

TREBALL FINAL DE MÀSTER

GESTIÓ DE L'AULA: ESTRATÈGIES CLAU PER AL CANVI

Màster en Formació del Professorat
Formació Orientació Laboral
Universitat Oberta de Catalunya (UOC)

Paula Ferrando Atiénzar
Mentora de centre: Maite Herrera
Tutora de la Universitat: Olga Adroher
Data lliurament: 31 Maig 2019

ÍNDEX

INTRODUCCIÓ	3
1. DELIMITACIÓ DE L'OBJECTE D'ESTUDI	
1.1. Aproximació teòrica	
1.1.1 Examinant i comprenent les conductes disruptives	4
1.1.2 Elements claus en la gestió de l'aula	5
1.1.3 El paper dels docents com a facilitadors d'un bon clima d'aula	7
1.2. Marc normatiu	7
1.3. Fonamentació del tema seleccionat	8
1.4. Antecedents teòrics	9
2. DISSENY METODOLÒGIC	
2.1. Pregunta d'investigació, hipòtesi i objectius de treball	11
2.2. Cronograma i disseny de la recerca	11
2.3. Plantejament metodològic de la recerca	12
2.4. Tècniques i instruments per a la recollida de la informació	13
2.5. Tria de la mostra	14
2.6. Anàlisi crítica de la metodologia emprada	15
3. TREBALL DE CAMP	
3.1. Planificació i implementació del treball de camp	16
3.2. Valoració i discussió de la implementació de la planificació	17
3.3. Estratègia analítica	18
3.4. Aspectes ètics	18
4. RESULTATS DEL PROCÉS D'ANÀLISI	19
5. DISCUSSIÓ DELS RESULTATS	22
6. CONCLUSIONS	25
BIBLIOGRAFIA	28
ANNEXES	31

INTRODUCCIÓ

A continuació es presenta al projecte de recerca realitzat en el marc del Màster de Formació del Professorat conjunt entre la Universitat Pompeu Fabra i la Universitat Oberta de Catalunya. El projecte gira al voltant de les estratègies que es porten a terme a les aules per tal de crear espais educatius de convivència, havent constatat el gran impacte que les conductes disruptives tenen a l'hora de crear aquests espais de convivència. Donat que aquest tipus de comportaments afecten el desenvolupament de les classes, els processos d'aprenentatge i la tasca docent, es requereixen mesures efectives per combatre-les així com rutines a treballar amb l'alumnat per tal de realitzar una transformació a les aules que demana deixar de culpabilitzar l'alumnat i d'involucrar els docents com a facilitadors d'aquests espais de convivència.

Examinar les conductes disruptives per tal d'entendre el seu origen i posar-les en relació amb els elements claus de la gestió d'aula i amb el rol que juga el professorat a l'hora de crear un bon clima d'aula han permès plantejar una recerca al voltant de la pregunta d'investigació: *com combatre les conductes disruptives i millorar el clima de convivència a l'aula?*

L'eix del projecte de recerca ha estat l'anàlisi i reflexió de les mesures de gestió d'aula que es poden implementar als centres educatius amb la finalitat de conèixer quines són les estratègies més eficaces que permeti als centres educatius ensenyar més enllà del contingut curricular. La implementació de diferents mesures de gestió d'aula al llarg del treball de camp ha sigut un aspecte clau per tal de conèixer l'alumnat i entendre quin tipus d'estratègies relacionades amb la gestió d'aula i els processos d'ensenyament i aprenentatge, i quin tipus de normes, sancions i compromisos funcionen millor a les aules, en funció d'estils docents cada cop més democràtics i oberts.

En última instància, aquesta recerca proposa estratègies per a la bona gestió de l'aula que segons la hipòtesi plantejada és una condició imprescindible per tal de treballar continguts curriculars i donar lloc a processos d'aprenentatge.

1. DELIMITACIÓ DE L'OBJECTE D'ESTUDI

1.1. Aproximació teòrica.

1.1.1. Examinant i comprnent les conductes disruptives a l'aula.

“La literatura científica ofereix evidències de la relació positiva entre el clima de convivència al centre i l'èxit educatiu, entenent aquest en un sentit ampli que inclou l'adquisició de les competències acadèmiques i de les personals i socials” (Uruñuela, 2019: 10-11), tot i això, la dificultat per donar classe davant comportaments disruptius és un dels problemes fonamentals del professorat actualment. Com afirma Maria Dolores Gomar (2011), un comportament disruptiu no és pròpiament violent o agressiu, sinó que:

es tracta de conductes aïllades i alhora molt persistents, que manifesten consistentment alguns alumnes a l'aula, i que, en el seu conjunt, podrien qualificar-se de boicot permanent al treball del professor, al desenvolupament de l'activitat de l'aula, i al treball de la resta de l'alumnat” (2011: 2).

La disrupció és un problema real en el dia a dia del professorat, ja que suposa una gran pèrdua de temps, genera situacions de conflicte entre professorat i alumnat, té una relació directa amb l'increment de l'absentisme i sobre l'aprenentatge i el rendiment escolar de tot l'alumnat i no únicament de l'alumnat que presenta conductes disruptives. Tenint en compte les conseqüències negatives dels comportaments disruptius i el seu impacte en la resta d'alumnes i en el professorat, la gestió d'aula es presenta com una forma activa d'ensenyament i aprenentatge que requereix l'adquisició de formes de treball innovadores així com l'assumpció de riscos al llarg d'un període de temps, per tal d'experimentar i construir nous models de treball que previnguin la disrupció (Gomar, 2011).

A grans trets, els darrers anys l'educació secundària ha patit grans canvis i transformacions: problemes socioeconòmics, generalització de l'educació secundària, atenció a un alumnat més jove amb el canvi al sistema d'Educació Secundària Obligatòria (ESO), desmembrament del nucli familiar, moviments migratoris, canvi dels valors socials en relació a l'escola així com la pèrdua del seu prestigi social, complexitat organitzativa dels nous centres de secundària, noves formes curriculars i metodològiques, característiques de l'alumnat i del professorat, etc. (Teixidó, 2001). Conèixer aquests factors i tenir-los present és clau a l'hora d'oferir una atenció coherent amb les necessitats sentides de l'alumnat i la resta de la comunitat educativa. Tal com afirma Gomar (2011), no hem de caure en el parany de creure que els comportaments disruptius es donen pel desinterès, falta de motivació, indisciplina i permissivitat presents en la joventut/societat actual, ja que s'estaria abordant aquesta problemàtica d'una forma simplista que no estaria tenint en compte les aules i la seva organització i gestió, i que per tant, no estaria proposant solucions holístiques.

Les conductes disruptives a l'aula són un problema complex que requereix mesures que tinguin en compte els nombrosos factors que incideixen en el

dia a dia d'un centre educatiu. Davant aquesta problemàtica multifactorial, és necessari fer valdre la gestió de l'aula tal com l'entén Uruñuela (2019):

ens referim la capacitat que té el professorat per a dirigir la seva classe i el grup que la compon, la capacitat de manejar eficientment totes les variables presents a l'aula, i que implica organització i direcció dels diversos elements presents a l'aula, aprofitant-los de manera que serveixen per a la consecució dels objectius educatius previstos per al curs (2019: 45).

1.1.2. Elements claus en la gestió d'aula.

La diversitat d'elements a la que es refereix Uruñuela inclouria la comunitat educativa i l'entorn sociocultural en el qual es desenvolupa la tasca educativa d'un centre, així com el pla d'estudis i els continguts curriculars, elements interrelacionats i presents en una aula i que repercuteixen en la creació de les condicions necessàries per al treball. Entendre aquestes variables esdevé clau per transformar el seu impacte a l'aula.

Per la seva part, Vaello (2011) classifica els elements dins d'una aula de la següent manera: relacions interpersonals, motivació, competències "auto" o les referides al desenvolupament de competències que es planteja l'alumnat cap a si mateix, atenció i resultats d'aprenentatge. Teixidó (2001) considera els següents factors a l'hora de construir un clima d'aprenentatge: relacions interpersonals alumne-professor, motivació, ús de l'espai, del temps, recursos didàctics, fixació de normes de convivència i funcionament, agrupament de l'alumnat, estratègies de vigilància, habilitat per abordar situacions distorsionants i/o conflictives, i habilitat per a reconduir l'activitat prevista. D'altra banda, Gomar (2011) proposa els següents elements presents en la gestió d'aula: distribució i ocupació d'espais, distribució i ús del temps, discurs del professor i interacció verbal, interacció no verbal i paraverbal, reacció immediata davant la disrupció, estil motivacional, preparació i gestió de les activitats i tasques d'aprenentatge, ús de l'elogi i del reforç en general, i per últim, distribució del poder i exercici de l'autoritat dins de l'aula (transferència d'autoritat i del lideratge de professorat a alumnat).

Seguint l'agrupació d'elements proposada per Uruñuela, la present recerca tindrà en compte les categories plantejades per l'autor al seu llibre *La gestió del aula* a l'hora de preveure estratègies d'intervenció donat que es tracta de categories àmplies que agrupen diverses subcategories al voltant de tres elements claus:

- Relacions interpersonals: la gestió de l'aula té l'objectiu últim de generar bones relacions personals a l'aula, ja que es considera que l'aprenentatge només és possible mitjançant processos de relació i interacció personals. Com que les conductes disruptives dificulten la tasca dels centres educatius impossibilitant o posant en risc els processos d'aprenentatge i generant un clima de conflicte permanent, la gestió de l'aula ha de ser entesa com la gestió d'un conflicte, i per tant, com a una oportunitat de creixement tant per als docents com per a l'alumnat, si bé és el professorat qui haurà de desenvolupar o

reforçar la seva habilitat per a transformar pacíficament aquests conflictes fent ús del diàleg, l'escolta activa, l'assertivitat i la comunicació no violenta, així com fent ús dels vincles preexistents i de les tècniques per a fomentar interaccions positives. Una anàlisi portada a terme per Marzano (2003), va mostrar que, de mitjana, el professorat que manté relacions de qualitat amb l'alumnat havia tingut un 31% menys de problemes de disciplina i violacions de les normes i problemes similars al llarg d'un any que el professorat que no té relacions de qualitat amb el seu alumnat.

- ✓ Elements "motors" de l'alumnat, és a dir, el terreny emocional i motivacional: els elements emocionals són imprescindibles per comprendre les relacions humanes. És clau la capacitat del docent d'identificar les emocions pròpies i de l'alumnat i fer un ús de la valuosa informació que desprenen amb l'objectiu de comprendre l'automatisme *emoció-resposta-pensament* que necessàriament s'ha de tenir en compte per entendre l'origen de les conductes disruptives. De la mateixa manera, la motivació és un element clau a l'hora d'iniciar i mantenir l'acció, l'activitat, l'aprenentatge, i per tant, el professorat ha de plantejar-se com despertar la motivació del seu alumnat en relació al treball curricular proposat. Es tracta doncs de conèixer quins són els motius pels quals els i les estudiants s'esforcen i treballen, per tal de fer servir aquesta informació a l'hora de dissenyar les activitats a realitzar, mitjançant les quals aprendran, tindran bons resultats o evitaran determinades conseqüències (com es cita a Uruñuela, 2019, p. 139).
- ✓ Elements interns de l'aula: aquest element es refereix al pla metodològic i organitzatiu, així com a l'estudi del conjunt de les normes vigents. És convenient revisar el tradicional model punitiu-sancionador i les seves limitacions, ja que ofereix un llistat de normes hermètiques, no consensuades, on no té cabuda la prevenció ni la disciplina positiva. Per tal de fer valdre la gestió de l'aula com a forma de generar espais respectuosos d'aprenentatge, s'hauria d'abandonar progressivament aquest model sancionador i sovint, extremadament ineficaç, per tal de treballar en funció d'una disciplina positiva que contempli normes al voltant de l'autoresponsabilitat, l'autonomia, i el desenvolupament de valors que són reguladors de les conductes pròpies i que conformen un aprenentatge que transcendeix l'aula. Aquesta transició a un model més democràtic reforça la idea de la funció educativa entesa com a transmissora de valors i no únicament com a transmissora de coneixements (Penalva, 2013).

1.1.3. El paper dels docents com a facilitadors d'un bon clima d'aula.

Un cop analitzades les diverses variables presents en una aula, i la seva influència a l'hora de crear un bon clima d'aula, es pot dir que, tal com afirma Teixidó (2001), els i les docents han de desenvolupar una competència professional adequada al seu estil personal en el marc de la gestió d'aula, és a dir, coneixements i actituds que van dirigits a gestionar una sèrie de factors com els descrits anteriorment que, en el seu conjunt, contribueixen a la creació d'un clima d'aprenentatge.

La transformació de la professió docent en secundària passa per l'acceptació del fet que es necessita un coneixement pedagògic específic per a ensenyar, que ha d'anar acompanyat d'implicació, reflexió, autocrítica, responsabilitat i esforç del professorat. En paraules de Teixidó (2001), es tracta "d'intentar influir a l'alumnat perquè participi activament en el procés d'aprenentatge", i aquesta habilitat no es pot aconseguir únicament dominant la matèria a impartir sinó que requereix la capacitat del professorat per a generar un clima de convivència, treball i respecte, que permeti l'aprenentatge curricular.

L'adquisició d'aquesta competència té lloc al llarg de la pràctica docent però requereix una posició inicial de sensibilitat, respecte i comprensió que els permeti validar un plantejament educatiu proactiu i preventiu on es treballin "competències, habilitats i valors necessaris per a una bona convivència positiva" (Uruñuela, 2019: 30) transversalment dins dels centres, i no únicament centrant-se en l'alumnat i en el seu control i la seva disciplina.

Es tracta doncs d'un canvi de paradigma on culpabilitzar únicament a l'alumnat implicaria estar deixant de banda altres factors de caràcter sistèmic i cultural que també estan presents a l'aula. D'aquesta manera, es pot afirmar que per a modificar les condicions i els elements presents a una aula es requereix un plantejament proactiu i innovador que motivi el professorat a córrer riscos, experimentar, introduir nous models de treball on l'alumnat guanyi protagonisme i participi de forma més activa, independent i/o cooperativa, ja que tal com afirmar Gomar (2011), està demostrat que són aquest tipus de models de treball els que millor prevenen i tracten la disrupció.

1.2. Marc normatiu.

La Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'Educació, contempla en l'Article 7 que tots els membres de la comunitat escolar tenen el dret a una bona convivència i el deure de facilitar-la. Així, l'alumnat (Article 21) té el dret a gaudir d'una convivència respectuosa i pacífica, amb l'estímul permanent d'hàbits de diàleg i cooperació per part de la comunitat educativa i del professorat (Article 29), que té el deure de desenvolupar activitats de centre en un clima de respecte, tolerància, participació i llibertat (Article 29). L'Article 30, recull el dret i deure pel qual l'aprenentatge de la convivència és un element fonamental del procés educatiu.

Resulta rellevant l'Article 31, on es menciona que la resolució de conflictes s'ha de situar en el marc de l'acció educativa per tal de millor el procés educatiu de l'alumnat. La gestió de l'aula seria doncs una eina clau a l'hora de garantir la resolució de conflictes i el procés d'ensenyament-aprenentatge, que a més, i d'acord amb l'Article 36, garanteix el dret de l'alumnat a l'educació malgrat l'aplicació de mesures correctores i sancions.

El centre educatiu on es desenvolupa aquesta recerca encara no té el Projecte Educatiu de Centre (PEC) acabat perquè és un centre de creació recent, però les normes d'organització i funcionament del centre (NOFC) inclouen mesures més vinculades a la disciplina positiva que al model punitiu tradicional, d'acord amb l'Article 37.

1.3. Fonamentació del tema seleccionat.

El canvi de paradigma sobre què succeeix a les aules ve reforçat pel fet que els centres educatius han deixat de ser centres proveïdors de coneixements, i actualment el dret a l'educació no només contempla l'accés al sistema educatiu, sinó que també inclou el seu aprofitament. Tal com constata Uruñuela (2019), és precisament aquesta concreció del dret a l'educació la que fa valdre la gestió de l'aula entesa com la capacitat del professorat de "saber gestionar un grup d'alumnes, identificant les seves emocions i estats emocionals, aconseguir la seva atenció, interessar-los i motivar-los" mentre aprenen. Garantir l'aprofitament de l'etapa educativa i aconseguir els coneixements, competències, habilitats i valors necessaris per a ser un ciutadà del segle XXI, esdevé més important que la matèria específica que cada professor/a imparteix, ja que aquestes competències conformaran la personalitat de l'alumnat, i per tant el seu impacte transcendirà l'aula. També cal destacar el rol del professorat com a gestor de les condicions que possibiliten l'aprenentatge i l'aprofitament de l'etapa educativa.

La revisió bibliogràfica realitzada convida també a parar especial atenció a les relacions personals entre professorat i alumnat, ja que aquestes són la base d'una bona gestió d'aula, i com diversos autors i estudis afirmen, la gestió d'aula és la clau per a aconseguir un alt rendiment per part de l'alumnat.

El programa pilot de residència docent mitjançant el qual faig el màster del professorat requereix que les pràctiques es facin en centres d'alta complexitat. El comportament de l'alumnat de l'institut-escola assignat és molt disruptiu, conflictiu i de vegades violent, la qual cosa dificulta, i sovint impossibilita els processos d'aprenentatge. A més, caldria destacar l'elevat nombre de nouvinguts, la diversitat de nivells en les diferents matèries, així com la diversitat de llengües parlades. Malgrat la bona voluntat d'una gran part del professorat, els comportaments disruptius persisteixen, i per tant, és absolutament necessari entendre la seva complexitat així com la seva multifactorialitat, per tal de conèixer quins models de treball funcionen millor a l'hora de prevenir la disrupció, així com de concretar estratègies que milloren la gestió de l'aula i l'aprofitament per part de l'alumnat.

A l'any 1993, Wang, Haertel and Walberg van realitzar una profunda i extensa revisió bibliogràfica de més de 130 documents que els va permetre confeccionar una llista de 228 variables que afecten el rendiment de l'alumnat i resulta impactant que de totes aquestes variables, la gestió de l'aula sigui la que més impacte té sobre l'alumnat; per tant, sembla evident que "l'alumnat no pot aprendre en una classe caòtica i pobrament gestionada" (com es cita a Marzano R. i Marzano, J., 2003, p. 1).

1.4. Antecedents teòrics.

Gil et al. (2016) van plantejar un estudi al voltant de la gestió d'aula davant Conductes Contràries a la Convivència (CCC) en l'educació secundària amb l'objectiu de conèixer la freqüència i efectivitat percebuda de les mesures adoptades pel professorat davant CCC, així com d'examinar les mesures adoptades en funció de les característiques del professorat. Els resultats d'aquest estudi mostren la importància de la gestió d'aula, sent la mesura més freqüent en ús dins de l'aula a l'hora de solucionar un problema. En aquest sentit, cal destacar també que les accions punitives són percebudes com les mesures més efectives davant un conflicte, malgrat que no és la mesura més emprada, probablement per "l'intent prioritari del professorat de solucionar les situacions amb mesures més integradores i no exclusivament sancionadores" (Gil et al., 2016).

Aquesta recerca considera que la formació i actualització del cos docent ha de ser continua i eficaç, ja que els conflictes a l'aula són part integrant de la professió. Aquesta afirmació va en la línia de la recerca educativa que ha demostrat que "la gestió i organització de l'aula són (les variables) que més influeixen i determinen la freqüència de conductes antisocials, i també l'aprenentatge de l'alumnat, el seu rendiment acadèmic i la "salut" de les relacions interpersonals" (com es cita a Gil et al., 2016, p. 52). Per últim, destacar que aquest estudi suggereix, de cara a futures investigacions, analitzar les diferents CCC i les mesures emprades, i també el repte que planteja la necessitat d'abordar amb rapidesa les CCC per a poder continuar desenvolupant el procés d'ensenyament-aprenentatge, a l'hora que s'educa a partir del conflicte, que és entès com una oportunitat.

Una de les mesures més innovadores aplicades recentment a les aules és la metacognició entesa com:

un procés que es relaciona amb el coneixement que tenim de les nostres pròpies estratègies i el control que podem exercir sobre aquestes per tal de resoldre problemes de manera més eficient. La metacognició és una funció executiva d'alt nivell que es basa en la nostra capacitat de reflexió sobre el que sabem per entendre com funcionem i avaluem el nostre enfocament de l'aprenentatge (Arbour, 2017).

Segons Dévolvé, la metacognició és un dels millors predictors d'èxit escolar (com es cita a Arbour, 2017). Perras (2017) recull una sèrie d'estratègies que la *Inclusive Schools Network* considera apropiades per alumnes amb i sense

problemes d'aprenentatge, entre les quals es troben eines de caràcter organitzacional com les rúbriques, checklists, etc. que donen suport als estudiants a l'hora de prendre decisions perquè són útils en la planificació i autoavaluació.

Segons investigacions recents de *l'Education Endowment Foundation (EEF)* (2018), les intervencions sota enfocaments de metacognició i autoregulació donen a l'alumnat un repertori d'estratègies a triar i els dota d'habilitats per triar l'estratègia més adequada per a una tasca d'aprenentatge determinada. L'EEF ha demostrat que la metacognició és una estratègia de baix cost i accessible per a professors i alumnes i que, en només set mesos, permet veure resultats molt positius si és particip l'alumnat i explícitament se l'ensenya a observar, planificar i avaluar l'aprenentatge propi en un primer estadi, així com a organitzar-lo i controlar-lo, en una fase posterior.

La xarxa Teach For All, present a 50 països, amb l'objectiu de desenvolupar lideratge educatiu contra la inequitat educativa també considera la metacognició i les habilitats socioemocionals com a elements claus a l'hora de combatre les conductes disruptives i generar espais d'aprenentatge. El seu programa a Mèxic (*Enseña por México*) porta més de dos cursos acadèmics implementant estratègies pel desenvolupament d'habilitats socioemocionals com a part del que entenen és una educació de qualitat. Els resultats de l'avaluació del seu programa educatiu a les aules de Mèxic conclouen que "existeix una relació estreta entre les emocions i el procés d'aprenentatge, per tant, les emocions és un dels aspectes fonamentals a ser considerats en la formació d'estudiants" i també d'estudiants que s'estan formant per a ser professors (*Enseña por México*, 2018).

2. DISSENY METODOLÒGIC

2.1. Pregunta d'investigació, hipòtesi i objectius de treball.

Pregunta d'investigació: Com combatre les conductes disruptives i millorar el clima de convivència a l'aula?

Objectiu general: Proposar mesures i estratègies eficaces per aconseguir una bona gestió d'aula.

Objectius específics:

1. Examinar i comprendre les conductes disruptives a l'aula.
2. Descriure els elements claus en la gestió de l'aula i preveure estratègies d'intervenció.
3. Investigar el paper del docent com a facilitador d'un bon clima d'aula.

Hipòtesi: Generar i mantenir un bon clima de convivència a l'aula és una condició necessària per a treballar continguts curriculars i donar lloc a processos d'aprenentatge.

2.2. Cronograma i disseny de la recerca.

	Febrer	Març	Abril	Maig	Juny
Marc teòric	x				
Metodologia		11/02-22/03			
Treball de camp			25/03-26/04		
Anàlisi resultats				26/04-10/05	
Discussió resultats				26/04-10/05	
Entrega TFM				31/05	
Presentació TFM					17/06-21/06

A continuació es detallen les diferents fases que contempla el pla d'acció d'aquesta recerca:

- a) Diagnosi de la problemàtica i elaboració del marc teòric: revisió bibliogràfica, anàlisi de fonts secundàries i documentals per tal de produir el marc teòric i normatiu que sustenta aquesta recerca, justificar la seva tria i avaluar els antecedents teòrics en l'àrea d'estudi.
- b) Disseny metodològic de la recerca: proposta metodològica, incloent-hi els mètodes i tècniques d'investigació escollits, així com les tècniques i instruments per a la recollida de dades i la selecció de la mostra.
- c) Treball de camp: planificació i implementació del conjunt d'accions que conformen la recerca.

- d) Estratègia analítica: anàlisi de la informació i dades recollides, tècniques emprades per a la interpretació d'aquestes dades.
- e) Redacció i discussió dels resultats del procés d'anàlisi: presentació dels resultats i les evidències extretes mitjançant l'anàlisi de dades posterior al treball de camp en funció dels objectius i la hipòtesi de la investigació.
- f) Conclusions: presentació de les principals conclusions en relació a les preguntes de recerca, objectius i metodologia emprada.

2.3. Plantejament metodològic de la recerca.

La pregunta que es planteja com a eix vertebrador d'aquesta recerca requereix la realització d'una anàlisi qualitativa perquè tracta d'abordar la rellevància de la implementació d'estratègies de gestió d'aula per tal de millorar el clima de convivència dins de l'aula des de perspectives innovadores.

Donat que l'investigador/a és el principal instrument d'obtenció i anàlisi de dades, es parteix de la base de què la investigació qualitativa estarà influenciada per les percepcions pròpies de l'investigador/a.

S'ha triat la Investigació-Acció per ser un model d'investigació fonamentat en el procés que va des de l'activitat reflexiva a l'activitat transformadora de la realitat educativa. La possibilitat d'estudiar la pràctica educativa des del seu propi escenari és una forma útil i vàlida d'abordar les problemàtiques presents en una aula, i a les quals m'agradaria donar resposta des d'una mirada reflexiva i crítica que doni peu a la transformació de la pràctica docent des de dins.

La Investigació-Acció és per tant un procés d'investigació en el qual les fases de reflexió i d'acció transformadora es van repetint segons el procés va avançant i la realitat educativa va transformant-se; "aquest dinamisme fa que sigui necessari articular de manera permanent la fase de planificació, la fase d'activitat i recopilació de dades i la fase de reflexió" (Rodríguez, 2018: 49-51), i per tant, aquesta proposta permetrà plantejar noves hipòtesis relacionades amb les mesures de gestió d'aula que s'aniran implantant al llarg del treball de camp i que, gràcies al procés constant de reflexió de la pràctica docent, seran avaluades en funció de la seva utilitat per a millorar la gestió d'aula. La Investigació-Acció permet extrapolar l'acció a escala local per a generar un entramat que amplii el procés de canvi.

Donat que l'anàlisi de dades en investigació qualitativa és un procés en constant construcció, especialment tenint en compte la metodologia Investigació-Acció escollida, el procés d'anàlisi de dades tindrà una estructura flexible marcada per l'espiral de comprensió que permet a l'investigador estar immers en un procés de reconstrucció (Rodríguez, D. i Valldeoriola, J., 2009: 72). Seguint el model d'anàlisi plantejat per Rodríguez i

Valdeoriola (2009) al voltant dels suggeriments de Taylor i Bogdan, es faran servir els següents passos: llegir material bibliogràfic al llarg de la definició del pla d'acció (marc teòric i treball de camp), llegir les dades repetidament (notes i registres descriptius, autoreflexions, etc. al diari de camp), seguir les pistes de temes, intuïcions, interpretacions i idees, buscar sobre temes emergents, elaborar tipologies d'estratègies i intervencions de gestió de l'aula, i desenvolupar propostes de millora.

2.4. Tècniques i instruments per a la recollida de la informació.

2.4.1. Recollida dades existents: fonts secundàries i dades documentals. S'han seleccionat documents de tota mena al voltant de la temàtica escollida per tal de contextualitzar l'objecte d'estudi i conèixer els antecedents teòrics relacionats amb la gestió d'aula. Tanmateix, s'ha fet ús de diferents investigacions implantades a l'aula així com estudis de casos per tal de justificar la temàtica triada.

2.4.2. Observació participant. Per tal de proposar mesures i estratègies eficaces per aconseguir una bona gestió d'aula es considera necessari i adient la realització d'una observació participant aprofitant la posició privilegiada de ser docent en un centre.

2.4.3. Observació no participant. Estar familiaritzada amb la realitat objecte d'estudi ha permès realitzar observacions no participants per tal de veure la gestió d'aula del professorat que també dona classe als grups de la mostra i analitzar el paper de docents diversos en la implementació de dinàmiques i estratègies d'aula. Com a pauta d'observació s'ha fet servir una graella (veure Annex I). Després de cada observació, es reserva un espai de reflexió per realitzar anotacions descriptives i reflexives al diari de camp.

2.4.4. Graelles d'observació. Les graelles d'observació *a priori* seran les mateixes, però es podran realitzar modificacions o adaptacions per tal d'incloure altres aspectes que inicialment no s'havien tingut en compte i que al llarg del treball de camps poden esdevenir rellevants. Aquestes graelles s'emplenaran en finalitzar cada classe amb els grups de la mostra i donaran continuïtat al procés d'avaluació de millora de la pràctica docent que permet la investigació-acció. Veure Annex II.

2.4.5. Diari de camp. Donat que aquesta metodologia es fonamenta en l'activitat reflexiva per tal de transformar una realitat donada, és imprescindible recollir la informació que es va generant al llarg del treball de camp en un diari, on quedarà centralitzada i enregistrada de forma cronològica, la qual cosa facilitarà la seva revisió a l'hora d'establir relacions entre estratègies per a la gestió de l'aula implementades i el seu impacte en la creació d'un bon clima d'aula. El diari de camp esdevé una eina de treball clau, ja que permet l'autoreflexió permanent per tal de "redimensionar, reorientar i replantejar noves accions segons les reflexions realitzades" (Colmenares, A.M., 2012:107) al voltant de

les notes descriptives i reflexives que s'enregistraran després de les observacions participants i no participants. També es recolliran les reflexions de l'alumnat al voltant del seu aprenentatge produïdes mitjançant les estratègies de metacognició plantejades a l'aula.

2.5. Selecció de la mostra.

Aquesta recerca s'emmarca en l'Institut-Escola Trinitat Nova (leTN), centre educatiu d'alta complexitat que es va crear el curs 2017-2018 amb la unificació de diversos centres educatius públics del barri de la Trinitat Nova de Barcelona amb la finalitat que l'alumnat tingui un traspàs entre les diferents etapes educatives molt menys pronunciat i amb la intenció que això disminueixi la taxa d'abandonament escolar, entre d'altres.

L'leTN té una forta mobilitat de l'alumnat produïda per un increment de matrícula viva fora de període ordinari de preinscripció i de baixes durant i al final del curs. La barreja d'alumnes de diferents centres i una constant vinguda d'alumnes nous impedeix una tasca prou satisfactòria, de cohesió i treball de grups-classe. El fet d'estar en un espai provisional i sense els espais necessaris representa una dificultat afegida en la gestió quotidiana del centre i de les necessitats que van sorgint en el dia a dia.

La població del centre és majoritàriament nou-vinguda, principalment de Sud-amèrica, tot i que també hi ha població provinent del nord del Magreb, de l'est d'Europa i de Pakistan i l'Índia. Alguns dels alumnes van néixer a Catalunya o a l'estat espanyol però van retornar als països d'origen de les seves famílies durant la crisi econòmica que es va iniciar l'any 2008. Després van tornar a Catalunya, amb la qual cosa ens trobem davant d'una realitat molt complexa amb problemes d'identitat i sentiments de pertinença, així com davant grups d'alumnes amb nivells extremadament diversos dins un mateix curs. La conflictivitat, l'absentisme, les dificultats lingüístiques i els comportaments disruptius de l'alumnat caracteritzen el dia a dia d'aquest centre d'alta complexitat.

Es prendrà com a **mostra** les dues línies de 2on d'ESO a on es fa desdoblament de l'assignatura d'anglès: en un grup hi ha 6 estudiants (A) i a l'altre 13 (B). El grup A és un grup amb el qual es fa desdoblament per nivells, i els sis estudiants són els que tenen un nivell més baix d'anglès. El grup B es tracta de la meitat d'un grup-classe; es fa desdoblament per tal d'afavorir una atenció més individualitzada i facilitar la gestió de l'aula, però no es tracta d'un desdoblament per nivell.

Aquest és un mostreig no probabilístic, ja que la selecció de la mostra s'ha fet en funció de les necessitats de la investigació que es planteja. Durant el treball de camp es realitzaran 3-4 hores setmanals de classe amb cada grup.

2.6. Anàlisi crítica de la metodologia emprada.

Conscient que la Investigació-Acció és un mètode d'investigació que requereix una presència a l'escenari important, així com de la participació activa dels agents involucrats en el projecte d'investigació, cal destacar que aquesta recerca planteja una Investigació-Acció entesa com a projecte pilot donat que la limitació temporal no permet realitzar un treball de camp més extens que doni pas a períodes de reflexió-acció-reflexió més freqüents i que, sens dubte, enriquirien profundament els resultats inicials d'aquesta recerca.

A banda d'aquesta limitació temporal, és convenient destacar que estem davant un mostreig no probabilístic, ja que la selecció de la mostra s'ha fet en funció de les necessitats de la investigació que es planteja, sent una petita mostra en un únic centre educatiu, que no representa el gruix de l'alumnat i professorat de secundària, malgrat ser un centre d'alta complexitat amb la necessitat detectada d'implantar una bona gestió d'aula per tal de millorar la convivència al centre.

3. TREBALL DE CAMP

3.1. Planificació i implementació del treball de camp.

El treball de camp ha tingut una durada de quatre setmanes, entre el 25 de març i el 26 d'abril de 2019. Per tal d'afavorir els períodes de reflexió i maximitzar els processos d'acció-reflexió-acció al llarg d'aquestes setmanes, després de cada sessió es va reservar un espai de treball individual per prendre notes sobre l'observació participant de cada sessió així com per omplir les graelles d'observació. A més, com es pot veure al pla d'acció del treball de camp, en finalitzar cada setmana es va reservar un espai d'autoreflexió per tal d'avaluar de forma preliminar el funcionament de les noves estratègies de gestió d'aula implementades abans de continuar introduint noves estratègies. Per tant, les reflexions setmanals permeten la reflexió permanent a partir de l'anàlisi i la categorització de la informació extreta mitjançant les observacions participants i no participants, les graelles d'observació i les notes reflexives al diari de camp.

Es parteix de l'observació des de la vivència pròpia com un instrument que dona lloc a un procés reflexió-acció-reflexió que és la clau per generar canvis o millores i per a poder proposar mesures i estratègies eficaces per aconseguir una bona gestió d'aula. Tal com planteja Colmenares (2012), la Investigació-Acció permet desenvolupar investigacions en les quals la participació protagonista dels propis investigats, fa que aquests es converteixin en co-investigadors. D'aquesta manera, les reflexions de l'alumnat també són útils a l'hora de reorientar i replantejar noves accions dins de l'aula. S'han fet servir estratègies de metacognició per fer reflexionar l'alumnat 3 (Perras, 2017).

	GRUP A	GRUP B
MOSTRA	Desdoblament d'anglès amb 6 alumnes amb un nivell d'anglès molt baix.	Desdoblament d'anglès amb 13 alumnes.
Sessió 1	Tenint en compte les dificultats per portar a terme qualsevol activitat amb els grups de desdoblament d'anglès i el baix nivell acadèmic d'anglès, es planteja una sessió al voltant de la gestió d'aula en la qual es pretenen assolir els següents objectius: <ul style="list-style-type: none">- reflexionar al voltant de l'escola com a centre d'aprenentatge i convivència.- arribar a uns acords, compromisos pel correcte funcionament de la classe, així com les conseqüències si no es compleixen.	
Sessió treball individual	Després de la sessió 1 amb l'alumnat, la docent pren notes al diari de camp sobre l'observació realitzada al llarg de la primera sessió. La docent també omple la graella d'observació dissenyada per tal de valorar el comportament, participació, predisposició al compliment dels objectius i compromisos, etc. La docent es planteja dedicar temps fora de la classe amb aquell alumnat que estigui majoritàriament per sota de la columna taronja.	

Sessió 2	S'inicia la sessió recordant els compromisos de treball als que es van arribar la classe anterior.
Sessió treball individual	Després de la sessió 2 amb l'alumnat, la docent pren notes al diari de camp sobre l'observació realitzada al llarg de la segona sessió, emplena de nou la graella d'observació i pren notes al diari de camp.
Sessió 3	S'inicia la sessió recordant els compromisos de treball.
Sessió treball individual	Després de la sessió 3 amb l'alumnat, la docent pren notes al diari de camp sobre l'observació realitzada al llarg de la tercera sessió, emplena de nou la graella d'observació i pren notes al diari de camp.
Sessió 4	De nou, s'inicia la sessió recordant els compromisos de treball. Al finalitzar la darrera sessió de la setmana, es fa un exercici de metacognició per tal de fomentar la seva capacitat d'autoreflexió al voltant del seu propi procés d'aprenentatge.
Sessió treball individual	Després de la sessió 4 amb l'alumnat, la docent pren notes al diari de camp sobre l'observació realitzada al llarg de la quarta sessió, emplena de nou la graella d'observació i pren notes al diari de camp. Després de la primera setmana de treball a l'aula en funció dels compromisos adquirits inicialment, la docent reflexiona al voltant de la necessitat de parlar de forma individual amb els alumnes que estiguin total o majoritàriament per sota de la columna taronja de la graella d'observació.

Cada setmana també s'ha observat 2-3 classes d'altres professionals del mateix centre per tal de veure com fan front als comportaments disruptius dins de l'aula, quines estratègies són més efectives amb els mateixos grups de la mostra, i veure quin paper juguen com a docents a l'hora de generar un bon clima d'aula.

El pla d'acció del treball de camp està subjecte a modificacions en funció de les necessitats de cada grup, del feedback que l'alumnat faci arribar durant els espais de metacognició, així com dels conflictes que puguin anar sorgint en la implementació de les estratègies de gestió d'aula.

3.2. Valoració i discussió de la implementació de la planificació.

L'evolució dels dos grups de la mostra ha estat diferent, la qual cosa ja indica la importància d'oferir estratègies de gestió d'aula específiques segons els interessos i les necessitats de cada grup-classe.

Malgrat que el treball de camp només ha sigut de 4 setmanes, les observacions no participants han permès comprovar la importància i rellevància en el funcionament de determinades classes/matèries les rutines, hàbits i estratègies que s'havien implantat a l'inici de curs, i que ja estaven en funcionament quan es va iniciar el treball de camp. Per contra, les observacions participants han funcionat més a mode de laboratori d'acció-

reflexió-acció, i cada setmana s'han pogut implementar noves estratègies de gestió d'aula, valorant convenientment i d'acord amb el pla d'acció detallat en l'apartat anterior la seva utilitat, rellevància, etc.

3.3. Estratègia analítica.

Amb la finalitat de respondre la pregunta d'investigació, s'ha realitzat una anàlisi temàtica seguint els objectius específics plantejats com a fil conductor. El procés de l'anàlisi de les dades obtingudes té lloc en el mateix moment de l'inici de la recollida de dades, ja que mitjançant l'observació participant i no participant i les graelles d'observació ja es poden obtenir dades i reflexionar sobre elles en el contínuum que caracteritza la investigació-acció.

Malgrat aquest contínuum, cal destacar que un cop finalitzat el treball de camp s'ha pogut aprofundir en l'anàlisi de les dades, iniciant la seva sistematització així com la recerca d'aspectes rellevants, per tal d'iniciar la verificació de la hipòtesi, i en última instància, donar resposta a la pregunta d'investigació. La combinació de l'observació participant i no participant, l'anàlisi de les graelles d'observació i l'enregistrament de notes descriptives al diari de camp permeten una triangulació metodològica a l'hora de posar en relació l'adequació de les estratègies de la gestió de l'aula i la creació d'un clima de convivència dins de l'aula.

En el moment d'exposar les conclusions de la recerca, s'inclou una explicació sobre les propostes i possibles línies de millora per tal de continuar aprofundint en la gestió d'aula i la seva relació amb l'assoliment de continguts curriculars.

3.4. Aspectes ètics.

Per tal de garantir estàndards de qualitat, s'ha de parar atenció a la sistematització dels procediments en la recollida de dades així com a la reproductibilitat i escalabilitat de la investigació, amb la qual cosa el pla de treball ha de ser homogeni i públic (Valero, 2018: 9), ha de presentar una estandardització en el llenguatge, i les dades han de ser completes, precises i acurades, consistents, útils, reproduïbles i confidencials, entre d'altres, per garantir un al grau de qualitat.

Pel que fa als aspectes ètics de l'observació participant i no participant, cal destacar que s'ha introduït el projecte d'investigació a l'alumnat present a cada grup així com al professorat involucrat. També es planteja l'opció d'entregar un informe final al centre com a forma de transparència.

De la mateixa manera, s'ha mantingut la confidencialitat, anonimat i privacitat de les persones involucrades en la investigació.

4. RESULTATS DEL PROCÉS D'ANÀLISI

A continuació es presenta la sistematització dels resultats obtinguts a partir de l'observació participant de 30 classes d'anglès, l'observació no participant de 9 classes d'altres docents del centre, l'ús de graelles d'observació, els espais de metacognició amb l'alumnat, els espais de tutoria individual introduïts al llarg del treball de camp per tractar conflictes que han tingut lloc durant les sessions observades i els diversos espais d'autoreflexió, amb l'objectiu de donar resposta a la hipòtesi plantejada. Com a fil conductor s'han fet servir les tres dimensions plantejades als objectius específics, categoritzant les notes descriptives i reflexives i extraient les conclusions generals al voltant de cadascuna de les dimensions.

Examinar i comprendre les conductes disruptives a l'aula

S'ha observat una predominança de conductes disruptives en classes on l'enfocament és molt més reactiu que proactiu i preventiu, sobretot, quan s'ha tractat només de solucionar aquests comportaments disruptius sense parar atenció a la causa que els origina. En aquest sentit, quan es fa servir l'amenaça de càstig o la sanció sostenint una actitud hostil de defensa de l'autoritat per damunt d'altres valors, el comportament disruptiu es veu reforçat i generalment, la situació empitjora, ja que s'estableix una relació de competició en la qual no es fa ús del diàleg i l'enteniment mutu, i en la qual es tendeix a culpabilitzar l'alumnat de la manca d'un bon clima a l'aula.

S'ha constatat la necessitat de parar atenció a l'origen dels comportaments disruptius per tal d'anar més enllà del que l'alumnat està mostrant a l'aula com a estratègia a llarg termini per tal de millorar la gestió de comportaments disruptius. De la mateixa manera, entendre'ls dins un context de gestió de conflictes, ens permet fer servir el plantejament de resolució de conflictes *win-win*, pel qual els conflictes generats en una aula són entesos com a oportunitats de millora per totes les persones implicades, i també com una forma excel·lent de modelitzar davant l'alumnat valors com el diàleg, l'escolta activa i el respecte mutu.

S'ha observat que un professorat disposat a facilitar un bon clima d'aula mitjançant un plantejament proactiu obté resultats positius en el mig-llarg termini, malgrat que els inicis requereixen temps, en dos sentits, d'una banda una gran dedicació de temps per tal de poder parlar amb l'alumnat i conèixer les causes individuals dels seus comportaments disruptius (familiars, socioeconòmiques, etc.), i d'altra, temps per anar implementant estratègies de col·laboració entre alumnat i professorat, basades en el compromís i la confiança, mitjançant les quals tingui lloc una transformació enriquidora del conflicte.

Descriure els elements claus en la gestió de l'aula i preveure estratègies d'intervenció

- a) Pel que fa a les relacions interpersonals, s'ha observat que el vincle establert entre el professorat i l'alumnat és un element clau per tal de millorar el clima a l'aula i és una condició imprescindible per poder generar unes condicions adequades per portar a terme una classe. S'ha observat que el professorat que coneix millor el seu alumnat i que per tant, poden tenir en compte les particularitats individuals de cada alumne, és el professorat capaç de crear un espai de seguretat i confiança, on continuen donant-se conductes disruptives, però en menor mesura, i quan sorgeixen, són tractades d'una forma absolutament diferent del tradicional model punitiu i autoritari.
- b) Respecte als elements "motors" s'ha observat que, a l'hora de conèixer l'alumnat i establir una relació interpersonal de qualitat resulta necessari l'autoconeixement emocional. Fomentar l'autoregulació emocional de l'alumnat requereix convidar-los a l'autoconeixement mitjançant l'autoreflexió. L'ús d'estratègies de metacognició al finalitzar cada classe apareix com una mesura adient a l'hora d'aprendre a identificar les emocions pròpies, i el que encara resulta més interessant, les dels demés. Aquest autoconeixement per part de professorat i alumnat reforça sens dubte valors com l'empatia i la validació de les emocions pròpies i dels altres, i serveix per gestionar els conflictes a l'aula des d'una perspectiva inclusiva. Pel que fa a la motivació, conèixer l'alumnat també permet al professorat plantejar activitats relacionades amb els interessos de l'alumnat o adaptades a les formes de treballar de cada alumne/a.
- c) En relació als elements interns de l'aula, s'ha parat especial atenció a les normes i la disciplina dins de l'aula. S'han pogut observar canvis radicals d'actitud tan bon punt s'ha implementat un pacte de compromisos entre alumnat i professorat molt allunyat del model punitiu i sancionador. Ha resultat molt efectiu instaurar de forma paral·lela pacte de compromisos interns amb sistemes de disciplina positiva i confirma l'intent del professorat de solucionar els conflictes amb mesures més integradores i no exclusivament sancionadores (Gil et al., 2016). S'ha constatat que el fet d'establir objectius grupals en funció d'actituds individuals (exemple: guanyar temps lliure al final d'una classe en funció dels punts obtinguts de forma individual per portar material, respectar els companys i treballar/participar) és un element clau a l'hora de generar autoregulació emocional individual i al grup-classe.

Investigar el paper del docent com a facilitador d'un bon clima d'aula

Ha resultat rellevant observar diferents docents donant classe als grups de la mostra, i poder observar comportaments tan diversos en un mateix alumne.

A grans trets, el professorat que, a banda de les normes de centre, instaura uns compromisos dins de la seva aula fa front a molts menys conflictes i conductes disruptives, i quan tenen lloc, es pot dir que són de menor intensitat. S'observa doncs que l'aplicació de normes de funcionament específiques i molt més individualitzades resulta útil a l'hora de generar espais de convivència on hi ha més temps per l'aprenentatge curricular. A més, generalment, el professorat que fa servir compromisos de treball, trackers de seguiment, graelles d'autoavaluació o co-avaluació, també utilitza un estil d'estratègies de gestió d'aula molt allunyades del professorat tradicional que només realitza explicacions magistrals i corregeix exercicis (a l'Annex I es pot observar l'oposició d'estils docent entre la columna 1 i la 4).

D'altra banda, s'ha pogut observar que les actituds hostils com els crits, les amenaces, l'ús constant de sancions i del reforç negatiu, dificulten la gestió dels conflictes que van sorgint, ja que es dona una mena de contagi pel qual les conductes disruptives es van reproduint, amb la dificultat que comporta poder reconduir-les totes i continuar amb la classe.

S'observa doncs que el professorat que no dedica temps a crear una cultura d'aula fa front a més conductes disruptives o de més intensitat, el que dificulta el procés d'ensenyament-aprenentatge. Considero important destacar la diferència entre un professorat que té intenció de gestionar efectivament la seva aula però no se'n surt (poca experiència, entorn complicat, etc.) d'aquell professorat que no para atenció a la gestió d'aula perquè no la considera una qüestió rellevant, i per tant, s'evita tractar el conflicte ignorant les conductes disruptives i no intervenint.

5. DISCUSSIÓ DELS RESULTATS.

Abans d'iniciar la discussió dels resultats, és necessari tenir en compte que aquest projecte d'investigació s'ha desenvolupat en el marc del treball final del màster de formació del professorat, raó per la qual la revisió bibliogràfica i la validesa dels resultats han de ser contextualitzats d'acord amb l'exposat a l'apartat 5.1. Anàlisi crítica de la metodologia emprada.

A continuació es presenta la relació entre els resultats obtinguts a partir del treball de camp amb els antecedents teòrics seguint els objectius específics com fil conductor de l'avaluació crítica dels resultats i la seva confrontació amb la realitat i el coneixement acceptat.

Examinar i comprendre les conductes disruptives a l'aula

Resulta imprescindible conèixer l'origen i donar valor a la causa multifactorial de les conductes disruptives per tal de poder-les gestionar, ja que com s'ha pogut observar, tenen una gran incidència en l'ambient a l'aula, en el benestar i salut emocional del professorat i també en la relació entre l'alumnat.

Conèixer l'alumnat requereix temps i, per tant, el professorat ha de ser conscient d'aquest obstacle inicial mentre va creant una cultura d'aula. Comprendre els comportaments disruptius requereix assumir que abans de treballar contingut curricular és necessari treballar l'autoconcepte que l'alumnat. Recuperar-los com persones i millorar la seva autoestima són la base, junt amb altres variables que s'exposen més endavant, per tal de crear un bon clima d'aula. Aquesta és una de les múltiples tasques del professorat, així que la seva posició esdevé clau a l'hora de fer front als comportaments disruptius, i ens trobem davant el repte de fer extensiva la necessitat de generar espais de convivència als centres educatius, i per tant, d'alinear esforços, compartir bones pràctiques, etc.

Descriure els elements claus en la gestió de l'aula i preveure estratègies d'intervenció

Generar les condicions que propiciïn un bon clima d'aula va més enllà de l'aprenentatge d'una matèria concreta. Com ja s'ha destacat a l'apartat anterior, establir un vincle personal amb l'alumnat permet conèixer-los així com establir relacions personals de qualitat que ens permeten conèixer les seves circumstàncies personals i la forma en què fan front a conflictes o reptes. Aquesta esdevé una informació molt valuosa per al professorat a l'hora de gestionar els conflictes que van apareixent i també decidir quines estratègies de gestió d'aula són més adients per al seu alumnat. Durant el treball de camp, s'han anat implementant diverses estratègies per millorar la gestió d'aula i resoldre, negociar i transformar els conflictes, i s'ha observat que els dos grups de la mostra reaccionaven de forma diversa a les mateixes mesures, per tant, conèixer l'alumnat també servirà per donar una resposta adient a les diferents situacions que apareixen a l'aula.

Respecte a les normes i la disciplina, l'ideal seria que el centre tingués procediments clars i compartits al voltant de la disciplina positiva amb normes i sancions consensuades, ja que s'ha observat que fomenta el seu compliment. El temps que es dedica a implementar aquest tipus de compromisos interns a l'inici de curs esdevé clau per garantir un millor funcionament d'una classe al llarg del curs. El professorat que inverteix aquest temps també l'està invertint en conèixer el seu alumnat, i per tant, en generar relacions personals de qualitat amb ells, la qual cosa retroalimenta i reforça la cultura d'aula. Tal com demostra l'estudi de Gil et al. (2016), la gestió d'aula és la mesura més freqüent a l'hora de solucionar problemes a l'aula, raó per la qual, les classes on el professorat dedica més temps a crear una cultura d'aula, són classes que es desenvolupen amb un menor nombre de conflictes, on s'ha de demanar silenci moltes menys vegades, on la comunicació és més assertiva, l'alumnat té un rol central i es pot dedicar part de la classe a resoldre dubtes, fer debats o treball cooperatiu, ja que, en general, l'alumnat està més predisposat a treballar.

Fer significatiu i rellevant l'aprenentatge també forma part de la tasca d'un professorat que té en compte el seu alumnat i, tot i que no ho garanteix, facilita un clima d'aula més positiu perquè oferint activitats motivadores, adaptades i individualitzades si s'escau, es minimitza el risc que apareguin conductes disruptives. Oferir activitats on l'alumnat és el protagonista del seu propi aprenentatge sol motivar-los perquè fomenten la seva autonomia, l'acceptació i el reconeixement per la tasca realitzada. De nou, conèixer personalment el nostre alumnat ens proporciona informació clau que pot fer-se servir convenientment per gestionar els conflictes, adaptar les tasques curriculars als seus interessos, capacitats i necessitats, i en definitiva, per millorar la gestió de l'aula. En qualsevol cas, del ventall de mesures i estratègies per a millorar la gestió de l'aula, la motivació és la que s'ha observat que requereix més temps abans que comenci a funcionar. Oferir activitats significatives i alineades amb els seus interessos no fa que l'alumnat es motivi automàticament, ja que la persistència de certs comportaments disruptius i la necessitat d'anar establint rutines i codis de normes i compromisos esdevenen aspectes més rellevants i urgents a l'hora de construir la cultura d'aula. En aquest sentit, podria dir-se que un cop hi ha certa cultura d'aula instaurada, els grups començaran o poden començar a respondre favorablement a activitats motivadores.

Investigar el paper del docent com a facilitador d'un bon clima d'aula

Com ja s'ha pogut afirmar, els docents juguen un paper central a l'hora de crear les condicions òptimes on es desenvolupin processos d'ensenyament-aprenentatge. La capacitat de controlar eficientment totes les variables presents en una aula i temps, però sobretot, requereix voluntat i una posició de comprensió i lideratge socioemocional per tal de ser conscient i capaç de generar espais de convivència dins de la seva aula mitjançant estratègies concretes i específiques segons les necessitats o formes de funcionar detectades a cada grup-classe. Un professorat proactiu amb una alta capacitat de resolució de conflictes així com d'integrar l'ús de les mencionades estratègies de gestió d'aula a la seva matèria generalment requereix certa experiència professional, tot i que l'experiència professional

no és garant de tenir un estil docent obert, integrador i compromès amb la creació d'espais de convivència i aprenentatge.

El projecte d'investigació "*Gestió de l'aula: estratègies clau per al canvi*" queda obert davant la necessitat d'indagar com involucrar al professorat que no sent la necessitat de repensar la seva tasca com a docent. Una altra limitació a la qual es fa front en aquest tipus d'investigacions on es planteja observació no participant és la possibilitat de trobar un professorat poc col·laborador, que no vulgui ser observat o mostri reticències a l'hora de rebre *feedback*. Com a docent novell, he trobat molt enriquidor reflexionar sobre la gestió d'aula i els aspectes que la conformen com ara la importància de les emocions a l'aula, les relacions interpersonals amb l'alumnat o el paper de la disciplina positiva. Considero que les formacions del professorat haurien d'anar més en aquesta línia empírica i pragmàtica de la tasca docent.

En definitiva, estem davant d'una aproximació teòrica-empírica a la qual es podria donar continuïtat, ja que "la disrupció és el problema per excel·lència al que s'enfronta diàriament el professorat" (Gomar, 2011). Aquest projecte de recerca, entès com un projecte pilot, pot ser reproduïble i escalable si es fa servir com a punt de partida per a plantejar noves propostes i línies de millora que aprofundeixen en la gestió de l'aula i la seva relació amb l'assoliment de continguts curriculars. Per exemple, si el projecte d'investigació té una bona acollida dins del centre on s'ha realitzat el treball de camp, existeix la possibilitat de crear un document obert que reculli les tècniques més emprades amb èxit dins d'una aula a mode de recomanacions i bones pràctiques, així com d'instaurar un circuit d'observacions entre el professorat per reflexionar sobre la pràctica docent col·lectiva. Les conclusions a les quals s'ha arribat també podrien ser tingudes en compte de cara a plantejar noves propostes que afecten l'organització dels centres o a introduir canvis a l'hora de configurar internament un centre educatiu (distribució d'alumnes, grups, horaris, etc.).

6. CONCLUSIONS

Per últim, s'exposen les conclusions extretes mitjançant el treball de camp i la posterior discussió dels resultats obtinguts al voltant de les conductes disruptives i la creació d'un clima de convivència dins de l'aula, en un intent de verificar o desmentir la hipòtesi plantejada.

Els centres educatius tenen el deure de treballar amb la comunitat educativa per tal de crear entorns educatius de convivència, malgrat el repte que suposen les conductes disruptives i la reticència d'una part del professorat a emprar estratègies innovadores adaptades a les necessitats actuals de l'alumnat i els centres educatius. Millorar el clima d'aula passa necessàriament per la creació de les condicions necessàries per a treballar continguts curriculars i donar lloc a processos d'ensenyament i aprenentatge. Es proposen les següents mesures i estratègies en funció de l'element de l'aula amb qui guarden més relació, tot i que s'entén que aquestes mesures estan interrelacionades i es requereix un treball a tots els nivells per tal de garantir el seu impacte en la gestió d'aula.

S'ha pogut observar que la creació d'una cultura d'aula és la clau per al bon funcionament d'una classe. La cultura d'aula exigeix mesures com les que es proposen a continuació:

- Dedicar temps a l'inici de curs per treballar la visió del grup-classe on es poden incloure objectius acadèmics i personals a curt i llarg termini. S'ha constatat que aquesta visió pot servir de guia al llarg del curs acadèmic.
- Treballar col·lectivament en sincronia amb valors com el diàleg, l'escolta activa, el respecte, l'assertivitat i la comunicació no violenta per tal de fomentar relacions personals positives, i en conseqüència propiciar un bon clima d'aula i reduir les conductes disruptives.
- Treballar aquests valors a les tutories grupals, així com generar espais d'auto-reflexió i de compartir experiències, emocions, errors, aprenentatges, etc. Educar en la intel·ligència emocional.
- Consensuar rutines d'aula al voltant d'aspectes com ara respectar el torn de paraula, portar i cuidar el material, fer els deures, ús de l'agenda, presentació dels treballs, distribució de rols dins de l'aula, i altres rutines que s'esperen per al bon funcionament de la classe.
- Fer notar la presència del professorat circulant per l'aula, llençant preguntes fredes, verificant la comprensió, fent servir mètodes per a garantir que no sempre responen les mateixes persones, etc.
- Aturar la classe quan hi ha un conflicte, no minimitzar-los ni invisibilitzar-los per comoditat, validar les emocions de l'alumnat i crear espais de diàleg i confiança, també de forma individual si és necessari.
- Fer servir espais de tutoria individuals, oferir discursos comprensius i pactes individualitzats per tal de minimitzar conductes disruptives concretes i repetitives.

- Observar les dinàmiques relacionals grupals i les potencialitats de cada alumne.
- Els diferents estils de codocència poden ser molt útils a l'hora de treballar la cultura d'aula i d'implementar mesures i estratègies de gestió d'aula, ja que desdoblar un grup o tenir dos o més docents junts en un aula facilita molt el seu control.

Tal com justifica la bibliografia analitzada i com sosté l'observació a l'aula, despertar la motivació de l'alumnat és també una tasca del professorat. Culpabilitzar l'alumnat del desinterès generalitzat ens col·loca en una posició poc profitosa de la situació. Es proposen diverses mesures que poden tenir un impacte en la motivació de l'alumnat i que, per tant, poden aconseguir que s'involucri de forma positiva en el treball realitzat a l'aula, a més d'aconseguir que aprenguin aspectes que no sempre estan relacionats amb el currículum acadèmic:

- Fer servir *trackers* de seguiment visibles al voltant d'aspectes com la puntualitat, l'assistència, la participació, el comportament, etc. que puguin ser emplenats pel propi alumnat, amb la qual cosa és motiva la responsabilitat, el compromís i l'autoavaluació.
- Fer servir mostres de reconeixement i reforç positiu, eines per interactuar amb l'alumnat de forma aleatòria i així fomentar que tothom estigui atent per si li toca participar, establir rutines i hàbits beneficiosos per la classe: exercicis concrets d'entrada o sortida, demanar el 100% de l'atenció fent servir algun codi/soroll, verificació de la comprensió mitjançant preguntes fredes, etc.
- Fer l'alumnat participi del seu procés d'aprenentatge amb exercicis de metacognició, autoreflexió, autoavaluació i coavaluació per tal de fomentar l'autoconcepte i l'autonomia que permeten construir una aula com espai de seguretat i benestar. Els exercicis de metacognició són claus a l'hora de conèixer les preferències d'aprenentatge de l'alumnat, i han resultat molt útils quan s'han establert com una rutina diària al final de cada classe.
- Parar atenció a la distribució de l'alumnat a l'aula, la cartelleria, els missatges visuals, l'ordre i la cura de l'espai.
- Preparar materials curriculars que suposin un repte realista a desenvolupar en un espai de seguretat i confiança, on es transmeten altes expectatives cap a l'alumnat.

Per últim, s'ha pogut observar que resulta imprescindible parar atenció tant a les mesures preventives com a les correccions no invasives per tal d'evitar o minimitzar les conductes disruptives. Les mesures preventives passen per la instauració de rutines com l'ús del reforç positiu, el foment de la mentalitat de creixement de l'alumnat, i altres estratègies molt concretes per tal d'aconseguir silenci, iniciar una classe o explicació, etc. També és important tenir en compte que sovint els comportaments disruptius sorgeixen per la confrontació entre les demandes del professorat i com aquestes són rebudes per part de l'alumnat. Per això, les correccions no invasives són una eina útil

per fer servir més la comunicació no verbal i així evitar dir constantment els mateixos noms i enviar missatges negatius.

D'aquesta manera, les normes i sancions només es farien servir quan les mesures preventives o no invasives no han funcionat, i han de:

- Ser curtes i estar molt clares per tal de ser recordades.
- Graduals i generadores de reflexió.
- Estar redactades en un llenguatge positiu.
- Ser aplicades justificadament.

Una alternativa a les mesures correctores i sancionadores pròpies del model punitiu és proposar activitats d'utilitat social per al centre educatiu, tal com es defensa a la Llei d'educació vigent a Catalunya (2009). A les observacions realitzades s'ha pogut veure com la mediació està guanyant terreny davant els comportaments disruptius que generen conflictes entre diferents alumnes.

BIBLIOGRAFIA

- Arbour, N. (2017). *Metacognition and Assistive Technology*. LD@school. Recuperat de <https://www.ldatschool.ca/metacognition/>
- Chandra, R. (2015). *Classroom Management for Effective Teaching*. International Journal of Education and Psychological Research (IJEPR) 4, 13-15.
- Colmenares, A.M. (2012). *Investigació-acció participativa: una metodologia integradora del coneixement i l'acció*. Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, Vol. 3, No.1, 102-115. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4054232.pdf>
- Cuadrado, I. (2010). *Enseñar y aprender a convivir en los centros educativos: análisis de la realidad educativa y programas de intervención*. Mérida, Junta de Extremadura.
- Cuadrado, I. y Fernández, I. (2010). *La gestión de la disciplina en el aula y su influencia en el bienestar emocional y competencia social en el alumnado*. En J.J. Márquez y M.C. Pérez (Coord). La convivencia escolar. Aspectos psicológicos y educativos, Almería GEU, 353-358.
- Cuadrado, I. i Fernández, I. (2008). *How do teachers intervene to encourage learning in Secondary Education? A discourse analysis based comparative study*. Infancia y Aprendizaje, 3-23, doi: [10.1174/021037008783487101](https://doi.org/10.1174/021037008783487101)
- Enseña por México (2018). Guía de Habilidades Socioemocionales. Document inèdit. Mèxic.
- Generalitat de Catalunya (GENCAT) (2009). Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (16.07.2009)
- Gil, F.J. i Delgado, M.A. (2016). *Gestión de aula ante Conductas Contrarias a la Convivencia en Educación Secundaria Obligatoria*. Retos, 30, 48-53. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5390984.pdf>
- Gomar Herrera, M.D. (2011). *Estrategias de gestión del aula*. Temas para la Educación, Revista digital para profesionales de la enseñanza, No. 16. Recuperat de <https://www.feandalucia.ccoo.es/indcontei.aspx?d=6263&s=0&ind=279>
- Marzano, R.J. i Marzano, J.S. (2003). *The Key to Classroom Management. Building Classroom Relationships*, 1, 6-13. Recuperat de <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept03/vol61/num01/The-Key-to-Classroom-Management.aspx>
- Meneses, J. (2018). *Mòdul 1. El paper de la investigació científica en la intervenció educativa*. A Meneses, J., Albert Bonillo, J.B., Eiroa-Orosa, F.J., Rodríguez-Gómez, D., Valero, S. i Valldeoriola, J. Intervenció educativa

basada en evidències científiques. UOC. Recuperat de http://cv.uoc.edu/annotation/525d37adf94b5f7adda47c25f6fe614d/677076/PID_00259397/PID_00259397.html

Penalva, A., Hernández, M.A. & Guerrero, C. (2013). *La gestión eficaz del docente en el aula. Un estudio de caso*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 16 (2), 77-91. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.2.180931>

Perras, C. (2017). *Metacognitive Strategies or "Thinking About My Thinking"*. LD@school. Recuperat de <https://www.ldatschool.ca/metacognitive-strategies-or-thinking-about-my-thinking/>

Quigley, A., Mujis, D i Stringer, E. (2019). *Metacognition and self-regulated learning. Guidance Report*. London, Education Endowment Foundation.

Quivy, R. (1995). *Manual de Recerca en Ciències Socials*. Ed. Herder. Barcelona.

Rodríguez-Gómez, D. (2018). *Mòdul 2. El projecte d'investigació*. A Meneses, J., Albert Bonillo, J.B., Eiroa-Orosa, F.J., Rodríguez-Gómez, D., Valero, S. i Valldeoriola, J. *Intervenció educativa basada en evidències científiques*. UOC. Recuperat de http://cv.uoc.edu/annotation/525d37adf94b5f7adda47c25f6fe614d/677076/PID_00259400/PID_00259400.html

Rodríguez-Gómez, D. i Valldeoriola, J. (2009). *Metodologia de la investigació*. UOC. Recuperat de http://cv.uoc.edu/annotation/525d37adf94b5f7adda47c25f6fe614d/677076/PID_00148554/PID_00148554.html

Rodríguez, R.I. i Luca de Tena, C. (2004). *Programa de disciplina en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: ¿Cómo puedo mejorar la gestión y el control de mi aula?*. Archidona. Ediciones Aljibe.

Segura, Manuel (2005). *Enseñar a Convivir no es tan difícil*. Bilbao. Editorial Desclée de Brouweur.

Teixidó, J. (2001). *Ser profesor de secundaria hoy. El desarrollo de competencias de gestión de aula, elemento clave de la profesión*. Girona. Recuperado de http://www.joanteixido.org/pdf/gestio/profesorsecundaria_hoy.pdf

Timothy J. Landrum, James M. Kauffman (2006). *Behavioral Approaches to Classroom Management*. Handbook of Classroom Management, Research, Practice, and Contemporary Issues Routledge. Recuperado de <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203874783.ch3>

Uruñuela, P.M (2019). *La gestión del aula*. Madrid. Narcea Ediciones. Educación Hoy Estudios.

Valero, S. (2018). *Mòdul 5. L'informe d'investigació*. Intervenció educativa basada en evidències científiques. UOC. Recuperat de http://cv.uoc.edu/annotation/97b96e7a55ec95bfccdf8e03e001376e/677073/PID_00259399/PID_00259399.html

Vaello, J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Barcelona, Editorial Graó.

Vallés, M. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid. Ed. Síntesis Sociología.

ANNEXES

Annex I. Graella-pauta d'observació per a les observacions no participants¹

GRAELLA PER A L'AVALUACIÓ DEL CLIMA DE L'AULA					
		1	2	3	4
CONDICIONS MATERIALS, AMBIENTALS I ORGANITZATIVES	Manteniments de l'edifici i de l'aula	No s'arreglen els desperfectes. Mal cuidat, arranjaments inexistents	S'arreglen si són greus. Només a l'estiu o durant les vacances, o quan intervé l'Ajuntament o Consorci	A mig termini. Entre un mes o dos mesos. Estat acceptable.	De forma immediata. Es té cura dels espais i es procura que siguin arreglats de seguida.
	Organització de l'alumnat dins de l'aula	Fixe tot el curs. L'alumnat roman igual tot el curs.	Disciplinari. Hi ha canvis, però només per mantenir la disciplina o tallar situacions de disrupció.	En algunes assignatures, però no en general. Alguns professorats només la canvien en funció del treball a realitzar.	General. Es practica habitualment i es fa en funció de les activitats plantejades a l'aula.
	Suficiència de recursos humans, materials i econòmics	Molt inadequat. Excés d'alumnat per aula, manca de professorat.	Inadequat. Es noten les retallades i hi ha activitats que no es poden portar a terme: sortides, culturals...	Suficients. Es fa el previst al projecte educatiu, però amb un gran esforç per part del professorat.	Satisfactòries. Es cobreixen les necessitats de manera adequada, es pot fer tot el previst.
RELACIONS A L'AULA	Tipus de relacions a l'aula	Exposició magistral. Només parlar qui dona la classe, no hi ha preguntes o responen només a demandes del professorat.	Grups aïllats. Hi ha gent que mai intervé al llarg de la classe.	Participació parcial. Hi ha moments en que participen, però també moltes estones en les que no participa ningú.	Integració. Tot l'alumnat participa, intervé i realitzen les activitats plantejades.
	Interaccions del professorat amb l'alumnat	D'oposició. Hi ha una gran tensió, preferències d'alumnat, se'ls desacredita o ignora.	Fredes. Només té importància l'aspecte acadèmic, no es saben els noms, no hi ha un component emocional.	Normals. Sense grans conflictes, hi ha algunes confrontacions de tant en tant, però no es coneix l'alumnat en profunditat.	Comprehensives. Hi ha relacions personalitzades, humor, flexibilitat, valoració dels aspectes positius.
	Comunicació	Passiva. No existeix comunicació, només per causes formals o pràctiques.	Agressiva. No s'escolta l'alumnat, s'imposa l'opinió del professorat.	Empàtica. S'intenta sempre posar-se el lloc de l'alumnat i comprendre la seva postura.	Assertiva. Es aconsegueixen els objectius propis a l'hora que s'integren plantejaments de l'alumnat.

¹ Adaptació i traducció de la Rúbrica para la evaluación del clima del aula, Uruñuela (2009).

METODOLOGIA I TÈCNICQUES METODOLÒGIQUES	Activitats de l'alumnat	No es plantegen. Hi ha molts temes a treballar i no donaria temps a donar la programació. No es parla sobre això.	Esporàdica. Es surt a la pissarra, es corrigeixen exercicis, però sempre com a complement de l'explicació del professorat.	Parcial. Hi ha activitats però no de forma habitual, ja que no donaria temps a veure tot la matèria.	Central i nuclear. És el criteri de planificació docent, pensar què farà l'alumnat i organitzar la classe en funció de les activitats.
	Reorganització dels continguts i metodologia global per al seu treball	Individual. Es pensa que cada alumne/a és qui ha de treballar i solucionar els problemes. No hi ha un enfocament col·lectiu.	Instrumental. Només es fa referència a coneixements que es necessiten a la pròpia matèria.	Esdeveniments o celebracions concretes. Quan es celebra alguna data o commemoració s'organitzen coses de forma conjunta.	Projectes de treball. Al llarg de l'any es realitzen diversos projectes amb caràcter indisciplinar. Es parteix de les necessitats reals, no de les matèries i la seva lògica.
	Metodologies cooperatives	Només la matèria. S'explica el que correspon a la pròpia matèria, sense connectar-ho amb altres. Es segueix la lògica de la pròpia assignatura.	Es rebutgen. Es segueix considerant que el millor mètode és el de sempre: explicació i estudi individual. S'evita així als aprofitats.	Esporàdica. Es plantegen de tant en tant però no és el nucli de l'assignatura.	Habitual. Es creu en elles, es consideren fonamentals i és la principal metodologia de l'assignatura-
LA GESTIÓ SOCIOEMOCIONAL DEL PROFESSORAT	Concepte i estil d'autoritat	Basat en el poder. Les recompenses i sancions són els millors instruments per a controlar la classe.	Autoritària / autocràtica. S'imposen les normes, s'exigeix el seu compliment, no es té en compte la opinió de l'alumnat, ja que l'objectiu és tenir el control de l'aula.	"Laissez faire", passivo. Es deixa fer l'alumnat, actitud passiva, no s'intervé ni es busca el control de la classe. Cert grau de "coleguisme"	Democràtica i socioemocional. Busca la inclusió i participació, es basa en el prestigi i la capacitat moral d'influència i lideratge socioemocional.
	Aplicació d'habilitats socioemocionals	Absent. No es considera que sigui una tasca del professorat sinó que s'ha de treballar a la família.	Escàs. Part del professorat les treballa, però de manera individual, sense que tingui repercussió en altres matèries.	Tutorial. Està planificada des del Pla d'Acció tutorial, però no es treballen des de les diverses matèries.	Intencional. Es treballen de forma intencional les emocions i habilitats emocionals, dins el currículum de les matèries.
	Procediments de gestió de conflictes	Inexistents. Es pensa que no correspon al professorat, sinó la direcció del centre. Tots els conflictes són enviats i gestionats des de direcció.	Reglamentaris. Si hi ha algun conflicte, s'aplica el reglament i les sancions previstes. El conflicte és una cosa a evitar i sufocar quan es produeix.	Individuals. Cada professor/a té el seu estil i la seva forma d'abordar-los quan sorgeixen a les seves classes per part de l'alumnat disruptiu.	Planificat. Hi ha procediments compartits per tot el centre i s'apliquen: sistemes de medicació, alumnat, ajudants, etc.

Annex II. Graella d'observació per a les observacions participants

Alumne:						Observacions
Instruccions	No segueix les instruccions del docent.	No compleix gairebé cap de les instruccions del docent.	Compleix la meitat de les instruccions del docent.	Compleix quasi totes les indicacions del docent.	Compleix totes les indicacions del docent.	
Participació	No participa durant les activitats proposades.	Gairebé no participa en les activitats proposades.	Participa irregularment en les activitats proposades.	Participa quasi sempre en les activitats proposades.	Participa a totes les activitats proposades.	
Tasques	No compleix amb les tasques assignades.	Compleix amb poques tasques assignades.	Compleix irregularment amb les tasques assignades.	Compleix amb quasi totes les tasques assignades.	Compleix amb totes les tasques assignades.	
Respecte	No respecta les opinions ni el treball de la resta de companys/es. Tampoc respecta el torn de paraula, interrompent constantment la classe.	Gairebé mai respecta les opinions ni el treball de la resta de companys/es. Normalment no respecta el torn de paraula.	Respecta algun dels següents aspectes, però no tots o no sempre: Opinions companys/es Treball companyes/es Torn paraula	Quasi sempre respecta les opinions i treball de la resta de companys/es, i també el torn de paraula.	Respecta les opinions i treball de la resta de companys/es, així com el torn de paraula.	
Atenció	No presta atenció durant la sessió.	Gairebé no presta atenció al llarg de la sessió.	Presta atenció durant la meitat de la sessió.	Presta atenció durant quasi tota la sessió.	Presta atenció durant tota la sessió.	
Autonomia, iniciativa i resolució de problemes.	No és capaç de resoldre els problemes que se li plantegen de forma autònoma ni mostra iniciativa.	Normalment no és autònom ni té iniciativa en la resolució de problemes.	És autònom/a quasi sempre i té certa iniciativa pel que fa a la resolució de problemes.	És autònom/a i té iniciativa per resoldre els problemes que se li plantegen.	És plenament autònom/a i mostra molta iniciativa en la resolució de problemes i en el funcionament general de la classe.	