideologia i cultura intel·lectual, i de la conducta en la vida quotidiana en el marc d'anàlisi del pensament pedagògic del docent. A partir de la recerca sota un enfocament interpretatiu, es descobreix que les teories i creences del professional de l'educació es generen a partir de la vida acadèmica a l'aula, de les pressions de la vida quotidiana i estan condicionades per la formació del docent (com a estudiant i com a estudiant de mestre/a) (Pérez i Gimeno, 1988) .

Sabem que el pensament pràctic del docent és una barreja singular de teories formals i coneixements elaborats a partir de l'experiència vital i professional, o assimilats de la tradició i la cultura professional. Hem après amb Schön (1983) que el pensament pràctic està format per esquemes d'interpretació, decisió, actuació i valoració propers a la pràctica, generats en l'acció i aplicables en l'acció. Al mateix temps, hem constatat l'existència de tensions en la posada en pràctica de les intencions del docent (Freeman, 1993).

A continuació resumim les principals aportacions de l'estudi del pensament pràctic del docent sota un enfocament interpretatiu:

<b>Principals aportacions pensament pràctic del docent sota l'enfocament interpretatiu</b>	
<b>Estructuració dels principis i teories que donen sentit a l'acció del docent</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A partir d'Elbaz (1983) podem establir categories en l'anàlisi d'aquells principis i teories que afecten les accions dels professors: regles, principis i imatges.</li> <li>• Per la seva naturalesa, les teories i principis no tenen la mateixa potència interpretativa, ni la mateixa capacitat per guiar l'acció.</li> </ul>
<b>Gènesi del pensament pràctic en els processos de socialització.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Per entendre el pensament pràctic del docent cal anar a buscar la història personal de l'individu, la seva biografia.</li> <li>• Cal entendre que aquest pensament pràctic es construeix a través dels intercanvis que l'individu té amb el medi físic i psicosocial de l'aula i de l'escola.</li> </ul>
<b>Caràcter constructivista de l'ésser humà</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Els principis, teories i constructes que els docents fan servir no es descobreixen, sinó que es van configurant a partir de la pròpia experiència i a través de l'intercanvi amb el medi.</li> <li>• S'estableix un procés dialèctic entre l'acció i el discurs: l'acció modifica el discurs sobre l'acció i aquesta, ja modificada, introdueix noves modalitats en l'acció (Zabalza, 1986).</li> </ul>
<b>Existència de tensions en la posada en pràctica de les intencions docents</b>	El docent afronta divergències entre diferents forces o elements, a partir de la seva comprensió del context, l'ensenyament i l'alumnat.
<b>Desenvolupament autònom professional del docent a partir de la reflexió</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El coneixement i la comprensió del propi pensament, accions i la tensió entre els dos és el primer pas per al desenvolupament autònom del docent.</li> <li>• El coneixement pràctic es genera i s'expressa en l'acció i sembla ser molt més ric i complex que allò que els docents poden verbalitzar sobre el seu coneixement.</li> </ul>
<b>Manca d'incidència de la formació docent en el pensament pràctic</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es descobreix que les teories formals incideixen poc en la formació del pensament del docent. La pròpia experiència pràctica i la manera de ser del docent són els elements que prevaleixen un cop el docent entra en contacte amb la realitat.</li> <li>• La teoria condicionarà el pensament del professorat si provoca o qüestiona el sentit d'algun dels elements bàsics del pensament. La formació ha de servir com a eina d'anàlisi i reflexió del pensament, si es vol que incideixi en la construcció del pensament pràctic dels docents.</li> </ul>

Taula 18. Resum de les principals aportacions sobre el pensament pràctic del docent, sota un enfocament interpretatiu. Elaboració pròpia.



La incorporació dels conceptes de coneixement pràctic i professional reflexiu en la recerca sobre el pensament pràctic del professorat va redefinir els elements que es consideren clau en la millora de les pràctiques educatives, donant-li un nou significat.

<b>Implicacions de les recerques sobre el pensament pràctic per a la millora de les pràctiques educatives</b>	
<b>La reflexió millora la pràctica educativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Els professionals de l'educació poden arribar a millorar la pràctica reflexionant sobre les seves pròpies accions (Schön, 1983).</li> <li>• La introducció conscient dels plantejaments dels docents en l'acció instructiva fa que els professors surtin del terreny de les rutines establertes i de les certeses, per passar a un terreny de presa de decisions, debat i inseguretats (Zabalza, 1986), creant un espai més indeterminat i insegur.</li> <li>• Aquest espai, característic segons Schön (1983) de l'activitat professional racional, crea el clima psicològic adequat per introduir canvis, buscar projectes amb sentit propi i modelar l'acció instructiva a partir del propi estil docent.</li> <li>• La innovació i el perfeccionament professional del docent és el resultat de la reflexió sobre la pràctica, però com apunta Zabalza aquesta es donarà sempre i quan la reflexió estimuli la revisió i desenvolupament dels propis constructes.</li> <li>• És important que el docent reconegui els elements que estan en tensió en la seva pràctica educativa (Freeman, 1993), per poder desenvolupar-la.</li> </ul>
<b>El docent desenvolupa criteris propis sobre l'efectivitat de les seves accions</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El concepte d'efectivitat pren un caràcter més subjectiu en els estudis sobre el pensament del professorat que en els plantejaments procés-producte.</li> <li>• S'entén que el professorat desenvolupa criteris propis sobre quins elements o condicions són necessaris per augmentar la seva efectivitat i el rendiment acadèmic de l'alumnat.</li> <li>• Sabem que algunes de les interpretacions individuals que els docents elaboren no són conscients i que sovint és difícil pels mestres verbalitzar el seu pensament didàctic. Aquest fet limitarà les possibilitats d'establir factors o elements comuns que condicionen l'efectivitat docent o que possibiliten l'augment del rendiment acadèmic de l'alumnat.</li> </ul>
<b>Pragmatisme docent</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Segons Zabalza (1986), els docents estan menys impressionats o preocupats que els investigadors per la retòrica d'optimització de l'ensenyament. El criteri d'efectivitat és fonamentalment pràctic.</li> <li>• El docent centra el seu interès en què l'alumnat s'impliqui adequadament en les tasques que el docent proposa i en la resolució dels problemes diaris que es van plantejant. Hi ha reflexió i possible canvi quan el docent percep que les coses no funcionen bé a l'aula.</li> </ul>

Taula 19. Implicacions de les recerques sobre pensament pràctic del docent per a la millora de les pràctiques educatives. Elaboració pròpia.

### 4.2.3 PRINCIPALS LIMITACIONS DE L'ENFOCAMENT INTERPRETATIU

L'estudi del pensament del professorat sota un enfocament interpretatiu, tot i que va superar algunes de les mancances de l'enfocament cognitiu, també generà insatisfaccions entre la comunitat educativa:

- **Concepció individualista de l'ensenyament.** La recerca sobre el pensament del docent està centrada en les decisions que el docent pren. La recerca es fa sobre cada professor i les conclusions estan emmarcades en el context d'allò individual. Aquesta concepció individualista fa difícil cap tipus d'aplicació de la recerca en l'acció o en la formació dels docents, perquè s'entén que allò que el docent fa, pensa i reflexiona és particular i no té elements comuns amb d'altres docents.
- **S'ignoren altres elements participants en els processos d'ensenyament-aprenentatge.** D'una banda, el docent no s'analitza com a membre de la comunitat de l'escola (participant com a membre d'equips de treball, projectes, etc. a nivell d'escola o comunitat educativa) oferint una visió empobrida de les experiències dels docents en la seva funció educadora; de l'altra, ignora el paper d'altres components del context educatiu (alumnat, famílies, administradors).
- **S'assumeix que la reflexió portarà a la millora.** Simon (a partir de Clark, 1988) senyala que la reflexió, l'autoavaluació, i l'atenció a l'activitat cognitiva individual del professorat pot tenir efectes conservadors. És a dir, promoure que els professors reflexionin sobre les seves accions i sobre el seu pensament, no porta necessàriament a un canvi o millora en la seva pràctica educativa. Caldrà que el docent reconstrueixi aquest pensament pràctic, deconstruint els esquemes i teories que dificulten el seu desenvolupament professional.

Les limitacions sobre els enfocaments cognitius i interpretatius en l'estudi del pensament del docent van donar lloc a l'aparició d'una nova manera alternativa d'entendre com es construeix el pensament pedagògic del professorat. Aquest nou enfocament, que anomenarem enfocament crític, suposà la presa de consciència crítica sobre la pròpia pràctica educativa i sobre la societat, així com també sobre les contradiccions existents a l'aula i al centre educatiu i els factors que distorsionen l'atribució de significats per part dels docents.

### 4.3 ENFOCAMENT CRÍTIC SOBRE EL PENSAMENT DEL PROFESSORAT

*“Our problem is that we have a theory of knowledge, but no theory of pedagogy”.*

Giroux, 1993

L'enfocament interpretatiu recollia que cada docent elabora una teoria o constructe personal i idiosincràtic de l'ensenyament; la perspectiva crítica va més enllà d'aquest plantejament, defensant que són necessaris **criteris normatius** per discriminar quines teories personals són més justificables o vàlides que d'altres, o per clarificar quines creences alternatives s'haurien d'incorporar en la formació. Si no hi hagués criteris normatius, argumenten els teòrics crítics, els constructes personals es justificarien només pel fet de ser constructes (com hem vist amb Connelly i Clandinin) i la situació dominant de l'aula o de la cultura escolar es mantindria intacta. Carr i Kemmis (1986) insisteixen en que no és suficient una teoria educativa fonamentada exclusivament en les interpretacions dels docents; sinó que la teoria, en aquest cas teoria crítica, s'ha de configurar en l'intent de **superar les limitacions del context** que condicionen la comprensió de la realitat i la pròpia activitat pedagògica. La pedagogia crítica entén que la realitat és socialment construïda, on els significats no són neutres, ni desinteressats; sinó que estan al servei de determinats interessos i grups de poder, de forma que es fa necessari detectar-los per poder alliberar-se'n, contribuint a una transformació i millora personal i social. Sota aquesta perspectiva, la teoria supera el sentit instrumental i de pràctica personal per incidir en el poder reflexiu.

Com hem vist en l'apartat anterior, la teoria de Schön (1983) sobre el professional reflexiu va suposar un avenç en la comprensió de com els i les mestres construeixen el seu pensament pedagògic. Liston i Zeichner (1991) argumenten que els plantejaments de Schön no presten atenció a les creences dels docents sobre el context social, polític o cultural de l'educació en general, o de la institució educativa en particular. Schön examina els problemes o situacions que els docents experimenten com a situacions úniques i particulars d'aquell individu. L'objectiu de Schön no era el de crear un procés de canvi institucional o social, sinó el d'analitzar les pràctiques individuals i els processos reflexius dels docents sobre aquestes pràctiques. Tot i això, per als investigadors crítics, aquests plantejaments no recullen la complexitat de les tensions del context social o educatiu (específicament les demandes del context pel que fa al rendiment acadèmic i als processos de rendició de comptes), ni estableixen relacions entre els conceptes de coneixement i poder. Quin tipus

d'enfocament podrà tenir en consideració les particularitats individuals dels docents i, al mateix temps, entendre com el context afecta el pensament dels mestres? La pedagogia crítica sorgeix com a alternativa a enfocaments interpretatius de la realitat, per tal de donar veu a aquells grups que han estat tradicionalment silenciats i per transformar les desigualtats socials i les injustícies. Veiem quins són els conceptes fonamentals d'aquest enfocament:

- **A nivell polític:** Una de les tasques principals de la pedagogia crítica ha estat la de qüestionar el rol que les escoles juguen en la vida política. Els seus teòrics defensen que els docents han d'entendre el rol que les escoles juguen en l'establiment de relacions entre **coneixement i poder** i han de fer servir les institucions escolars per desenvolupar ciutadans actius i crítics (Apple, 2000). Els investigadors crítics consideren que no és possible mantenir la visió tradicional sobre l'educació com a procés neutral i antisèptic, que no està condicionat pels conceptes de poder, política, història i context. Al contrari, cal entendre el context social, cultural, polític i econòmic per tal d'entendre com funcionen les institucions educatives contemporànies i el perquè de les actuacions del professorat.
- **A nivell cultural:** Al mateix temps, la institució educativa és considerada com una forma de política cultural, on l'escolarització representa la introducció, preparació i legitimitació de certes formes de vida social. Els teòrics crítics criden l'atenció sobre la capacitat que té l'escola per **reproduir i legitimar les desigualtats existents en la societat** (sigui per raons d'ètnia, orientació sexual, gènere, creences religioses, origen, etc.) i per mantenir unes relacions socials democràtiques fragmentades, basades en la competitivitat i en l'etnocentrisme cultural (McLaren, 1998).
- **A nivell econòmic:** Sota l'enfocament crític, l'ensenyament no es redueix a ensenyar una sèrie d'habilitats cognitives d'alt nivell als estudiants per a què contribueixen en un futur pròxim a l'economia del país; sinó que es tracta de formar ciutadans compromesos i crítics amb la societat i el context on viuen (Giroux i McLaren, 1996). Els neoconservadors dels EUA, i també d'altres països europeus, rebutgen la idea que les escoles han de ser la font de processos d'emancipació i transformació social, on l'alumnat és educat per pensar críticament i on aprenen que les seves accions

poden canviar la realitat. McLaren (1998) argumenta que l'adaptació de pedagogies "de mercat", on la rendició de comptes és la base de les polítiques educatives, ha promogut que els docents no facin servir les seves habilitats com a educadors. Per exemple, els EUA han adoptat pràctiques educatives "a prova de mestres", és a dir pràctiques que han funcionat "científicament" (*teacher-proofed*). Per tant, tenint en compte que són pràctiques efectives, els docents només les han d'aplicar sense dur a terme cap tipus de procés reflexiu. El docent es converteix, doncs, en tècnic especialitzat dins de la burocràcia escolar, on gestionarà i implementarà els programes curriculars (en comptes de desenvolupar críticament el currículum). L'assumpció teòrica que guia aquest tipus d'accions és que el comportament dels docents ha d'estar controlat i s'ha de poder predir (Giroux, 1988). Sota aquesta perspectiva, la vida escolar està organitzada al voltant d'experts de currículum, metodologia i avaluació que duen a terme els processos de pensament; mentre que els docents són reduïts als processos d'implementació. Aquestes "pedagogies de direcció" (*management pedagogies*), com les anomena Giroux (op. cit.), es troben a l'altra banda de l'espectre: la participació activa dels docents en el disseny i desenvolupament del currículum i l'ús de metodologies que siguin apropiades al context social i cultural de l'aula es troba completament fora de lloc; així com també, l'atenció a la diversitat d'alumnat i professorat. La pedagogia crítica promou l'anàlisi de la institució educativa en termes d'ètnia, classe social, poder i gènere, i critica que el sistema educatiu no dona oportunitats per a la mobilitat social i econòmica, sinó que al contrari legitima les desigualtats existents.

- **Teories d'interès i d'experiència.** Giroux (op. cit.) argumenta que el currículum s'ha d'entendre en termes de teoria d'interès i teoria d'experiència. La teoria d'interès recull que el currículum reflexa els interessos que l'envolten, és a dir les particulars visions de passat i present que representen les relacions socials. Per teoria de l'experiència, Giroux entén que el currículum és una narració històricament construïda que produeix i organitza les experiències dels estudiants en el context de formes socials tals com el llenguatge, l'organització del coneixement en categories de més o menys importància, i l'afirmació de certes estratègies d'ensenyament. Els defensors de la pedagogia crítica han argumentat que el currículum de les escoles, el

coneixement que s'hi ensenya i les polítiques establertes estan fortament condicionades pel mercat econòmic, de forma que els interessos de certs grups econòmics/polítics prevaleixen per sobre dels interessos de grups minoritaris, tradicionalment marginalitzats en el context educatiu.

Com hem vist, la pedagogia crítica està interessada en desvetllar les relacions entre coneixement i poder, posant sobre la taula els elements que han dut a legitimar un cert tipus de coneixement sobre un altre. La pedagogia crítica, doncs, ens pot oferir algunes pistes sobre perquè s'ha prioritzat el treball del desenvolupament intel·lectual en els centres educatius, deixant l'atenció al desenvolupament socioemocional fora de l'escola.

En l'apartat anterior vèiem que la recerca sota un enfocament interpretatiu estava interessada en el coneixement pràctic del professorat; en canvi, sota un enfocament crític, els investigadors estan interessats en un tipus de coneixement que Habermas (1972) anomena **coneixement emancipatori** (*emancipatory knowledge*), que intenta transcendir l'oposició entre coneixement tècnic i pràctic. El coneixement emancipatori ens ajuda a entendre com les relacions socials estan distorsionades i manipulades per les relacions de poder i privilegi. Pretén crear les condicions sota les quals la irracionalitat, la dominació i l'opressió poden ser superades i transformades a través d'una acció deliberada i col·lectiva. El coneixement emancipatori crea, segons McLaren (1998), la fundació per a la justícia social, l'equitat i l'empoderament.

Segons Kincheloe (2008), el coneixement educatiu crític emergeix no dels subjectes o dels objectes individualment, sinó de la **relació dialèctica** entre el subjecte i l'objecte. Els docents crítics conceptualitzaran el coneixement com a quelcom produït culturalment i reconeixeran la necessitat de construir el seu propi criteri per avaluar-ne la qualitat. En aquest context conceptual, la noció tradicional de "veritat" i "certesa" és fonamentalment qüestionada per una epistemologia crítica, que portarà els actors a un procés de revisió constant dels propis discursos i accions. Kincheloe reconeix la necessitat de determinar quines construccions de la realitat són vàlides i quines no ho són, de forma que els actors crítics tinguin uns principis reguladors que els ajudin en determinar l'adequació dels constructes elaborats.

Sota una epistemologia crítica, es promou que els docents s'autoanalitzin, reflexionin sobre ells mateixos situant-se històrica i socialment. Aquest coneixement crític, fruit dels processos d'autoreflexió, ajudarà els docents a estar millor preparats per prendre decisions conscients sobre qui volen ser i per afrontar els processos de socialització als quals es veuen sotmesos. Entendre's a un mateix és necessari per analitzar la realitat de forma crítica, produir un coneixement que sigui rigorós i no deixar-se caure en les formes de pensament tradicionals i hegemòniques.

Segons Apple (2000), els docents dels EUA han patit el que ell anomena un procés de *deskilling* de les seves tasques docents; és a dir, un procés on els docents ja no fan servir les seves competències o habilitats (skills) en la pràctica diària. A causa de polítiques educatives que emfatitzen la rendició de comptes i les proves estandarditzades, la influència de les editorials en la determinació del currículum i l'augment de polítiques educatives de drete, els docents han perdut control i poder de decisió sobre la pròpia tasca. Si hom no utilitza les habilitats per planificar, ser creatiu i, en general, per tenir control sobre les pròpies tasques, aquestes habilitats s'atrofien fent-nos més vulnerables i dependents davant dels grups de poder. La tendència dels governs anglosaxons de planificar, sistematitzar i estandarditzar a nivell central el currículum, totalment enfocat en competències mesurades per proves estandarditzades, pot tenir (i de fet ha tingut i està tenint) conseqüències contràries al que les autoritats havien planejat. En comptes de tenir professionals motivats que es preocupen per com i perquè fan la seva feina, tindrem simples executors, i seguidors d'uns plans que d'altres han elaborat. Apple (op. cit.) reconeix que els buròcrates de l'àmbit educatiu han adoptat ideologies i tècniques del món corporatiu sense tenir en compte quines podien ser les repercussions de la seva aplicació en d'altres àmbits. L'adopció d'aquestes mesures corporatives contrasta amb la funció educativa i socialitzadora de l'escola i dels seus professionals, els quals han de respondre a les demandes d'augment del rendiment acadèmic sense oblidar la seva responsabilitat d'educar els infants per a la societat del coneixement i la ciutadania.

Com hem vist, la pedagogia crítica crida l'atenció sobre les formes en què coneixement, poder i experiència són produïts sota les condicions bàsiques d'aprenentatge. El focus d'atenció pel que fa a les pràctiques educatives canvia de l'interès en allò "que funciona", el fet de trobar pràctiques que fan del docent un professional efectiu, a realment entendre

què passa dins les aules en qüestionar quin tipus de coneixement és més vàlid, què significa saber alguna cosa i plantejar-se com es poden eliminar les desigualtats socials a través de l'educació.

Sota aquest plantejament, es fa necessari reconstruir la tradició, no com un rebuig de la història, sinó com un intent de reclamar la seva construcció social i històrica i sotmetre-la a una crítica dialèctica, en comptes d'acceptar-la sense preguntes (Giroux, 1992). Entendre com el propi llenguatge i discurs estan influenciats per l'herència cultural, és el primer pas en la construcció d'un coneixement crític, però no l'últim. El coneixement per ser realment emancipador ha de donar peu i induir a l'acció.

#### **4.3.1 ELS DOCENTS COM A INTEL·LECTUALS TRANSFORMADORS**

Giroux (1988) reformula el rol dels educadors des de la comprensió dels centres educatius com a esferes públiques democràtiques. Això significa entendre les escoles com a centres democràtics dedicats a l'empoderament personal i la transformació social. En aquest context, l'alumnat aprèn el coneixement i les habilitats necessàries per viure en una autèntica democràcia. Les escoles que funcionen com a esferes públiques democràtiques es defineixen políticament com a institucions que ofereixen les condicions ideològiques i materials necessàries per educar la ciutadania en les dinàmiques de la literatura crítica i la desobediència civil, i aquestes constitueixen la base per funcionar com a ciutadans actius en una societat democràtica.

La professió docent es considera un ofici que requereix la reflexió autònoma i l'elaboració de pensament propi, Giroux (1992) considera que per tal de superar la proletarització del treball del professorat i el desenvolupament d'una democràcia crítica, els docents s'han de desenvolupar com a **intel·lectuals transformadors**. Els docents intel·lectuals estan compromesos amb la creació de possibilitats educatives en l'ensenyament i la transformació social i són crítics amb les limitacions que troben en el desenvolupament de la seva feina. Comparteixen allò en el que creuen i ho ofereixen als altres en un marc obert al debat i a la crítica. A Giroux, l'ús de la categoria d'intel·lectual, li serveix per:



- Examinar el treball del docent com una tasca intel·lectual, per oposició a una tasca purament instrumental o tècnica (típica d'enfocaments positivistes).
- Aclarir el tipus de condicions ideològiques i pràctiques necessàries per a què els docents actuïn com a intel·lectuals.
- Aclarir el paper dels docents en la producció i legitimació d'interessos polítics, econòmics i socials a través de pedagogies que ells mateixos han acceptat i utilitzat.

Amb aquest plantejament, Giroux rescata la idea de què tota activitat humana implica alguna forma de pensament i de què les persones tenen capacitat per **integrar pensament i pràctica a través de processos reflexius**. Aquest autor considera que els docents han de tenir un rol actiu en la configuració dels objectius educatius, de les condicions de l'ensenyament i del disseny i desenvolupament del currículum, de forma que puguin fer servir la seva intel·ligència per canviar les polítiques de l'escola, definir filosofies educatives i treballar amb la comunitat.

Els intel·lectuals transformadors són conscients de les lluites sobre les formes d'autoritat, els tipus de coneixement i les regulacions morals que es donen en el sí de la institució educativa. Saben que l'escola no és un lloc neutral i com a conseqüència, ells/es no es poden mantenir neutrals. Els i les mestres han de contemplar i qüestionar les seves conviccions teòriques i els valors que ells/es mateixos/es legitimen en l'ensenyament, així com reconèixer quines tradicions i/o condicions han limitat que el seu desenvolupament com a teòrics-pràctics actius i reflexius.

Al mateix temps, si la finalitat de l'ensenyament és desenvolupar ciutadans actius i crítics, els docents han de fer servir pràctiques pedagògiques que siguin coherents amb aquesta finalitat: aquestes pràctiques han de tractar els i les estudiants com a subjectes crítics promocionant la reconstrucció del coneixement i han de concedir a l'alumnat veu i vot en l'organització del seu propi aprenentatge. Una de les metodologies més conegudes en la pedagogia crítica és la recerca-acció, on docents i estudiants participen en processos d'investigació en termes d'igualtat. A continuació, presentem les característiques de la recerca-acció amb més detall.

### 4.3.2 ELS DOCENTS COM A INVESTIGADORS

Elliot (1991) defineix la recerca-acció com un *estudi d'una situació social amb la finalitat de millorar la qualitat de l'acció en ella mateixa*, situant-la en un pla clarament interpretatiu. L'autor l'entén com una reflexió sobre les accions humanes i les situacions socials viscudes pel professorat, que té com a objectiu ampliar la comprensió que els docents tenen sobre les seves pròpies problemàtiques. D'aquí es deriva, que una major comprensió per part del professorat portarà a modificar la pràctica. En canvi Carr i Kemmis (1986) situen la recerca-acció en la pedagogia crítica i la defineixen com una *"forma d'indagació autoreflexiva realitzada per aquells que participen en les situacions socials per millorar la racionalitat i la justícia de les seves pròpies pràctiques socials o educatives, la seva comprensió sobre les pràctiques i les situacions o institucions on les pràctiques tenen lloc"*.

Per a Carr i Kemmis (op. cit.), la recerca-acció és una investigació sobre la pràctica, on els agents involucrats en el procés d'investigació participen en totes les fases d'investigació, de forma col·laborativa i permetent la participació de tots els membres en termes d'igualtat. Al mateix temps, la participació ha de ser col·laborativa tant en el discurs teòric, pràctic com polític.

Les principals característiques de la recerca-acció segons Kemmis i McTaggart (1987) són les següents:

- És participativa. Les persones treballen per tal de millorar les pròpies pràctiques. La investigació segueix una espiral introspectiva (cicles de planificació, acció, observació i reflexió).
- És col·laborativa, les persones actuen conjuntament.
- És un procés sistemàtic d'aprenentatge, orientat a la praxis (acció críticament informada i compromesa).
- Crea comunitats autocrítiques de persones que participen i col·laboren en totes les fases del procés d'investigació.
- Promou teoritzar sobre la pràctica.
- Posa a prova les pràctiques, idees i suposicions.

- Implica registrar, recopilar, analitzar els propis judicis, reaccions i impressions al voltant dels esdeveniments, exigeix elaborar un diari personal on es registren les reflexions.
- És un procés polític, perquè implica canvis que afecten les persones.
- Realitza anàlisis crítiques de les situacions.
- Porta progressivament a canvis més amplis.
- Comença amb petits cicles de planificació, acció, observació i reflexió, avançant cap a problemes més complexos.

Carr i Kemmis (1986) diferencien tres tipus de recerques-accions a partir de la teoria de coneixement d'Habermas: la recerca-acció tècnica, que està interessada en millorar els resultats; la recerca-acció pràctica, que està interessada en educar els pràctics per tal de que millorin; i la recerca-acció crítica, que està guiada per un interès en emancipar les persones i els grups de la irracionalitat, la injustícia i el patiment. Segons aquests autors, la recerca-acció crítica és la vertadera recerca-acció.

La recerca-acció crítica està centrada en la praxis educativa, aprofundint en l'emancipació del professorat al mateix temps que intenta vincular la seva acció al context educatiu i social. S'esforça per canviar les formes de treballar (constituïdes pel discurs, l'organització i les relacions de poder). La recerca-acció crítica està compromesa amb la transformació de l'organització i de la pràctica tant educativa com social. Aquest procés de canvi no es limita a la comprensió dels elements que intervenen en la pràctica i el context, sinó que és un procés crític d'intervenció i reflexió, de compromís ètic amb la millora de les condicions socials i la transformació de les pràctiques col·lectives.

Lewis (1946) visualitza la recerca-acció com un procés cíclic on es planifica, s'actua, s'observa i es reflexiona per donar pas a un nou cicle.

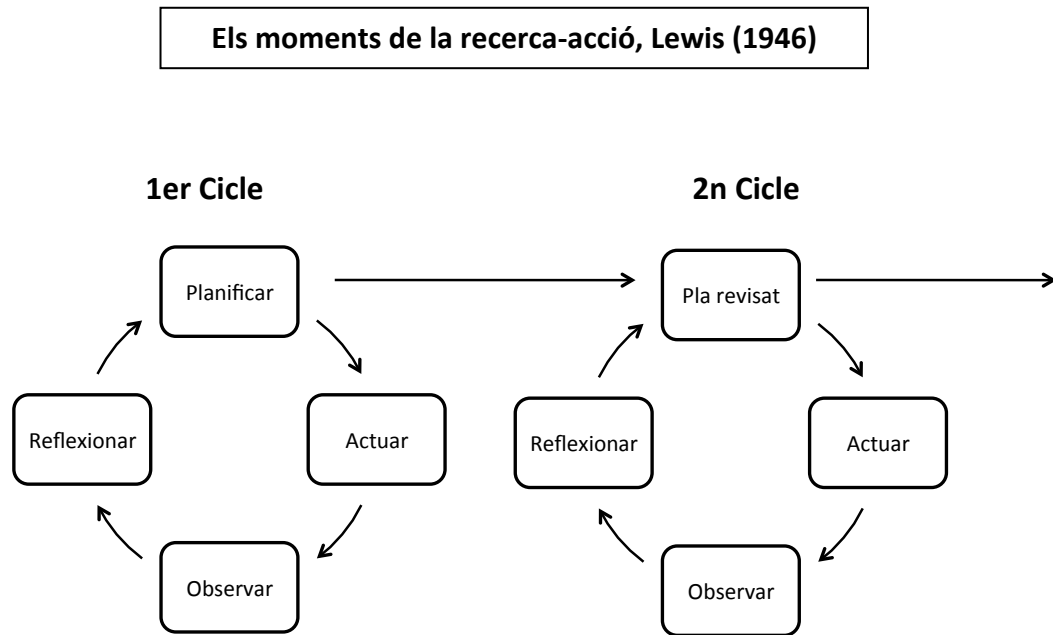


Figura 12: Els moments de la recerca-acció segons Lewis (1946)

Kemmis (2007) afirma que en els processos de recerca-acció crítica les persones exploren els propis patrons del discurs (allò que diuen), de la pràctica (allò que fan) i de les relacions (com es relacionen amb l'entorn) com a formes socialment construïdes que pot ser necessari transformar completament. La transformació d'aquests discursos, pràctiques i relacions tindria lloc si, a partir de la seva anàlisi, es troba que són insostenibles en alguna d'aquestes formes:

- A nivell del discurs: incomprensibles o irracionals, basades en idees falses o contradictòries.
- A nivell moral o social: promouen l'exclusió de les persones, perjudicant l'harmonia o integració social; són injustes, oprimeixen les persones i no deixen que els individus s'expressin i es desenvolupin lliurement; limiten l'autodeterminació de les persones.
- A nivell material i ecològic: no són pràctiques, afavoreixen el consum de recursos físics i naturals de forma no sostenible.
- A nivell econòmic: costen massa; afavoreixen un grup a costa d'un altre; creen desigualtats econòmiques.
- A nivell personal: causen patiment; utilitzen/gasten de forma no raonable el coneixement, capacitat, identitat, autoestima, recursos o energia de les persones.

L'objectiu de la recerca-acció crítica és explorar les realitats socials per tal de descobrir si tenen lloc pràctiques socials o educatives que tenen algun tipus de conseqüències insostenibles, com les descrites anteriorment. La recerca-acció ofereix un espai comunicatiu on les persones poden reflexionar sobre el caràcter, la conducta i les conseqüències de les seves pràctiques. Allò que es vol transformar en la recerca-acció crítica no són només les activitats i els seus resultats (com seria propi d'un enfocament tècnic), o les persones i les seves comprensions (com seria propi d'un enfocament interpretatiu), sinó la formació de les pràctiques (és a dir, els discursos, les accions i els patrons de relacions socials).

Aquest enfocament ens permet entendre la praxis com a quelcom fet per les persones, per tant les persones podem canviar, podem millorar els discursos, accions i formes de relacionar-nos de forma que siguin més sostenibles (o si més no, menys insostenibles).

#### **4.3.3 LA FORMACIÓ DEL PENSAMENT CRÍTIC**

Com vàiem en l'apartat anterior, la formació inicial i/o permanent del docent no porta a una radicalització dels mestres. En comptades ocasions trobem programes formatius per a mestres que promouen el rol de docents com a intel·lectuals, que treballen per construir una visió emancipadora de la realitat. Giroux (1988) argumenta que precisament són les escoles de formació de mestres les primeres que promouen l'adquisició de coneixements tècnics i el manteniment del coneixement socialment "acceptat". Tot i això, la pedagogia crítica també ha tingut les seves limitacions pel que fa a oferir alternatives concretes i definides en la formació de docents intel·lectuals o investigadors, i la majoria de pensadors crítics (Apple, Giroux i McLaren, entre d'altres) així ho reconeixen.

Per a Giroux (1988), un dels primers passos en la formació de mestres crítics és la creació de models teòrics que ofereixin un discurs crític en l'anàlisi de les escoles com a centres socialment construïts, involucrats activament en la producció d'experiències vitals. Però com arriben els docents a aquest punt? Què passa quan els docents han de seguir la norma establerta i, al mateix temps, ser crítics amb aquesta? Sabem que des d'una epistemologia crítica, el coneixement i el pensament estan socialment construïts, i

pensar i actuar de manera diferent requereixen una transformació personal (Kincheloe, 2008). El coneixement i els contextos on ens relacionem modelen el nostre pensament. L'enfocament crític demana que entenguem els processos concrets pels quals aquests espais condicionen el nostre pensament i les formes com les dinàmiques afecten com ens relacionem i produïm coneixement sobre el món. Entendre aquest procés és una dimensió clau del treball crític, així com també adonar-se'n que les nostres maneres de ser, els nostres valors i principis no són "els únics", i que d'altres persones tindran valors i principis diferents als nostres.

Tornant a la importància de la formació en la construcció del pensament, resulta evident que l'aprenentatge de certes destreses i tècniques és insuficient sota un enfocament crític, que pretén crear un llenguatge emancipador i crític en l'anàlisi de l'escola i les pràctiques pedagògiques. Els estudiants de mestre/a sovint es troben amb un concepte d'educació basat en normes i pràctiques reguladores que estan plenes d'ambigüitats, contradiccions i paradoxes. Les escoles són presentades com a centres lliures d'ideologies i la realitat de l'aula no és presentada com a socialment construïda, històricament determinada o mediatitzada per les relacions institucionals d'ètnia, gènere i poder. Un altre aspecte que és ignorat, segons McLaren (1998), en la formació inicial dels docents és la influència del capital cultural i les experiències vitals del propi mestre/a en la construcció de significats i en l'establiment de relacions dins de l'aula. Sabem que en les escoles de formació de mestres es prioritza l'ensenyament de procediments, estratègies d'aprenentatge, i s'ignora el bagatge cultural que el docent porta i com aquest influirà en l'establiment de les relacions de poder dins de l'aula.

Per tant, constatem les limitacions de l'enfocament crític pel que fa a oferir procediments concrets i aplicables a la pràctica diària dels mestres que ajudin els professionals de l'educació a ser investigadors i/o intel·lectuals transformadors i la manca d'un marc de formació concret que ajudi els docents en la construcció del seu pensament crític i el dels seus alumnes.

#### 4.3.4 EL ROL DE LES EMOCIONS EN LA PEDAGOGIA CRÍTICA

Un dels aspectes que trobem a faltar en les obres *clàssiques* de la pedagogia crítica és la consideració de les emocions i els aspectes afectius en aquests processos de comprensió de la realitat social, cultural i educativa. Entenem que aquests processos d'*empoderament* aniran acompanyats d'experiències emocionals, determinades pel nivell d'aprofundiment en els processos reflexius i per les característiques del docent i les seves experiències anteriors.

Situacions d'injustícia amb les que es poden trobar els docents i l'alumnat, generalment, evoquen algun tipus d'emoció (tristesa, frustració, odi). Reconèixer l'existència de desigualtats en el context educatiu o la legitimació de pràctiques poc inclusives per part dels docents no és un exercici purament cognitiu; al contrari, és un exercici carregat emocionalment. Zembylas i McGlynn (2012) argumenten que entendre com les emocions es (re)produeixen fa possible que docents i alumnat puguin veure com la justícia social opera a través de les connexions emocionals a certs valors i creences.

La pedagogia crítica ha de tenir en compte aspectes com la confiança, el risc o la por en la definició de la pròpia identitat i les relacions socials. Ellsworth (1989) recollia les grans dificultats emocionals que suposa el treball de la justícia social amb estudiants universitaris i critica l'ambivalència emocional de les obres de pedagogia crítica.

Sota la perspectiva crítica, cal també qüestionar les dimensions emocionals que condicionen els hàbits, les rutines i la complicitat inconscient amb l'hegemonia. La problematització d'aquests hàbits emocionals farà possible, segons Boler i Zembylas (2003), la identificació dels privilegis inconscients i les formes invisibles a través de les que s'obeeix la ideologia dominant.

Per tant, en el treball del pensament crític dels docents caldrà incorporar l'anàlisi del rol que juguen les emocions tant en la legitimació de la ideologia dominant, com en els processos de presa de consciència crítica dels docents. Entendre la càrrega emocional que suposa treballar des d'una perspectiva crítica serà un pas necessari per a què el docent pugui adreçar aspectes de desigualtat i d'injustícia social amb l'alumnat.

#### 4.3.5 PEDAGOGIA CRÍTICA I MILLORA DE LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES

Com hem pogut veure al llarg d'aquest capítol, l'enfocament crític està preocupat principalment per la presa de consciència crítica sobre la pròpia pràctica educativa i la societat. Entén el centre educatiu com una construcció social mediatitzada per la realitat sociocultural i política i el docent com un intel·lectual transformador de la realitat que l'envolta. Sota aquesta perspectiva, el pensament del professorat està fortament condicionat per l'herència cultural i les experiències vitals viscudes. La pedagogia crítica està compromesa amb el canvi i la transformació del pensament del professorat a través del coneixement d'un mateix i de l'anàlisi de la realitat en termes de relacions de poder.

La pedagogia crítica crida l'atenció sobre les formes en què coneixement, poder, desig i experiència són construïts en els processos d'ensenyament-aprenentatge dins l'aula. En l'anàlisi de les pràctiques educatives, es perd l'interès en trobar allò "que funciona" o determinar els elements que fan del docent un professional efectiu. *L'efectivitat docent* sota un paradigma crític vindria definida per la capacitat reflexiva del docent per deconstruir les seves pròpies creences o principis a la llum de la teoria crítica, i la promoció del pensament crític i emancipador en l'alumnat.

Els pensadors crítics han criticat durament les reformes educatives que pretenen mesurar l'educació a través de proves estandarditzades. Els defensors de l'estandardització de l'ensenyament creuen que els processos d'ensenyament-aprenentatge són estables i consistents i que, per tant, poden ser mesurats amb precisió; i defensen que els factors que produeixen bons resultats acadèmics poden ser aïllats i expressats de forma objectiva. L'enfocament crític, pretén anar més enllà d'aquest anàlisi simplista dels processos educatius; pretén ajudar els diferents actors a entendre quins són els múltiples factors que afecten els contextos educatius, socials i culturals i quin tipus de tensions s'hi produeixen. L'aplicació de principis empresarials en el terreny educatiu, com és la creació de sistemes de rendició de comptes, amb objectius mesurables a partir de proves estandarditzades, la publicació de *rànquings* i l'ús de currículums nacionals, no podria estar més lluny d'allò que la pedagogia crítica promou i desitja per a docents i mestres, i per a la societat en general. El rendiment acadèmic de l'alumnat, tal i com s'entén en el context dels EUA en l'actualitat, està basat en el resultat que els discents obtenen en les proves estandarditzades de l'estat. Com diu



Kincheloe (2008), els processos avaluatius són força més complicats que simplement establir com a objectiu l'aprenentatge d'un contingut determinat i després establir si s'ha aconseguit o no. L'avaluació d'allò que els i les estudiants han après en un context pedagògic crític requeriria formes d'avaluació alternatives, que tinguessin en compte no només el contingut de l'aprenentatge, sinó també la capacitat reflexiva i crítica de l'alumnat, les habilitats per a la resolució de problemes i la creativitat en la busca de solucions.

Al mateix temps, hem identificat mancances en els plantejaments generals de la pedagogia crítica pel que fa al rol de les emocions tant en la legitimació de certes pràctiques com en el treball reflexiu i crític dins l'aula. Identifiquem, doncs, una necessitat d'incorporar el treball de la dimensió emocional en la construcció del pensament crític dels docents per a què puguin, al seu torn, treballar críticament amb l'alumnat.

#### 4.4 QUADRE COMPARATIU: LA CONSTRUCCIÓ DEL PENSAMENT PEDAGÒGIC DEL DOCENT SOTA ELS ENFOCAMENTS COGNITIU, INTERPRETATIU I CRÍTIC

ELEMENTS D'ANÀLISI	ENFOCAMENT COGNITIU	ENFOCAMENT INTERPRETATIU	ENFOCAMENT CRÍTIC
<b>Principal(s) pregunta(es) de recerca</b>	Quins són els processos formals de processament de la informació i presa de decisions que el docent duu a terme? Afecten les teories implícites i les creences dels docents les decisions que aquests prenen?	Què saben els docents? Quins elements formen part del pensament pràctic dels docents i com s'estructuren?	Quins elements del context condicionen la comprensió de la realitat i l'activitat pedagògica del docent? Quins són els grups de poder darrere la cultura dominant? Quins són els seus interessos?
<b>Efectivitat docent</b>	Té un caràcter predictiu. Està fortament condicionada per les teories del professorat sobre el comportament humà (tant del propi comportament, com dels èxits i fracassos de l'alumnat).	Té un caràcter subjectiu i intencional. El docent, a partir de les seves experiències i reflexions sobre la pràctica, elabora criteris propis sobre la seva efectivitat i com mesurar el rendiment acadèmic. Està basada en l'habilitat intel·lectual del docent per resoldre problemes pràctics de forma singular.	Reconeix que l'escola reproduceix i legitima les desigualtats en la societat a partir del manteniment d'una cultura etnocèntrica basada en la competitivitat. El docent és efectiu en la mesura que formi ciutadans crítics amb la societat i que promogui la construcció d'un currículum a partir de les històries dels estudiants. És crític amb els sistemes de rendició de comptes basats en el resultat dels estudiants en proves estandarditzades.
<b>Elements que condicionen la pràctica educativa i el rendiment acadèmic de l'alumnat</b>	La pràctica educativa està constituïda per les operacions preactives, interactives i postactives que el docent duu a terme. Es reconeix que les atribucions i concepcions del professorat condicionen el rendiment de l'alumnat.	L'ensenyament es defineix a partir de les interaccions que es produeixen dins de l'aula i dels intercanvis que docents i discenten tenen amb el medi. Es reconeix que tant la formació inicial i permanent del docent, com la socialització en el lloc de treball, condicionen el pensament pràctic del docent i el rendiment acadèmic de l'alumnat.	La pràctica educativa està condicionada pel context social, cultural, polític i econòmic; pels interessos dels grups de poder i per la tasca de legitimació de la cultura majoritària que ha dut a terme el centre escolar. La comprensió d'aquests elements és el primer pas per transformar la realitat a partir de la pròpia praxis.

<b>Atenció a la diversitat/adaptació al context</b>	Les característiques de l'alumnat (conegudes i/o suposades) és l'element que els docents tenen més en compte en l'ensenyament. La recerca mostra que el docent s'adapta al context quan percep que allò planificat no està funcionant.	El docent fa servir certes respostes rutinitzades, de procediments ja establerts, que s'han elaborat a partir de les exigències del context. Aquestes rutines poden suposar una millor atenció a la diversitat o un obstacle, depenent de la funció que compleixin dins del pensament pràctic del docent.	El docent no s'adapta al context, sinó que el deconstrueix críticament situant-lo històric i socialment, a partir d'una relació dialèctica amb l'alumnat i amb l'entorn. L'alumnat també reconstrueix el propi coneixement i té veu i vot en l'organització del propi aprenentatge. L'alumnat participa activament en la definició dels objectius educatius.
<b>Desenvolupament professional del docent</b>	És possible a partir de plans d'acció flexibles i alternatives d'acció.	És possible a partir de la reflexió en l'acció i sobre l'experiència educativa. Aquesta reflexió permetrà modificar un coneixement pràctic, influenciat per la cultura dominant. La recerca mostra que les teories formals incideixen poc en la formació del pensament del docent. La formació ha de servir com a eina d'anàlisi i reflexió sobre el propi pensament, si es vol que incideixi en la construcció del pensament pràctic.	És possible a partir de la reflexió autònoma, l'elaboració de pensament propi, l'anàlisi de la realitat en termes de relacions de poder i l'ús dels processos de recerca-acció en la pràctica educativa. El pensament i el coneixement del docent estan socialment construïts, per tant actuar i pensar d'una forma diferent requerirà una transformació personal per part del docent.

Taula 20. Quadre comparatiu dels enfocaments sobre la construcció del pensament pedagògic del professorat. Elaboració pròpia.

## 5. FACTORS QUE INFLUEIXEN EN LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES DELS DOCENTS

Els canvis que s'estan produint en la societat de la informació i el coneixement demanen que l'escola recuperi la seva funció educativa, facilitant l'oportunitat de que cada individu qüestionari i s'interrogui conscientment sobre els propis esquemes de pensament, afecte i conducta que ha adquirit de forma espontània en els intercanvis quotidians de la seva història personal (Pérez Gómez, 2007). L'escola ha de facilitar que els individus desenvolupin la seva autonomia, d'acció i de pensament, a través d'experiències on l'aprenentatge sigui realment significatiu i on el coneixement es reconstrueixi críticament. Sota aquesta perspectiva, sabem que la intervenció del docent no es podrà limitar a la transmissió de coneixement o a l'augment del rendiment de l'alumnat en proves estandarditzades, sinó que haurà d'estar enfocada en facilitar un procés obert de comunicació on alumnat i professorat (re)construeixin dialècticament els significats del món que els envolta.

En l'estudi de la construcció del pensament docent a partir d'enfocaments interpretatius i crítics veiem que els docents elaboren el pensament pràctic que guiarà les intervencions dins de l'aula a partir de la formació, els processos de socialització de la institució educativa i els processos de reflexió crítica sobre la pròpia pràctica. La insuficiència de la formació inicial del professorat per desenvolupar les competències complexes que el docent necessita i la tendència a reproduir el comportament social acceptat majoritàriament en arribar a la pràctica, fa necessari que el docent deconstrueixi els seus esquemes d'acció i pensament. La deconstrucció serà possible a través de **processos formatius i processos d'innovació** on el professorat reflexioni críticament sobre les seves teories i maneres de fer i les contrasti amb aquelles formulacions alternatives dels seus companys o dels teòrics en educació i amb la realitat que es troba en la vida de l'aula. Aquests processos haurien de portar el docent a desenvolupar un coneixement professional que li permeti moure's entre la teoria i la pràctica, un coneixement del *saber* i del *saber fer*; on el professional elabori i perfeccioni els elements teòrics que es mostren eficients en l'aplicació pràctica. Com veiem amb anterioritat a partir de Pérez Gómez (2007), el docent es desenvoluparà professionalment a partir de la **reconstrucció del seu pensament pedagògic**; és a dir, d'un *procés de deconstrucció dels esquemes de pensament i acció acrítica que s'han anat consolidant empíricament*. Per tant, caldrà remoure els obstacles epistemològics que des de

la ideologia pedagògica dominant i des de la pràctica socialitzadora de l'escola s'han incorporat al pensament i acció dels docents.

Aquests elements al voltant del pensament pràctic del docent són essencials per a la nostra recerca, ja que entenem que la reconstrucció del pensament pedagògic del docent ha de ser part del procés de construcció d'una educació integral, on les pràctiques educatives atenguin tant les necessitats intel·lectuals com socioemocionals dels infants i joves. Entenem que els docents hauran de participar en processos formatius i d'innovació que facilitin la integració dels elements en tensió a partir de i conjuntament amb el seu desenvolupament professional. La revisió de la literatura pel que fa a la influència del context (apartat núm. 2, pàg. 10) i la forma com es construeix el seu pensament pedagògic (apartat núm. 4, pàg. 105) ens mostra que aquests canvis no es produiran de forma "natural", sinó que són processos que s'hauran d'integrar d'una forma o altra en el projecte de centre o els objectius educatius de l'escola. Al mateix temps, l'anàlisi dels elements necessaris en la implementació de l'aprenentatge socioemocional fa evident que el docent haurà de participar activament en el disseny, desenvolupament i avaluació del programa d'intervenció per a què es garanteixi la seva continuïtat al llarg del temps.

Des de finals de la dècada dels vuitanta, els investigadors han reconegut la importància del rol que juguen els docents en qualsevol model de canvi i en el desenvolupament satisfactori de processos d'innovació educativa. El destí d'una innovació depèn d'allò que els docents pensen i fan al respecte, perquè són els docents aquells que apliquen (amb l'alumnat i mitjançant les seves creences i accions en les situacions d'ensenyament-aprenentatge) les noves idees resultants de la recerca o promogudes per l'escola, el districte escolar o el Departament d'Educació. La resistència que el col·lectiu docent ha mostrat en moltes de les reformes educatives que s'han dut a terme, i que no han obtingut els resultats desitjats, ha obligat a reconsiderar el paper del professorat en aquests processos (Gather Thurler, 2004). Dins de la comunitat científica educativa, està bastant acceptat que en qualsevol procés de perfeccionament i desenvolupament docent o projecte d'innovació educativa, el professorat ha de participar activament en la definició de necessitats, la planificació, el desenvolupament i la posterior avaluació del significat i de les conseqüències del projecte.

També cal tenir en compte que el desenvolupament professional dels docents és un procés altament individual, on cada docent segueix el seu propi ritme i té un nivell de maduresa personal i professional diferent (Feixas, 2004).

Per tant, i especialment per a la nostra recerca, caldrà tenir en compte aquells elements que condicionen i influeixen el treball del docent i que provoquen la tensió que viu el professorat entre atendre el desenvolupament intel·lectual i les demandes de rendició de comptes i cobrir les necessitats socioemocionals dels alumnes. Volem comprendre quins són els factors que afecten les pràctiques educatives dels docents; aquells elements que afavoreixen els processos de canvi i de desenvolupament professional i aquells que n'afavoreixen les resistències.

Agruparem aquests factors en tres apartats:

Factors a nivell individual

Factors a nivell de la institució

Factors a nivell de la societat

## 5.1 PEL QUE FA AL DOCENT

La majoria de recerques recents dutes a terme al voltant dels processos formatius i de canvi en les institucions educatives, analitzen els factors de la cultura propis de les organitzacions i del context que les envolta i que afecten aquests processos. Tot i això, entenem que les variables de tipus personal (les característiques personals o les preocupacions docents) i professional (l'estil docent, les concepcions sobre l'ensenyament-aprenentatge, l'experiència prèvia, la formació inicial i permanent) dels docents afectaran la *disponibilitat* del professorat en aquests processos de reconstrucció del seu pensament pedagògic i de busca de solucions per als dilemes amb els quals es troben en la seva pràctica diària.

Pérez Gómez (2007) estableix que qualsevol procés de perfeccionament basat en el desenvolupament del pensament pràctic del docent hauria de tenir els següents principis:

- Acceptació voluntària per part del professorat. Ningú es pot perfeccionar contra la seva voluntat.
- Participació activa del professorat en la definició de les necessitats, el disseny, la planificació i avaluació del programa formatiu.
- Vinculació a les característiques i problemàtiques de la pràctica, promovent processos de recerca-acció i directament relacionat amb l'experimentació curricular.
- Procés col·laboratiu en equips de treball i interdisciplinari.

Kegan i Lahey (a partir de Fullan, 2005) estableixen que qualsevol intent per liderar amb l'objectiu de produir canvi ha de tenir en compte que:

- És molt difícil dur a terme canvis significatius en un grup sense canviar els *comportaments individuals*.
- És molt difícil mantenir canvis significatius en el comportament sense que hi hagi *canvis significatius en els significats implícits dels individus* que donen pas als comportaments.

Però quins són els factors que afecten aquests significats implícits? Quins són els elements que provocaran canvis en els comportaments del professorat? La majoria d'autors que han estudiat les cultures organitzatives de les escoles consideren que els problemes o

resistències al canvi són més de les estructures del sistema que dels individus. Per exemple, Bolívar (2000) argumenta que sembla il·lògic atribuir l'aversion al canvi a característiques psicològiques individuals quan són les pautes culturals, on el docent s'ha socialitzat, les que determinen les condicions organitzatives de treball. Tot i això, ens interessa revisar quines variables individuals poden afectar i condicionar la resposta dels docents als elements que creen tensió en la seva pràctica educativa i com aquestes variables individuals poden condicionar les decisions que els docents prenen.

En l'anàlisi dels factors a nivell del docent podem diferenciar dos nivells: D'una banda, aquells elements relacionats amb els coneixements i les habilitats de les persones; és a dir, els coneixements tècnics que els docents posseeixen i les seves habilitats per posar-los en pràctica, siguin aquests adquirits a través de la formació inicial i permanent o a través de l'experiència. De l'altra, trobem aquelles variables relacionades amb les motivacions i els incentius; és a dir l'actitud individual del docent cap als processos de canvi. Veiem-los amb detall.

### **5.1.1 ELS CONEIXEMENTS I HABILITATS DELS DOCENTS**

L'impacte que la formació té sobre els coneixements i habilitats dels mestres a les escoles ha sigut un tema recurrent en la literatura sobre la preparació del professorat. A partir dels estudis sobre el pensament pràctic del professorat, hem constatat els efectes que la socialització produïda als centres educatius té sobre el comportament dels docents; on els docents novells tendeixen a reproduir els models que es troben en les escoles, independentment de la formació inicial que hagin rebut. Aquests docents experimenten el que Dann i d'altres (a partir de Brouwer i Korthagen, 2005) anomenen experiències de discrepància (*discrepancy experiences*), és a dir experimenten el contrast entre les nocions ideals sobre els processos d'ensenyament-aprenentatge apreses en la formació inicial i la pressió de l'escola per mantenir patrons de comportament tradicionals. Al mateix temps, si mestres novells comencen la seva carrera docent en centres educatius que duguin a terme projectes d'innovació on l'aprenentatge sigui el centre de la vida escolar, estaran més oberts a les particularitats del centre que d'altres docents amb més experiència.



Pel que fa a mestres amb més **experiència**, no podem obviar que els anys de docència i l'experiència acumulada poden afectar en major o menor mesura la disponibilitat del docent davant les situacions de canvi i la seva resposta davant iniciatives d'innovació educativa. Segons Feixas (2004), quan els docents milloren el seu coneixement sobre la disciplina i sobre com ensenyar-la, les actituds sobre la docència també canvien i, consegüentment, es produeixen canvis en les seves habilitats i la seva actuació docent. Tot i això, l'autora reconeix que l'experiència aporta maduresa i més recursos al docent sempre i quan aquesta experiència sigui educadora i significativa.

En el terreny de la **formació inicial**, Darling-Hammond (2000) ha identificat consistentment que la preparació formal del docent als EUA (específicament el programa de certificació per exercir la docència i la formació en la matèria a ensenyar) és un bon predictor d'un major rendiment de l'alumnat. Al mateix temps, la recerca identifica que la intel·ligència general dels docents i el coneixement sobre la matèria a ensenyar (per exemple, matemàtiques o llengua) no són tan importants per al rendiment de l'alumnat com el coneixement sobre les teories d'ensenyament i aprenentatge i tenir una formació formal en la matèria a ensenyar. Darling-Hammond (2010), reclama la necessitat de millorar la qualitat de la formació inicial dels docents als EUA. L'autora argumenta que la formació inicial és important per dues raons:

- Perquè pot millorar l'efectivitat inicial dels docents.
- Perquè augmenta les possibilitats que el docent continuï exercint la professió docent durant el temps suficient per tenir més experiència i, per tant, ser més efectiu (l'efectivitat docent millora significativament a partir del 3er any en la funció docent).

Recerques quantitatives i qualitatives dutes a terme en els últims anys mostren que el canvi promogut per factors "externs", com seria la **formació permanent**, és un procés complex. Alguns autors troben que els canvis motivats a través de la formació continuada són lents, requereixen suport, no són sempre lineals i de vegades, no es produeixen (Smith, Hofer, Gillespie, Solomon i Rowe, 2003). Richardson (1998) argumenta que els docents canvien de forma constant; són més resistents a canvis promoguts externament o canvis que van en contra de les seves creences i valors.

Entenem que el model de formació continuada també afectarà la *disponibilitat* del docent en la introducció de canvis en les pràctiques educatives. Models que estan centrats en el contingut acadèmic, amb activitats pràctiques, aprenentatge actiu i coherents amb els objectius de l'escola o el districte escolar han demostrat tenir un major impacte en el coneixement dels docents i, per tant, en els canvis en les seves pràctiques educatives (Smith et al., 2003).

Diversos autors (Elliott, Stenhouse, Santos Guerra i Pérez Gómez, entre d'altres) consideren la necessitat d'incorporar processos cooperatius en l'aprenentatge docent si es vol que la formació del professorat promogui el seu desenvolupament professional. Aquesta formació ha d'estar orientada en primer lloc, cap a la reflexió crítica sobre la pràctica i sobre els processos d'aprenentatge i en segon lloc, cap a la introducció de millores o canvis en les rutines diàries. Aquest segon element és clau per garantir el desenvolupament professional del docent, ja que els processos reflexius per sí sols no porten necessàriament a un canvi significatiu en les concepcions dels docents o de les seves pràctiques (Day, 1993). Al mateix temps, sabem que la reflexió no apareix de forma espontània, sinó que és un procés que ha de ser estimulat i recolzat per la institució educativa (Schön, 1983) o pels programes de formació continuada. Per tant, per tal de què la reflexió sobre la pràctica docent condueixi al desenvolupament professional del professorat, s'ha d'emmarcar en un procés conjunt amb d'altres docents, recolzat per la cultura de l'organització educativa. D'altra banda, la reflexió no porta a l'acció.

Korthagen i Kessels (1999) van establir que el comportament docent es basa en un conglomerat de necessitats, valors, sentiments, coneixements tàcits, significats, habilitats, rutines i inclinacions que es formen al llarg de l'experiència personal i professional de cada professor. Aquesta *Gestalt*, com l'anomena l'autor, és un camí d'anada i tornada constant entre el coneixement racional, explícit i consolidat i les emocions, desitjos i hàbits que l'individu ha anat formant a través de l'experiència. Per tant, entenem que si el docent exposa les seves competències professionals al qüestionament i considera la importància dels processos d'interacció entre el seu saber i l'experiència, estarà en condicions de reflexionar sobre la pròpia pràctica i d'introduir-ne canvis.

Les habilitats i coneixements dels docents estan condicionades per la qualitat de la formació inicial, els models de la formació permanent on el docent ha participat i els tipus d'experiències prèvies en la funció docent. Aquests elements, en conjunt o de forma individual, poden condicionar la resposta dels professionals davant de processos d'innovació i de canvi. El procés de canvi en el pensament pedagògic del docent i, per tant, en les seves pràctiques educatives no és sempre un procés lineal. Fullan (1990) argumenta que quan els docents intenten incorporar certes pràctiques es produeix una "caiguda de la implementació" abans de què la nova idea s'hagi integrat completament en la pràctica del docent. Al seu torn, Elmore (1996) comenta que els canvis en les pràctiques educatives dels docents són lents, inclús per aquells docents que volen canviar. El professorat ha de veure, segons l'autor, que aquells canvis són necessaris i rellevants per a què l'alumnat aprengui millor.

### 5.1.2 LA MOTIVACIÓ DELS DOCENTS

Acabem de veure com l'experiència i la formació dels docents afecten la *disposició* dels docents davant de la promoció de canvis en les pràctiques educatives i els processos d'innovació. Un cos significatiu de la literatura sobre la psicologia social del docent identifica la motivació del professorat en la participació de processos de formació i d'innovació com un factor clau en la producció de canvis.

Les teories sobre gestió d'empreses busquen la resposta en una millora de les estratègies de comunicació, participació, suport o avaluació. Saber motivar als clients o treballadors es converteix en una competència que qualsevol líder o innovador ha de posseir. Segons Gather Thurler (2004), la majoria de teories modernes sobre la motivació i gestió d'empreses es basa en conceptes d'organització utòpics i racionalistes: no es pren seriosament als treballadors com a co-partícpis en el consens i negociació del canvi i se'ls manipula a partir de recompenses externes.

Segons Herzberg (a partir de Gairín i Muñoz, 2008) la motivació humana és un dels factors que influeix en l'actitud cap al canvi. Per a l'autor, les persones que es resisteixen al canvi i es desmotiven ho fan per trobar-se amb masses normes i procediments burocràtics, patir d'una supervisió excessiva, rebre poques recompenses o que aquestes

siguin inadequades, tenir relacions difícils o trobar que els seus valors entren en conflicte amb els valors que el canvi sosté, entre d'altres. D'altra banda, l'autor també recull que les persones treballen amb més energia i entusiasme quan el treball és intrínsecament satisfactori i estimulants, quan es té una sensació de millora i progrés o quan el docent participa en la presa de decisions (aquest és precisament l'element que Gather Thurler apunta com a deficient en les teories modernes sobre motivació).

Ottoson (1997) arriba a conclusions similars en les seves recerques. L'autor identifica que una predisposició forta (motivació per a l'aprenentatge, coneixements previs i actitud positiva) pot ser especialment important, perquè té el potencial de què el docent superi les dificultats i els factors limitants del programa en sí o del context educatiu.

Un altre dels elements que s'ha estudiat en l'anàlisi de la motivació dels docents és la seva relació amb la confiança del professorat en la pròpia eficàcia (*self-efficacy*). Bandura (1993) considera que les creences dels docents sobre la pròpia eficàcia juguen un paper clau en els processos motivacionals dels docents. Anant un pas més enllà, Schepers et al. (a partir de Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink i Hofman, 2012 ) descriuen les percepcions de l'eficàcia professional dels docents com el principal motivador en els treball dels docents. Per tant, constatem que aquesta percepció de la pròpia eficàcia contribuirà positivament a canvis en els nivells de motivació del professorat davant dels processos formatius i d'innovació.

Al mateix temps, trobem recerques que demostren la influència dels processos de formació en la percepció de l'eficàcia dels docents (Ross a partir de Smith et al., 2003). Quan els docents incorporen noves estratègies i veuen que aquestes estratègies funcionen, augmenta la seva percepció de l'eficàcia i, per tant, la seva motivació per incorporar noves estratègies. Aquest és el mateix procés que alguns investigadors han identificat en la implementació de programes d'ASE, on els docents continuen implementant les estratègies en adonar-se que es produeixen millores en l'ambient d'aprenentatge de l'aula com a resultat d'aquest treball.

Fuller i Brown (a partir de Smith et al., 2003) identifiquen tres tipus de preocupacions dels docents davant dels processos de canvi:

- **Supervivència:** Té a veure amb el control de l'aula, la possessió del coneixement necessari, trobar un lloc dins la cultura de l'escola i satisfer les expectatives dels altres.
- **Activitat:** Planificació curricular i execució de tasques administratives.
- **Impacte:** Resposta a les necessitats individuals de l'alumnat i augment de la seva motivació.

Les recerques recollides per Smith et al. (2003) identifiquen que aquestes preocupacions canvien al llarg del temps; mentre els docents novells estan més preocupats per la supervivència i les activitats, els docents amb més experiència tendeixen a preocupar-se per l'impacte de la seva tasca educadora.

Feixas (2004) estableix, en el treball amb el professorat universitari, que la motivació intrínseca dels docents per aprendre i millorar és el tipus de motivació que portarà al desenvolupament professional del professorat. En canvi, la motivació extrínseca (a partir de recompenses externes), la motivació social (per generar opinions positives en persones importants) o la motivació per la consecució (per millorar o créixer personalment), tot i que poden generar millores, no contribueixen en el desenvolupament professional del docent.

A partir de Gather Thurler (2004), identifiquem que els processos formatius, si volen tenir en compte la motivació dels docents i la seva influència en l'actitud cap als processos de canvi, hauran de:

- Promoure la participació activa dels docents en la presa de decisions
- Incorporar els coneixements previs dels docents sobre la temàtica de formació
- Crear un ambient segur i de confiança que promogui la col·laboració
- Afavorir la creativitat i la flexibilitat
- Promoure la curiositat en l'aprenentatge
- Buscar millores o alternatives a problemàtiques reals
- Oferir un grau òptim de dificultat i de novetat

En aquest apartat, hem analitzat els elements que, a nivell del docent, poden influir en les pràctiques educatives dels docents i en la seva *disposició* cap als processos de millora. Entenem que tant els coneixements i les habilitats del professorat com la seva motivació són variables que condicionen els docents, ja sigui afavorint un caràcter flexible i obert com promocionant la resistència als processos de canvi. No obstant, aquesta anàlisi no ens ofereix una visió completa dels factors que influeixen en les pràctiques dels docents, ja que l'individu no es pot aïllar del seu context i s'ha d'entendre en el sí de la institució educativa i de l'entorn social on aquest es trobi. En els següents apartats, analitzarem com el lideratge i la cultura, a nivell de l'organització educativa, i el rendiment acadèmic i l'estandardització de les pràctiques, a nivell socioeducatiu afecten els docents i condicionen el seu treball.

## 5.2 PEL QUE FA A L'ORGANITZACIÓ EDUCATIVA

El docent, en la seva tasca educadora, no funciona de forma aïllada, sinó que forma part d'un context organitzatiu amb unes característiques particulars. Els elements estructurals, funcionals i també culturals i ideològics de l'organització educativa condicionaran el treball dels docents i promouran un tipus de pràctiques concretes. Entenem, juntament amb Gairín Sallán (2000a), que el context institucional és la unitat bàsica de canvi i innovació i és el referent obligat per qualsevol transformació educativa.

L'anàlisi dels elements organitzatius és especialment rellevant quan considerem la necessitat d'involucrar els docents en processos formatius i d'innovació que demanaran canvis en les formes de pensar i d'actuar dels mestres. Segons Gather Thurler (2004), la institució té un paper determinant en l'èxit o fracàs dels projectes de canvi, perquè és a l'escola on treballen els docents i també perquè és al centre educatiu on es construeix el sentit de les pràctiques professionals i de les propostes de canvi. Aquests docents construeixen, segons l'autora, el significat d'un possible canvi a partir d'una cultura de pertinença, en funció de la seva incidència sobre les relacions socials en les quals participen i segons el grau de converses i interaccions que els ajudin a precisar el seu pensament i a posar-se d'acord amb l'opinió de l'entorn social. Per tant, haurem de tenir en compte els elements que condicionen la forma en què els docents **construeixen significats** sobre ells mateixos, la pràctica educativa i els processos de canvi.

En aquests processos on els docents construeixen el significat del canvi de forma individual i col·lectiva, es poden aplicar certes estructures al nivell de centre que afavoreixin la innovació. La recerca al voltant de les organitzacions educatives mostra que hi ha certes cultures i formes de funcionar de la institució educativa que són més favorables a la innovació i el desenvolupament professional dels docents que d'altres. Per tant, analitzar aquests elements ens ajudarà d'una banda, a comprendre els factors organitzatius que influeixen en les pràctiques educatives dels docents i de l'altra, a delimitar aquelles cultures o formes de funcionar que seran més favorables a la (re)construcció del pensament pedagògic del docent i que, al seu torn, contribuiran al desenvolupament de pràctiques educatives que integrin l'atenció al desenvolupament intel·lectual i socioemocional dels infants als centres educatius.

A continuació revisarem el concepte i tipologies de lideratge que promouen processos d'innovació, així com el concepte i tipologies de cultura organitzativa.

### 5.2.1 EL LIDERATGE

Els processos de canvi o de desenvolupament dels docents en les organitzacions educatives no es produeixen normalment de forma natural, sinó que requereixen la intervenció d'un grup de persones que volen orientar l'escola en una direcció determinada. En termes generals, parlem de *lideratge* quan existeix una influència regular exercida per una persona o grup de persones sobre les decisions i accions d'un conjunt de persones més gran, d'una organització, d'un sindicat, etc.

La comunitat científica educativa sembla estar d'acord amb la importància de promoure el lideratge innovador dels docents. Tradicionalment, les persones que tenien càrrecs de major responsabilitat dins del centre educatiu (director, inspector, cap d'estudis...) eren els actors que promovien el desenvolupament dels docents i la iniciació de processos d'innovació. Tot i això, la recerca ha mostrat que la participació dels docents en les diferents etapes dels processos d'innovació i la creació d'espais on els docents puguin iniciar processos de desenvolupament professional és clau per garantir la continuïtat, sostenibilitat i èxit d'aquests processos de canvi. Els docents són més propicis a canviar els seus hàbits i reformular el seu pensament pedagògic si senten com a propi el

projecte d'innovació o la introducció de nous elements en les seves pràctiques educatives, poden influir en el seu desenvolupament i constaten l'impacte positiu d'aquests canvis en l'alumnat i els processos d'ensenyament i aprenentatge.

El lideratge pot prendre diferents modalitats segons estigui orientat a la formació, la cultura, les transaccions o la transformació (Gather Thurler, 2004):

- **Lideratge orientat a la formació:** Aquests líders se centren en el treball interior de l'aula i el progrés de l'alumnat, creen múltiples solucions als problemes dels companys de centre i serveixen com a recurs constant. Aquest lideratge és conegut com *peer coaching*, on la font de legitimitat procedeix de l'experiència.
- **Lideratge orientat a la cultura:** Els líders funcionen com a "models" dels valors i formes d'actuar propis de la cultura del centre. Aquests líders són, segons Schein (2004) els que creen, dirigeixen i destrueixen (si es considera que és disfuncional) la cultura de les organitzacions. Aquest lideratge determinarà l'estil de resolució de problemes, la freqüència i qualitat de les interaccions entre docents i la promoció (o no) d'un lideratge cooperatiu.
- **Lideratge orientat a les transaccions:** Aquest lideratge defineix les modalitats d'intercanvi de serveis i competències entre el professorat, de manera que hi hagi una divisió clara del treball on l'ensenyament va per una banda i la gestió de l'organització per una altra. Està dedicat fonamentalment a la gestió eficaç i pretén assegurar la coherència entre la planificació del projecte i les finalitats del sistema. És positiu si els objectius del canvi estan clarament definits.
- **Lideratge orientat a la transformació:** Aquest lideratge busca una millora de les competències individuals i col·lectives dins de la institució educativa per propiciar la modificació de les pràctiques. Actua fonamentalment sobre la cultura existent, sobre les representacions, emocions, actituds... i sobre la consecució dels objectius individuals i col·lectius. El lideratge transformacional va més enllà de la promoció de seguidors/implementadors del canvi; el lideratge orientat a la transformació pretén *empoderar* els docents, fent-los participar activament en els diferents estadis de desenvolupament.



Des de la perspectiva de la recerca que ens ocupa, podem dir que el lideratge per a la formació podria ser un primer pas en ajudar els docents a iniciar processos de reconstrucció del pensament pedagògic, pel treball col·laboratiu amb d'altres docents i per l'aprenentatge de noves estratègies o l'ús de nous recursos. Tot i això, aquests canvis es limitarien al context de l'aula, afectarien només aquells docents que han modificat les seves pràctiques per la influència i relació amb el *peer coach* i serien canvis puntuals. En canvi, a partir d'un lideratge orientat a la transformació, els processos de desenvolupament dels docents o d'innovació iniciats en el sí de la institució educativa estarien enfocats no només en la millora de les competències individuals, sinó també en el creixement col·lectiu a nivell de l'organització. Entenem que els processos de perfeccionament dels docents, si volem que siguin sostenibles a llarg termini i siguin significatius per a l'organització en el seu conjunt, s'han d'incorporar amb plantejaments organitzacionals que tinguin en compte els docents com a agents actius de canvi i que considerin la cultura com el centre d'acció. Des d'aquesta perspectiva, la integració del desenvolupament socioemocional en les pràctiques educatives requerirà d'un lideratge més proper a la transformació.

Bottery (2004) considera que els líders educatius han de tenir en compte no només la realitat del centre educatiu, sinó també el context polític i econòmic que afecta l'escola. Segons aquest autor, el lideratge educatiu hauria de tenir:

- Coneixement sobre els elements ecològics i polítics que van més enllà del context institucional i local.
- Noció del bé públic, que vagi més enllà del consumisme.
- Enfocament reflexiu i proactiu cap a una versió enriquida de la rendició de comptes.
- Continuada necessitat d'autoreflexió per part dels docents, en un intent d'entendre i interrogar-se sobre les pràctiques educatives en contextos que van més enllà de l'escola.

Bottery (op. cit.) entén que el centre educatiu no només ha de contribuir a la competitivitat econòmica del país i a la formació d'individus adaptables al context, sinó que ha de proveir una educació per a la persona que sigui enriquidora i gratificant. Per fer-ho possible, proposa la necessitat d'un lideratge dialèctic ètic (ell ho anomena *ethical*

*dialectician*), on el líder té una visió educativa i ètica, amb principis polítics i pragmàtics, que serà reconstruïda dialècticament amb la comunitat educativa. Aquest autor posa l'èmfasi en la construcció de la confiança mútua entre els membres de la comunitat educativa, la construcció de visions compartides amb un component ètic i la necessitat de reconèixer el context polític i social que afecta l'organització educativa i els seus membres. Cal reconèixer, però, la dificultat de promoure aquest model de lideratge en sistemes educatius on es prioritza la rendició de comptes externa i l'estandardització del currículum i de les pràctiques pedagògiques; on les pressions per obtenir resultats acadèmics obliguen a relegar a un segon lloc els aspectes del desenvolupament socioemocional dels infants.

Fullan (2005), en el seu treball al voltant del canvi en les organitzacions educatives i la seva sostenibilitat, també reconeix com Bottery el propòsit moral del servei públic que conforma l'educació. Per Fullan, el propòsit moral ha de transcendir l'individu i passar a un compromís per oferir un servei de qualitat tant a nivell de l'organització com del sistema educatiu. Però quin model de lideratge pot 1. Estar orientat a la transformació, 2. Mantenir el caràcter moral i ètic de l'educació, 3. Promoure el perfeccionament dels docents per augmentar la qualitat del servei educatiu i 4. Promoure canvis que siguin sostenibles a llarg termini? Tot i que la resposta no sigui un model únic, podem dir amb Fullan (2005) que un dels elements clau és la promoció de lideratge en tots els nivells de l'organització i del sistema educatiu. És a dir, en la promoció de líders que actuen en diferents nivells dins de l'organització o el sistema educatiu (pràctics), però que pensen i reflexionen a nivell del sistema i per tant, dels elements que condicionen la seva pràctica (teòrics). És el que Fullan anomena *system thinkers in action* (pensadors del sistema en acció).

Hargreaves i Fink (2004), al seu torn, estableixen 7 principis per a un **lideratge sostenible**. En l'àmbit educatiu, defineixen el lideratge sostenible com aquell que *preserva i desenvolupa un aprenentatge profund que s'estén i perdura, de forma que no es perjudiqui l'entorn i es generi un benefici autèntic per a les persones tant en l'actualitat com en el futur.*

<b>Principis</b>	<b>Breu descripció</b>
<b>Profunditat</b>	El lideratge sostenible (LS) preserva, protegeix i promou un aprenentatge profund i ampli per a tothom.
<b>Permanència</b>	El LS perdura. Conserva i millora els aspectes més valuosos de l'aprenentatge i la vida al llarg del temps, d'un líder al següent.
<b>Amplitud</b>	El LS s'estén; sosté el lideratge d'altres i al mateix temps depèn d'ell.
<b>Justícia</b>	El LS no perjudica l'entorn, sinó que el millora activament, buscant formes de compartir el coneixement i els recursos dels centres educatius veïns i de la comunitat local.
<b>Diversitat</b>	El LS fomenta la diversitat cohesiva i impedeix l'estandardització alineada de la política, el currículum, l'avaluació, la formació dels docents. Estimula la diversitat i n'aprèn d'ella. Crea la cohesió i interconnexió entre els seus components, rics per la seva varietat.
<b>Iniciativa</b>	Desenvolupa recursos humans i materials, no els redueix. Renova l'energia de les persones. És un lideratge prudent, no malgasta els diners o les persones.
<b>Conservació</b>	En el seu propòsit per construir un futur millor, respecta el passat i el fa servir per construir el futur.

Taula 21. Resum dels principis del lideratge sostenible de Hargreaves i Fink (2004)

Resumint, podem dir que processos de perfeccionament del docent que vulguin desenvolupar el pensament pràctic i crític del professorat, processos d'innovació que requereixin canvis en les pràctiques educatives dels docents i la construcció de pràctiques educatives que atenguin tant les necessitat intel·lectuals com socioemocionals de l'alumnat requereixen d'un lideratge:

1. Orientat a la transformació i preocupat per la millora de les competències tant individuals com col·lectives.
2. Orientat a la construcció i reconstrucció individual i col·lectiva de significats.
3. Amb un fort caràcter ètic i moral, compartit pels membres de l'organització.
4. Orientat a la millora de la pràctica, a través de la reflexió de la pràctica contextualitzada dins d'una organització i un sistema determinat.
5. Distribuït, participatiu, on el professorat dissenya, desenvolupa i avalua els propis processos formatius i innovadors.
6. Orientat a la sostenibilitat al llarg del temps, a través de processos d'aprenentatge profunds que respecten l'entorn, valoren la diversitat i tenen en compte el passat en la construcció del futur.

### 5.2.2 LA CULTURA ORGANITZATIVA

Els centres educatius tenen una sèrie de creences, valors, hàbits i maneres de fer que es mantenen al llarg del temps, i que conformen la cultura del centre. No podem entendre allò que els docents fan i perquè ho fan, o com construeixen el seu pensament pedagògic, sense entendre la comunitat on treballen i la seva cultura organitzativa.

Armengol (a partir de Gairín Sallán, 2000a) defineix la cultura organitzacional a partir de les següents característiques:

- És un producte procedent de l'experiència grupal i, per tant, només localitzable allà on existeixi un grup definit i posseïdor d'una història significativa.
- Pot ser aplicada a les unitats socials de qualsevol dimensió que hagin pogut aprendre i establir una visió de sí mateixes i del medi.
- Serveix per solucionar situacions, per comprendre la realitat i com a marc de referència del comportament dels subjectes.
- Està implícita, és invisible i informal.
- És el reflex de la integració de cultures externes (context) i de cultures internes (dels diferents grups de l'organització).
- Està formada per un univers simbòlic específic i un conjunt de valors, creences i principis que guien l'activitat.
- Homogeneïtza les conductes personals.
- Constitueix la base de la identitat de l'organització.

Quan es parla de cultura organitzativa normalment es parla de *contingut* i de *forma*. El contingut fa referència a les actituds, els valors, les creences, i les maneres de fer compartides. Allò que els mestres pensen, diuen i fan és el contingut de la cultura. En canvi, quan parlem de forma ens referim als patrons de relació i les formes d'associació que els membres d'aquestes cultures fan servir. En aquest apartat, estudiarem aquesta segona dimensió de la cultura, la forma, ja que estem interessats en definir aquells elements que influeixen en la pràctica professional dels docents. Entenem que els possibles canvis en el pensament del professorat estan acompanyats per canvis en la manera com els docents es relacionen amb d'altres mestres i amb l'entorn.

Sabem que cultures organitzatives situades en un paradigma tecnològic portaran a una cultura professional individualista i fragmentària; mentre que centres educatius situats en un paradigma cultural promouran la coordinació i la col·laboració com a atributs de la cultura docent. En una escola situada en el paradigma sociocrític, la cultura professional potenciada serà la cooperació, com seria propi d'una organització que aprèn. Dins d'aquestes cultures existeixen diferents graus de cooperació professional entre els docents, que resultaran més o menys favorables a iniciar processos de canvi i de perfeccionament del docent. Gather Thurler (2004) resumeix en el següent quadre les contingències del funcionament de les organitzacions i les seves incidències sobre el canvi.

Relacions professionals entre docents	Estil de direcció	Forma de consens	Estil de funcionament	Incidències sobre el canvi
<b>Individualisme</b>	Autoritària liberal.	Consens dèbil.	Anòmia/mosaic: absència de vincles.	Canvis puntuals en dominis d'acció específics.
<b>Fragmentació</b>	Descentralització i separació d'expedients.	Acords parcials, projectes juxtaposats.	Coexistència pacífica.	Riquesa i dispersió, coherència limitada.
<b>Gran família</b>	Pastoral; preocupació pel benestar.	Preocupació federativa, valorització dels valors locals i la continuïtat.	Conservador, centrat en la imatge. S'eviten els conflictes.	Reactivitat, més que iniciativa.
<b>Col·legialitat obligada</b>	Director d'orquestra.	Consens guiat, imposat.	Molt centrada en la tasca, alternança entre excessos d'activitats i rutines.	Progressions col·lectives importants, limitades en el futur.
<b>Cooperació professional</b>	Lideratge cooperatiu.	Consens i regulació permanent.	Se centra en el desenvolupament professional i organitzacional en el futur.	El canvi com a part orgànica de la vida de les institucions.

Taula 22 . Tipologia de les relacions professionals i la seva incidència sobre les cultures professionals i el canvi. Font: Gather Thurler, 2004.

A partir d'aquesta tipologia podem dir que l'individualisme, tot i que no impedeix que el canvi aparegui en dominis d'acció específic, no és el tipus de cultura professional que beneficiarà l'organització com a col·lectiu. La fragmentació, la gran família i la col·legialitat obligada milloren la cooperació entre professionals, però no són suficients per fer que el canvi sigui possible. Per tant, ens interessarà aprendre més sobre la cooperació professional i com aquesta, juntament amb un lideratge cooperatiu, pot resultar en canvis a nivell organitzatiu que promoguin els processos d'innovació i de desenvolupament professional dels docents.

Hargreaves (2003) argumenta que les reformes educatives que s'han dut a terme en les societats occidentals, sobre tot en els països anglosaxons, amb l'augment de l'estandardització i dels sistemes de rendició de comptes, demanen una nova conceptualització de les cultures institucionals que acabem de veure. Per a l'autor, no resulta suficient analitzar les cultures en relació als processos de canvi, sinó que també s'han de tenir en compte els objectius de rendiment, els contractes. Segons l'autor, els nous **contractes** (forts o dèbils) interactuen amb **cultures** més o menys col·laboratives, donant lloc a 6 escenaris diferents en la societat del coneixement. Els contractes fan referència als objectius de rendiment, ja siguin imposats externament o elaborats per la pròpia institució educativa. Les cultures de l'organització fan referència al tipus d'interaccions que es promouen en el sí de la institució educativa, a com els docents es relacionen. Ens interessa estudiar les cultures organitzatives de Hargreaves (op. cit.) amb més detall per la seva rellevància en el context de les escoles charter, on es donen alts nivells de rendició de comptes pel que fa al rendiment de l'alumnat.

		CONTRACTES	
		-	+
CULTURA	-	<b>Individualisme permissiu</b>	<b>Individualisme Corrosiu</b>
	+=	<b>Cultura col·laborativa</b>	<b>Comunitats d'aprenentatge professional</b>
	+	<b>Col·legialitat inventada</b>	<b>Sectes de formació per al rendiment</b>

Taula 23: Cultures organitzatives segons Hargreaves (2003).

<b>Cultures amb un baix nivell de rendició de comptes</b>			
	<b>Relació entre docents</b>	<b>Tipus de formació</b>	<b>Innovació</b>
<b>Individualisme permissiu</b>	Els docents ensenyen sols, aïllats en les seves aules. S'entén que els docents tenien dret a l'autonomia.	La formació permanent es basa en l'interès individual; aquest aprenentatge no es comparteix amb d'altres companys, ni beneficiava a l'escola en general.	Els esforços per innovar fracassen. Es dóna poc desenvolupament organitzacional.
<b>Cultura col·laborativa</b>	Promou el treball col·laboratiu entre docents. El professorat comparteix recursos. Varietat en la qualitat i extensió de la col·laboració entre docents.	Formació conjunta amb d'altres docents per elaborar projecte de centre a nivell de cicle o d'escola. En algun cas, la col·laboració es limita a aspectes com la disciplina, la socialització dels docents o la coordinació de tasques.	Resultats variats segons el tipus de cultura col·laborativa al centre. Es constata que, tot i ser un element necessari, és només una part en el desenvolupament dels docents i la promoció del canvi organitzatiu.
<b>Col·legialitat inventada</b>	Col·laboració esdevé forçada i artificial, és imposada des de dalt i prescriptiva amb el què, el com i amb qui.	S'evita que els docents tinguin oportunitats per a fer projectes de forma conjunta, aprenguin junts o facin recerca sobre les pròpies pràctiques.	No porta a processos de millora sostenibles a llarg termini.

Taula 24. Les cultures organitzatives amb un baix nivell de rendiment segons Hargreaves (2003). Elaboració pròpia.

## Cultures amb un alt nivell de rendició de comptes

La continua estandardització dels currículum i l'augment dels sistemes de rendició de comptes demanen la introducció del contracte com a unitat d'anàlisi de les institucions educatives. Segons Hargreaves, els règims de contractes han portat tres tipus de mesures:

- **Ha augmentat l'oferta d'escoles de "lliure tria" per a les famílies.** A partir de l'augment de diners públics destinats a escoles privades; la creació d'escoles *charter* i *magnet*; la publicació de resultats acadèmics com a font d'informació per a què les famílies triïn escoles i la competència entre centres per aconseguir resultats més alts.
- **La provisió del servei públic educatiu es fa, cada vegada més, a través de companyies privades.** Per exemple la promoció (i inclús direcció/coordinació) de programes curriculars i tecnologies innovadores per part d'empreses privades en districtes escolars amb un baix rendiment acadèmic; la contractació de companyies privades per a serveis com la formació de mestres, l'avaluació i inspecció dels sistemes d'avaluació del rendiment de l'alumnat, la contractació de mestres substituïts, etc.
- **Rendició de comptes de cara als serveis privats.** Aquests contractes i grups de proveïdors no poden assegurar qualitat en el servei a partir de la confiança mútua o les relacions establertes, així que es demana que ofereixin uns estàndards de rendiment comuns i ben detallats.

Els sistemes de contractes porten a tres tipus de cultures organitzatives: l'individualisme corrosiu, les comunitats professionals d'aprenentatge i les sectes de formació per al rendiment. Veiem-les amb detall.

### **1. Individualisme corrosiu**

La introducció de règims de contractes en educació ha suposat una organització detallada de l'avaluació dels estudiants i de l'estandardització del currículum. L'aplicació de polítiques de quasi-mercats en el sector educatiu significa un augment de la preocupació per la lliure tria del consumidor (que suposadament promou la diversitat), però al mateix temps ha suposat una promoció de la uniformitat a partir d'estàndards que tot l'alumnat ha d'aprendre. El resultat d'aquesta situació ha sigut l'emergència d'una cultura de competitivitat individual entre centres educatius i



també entre docents. Quan aquesta competitivitat es percep com una amenaça i no com una oportunitat per al creixement i la millora, les escoles no comparteixen les bones pràctiques amb d'altres centres educatius, per la por de perdre recursos econòmics i funcionals. Sota un règim d'individualisme corrosiu, els i les mestres intenten aconseguir els objectius a curt termini imposats des de l'exterior, perdent la il·lusió per objectius més amplis de visió compartida i projecte de centre. En aquesta situació, fruit de les exigències del rendiment individual, no es produeixen iniciatives on els docents puguin treballar de forma conjunta o projectes per innovar, fets que acaben perjudicant la salut del centre educatiu a llarg termini. La introducció de règims de contractes i sistemes de rendició de comptes ha tingut conseqüències positives, ja que ha forçat les escoles a fer servir els resultats acadèmics de l'alumnat i altres fonts d'informació de forma seriosa, en comptes de basar la millora del servei educatiu en criteris subjectius. Tot i això, veiem que aquests contractes combinats amb una baixa col·laboració entre els docents, no ajuden a desenvolupar un centre educatiu que pugui afrontar els reptes que la societat del coneixement planteja.

## **2. Comunitats professionals d'aprenentatge**

En les comunitats professionals d'aprenentatge el treball col·laboratiu dels docents té com a finalitat la millora dels processos d'ensenyament i aprenentatge. Els docents fan servir dades acadèmiques com a font d'informació en la presa de decisions, ja siguin aquestes relacionades amb la millora de les pràctiques pedagògiques com amb la solució conjunta de problemes. Hargreaves (2003) descriu una comunitat professional d'aprenentatge com un *procés social on la informació es converteix en coneixement*. En aquestes comunitats es promou el treball en equip, la recerca i l'aprenentatge continuat, habilitats que són necessàries en la societat del coneixement. L'autor, en una recerca duta a terme en cinc districtes escolars que havien demostrat una millora del rendiment acadèmic de l'alumnat en un període de 3 anys, troba algunes estratègies comuns que s'han de promoure per tal de crear una comunitat d'aprenentatge:

- **Formació professional** continuada compartida i connectada amb les pràctiques pedagògiques.
- **Lideratge pedagògic** a través de la formació dels directors/es de centre.
- **Presa de decisions basada en l'evidència**, on es recullen dades de diferents fonts i on es dona un procés d'interpretació crític.
- **Lideratge distribuït** on la millora es converteix en una responsabilitat compartida.
- **Creativitat i flexibilitat local**, on els docents poden decidir com millorar el rendiment de l'alumnat.

### **3. Sectes de formació per al rendiment**

Desenvolupar comunitats professionals d'aprenentatge com les descrites anteriorment requereix d'un creixement com a organització per part del centre educatiu; aquest procés implica temps i, de forma general, les reformes educatives basades en l'estandardització demanen resultats ràpids en la millora del rendiment acadèmic. Quan es donen aquestes pressions de temps i els governs estableixen un currículum rígid amb programes específics que els docents han d'ensenyar, els docents es troben limitats de prendre les seves pròpies decisions sobre la pràctica educativa (sobre el què, el com, el quan, però també el perquè), es creen sectes de formació per al rendiment (Hargreaves, 2003). Aquesta cultura organitzativa està basada en un fort sistema de rendiment de comptes (en molts casos iniciats i promoguts per la mateixa organització) que pretén millorar els resultats acadèmics de l'alumnat, costi el que costi. Trobem forces exemples de sectes de formació en el context anglosaxó, on districtes escolars han tingut unes millores de rendiment sorprenents. Malauradament, aquestes sectes estan mancades d'elements clau en els processos de millora sostenibles a llarg termini: els canvis són imposats per part de la direcció a partir de recerques i creences instructives que les autoritats o els experts han definit; no hi ha lloc per al qüestionament o la reflexió crítica sobre les pràctiques pedagògiques; la formació és intensiva i només enfocada a la millora del rendiment, sense tenir en compte la necessitat de solucionar problemes o preguntes que el professorat planteja de forma compartida i contextualitzada. Aquestes sectes,

tot i que puguin tenir bons resultats a curt termini, tenen serioses limitacions en la construcció d'escoles preocupades amb el desenvolupament de la igualtat social i no només amb el rendiment individual, i decididament, limiten el desenvolupament professional del professorat com a educadors dels ciutadans del futur.

Com hem pogut veure, el model d'organització més adequat per respondre a les demandes actuals sobre les escoles i al desenvolupament d'una educació integral dels infants i joves, és la comunitat professional d'aprenentatge. Malauradament, la tendència a desenvolupar sistemes estandarditzats ha provocat un augment de cultures organitzatives més properes a les sectes de formació per al rendiment. Aquestes dues cultures organitzatives, les sectes de rendiment i les comunitats professionals d'aprenentatge, promouen una cultura professional ben diferent, incidint en les pràctiques educatives dels docents i condicionant quins elements es prioritzen en els processos d'ensenyament-aprenentatge. A continuació veiem quin tipus de professional es deriva de cada una d'aquestes:

ELEMENTS D'ANÀLISI	SECTES DE FORMACIÓ PER AL RENDIMENT	COMUNITATS PROFESSIONALS D'APRENTATGE
<b>Perfil docent</b>	Enfocat en l'augment del rendiment de l'alumnat, sobre tot dels estudiants que no han tingut bons resultats en el passat. El docent té altes expectatives sobre l'alumnat, però té poca flexibilitat i autonomia per adaptar els programes educatius. Els canvis que s'estableixen en l'organització són imposats i no es qüestionen per part del professorat.	Enfocat en la millora continuada de les pràctiques pedagògiques. El docent és un professional autònom, creatiu i crític que comparteix la responsabilitat d'educar l'alumnat amb la resta de mestres. Els docents són els que promouen el canvi dins de l'organització.
<b>Efectivitat docent</b>	Es basa en el rendiment acadèmic de l'alumnat. És individual. Depèn de la fidelitat en l'aplicació de programes educatius ben definits i prescriptius.	Basada en l'aprenentatge de l'alumnat. No és individual, sinó compartida amb la resta de professionals.
<b>Desenvolupament professional</b>	Està adreçat a millorar les destreses del professorat en la consecució dels objectius de millora del rendiment. Les autoritats estableixen quin tipus de desenvolupament professional els docents necessiten. El professorat rep intensa formació i suport per part de formadors i assessors. Promou lleialtat a les prescripcions externes.	És continuat, compartit i directament relacionat amb els processos d'ensenyament-aprenentatge. Es desenvolupen mètodes innovadors per respondre a les necessitats de l'alumnat. Els docents es desenvolupen a través de processos reflexius i de recerca-acció. Promou la busca compartida de solucions creatives.
<b>Ús de dades acadèmiques</b>	Els docents analitzen les dades acadèmiques de l'alumnat per modificar la seva instrucció.	Es fan servir, juntament amb altres dades, per prendre decisions. Les dades són interpretades críticament.
<b>Rendiment alumnat</b>	És l'element que defineix la qualitat educativa. És l'objectiu últim de l'escolarització. Es prioritza la millora del rendiment acadèmic en les àrees de matemàtiques i llengua, reduint les oportunitats per crear i aplicar coneixement.	Les mesures de rendiment acadèmic ajuden els docents a prendre decisions sobre la millora de les pràctiques educatives. Les mesures de rendiment acadèmic són diverses.
<b>Atenció a la diversitat</b>	Els docents fan servir les dades acadèmiques per veure quines parts del programa els estudiants no han après i després planificar quan seran revisades.	Els docents fan servir les dades acadèmiques per diversificar els programes i adaptar-se a les necessitats de l'alumnat.

Taula 25. Les cultures organitzatives i la professió docent. Elaboració pròpia.

### 5.3 PEL QUE FA A LA SOCIETAT

En aquesta anàlisi sobre els factors que influeixen en les pràctiques educatives dels docents, no podem oblidar aquells elements que defineixen, fora de la institució educativa, quin és la finalitat de l'educació i quin model docent es promou a nivell de la societat. Sistemes educatius amb objectius econòmics promouran que l'alumnat adquireixi les habilitats necessàries per funcionar en el mercat laboral i col·laborar en el creixement econòmic del país. En canvi, sistemes educatius amb objectius econòmics i també socials, es preocuparan no només de la preparació tècnica de l'alumnat, però també del desenvolupament del seu caràcter, la construcció de la seva identitat i la formació per al compromís social. Sabem que l'orientació ideològica del sistema educatiu influirà en com els docents construeixen el seu pensament pedagògic i les decisions que prenen sobre quins elements es prioritzaran en la seva pràctica professional.

Com vèiem en el capítol sobre el context educatiu general dels EUA i el context particular de les escoles *charter*, els EUA compta amb un sistema de rendició de comptes per assegurar que els estudiants obtinguin bons resultats en les proves estandarditzades de l'estat i per promoure l'augment del seu rendiment acadèmic. Aquests elements del macrosistema també afectaran i condicionaran les pràctiques educatives del professorat, especialment perquè existeixen sancions per als centres educatius si aquests no compleixen amb els objectius federals i estatals. En un sistema descentralitzat com el dels EUA, on els centres educatius estan majoritàriament sota el control dels estats i de les autoritats locals, l'existència d'aquest sistema de rendició de comptes serveix als governs federal i estatals per tenir control sobre allò que els estudiants aprenen. Al mateix temps, aquest sistema de mesura del coneixement i les habilitats de l'alumnat a partir de proves estandarditzades provoca que el professorat prioritzi precisament aquells coneixements i habilitats que seran mesurats en les proves, relegant a un segon lloc l'atenció a les necessitats socioemocionals dels infants i joves.

Per tal d'entendre amb més profunditat el model docent que es promou a nivell social i les conseqüències que aquest té sobre les pràctiques educatives, farem l'anàlisi a partir de dos elements clau: d'una banda, el paper que juga el rendiment acadèmic i els sistemes de rendició de comptes en les escoles; i de l'altra, la centralització del canvi a partir de l'estandardització de les pràctiques educatives.

### 5.3.1 EL RENDIMENT ACADÈMIC I ELS SISTEMES DE RENDICIÓ DE COMPTES

El Departament d'Educació de l'estat de Califòrnia (EUA) estableix els següents principis i objectius en la seva pàgina web<sup>7</sup>:

- *Creiem que el sistema educatiu públic ha de donar resposta a les necessitats d'un aprenentatge comprensiu de cada estudiant per tal d'aconseguir altes expectatives.*
- *Accés equitatiu a una educació pública de qualitat és el dret de qualsevol estudiant i la responsabilitat de l'estat de Califòrnia.*
- *L'objectiu principal del Departament d'Educació és liderar i donar suport a una millora continuada del rendiment acadèmic de l'alumnat, amb una atenció específica a tancar les diferències de rendiment entre l'alumnat (achievement gap).*
- *El Departament d'Educació vol proveir de lideratge per aconseguir escoles fortes i resultats equitatius per a tots els estudiants.*

Alguns dels conceptes clau que apareixen en aquests objectius i principis de l'estat de Califòrnia són el rendiment acadèmic de l'alumnat, els resultats equitatius i les altes expectatives. La visió de docent darrere d'aquests objectius és algú que ensenya allò que el currículum estableix i ho ensenya de tal forma que els estudiants ho puguin demostrar en les proves estandarditzades. No es fa cap menció a elements de caire més ètic, social o de creixement personal dels estudiants.

Des de finals del segle XX fins a l'actualitat, hem presenciat un procés de canvi en les prioritats i principis dels sistemes educatius, sobre tot en els països anglosaxons. La lògica de mercat s'ha aplicat al context educatiu, de forma que s'intenta crear un mercat flexible d'opcions i oferta de serveis per a les famílies (Apple, 2001). En aquest procés de capitalització de l'educació s'entén que la competència del sector privat amb el sector públic (ens referim aquí a les escoles obertes a tothom) i la competència entre centres de domini públic són vistes com el camí per assegurar la millora de la qualitat i l'augment dels estàndards (Hargreaves, 2003). L'oferta i la competència, dos dels elements clau en la regulació del mercat econòmic, són aplicats al sector educatiu amb l'objectiu d'augmentar-ne els beneficis, que en el sector educatiu correspondria al

---

<sup>7</sup> Font: Pàgina web del Departament d'Educació de Califòrnia, <http://www.cde.ca.gov/eo/mn/mv/>

rendiment acadèmic de l'alumnat. Segons Apple (2000), el concepte d'*equitat* s'ha vist redefinit en la política educativa, passant d'una definició basada en l'opressió de certs *grups* a una definició basada en la garantia de la tria *individual* sota les condicions del lliure mercat.

Una de les conseqüències d'aquest procés ha sigut l'establiment de mesures i comparació de resultats de rendiment acadèmic, l'augment de proves estandarditzades i la imposició de polítiques d'exclusió i de tolerància zero per aquelles escoles amb baix rendiment acadèmic. Malauradament, els estàndards que són avaluats són tècnics, basats en una visió restrictiva del coneixement, les habilitats i les actituds (Kincheloe, 2008). Aquests estàndards tendeixen a reduir el currículum a fets aïllats i habilitats desconnectades, en comptes de contextualitzar el coneixement i les habilitats en situacions de la vida quotidiana, o promocionant la resposta als reptes de caràcter ètic i moral que el moment sociohistòric actual planteja. Aquest enfocament del currículum provoca que els estudiants memoritzin i facin servir processos cognitius d'ordre més baix, en comptes de processos cognitius complexos que són necessaris per desenvolupar-se en la societat del coneixement. Cal dir que, en molts casos, les proves estandarditzades no mesuren tots els estàndards establerts al currículum. Aquests estàndards "no mesurats" són sovint relegats a un segon lloc i només s'ensenyen si hi ha temps al final del curs escolar. Aquesta situació posa en perill la preparació de l'alumnat, si només rep l'ensenyament de conceptes i habilitats que seran avaluades, sense tenir en compte si aquests elements són prerequisits per a contingut que l'alumnat haurà d'aprendre durant el curs següent.

Com veiem, també queda relegada a un segon lloc l'atenció al desenvolupament socioemocional de l'alumnat. Aquesta pressió per rendir comptes sobre el rendiment acadèmic no ajuda els docents, ni els centres educatius a preparar estudiants per a la societat del coneixement a partir del treball de les competències necessàries en el s. XXI. De fet, aquestes mesures de rendició de comptes no han millorat l'aprenentatge dels estudiants quan s'analitzen les dades obtingudes pels EUA en proves internacionals com el PISA (Fleischman, Hopstock, Pelczar i Shelley, 2010), on tot i el creixement de l'alumnat dels EUA en les proves estatals, els resultats per a les proves internacionals mostren un empitjorament de resultats. Hargreaves i Fink (2006) argumenten que el

procés hauria de ser: aprenentatge → rendiment → proves; en comptes de l'actual proves → rendiment → aprenentatge.

Aquests sistemes de rendició de comptes serveixen per comparar els resultats acadèmics dels centres educatius, separant aquelles escoles que tenen èxit (on l'alumnat obté bons resultats), d'aquelles escoles que estan "fracassant". Seguint la lògica de mercat, aquells centres educatius que obtenen bons resultats segueixin rebent ajudes de l'estat; mentre que els centres que no han demostrat millores en el rendiment veuen reduïts els seus pressupostos i són sotmesos a un control encara més centralitzat per part dels governs. En termes generals, aquelles escoles situades en comunitats amb recursos econòmics i culturals no tenen dificultats per superar els objectius que el govern estableix; en molts casos, les escoles que necessiten més recursos per donar resposta a les necessitats dels estudiants són les que veuen limitades les seves capacitats i possibilitats de millorar per l'aplicació dels sistemes de rendició de comptes. Aquestes polítiques neoliberals entenen que la manca de rendiment de l'alumnat és fonamentalment culpa de l'estudiant i que, per tant, la promoció de la competitivitat entre escoles tindrà efectes positius en zones educatives que han estat tradicionalment marginalitzades (Apple, 2000).

Aquestes reformes basades en l'estandardització i la rendició de comptes han provocat, com vèiem, l'augment de les desigualtats socials, limitant l'accés d'estudiants amb menys recursos econòmics i/o culturals a una educació de qualitat (Darling-Hammond, 2010). Aquesta situació crea, segons Apple (2001), una economia amb certes característiques: es valoren aquells alumnes que es preveu tindran millors resultats i l'alumnat que es preveu tindrà pitjors resultats és considerat menys útil per a l'escola i per al mercat econòmic. En aquestes condicions, els docents es troben atrapats en un sistema basat en la competitivitat, on han de respondre a les demandes de rendició de comptes al mateix temps que intenten reduir les desigualtats que aquests sistemes provoquen. La preocupació natural dels docents per ajudar l'alumnat a desenvolupar tot el seu potencial es substitueix, sota aquests sistemes, per la necessitat d'aconseguir millors resultats en proves estandarditzades.



### 5.3.2 LA CENTRALITZACIÓ DEL CANVI: L'ESTANDARDITZACIÓ DEL CURRÍCULUM I DE LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES

Una altra de les conseqüències de les reformes neoliberals ha estat l'estandardització dels marcs de referència, caracteritzada per un marc legislatiu força descriptiu sobre la mesura del rendiment de l'alumnat, definicions precises sobre els estàndards del currículum i la incorporació de processos rigorosos d'inspecció, monitorització i intervenció en el rendiment de les escoles. Bottery (2004) estableix que aquesta estandardització i racionalització dels sistemes educatius es deu a la interacció de sis elements:

- **Processos de racionalització globals:** La lògica centralitzadora i burocratitzadora de negocis com McDonald's pot resultar força atractiva per als legisladors, perquè la traducció de les pràctiques pròpies del sector negocis a d'altres sectors on les organitzacions no obtenen bons resultats pot semblar simple i efectiva. L'estandardització es converteix en l'estratègia que augmentarà el rendiment.
- **Lògica neoliberal i de mercat:** La lògica neoliberal no és favorable a concedir poder o status a grups de "productors" (com serien els docents en el cas del sector educatiu). S'estableixen indicadors d'èxit independents al judici professional dels docents.
- **Impuls del capital global per un creixement i una expansió constant:** El sector públic no està exempt d'aquesta "necessitat" de millorar constantment i de produir més. L'estandardització del sector públic pot també fer que sigui suficientment atractiva per als pares, de manera que decideixin matricular els fills i filles en centres privats.
- **La lògica de les economies:** Aquesta lògica s'aplica al sector educatiu, entenent que qualsevol activitat pot ser avaluada a partir del *rendiment mesurable* i del *valor afegit* de l'activitat. Això significa que qualsevol avaluació serà formulada en termes d'allò que pot ser mesurat quantitativament i que el sistema educatiu facilitarà aquesta lògica. A més, aquesta "mesura" del rendiment acadèmic de l'alumnat permetrà fer comparacions a nivell internacional a partir de criteris estadístics.
- **Reaccions a la fragmentació:** El món que ens envolta és inestable, complex, canviant i fragmentat. L'estandardització és benvinguda per alguns sectors del món educatiu com a resposta estable, clara i comprensible a aquesta realitat.
- **Conductors nacionals:** L'estandardització és també fruit del desig per aconseguir una educació més barata, que costi menys; però que mostri bons resultats en un període curt de temps. D'aquesta manera, els polítics podran mostrar els resultats de les polítiques que s'han aprovat durant la seva estada en el govern i tornaran a ser elegits durant les properes eleccions.

La demanda per cobrir tots els continguts del currículum i per assegurar que els estudiants estiguin ben preparats per a les proves estandarditzades, requereix que els centres educatius duguin a terme canvis pensats per a la millora del rendiment acadèmic de l'alumnat. Tot i que d'entrada, l'augment del rendiment acadèmic pugui millorar les oportunitats educatives de l'alumnat, la realitat és que els centres educatius es veuen obligats a sacrificar elements com els centres d'interès, les assignatures transversals, la creació de grups d'estudiants de diferents edats, etc. per tal de prioritzar l'aprenentatge del currículum establert i de les matèries que seran avaluades. Segons Martínez i Tey (2007), la professionalitat del professorat disminueix si només es consideren els elements tècnics i s'ignoren els elements ètics en l'actuació dels docents.

Aquests processos d'estandardització han prioritzat àrees "troncals" com les matemàtiques i la llengua, on els docents han de seguir uns programes o llibres de text prescriptius i on han d'aplicar estratègies didàctiques "científicament provades". Les empreses i editorials elaboren materials que estan especialment dissenyats per augmentar el rendiment acadèmic de l'alumnat i formen el professorat en l'aplicació d'estratègies que ajudaran a reduir les diferències de resultats pels estudiants que provenen de famílies amb menys recursos econòmics (Fullan, 2001). És possible que aquests programes millorin les habilitats bàsiques de l'alumnat a curt termini i per tant augmentin el seu rendiment; però difícilment reduiran les diferències pel que fa a habilitats més sofisticades (creació i aplicació de coneixement) que l'alumnat necessitarà per funcionar en la societat del coneixement. Aquests programes altament prescriptius també tenen conseqüències negatives sobre el paper del professorat: des-habiliten els docents de les seves capacitats per dissenyar, seleccionar i desenvolupar materials didàctics, així com de discernir quins són els aspectes més importants que l'alumnat necessita en els processos d'aprenentatge. Segons Fullan (2005), aquest tipus de reforma pot augmentar el rendiment acadèmic en un principi, però no és una reforma sostenible a llarg termini.

L'estandardització del currículum també ha tingut i té en l'actualitat conseqüències sobre un element important en el desenvolupament professional del docent: l'autonomia (Hargreaves, 2003). Sota un sistema educatiu basat en estàndards, els docents que treballen en zones amb menys recursos econòmics perden la llibertat de

crear el seu propi currículum i de ser innovadors o espontanis en la seva tasca diària; perquè han de respondre a les demandes d'*accountability* del sistema educatiu i perquè són ben conscients de les conseqüències perjudicials per a l'alumnat si no ho fan.

Com hem pogut veure, la tendència a desenvolupar sistemes estandarditzats basats en el rendiment acadèmic amb forts sistemes de rendició de comptes es basa en una ideologia que prioritza el progrés individual. Quan es busca la millora del rendiment acadèmic a partir de programes educatius prescriptius, els resultats augmenten a curt termini, però no és una estratègia sostenible ni desitjable a llarg termini. Quan les reformes educatives limiten l'autonomia i creativitat dels docents, la seva acció reflexiva i dificulten l'aprenentatge significatiu per part de l'alumnat, es redueixen significativament les possibilitats de que l'alumnat estigui preparat i tingui les habilitats i coneixements necessaris per desenvolupar-se en la societat actual. Al mateix temps, el professorat està fortament condicionat per aquests elements, veient limitades les seves possibilitats d'innovar, de perfeccionar-se professionalment i de construir un marc compartit d'actuació professional on les pràctiques educatives estiguin impregnades de valor ètic, potenciant un aprenentatge no només intel·lectual, sinó també un aprenentatge que incorpori les competències socioemocionals. En el cas dels EUA, s'ha demostrat que aquestes tendències del sistema educatiu augmenten les desigualtats socials i provoquen l'augment del fracàs i de l'abandonament escolar, sobretot per als grups més vulnerables en la societat (Darling-Hammond, 2010).

Com vèiem al context educatiu dels EUA, l'administració Obama ha introduït canvis significatius en el sistema educatiu del país per donar resposta a la necessitat de proveir l'alumnat amb competències d'ordre superior alineades amb les necessitats del món laboral actual i, al mateix temps, eliminar les desigualtats socials que el sistema actual està legitimant. La introducció dels *Common Core State Standards* suposa un allunyament important dels estàndards més superficials i de continguts aïllats que l'alumnat havia estat aprenent fins ara. Tot i l'*esperança* que aquests estàndards han generat en moltes comunitats educatives, cal veure com es durà a terme la implementació d'aquest nou currículum (genera canvis en els processos d'ensenyament i aprenentatge?), la seva avaluació (com es mesurarà la consecució dels objectius?) i com aquesta avaluació es

traduirà en sistemes de rendició de comptes (quins són els objectius per als centres educatius pel que fa al rendiment de l'alumnat?). Necessitarem tenir respostes concretes a aquestes preguntes per valorar si la introducció d'aquests nous estàndards suposa un canvi de *paradigma* en l'educació dels EUA.

A nivell internacional, l'informe de l'OCDE Equitat i Qualitat de l'educació (OECD, 2012), estableix la necessitat de millorar l'equitat i reduir el fracàs escolar sobretot per a l'alumnat d'entorns socioeconòmics desfavorits. L'informe recomana evitar les polítiques del sistema que provoquen el fracàs escolar i de l'alumnat i el suport de les escoles i de l'alumnat en contextos desfavorits a partir de les següents estratègies:

Necessitat	Estratègia
<b>Evitar polítiques del sistema que provoquin el fracàs escolar i de l'alumnat</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eliminar la repetició de curs.</li> <li>• Evitar la separació temprana i posposar la selecció d'estudiants fins a l'educació mitja superior.</li> <li>• Administrar l'elecció de centre per evitar la segregació i augment de les desigualtats.</li> <li>• Procurar que les estratègies de finançament responguin a les necessitats d'estudiants i escoles.</li> <li>• Dissenyar trajectòries equivalents de l'educació mitja superior per garantir la seva finalització.</li> </ul>
<b>Ajudar a millorar les escoles i l'alumnat en contextos desfavorits</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfortir i recolzar la direcció del centre.</li> <li>• Fomentar un clima i ambient escolar que promogui l'aprenentatge.</li> <li>• Atraure, recolzar i retenir docents d'alta qualitat.</li> <li>• Garantir estratègies d'aprenentatge eficaç dins l'aula.</li> <li>• Donar prioritat als vincles entre escoles, famílies i comunitats.</li> </ul>

Taula 26. Estratègies per millorar l'equitat i qualitat als centres educatius segons l'OCDE (2012)

Resumint, l'estandardització i els sistemes de rendició de comptes basats en el rendiment de l'alumnat en proves estandarditzades són mesures que s'han pres com a resposta als èxits del sector econòmic, però sense tenir en compte les finalitats de l'educació i la importància que els docents tenen en l'educació de les generacions futures. Sabem que la intervenció del docent no es pot limitar a la transmissió de coneixement o a l'augment del

rendiment de l'alumnat en proves estandarditzades, si volem que les generacions futures desenvolupin la seva autonomia, d'acció i de pensament, a través d'experiències on l'aprenentatge sigui realment significatiu i on l'alumnat pugui desenvolupar les competències socioemocionals. El camí per endavant és encara llarg i difícil. En el cas de la nostra recerca, considerem que el repte que se li planteja a l'escola com a organització i al docent com a professional és la construcció d'un model de complementaritat, on l'atenció a les necessitats tant intel·lectuals com socioemocionals estigui al centre de les pràctiques educatives.

## 6. SÍNTESI DEL MARC TEÒRIC: L'ATENCIÓ INTEGRAL AL DESENVOLUPAMENT INTEL·LECTUAL I SOCIOEMOCIONAL DELS INFANTS EN LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES.

		El docent prioritza l'atenció al desenvolupament intel·lectual de l'alumnat en les seves pràctiques (Model excloent)	El docent prioritza l'atenció al desenvolupament socioemocional de l'alumnat en les seves pràctiques (Model excloent)	El docent integra l'atenció al desenvolupament intel·lectual i socioemocional en les seves pràctiques (Model de complementarietat)
<b>Elements descriptius: El context general i institucional</b>				
<b>Societat del coneixement</b>	<b>Coneixement</b>	Preocupat pel desenvolupament intel·lectual de l'alumnat Contingut és establert pel currículum estatal. Prioritza el rendiment acadèmic i l'ús de metodologies "científicament provades" com a eficaces.	Preocupat pel creixement i desenvolupament personal de l'alumnat. Currículum és important en la mesura que treballa les competències socioemocionals. Prioritza la participació i la motivació de l'alumnat en l'aprenentatge.	Preocupat pel desenvolupament de l'alumnat en les diferents dimensions. Currículum s'actualitza per incorporar el contingut de l'ASE amb contingut acadèmic. Prioritza millora de l'aprenentatge a través de la gestió de les competències socioemocionals de l'alumnat.
	<b>Diversitat</b>	La diversitat limita les oportunitats; és essencial i estàtica.	La diversitat és entesa des del baròmetre de les emocions i l'adquisició d'estratègies de regulació.	La diversitat és entesa des de les diferents dimensions de l'individu.
	<b>Noves destreses</b>	Promou el treball en grup i la col·laboració per a la millora del rendiment.	Promou la cooperació per tal de què l'alumnat aconsegueixi els seus objectius personals.	Promou l'autonomia i la responsabilitat de l'alumnat davant l'aprenentatge.
	<b>Nou concepte del jo</b>	L'individu és considerat un client. Les necessitats de l'individu són sempre necessitats instructives.	L'individu és considerat un pacient. Les necessitats de l'individu són sempre necessitats socioemocionals i de benestar personal.	L'individu és considerat en la seva totalitat. Les necessitats de l'individu són tant intel·lectuals com socioemocionals.
<b>Escoles charter</b>	<b>Autonomia</b>	Permet l'organització dels recursos curriculars i de personal per a la	Permet l'ús de la creativitat en la creació i l'ús dels recursos per atendre	Permet organitzar els recursos curriculars i de personal per respondre

		<b>El docent prioritza l'atenció al desenvolupament intel·lectual de l'alumnat en les seves pràctiques (Model excoent)</b>	<b>El docent prioritza l'atenció al desenvolupament socioemocional de l'alumnat en les seves pràctiques (Model excoent)</b>	<b>El docent integra l'atenció al desenvolupament intel·lectual i socioemocional en les seves pràctiques (Model de complementarietat)</b>
		millora del rendiment acadèmic.	l'alumnat de forma personalitzada.	a les necessitats curriculars i socioemocionals de l'alumnat de forma contextualitzada.
	<b>Lliure elecció</b>	Aplica la lògica de mercat, competitivitat entre escoles. Atracció de famílies amb mateixes prioritats.	Permet treballar amb famílies amb mateixes prioritats, preocupades per creixement personal de l'alumnat.	Permet oferir millors oportunitats educatives i treballar amb famílies per a desenvolupar alumnat de forma integral.
	<b>Rendició de comptes</b>	Orientat a la consecució de bons resultats acadèmics.	Orientat a la superació personal de l'alumnat.	Orientat a la consecució de bons resultats acadèmics i al creixement dels alumnes com a persones.
	<b>Innovació curricular</b>	Per atendre les necessitats d'augmentar el rendiment acadèmic.	Per facilitar que els estudiants desenvolupin les competències socioemocionals.	Per atendre millor les necessitats acadèmiques i socioemocionals de l'alumnat.
<b>Elements fonamentadors: El desenvolupament socioemocional en educació</b>				
<b>Emocions i cervell</b>	<b>Emocions i cervell emocional</b>	Les emocions s'han d'ignorar per poder atendre l'aprenentatge.	Les emocions són la base de l'aprenentatge.	Les emocions s'han de treballar per millorar l'aprenentatge.
	<b>Intel·ligència emocional</b>	És un constructe sense base científica. Només existeix un tipus d'intel·ligència.	La intel·ligència emocional és el tipus d'intel·ligència més important per a l'individu.	La intel·ligència emocional complementa el concepte d'intel·ligència clàssica.
<b>L'ASE en contextos educatius</b>	<b>L'ASE</b>	Adreça les necessitats d'alumnat amb problemes greus de comportament.	És el model per adreçar les necessitats de tot l'alumnat.	Adreça les necessitats socioemocionals de tot l'alumnat.
	<b>Programes d'ASE</b>	No pertanyen en el context escolar.	Són la base de la vida dins l'aula i a l'escola.	S'integren amb els programes acadèmics dins l'aula i a l'escola.

		<b>El docent prioritza l'atenció al desenvolupament intel·lectual de l'alumnat en les seves pràctiques (Model excloent)</b>	<b>El docent prioritza l'atenció al desenvolupament socioemocional de l'alumnat en les seves pràctiques (Model excloent)</b>	<b>El docent integra l'atenció al desenvolupament intel·lectual i socioemocional en les seves pràctiques (Model de complementarietat)</b>
<b>Elements explicatius: La construcció del pensament pedagògic del professorat</b>				
<b>El pensament pedagògic del docent</b>	<b>Teories i creences</b>	Condicionen el pensament i accions del professorat. Caldrà entendre les atribucions docents sobre el rendiment de l'alumnat, sobretot si aquestes limiten la millora dels resultats acadèmics (enfoc cognitiu). Totes les teories personals de millora del rendiment són vàlides (enfoc interpretatiu).	Condicionen el pensament i accions del professorat. Prioritza les relacions afectives i els lligams personals amb l'alumnat. Creu que en la capacitat dels individus per desenvolupar-se i trobar el seu camí. Totes les teories personals són vàlides (enfoc interpretatiu).	Condicionen el pensament i accions del professorat. Creu que les competències socioemocionals de l'alumnat condicionen l'aprenentatge. És crític amb models excloents en les pràctiques educatives (enfoc crític).
	<b>Pensament pràctic</b>	Orienta les accions per millorar el rendiment. És un coneixement sobre fets concrets i actuals. Requereix l'aplicació de tècniques específiques per dominar el contingut i ensenyar-lo de forma eficaç.	Orienta la interpretació i actuació sobre la realitat. És un coneixement sobre les possibilitats. Requereix d'un procés prolongat de formació, intervenció i anàlisi enfocada a desenvolupar les persones.	Orienta la interpretació i actuació sobre la realitat. És un coneixement que integra fets i possibilitats. Requereix d'un procés prolongat de formació, intervenció i anàlisi enfocada a desenvolupar les persones tant intel·lectual com socioemocionalment.
	<b>Socialització a l'escola</b>	Afavorirà les creences del docent. Crea tensions amb els coneixements teòrics apresos en la formació inicial.	Crearà tensions amb les creences del docent i els coneixements teòrics apresos en la formació inicial.	Crearà tensions amb les creences del docent i els coneixements teòrics apresos en la formació inicial.
	<b>Investigació sobre la pràctica</b>	Implica estudiar els resultats de l'alumnat amb la finalitat de millorar el seu rendiment acadèmic.	Implica estudiar les connexions que s'estableixen dins de l'aula per millorar les relacions entre persones i afavorir-ne el benestar personal.	Implica estudiar les pràctiques educatives docents per donar resposta a les necessitats intel·lectuals i socioemocionals de forma integrada.



		<b>El docent prioritza l'atenció al desenvolupament intel·lectual de l'alumnat en les seves pràctiques (Model excloent)</b>	<b>El docent prioritza l'atenció al desenvolupament socioemocional de l'alumnat en les seves pràctiques (Model excloent)</b>	<b>El docent integra l'atenció al desenvolupament intel·lectual i socioemocional en les seves pràctiques (Model de complementarietat)</b>
<b>Elements comprensius: Factors que influeixen en les pràctiques dels docents</b>				
<b>Pel que fa al docent</b>	<b>Coneixements i habilitats</b>	Coneixements i habilitats adquirits a través de la formació inicial i permanent i socialització a l'escola afectaran la predisposició docent davant els processos de canvi. Prioritzarà aquells elements que augmentin els coneixements i habilitats tècnics.	Coneixements i habilitats adquirits a través de la formació inicial i permanent i socialització a l'escola afectaran la predisposició docent davant els processos de canvi. Prioritzarà innovacions que promoguin la millora de les relacions entre persones.	Coneixements i habilitats adquirits a través de la formació inicial i permanent i socialització a l'escola afectaran la predisposició docent davant els processos de canvi. Prioritzarà innovacions que busquin models de complementarietat en les pràctiques educatives.
	<b>Motivació</b>	Pot estar desmotivats si considera que la formació o la innovació no resol problemes tècnics que ajudin en la millora del rendiment acadèmic de l'alumnat.	Intrínsecament motivat per a la millora i l'aprenentatge que portin a la realització personal i millora de les relacions.	Intrínsecament motivat per a la millora i l'aprenentatge que portin a la creació de pràctiques educatives complementàries i no excloents.
<b>Pel que fa a la institució</b>	<b>Lideratge</b>	Lideratge orientat a la formació, on el treball es centra en l'interior de l'aula i el progrés de l'alumnat. Lideratge orientat a les transaccions, dedicat a la gestió eficaç i a la coherència entre projecte i finalitats. Lideratge que prioritza la consecució dels objectius de rendició de comptes.	Lideratge orientat a les relacions, on el treball se centra en l'harmonia i s'evita el conflicte. Lideratge que prioritza la satisfacció laboral i el desenvolupament personal dels membres de l'escola.	Lideratge orientat a la transformació, on es busca una millora de les competències individuals i col·lectives. Lideratge que té en compte els objectius de rendició de comptes, així com el benestar i la satisfacció personal dels seus membres. Lideratge amb un fort caràcter ètic i moral, compartit pels membres de l'escola.
	<b>Cultura organitzativa</b>	Sectes de formació per al rendiment, amb un fort sistema de	Gran família. Preocupació pel benestar i el manteniment dels valors socials.	Comunitats professionals d'aprenentatge, enfocat a la millora

		<b>El docent prioritza l'atenció al desenvolupament intel·lectual de l'alumnat en les seves pràctiques (Model excloent)</b>	<b>El docent prioritza l'atenció al desenvolupament socioemocional de l'alumnat en les seves pràctiques (Model excloent)</b>	<b>El docent integra l'atenció al desenvolupament intel·lectual i socioemocional en les seves pràctiques (Model de complementarietat)</b>
		rendiment de comptes que pretén millorar els resultats acadèmics de l'alumnat, costi el que costi. Altes expectatives sobre l'alumnat, però poca flexibilitat i autonomia per adaptar els programes educatius.	S'evita el conflicte per mantenir una imatge determinada. Cultura col·laborativa. Promou treball conjunt dels docents. Pot millorar l'ambient dins de l'escola, però no porta necessàriament a canvis en les pràctiques educatives.	continuada de les pràctiques pedagògiques. La millora s'entén des de la construcció de pràctiques educatives que donin resposta a totes les necessitats de l'alumnat. És una responsabilitat compartida pel centre educatiu.
<b>Pel que fa a la societat</b>	<b>Sistema educatiu</b>	Basat en objectius econòmics, on l'alumnat ha d'adquirir les habilitats necessàries per funcionar en el mercat laboral i col·laborar en el creixement econòmic del país. Aplica la lògica de mercat: la competitivitat entre escoles millorarà la qualitat educativa. Centrat en el progrés individual. Promou un professorat tècnic. Estandarditza el currículum i les pràctiques educatives.	Basat en objectius de creixement i benestar personal dels estudiants. L'alumnat ha de desenvolupar-se en tot el seu potencial i trobar el seu camí. Centrat en la superació personal de l'alumnat. Promou un professorat que prioritza les competències socioemocionals. Promou que els estudiants es relacionin positivament i es coneguin bé a sí mateixos.	Basat en objectius econòmics i socials, on l'alumnat ha d'estar preparat per funcionar en el mercat laboral i també per resoldre els reptes de la vida adulta en la societat del coneixement. Centrat en les necessitats intel·lectuals i socioemocionals de l'alumnat. Promou un professorat que es preocupa per una atenció integral Diversifica el currículum per contextualitzar-lo i adaptar-lo als interessos i necessitats de l'alumnat.
	<b>Qualitat del servei educatiu</b>	Establiment de processos de rendició de comptes per garantir la qualitat educativa. Mesurada a partir de proves estandarditzades i de la satisfactorietat dels clients.	Qualitat de l'educació definida a partir d'indicadors de desenvolupament socioemocional. Mesurada a partir de les experiències i vivències de l'alumnat.	Establiment d'indicadors que avaluin l'atenció integral a les necessitats. Es mesura tant el rendiment acadèmic de l'alumnat com les competències socioemocionals.

Taula 27. Models docents segons l'atenció al desenvolupament intel·lectual i socioemocional de l'alumnat en les pràctiques educatives. Elaboració pròpia.