

# Pot el mentoratge transformar la formació docent i dotar de més qualitat les intervencions didàctiques?

Estudi d'un cas de mentoratge entre iguals a Catalunya



Laia Pisabarro Hernández  
Àmbit: Educació formal  
Tutora: Sandra Gallardo Ramírez  
Màster Universitari de Psicopedagogia  
Universitat Oberta de Catalunya  
Gener del 2023

## Resum

La incorporació de metodologies d'aprenentatge basades en l'acció en la formació permanent del professorat repercuteixen en la millora de la pràctica docent. Aquest estudi pretén conèixer la percepció de 2 docents de l'institut públic l'Alzina de Barcelona sobre l'aplicació del mentoratge entre iguals en el centre educatiu. L'avaluació de la recerca s'ha basat en un estudi de cas mitjançant un enfocament qualitatiu a través de l'entrevista demoscòpica. L'anàlisi de les dades ha estat descriptiva i interpretativa. Els resultats evidencien que el total de la mostra té una percepció positiva respecte al mentoratge i s'han valorat aprenentatges vinculats a la pràctica com: la identificació de millores i l'establiment de canvis en l'exercici docent a partir de la reflexió pedagògica. Així i tot, es manifesten percepcions no tan positives respecte al temps de dedicació i la sistematització de la pràctica formativa.

**Paraules clau:** formació permanent, mentoratge entre iguals, pràctica docent, intervenció, reflexió pedagògica.

## Abstract

*Incorporation of learning methodologies based on action in permanent training of teachers has an impact on the improvement of teaching practice. This study aims to find out the perception of 2 teachers from the Alzina public high school in Barcelona on the application of peer mentoring in the school. The evaluation of the research has been based on a case study through a qualitative approach through the demographic interview. The data analysis has been descriptive and interpretive. The results show that the entire sample has a positive perception regarding mentoring and learning linked to practice has been valued such as: the identification of improvements and the establishment of changes in the teaching exercise based on pedagogical reflection. Even so, not so positive perceptions are expressed regarding the time spent and the systematization of the training practice.*

**Keywords:** permanent training, peer mentoring, teaching practice, intervention, pedagogical reflection.

## ÍNDEX

<b>1. Introducció</b>	<b>5</b>
<b>2. Justificació</b>	<b>7</b>
<b>3. Marc normatiu</b>	<b>8</b>
<b>4. Marc teòric</b>	<b>10</b>
4.1. Formació del professorat	10
4.1.1. Antecedents	10
4.1.2. Fonaments teòrics i línies de formació	11
4.2. Intervenció docent	14
4.2.1. Fonamentació teòrica de la intervenció docent	14
4.2.2. Qualitat en la intervenció	15
4.3. Mentoratge: influència en la qualitat docent	16
4.3.1. Concepte de mentoratge	16
4.3.2. Mètodes	16
4.3.3. Aplicació en l'activitat docent	17
4.4. Aportació a la societat i ètica professional	18
<b>5. Plantejament del problema</b>	<b>19</b>
5.1. Context	19
5.2. Objectius	21
5.3. Hipòtesi	21
<b>6. Marc metodològic</b>	<b>23</b>
6.1. Enfocament metodològic	23
6.2. Planificació del treball de camp	23
6.2.1. Context de la investigació	23
6.2.2. Estratègies de recollida de dades	26
6.2.3. Instruments de recollida de dades	27
6.3. Estratègia d'anàlisi de dades	28
<b>7. Temporització</b>	<b>30</b>
<b>8. Resultats</b>	<b>32</b>
8.1. Anàlisi dels resultats	32
8.1.2. Freqüències	33
8.1.3. Categories	34
8.2. Anàlisi dels resultats de les entrevistes	35
8.3. Discussió	37
<b>9. Conclusions de la investigació</b>	<b>38</b>

9.1. Conclusions de la investigació referides als objectius i/o hipòtesis	38
9.2. Limitacions, suggeriments i propostes de millora	40
9.3. Perspectives de futur	41
9.4. Consideracions finals	41
<b>10. Referències bibliogràfiques</b>	<b>43</b>
<b>11. Annex</b>	<b>46</b>
11.1. Entrevista	46
11.2. Full informatiu de declaració de consentiment informat	47
11.3. Transcripció de les entrevistes	49
11.3.1. Entrevista 1	49
11.3.2. Entrevista 2	52

## 1. Introducció

L'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE) va determinar fa algunes dècades que la qualitat d'un sistema educatiu està molt vinculada a la seva capacitat per a preparar als seus docents (Hijano, 2021). Així doncs, resulta ineludible afirmar que la formació permanent esdevé un element clau per al desenvolupament professional dels docents (Pérez, 2018) i per a la qualitat de l'educació.

Que els docents hagin de formar-se permanentment, capacitar-se o actualitzar-se, és una demanda gairebé indiscutible i acordada en un ampli espectre de comunitats acadèmiques, organismes estatals i actors socials com a fundacions o organitzacions no governamentals. El que resulta menys concloent és en què, com i per què han de capacitar-se.

Des del punt de vista normatiu, la Generalitat de Catalunya té la potestat de regular la formació permanent del professorat a Catalunya a partir de les següents lleis estatals: la Llei Orgànica 8/1985, del 3 de juliol, reguladora del dret a l'educació, i la Llei Orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació, la qual recull que la formació permanent constitueix un dret i una obligació de tot el professorat. Específicament a Catalunya, la Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació desplega les competències en matèria educativa i determina a l'article 29 com a deure dels professors en l'exercici de la funció docent: mantenir-se professionalment al dia i participar en les activitats formatives necessàries per a la millora contínua de la pràctica docent. D'acord amb aquest marc legal, el Departament d'Educació de Catalunya planifica les activitats de formació docent i garanteix una oferta diversificada i gratuïta.

La formació del professorat inicia amb el procés d'inducció a la docència un cop s'han finalitzat els estudis universitaris requerits. Tanmateix, els docents no es poden conformar amb els sabers adquirits en l'etapa de formació inicial, donat que molts d'ells amb el pas del temps, estaran obsolets (Souto-Seijo et al., 2020). La societat actual està en constant moviment i evolució, per aquest motiu els programes actuals de formació permanent s'orienten a un triple objectiu: adaptar la pràctica educativa a les noves necessitats socials o a perfils concrets d'alumnat; transmetre i traduir a la pràctica la nova evidència sobre l'efectivitat de les intervencions educatives; i complementar i actualitzar la formació inicial (Comas, 2019).

La formació permanent busca tenir uns docents altament preparats amb la finalitat d'aconseguir una transformació de la pràctica professional que reverteixi en uns millors resultats de l'alumnat. En aquesta línia Comas (2019) afirma que els programes formatius que incorporen un element de mentoratge són realment efectius. Tanmateix, es destaca la importància d'acumular estudis empírics sobre l'efectivitat d'aquests programes per poder oferir al professorat una oferta formativa de qualitat recolzada en evidències científiques.

En el marc d'aquest context, el propòsit d'aquest estudi ha estat donar resposta a aquestes preguntes i en definitiva, avaluar el mentoratge com a eina metodològica de la formació permanent del professorat. Comprovar fins a quin punt els professionals de la docència perceben que el mentoratge proporciona oportunitats de reflexió sobre la pròpia pràctica docent, implica una transferència de continguts, aprenentatges i possibilita una transformació de la pràctica professional.

Aquest treball disposa d'una primera part en la qual s'estableix el marc teòric a partir de referents teòrics actuals i com a màxim de fa 25 anys. A la segona part s'estableixen els objectius i les hipòtesis en relació amb l'estudi. A la tercera part es planteja el disseny metodològic amb la implementació de tècniques i l'anàlisi de dades a partir de l'instrument emprat i a la quarta part s'analitzen els resultats de l'estudi i s'incorporen les conclusions de la recerca. A la part final del treball s'adjunta l'instrument creat adhoc per la investigació.

## 2. Justificació

La motivació per escollir aquest tema de recerca sorgeix de l'experiència professional de formar part del claustre de dos centres educatius públics d'educació primària com a tècnica d'integració social. Aquest fet m'ha ofert l'oportunitat d'incorporar-me a les aules, observar de prop la relació docent-alumne, estar present en les dinàmiques proposades pels mestres, conèixer l'estructura de les sessions, presenciar les avaluacions, etc. D'aquesta experiència m'han sorgit moltes qüestions i dubtes, al mateix temps que he observat experiències d'una alta qualitat pedagògica. Participar de l'espai on esdevé l'aprenentatge i la relació docent-alumnes m'ha facilitat ser conscient de les dificultats que confronten diàriament alguns docents: dificultats per atendre situacions concretes del grup classe, manca d'estratègies per respondre a necessitats educatives especials de l'alumnat, inconvenients per atendre la individualitat de l'aprenentatge, dificultats en el domini dels continguts a transferir a l'alumnat, manca d'eines per promoure una comunicació assertiva amb les famílies, desconeixement sobre la diversitat socioeconòmica de l'entorn del centre, entre d'altres. Al mateix temps que he pogut identificar una baixa relació entre la formació permanent de l'equip docent programada pel centre educatiu i les necessitats exposades pels mestres en el dia a dia a l'escola.

Amb el propòsit d'aprofundir en les necessitats vinculades a la pràctica docent i els programes de formació permanent que són més eficaços per promoure la qualitat de la pràctica docent, he emmarcat aquesta recerca. Partint de la reflexió de què la funció de la formació permanent no ha d'estar únicament provista de continguts i coneixements específics, sinó que ha d'oferir la possibilitat de potenciar la motivació i el creixement personal dels professionals mitjançant l'acompanyament professional de docents amb expertesa i trajectòria, fet que repercutirà sobre la qualitat de l'exercici pedagògic.

### 3. Marc normatiu

L'estudi s'ha centrat en l'ensenyament no universitari, específicament en la formació d'educació secundària. Segons l'article 131 de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya, la Generalitat de Catalunya té competències exclusives, compartides i d'execució en matèria d'ensenyament no universitari.

L'article 9 del Reial decret 1834/2008, de 8 de novembre, d'acord amb el que estableix la Llei Orgànica 2/2006, del 3 de maig, d'educació, determina que per exercir la docència en l'Educació Secundària Obligatoria és necessari tenir un títol oficial de màster que n'acrediti la formació pedagògica i didàctica (algunes situacions específiques queden exemptes d'aquest requisit).

Paral·lelament a aquest punt de partida pel que fa a la formació, la Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació, estableix les competències en matèria educativa i determina el deure dels professors de mantenir-se professionalment al dia i participar en les activitats formatives necessàries per a la millora contínua de la pràctica docent.

De manera més específica, el Decret 102/2010, del 3 d'agost, d'autonomia de centres educatius fa referència a la carrera docent del professorat i regula les formacions docents que es duen a terme als centres educatius. El Departament d'Educació és l'organisme públic que determina els objectius, l'oferta, el personal formador i la certificació de la formació permanent del professorat.

La formació permanent del professorat té per objectiu actualitzar la qualificació professional, millorar les pràctiques educatives i la gestió dels centres, especialment amb relació al projecte educatiu de cada centre, per contribuir a millorar els resultats i els processos educatius dels alumnes (Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació, 2022).

Les línies prioritàries que orienten la formació del personal docent estan definides d'acord amb els eixos del Pla de Govern de la XIV legislatura (setembre de l'any 2021): actualització curricular; cultura digital; impuls del català; impuls de plans de formació als centres, a la zona educativa i a les xarxes per al desenvolupament professional docent; educació inclusiva; convivència i cohesió; perspectiva de gènere; salut i benestar socioemocional; internacionalització de la formació; i innovació en la formació (Departament d'Educació, 2022).

D'acord amb aquestes línies de treball, la formació general del professorat que actualment ofereix el Departament d'Educació es concreta en les següents vint temàtiques: acció tutorial, orientació i benestar de l'alumnat; atenció a la diversitat i la inclusió; benestar i salut docent; biblioteques escolars; coeducació i violències masclistes; competència literària; competència matemàtica; converses pedagògiques; cultura digital; currículum; convivència, famílies i entorn; funció directiva; interculturalitat; internacionalització de l'educació; llengües; prevenció de riscos laborals; recerca educativa; sostenibilitat; *STEAM* (acrònim anglès que engloba les



disciplines educatives: ciència, tecnologia, enginyeria, art i matemàtiques) i suport a la innovació i la recerca educativa (liderat pel CESIRE: centre de recursos pedagògics específics de suport a la innovació i la recerca educativa).

Aquesta formació està estipulada pel Comitè de Formació del Departament d'Educació i s'emmarca en el Pla de formació anual: document estratègic que recull les diferents propostes orientades al desenvolupament professional, el qual té com a objectiu plantejar una oferta formativa suficient, adequada i de qualitat.

Per tal de planificar el pla de formació anual, el Comitè de Formació del Departament s'encarrega d'identificar les necessitats formatives dels docents, amb la participació activa de tot el personal docent i de la direcció dels centres. La detecció de necessitats respon tant a les necessitats prescriptives, basades en les deficiències dels professionals en relació amb el perfil i les competències que han de desenvolupar en el lloc de treball, les quals han de ser detectades per les direccions o responsables; com a les necessitats sentides, copsades a partir de la detecció de problemes o disfuncions dels mateixos professionals envers l'activitat de la pràctica diària (Departament d'Educació, 2022).

## 4. Marc teòric

### 4.1. Formació del professorat

#### 4.1.1. Antecedents

Els sistemes educatius espanyol i català fa anys que desenvolupen processos de canvis sostinguts en el temps que no es tradueixen en resultats concloents. Les contínues modificacions en les regulacions legals educatives també han generat canvis en la formació del professorat de secundària, tant en la inicial com en la contínua. En línies generals, la transformació més significativa ha estat la substitució del model establert per la Llei General d'Educació de 1970, que incorporava el Curs d'Aptitud Pedagògica (CAP), pel model actual que s'adhereix al sistema de graus i postgraus de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) (Tiana, 2013).

Tal com s'ha especificat en el marc normatiu, la legislació vigent des de l'any 2007 determina que el professorat de secundària inicia el màster de formació del professorat o la formació equivalent a la formació pedagògica i didàctica, una vegada ha cursat un grau específic (la seva especialitat). Així doncs, el màster actual ha suposat l'exigència als llicenciats universitaris de cursar una formació universitària addicional, per a poder presentar-se a les oposicions d'accés al professorat d'educació secundària.

Aquesta formació finalitza amb un període de pràctiques clau per als estudiants, ja que els permet experimentar tasques professionals i aplicar els coneixements adquirits des de la perspectiva teòrica a escenaris reals d'intervenció (Colomo i Gabarda, 2019). En aquesta línia, González (2012) exposa que la formació inicial del professorat s'ha de complementar amb activitats pràctiques amb l'objectiu que el treball professional docent estigui regit pels principis de rigor, formació i experiència contrastada, i en cap cas pot estar subjecte a interpretacions personals o de grups d'opinió.

*Durant el període de formació inicial, els formadors d'institut i universitat són els encarregats d'ajudar als futurs docents a explicitar i identificar les interrelacions pertinents entre el coneixement i la seva aplicació a l'aula, i ajudar-los també a identificar les dificultats d'aprenentatge de l'alumnat i a cercar solucions; així com aprendre a dissenyar i aplicar propostes de reflexió-acció per a la interacció a l'aula (Tribó, 2008).*

Tanmateix, la formació del professorat no hauria de finalitzar amb el període de pràctiques. Per a promoure una educació de qualitat es necessita un model de professorat competent i amb competències actualitzades que pugui fer front a les necessitats socioeducatives del moment. Segons Tribó (2008) els coneixements adquirits durant la formació inicial esdevenen obsolets pocs anys després, la qual cosa converteix en imprescindible la formació contínua en qualsevol àmbit de la vida professional.

La formació docent permanent és relativament nova. A partir de 1980, les institucions europees van començar a interessar-se per l'educació en general i per la formació del

professorat en particular. A partir de l'aprovació de la denominada Estratègia de Lisboa l'any 2000, es va donar pas a una veritable política d'educació i formació en el si de la Unió Europea. Concretament, es va contemplar obertament la necessitat de reforçar la formació docent. En el desenvolupament de l'Estratègia de Lisboa, el Consell Europeu d'Estocolm va aprovar el 2001 tres objectius generals per als sistemes d'educació i formació, cadascun dels quals incloïa diversos objectius concrets. El primer dels objectius generals aprovats en aquesta reunió va plantejar la necessitat de "*millorar la qualitat i l'eficàcia dels sistemes d'educació i formació a la Unió Europea*"; i el primer dels objectius concrets inclosos en aquesta categoria va consistir precisament a "*millorar l'educació i la formació de professors i formadors*". En resum, es plantejava la necessitat que els coneixements i les capacitats dels docents responguessin als canvis i les expectatives de la societat i s'adaptessin a la diversitat, en tots els sentits, dels grups amb els quals treballen (Tiana, 2013).

En l'actualitat, el desenvolupament professional docent s'ha erigit en un constructe de gran interès i projecció, donat que comprèn totes aquelles experiències d'aprenentatge i formació que pretenen cobrir determinades necessitats del professorat, amb la finalitat de millorar els seus coneixements i/o les seves destreses professionals i, per tant, d'incrementar la qualitat del procés d'ensenyament-aprenentatge a l'aula (Nieto i Alfageme-González, 2017).

El Departament d'Educació (2022) posa el focus en la promoció d'un personal docent capacitats en l'adaptació als canvis constants, compromès amb el projecte educatiu del centre, que exerceixi un lideratge per a l'aprenentatge i esdevingui motor de canvi. Així i tot, resulta necessari qüestionar si l'organització i planificació de la formació docent actual respon a aquestes línies estratègiques de l'administració educativa. Aquest Departament al mateix temps comparteix les directrius d'organismes com la UNESCO, l'OCDE o la Comissió Europea que evidencien la necessitat de promoure canvis en els models de formació i desenvolupament professional docent per a millorar la seva pràctica.

#### 4.1.2. Fonaments teòrics i línies de formació

El desenvolupament professional dels docents està estretament lligat a la formació docent i a la identitat professional docent (IPD). L'IPD s'origina com a fruit de les experiències i interaccions en el context escolar personal, en què influeixen les vivències durant l'època d'alumne, la formació inicial-contínua com a docent i la mateixa praxi de l'exercici com a mestre (Colomo i Gabarda, 2019).

El desenvolupament professional docent requereix una actitud d'aprenentatge basada en la reflexió sobre la pràctica individual i des de l'entorn en què es produeix. Els processos de construcció identitària docent són permanents durant tota la vida activa del professorat i es deriven de la intervenció en el context educatiu, ja que estan vinculats als canvis que es produeixen en sumar-li a l'acció el raonament sobre la pràctica. És a dir, per tal de desenvolupar l'IPD cal atribuir significat a les vivències i experiències a l'aula i promoure'n l'anàlisi reflexiva, el qual facilitarà l'adquisició de coneixements.

Promoure la reflexió sobre la praxi educativa (pròpia o aliena) com a mitjà per a evolucionar i perfeccionar l'acció docent (Colomo i Gabarda, 2019). Per tal que l'anàlisi crítica de les intervencions educatives es puguin dur a terme cal establir uns espais de diàleg entre els docents, on es garanteixi l'horitzontalitat entre professionals, sense jerarquies ni rols de poder. Aquests processos faciliten la detecció d'aquelles competències, destreses o actituds professionals i personals que cal reforçar i consolidar per a créixer i evolucionar com a docent (Colomo i Gabarda, 2019).

En conclusió, comprenent aquests processos de desenvolupament professional com a activitats formatives en si mateixes, Imbernón (2006) remarca la importància que el mestre es posicioni com a subjecte actiu en la seva formació com a docent. Que mantingui una actitud reflexiva, proactiva i de motivació vers la formació i la pràctica. Quan es tracta de motivació, tenir present l'autoeficàcia (les competències adquirides per a desenvolupar amb èxit una tasca), la utilitat, la importància, l'interès i els riscos que un mateix està disposat a assumir.

Segons Imbernón (2006), la formació del professorat ha d'anar en la línia d'ajudar al docent a vincular la teoria a la pràctica que du a terme, amb el propòsit d'ordenar-la, justificar-la, fonamentar-la, reformular-la o deixar de dur-la a terme. Duran et al. (2020) afirmen que en l'actualitat està sorgint un nou model formatiu basat en la col·laboració i l'aprenentatge entre docents que permet anar més enllà dels models tradicionals de formació, la majoria basats en seminaris o cursos d'experts, de caràcter informatiu i poc contextualitzats en la pràctica diària dels docents.

En definitiva, la formació ha de centrar-se en la col·laboració i el treball en equip, ha de crear estructures de participació i diàleg (Imbernón, 2006).

Tal com s'ha especificat al marc normatiu, la formació permanent del professorat, regulada pel Comitè de Formació del Departament d'Educació, planteja garantir la innovació, la transferència i l'impacte de la formació permanent del professorat i estableix els següents objectius (Departament d'Educació, 2022):

- Consolidar un model d'ensenyament i aprenentatge amb un enfocament competencial.
- Avaluar els aprenentatges competencials des d'una perspectiva formadora, amb la implicació i la participació dels alumnes.
- Millorar l'educació intercultural i la competència comunicativa i lingüística dels alumnes en el marc del desenvolupament del plurilingüisme efectiu.
- Universalitzar l'atenció personalitzada i el suport a les necessitats individuals d'aprenentatge de tots els alumnes en el marc d'un sistema educatiu inclusiu.
- Fomentar l'acció tutorial i l'orientació de l'alumne per acompanyar-lo en el seu aprenentatge i ajudar-lo en la presa de decisions sobre el seu itinerari formatiu.
- Potenciar el lideratge pedagògic en la funció directiva per al desenvolupament de models innovadors per a la millora continua.

- Consolidar la qualitat en la gestió i l'organització dels centres i dels seus projectes educatius en el marc de la seva autonomia.
- Promoure la millora de la convivència escolar i consolidar el desenvolupament dels plans educatius d'entorn i altres projectes comunitaris.
- Promoure la relació dels centres amb altres centres, famílies, institucions i/o empreses per millorar l'atenció educativa i enfortir els àmbits competencials i/o professionals de l'alumnat.
- Desenvolupar les competències professionals dels docents per adequar-les a les necessitats del context educatiu, social, digital, tecnològic i laboral.

Els objectius esmentats s'aglutinen al voltant dels nous marcs que genera el context actual i d'acord amb les següents línies estratègiques: l'assoliment d'una educació per a tothom en el marc de l'escola inclusiva, l'actualització de les metodologies i la gestió de l'aula perquè incorpori el model competencial d'ensenyament-aprenentatge arreu, l'actualització de les competències digitals docents de tot el professorat, així com les competències de l'alumnat associades a la dimensió plurilingüe i la promoció de competències que facilitin la convivència.

Segons la Generalitat de Catalunya, durant el curs 2020-2021 s'han dut a terme 13.418 activitats i 364.555 hores de formació permanent dirigida al professorat de tot Catalunya. La Generalitat determina que s'ha establert una coordinació entre les propostes formatives que responen a les línies estratègiques del Departament d'Educació amb les necessitats formatives del professorat establertes pels centres educatius (Departament d'Educació, 2022).

No obstant això, segons Imbernón (2006) la formació permanent no ha de ser personalista, ha d'estar dirigida al col·lectiu, ha de ser un model regulatiu d'ajuda i de treball amb el personal docent sobre problemàtiques reals. En definitiva, ha de promoure la interacció i l'aprenentatge entre iguals. Aquest és un plantejament que presenta contradiccions amb la proposta formativa general del Departament d'Educació. Sovint les formacions programades en un centre educatiu no estan alineades amb les necessitats reals detectades pel personal docent d'aquell centre, o directament no s'ha fet un treball previ per part del claustre que permeti que els processos de reflexió i aprenentatge generin la introducció de canvis en l'estructura de la proposta educativa del centre.

En aquesta línia, Rey (2022, 0m23s) exposa que la formació útil contempla la realitat del centre educatiu, dona resposta a les necessitats detectades, coneix el claustre, té en compte el coneixement previ de l'equip docent i el valora. Tribó (2008) afirma que la detecció de les necessitats de formació permanent hauria de ser un procés reflexiu col·legiat, per aquest motiu la formació permanent del docent proposada, programada i executada al mateix centre educatiu és la més eficient.

En l'àmbit europeu, l'informe TALIS 2018 (OCDE, 2019) destaca que les propostes més efectives de desenvolupament professional es basen en l'aprenentatge col·laboratiu

entre iguals (entre docents i en xarxa), centrats en el context i en les necessitats específiques del professorat dels centres educatius.

## 4.2. Intervenció docent

### 4.2.1. Fonamentació teòrica de la intervenció docent

La intervenció del docent a l'aula, no només pel que fa a l'àmbit curricular, té un fort impacte en l'aprenentatge de l'alumnat. És important que el professorat s'impliqui en el desenvolupament d'estratègies, recursos i metodologies que facilitin que els continguts d'un pla d'estudis siguin significatius (Ochoa i Cháidez, 2021).

En aquest sentit, l'alumne aprèn en la mesura que el docent promou l'aprenentatge significatiu, mitjançant experiències de reflexió i l'aplicació d'estratègies que li permetin la construcció de coneixement.

A partir de la idea que l'ensenyament és una activitat complexa i multidimensional, Schoenfeld (1998) i Coll i Solé (2002) a García-Cabrero (2008) van descriure alguns atributs involucrats que s'agrupen en la Taula 1.

### Taula 1

*L'ensenyament segons Shoenfeld (1998) i Coll i Solé (2002) a García-Cabrero (2008)*

Característiques	Argumentació
Activitat predefinida	→ La seva pràctica es realitza en organitzacions que la condicionen i regulen.
Procés indeterminat	→ A causa de la impredictibilitat i incertesa del seu desenvolupament.
Caràcter multidimensional	→ Referit a la diversitat d'elements involucrats (alumnes, docents, currículum, institucions, programes, etc.).
Implica simultaneïtat	→ Intervenien molts elements al mateix temps en el qual s'executa la seva acció.
Comporta immediatesa	→ Els esdeveniments succeeixen amb rapidesa i el docent ha de prendre decisions en el moment precís.

*Nota:* Font d'elaboració pròpia.

De manera més específica, la intervenció docent fa referència a l'acció de passar d'un plantejament teòric a una proposta pràctica que sigui eficient i que permeti la proporció adequada entre les quatre fases del procés d'execució amb l'alumnat: diagnosi, programació, implementació i avaluació.

Segons Díaz i Hernández (2002), les estratègies didàctiques s'han de comprendre com un conjunt de procediments intencionals, reflexius, conscients i flexibles que utilitzen els

docents per a la promoció d'aprenentatges significatius en els seus estudiants. D'aquesta manera, aquestes estratègies contempnen la implementació d'unes certes tècniques (resums, organitzadors previs, analogies, mapes conceptuals, xarxes semàntiques) que han d'utilitzar-se considerant cinc aspectes essencials:

- Característiques generals dels estudiants,
- Tipus de coneixement a abordar,
- Objectius a aconseguir,
- Supervisió constant dels recursos estratègics emprats,
- Context intersubjectiu creat amb els estudiants.

#### 4.2.2. Qualitat en la intervenció

La qualitat en la intervenció és sinònim de fonamentar i avaluar les pràctiques educatives dels professionals de l'educació per intentar desenvolupar-les de la millor manera possible.

Tal com planteja Meneses (2018), no només s'espera que el personal docent fonamenti de la millor manera possible les pràctiques d'ensenyament i aprenentatge que promouen, sinó que ho facin d'acord amb el coneixement generat en el marc de la investigació científica. És a dir, per aportar qualitat en la intervenció educativa cal partir d'evidències científiques que permetin argumentar i sostenir la intervenció educativa.

Per tal de dur a terme aquesta tasca científica, cal posar el focus en les competències docents, les quals combinen els coneixements amb el comportament, impliquen el domini de processos i de mètodes i demanden la capacitat d'aprendre contínuament de la pràctica, de l'experiència, de l'intercanvi i de la teoria (Cano, 2005).

Perrenaud (2004) a Camacho-Javier i López-del Castillo (2022) fa referència a les 10 competències docents (taula 2).

### Taula 2

#### *Les 10 competències docents plantejades per Perrenaud*

<b>Saber planificar:</b> el què i els com de l'ensenyament	<b>Saber actuar:</b> activitats d'aprenentatge	<b>Saber interactuar:</b> contextualitzar l'aprenentatge	<b>Saber ser docent:</b> garantir l'èxit i el benestar professional
CD 1: Establir objectius i situacions d'aprenentatge.	CD 3: Gestionar l'aula. CD 4: Atendre la diversitat.	CD 7: Treballar en equip i participar en la gestió institucional.	CD 9: Gestionar la pròpia tasca i prendre decisions de millora.
CD 2: Planificar la progressió de l'aprenentatge/avaluar.	CD 5: Educar en valors. CD 6: Fer ús de les TIC.	CD 8: Conèixer la comunitat i l'entorn escolar, implicar-los i informar-los.	CD 10: Competències curriculars.

*Nota:* Camacho-Javier i López-del Castillo (2022, p. 5).

### 4.3. Mentoratge: influència en la qualitat docent

#### 4.3.1. Concepte de mentoratge

El mentoratge és una de les estratègies formatives centrades en l'aprenentatge col·laboratiu. És una modalitat d'ensenyament-aprenentatge per al desenvolupament de coneixements i habilitats en què el/la mentor/a exerceix de conseller/a o de guia d'algú (Camacho, 2018).

En l'àmbit educatiu, a través del mentoratge es pretén promoure la reflexió pedagògica i didàctica, sotmetre les actuacions docents a una lectura reflexiva, establir l'observació i la crítica constructiva com a mesures d'avaluació, potenciar la flexibilitat i l'adaptabilitat per a incorporar canvis en les actuacions, i potenciar la capacitat d'anàlisi i esperit crític per valorar les fortaleces i virtuts, i detectar les debilitats i oportunitats de millora.

#### 4.3.2. Mètodes

El mentoratge pot estar vinculat a un procés d'orientació i acompanyament per part d'una professional experta, o bé, a un procés de col·laboració i **observació entre iguals**.

Aquest procés d'aprenentatge entre iguals s'entén com la construcció de coneixement i habilitats mitjançant la interacció entre docents que comparteixen unes característiques similars, i on ningú actua com a docent de l'altre ni té una jerarquia professional superior (Topping, 2005).

El procés d'observació i retroacció entre iguals impacta en el procés de millora de la competència docent, de la satisfacció professional, l'autoeficàcia i promou una millor relació amb els estudiants (OCDE, 2019).

Per tal que a partir de l'observació entre iguals sorgeixin beneficis, O'Leary i Savage (2020) destaquen que cal tenir en compte les següents condicions:

- La confiança entre els docents i la retroacció constructiva, sense prejudicis, són aspectes claus per generar un clima de seguretat i de diàleg reflexiu.
- La confidencialitat de les dades i la voluntarietat.
- La formació prèvia o guia per a desenvolupar una retroacció constructiva indagadora (basada en preguntes).
- L'observació centrada en objectius clars i rellevants, prèviament consensuats per ambdues parts.

L'acord d'observació mútua se centra en l'apreciació d'un o més aspectes pedagògics de les accions a l'aula, per mitjà d'instruments de recollida d'evidències de la pràctica docent, els quals tenen la finalitat de validar la retroacció (Departament d'Educació, s.d.).



L'observació entre iguals necessita una discussió pedagògica planificada, basada en evidències. La retroacció constructiva entre docents ha de possibilitar la reflexió i la concreció de propòsits de millora de la pràctica d'ambdues professionals.

*Es tracta d'un mecanisme d'indagació docent col·laboratiu, una voluntat d'explorar preguntes no formulades, d'investigar sobre les habilitats de resolució de problemes mitjançant l'autoreflexió per a explorar les creences i les suposicions pròpies; que repercuteix en la qualitat educativa i l'eficàcia en els processos d'ensenyament i aprenentatge (O'Leary i Savage, 2020).*

Segons Lendrum i Humphrey (2012) cal desenvolupar una intervenció que no només sigui capaç d'aconseguir resultats teòrics, sinó que també es puguin implementar de manera factible i efectiva en entorns reals per tal que les estratègies es puguin aplicar i els resultats es puguin aconseguir de manera pràctica.

#### 4.3.3. Aplicació en l'activitat docent

Els antecedents del mentoratge en educació són escassos. En l'àmbit europeu destaca especialment Gran Bretanya com a país precursor de la formació permanent basada en l'acció.

En contextos anglosaxons existeix una forma d'observació que respon a finalitats d'avaluació acreditativa: s'emet un judici sobre l'acció i la competència del docent a qui s'observa (O'Leary, 2014 a Departament d'Educació, s.d). L'activitat de mentoratge a Gran Bretanya planteja un treball en col·laboració entre docents amb nivells relativament iguals d'experiència i estatus amb el propòsit de brindar una experiència formativa. O'Leary i Savage (2020) remarquen l'observació entre iguals com a acció catalitzadora per al diàleg professional entre docents.

A Catalunya, les fonts teòriques actuals indiquen que la pràctica de l'observació entre iguals és encara limitada. Segons la Generalitat, Departament d'Educació (2022), durant el curs 2020-2021 s'ha posat el focus en potenciar les modalitats formatives en el centre educatiu i en la xarxa d'escoles i instituts, vinculades al projecte de centre; la reflexió i la recerca a partir de la pràctica i l'intercanvi entre docents, com a mesures per reforçar-ne la professionalitat.

Alguns centres educatius estan incorporant el mentoratge entre iguals de manera intuïtiva, no sistematitzada ni regulada, a partir de l'anàlisi de la pràctica docent que es duu a terme a les reunions establertes entre els professionals del centre educatiu. Tot i això, en aquests moments, el Departament d'Educació conjuntament amb la Universitat Autònoma de Barcelona, el Grup de Recerca sobre Aprenentatge entre Iguals i la Xarxa de competències bàsiques estan elaborant una proposta de document marc sobre la pràctica d'observació entre iguals.

Durant el curs 2019-20 es va iniciar la pràctica d'observació entre iguals en el si de la Xarxa de Competències Bàsiques<sup>1</sup>, de la qual 44 docents participants van destacar la potencialitat del procediment adoptat, així com les dificultats sorgides (especialment associades a la concreció dels objectius de millora docent) i van identificar guanys tant personals com institucionals (Departament d'Educació, s.d.).

*La utilitat de l'observació entre iguals, en un marc de reciprocitat i treball en equip del professorat, és la divulgació de bones pràctiques educatives en un centre, a més d'un mitjà per augmentar l'apoderament dels equips i el desenvolupament de comunitats professionals que promouen l'observació entre si, la reflexió, posen el focus i imiten les bones pràctiques i en definitiva, milloren la pròpia pràctica professional (Departament d'Educació, s.d.).*

El document marc esmentat pot esdevenir el punt de partida perquè altres centres educatius de Catalunya iniciïn la implementació del mentoratge entre iguals de manera estructurada, col·laborativa i conjunta, implicant en la proposta a tot l'equip docent del claustre.

També és remarcable la pràctica de mentoratge entre iguals que es duu a terme a les Illes Balears. De la Iglesia (2020) destaca el valor professionalitzador de l'observació entre iguals que s'ha dut a terme a la comunitat autònoma: *els docents que empren aquestes eines tenen més tendència a introduir processos d'innovació en la seva pràctica*. També es destaca una millora de les relacions interpersonals del claustre en els centres educatius on s'ha implantat el mentoratge entre iguals. Segons De la Iglesia (2020) en el moment en el qual es treballa la retroacció entre professionals es promou una millora també de la retroacció que aporten els docents a l'alumnat.

Segons Duran et al. (2020) en termes generals, el 80% dels docents internacionals consideren que la formació contínua amb major influència sobre la seva pràctica docent ha estat la basada en la col·laboració entre iguals. Tanmateix, només el 19% dels docents espanyols participa en activitats d'aprenentatge o observació entre iguals, el percentatge més baix entre tots els països participants de l'OCDE.

#### **4.4. Aportació a la societat i ètica professional**

Pel que fa a les consideracions ètiques del present estudi és imprescindible tenir en compte la transparència de la recerca i l'honestetat amb els companys/es de professió, amb les institucions i els centres educatius on es desenvolupa el treball de camp.

L'aportació a la societat de la tasca psicopedagògica i l'ètica professional estan recollides en el Codi Deontològic elaborat pel Col·legi Oficial de Pedagogia de Catalunya i en la normativa vigent: la Llei orgànica 15/1999 de protecció de dades de caràcter personal. El codi agrupa els principis d'ordre ètic reconeguts en la nostra societat, situa els deures en les accions més habituals a l'hora d'exercir la professió, fa

<sup>1</sup> Xarxa de Competències Bàsiques: programa de formació permanent docent entre iguals i en xarxa que agrupa diverses xarxes territorials i que promou el desenvolupament docent i la transformació dels centres per a la millora dels aprenentatges de tots els alumnes.

referència al respecte cap a les persones, el compromís amb les professionals, la lleialtat a les empreses i institucions sens perjudici dels deures, i la contribució social de la tasca (Col·legi Oficial de Pedagogia de Catalunya, 2013).

Pel que fa a la present recerca, el centre educatiu i els professionals participants de l'estudi han col·laborat de manera lliure i voluntària. Per una banda, s'ha demanat el consentiment explícit, específic i escrit als participants a través de l'acceptació de la declaració del consentiment lliure i informat. Per altra banda, s'ha informat les participants del tractament confidencial de les dades facilitades pel que fa al seu ús, emmagatzematge i custòdia; així com la difusió dels resultats i la publicació de les dades extretes mitjançant les entrevistes.

La informació referent a la investigació s'ha emmagatzemat mitjançant suport informàtic i s'ha fet un ús rigorós de les evidències. L'estudi s'ha desenvolupat amb precisió amb el propòsit de contribuir a la recerca psicopedagògica.

En la mateixa línia, s'han donat a conèixer els resultats de l'estudi per tal de col·laborar en l'increment i la millora del coneixement vinculat a la psicopedagogia, docència i ciències de l'educació.

## 5. Plantejament del problema

### 5.1. Context

És essencial que la professió docent estigui integrada per personal altament qualificat i motivat. Per tal de promoure el compliment d'aquests requisits, la formació permanent esdevé una peça clau. En la pràctica docent intervé l'experiència biogràfica, la formació inicial, el coneixement i l'adequació a la realitat d'un centre educatiu i el seu determinat entorn socioeducatiu. En el moment en què a aquests elements s'afegeix la reflexió crítica, i la formació respon a les necessitats sentides pel professorat i a la millora de la qualitat educativa, sorgeix la capacitat d'innovar i incorporar noves pràctiques (Boix, 2022). Quan existeix el compromís i els aprenentatges són pertinents, la formació docent incideix en la transformació de la identitat i en el desenvolupament professional.

Promoure la reflexió del professorat sobre la docència és imprescindible per tal de generar una transformació de la pròpia pràctica, d'acord amb coneixements didàctics i pedagògics. I per promoure la reflexió sistemàtica i la socialització de la praxi educativa és necessari formalitzar espais d'anàlisi entre professionals, en el millor dels casos, supervisats i acompanyats per professionals experimentats. És en aquests espais reflexius on els docents mobilitzen una sèrie de coneixements i construeixen un saber pedagògic (Sanjurjo, 2012). Aquest saber, coneixements i pensament experiencial, els ha de permetre ampliar les interpretacions de les situacions que sorgeixen de la pràctica i orientar les intervencions educatives considerant el coneixement teòric adquirit (Gorichon et al., 2020).

En els programes de mentoratge es facilita aquesta acció reflexiva. Aquests programes són especialment efectius perquè incorporen l'acompanyament d'una persona experta al llarg d'un període de temps prolongat, la qual cosa permet que els coneixements es transfereixin a la pràctica i representin una oportunitat per al professional per a reflexionar sobre la seva pròpia pràctica (Comas, 2019). Específicament el mentoratge és una relació que pot durar un llarg període de temps en la qual un mentor/a transmet la seva experiència i coneixements a un mentorat/da. El mentor/a ha de tenir suficient experiència, generalment en la mateixa organització que el mentorat/da. Les reunions entre ambdós professionals poden tenir un caràcter informal i tenen un format de pregunta/resposta, guia i consell (Gallardo, 2020).

Segons Gorichon et al. (2020) el mentoratge ha de permetre enfortir la interacció entre els professors experimentats (mentors/es) i els mentorats/des, a partir de diàlegs que tinguin com a focus el desenvolupament d'elements pedagògics, competències comunicatives i l'anàlisi de les mateixes pràctiques. En definitiva, propiciar relacions col·laboratives que aprofundeixin en l'aprenentatge i el desenvolupament professional. Segons Robles (2021), alguns dels factors que influeixen en la necessitat del creixement professional del professorat són: la mirada prospectiva cap al futur, la capacitat de l'educació per a promoure la transformació social, la implicació activa del professorat, la fluïdesa de la societat actual, i la col·laboració dels centres educatius i de les universitats per connectar coneixements i competències.

En aquest context i assumint que la formació permanent és un fenomen ampli, complex i multidimensional (Souto-Seijo et al., 2020), es planteja el problema que motiva l'estudi: la manca d'evidències sobre l'efectivitat dels programes de formació permanent centrats en el mentoratge.

L'estudi en qüestió es durà a terme amb professionals de l'educació d'un centre educatiu de primària de titularitat pública de la ciutat de Barcelona.

## 5.2. Objectius

La finalitat del projecte ha estat analitzar l'impacte de les formacions del professorat que incorporen l'aprenentatge basat en l'acció mitjançant el mentoratge.

L'objectiu general que es concreta en la present recerca és:

- Identificar la incidència de la formació del professorat basada en el mentoratge en la millora de la qualitat de la intervenció docent.

Els objectius específics vinculats són:

- Concretar l'impacte del mentoratge en la millora de la qualitat de la intervenció docent.
- Conèixer l'opinió dels docents en relació amb el mentoratge i la seva incidència en la millora en les intervencions didàctiques.

La investigació s'ha centrat en l'estudi de cas d'un centre educatiu que ha incorporat a la formació permanent l'aprenentatge basat en l'acció mitjançant el mentoratge entre iguals.

## 5.3. Hipòtesi

Les qüestions des de les quals ha partit l'estudi i a les quals s'ha volgut donar resposta amb la recerca són:

- Quina tipologia de centres s'acullen a aquest tipus de formacions?
- El claustre dels centres educatius que s'acullen a aquest tipus de formacions dona suport a la proposta formativa?
- Quins canvis es produeixen en la pràctica docent a partir del mentoratge?
- Quins canvis es produeixen pel que fa a la relació alumne-docent?
- Quins canvis es produeixen pel que fa a la motivació del docent?
- Quines activitats, elements o característiques fan del mentoratge una intervenció d'èxit?
- Quina tipologia de professionals poden exercir el mentoratge?
- És necessari que el professional mentor/a conegui el context del centre educatiu on es desenvoluparà el mentoratge?

D'acord amb els objectius descrits i amb les qüestions plantejades, l'estudi s'ha centrat en el marc educatiu català i ha partit de la hipòtesi següent: la formació permanent del professorat requereix mecanismes d'acompanyament i seguiment per als docents. El

mentoratge potencia les competències docents, la reflexió sobre la mateixa pràctica, l'aprenentatge entre iguals i l'adaptació a noves metodologies.

## 6. Marc metodològic

### 6.1. Enfocament metodològic

El tipus d'investigació que s'ha dut a terme és un estudi de cas, ja que aquest tipus de disseny s'ajusta a les característiques de l'objecte de la recerca. S'ha escollit aquest mètode qualitatiu per a emmarcar l'estudi del mentoratge docent entre iguals que es duu a terme al centre educatiu escollit per la recerca, com a situació exemplificadora de l'objecte d'estudi. És a dir, s'ha triat l'estudi intrínsec d'un cas particular per tal de detallar, comprendre, sistematitzar i aprofundir sobre l'objecte d'interès.

L'estudi de cas és una metodologia escollida en recerques educatives donat que considera a l'individu com un objecte d'estudi i, per tant, té en compte totes les característiques que intervenen en ell, en un context o moment en concret. L'estudi s'ha basat en l'ús de la següent tècnica d'investigació: les entrevistes en profunditat, per tal d'abordar la incidència del mentoratge en la millora de la qualitat de la intervenció docent. Aquesta tècnica es considera com una eina útil per a la realització d'estudis socials dirigits a explorar aspectes subjectius dels participants, com ara percepcions, valoracions i creences. Aquest fet possibilita la interpretació d'una realitat social, convertint als entrevistats en interlocutors socials per mitjà de la interacció dialògica amb l'investigador (Robles, 2011 i Vargas Jiménez, 2012 a Henríquez i Arámburo, 2019).

La principal finalitat de l'estudi ha consistit a identificar la incidència del mentoratge entre iguals en la millora de la qualitat de la intervenció docent. El disseny és ideal perquè té en consideració els contextos naturals on té lloc l'objecte d'estudi, des de la perspectiva dels interessos i motivacions de cada agent (Alsina i Salgado, 2018).

### 6.2. Planificació del treball de camp

#### 6.2.1. Context de la investigació

La investigació s'emmarca en el context de l'institut l'Alzina de Barcelona. El centre educatiu escollit és un institut públic inaugurat el curs acadèmic 1982-1983 com a centre de BUP i COU. A partir del curs 1999-2000, l'Alzina va passar a ser un centre d'ESO i Batxillerat. Es tracta d'un centre que vol caminar cap al futur tenint molt present quina és la seva missió en el segle XXI: la millora del rendiment escolar i la cohesió social, atenent la seva diversitat en un context d'equitat i d'excel·lència (Institut l'Alzina, 2022). Segons el Projecte Educatiu de Centre es defineix com a centre innovador amb una forta vinculació amb la comunitat educativa. Tal com s'especifica en la Programació General Anual del centre, l'equip directiu considera que l'aprenentatge entre iguals és clau per aprofitar els talents individuals i créixer professionalment.

El centre està situat al districte de Sant Andreu, al barri del Congrés i els Indians. Sant Andreu és un districte molt heterogeni conformat per 7 barris. La seva composició socioeconòmica és diversa i en l'actualitat, és el quart districte amb la Renda Disponible de les Llars per càpita més baixa de la ciutat de Barcelona (Ajuntament de Barcelona, 2022).

Pel que fa a l'organigrama del centre, l'Alzina planteja un lideratge distribuït i participatiu amb l'objectiu d'interpel·lar a tots/es els professionals per construir un projecte col·lectiu. El centre educatiu promou la creació d'estructures i organitzacions que facilitin el treball i la reflexió conjunta amb el propòsit que reverteixi en la millora de les pràctiques educatives i el benestar docent (Institut l'Alzina, 2022). El claustre es distribueix en diferents comissions, àmbits i coordinacions. Actualment, hi ha les següents comissions: coeducació, digital, biblioteca, mediació, convivència, activitats escolars i transformació educativa. També es treballa en alguns nivells mitjançant les *cotutories*, aquest curs hi ha 7 *cotutories* entre 1r i 4rt d'ESO.

El projecte educatiu de l'escola posa el focus en ser un centre orientador que des de les accions de coneixement individual i l'acompanyament en les trajectòries vitals facilita la continuïtat en els estudis i preveu l'abandonament escolar prematur. Es defineix com un institut sensible i obert a l'entorn; que promou el treball en xarxa; que incorpora les TIC en el seu dia a dia; que fomenta la mediació i les pràctiques restauratives; inclusiu; que potencia i visibilitza la perspectiva de gènere, la coeducació i l'educació afectivosexual; promou el coneixement lingüístic, artístic, científic i humanístic mitjançant propostes que van més enllà de l'aprenentatge de les aules; i també, fomenta la formació contínua lligada a la innovació.

Per tal de dur a terme aquests propòsits, l'Alzina porta a terme una metodologia educativa centrada en l'alumnat com a protagonista de l'experiència educativa i basada en:

*L'aprenentatge basat en projectes; l'aprenentatge basat en problemes (a partir de 3r d'ESO; la programació competencial mitjançant aprenentatges transferibles, significatius, permanents, productius i funcionals; l'avaluació formadora; la presentació dels continguts tenint en compte el disseny universal de l'aprenentatge (DUA); la incorporació de l'ús de tecnologies de l'aprenentatge i del coneixement (TAC); el treball amb l'entorn i per l'entorn a través del servei comunitari; la promoció de l'aprenentatge de les llengües estrangeres (anglès, francès i alemany); la potenciació de l'expressió artística i la creativitat com una oportunitat per comprendre el món; i la participació activa en programes del Consorci d'Educació de Barcelona (Institut l'Alzina, 2022).*

En l'actualitat l'institut ofereix quatre línies de 1r d'ESO, tres línies de 2n, 3r i 4rt, dues línies de Batxillerat i una línia de Batxillerat internacional. L'alumnat prové majoritàriament dels centres adscrits: Escola Ferran i Clua, Escola Pompeu Fabra i Escola El Sagrer.



El centre educatiu participa en diferents projectes i xarxes que promouen la millora de la pràctica educativa. En l'actualitat participa en els següents programes impulsats pel Consorci d'Educació de Barcelona: Canvis, Escoles per a la igualtat i la diversitat, Stolpersteine Barcelona, Mediació entre iguals, En residència - Creadors als instituts, Lectures explosives, Xarxes per al canvi, Enginy, Aquí Steam, En cercle per a l'acompanyament emocional i Ciència ciutadana - Mosquito Alert. També es duen a terme activitats amb les escoles adscrites (especialment amb l'escola Doctor Ferran i Clua) on es desenvolupen propostes conjuntament amb algunes entitats del barri: DNíger, AREP i es col·labora amb iniciatives de teatre social.

A continuació (taula 3) es detallen les principals característiques del centre educatiu.

### Taula 3

#### Característiques de l'institut l'Alzina

Variables	Descripció
Tipologia de centre	Centre públic de baixa complexitat amb 4 línies de 1r d'ESO, 3 línies de 2n, 3r i 4rt d'ESO, 2 línies de Batxillerat i 1 línia de Batxillerat Internacional.
Característiques de l'alumnat	528 alumnes inscrits. Aproximadament el 30-40% de l'alumnat té Necessitats Educatives Especials. Un percentatge important de l'alumnat prové de famílies de primera o segona generació migrant.
Nivell socioeconòmic i cultural de les famílies	Les famílies de l'institut provenen del barri del Congrés i els Indians. El percentatge de famílies amb estudis superiors és més alt que al districte de Sant Andreu, però la renda familiar disponible es situa dins la mitjana. La formació d'algunes famílies és superior, però la situació laboral, sovint no es correspon amb la seva formació. Les expectatives de les famílies vers l'alumnat són altes i alguns contextos familiars són rics en consum cultural, tot i això existeixen situacions socioeconòmiques vulnerables.
Característiques del claustre	Format per 57 professionals: 5 membres de l'equip directiu, 6 caps d'àmbit, 6 coordinadors/es de nivell, 28 tutors/es, 10 especialistes, 1 educadora emocional i 1 vetlladora. El personal del centre està format per 44 dones i 13 homes, dels quals 22 tenen entre 1 i 3 anys d'antiguitat al centre educatiu, 18 són nous i 17 tenen més de 3 anys d'antiguitat.
Recursos principals del centre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Biblioteca</li> <li>- Aula del Batxillerat Internacional</li> <li>- Aules específiques de: dibuix, informàtica, música i tecnologia</li> <li>- Laboratoris de: física, química i ciències naturals</li> <li>- Canó, pissarra digital i so a totes les aules</li> <li>- Pista esportiva</li> <li>- Gimnàs</li> <li>- Ús del poliesportiu de Manigua</li> <li>- Servei de menjador</li> </ul>
Línia metodològica de les pràctiques educatives	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'alumnat és el centre de l'aprenentatge</li> <li>- L'aprenentatge és de naturalesa social</li> <li>- Les emocions són part integral de l'aprenentatge</li> <li>- L'aprenentatge ha de tenir en compte les diferències individuals</li> </ul>

- L'esforç de tot l'alumnat és clau per a l'aprenentatge
  - L'avaluació continuada afavoreix l'aprenentatge
- Cultura de centre
- Educació integral de l'alumnat en el marc d'uns valors democràtics i de respecte a la llibertat de l'individu.
  - Proporcionar les eines necessàries perquè l'alumnat assoleixi l'autonomia personal i el bagatge cultural adequats per inserir-se en la societat.
  - Fomentar l'autoestima i la convivència entre l'alumnat per tal d'ampliar el sentit de responsabilitat i compromís.
  - Promoure la solidaritat entre els membres del centre i la societat en general.
  - Prendre consciència individual i col·lectiva de les dificultats actuals de la humanitat.
  - Fomentar el diàleg i la interacció professors-alumnes.
  - Incentivar la investigació educativa i el treball de coordinació i cooperació entre docents.
  - Possibilitar i mantenir un clima de diàleg amb les famílies.
  - Participació dels diferents estaments escolars en la gestió del centre.
  - Promoure la participació en igualtat de condicions de totes les famílies.
  - Donar a conèixer, respectar i fer complir les Normes d'Organització i Funcionalment del Centre.
  - Establir les condicions necessàries per a l'adequat funcionament de les activitats del centre.
  - Establir sistemes de comunicació família-tutors sobre l'evolució formativa de l'alumnat.
  - Orientar l'alumnat en les diferents vies professionals segons les seves aptituds i interessos.

---

*Nota:* Font d'elaboració pròpia.

### 6.2.2. Estratègies de recollida de dades

La recopilació d'informació s'ha desenvolupat mitjançant una tècnica d'investigació de caràcter qualitatiu: l'entrevista demoscòpica. La tècnica de l'entrevista s'ha escollit com a tècnica de recollida i anàlisi de dades sobre una pràctica de formació docent en un context real.

S'ha dut a terme la tècnica de l'entrevista, com a conversa professional enfocada en l'adquisició d'informació vinculada a la present recerca, fent ús de l'entrevista estructurada per mitjà d'un guió prèviament elaborat (annex 11.1). S'ha optat per l'entrevista amb el propòsit d'aconseguir una comprensió profunda del tema investigat des de la perspectiva de les persones implicades, posant el focus en com l'observació entre iguals ajuda a millorar les intervencions didàctiques del professorat. Concretament, s'han dut a terme 2 entrevistes demoscòpiques amb les docents participants en la investigació, les quals han estat registrades en àudio i transcrites (annex 11.3).

D'acord amb l'enfocament metodològic, el mostreig ha estat no probabilístic causal o per accessibilitat, donat que la mostra ha estat escollida d'acord amb els objectius de l'estudi i tenint en compte l'accessibilitat. Les participants de la investigació han estat dues docents en actiu, membres del claustre de l'Institut públic l'Alzina de Barcelona i participants de l'experiència de mentoratge entre iguals de l'etapa de Secundària. Les participants tenen formació en: per una banda, el grau de periodisme i el màster Universitari de Professorat; i per l'altra, la diplomatura de magisteri i el grau de filologia castellana. Una de les docents entrevistades és cap de departament de l'àmbit

lingüístic a l'institut. L'altra docent és professora de llengua i literatura castellana amb perfil d'estudis globalitzats.

L'estudi s'ha executat durant el mes de desembre de 2022. Prèviament a executar la tècnica d'investigació, s'ha procedit a fer el contacte amb les participants seleccionades, les quals han acceptat la participació en l'estudi i s'han determinat les dates per dur a terme la recollida de dades.

Pel que fa a les consideracions ètiques de l'estudi, s'ha demanat el consentiment a les participants a través de l'acceptació de la declaració del consentiment informat en la qual s'ha informat les participants sobre: la naturalesa de l'estudi, l'autorització de participació en l'estudi, la necessitat del recull de les dades mínimes per portar a terme la investigació i del tractament confidencial de les dades facilitades (annex 11.2). Totes les participants han signat el consentiment informat. Cap participant rep finançament per la seva col·laboració amb l'estudi.

### 6.2.3. Instruments de recollida de dades

L'instrument de recollida de dades ha estat: l'entrevista en profunditat (annex 11.1) creada ad hoc per l'estudi. L'entrevista ha estat desenvolupada mitjançant un guió previ que ha permès estructurar l'entrevista en 4 dimensions. Per a l'elaboració de l'entrevista s'han tingut en compte les troballes més rellevants pel que fa a la pràctica d'observació entre iguals segons O'Leary (2014) a Departament d'Educació (s.d):

- Promou l'aprenentatge i col·laboració entre mestres,
- Defuig de l'observació realitzada per un professor expert o un supervisor,
- Està basada en el diàleg formatiu,
- S'allunya de les relacions jeràrquiques que dificulten la promoció del desenvolupament professional.

La descripció de les 4 dimensions de l'entrevista es detallen a continuació:

- Dimensió sociodemogràfica: convida als participants a respondre preguntes generals referides al nom, formació i experiència docent.
- Dimensió referencial: convida als participants a parlar sobre el que s'està fent en matèria de mentoratge docent entre iguals i com es duu a terme la proposta.
- Dimensió reflexiva: convida als participants a parlar des d'una perspectiva crítica sobre les conseqüències de l'objecte d'estudi i a fer una valoració de les actuacions que s'estan portant a terme per millorar aquests resultats.
- Dimensió performativa: convida als participants a fer propostes concretes per millorar les actuacions, és a dir, s'orienta als docents cap a la intervenció educativa desitjable segons el seu criteri d'expertesa.

La relació entre les dimensions, variables, indicadors i les preguntes de l'entrevista, s'estableix a la taula 4.

**Taula 4***Relació entre les dimensions, les variables i els indicadors explorats a l'entrevista*

Dimensions	Variables	Indicadors	Preguntes entrevista
1. Sociodemogràfica	1.1. Identificació	1.1.1. Descripció	1
	1.2. Formació	1.2.1. Especialitat	2 i 4
	1.3. Experiència	1.3.1. Temporalitat	3
2. Referencial	2.1. Referents institucionals	2.1.1. Posicionament del centre educatiu	7
	2.2. Concepte	2.2.1. Descripció	5
	2.3. Organització	2.3.1. Participació	6
	2.4. Implementació	2.4.1. Estructura	8 i 9
3. Reflexiva	3.1. Beneficis	3.1.1. Millora de la pràctica educativa	10 i 11
	3.2. Perspectiva crítica	3.2.1. Valoració i anàlisi	12 i 13
4. Performativa	4.1. Propostes	4.1.1. Canvis a implementar	14 i 15
	4.2. Limitacions	4.2.1. Adversitats de la pràctica	16
		4.2.2. Adversitats pròpies	17
4.2.3. Adversitats del centre educatiu		17	

*Nota:* Font d'elaboració pròpia.

**6.3. Estratègia d'anàlisi de dades**

Les dades recollides s'han analitzat a través de l'anàlisi de contingut. Per tal d'analitzar els resultats qualitius de les entrevistes ha calgut fer-ne la transcripció i l'organització de les dades. D'aquesta manera, s'ha pogut comprendre com un conjunt de procediments interpretatius de productes dialògics (en aquest cas les entrevistes) s'originen en les interaccions comunicatives (Piñuel Raigada, 2002 a Henríquez i Arámburo, 2019).

Les fases que s'han seguit en l'anàlisi han estat: captura de la informació mitjançant l'enregistrament d'àudio de les entrevistes; realització de les transcripcions; anàlisi de les percepcions i discursos dels entrevistats; identificació de categories i codis d'anàlisi.

Per tal d'aportar validesa i fiabilitat a l'estudi, ha calgut analitzar sistemàticament les transcripcions, agrupar els comentaris i interpretar-los per tal d'obtenir-ne les conclusions. Les variables qualitatives de l'entrevista han permès agrupar les dades per categories de respostes i freqüències. Així com ha permès organitzar la informació d'acord amb les 4 dimensions de l'entrevista.

L'anàlisi del contingut s'ha realitzat a través de l'estadística descriptiva mitjançant el programari informàtic NVivo12 que ha permès ordenar i classificar la informació extreta mitjançant les diferents eines d'anàlisi de dades que facilita el *software*. Posteriorment,

s'han analitzat les dades des d'una perspectiva interpretativa. Concretament, s'han aplicat les següents eines: la creació de núvols de paraules, la formulació de freqüències segons les categories de resposta i la visualització gràfica sobre el tema principal de l'estudi.

## **7. Temporització**

A taula 4 s'adjunta el cronograma elaborat segons el qual s'ha dut a terme la investigació amb el detall de les tasques a desenvolupar i la temporització en la qual s'ha efectuat cada una de les tasques:

### Taula 5

#### Cronograma

Fases	Tasques	NOV 2022	DES 2022	GEN 2023
1. Fase de documentació	1.1. Justificació del projecte d'investigació	■		
	1.2. Revisió bibliogràfica			
	1.3. Elaboració del projecte d'investigació			
	1.4. Especificació dels objectius i metodologia			
	1.5. Cronograma de la investigació			
2. Fase d'operació	2.1. Planificació dels procediments per a l'obtenció d'informació	■		
	2.2. Definició de la població i selecció de la mostra			
	2.3. Disseny dels instruments per a l'obtenció d'informació			
3. Fase de recollida d'informació	3.1. Observació directa a l'aula		■	
	3.2. Aplicació de les entrevistes als docents participants			
	3.3. Captura de dades en suport informàtic			
4. Fase de processament de la informació	4.1. Anàlisi de dades amb el <i>software</i> NVivo12		■	
5. Fase d'elaboració de l'informe	5.1. Obtenció dels resultats		■	
	5.2. Anàlisi i discussió dels resultats			
	5.3. Redacció de les conclusions			■
	5.4. Redacció de l'informe final d'investigació			

Nota: Font d'elaboració pròpia.

## 8. Resultats

### 8.1. Anàlisi dels resultats

En el present estudi s'han analitzat les dades recollides mitjançant l'instrument emprat: l'entrevista. Els resultats qualitatius obtinguts han estat extrets d'un procés de categorització ad hoc en el qual a partir de la informació recopilada per les entrevistes executades s'ha organitzat la informació. Per facilitar la comprensió de les troballes assolides, els resultats s'han presentat en 3 seccions: descripció dels participants, freqüències i categories.

#### 8.1.1. Descripció dels participants

Pel que fa a la identificació del docent (dimensió sociodemogràfica) la informació extreta ha estat:

#### Taula 6

*Descripció de les variables sociodemogràfiques de la mostra*

Participants	Variables					
	Gènere	Edat	Formació	Experiència docent (anys)	Especialitat docent	Cursos assignats
Participant 1	Dona	52	Diplomatura i llicenciatura	28	Llengua i literatura castellana	4rt d'ESO i Batxillerat
Participant 2	Dona	30	Grau i màster	5	Llengua i literatura castellana	3r i 4rt d'ESO, Batxillerat i Batxillerat Internacional

*Nota:* Font d'elaboració pròpia.

Ambdues participants són docents amb estudis superiors i membres del claustre de l'institut públic l'Alzina de Barcelona. Les seves trajectòries professionals són diferents, malgrat compartir especialitat docent.



### 8.1.2. Freqüències

Les freqüències han permès organitzar la informació recopilada tenint en compte 3 dimensions de l'entrevista: la implementació de la pràctica de mentoratge (dimensió referencial), els beneficis i els aspectes crítics de la pràctica de mentoratge (dimensió reflexiva) i sobre les propostes i limitacions de la pràctica de mentoratge (dimensió performativa).

#### Figura 1

##### *Núvol de paraules sobre la implementació de la pràctica de mentoratge*



De la figura 1 es pot extreure que les paraules observació, centre i classe, monopolitzen els arguments que aporten quan se'ls pregunta sobre la implementació de la pràctica de mentoratge. Tot i això, també s'extreuen altres paraules com claustr, iguals i mentoratge.

Ambdues docents admeten la necessitat que el claustr i l'equip directiu del centre sostingui la implementació de la proposta, així com hi hagi una relació horitzontal, de confiança i respectuosa durant el mentoratge entre els iguals.

Nota: Font d'elaboració pròpia.

#### Figura 2

##### *Núvol de paraules sobre els beneficis i els aspectes crítics de la pràctica de mentoratge*



De la figura 2 es pot extreure que les paraules alumnes, aula i temps, monopolitzen els arguments que aporten quan se'ls pregunta sobre els beneficis i els aspectes crítics de la pràctica de mentoratge. Tot i això, també s'extreuen altres paraules com hores, necessitats i docents.

Ambdues docents admeten que l'observació entre iguals és una eina formativa que pot aportar eines i aprenentatges útils sempre que es dugui a terme de manera voluntària i compartida entre companys/es. No obstant això, recalquen la necessitat de temps per a implementar aquest tipus de pràctiques dins l'horari lectiu.

Nota: Font d'elaboració pròpia.

### Figura 3

#### Núvol de paraules sobre les propostes i limitacions de la pràctica de mentoratge



De la figura 3 es pot extreure que les paraules docents, temps i canvis, monopolitzen els arguments que aporten quan se'ls pregunta sobre les propostes i limitacions de la pràctica de mentoratge. Així i tot, també s'extreuen altres paraules com iguals, pràctiques i vinculacions.

Ambdues docents admeten les potencialitats de la pràctica de l'aprenentatge entre iguals, malgrat que identifiquen la dificultat del temps per a dur a terme aquest tipus d'iniciatives. Al mateix temps reconeixen la importància que el centre educatiu aposti per la innovació i la formació permanent dels docents i consideren que és necessari dur a terme formació pràctica que permeti actualitzar i incorporar noves eines i metodologies en la pràctica docent.

Nota: Font d'elaboració pròpia.

#### 8.1.3. Categories

S'han organitzat els resultats en 4 temàtiques que s'han considerat rellevants pel present estudi, donat que són les que han generat més ressonància entre les 2 docents entrevistades. Les categories resultants s'han recollit a continuació en la taula 5.

### Taula 7

#### Freqüència de les categories de resposta

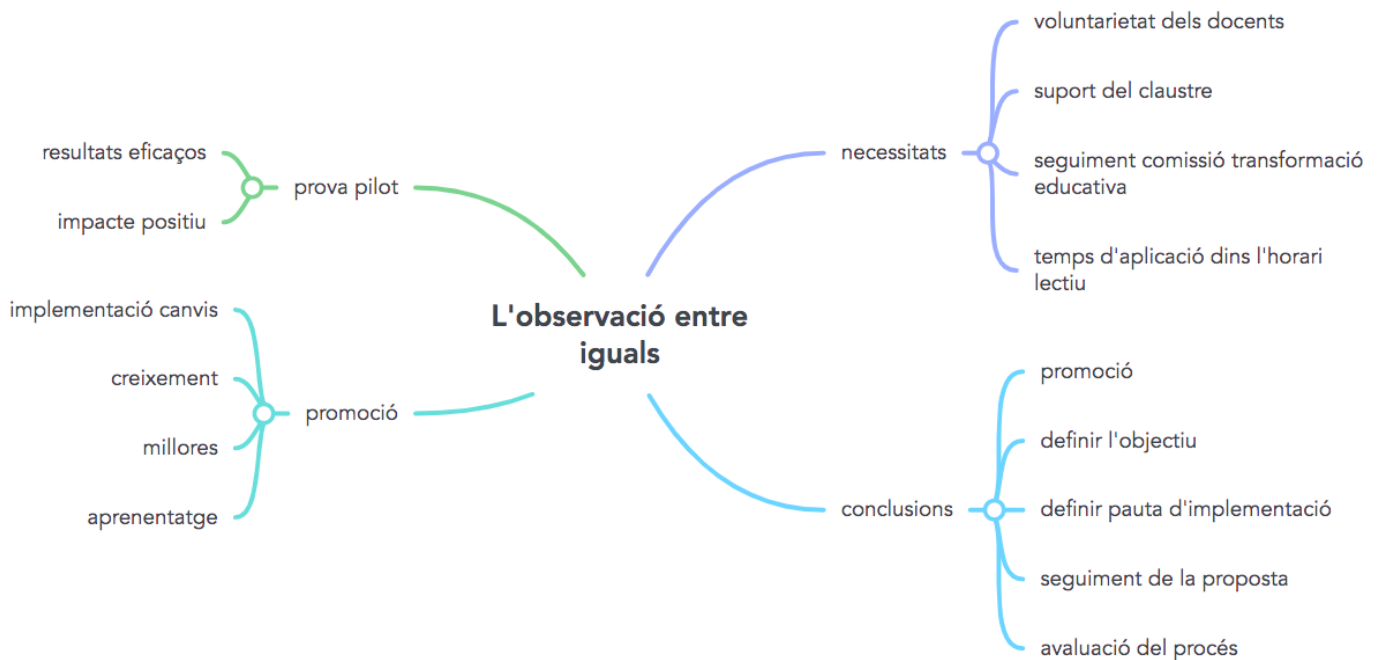
Categorització de les respostes	Percentatge ponderat
L'observació entre iguals	0,65%
Temps de dedicació	0,55%
Suport del centre	0,49%
Canvis a implementar	0,33%

Nota: Font d'elaboració pròpia.

Centrant l'anàlisi en el tema principal de l'estudi: l'observació entre iguals, s'elabora la figura 4 que facilita una visualització gràfica de les relacions que s'estableixen entre el tema central i diferents ítems segons les dades extretes de les entrevistes. En la figura 4 s'observa un esquema descriptiu d'acord amb la dimensió del tema principal. Associades a aquesta dimensió apareixen 4 subdimensions identificades: prova pilot, necessitats, promoció i conclusions. A partir d'aquestes subdimensions es visualitzen 15 categories d'anàlisi.

## Figura 4

### Subdimensions i categories d'anàlisi entorn de la dimensió observació entre iguals



Nota: Font d'elaboració pròpia.

## 8.2. Anàlisi dels resultats de les entrevistes

A continuació s'ha detallat l'anàlisi de les dades entorn del mentoratge entre iguals des de la percepció dels docents (les transcripcions completes de les entrevistes es presenten en l'annex 11.3).

El punt de partida per a iniciar l'intercanvi de percepcions ha estat preguntar a les docents participants sobre el concepte del mentoratge entre iguals. Ambdues participants han destacat la utilitat i l'enriquiment de l'aprenentatge entre docents i que la proposta ha de ser voluntària:

E1: [...] *considero que la proposta d'implementar el mentoratge ha de ser volguda pels docents, no imposada. Ben portada, crec que es pot aprendre molt.*

Pel que fa a l'anàlisi del discurs s'han extret diferents idees principals que s'han articulades en les 4 temàtiques categoritzades en la Taula 7.

Un dels aspectes principals es correspon amb la satisfacció davant del desenvolupament de l'observació entre iguals. Ambdues participants han destacat que es tracta d'una proposta enriquidora, que permet potenciar competències docents, reflexionar sobre la pròpia pràctica, possibilita aprendre dels companys/es i afavoreix l'adaptació a noves metodologies pedagògiques mitjançant l'experiència pràctica:

*E2: [...] el mentoratge entre iguals permet enriquir-se professionalment i treballar en profunditat certes competències com a docent. És imprescindible anar-se actualitzant, aprendre d'altres companys.*

Pel que fa al temps de dedicació a la tasca docent, ambdues participants coincideixen en el fet que hi ha una manca de temps per a dur a terme formacions docents de caràcter pràctic dins l'horari lectiu, així com per fer seguiment i avaluació de les propostes formatives implementades al centre:

*E2: [...] és important que es duguin a terme als centres educatius aquest tipus d'iniciatives formatives dins l'horari lectiu, de manera estructurada i amb un seguiment.*

En relació amb el suport del centre, ambdues participants destaquen la tasca de l'Institut en promoure la innovació educativa, introduir noves iniciatives i potenciar la implicació i col·laboració entre docents:

*E2: [...] en aquest centre es promou la innovació i la formació permanent del professorat. Existeix un grup impulsor d'aquest tipus d'iniciatives que és la comissió de transformació educativa, la qual facilita que es duguin a terme aquestes pràctiques formatives.*

Pel que fa als canvis a implementar, les participants valoren les següents propostes, tant pel que fa a les propostes suggerides a partir de l'observació, com els plantejaments propis a partir de la reflexió vers la pràctica:

- Establir connexions entre conceptes
- Facilitar vincles entre nous conceptes i els coneixements propis de l'alumnat
- Elaborar esquemes del temari
- Estipular canvis per promoure una millor comprensió de l'anàlisi sintàctica d'oracions
- Millorar la planificació de les sessions
- Incorporar noves metodologies de treball en grup

També, cal destacar que la mirada dels participants d'aquest estudi coincideix en mostrar preocupació per millorar la seva faceta docent, a la qual donen resposta, participant de les iniciatives proposades des del centre educatiu, però també acudint a diferents cursos d'especialització i de formació contínua oferts pel Departament d'Educació.

Per concloure, afegir que els factors determinants, d'acord amb l'anàlisi qualitativa, són intrínsecs al centre educatiu i curs on s'ha desenvolupat la pràctica, podent variar docents i ambients en el seu desenvolupament.

### 8.3. Discussió

En aquesta investigació s'ha analitzat la incidència del mentoratge, com a formació permanent del professorat, en la qualitat de les intervencions didàctiques amb l'alumnat.

La recerca posa de manifest que la formació entre iguals **ha tingut una influència sobre la pràctica docent** i ha generat la implementació de canvis en el propi exercici docent. Reflexió compartida per l'OCDE (2019) que apunta que el 80% del professorat dels països participants de l'OCDE consideren que la formació contínua que més influència ha tingut sobre el seu treball és la basada en la col·laboració entre iguals.

Els resultats també evidencien que, per una banda, **la participació** en la pràctica de mentoratge **ha de ser voluntària** i ha d'establir condicions de confidencialitat, respecte i professionalitat entre companys/es. Aquest resultat és comparable a la conclusió trobada per O'Leary i Savage (2020) els quals exposen que per tal que l'observació entre iguals sigui beneficiosa, cal tenir en compte les següents condicions: de confiança entre els docents, la confidencialitat de les dades, el feedback constructiu i centrar la pràctica en objectius clars.

Per altra banda, el mentoratge entre iguals **potencia les competències docents, facilita la reflexió sobre la pràctica, possibilita aprendre dels companys/es i afavoreix l'adaptació a noves metodologies pedagògiques**. És a dir, es corroboren els resultats de Duran et al. (2020) els quals exposen que ser observat, permet reflexionar sobre la pròpia pràctica, identificar fortaleses, desenvolupar l'autoconfiança i encoratjar a través de la indagació col·laborativa i el feedback constructiu, processos propis de millora docent.

En relació amb els resultats inesperats, es destaca la **manca de sistematització i temps de dedicació** cap a la pràctica d'observació entre iguals analitzada. Situació que es pot explicar degut a l'elevada càrrega docent a la qual fan referència ambdues participants de la mostra. Evidències que van en la línia de l'estudi de Comas (2019) on destaca que cal dotar els docents amb eines i recursos per avaluar la implementació de les pràctiques educatives (a partir d'observacions estructurades, enregistraments en vídeo, etc.) i afavorir que també es puguin dur a terme avaluacions d'impacte.

La present recerca insisteix en la **necessitat d'incorporar estructura a aquestes pràctiques, adherir-les al programa formatiu dels centres educatius i sistematitzar les propostes** per tal de poder extreure'n conclusions significatives. Tal com conclouen Reyes-Parra et al. (2020) es necessita capacitar contínuament als docents en estratègies i recursos pedagògics i tecnològics, per tal de garantir una educació de qualitat.

En resum, es tracta de posar de manifest que **la deliberació sobre la pràctica docent determina la capacitat d'innovació** i d'actualització als nous paradigmes d'un centre educatiu, així com permet millorar la qualitat educativa d'un centre.

## 9. Conclusions de la investigació

### 9.1. Conclusions de la investigació referides als objectius i/o hipòtesis

Com ja s'ha apuntat en la discussió, les conclusions que es dedueixen de les entrevistes realitzades avancen cap a la importància de consolidar pràctiques de formació basades en el mentoratge entre iguals. Així doncs, estructurar propostes formatives fonamentades en l'aprenentatge basat en l'acció dins el centre educatiu en horari lectiu, sembla ser una línia oportuna per a promoure la formació permanent dels docents. És a dir, fomentar una educació de qualitat, en la línia dels plantejaments proposats per organismes internacionals com la UNESCO, l'OCDE o la Comissió Europea que evidencien la necessitat de promoure canvis en els models de formació i desenvolupament professional docent per millorar la seva pràctica (Departament d'educació, 2022).

En relació amb l'objectiu específic 1: *concretar l'impacte del mentoratge en la millora de la qualitat de la intervenció docent*, es conclou el següent:

- El claustre del centre educatiu ha posat el focus en l'anàlisi de la intervenció docent i incorpora la pràctica de l'observació entre iguals com a procés de transformació educativa i d'innovació pedagògica.
- El mentoratge respon a les necessitats detectades pel centre educatiu.
- La formació se centra en la col·laboració i el treball en equip entre docents d'iguals característiques.
- L'opinió dels docents participants ha estat positiva i han valorat aprenentatges vinculats a la pràctica.

Tal com estableix Imbernón (2006), a la investigació s'extrapola que la formació del professorat ha de centrar-se en la col·laboració i el treball en grup, ha de crear estructures de participació i diàleg. També, Topping (2005) planteja la construcció de coneixement i habilitats mitjançant la interacció entre docents que comparteixen característiques similars.

En referència amb l'objectiu específic 2: *conèixer l'opinió dels docents en relació amb el modelatge i la seva incidència en la millora en les intervencions didàctiques*, s'estableix que:

- La recerca ha permès conèixer l'opinió de 2 docents participants d'una pràctica de mentoratge a partir de l'observació entre iguals.
- La pràctica del mentoratge facilita la identificació de millores i de l'establiment de canvis en la pròpia pràctica d'acord amb el *feedback* del company/a i a partir de la reflexió pedagògica individual i conjunta basada en l'observació duta a terme.

Tal com estableixen l'OCDE (2019) i Perrenoud (2004) a Camacho-Javier i López-del Castillo (2022), a la investigació s'extrapola que el procés d'observació i *feedback* entre iguals impacta en la millora de la competència docent per saber gestionar la pròpia tasca, prendre decisions de millora i garantir l'èxit i el benestar professional.

Quant a l'objectiu general de la recerca: *identificar la incidència de la formació del professorat basada en el mentoratge en la millora de la qualitat de la intervenció docent*, es pot concloure que:

- El mentoratge impacta en la millora de diferents competències docents segons la capacitat del professorat de desenvolupar un *feedback* constructiu amb els companys/es participants, així com la confiança, el clima de no judici i el diàleg reflexiu que s'estableixi.
- La incidència de la formació també està relacionada amb el temps que disposa l'equip docent per aprofundir en la pràctica i la capacitat d'estructurar i donar seguiment a la intervenció.

Tal com estableixen O'Leary i Savage (2020), és necessària una relació de confiança entre docents, la voluntarietat de participació en la pràctica, la confidencialitat de les dades i la formació prèvia per a desenvolupar un *feedback* constructiu (indagador, basat en preguntes). Com esmenten els autors citats, és necessària una guia per centrar els objectius de la pràctica i promoure un seguiment de la intervenció.

Finalment, es pot establir que la hipòtesi plantejada: *la formació permanent del professorat requereix de mecanismes d'acompanyament i seguiment per als docents. El mentoratge potencia les competències docents, la reflexió sobre la pròpia pràctica, l'aprenentatge entre iguals i l'adaptació a noves metodologies*; queda corroborada atès que:

- És necessària la reflexió sobre la pràctica docent, l'orientació i el *feedback* dels companys/es des d'una visió horitzontal, de confiança, tenint en compte la confidencialitat de les dades i l'observació entre iguals a l'aula.
- És essencial l'impuls de l'equip directiu i del claustre per executar la iniciativa, així com facilitar espais i temps per a dur a terme la pràctica dins l'horari lectiu.
- És imprescindible posar el focus en la pràctica de docents en actiu en contextos reals per poder reflexionar d'acord amb les necessitats de l'aula i el context del centre.
- És cabdal promoure el seguiment i l'acompanyament de les pràctiques formatives mitjançant una sistematització de la intervenció.

Tal com estableixen Colomo i Gabarda (2019) i Imbernón (2006), a la investigació s'extrapola que el mentoratge possibilita dur a terme una reflexió sobre la pràctica pròpia i aliena, mitjançant l'atribució de significat a les vivències i experiències a l'aula, amb el propòsit d'evolucionar i perfeccionar l'acció docent. És rellevant que el docent es posicioni com a subjecte actiu de la seva formació i promogui, com a membre del claustre, iniciatives formatives basades en l'acció docent.

En relació amb les qüestions formulades des de les quals ha partit l'estudi, s'ha pogut concloure el següent:

- La tipologia de centre que s'acull a aquest tipus de formacions és un centre en el qual l'equip directiu posa el focus en la innovació; fomenta les pràctiques formatives vinculades a l'aprenentatge basat en l'acció; implementa canvis pedagògics basats en evidències científiques; promou la reflexió conjunta amb el propòsit que reverteixi en la millora de les pràctiques educatives i el benestar docent; i incorpora al claustre una comissió que possibilita la implementació de noves propostes.
- El claustre del centre educatiu sosté i promou la iniciativa formativa.
- A partir del mentoratge es poden introduir canvis en la pràctica docent tenint en compte l'observació que s'ha dut a terme i les conclusions extretes pels docents participants basades en la reflexió conjunta i el *feedback* constructiu.

- Pel que fa a la relació alumne-docent millora en tant que l'alumnat observa la implicació del professorat en la seva tasca i en la preocupació per la qualitat de l'ensenyança.
- Pel que fa a la motivació del docent es produeixen canvis donat que hi ha una dedicació per fomentar la identitat docent, hi ha un espai reflexiu i aquest fet promou la millora del benestar docent.
- Els elements que fan del mentoratge una intervenció d'èxit són: l'aprenentatge entre iguals, des d'una perspectiva horitzontal, duent a terme una formació pràctica i vivencial, que facilita la incorporació de canvis concrets i específics en la pràctica docent, que promou la reflexió entre companys/es i permet vincular elements teòrics de la pedagogia amb les experiències a l'aula.
- No es destaca una tipologia concreta de professionals que puguin exercir el mentoratge, és enriquidor per a professionals amb una trajectòria docent curta o llarga.
- És indispensable que els professionals que participin en aquesta pràctica coneguin el context del centre educatiu on es desenvoluparà el mentoratge i es coneguin entre si, per tal que hi hagi una bona sintonia i compatibilitat.

En definitiva, aquestes observacions han facilitat conèixer la percepció de les docents en relació amb les seves necessitats i preocupacions professionals relatives a la formació permanent com a professorat actiu a Catalunya. S'ha obtingut una opinió de dues membres del claustre del centre educatiu on s'ha emmarcat la investigació i s'ha aconseguit una major comprensió pel que fa a l'aplicació pràctica d'una formació docent centrada en l'aprenentatge basat en l'acció. D'aquesta manera, s'han pogut aportar eines a l'equip directiu i a la comissió de transformació educativa del centre educatiu, per tal que puguin orientar les futures decisions sobre les formacions del professorat basades en el mentoratge entre iguals a l'institut l'Alzina.

## 9.2. Limitacions, suggeriments i propostes de millora

L'estudi en qüestió ha presentat diferents limitacions a tenir en compte. Per una banda, el disseny emprat s'ha adaptat al cronograma de la recerca i malgrat que la mostra ha estat reduïda i no ha ofert les millors garanties a l'hora de poder generalitzar àmpliament els resultats, ha ofert millors opcions de viabilitat, d'acord amb els condicionants de temps i de l'accessibilitat al centre educatiu.

Per altra banda, hauria estat enriquidor complementar els instruments de recollida de dades emprats amb l'observació a l'aula. És a dir, incorporar a l'estudi l'observació de la implementació de la pràctica dins de les aules del centre educatiu on s'ha emmarcat l'estudi. Fet que hauria permès fer una triangulació de les dades obtingudes i hauria contribuït a una anàlisi més profunda de la temàtica, però que no s'ha pogut dur a terme donat que la pràctica analitzada va ser executada el curs passat (2021-2022).

Les conclusions extretes han aportat la necessitat de dedicar temps al seguiment i l'avaluació d'aquestes pràctiques. Hauria estat interessant poder-ne fer l'acompanyament en temps real, així com poder plantejar la rèplica de la pràctica formativa a partir de l'avaluació de l'experiència.



### 9.3. Perspectives de futur

La present recerca obra línies de treball per un futur en les quals seria apropiat tenir en compte les següents premisses:

- L'anàlisi de la percepció de l'alumnat sobre la formació, capacitats, aptituds i competències dels docents, per tal d'abordar la temàtica des d'una altra perspectiva.
- Incorporar a la recerca una anàlisi quantitativa per a la triangulació de les dades.
- Estendre la present línia d'investigació a altres centres educatius públics, concertats o privats que hagin dut a terme la pràctica formativa en qüestió per tal d'augmentar la mostra de participants i aprofundir en la temàtica.

### 9.4. Consideracions finals

Arribo al final d'aquesta recerca satisfeta d'haver complert el meu compromís acadèmic i també personal, amb la tranquil·litat d'haver pogut donar resposta als entrebancs que han anat sorgint a mesura que avançava l'estudi.

En definitiva, ha estat una interessant tasca d'investigació sobre la pràctica docent que m'ha permès tenir una experiència primerenca d'anàlisi sobre el complex desenvolupament de la missió docent des de la mirada de la psicopedagogia. Recerca que ha partit del meu bagatge personal, la meva trajectòria professional com a educadora social en l'àmbit de l'educació formal i no formal i les reflexions prèvies relatives a l'experiència laboral de formar part del claustre d'un centre educatiu d'alta complexitat de Barcelona.

L'aprenentatge a través de la indagació i de la recerca m'han permès aprofundir en les pràctiques de mentoratge que es desenvolupen en un context educatiu real i concret, així com identificar els beneficis i les objeccions vinculades a aquesta pràctica.

Per una banda, considero que malgrat que el centre educatiu en el qual se circumscriu la recerca inclou en el Projecte Educatiu de Centre la promoció de la innovació educativa, és necessari oferir temps als docents per poder dur a terme aquestes pràctiques dins l'horari lectiu i de manera estructurada. És a dir, oferir espais per planificar les actuacions, executar-les i avaluar-les. Aquestes pràctiques esdevenen eficients si hi ha una finalitat clara per la qual es duen a terme, hi ha un interès del claustre i s'estableix una planificació horària per generar espais de diàleg i reflexió entre els docents que les executen. En definitiva, millorar la qualitat en la intervenció docent comporta promoure competències com: la planificació de l'ensenyament i ser capaç d'actuar i d'interactuar; les quals han d'estar vinculades a la reflexió contínua i al treball en equip. Per dur a terme aquest continu aprenentatge de la pràctica, l'experiència i l'intercanvi, cal temps i espais de treball deslligats del que demanda l'alumnat, les famílies, el claustre i les tasques administratives i burocràtiques en un centre educatiu. Així doncs, es tracta de prioritzar i posar al centre la promoció de competències imprescindibles per poder garantir l'èxit i el benestar professional.

Per altra banda, remarcar la baixa relació que existeix entre la formació inicial i la formació permanent del professorat de Secundària, la necessitat de replantejar la inducció a la docència i abordar-la com una trajectòria formativa ininterrompuda amb

oportunitats d'aprenentatge formal, informal i no formal al llarg de tota la trajectòria professional.

La present recerca m'ha entusiasmat a poder donar continuïtat a l'estudi des de les perspectives de futur plantejades, amb el propòsit de donar resposta a les limitacions i propostes de millora detectades. Així doncs, com a psicopedagoga, en un futur pròxim, prenc el compromís d'implicar-me en continuar aprofundint en la tan necessària i enriquidora tasca d'investigar la pràctica docent des del mentoratge entre iguals.

Per acabar, agrair especialment el suport, la supervisió i l'actitud encoratjadora de la Sandra, la meva tutora de recerca; la generositat de la Feli i la Marta per haver col·laborat en la investigació i haver-me facilitat tota la informació relativa al centre educatiu on treballen; i a l'amabilitat de l'Aran i l'Amador per haver fet una lectura del document final i haver-me aportat les seves recomanacions pel que fa a l'estil i a la redacció del text.

## 10. Referències bibliogràfiques

- Alsina, Á. y Salgado, M. (2018). Prácticas de medida en Educación Infantil desde la perspectiva de la Educación Matemática Realista. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 7(2), 24-37.
- Ajuntament de Barcelona. (2022). *Barcelona.cat*
- Boix, J.L. (2022). *El desenvolupament professional dels docents: què en pensen, què diuen, què fan*. [Tesi doctoral].
- Camacho, I. (2018). Mentoría en educación superior, la experiencia en un programa extracurricular. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 86-99.
- Camacho-Javier, M. i López-del Castillo, J.C. (2022). Proceso profesionalizante: Una intervención en enseñanza superior. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 1-21.
- Cano, E. (2005). *Com millorar les competències dels docents*. Editorial Graó.
- Colomo, E. y Gabarda, V. (2019). ¿Qué Tipo de Docentes Tutorizan las Prácticas de los Futuros Maestros de Primaria?. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 17(3), 59-78.
- Comas, N. (2019). Serveix la formació permanent del professorat per millorar els resultats educatius de l'alumnat?. Sèrie *Què funciona en educació? Evidències per a la millora educativa*, núm. 14. Barcelona: Ivàlua i Fundació Jaume Bofill.
- Col·legi Oficial de Pedagogia de Catalunya. (2013). *Codi de deontologia*. Barcelona: Copec.
- De la Iglesia, B. (2020). L'observació entre iguals, una eina de professionalització docent [vídeo]. Xarxa de Competències Bàsiques.
- Departament d'Educació. (2022). *Documents per a l'organització i la gestió dels centres: Formació del personal dels centres i serveis educatius i formació inicial d'estudiants universitaris en pràctiques*. Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona, Grup de Recerca sobre Aprenentatge entre Iguals i Xarxa de Competències Bàsiques (s.d.). *L'observació entre iguals, una pràctica per al desenvolupament professional docent individual i col·lectiu*.
- Díaz, F y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill Interamericana.

- Duran, D., Corcelles, M., i Miquel, E. (2020). L'observació entre iguals com a mecanisme de desenvolupament professional docent: La percepció dels participants de la Xarxa de Competències Bàsiques. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 53, 48-59.
- Gallardo, F. (2020). *Formador para formadores*. Formación Alcalá.
- García-Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*, 1-15.
- Generalitat de Catalunya. *Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació*, Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya núm. 5422 (2009).
- Generalitat de Catalunya. *Decret 102/2010 de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius*, Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya núm. 5686 (2010).
- Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació. (2022). *Memòria del Departament d'Educació 2021*.
- Gonzalez, J. (2012). El procés d'intervenció docent professional. *Educat*, 6.
- Gorichon, S., Salas, M., Araos, M., Yáñez, M, Rojas-Murphy, A. y Jara, G. (2020). Prácticas de mentoría para la inducción de docentes principiantes: análisis de cuatro casos chilenos al inicio del proceso. *Calidad en la educación*, 51, 12-48.
- Henríquez, P. y Arámburo, V. (2019). Análisis cualitativo en torno al uso de estrategias de enseñanza por docentes universitarios en contextos de formación de agentes educativos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(85).
- Hijano, A. (2021). La formación permanente del profesorado: Análisis de la normativa andaluza. *Avances en Supervisión Educativa*, 36.
- Imbernón, F. (2006). Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2).
- Institut l'Alzina. (2022). *Alzina.cat*
- Jefatura del Estado. *Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació*, Butlletí Oficial de l'Estat núm. 106 (2006).
- Lendrum, A. & Humphrey, N. (2012). The importance of studying the implementation of interventions in school settings. *Oxford Review of Education*, 38(5), 635-652.
- Meneses, J. (2018). *Intervenció educativa basada en evidències científiques* [recurs d'aprenentatge audiovisual]. Fundació Universitat Oberta de Catalunya (FUOC).

Nieto, J.M. i Alfageme-González, M.B. (2017). Enfoques, metodologies y actividades de formación docente. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(2), 63-81.

Ochoa, O. y Cháidez, B. (2021). Instrumento para medir la intervención del docente en el proceso de evaluación formativa del aprendizaje (IEFA). *Revista Boletín Redip*, 10(1), 96-109.

OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. Paris: OECD Publishing.

O'Leary, M., & Savage, S. (2020). Breathing new life into the observation of teaching And learning in higher education: moving from the performative to the informative. *Professional Development in Education*, 46(1), 145-159.

Pérez Granados, L. (2018). El grupo de trabajo como estrategia de formación permanente del profesorado. *Aula de Encuentro*, 20(1), 4-25.

Rey, P. (2019). Quina formació permanent necessita el professorat? [vídeo]. Fundació Bofill.

Reyes-Parra, P. A., Moreno, A. N., Amaya, A., y Avendaño, M. Y. (2020). Educación inclusiva: una revisión sistemática de investigaciones en estudiantes, docentes, familias e instituciones y sus implicaciones para la orientación educativa. *Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 31(3), 86-108.

Robles, E. (2021). Reflexiones acerca de la formación de los docentes en ejercicio. *EduPsykhé*, 18(2), 36-51.

Sanjurjo, L. (2012). Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: un modo de desarrollo profesional. *Praxis Educativa*, 16(1), 22-32.

Schoenfeld, A. H. (1998). Toward a theory of teaching—incontext. *Issues in Education*, 4(1), 1-94.

Souto-Seijo, A., Estévez, I., Iglesias Fustes, V., y González-Sanmamed, M. (2020). Entre lo formal y lo no formal: un análisis desde la formación permanente del profesorado. *Educar*, 56(1), 91-107.

Tiana, A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta. *Revista Española De Educación Comparada*, (22), 39-58.

Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645.

Tribó, G. (2008). *Formació i professionalització del professorat de secundària*. Editorial Mediterrània.

## 11. Annex

### 11.1. Entrevista

#### Taula 5

##### L'entrevista

<b>Preguntes sociodemogràfiques</b>	
1.	Nom i cognoms?
2.	Quina és la teva formació?
3.	Pel que fa a la teva trajectòria docent, quants anys d'experiència tens?
4.	Quin és el teu perfil actual com a professional docent?
<b>Dimensió referencial</b>	
5.	Què s'entén pel mentoratge entre iguals com a formació permanent del professorat?
6.	És la primera vegada que participes en aquesta pràctica formativa?
7.	Com condiona el centre educatiu davant l'execució d'aquestes pràctiques?
8.	Quins són els passos que desenvolupes per dur a terme l'observació entre iguals quan ets la persona observada?
9.	Quins són els passos que desenvolupes per dur a terme l'observació entre iguals quan ets la persona que observes?
<b>Dimensió reflexiva</b>	
10.	Quins són els principals beneficis d'aquesta pràctica?
11.	Quina relació hi ha entre l'ús d'aquesta pràctica i la millora de l'aprenentatge de l'alumnat?
12.	Quina valoració fas de l'observació entre iguals?
13.	Quins són els factors que consideres més importants de l'observació entre iguals?
<b>Dimensió performativa</b>	
14.	Què consideres que podries implementar a la teva pràctica docent un cop rebut el <i>feedback</i> de la persona que t'observava?
15.	Quins canvis has valorat que havia d'implementar la persona que has observat? Per què?
16.	Què trobes a faltar en la pràctica d'observació entre iguals?
17.	Què consideres que es podria fer des d'altres instàncies (la direcció del centre) per millorar aquesta pràctica? I des de la teva?
<b>Altres</b>	
18.	Hi ha algun aspecte que vulguis concretar i que no apareix a l'entrevista?

Nota: Font d'elaboració pròpia.

**11.2. Full informatiu de declaració de consentiment informat**DECLARACIÓ DE CONSENTIMENT INFORMAT  
TREBALL FINAL DE MÀSTER UNIVERSITARI EN PSICOPEDAGOGIA

Aquest document vol informar-vos sobre un treball (d'ara endavant en direm "Estudi") al que us convidem a participar. Aquest Estudi el duu a terme una estudiant en el marc del Treball Final de Màster i ha sigut aprovat pel professorat responsable de l'assignatura. La nostra intenció és que rebeu la informació correcta i suficient perquè pugueu decidir si accepteu o no participar en aquest Estudi. Us demanem que llegiu aquest document amb atenció i que ens formuleu els dubtes que tingueu.

Títol de l'estudi: Pot el mentoratge transformar la formació docent i dotar de més qualitat les intervencions didàctiques?

Objectiu de l'estudi: En aquest estudi el que volem és identificar la incidència de la formació del professorat basada en el mentoratge en la millora en la qualitat de la intervenció docent. Per a fer-ho, volem analitzar les dades extretes mitjançant l'observació directa a l'aula i les entrevistes demoscòpiques.

Responsable de l'estudi: Laia Pisabarro Hernández

Jo, el Sr./la Sra. \_\_\_\_\_ major d'edat, amb DNI número \_\_\_\_\_ i correu electrònic \_\_\_\_\_, actuant en el meu propi nom i representació, mitjançant el present document,

MANIFESTO QUE HE ESTAT INFORMAT/DA DE LES QÜESTIONS SEGÜENTS RELACIONADES AMB L'ESTUDI:

La meua participació en aquest estudi és voluntària i, si en qualsevol moment desitjo canviar la meua decisió, puc retirar el meu consentiment en qualsevol moment.

La participació en aquest estudi consisteix a respondre una entrevista i ser partícip en l'observació o ser observat durant la pràctica de mentoratge entre iguals a l'aula. La persona Responsable del tractament de les meves dades personals és Laia Pisabarro Hernández.

Les meves dades personals seran recollides i tractades amb finalitats exclusivament docents i d'investigació i sense ànim de lucre.

Les meves dades seran anonimitzades, de manera que no es podrà conèixer la meua identitat a partir de les dades que es recullin.

Es guardarà secret sobre la informació personal que facilito, i només es farà servir amb finalitat docent i d'investigació en el marc d'aquest Estudi, de manera que no se'm pugui identificar en els resultats de l'estudi.

Seguint el principi de minimització, només es recolliran les dades mínimes que siguin necessàries per portar a terme l'Estudi, i una vegada hagi acabat la finalitat docent o de recerca que es derivi d'aquest estudi, es destruirà tota la informació de caràcter personal que hagi facilitat de forma definitiva.

He estat informat/da mitjançant una infografia sobre l'Estudi, sobre la seva finalitat i sobre les dades que es recolliran, i he consentit a participar en aquest Estudi.

En el cas que l'estudi requereixi recollir dades de so, aquestes dades es recolliran a través dels mitjans de gravació que utilitzi l'estudiant, i només es faran servir amb la finalitat de completar i analitzar la investigació en el marc de l'Estudi. Aquestes gravacions només

duraran el temps necessari i indispensable per a l'elaboració del treball, i no rebré cap contraprestació econòmica.

En el cas que l'estudi requereixi recollir dades de so, aquestes dades de so es faran servir per a l'Estudi respectant la normativa aplicable i en cap cas suposaran una intromissió il·legítima ni una vulneració dels drets al meu honor, intimitat personal i pròpia imatge.

El tractament de les dades de caràcter personal de tots els participants s'ajustarà al que es disposa al Reglament General de Protecció de Dades (UE) 2016/679 i a la Llei Orgànica 3/2018 de Protecció de Dades Personals i garantia dels drets digitals. D'acord amb el que s'estableix en aquesta legislació, podeu exercir els drets d'accés, modificació, oposició i supressió de les vostres dades de caràcter personal dirigint-vos al Responsable del tractament, identificat a continuació i a través dels canals de contacte establerts.

#### AUTORITZACIÓ A PARTICIPAR EN L'ESTUDI:

Autoritzo a la Sra. Laia Pisabarro Hernández, Responsable de l'estudi, amb DNI número 41009677-X i correu electrònic personal lpisabarro@uoc.edu, Estudiant de l'assignatura Treball Final de Màster (TFM) del Màster en Psicopedagogia de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) perquè tracti les meves dades de caràcter personal facilitades per a la realització de la recerca descrita en el marc de l'Estudi indicat. A la taula següent es resumeix de manera esquemàtica com es tractaran aquestes dades:

A \_\_\_\_\_, a \_\_\_ de \_\_\_\_\_ 20\_\_

El Sr./La Sra. \_\_\_\_\_ (nom i signatura)

#### AUTORITZACIÓ PER A L'ÚS DE LA IMATGE/SO/VÍDEO

Amb la finalitat de dur a terme la investigació en el marc de l'Estudi i l'elaboració del treball, necessitarem fer gravacions audiovisuals de la imatge i veu dels participants en l'Estudi.

Fent una creueta al requadre següent, dono permís a Laia Pisabarro Hernández per fer ús del material audiovisual que elabori durant la realització de les activitats que formin part de l'Estudi en les que seré partícip i, en virtut de l'Estudi, on aparegui la meua imatge i/o la meua veu, durant el temps necessari i indispensable per a l'elaboració de l'Estudi i sense cap contraprestació econòmica.

L'estudiant es compromet a què la utilització d'aquestes imatges respecti la normativa aplicable i que en cap cas suposi una intromissió il·legítima ni una vulneració dels drets a l'honor, intimitat personal i pròpia imatge dels participants.

Autoritzo l'ús de la meua imatge en els termes indicats.

Autoritzo l'ús de la meua veu en els termes indicats.

A Barcelona, a \_\_\_ de \_\_\_\_\_ 20\_\_

El Sr./La Sra. \_\_\_\_\_ (nom i signatura)



### 11.3. Transcripció de les entrevistes

#### 11.3.1. Entrevista 1

Laia: Bona nit Feli, gràcies per accedir a fer l'entrevista. Em podries dir el teu nom complet?

Felisa: Em dic Felisa Pérez Sánchez.

L: Quina és la teva formació i experiència com a docent?

F: Soc professora des de fa quaranta anys i estic formada en Magisteri, em vaig col·locar de seguida i posteriorment vaig cursar la carrera de Filologia Castellana. Aleshores de seguida vaig passar a Secundària, vaig fer les oposicions i actualment porto vint-i-vuit anys de professora d'Institut.

L: Em podries dir quin és el teu perfil actual com a professional docent?

F: Durant molt temps he estat implicada en diferents càrrecs intermedis a diferents instituts i en aquests moments soc la cap de departament de l'àmbit lingüístic a l'institut l'Alzina des de fa tres anys i també soc professora de llengua castellana i literatura universal a Batxillerat i a 4rt d'ESO.

L: Molt bé. Em podries dir què entens del mentoratge entre iguals?

F: A veure, considero que la proposta d'implementar el mentoratge ha de ser volguda pels docents. Ben portada, crec que es pot aprendre molt. Segur que al llarg de la teva vida com a estudiant has observat maneres diferents d'impartir una classe, professors que han sabut expressar molt bé els conceptes que ells sabien, que han pogut motivar l'estudiant i professors que no. Concretament pel que fa al mentoratge que vam dur a terme a l'institut l'Alzina ho vam fer a la classe de 4rt d'ESO amb una professora de la mateixa matèria que jo impartia: castellà.

L: Era la primera vegada que participaves en aquesta pràctica?

F: Sí, d'alguna manera em van convèncer. Ens van facilitar una pauta que determinava l'observació. Va ser una prova pilot i ho vam plasmar a la revista del centre.

L: Com condiciona el centre educatiu davant l'execució d'aquestes pràctiques? D'on sorgeix la iniciativa?

F: Sí, la pràctica va ser proposada pel claustre. Hi havia un grup impulsor que s'encarregava de generar propostes vinculades a l'esperit del centre educatiu, potenciaven la implicació i col·laboració dels docents en el centre, amb l'objectiu d'aprendre dels companys i companyes, de la mateixa manera que aprens de l'alumnat.

L: Quins són els passos que desenvolupes per dur a terme l'observació entre iguals quan ets la persona observada? Com es va dur a terme?

F: L'equip directiu tenia un full de ruta, ens vam llegir la documentació sobre l'observació entre iguals i la proposta va ser experimentar si ens sentíem còmodes o no amb la pràctica, és a dir, es va dur a terme una prova pilot que es va desenvolupar des del mes de gener fins al mes de juny. Ho vam dur a terme durant 6 mesos, 1 hora a la setmana.

L: Quins són els passos que desenvolupes per dur a terme l'observació entre iguals quan ets la persona que observes?

F: Doncs per dur a terme l'observació vam tenir en compte l'objectiu de l'observació, la durada, el nombre de sessions, com es recollirien les dades durant la sessió d'observació i també, la confidencialitat sobre les dades extretes. Quan jo vaig dur a terme l'observació em vaig situar a un costat de l'aula per no intervenir en la sessió, procurant que la meua presència fos discreta i respectuosa.

L: Quins consideres que són els principals beneficis d'aquesta pràctica?

F: Primer, t'has d'entendre molt bé amb l'altra persona, perquè si és una imposició difícilment sortirà bé. Aquestes propostes, a banda de ser un objectiu de l'equip directiu, hauria de ser voluntari. I després, hauries de poder-ho finalitzar si veus que no t'hi entens, perquè de vegades la manera de fer pot ser molt incompatible, per exemple, si un és molt dictatorial i l'altre molt tolerant a l'aula, potser es pot arribar a una entesa cordial, però potser no. Amb el temps, et vas adaptant, però és complicat. La base és tenir respecte, professionalitat i voluntarietat.

L: Quina relació hi ha entre l'ús d'aquesta pràctica i la millora de l'aprenentatge de l'alumnat?

F: Jo crec que l'alumnat valora que hi hagi dos professionals a l'aula, valoren la implicació del professorat en la seva tasca. Aquest any ens hem trobat que les ràtios són molt elevades i cada vegada hi ha més alumnat amb necessitats educatives especials, la qual cosa dificulta la gestió de l'aula. L'alumnat és divers i heterogeni. Si s'afegeix el fet que l'alumnat ha de passar moltes hores al centre, els currículums són feixucs, molts tenen adaptacions curriculars... Al capdevall l'ESO és una barreja d'alumnes que volen estudiar i alumnes que no, alumnes motivats i alumnes desmotivats, és complicat. Al Batxillerat i a la universitat és diferent, és tracta d'una decisió, per això considero que la voluntat és tan important. Però a l'ESO és molt diferent, tothom està abocat a fer-la.

L: Quina valoració fas de l'observació entre iguals?

F: És una proposta molt enriquidora. És interessant observar com ho fan els companys, hi ha maneres de fer molt diferents. I potser observant a altres companys veus coses que no se t'havien ocorregut i que potser, malgrat que faci molts anys que dones classe, pots enriquir-te. T'has d'adaptar també als nous temps, sobretot en el

dinamisme a l'hora d'impartir la classe i en les noves tecnologies. Per una banda, els reptes tecnològics es van accelerar amb la pandèmia i avui en dia tothom sap posar un PowerPoint, compartir pantalla, avaluar per la intranet o fer un feedback pel *classroom*.

L: Quins són els factors que consideres més importants de l'observació entre iguals?

F: En aquest cas, la situació no era molt igualitària perquè jo portava molt temps com a docent i la companya era nova, havia tingut experiències docents en dos o tres instituts previs. Era algú que malgrat la poca experiència, tenia les ganes i l'energia necessària per ser docent. Energia que a mesura que va passant el temps, vas perdent d'alguna manera. Els adolescents desgasten, jo afortunadament tinc l'experiència del que és l'ensenyament a primària i a secundària, però és cert que l'adolescència és una època d'alts i baixos emocionals, que els mateixos alumnes que avui estan molt atents, demà estan molt dispersos per un problema familiar, per un problema sentimental, d'aspecte físic, etc. I quan estàs contínuament amb aquest desgast, any rere any, al final això també resta les forces. Per això, has de saber convèncer i motivar des de la teva experiència i professionalitat, perquè no és una professió fàcil. I afegiria, igual que l'observació entre iguals ha de ser voluntària, l'ofici de docent hauria de ser vocacional. És complicat i cal tenir un equip directiu i unes lleis educatives que emparin els docents. A més, un bon professional, ha de preparar les classes, ha de donar un cop d'ull a què farà durant la setmana i la planificació, la correcció, fer seguiment del correu electrònic... suposa superar amb escreix les hores contractades. La meva feina no acaba mai un cop he dut a terme les hores contractades, després dedico temps a formació i a reunions. Hi ha una ètica i una plena dedicació a la feina i no es tradueix en el reconeixement social que hi ha per la professió.

L: Què consideres que podries implementar a la teva pràctica docent un cop rebut el feedback de la persona que t'observava?

F: Doncs a la meva companya li agradava molt fer esquemes a la pissarra per reforçar i prendre apunts, que és una cosa que ha quedat en l'oblit donat que ara ja pengem tota la informació al *classroom*, però penso que és interessant recuperar-ho. Aprendre a agafar apunts, a seleccionar les idees importants.

L: Quins canvis has valorat que havia d'implementar la persona que has observat? Per què?

F: Vaig considerar que podria implementar la connexió entre conceptes. Com porto tants anys donant la matèria, tinc molta capacitat de fer *links* i vinculacions entre conceptes. Per exemple, mitjançant les llengües, tinc domini de quatre llengües, ja que faig vinculacions entre unes i altres, el qual és atractiu per l'alumnat. O bé, si estem fent literatura doncs faig vinculacions a una obra pictòrica o a una pel·lícula. Aquest bagatge cultural, aquesta eina de vincular idees, potser va ser el més enriquidor per a ella.

L: Què trobes a faltar en la pràctica d'observació entre iguals?

F: Doncs en aquests moments, no estem realitzant una altra observació entre iguals com a tal, però acompanyo a docents en pràctiques. Per tant, he hagut d'observar

algunes de les classes d'aquests docents i han vingut a observar les meves classes en diferents contextos: donant classe a grups d'ESO, batxillerat, assignatures troncal o optatives. I això em sembla molt enriquidor. Per una banda, jo parteixo de la base de

què m'agrada molt la professió i considero que és un valor important. Per altra banda, em documento, estic apuntada a 3 formacions, estic al dia dels canvis que hi ha, m'implico. Però a banda de la motivació, el saber i la formació, opino que és molt important l'experiència per facilitar la docència, l'alumnat xucla molt l'energia. I és trist que no s'empari més als docents des de l'administració, que hi hagi més consideració i dignificació. Finalment, si tu vols estar al dia, has de dedicar temps fora del teu horari laboral.

L: I tant. Què consideres que es podria fer des d'altres instàncies (la direcció del centre) per millorar aquesta pràctica? I des de la teva?

F: Jo considero que a banda de l'observació entre iguals, caldria promoure més formacions sobre la gestió emocional. Hi hauria d'haver estones de desconexió, jornades més reduïdes, reunions més curtes. És una crítica constructiva, però caldria fer reunions més puntuals, amb un clar ordre del dia, promoure pràctiques que facilitin eines de gestió emocional o de relaxació, perquè anem tots els docents molt al límit. Potser facilitar que ens puguem formar dins l'horari lectiu. En definitiva, tots aquests cursos, des dels obligatoris fins als que serveixen per a ampliar el teu coneixement, sempre són fora d'horari i això cansa perquè és difícil compaginar-ho amb la vida personal. És difícil i incompatible.

L: Hi ha algun aspecte que vulguis concretar i que no apareix a l'entrevista?

F: Considero que les ràtios haurien de baixar, haurien de contractar més personal, promoure més desdoblaments a l'aula i codocències que són molt eficaces.

L: Moltes gràcies Feli per l'entrevista.

### 11.3.2. Entrevista 2

Laia: Bon dia Marta, gràcies per accedir a fer l'entrevista. Em podries dir el teu nom complet?

Marta: Em dic Marta Rodríguez Lara.

L: Quina és la teva formació i experiència com a docent?

M: He cursat el grau de periodisme i el màster universitari de professorat. També tinc formació específica en projectes, mediació, cercles restauratius i en aquests moments estic fent la formació d'escoles per la igualtat. Tinc cinc anys d'experiència com a docent.

L: Em podries dir quin és el teu perfil actual com a professional docent?

M: Professora de llengua i literatura castellana amb perfil d'estudis globalitzats. En aquests moments imparteixo classes a 3r i 4rt d'ESO, 1r de Batxillerat i Batxillerat

L: D'acord. I què entens del mentoratge entre iguals?

M: Entenc pel mentoratge entre iguals com una eina que permet enriquir-se professionalment i treballar en profunditat certes competències com a docent. És imprescindible anar-se actualitzant, aprendre d'altres companys i l'experiència del mentoratge entre iguals em va permetre fer-ho.

L: Era la primera vegada que participaves en aquesta pràctica?

M: Sí, va ser la primera i única vegada que he participat en una experiència així.

L: Com condiciona el centre educatiu davant l'execució d'aquestes pràctiques? D'on sorgeix la iniciativa?

M: El tarannà del centre educatiu i del claustre condiciona totalment. En el meu cas, jo no tinc plaça fixa al centre, em van reclamar per entrevista i lamentablement, no totes les veus del claustre tenen la mateixa força, ni la possibilitat de dir amb franquesa la seva opinió. Cal més horitzontalitat entre professionals i que no sigui un espai tan jeràrquic. Tot i això, en aquest centre es promou la innovació i la formació permanent del professorat. Existeix un grup impulsor d'aquest tipus d'iniciatives que és la comissió de transformació educativa, la qual facilita que es duguin a terme aquestes pràctiques formatives.

L: Quins són els passos que desenvolupes per dur a terme l'observació entre iguals quan ets la persona observada? Com es va dur a terme?

M: L'equip directiu em va convocar per presentar-me la proposta i em va facilitar la documentació de la pràctica i la persona amb la qual faria de parella observadora. Aleshores vam planificar les dates d'observació i les classes en les quals es duria a terme. Quan vam iniciar l'observació, la companya es va col·locar al final de l'aula per tal de no interferir en la classe i jo vaig explicar als nois i noies que estaríem acompanyats, però que no faríem una classe conjunta amb l'altra professora, sinó que venia únicament a observar. Jo vaig dur a terme la classe que tenia preparada i la companya es va limitar a prendre notes del que anava observant d'acord amb la meva intervenció a l'aula.

L: Quins són els passos que desenvolupes per dur a terme l'observació entre iguals quan ets la persona que observes?

M: Doncs els mateixos passos que quan ets la persona observada, però a l'inrevés. Sobretot vam tenir en compte l'objectiu de l'observació i la premissa de no intervenir en la sessió, promovent que la meua presència fos discreta.

L: Quins consideres que són els principals beneficis d'aquesta pràctica?

M: Poder observar maneres diferents d'explicar un mateix temari, posar en valor els recursos que té cadascú, les eines que fa servir cadascú per centrar l'atenció de l'alumnat. Amb aquest tipus de pràctiques pots veure diferents maneres de gestionar

una aula, de resoldre conflictes puntuals, ampliar els teus coneixements amb els de l'altra companya... En definitiva, aprendre a partir de la pràctica.

L: Quina relació hi ha entre l'ús d'aquesta pràctica i la millora de l'aprenentatge de l'alumnat?

M: Crec que millora en tant que els docents tenim més estratègies per adaptar-nos a les necessitats de l'alumnat i com que hi ha molta diversitat d'alumnat, potser

l'estratègia que estàs duent a terme li funciona a un, però no li funciona a l'altre i pots establir canvis per millorar l'aprenentatge. Tens més eines, més metodologies per donar resposta a les necessitats de l'aula.

L: Quina valoració fas de l'observació entre iguals?

M: Faig una valoració molt positiva, es necessiten més experiències d'aquest tipus. Les formacions *online* són interessants i pots aprofundir sobre certes temàtiques, però cal dedicar hores lectives a aquest tipus d'iniciatives. És imprescindible per poder millorar la qualitat educativa d'un centre, reflexionar sobre la pràctica docent i sobre el treball que fa cadascú dins l'aula. Per sort en aquest centre educatiu es valora la innovació i s'introdueixen canvis en aquesta línia. Per exemple, a primer i a quart d'ESO s'han incorporat les codocències, que considero que són eines molt útils per poder atendre les individualitats dels alumnes i respondre a les necessitats del grup classe de manera eficient.

L: Quins són els factors que consideres més importants de l'observació entre iguals?

M: Considero que és molt important compartir entre companys, escoltar-se, poder fer suggeriments i propostes sobre la docència sense judici, des d'un punt de vista constructiu, amb una alta empatia, reforçant i valorant el que fa bé cadascú. Però també comentant aquells punts que es podrien canviar o fer d'una altra manera. L'objectiu és créixer, millorar, aprendre i l'observació entre docents ho pot aportar.

L: Què consideres que podries implementar a la teva pràctica docent un cop rebut el feedback de la persona que t'observava?

M: Després de l'observació entre iguals he implementat canvis concrets pel que fa a l'anàlisi sintàctica, és a dir, he establert canvis de com explicar a l'alumnat l'anàlisi sintàctica que crec que poden ajudar al fet que ho entenguin millor. També m'ha servit per planificar d'una altra manera les sessions i estructurar-les de manera més eficient, explicant als alumnes l'organització de la sessió i les activitats que es duren a terme. Una altra cosa que he incorporat ha estat la creació d'esquemes i mapes conceptuals quan s'inicia un nou tema o concepte.

L: Quins canvis has valorat que havia d'implementar la persona que has observat? Per què?

M: Doncs vaig valorar la necessitat d'incorporar canvis pel que fa a la resposta de l'alumnat. Incorporar vinculacions del temari amb coneixements que l'alumnat ja té,

explicar exemples que els siguin propers i familiars, fer preguntes per comprovar que l'alumnat va rebent el contingut treballat. També la incorporació del treball en parelles

per tal d'anar acompanyant a l'alumnat amb necessitats educatives especials de manera òptima.

L: Què trobes a faltar en la pràctica d'observació entre iguals?

M: Trobo a faltar una sistematització i repetició regular d'aquest tipus de pràctiques per poder avaluar amb detall els resultats i l'impacte de l'observació entre iguals. Considero que es podria replicar amb altres docents i anar repetint de manera sistemàtica cada curs.

L: Què consideres que es podria fer des d'altres instàncies (la direcció del centre) per millorar aquesta pràctica? I des de la teva?

M: Considero molt positiu que s'apliquin estratègies per millorar la pràctica docent, però que caldria facilitar més temps per desenvolupar aquestes pràctiques i per poder aprofundir, reflexionar i avaluar els resultats. En aquests moments, no disposem del temps que caldria per dedicar a aquestes formacions docents quan hi ha tanta càrrega en correccions, preparació de classes fora de l'horari lectiu, reunions, entrevistes amb les famílies... Falta temps per poder parlar amb els companys: escolta, tu com fas això?, com expliques aquest tema? I no hi ha espais per poder tenir aquest tipus de converses. L'equip directiu impulsa aquestes estratègies, però falta temps, hi ha coses estipulades que l'equip directiu no pot canviar.

L: Hi ha algun aspecte que vulguis concretar i que no apareix a l'entrevista?

M: Recalcaria que és important que es duguin a terme als centres educatius aquest tipus d'iniciatives formatives dins l'horari lectiu, de manera estructurada i amb un seguiment, però reestructurant els horaris dels docents.

L: Moltes gràcies Marta per l'entrevista.