



**Universitat Autònoma
de Barcelona**

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

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

Lorea Martínez Pérez

Març 2014

Doctorat en Qualitat i Processos d'Innovació Educativa

Director: Dr. Miquel Àngel Essomba Gelabert

SEGONA PART: MARC METODOLÒGIC

Un cop hem revisat el problema d'investigació d'aquesta recerca i els elements del marc teòric que ens ajuden a contextualitzar i a entendre com se situa aquesta problemàtica en el moment actual, és necessari establir com ens acostarem a la realitat i els procediments que farem servir per recollir-ne dades. Les teories postestructuralistes i postmodernes han posat de manifest que no existeix una finestra única i clara des d'on l'investigador pot observar la vida interior de les persones (Denzin i Lincoln, 2000). L'investigador ha de prendre decisions sobre la seva finestra, sobre la metodologia i els mètodes a partir dels quals analitzarà la realitat i que són particulars al problema de recerca plantejat en la investigació.

La metodologia d'investigació ens ajuda a definir un procediment per establir el significat dels fets i fenòmens cap als quals es dirigeix l'interès científic amb l'objectiu de generar coneixement. Tradicionalment les metodologies d'investigació s'han debatut entre la tradició científica positivista, dirigida a l'explicació, i la tradició científica interpretativa o hermenèutica, dirigida a la comprensió. A partir d'aquestes s'han generat metodologies quantitatives i qualitatives. La decisió d'adoptar una o altra metodologia vindrà determinada, segons Armengol (2002), per molts factors de vegades inclús externs al propi objecte d'estudi. Segons Patton (1990) el disseny metodològic està sempre limitat per la naturalesa de l'estudi, els recursos disponibles, els límits temporals o la pròpia capacitat humana per abastar la complexitat de la realitat social.

En el nostre cas, l'objectiu de la recerca que plantejem és l'atenció integral al desenvolupament intel·lectual i socioemocional dels infants a través de les pràctiques educatives dels docents. A continuació veurem el plantejament de la recerca a partir de la metodologia qualitativa, en concret de la recerca-acció, i les raons que justifiquen la seva elecció. En aquest mateix capítol, ens submergim en el projecte de recerca-acció definint la població i la mostra, el rol de la investigadora, les fases de la recerca-acció i els criteris de qualitat en la recerca-acció. En l'apartat número 8, treballem les tècniques de recollida d'informació i el procés d'anàlisi de dades. L'últim apartat d'aquest capítol conté el desenvolupament de la recerca, amb les diferents fases de la recerca-acció i l'explicació de totes les sessions de treball que es van dur a terme amb els docents.

7. METODOLOGIA DE LA RECERCA

En els contextos de recerca es fa referència als paradigmes d'investigació com al conjunt d'idees, enfocaments i models mentals que influencien el desenvolupament d'un marc de referència intel·lectual i social particular. Hi ha moments on les ideologies de la comunitat científica, els interessos de poder i el context sociohistòric provoquen transformacions profundes en la manera d'entendre la realitat, que es materialitzen en el sorgiment de nous paradigmes d'investigació. A partir dels paradigmes de Kuhn (1970), s'estableixen diferents principis i creences sobre la naturalesa del món que ens envolta i les relacions que s'estableixen entre aquest món i les seves parts (Guba i Lincoln, 1994). En l'àmbit de les Ciències Socials podem destacar els següents paradigmes d'investigació:

- **Paradigma positivista.** S'entén que existeix una realitat mesurable; es desenvolupa un acostament objectivista en l'anàlisi dels fets i els comportaments humans. Es considera que els fets són vertaders. Des d'aquesta perspectiva, les Ciències Socials intenten *explicar* de forma neutra els processos històrics o els comportaments observables de diferents grups humans. En psicologia, sorgeixen models conductistes, com els de Pavlov i Skinner; mentre que en investigació didàctica, dominen els enfocaments de presagi-producte (Pérez Gómez, 1997), preocupats per mesurar els elements del comportament del professorat correlacionats amb els bons resultats de l'alumnat. L'anàlisi quantitatiu i la manipulació estadística de les variables són elements bàsics sota aquest enfocament.
- **Paradigma interpretatiu.** Aquest paradigma pretén *comprendre* i interpretar la realitat, els significats i les intencions de les persones. La metodologia de recerca s'allunya dels comportaments observables per centrar-se en comportaments interns relacionats amb el processament de la informació i el pensament. S'entén que la realitat és construïda contextualment, i que l'investigador aporta subjectivitat al procés de recerca. Sorgeixen diferents perspectives o acostaments a la realitat com la fenomenologia i l'etnometodologia. En psicologia, sorgeixen els plantejaments cognitivistes de Piaget i Lewin. En didàctica, la recerca es centra en el pensament del professorat i en models de procés-producte. En el context educatiu, pren rellevància l'estudi de casos com a mètode d'investigació.

- **Paradigma crític.** Aquest paradigma sorgeix a partir de les crítiques de l'escola de Frankfurt (Horkheimer, Adorno, Marcuse and Habermans), que qüestiona l'adequació de les metodologies de recerca per ignorar la influència dels elements històrics, culturals i socials en els plantejaments dels investigadors. Pretén ser motor de canvi i **transformar** la realitat social; per tant, s'emfatitza l'estudi dels processos de construcció compartida de significats, així com la influència de les relacions de poder en els esdeveniments humans. En educació sorgeix la pedagogia crítica de la mà de Freire, Carr, Kemmis i McLaren. Sota aquest paradigma pren importància la recerca-acció (Elliott, Stenhouse) com a mètode d'investigació.

Un cop hem vist els diferents paradigmes d'investigació cal analitzar quins procediments es poden fer servir per estudiar la realitat, concretament els fets educatius. A partir de Creswell (2003), establim dos grans enfocaments metodològics:

- **Quantitatiu.** Fa referència a l'estudi empíric dels fenòmens socials, a partir de tècniques estadístiques, matemàtiques i computacionals. L'investigador fa servir premisses postpositivistes per desenvolupar coneixement (reducció de variables, comprovar teories, establir relacions causa-efecte). El mètode d'estudi és predeterminat; l'instrument es basa en preguntes; s'analitzen dades de rendiment, d'actitud, observacionals, de cens. Es fa servir l'anàlisi estadística.
- **Qualitatiu.** Fa referència a l'estudi de les qualitats, dels significats dels objectes. L'investigador entén el coneixement des de perspectives constructivistes (significats construïts social i històricament, significats múltiples derivats d'experiències individuals). Els mètodes d'estudi són emergents; es fan servir preguntes obertes; s'analitzen dades d'entrevistes, observacions, documents i materials audiovisuals. S'analitza el text i les imatges.

En l'estudi de les Ciències Socials hem vist el sorgiment d'un tercer enfocament, els **mètodes mixtos**, que combinen la metodologia quantitativa i qualitativa en un mateix estudi, beneficiant-se de les fortaleces de cada metodologia i intentant minimitzar les seves potencials limitacions. Des d'aquest enfocament, l'investigador tendeix a basar el coneixement en aspectes pragmàtics (orientat a les conseqüències, centrat en problemes i

pluralista). Els mètodes d'estudi poden ser predeterminats i/o emergents; es poden fer servir preguntes obertes o tancades; s'analitzen dades de diferents tipus. Es poden dur a terme tant anàlisis estadístiques i com de text (Creswell, op. cit.).

En el cas de la nostra recerca, partim d'una necessitat de comprendre la realitat que viuen els docents, més que d'una motivació per explicar-la; entenem que la realitat educativa és dinàmica i construïda pels actors que en formen part; volem obtenir dades que ens ofereixin la perspectiva des de *dins*, fonamentades en la realitat i orientades als descobriments, exploratòries i inductives. Volem estudiar en profunditat i de forma oberta els elements que condicionen la implementació de pràctiques educatives que responguin tant al desenvolupament intel·lectual com socioemocional dels estudiants; i no volem estar condicionats per categories d'anàlisi predeterminades. Per aquestes raons, considerem que és necessari acostar-nos a la realitat educativa des d'una metodologia de recerca qualitativa. Denzin i Lincoln (2000) la defineixen com *"aquella activitat que situa l'observador en el món. [...] Els investigadors qualitativs estudien coses en els seus entorns naturals, intentant comprendre o interpretar els fenòmens pel que fa als significats que les persones li atorguen"*. Podem afirmar amb Gairín Sallán (2000b) que la utilització de models d'investigació menys positivistes i més fenomenològics i crítics no només respon a una manera de veure la realitat, sinó que també és coherent amb la naturalesa complexa, contextual i de conglomerat humà que són les organitzacions educatives.

La recerca qualitativa no té una teoria o paradigma propis, sinó que pot ser aplicada a múltiples enfocaments. Al mateix temps, diversos paradigmes reclamen l'ús d'una metodologia qualitativa, sota mètodes i estratègies de recerca ben diversos. La diversitat d'usos i significats dels mètodes que es fan servir en investigació qualitativa fa difícil que els investigadors es posin d'acord en una única definició. Nelson (1992) posa de rellevància aquesta complexitat:

"La recerca qualitativa és un camp interdisciplinar, transdisciplinar i de vegades, contradisciplinar. És moltes coses a la vegada. És multiparadigmàtica en el seu enfocament. Els seus pràctics són sensibles al valor d'un enfocament que faci servir múltiples mètodes. Estan compromesos a una perspectiva naturalística i a una

comprensió interpretativa de l'experiència humana. Al mateix temps, el camp és intrínsecament polític i configurat per posicionaments ètics i polítics diversos.

La recerca qualitativa abraça dues tensions al mateix temps. D'una banda, està atreta per una àmplia sensibilitat interpretativa, postexperimental, postmoderna, feminista i crítica. D'altra banda, està atreta per concepcions i anàlisis positivistes, postpositivistes, humanistes i naturalistes definides de forma concreta. A més, aquestes tensions poden combinar-se en el mateix projecte, aportant perspectives ambdós postmodernes i naturalistes o ambdós crítiques i humanistes”.

Entenem, juntament amb Gairín Sallán (2000b), que d'una banda, l'elecció d'una metodologia qualitativa per a la nostra recerca té a veure amb el concepte que tenim de la realitat; de l'altra, la utilització d'aquestes estratègies metodològiques conduirà a un tipus de coneixement de la realitat estudiada determinat, posant de manifest la **relació dialèctica** existent entre la conceptualització de l'objecte d'estudi i el model metodològic.

El problema d'investigació d'aquesta recerca planteja que les demandes del context educatiu, polític i de la institució educativa provoquen que els docents d'escoles *charter* tendixin a atendre el desenvolupament intel·lectual dels infants, mentre els elements socioemocionals queden relegats a un segon lloc. La principal pregunta de recerca demana la identificació de les condicions que faciliten pràctiques educatives que integren l'atenció al desenvolupament intel·lectual i socioemocional dels infants. La naturalesa d'aquest problema d'investigació i la necessitat de què els docents juguin un rol actiu en el procés de recerca i siguin els promotors dels processos de canvi, ens porta a considerar la recerca-acció com a l'estratègia metodològica més adequada per respondre a les preguntes de recerca.

7.1 LA RECERCA-ACCIÓ

En el context educatiu, la recerca-acció permet que els participants desenvolupin una major consciència sobre els factors personals o del context que limiten la implementació de canvis significatius i els superin per tal d'introduir millores en les pràctiques educatives. La recerca-acció posa els docents en el centre del procés d'investigació, facilitant la reflexió en i sobre la pràctica i la presa de decisions a partir d'aquests processos reflexius. Kemmis (1984) així

la defineix en afirmar que és una *forma d'indagació autoreflexiva realitzada per aquells que participen en les situacions socials per millorar la racionalitat i la justícia de les seves pròpies pràctiques socials o educatives, la seva comprensió sobre les pràctiques i les situacions o institucions on les pràctiques tenen lloc.*

Al mateix temps, la recerca-acció és una metodologia per a la creació de coneixement i la generació de teories (McNiff, 2013). Tot i que la recerca-acció s'havia reconegut, fins a finals dels anys 90, com una forma potent d'aprenentatge (sobretot pel que fa a l'aprenentatge professional) no ha sigut fins recentment que aquesta metodologia s'ha acceptat com a generadora de coneixement. A partir de McNiff (op. cit.), identifiquem els canvis epistemològics que expliquen aquest reconeixement.

- En primer lloc, Gibbons et al. (1994) identifiquen dos tipus de coneixement. El tipus 1 (*Mode 1*) està caracteritzat per "*l'hegemonia de la ciència experimental; per una taxonomia de disciplines determinades de forma interna; i per l'autonomia de científics i institucions fent recerca*" (Nowotny, Scott i Gibbons, 2003). Aquest tipus de coneixement està superat, segons els autors, per un nou paradigma en la producció de coneixement (*Mode 2*) que es caracteritza per ser socialment distribuït, orientat a l'aplicació, transdisciplinar i subjecte a diferents processos de rendició de comptes. És a dir, és un coneixement fonamentalment pràctic i un exemple de la distribució social del coneixement.
- En segon lloc, el reconeixement que el coneixement es desenvolupa socialment. Brown i Duguid (2000) analitzen les noves pràctiques en la transmissió de la informació en els contextos socials i professionals digitalitzats i argumenten que la gestió del coneixement (*knowledge management*), en el camp dels negocis, ha d'acostar-se a les persones. La importància de les persones com a creadores i portadores de coneixement està forçant les organitzacions, segons aquests autors, a prendre consciència que el coneixement es troba menys a les bases de dades i més en les persones. Al seu torn, Lave i Wenger (1991) entenen l'aprenentatge com a *situat* en una comunitat de pràctica. Els autors argumenten que l'aprenentatge no s'hauria d'entendre com una simple transmissió de coneixement abstracte i descontextualitzat d'un individu a un altre, sinó com un procés social on el

coneixement es construeix de forma compartida; l'aprenentatge està *situat*, doncs, en un context social particular i un ambient físic concret.

Aquests canvis o noves maneres d'acostar-se a la generació de coneixement han provocat l'augment de treballs de recerca-acció, tesis doctorals incloses, on persones que treballen en contextos acadèmics formals estudien la seva pròpia pràctica; així com l'existència d'un nombre creixent de propostes pedagògiques als EUA, Regne Unit, Noruega, Irlanda o Sudàfrica que incorporen la recerca-acció com a metodologia de treball i recerca en diferents cursos universitaris.

L'expansió i aplicació de la recerca-acció en diferents disciplines ha provocat, al seu torn, l'augment de perspectives pel que fa a la seva naturalesa, els seus orígens i el seu ús. La manera com es desenvolupa un projecte de recerca-acció pot ser ben diferent depenent de com l'investigador es posiciona pel que fa a aquests tres principis (naturalesa, origen i ús). Segons McNiff (2013), la recerca-acció *"no és una cosa en sí mateixa, sinó un procés a través del qual les persones interactuen i aprenen les unes de les altres per tal d'entendre les seves pràctiques i situacions, i per intencionalment millorar-les."*

7.1.1 MODELS DE LA RECERCA-ACCIÓ

A continuació presentem els autors més destacats en la literatura de la recerca-acció i les seves contribucions particulars al concepte i model de millora de les pràctiques.

Model de Lewin

Kurt Lewin (1890-1947) és conegut com el pare de la recerca-acció. Al 1946 va desenvolupar la teoria de recerca-acció com una espiral de diferents passos, coneguda com el cicle d'acció-reflexió: planificació, acció, observació i reflexió. El model de Lewin ha informat molts dels models posteriors. Tot i que, originalment, aquest model estava contextualitzat en entorns industrials i organitzatius, les idees de Lewin també van prendre rellevància en el context educatiu dels EUA, però de forma breu. La publicació

d'aquesta obra va perdre popularitat amb l'entrada de nous enfocaments en la recerca educativa, com la "Investigació, Desenvolupament i Difusió", i no es va recuperar fins als anys 70.

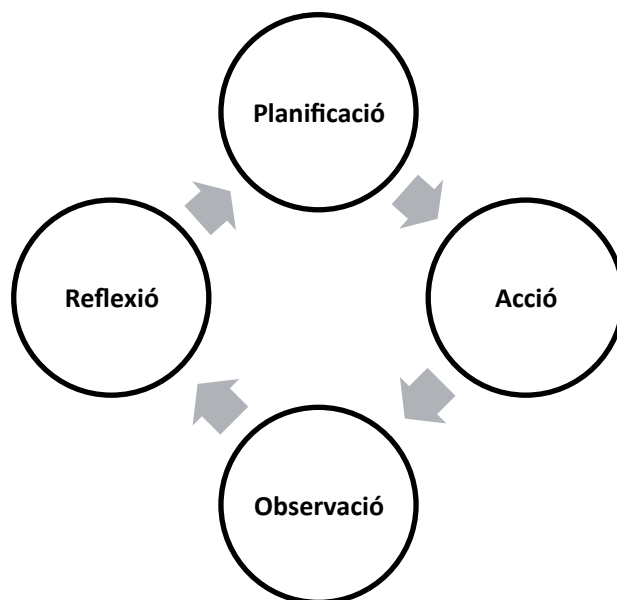


Figura 13. El cicle d'acció-reflexió de Lewin (1946)

Model de Stenhouse

Stenhouse (1926-1982) va popularitzar la idea del docent com a investigador (*teacher as researcher*) al Regne Unit a finals dels anys 70, a través del seu treball al *Curriculum Humanities Project*. Stenhouse entenia que l'ensenyament i la recerca estaven íntimament relacionats i animava els docents a reflexionar crítica i sistemàticament sobre les seves pràctiques com una forma de teorització sobre el currículum. En els treballs de Stenhouse el currículum s'entén com la interacció entre docents, estudiants i coneixement. L'autor considerava que la transformació de la cultura d'ensenyament i aprenentatge depenia de la capacitat dels docents per adoptar un enfocament d'indagació cap a les pròpies pràctiques educatives; aquest procés s'havia de dur a terme no individualment, sinó en col·laboració amb d'altres docents i centres educatius per tal d'identificar i diagnosticar problemes comuns.

Model d'Elliott

John Elliott va desenvolupar les idees de Stenhouse a partir de projectes col·laboratius de recerca-acció iniciats al *Centre for Applied Research*, de la University of East Anglia al Regne Unit. Segons l'autor, la recerca acció *“integra el desenvolupament de les pràctiques educatives i del docent, l'avaluació i desenvolupament del currículum, la reflexió filosòfica i sobre els processos de recerca, en una concepció unificada de la pràctica educativa reflexiva”*. Elliott està d'acord amb l'espiral de cicles d'acció-reflexió de Lewin, però en desenvolupa el model per evitar que la idea general es concebi com a immutable, la reflexió es limiti a trobar fets i la implementació només s'entengui com un procés lineal.

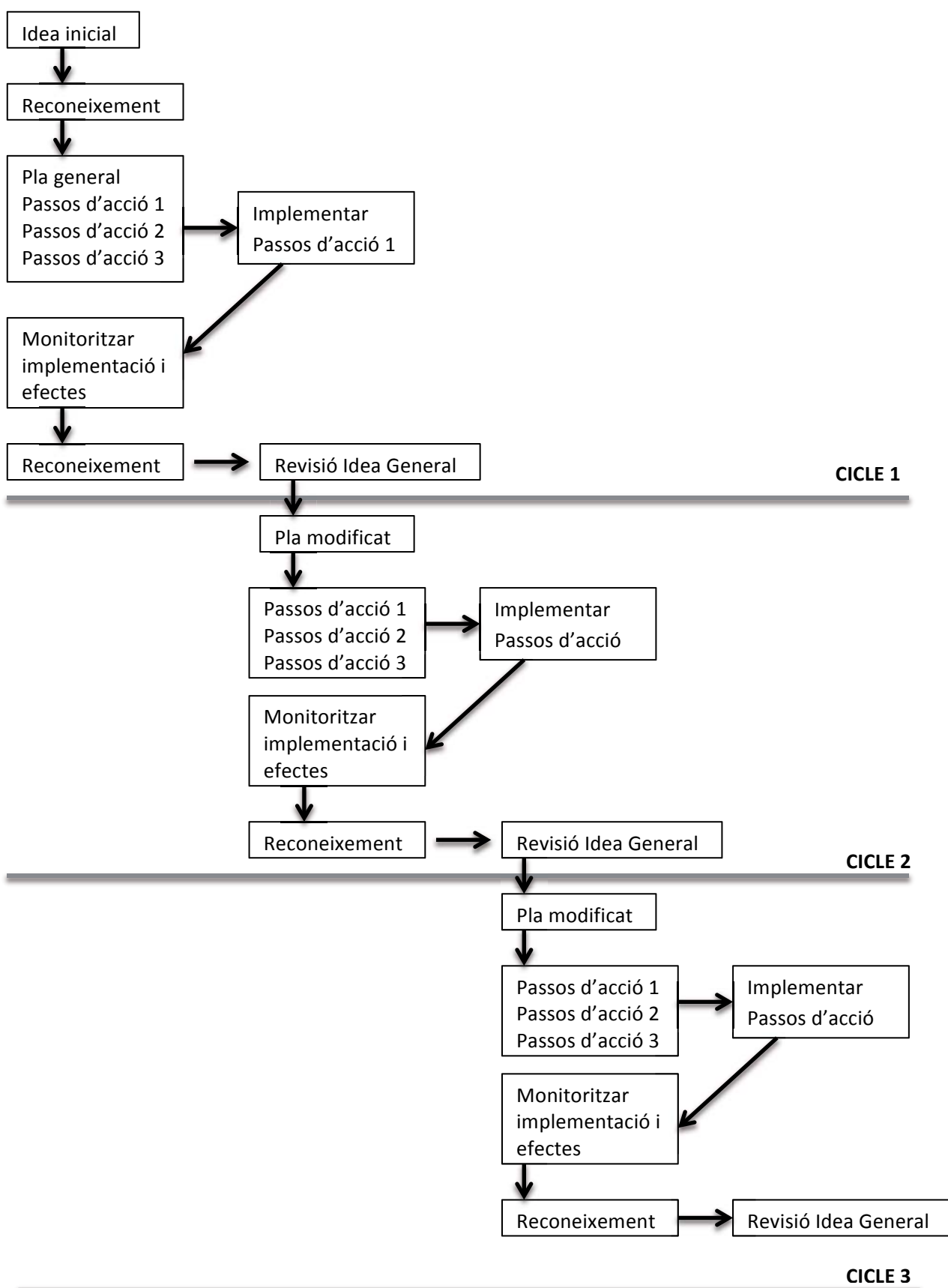


Figura 14. El model de recerca-acció d'Elliot (1991)

Model de Kemmis

Stephen Kemmis, actualment professor a la Charles Sturt University (Regne Unit), està influenciat pel model de recerca-acció de Lewin i per la teoria crítica de Habermas. Kemmis desenvolupa els seus treballs originals sobre recerca-acció (Carr i Kemmis, 1986), emfatitzant les *ecologies of practice*, on els professionals se centren en desenvolupar i entendre les seves pràctiques, així com en entendre les situacions en les que viuen i treballen (Kemmis, 2009). El model de Kemmis i McTaggart (1988) és un procés de recerca participatiu, que implica una espiral de cicles d'autoreflexió on es donen processos de planificació, acció, observació, reflexió i replanificació.

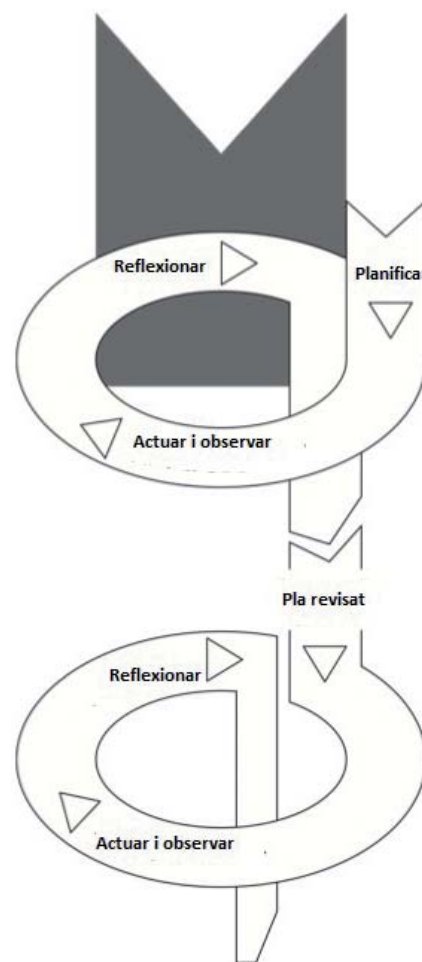


Figura 15. L'espiral de recerca-acció de Kemmis i McTaggart (1988)

Model de Whitehead

Jack Whitehead, de la University of Bath (Regne Unit), desenvolupa una forma de teoria diferent de les proposicions tradicionals, que ell anomena *living theory* (1988). Segons l'autor, tradicionalment s'ha entès la teoria com un marc explicatiu general que pot generar descripcions i explicacions per regularitats observades empíricament i pel comportament dels individus. En canvi, la *teoria viva* emfatitza la generació de teories personals de pràctica a través de l'estudi de la pròpia pràctica. Whitehead recomana que es faci servir la recerca-acció com a procés per generar aquestes teories personals.

Model de McNiff

Jean McNiff, de la York St. John University (Regne Unit), està fortament influenciada per les idees de Chomsky sobre la naturalesa, adquisició i desenvolupament de coneixements i la naturalesa generativa-transformacional dels sistemes orgànics. Per a McNiff (2013), la recerca-acció és un procés de recerca espontani i que s'autorecrea; entén que aquest procés sistemàtic d'observació, descripció, planificació, acció, reflexió, avaluació i modificació no és un procés seqüencial, ni necessàriament racional. Per a l'autora, les espirals que formen part de la recerca-acció es despleguen en elles mateixes per tornar-se a doblegar, creant noves versions del mateix *self*.



Figura 16. El procés generatiu-transformacional-evolutiu de la recerca-acció segons McNiff (2013)

7.1.2 JUSTIFICACIÓ DE LA TRIA

Un cop hem revisat l'evolució del concepte de recerca-acció i els diferents models que existeixen en l'actualitat de la mà dels principals autors en aquesta metodologia de recerca, és moment d'exposar les raons que justifiquen l'elecció de la recerca-acció en la nostra investigació.

1. La recerca-acció és participativa i col·laborativa.

La recerca-acció ens permet crear coneixement que sorgeix del context pràctic i que demana la participació activa dels docents en totes les etapes del procés de recerca. Aquesta implicació ha de ser de caràcter col·laboratiu i ha de permetre la participació de tots els membres en termes d'igualtat. Al mateix temps la participació ha de ser col·laborativa tant en el discurs teòric, pràctic com polític (Kemmis, 1984). La recerca-acció és, per tant, *recerca amb els professionals de l'educació*, no sobre ells. Com dèiem anteriorment, aquesta recerca pretén trobar resposta a com els docents adrecen el desenvolupament intel·lectual i socioemocional dels infants a través de les pràctiques educatives. Entenem que aquest procés d'investigació demanarà que els docents hi participin activament, de forma que la generació de nou coneixement i les propostes de canvis i millores sorgeixen de les mateixes persones que hauran d'incorporar aquests canvis. Aquesta relació dialèctica entre la reflexió i l'acció que els processos de recerca-acció incorporen té el seu origen en els treballs de Freire (1970), qui afirmava que la paraula té dues fases constitutives indissolubles: acció i reflexió. Segons el pedagog, *acció i reflexió en relació dialèctica estableixen la praxis del procés transformador. La reflexió sense acció es redueix al verbalisme estèril i l'acció sense reflexió és activisme. La paraula vertadera és la praxis, perquè els homes han d'actuar en el món per humanitzar-lo, transformar-lo i alliberar-lo.*

2. La recerca-acció afavoreix la reconstrucció del pensament pedagògic.

La revisió de la literatura existent al voltant del pensament pedagògic del professorat ens ha mostrat que formació, investigació i acció són tres elements indispensables en qualsevol procés de desenvolupament professional dels docents (Pérez Gómez, 2007). Per tal de dur a terme processos que afavoreixin la (re)construcció del

coneixement pedagògic dels docents, d'aquell pensament vulgar i de la conducta pedagògica empírica adquirides de forma poc reflexiva, el docent ha d'estar involucrat d'una banda, en processos reflexius de les pròpies pràctiques pedagògiques i de l'altra, en projectes col·laboratius que recullin aquestes reflexions i que promoguin la millora de la praxis. Els processos de recerca-acció afavoreixen exactament aquest procés de desenvolupament que porta a la llum el coneixement implícit del professorat i les seves creences i ofereix als seus participants l'oportunitat de revisar i reconceptualitzar la seva comprensió del currículum, dels processos d'ensenyament-aprenentatge, del rol de mestres i estudiants i de les influències del context en els seus discursos i pràctiques pedagògiques (Koutselini, 2008). El pensament reflexiu en un context d'acció porta a canvis significatius en les estructures mentals i en la comprensió d'un mateix i dels altres. Des d'una perspectiva vigotskiana, la construcció del coneixement i el creixement són vistos com el resultat d'interaccions personals en contextos socials (Vygotski, 1978). Entenem que la (re)construcció del pensament pràctic dels docents serà possible a través de la seva formació i de la participació en processos de recerca-acció, on els docents reflexionin sobre la pròpia pràctica, la seva forma d'actuar, a la llum de les experiències educatives més rellevants i dels resultats de la investigació educativa més consistent. És el que Hagger i Hazzel (2006, a partir de Pérez Gómez) anomenen procés de teorització pràctica (*practical theorizing*).

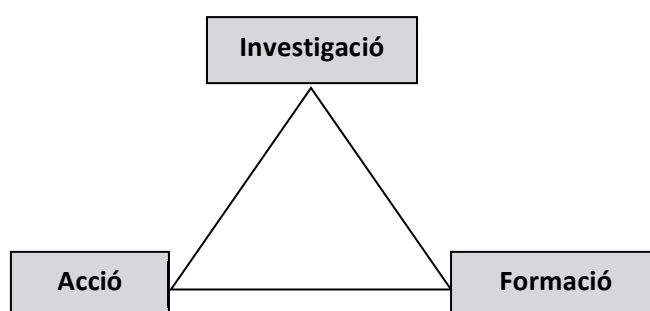


Figura 17. Triangle de Lewin (1946)

3. La recerca-acció és un procés sistemàtic d'aprenentatge.

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

Tipus de coneixement	Finalitat de la recerca
<p>Tècnic Fa servir ciència empírica analítica i raonament instrumental</p>	<p><u>Explicació</u> a partir de fets empírics i generalitzacions</p>
<p>Pràctic-Comunicatiu Fa servir ciències hermenèutiques i interpretatives</p>	<p><u>Comprensió</u> dels participants</p>
<p>Emancipador Fa servir ciències crítiques reflexives/d'acció</p>	<p><u>Reflexió crítica</u>, la comprensió està distorsionada per les relacions de poder</p>

Taula 28. Contínuum de finalitats de la recerca a partir dels interessos del coneixement d'Habermas (Her i Anderson, 2005)

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

La revisió de la literatura al voltant dels elements del context educatiu i social que condicionen els docents ens ha mostrat que les exigències d'augmentar el rendiment

acadèmic de l'alumnat i la tendència a estandarditzar les pràctiques educatives porta els docents a prioritzar el desenvolupament intel·lectual, fonamentalment l'aprenentatge acadèmic, per sobre de les necessitats socioemocionals. Per tant, l'intent de construir pràctiques educatives que responguin a les necessitats intel·lectuals i socioemocionals dels infants i joves requerirà que els docents no només comprenguin quins són els aspectes que condicionen aquest procés i la seva actuació professional, sinó també que hi intervinguin amb un clar compromís per millorar la qualitat del servei educatiu.

La recerca-acció ofereix un espai comunicatiu on les persones poden reflexionar sobre el caràcter, la conducta i les conseqüències de les seves pràctiques (Kemmis, 2007). Segons l'autor, allò que es vol transformar en la recerca-acció crítica no són només les activitats i els seus resultats (com seria propi d'un enfocament tècnic), o les persones i les seves comprensions (com seria propi d'un enfocament interpretatiu), sinó la formació de les pràctiques (és a dir, els discursos, les accions i els patrons de relacions socials). Aquest enfocament ens permet entendre la praxis com a quelcom fet per les persones, per tant les persones podem canviar, podem millorar els discursos, accions i formes de relacionar-nos de forma que siguin més sostenibles (o si més no, menys insostenibles).

4. La recerca-acció integra la teoria en la pràctica.

En els processos de recerca-acció es considera el desenvolupament de la teoria i la millora de la pràctica com a processos interdependents, on la teoria és un sistema de valors, idees i creences representades en forma de pràctica (Elliott, 1991). Entenem juntament amb Latorre (2003) que la teoria i la pràctica han de tenir un espai comú de diàleg, on el professorat assumeix el paper d'investigador, ja que són els docents qui posseeixen les condicions per identificar, analitzar i donar resposta als problemes educatius. La relació entre teoria i pràctica, és a dir la traducció de coneixement teòric en coneixement pràctic, s'estableix segons l'autor *a partir de l'assumpció epistemològica de que la solució per a la bona pràctica resideix en conceptualitzar com la teoria i la pràctica es relacionen*. Entenem que la pràctica no ha de

considerar-se una mera aplicació de la teoria, sinó un escenari complex i canviant on es produeixen interaccions que cal observar, analitzar, qüestionar i reformular. Aquesta interacció permanent entre pràctica i teoria conforma una espiral creativa i dinàmica, que expandeix el coneixement i transforma la realitat (Pérez Gómez, 2010).

7.1.3 LIMITACIONS DE LA RECERCA-ACCIÓ

La recerca-acció, com qualsevol altra metodologia d'investigació, comporta una sèrie de dificultats i limitacions que haurem de tenir en compte en el disseny i desenvolupament de la recerca.

Limitacions relacionades amb el concepte d'investigació educativa

González et al. (1993) van aprendre, a través de la realització de projectes de recerca-acció en centres educatius, que els docents eren reticents a acceptar una noció de recerca educativa que anés més enllà de variables quantitatives que es poguessin controlar meticulosament i van tenir dificultats per acceptar que les seves observacions podien constituir recerca educativa. Al mateix temps, els investigadors es poden trobar amb una varietat de respostes, algunes d'elles explícitament negatives, per part dels participants en la recerca-acció (Smith, Bratini, Chambers, Vance Jensen i Romero, 2010). Aquestes respostes estaran condicionades pel concepte d'investigació educativa dels docents, els seus coneixements previs sobre la recerca-acció o la participació prèvia en projectes d'aquestes característiques.

El coneixement generat en qualsevol estudi qualitatiu, sigui aquest un projecte de recerca-acció o un estudi de cas, ha de poder ser *transferit* a d'altres contextos educatius. És a dir, ha de respondre al criteri de validesa externa de *transferibilitat*. Una forma de transferir el coneixement és quan la recerca genera nou coneixement que es pot fer servir per explicar problemes similars en d'altres contextos o bé quan els instruments elaborats per a la recerca es poden aplicar en d'altres investigacions (per exemple, un qüestionari, una escala o una graella d'observació). Al mateix temps, el treball de recerca pot representar un procés de col·laboració satisfactori, on la documentació recollida es pot utilitzar per dur a terme un estudi de cas sobre el procés

o sobre el producte d'aquesta col·laboració. Aquest pot esdevenir coneixement públic en la mesura que el coneixement és transferit a d'altres persones en un context similar.

Per tant, en el cas de la nostra recerca, quan introduïm la recerca-acció com a metodologia de treball hem d'anticipar que els docents tindran diferents idees i concepcions sobre el que constitueix recerca en educació. En aquest procés, caldrà adreçar aquestes concepcions i ser explícits sobre com, des del punt metodològic, es genera nou coneixement o es *teoritza* en un projecte de recerca-acció i quins són els elements que fan possible aquesta generació de coneixement.

Limitacions relacionades amb la formació de la investigadora i els docents

Una de les conclusions més reiterades sobre projectes de recerca-acció i investigació cooperativa és, segons Bartolomé Pina (1986), el reconeixement de què l'èxit de la recerca depèn fonamentalment de les característiques i habilitats del personal que la duu a terme. Per tant, d'una banda hem de tenir en compte la necessitat de desenvolupar les competències tant dels docents com de la investigadora i, de l'altra, la necessitat d'afavorir processos de maduració personal i del grup de docents. Un dels elements clau serà l'aprofundiment de les competències per gestionar i negociar les possibles tensions entre l'aplicació, ús de procediments i eines de recerca i la potenciació d'una participació plena i creativa per part dels docents (Smith et al., 2010).

Limitacions relacionades amb els recursos dels docents

Una de les dificultats principals amb les que es troben els docents en el desenvolupament de tasques de recerca és la manca de temps. El professorat, en la seva tasca diària, es troba davant de demandes diverses que requereixen del seu temps i la seva energia. Iniciar el projecte de recerca-acció demanarà als docents que dediquin temps a l'observació, a escriure al diari de camp i participar en les reunions de claustre, entre d'altres. Segons Altrichter, Feldman, Posch i Somekh (2008), la recerca-acció ofereix un repertori de mètodes i estratègies per investigar i desenvolupar la pràctica caracteritzades per una ràtio cost-resultat *sensible*. Dit d'una altra forma, els mètodes

han d'estar adaptats a allò que es pot aconseguir sense interrompre la pràctica excessivament.

Com vèiem al marc teòric, el suport de l'administració del centre és fonamental per garantir l'existència d'estructures que permetin als docents dur a terme totes aquestes activitats. Al mateix temps, en el nostre rol d'investigadors, no podem oblidar que aquestes són tasques complexes i, en molts casos, noves per als docents. Essent conscients d'aquestes limitacions, s'haurà de facilitar el procés per a què la recerca no esdevingui una càrrega pesada per al professorat.

7.2 POBLACIÓ I MOSTRA

Un cop hem definit la metodologia d'investigació i les seves característiques és moment de definir la població objecte d'estudi i la mostra seleccionada per a la recerca-acció.

7.2.1 POBLACIÓ

En termes generals podem dir que la població fa referència al conjunt d'individus o casos que posseeixen unes característiques comuns i que són l'objecte d'estudi de la recerca. Com vèiem a la introducció, l'objectiu general d'aquesta investigació és identificar les condicions que afavoreixen una atenció integral al desenvolupament intel·lectual i socioemocional dels infants a partir de les pràctiques educatives. Per tal de poder aconseguir aquest objectiu, els docents hauran de participar en processos formatius i d'innovació que promoguin la (re)construcció del seu pensament pedagògic i la introducció de canvis en la seva pràctica educativa. Entenem que les escoles *charter*, atesos els seus principis de flexibilitat i innovació alhora que mantenint un alt nivell de rendició de comptes, ofereixen un espai ideal per poder dur a terme aquesta recerca. A continuació, justifiquem amb més detall la selecció dels docents d'escoles *charter* com a objecte del nostre estudi.

- Els docents d'escoles *charter* gaudeixen de més **autonomia** que docents en escoles públiques tradicionals. Això vol dir que els docents podran prendre decisions, conjuntament amb l'equip directiu, per donar resposta a les necessitats de l'alumnat. L'autonomia que gaudeixen les escoles *charter* pel que fa als aspectes pedagògics i de recursos facilitarà d'una banda, l'anàlisi de necessitats de l'alumnat i, de l'altra, la implementació de mesures per atendre aquestes necessitats.
- Les escoles *charter*, com vàiem anteriorment, estan fortament orientades a la consecució de bons resultats acadèmics. L'estudi dels docents d'escoles *charter* ens permet, doncs, poder gaudir d'un context més autònom però sense oblidar la rendició de comptes i la necessitat de mostrar l'èxit dels programes educatius. En aquest context d'**accountability** els docents s'hauran de centrar en pràctiques educatives que *integrin* el desenvolupament intel·lectual i socioemocional, objectiu principal de la nostra recerca.
- La **innovació curricular** és un dels principis elementals de les escoles *charter*; concretament, aquests centres educatius són vistos com espais oberts d'experimentació de models i mètodes didàctics allunyats de la pedagogia tradicional. Aquesta obertura a la innovació, doncs, facilitarà la implementació de canvis en les pràctiques educatives de forma que es tinguin en compte i es cobreixin les necessitats socioemocionals de l'alumnat.

7.2.2 MOSTRA

Per raons econòmiques i de temps no és possible estudiar la totalitat dels docents que treballen en escoles *charter* en el context dels EUA, ni tan sols a Califòrnia on existeixen més de 1.100 centres. Per tant, hem seleccionat una mostra més petita que ens permeti un estudi intensiu del treball dels docents.

En investigació, podem diferenciar entre dues estratègies alhora de seleccionar la mostra (Wallen i Fraenkel, 2013):

- **Mostreig probabilístic.** Fa referència a la selecció d'una mostra a l'atzar. Es poden seleccionar casos o individus de forma aleatòria simple, sistemàtica, estratificada o per conglomerats.
- **Mostreig no probabilístic.** Fa referència a l'ús de criteris subjectius en la selecció dels casos o individus. Es poden seleccionar de forma *accidental o casual*, quan el criteri de selecció depèn de la possibilitat d'accés, o bé es poden seleccionar de forma *intencional*, quan el criteri de selecció depèn de l'investigador. Aquest tipus de mostreig, sobretot el mostreig intencional, és més propi de la recerca qualitativa.

Tenint en compte els objectius d'aquesta recerca i la selecció d'una metodologia participativa, com és la recerca-acció, ens sembla adient fer servir un **mostreig no probabilístic intencional**; aquest tipus de mostreig ens permetrà definir uns criteris propis que facilitin el desenvolupament del treball de camp. Per tal de guiar aquest procés de selecció, ens basem en els criteris de Huberman i Miles (1994).

Criteris	Atribut
Rellevància	L'estratègia de mostreig ha de ser rellevant amb el marc conceptual i les preguntes de recerca plantejades.
Generació de dades	La mostra ha de generar informació rica en el tipus de fenomen que es necessita estudiar.
Generalizability	La mostra hauria de millorar les possibilitats de generalitzar els resultats (en recerca qualitativa es refereix a les possibilitats analítiques i no estadístiques).
Credibilitat	La mostra hauria de produir explicacions i descripcions creïbles.
Ètica	És l'estratègia de mostreig ètica?
Viabilitat	És l'estratègia de mostreig viable?

Taula 29. Atributs per l'avaluació de les estratègies de mostreig intencional segons Miles i Huberman (1994).

Tenint en compte aquests criteris, els objectius de recerca i la metodologia de recerca hem seleccionat l'escola *charter* Aspire East Palo Alto Charter School (EPACS a partir d'ara) per a aquest estudi, situada a East Palo Alto (Califòrnia). A continuació expliquem amb més detall els criteris propis que justifiquen aquesta tria.

- 1. Actitud positiva de cara als processos d'innovació.** EPACS és una escola madura en les seves pràctiques pedagògiques, amb una forta cultura de millora del rendiment acadèmic de l'alumnat i una voluntat per innovar i introduir millores de forma sistemàtica per part de l'administració, el professorat i les famílies. L'escola participa en diferents iniciatives (ús de les tecnologies dins l'aula, atenció a la diversitat, escola de pares, etc.) que mostren una actitud positiva de cara als processos d'innovació per millorar l'aprenentatge de l'alumnat. Entenem que aquesta actitud positiva de cara als processos d'innovació facilita la introducció de possibles canvis en les pràctiques educatives i la implicació en un projecte de recerca de naturalesa participativa.
- 2. Alt rendiment acadèmic.** L'escola té una trajectòria de millora del rendiment acadèmic que supera amb escreix els resultats de l'estat de Califòrnia i del districte escolar (Ravenswood) on l'escola està situada (veure figura 18). Com vèiem al context institucional del marc teòric, l'Índex de Rendiment Acadèmic (API) és un indicador dels resultats que els estudiants d'una escola o districte escolar han obtingut en les proves estandarditzades de l'estat. L'objectiu general del Departament d'Educació de Califòrnia és que totes les escoles tinguin un API per sobre de 800. En aquest cas podem veure que EPACS ha complert aquest objectiu durant els últims 5 anys. Aquests resultats indiquen que l'escola continua gaudint de la seva autonomia i no està subjecte a cap tipus de penalització per part de l'estat federal o estatal. L'escola està en una condició saludable pel que fa a la rendició de comptes i és reconeguda per l'estat de Califòrnia pels seus bons resultats acadèmics.

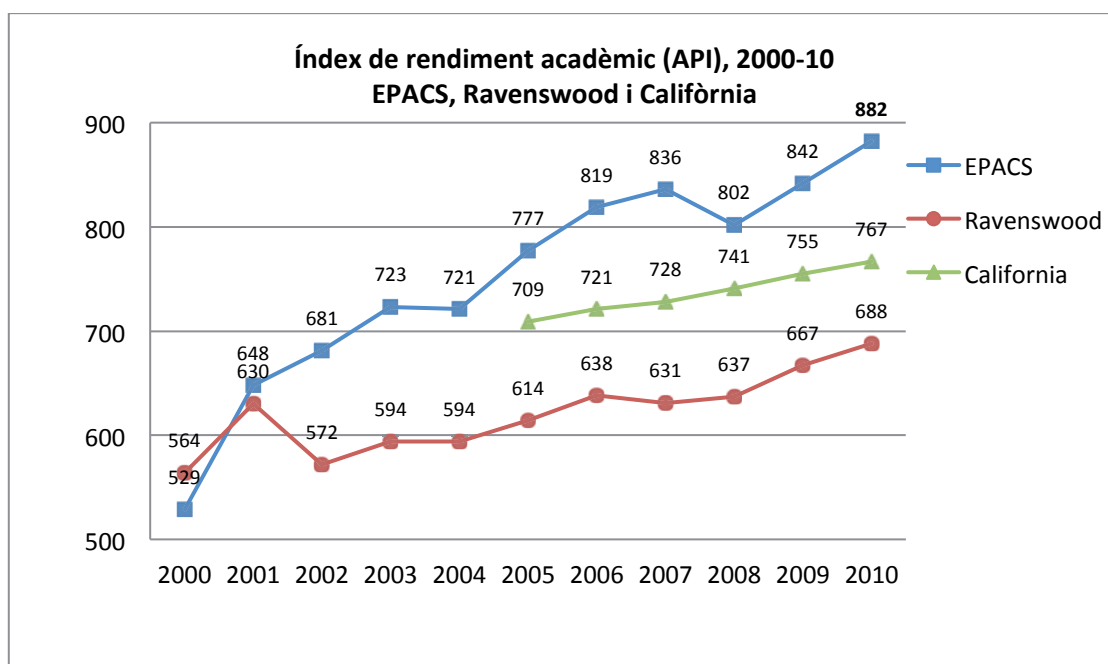


Figura 18. Índex de Rendiment Acadèmic (API) des del 2000 fins al 2010. Elaboració pròpia.

3. **Preocupació per les competències socioemocionals de l'alumnat.** L'atenció a les necessitats socioemocionals de l'alumnat no és un tema completament nou per als docents d'EPACS. Des del 2008, EPACS ha fet servir CARES com a estratègia per desenvolupar les habilitats socials de l'alumnat. CARES és un acrònim que significa Cooperació, Assertivitat, Responsabilitat, Empatia i Autocontrol (self-control en anglès), que forma part del programa *Responsive Classroom* (aula receptiva) creat per la *Northeast Foundation for Children* (Massachusetts, EUA). Per tant, ens trobem amb un context ja familiaritzat amb el treball del desenvolupament socioemocional i que ha manifestat un interès per aprofundir aquest treball.
4. **Facilitat d'accés.** EPACS forma part de l'organització d'escoles *charter* *Aspire Public Schools*, on la investigadora treballava en el moment de dur a terme aquesta recerca. La relació establerta amb l'equip directiu i amb alguns dels docents va permetre l'accés a informació clau abans d'iniciar el projecte de recerca, així com l'establiment ràpid d'un clima de confiança entre investigadora i membres del centre. A més, l'escola està situada en una localitat pròxima al lloc de residència de la investigadora i per tant, fàcilment accessible.

7.2.2.1 Característiques de la mostra

Durant l'inici d'aquesta recerca, curs escolar 2011-12, EPACS comptava amb un total de 20 docents (16 mestres tutors i 4 mestres especialistes), dues formadores (una de llengua i una de matemàtiques) i un coordinador d'activitats extraescolars. Un 50% dels docents tutors (aquells responsables d'un grup-classe) eren nous a l'escola i també relativament joves en la funció docent. Dels 8 docents que es van incorporar nous durant el curs 11-12, la meitat començava el seu primer any com a docents a EPACS i l'altra meitat tenia 1-2 anys d'experiència prèvia. Dels 4 mestres especialistes, un dels docents era nou al centre i de les 2 formadores, una d'elles també era de nova incorporació. Per tant, durant el curs escolar 11-12 ens trobem que un 48% del personal docent és novell en la professió docent (amb menys de 3 anys d'experiència docent) i un 43% és nou a l'escola. A continuació veurem una taula-resum amb aquestes dades.

Personal docent	Total	% novell en la professió docent (<3 anys d'experiència)	% nou a l'escola en iniciar el curs 11-12
Mestres tutors	16	50%	50%
Mestres especialistes	4	50%	25%
Formadores	2	0%	50%
Coordinador activitats extraescolars	1	100%	0%
Total	23	48%	43%

Taula 30. Experiència del personal docent d'EPACS en iniciar el curs 2011-12. Elaboració pròpia.

Tot i que els membres de l'equip directiu no formen part de l'objecte d'estudi d'aquesta recerca, cal dir que EPACS va iniciar el curs 11-12 amb una nova directora i una nova cap d'estudis. Tant la directora com la cap d'estudis havien sigut mestres i formadores a l'escola en cursos anteriors i, per tant, estaven familiaritzades amb la cultura de centre, les pràctiques educatives establertes i les expectatives de rendiment acadèmic. Tot i això, volem deixar constància que la recerca-acció s'inicia amb un nou equip directiu.

Ens trobem, doncs, amb una situació de canvis significatius pel que fa a la configuració del personal del centre amb una nova directora, una nova cap d'estudis i un 43% de docents també nous al centre educatiu.

7.2.2.2 Context de la mostra

EPACS es va crear al 1997 a partir de la iniciativa d'un grup de pares i mares que estaven preocupats per la qualitat de les escoles públiques de la ciutat d'East Palo Alto. Al 2004, EPACS s'uneix a l'organització d'escoles *charter* Aspire Public Schools (Aspire). Aspire opera 34 centres educatius a l'estat de Califòrnia i té com a objectiu garantir l'accés a la universitat a estudiants amb pocs recursos econòmics i/o que viuen en zones marginalitzades. Aspire ha organitzat el seu programa educatiu a partir d'un currículum *standard-based*, és a dir basat en els estàndards estatals i de l'ús dels resultats acadèmics de l'alumnat en la planificació curricular (*data-driven instruction*). L'organització considera que aquests dos elements són fonamentals per augmentar el rendiment acadèmic de l'alumnat, en concret d'aquells estudiants que tradicionalment no han rebut una educació de qualitat i no han obtingut bons resultats en les proves estandarditzades. Aspire vol demostrar que és possible tancar l'*achievement gap*.

Durant l'inici d'aquesta recerca (curs escolar 11-12), l'escola acollia un total de 396 estudiants des de Kindergarten (l'equivalent a P-5) fins a 6è (veure taula 31). Un 91% dels estudiants d'EPACS participen del programa federal d'esmorzars i dinars gratuïts (programa dedicat a aquelles famílies que viuen per sota del nivell de pobresa establert pel govern); i un 59% dels alumnes es consideren "aprenents de la llengua anglesa" (*English learners*). Veure taula 32 per un resum d'aquestes dades.

EPACS, juntament amb el centre educatiu de secundària on l'alumnat assisteix un cop finalitzat el 6è curs (Aspire East Palo Alto Phoenix Academy, EPAPA), té com a objectiu preparar tot l'alumnat per a què assisteixin a la universitat, a partir d'un currículum rigorós i del manteniment d'altres expectatives de rendiment sobre l'alumnat. Al juny del 2010, EPAPA va graduar la seva primera classe d'alumnes; un 100% d'aquests alumnes havien estat acceptats a la universitat per cursar una llicenciatura en el moment de la graduació. Aquests alumnes representen un model per a la comunitat, havent obtingut el títol de secundària, en una ciutat on un 65% dels estudiants abandonen els estudis de secundària abans de graduar-se⁸.

⁸ Font: Districte escolar de Ravenswood, www.epacs.org

	Kinder	1er	2n	3er	4t	5è	6è	Total
Número estudiants	72	72	48	48	52	52	52	396
Número aules	3	3	2	2	2	2	2	16

Taula 31. Distribució de l'alumnat d'EPACS segons el curs. Font: Departament d'Educació de Califòrnia.

Indicador	Percentatge	Característiques
Ètnia	86%	Llatinoamericans
	10%	Afroamericans
Domini llengua anglesa	59%	Aprenents de la llengua anglesa (<i>English learners</i>)
Nivell socioeconòmic	91%	Reben esmorzars i dinars gratuïts

Taula 32. Característiques de l'alumnat d'EPACS (curs 11-12). Font: Departament d'Educació de Califòrnia

Rendiment acadèmic i sistema de suports

Com vàiem anteriorment, l'escola ha superat els objectius estatals de rendiment acadèmic durant els últims 5 anys. Al 2010, EPACS va ser considerada número 1 en el rànquing d'escoles que serveixen una població estudiantil similar (% d'estudiants amb un baix nivell econòmic, % d'estudiants aprenents de la llengua anglesa, etc.) i que l'estat de Califòrnia publica anualment.

Al mateix temps, EPACS és una escola amb una forta cultura d'innovació i una voluntat per introduir millores sistemàtiques en benefici de l'aprenentatge de l'alumnat. Un dels exemples d'aquesta cultura és l'adopció del model **RtI** (*Response to Intervention*, resposta a la intervenció) en el sí de la institució educativa. El model *RtI* pretén assegurar que **tot** l'alumnat tingui accés a una educació d'alta qualitat, a través de la identificació precoç de les dificultats d'aprenentatge i l'establiment de diferents tipus d'intervencions segons siguin les necessitats de l'alumnat. Aquest model es concreta en una proposta de tres nivells destinada a proveir una instrucció de qualitat que atengui les necessitats individuals dels estudiants.

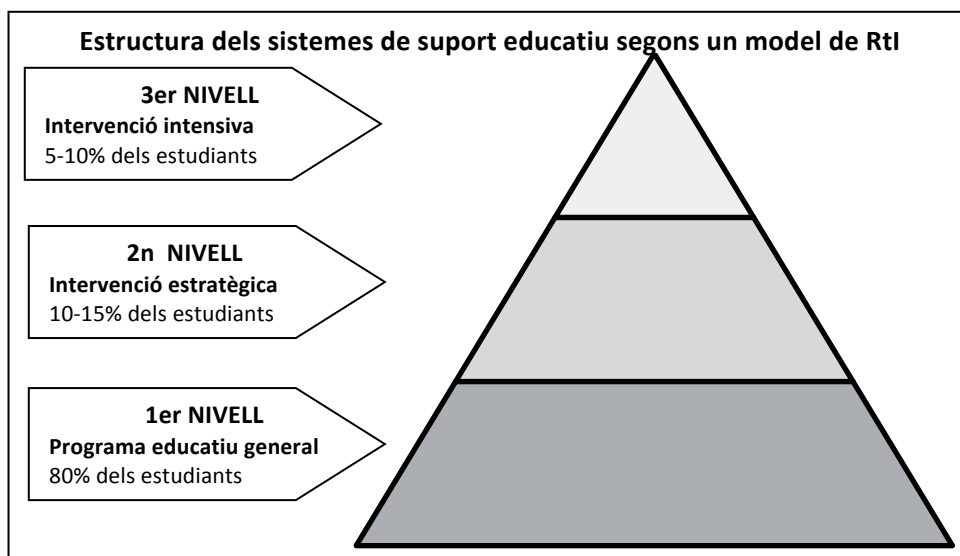


Figura 19. Model de suports educatius segons Rtl. Elaboració pròpia.

L'escola compta amb un equip de treball de Rtl format per la directora, la cap d'estudis, l'especialista en llenguatge, la mestra d'educació especial, i les mestres coordinadores de cycle. L'escola ha establert sistemes de suport acadèmics al 2nd i 3er nivell, on certes mestres o personal de suport treballen amb els estudiants que ho necessiten. Des de l'adopció del model Rtl, l'escola ha prioritzat les intervencions al 2nd i 3r nivell i s'ha centrat principalment en els aspectes acadèmics.

Dins del projecte de Rtl, l'escola va administrar (octubre 2010) un qüestionari, elaborat per una de les terapeutes del centre, per determinar les necessitats socioemocionals de l'alumnat. El grup de Rtl va analitzar les dades del qüestionari i va establir certes prioritats per al treball d'aquell curs al voltant del desenvolupament socioemocional. Tot i aquest treball, el grup de Rtl no va compartir aquestes prioritats amb la resta de docents i el projecte no es va acabar de desenvolupar. Va ser durant aquest temps que la investigadora es va assabentar de la preocupació de l'escola per adreçar les necessitats socioemocionals dels infants i es va acostar a la directora amb la proposta de dur a terme un projecte de recerca-acció al centre. Tot i que la directora va considerar aquesta proposta de forma positiva, la investigadora i l'equip de Rtl van decidir que la recerca s'iniciaria al principi del curs escolar següent (2011-12).

El treball de les competències socioemocionals

Com vàiem anteriorment, els docents d'EPACS havien estat adreçant les competències socioemocionals de l'alumnat des del 2008. Els docents les treballaven durant les dues primeres setmanes del curs escolar, llegint llibres que il·lustren cada un d'aquests conceptes (CARES: Cooperació, Assertivitat, Responsabilitat, Empatia i Autocontrol) i elaborant pòsters amb l'alumnat amb exemples de CARES en diferents espais de l'escola. Per exemple, com mostrar responsabilitat durant l'hora del pati; com mostrar autocontrol a l'hora de menjar, etc. Els docents donaven targetes de CARES en veure que l'alumnat feia servir una d'aquestes habilitats dins l'aula o en d'altres espais de l'escola, reconeixent les accions positives de l'alumnat. En el moment d'iniciar la recerca, l'escola no tenia cap sistema per monitoritzar la distribució d'aquestes targetes.

En termes generals, podem dir que el llenguatge de CARES forma part de la cultura d'EPACS i és conegut i utilitzat per tot el personal de l'escola i també per l'alumnat. En les converses inicials amb l'equip de Rtl, els seus membres van expressar el desig de poder integrar el treball que sorgís de la recerca-acció amb el treball que el centre ja estava duent a terme a través de les habilitats de CARES.

EPACS i el projecte de recerca-acció

Aquest projecte de recerca-acció neix, doncs, a partir de la preocupació de l'escola EPACS per adreçar les necessitats socioemocionals de l'alumnat. En el moment d'iniciar la investigació, es va considerar que dur a terme la recerca-acció amb els docents d'EPACS ens permetria:

- Col·laborar amb una administració i un grup de mestres que duen a terme processos de revisió de les pràctiques educatives de forma sistemàtica a partir dels resultats acadèmics dels estudiants.
- Treballar amb una escola que està enfocada en la millora del rendiment acadèmic de l'alumnat per a què aquests estiguin preparats per assistir a la universitat i que ha tingut èxit responant a les demandes de rendició de comptes de l'estat i del govern federal.

- Col·laborar amb una escola preocupada per atendre les necessitats individuals de tots els i les estudiants.
- Treballar amb un centre educatiu compromès amb la comunitat, que està *canviant* la realitat d'una ciutat amb alts nivells d'atur, criminalitat i bandes juvenils, a partir de l'educació dels seus infants i joves.
- Facilitar un procés col·laboratiu de recerca i sistemàtic d'aprenentatge a partir d'un projecte *ja* iniciat pel centre educatiu.
- Actuar com a facilitadora del procés de recerca-acció en una escola ja coneguda per la investigadora i situada en una localitat pròxima al lloc de residència de la investigadora i per tant, fàcilment accessible.

7.3 EL ROL DE L'INVESTIGADOR EN EL PROCÉS DE RECERCA-ACCIÓ

Molts dels estudis de recerca-acció estan preocupats pel posicionament de l'investigador(s) en el context d'estudi. Aquest posicionament, sigui l'investigador part d'aquest context o extern, tindrà implicacions pel que fa a la validesa, als aspectes ètics de l'estudi i a les decisions que l'investigador prengui en el disseny de la recerca. Tradicionalment, els investigadors de projectes de recerca-acció eren vistos (en el context dels EUA) com agents externs al canvi. S'assumia que la recerca era iniciada per algú extern al context i la problemàtica es centrava en com fer participants del procés aquelles persones directament afectades per la recerca (Herr i Anderson, 2005). Com veïem anteriorment, cada vegada trobem més tesis doctorals de recerca-acció elaborades per persones que volen aprofundir en la reflexió sobre la pròpia pràctica, amb la finalitat de solucionar problemes o desenvolupar-se professionalment.

Anderson i Jones (a partir de Herr i Anderson, op. cit.) estableixen diferents posicionaments que l'investigador pot tenir segons sigui la seva vinculació/relació amb el context de recerca a partir de l'estudi de projectes de recerca-acció, articles publicats i conferències (veure figura 20).

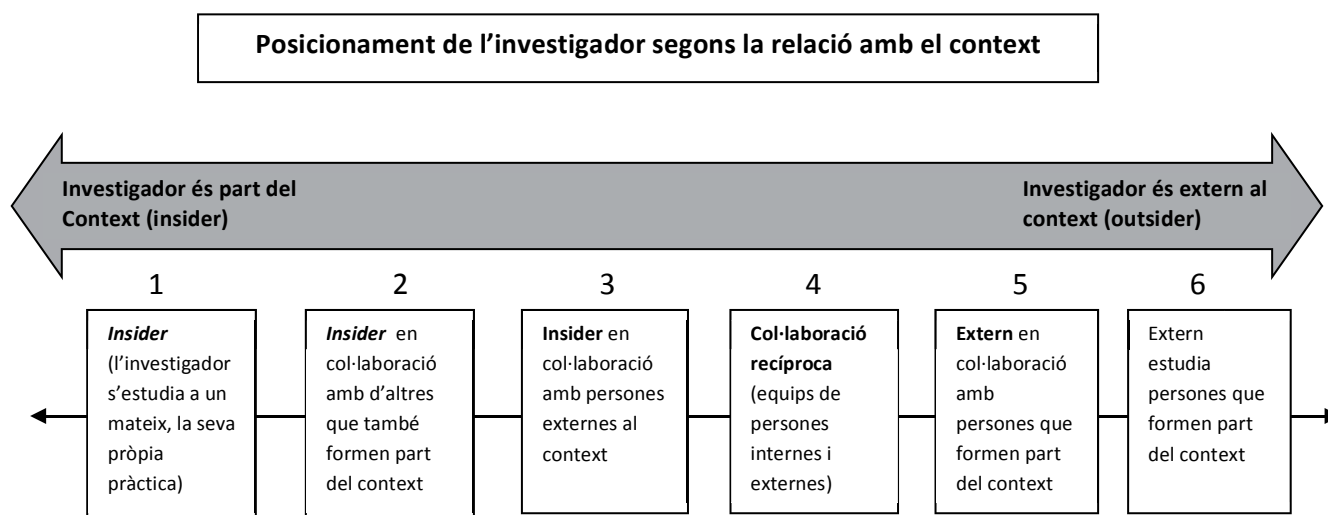


Figura 20. Posicionament de l'investigador segons relació amb context de recerca. Elaboració pròpia a partir d'Anderson i Jones (Her i Anderson, 2005).

Des de la nostra perspectiva, entenem que aquestes categories són orientatives i que el grau en què l'investigador és part del context de recerca o extern a aquest variarà d'unes investigacions a d'altres i tindrà diferents matisos segons la fase de recerca on el projecte es trobi.

En termes generals, hem plantejat aquesta recerca a partir d'un posicionament on la investigadora és externa al context de recerca, però col·labora amb les persones que formen part del context (en aquest cas el claustre de l'escola EPACS). Es pretén establir una relació participativa d'aprenentatge mutu, on els docents i la investigadora comparteixen el seu coneixement i treballen plegats per dur a terme plans d'acció. Aquest plantejament facilita l'establiment d'una dinàmica de treball conjunta on els docents són protagonistes dels processos de recerca i on la investigadora serveix com a facilitadora del procés.

En el plantejament d'aquesta recerca, cal també tenir en compte que la investigadora no és completament externa al context general de les escoles *charter* d'Aspire Public Schools (l'organització a la qual EPACS pertany), ja que formava part de l'equip educatiu de l'organització que dóna suport a les escoles, concretament en el departament que analitza el rendiment acadèmic de l'alumnat, mentre la recerca-acció tenia lloc. D'entrada, aquest coneixement ens pot ajudar a entendre i contextualitzar les pràctiques educatives que els docents duen a terme per augmentar el rendiment acadèmic dels estudiants; al mateix

temps, aquest coneixement i el seu rol dins de l'organització pot afectar inicialment el posicionament dels docents davant la recerca.

Per aquests motius, vam negociar l'accés a l'escenari respectant la cultura organitzativa i el ritme de l'escola en la presa de decisions. Al mateix temps, vam negociar directament el rol de la investigadora durant el procés de recerca amb el conjunt del claustre durant la primera sessió de treball (veure annex 1). Al llarg del procés de recerca hem adoptat un posicionament flexible on, en certs moments, el nostre rol s'ha acostat més a l'*insider* col·laborant amb d'altres persones que formen part del context (figura 2) i en d'altres moments, el posicionament ha estat més a prop de la col·laboració recíproca (figura 4).

En aquesta recerca-acció, per les característiques del context de recerca i el rol de la investigadora en l'organització, ha sigut necessari garantir la validesa de la recerca, a partir de l'aplicació d'una varietat d'instruments i estratègies de recollida de la informació, així com la triangulació d'aquesta informació en l'anàlisi de les dades. Veurem aquests elements amb més detall al llarg d'aquest capítol.

7.4 LES RELACIONS DE PODER I LA NEGOCIACIÓ DE ROLS EN LA RECERCA-ACCIÓ

Un element important a tenir en compte en recerca-acció és la manera com el poder és conceptualitzat en la investigació, ja que el poder (i la forma d'exercir poder) és una part integral de les interaccions de qualsevol grup o organització i és un constituent actiu en qualsevol procés de canvi. Somekh (2006) analitza les teories micro-polítiques sobre el poder en relació als projectes de recerca-acció i critica que aquestes entenen el poder com una força unidireccional i fonamentalment negativa que els poderosos imposen en aquells que no tenen poder. Trobem, en canvi, altres autors com Foucault (1977) que conceptualitzen el poder com una construcció social productiva que és inherent a la interacció humana; on l'impacte pot ser tant positiu com negatiu.

Al mateix temps, la revisió de la literatura ens ha mostrat que processos de canvi organitzats no produeixen canvis reals en les pràctiques educatives (Fullan, 2005); ni aquests canvis es produeixen només pel fet d'haver identificat els elements que cal canviar (el que Schön anomena racionalisme tècnic). Per tant, i seguint l'experiència de Somekh (2006), ens hem

situat en un plantejament no d'“empoderament” dels docents de l'escola a través de la introducció de noves pràctiques educatives. Al contrari, hem treballat conjuntament amb els docents per aprendre els uns dels altres i per (re)construir de forma participativa les pròpies (individuals i col·lectives) formes d'entendre aquestes pràctiques. Aquesta col·laboració no ha estat lliure de dificultats, frustració i tensió entre docents, l'administració i investigadora. Considerem aquests moments inevitables i, al mateix temps, necessaris per al desenvolupament professional de les persones implicades. En aquest procés, hem intentat negociar les dificultats de forma oberta, amb sensibilitat i respecte. Pine (1981, a partir de Bartolomé Pina 1986) descriu la col·laboració com *“un procés dialèctic i dialògic amb possibilitats de donar i recollir i el seu ús en la recerca-acció requereix que els universitaris i els professors d'aula, en clima de confiança, comuniquin i resolguin problemes junts, des del principi. La col·laboració no s'esdevé espontàniament. És un sofisticat procés que ha de pensar-se i aprendre's deliberadament”*.

Tenint en compte aquest elements que hem revisat de forma breu, entenem que en el context particular de la nostra recerca hem d'adreçar les relacions de poder i la negociació de rols a partir de les relacions entre els docents, l'administració i la investigadora en el context de l'escola. Ho hem fet a partir de les següents preguntes:

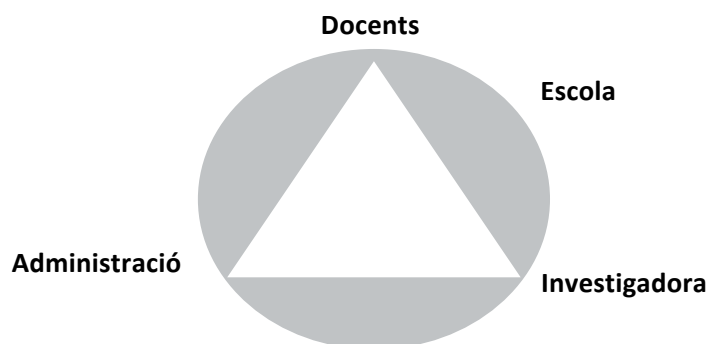


Figura 21. Les relacions de poder en el context del projecte de recerca-acció.

- **Com s'ha iniciat el projecte de recerca-acció?** La recerca-acció a EPACS ha partit, d'una banda, de l'interès de l'escola per adreçar el desenvolupament socioemocional dels infants i, de l'altra, de l'interès de la investigadora per adreçar aquesta temàtica a partir de processos sistemàtics de reflexió i acció. Al seu torn, l'administració va entendre que l'escola es podria beneficiar d'aquesta col·laboració, ja que podria

continuar adreçant el desenvolupament socioemocional dels estudiants i ho faria amb una estructura definida, que incorporaria la implementació de noves pràctiques i la posterior reflexió sobre les accions desenvolupades. Dins d'aquest marc temàtic general, els docents d'EPACS són els que han decidit quins són els aspectes específics que volien adreçar en aquest projecte, a partir d'un procés de reflexió sobre les pràctiques educatives i d'identificació de dificultats en el treball del desenvolupament socioemocional.

- **Quines eren les expectatives de l'administració d'EPACS pel que fa a la recerca i a la participació del professorat abans d'iniciar la recerca-acció?**⁹ L'administració de l'escola havia expressat preocupació per la manca de resultats durant el curs 10-11 en adreçar les necessitats socioemocionals dels estudiants. En una reunió celebrada al maig del 2011, tant la directora com la cap d'estudis van expressar la necessitat d'establir un projecte de centre que es pogués dur a terme a llarg termini i que es convertís en part del treball quotidià dels docents i de l'escola. L'equip directiu volia evitar una situació on la inversió de temps durant el curs 11-12 no es traduís en una millora de les pràctiques un cop s'acabés la recerca-acció facilitada per la investigadora. L'administració d'EPACS volia fer servir els resultats del projecte de recerca per definir una intervenció que s'incorporés al projecte de Rtl. Pel que fa a la participació del professorat en la recerca-acció, l'expectativa inicial de l'administració era que la participació dels docents fos obligatòria. Un cop vam revisar els principis de la recerca-acció amb l'administració, es va acordar que es tindria en compte el ritme natural del grup en el disseny i planificació de les primeres sessions de treball; de forma que adreçéssim els possibles dubtes o preocupacions dels docents durant aquests espais de treball amb l'objectiu d'assegurar la implicació voluntària i compromís dels docents amb la recerca. L'administració va estar d'acord que no forçaria el professorat a participar en el projecte de recerca, però adreçaria les resistències i preocupacions quan fos necessari i motivaria els docents a participar.

⁹ Les opinions i expectatives de l'administració presentades en aquest punt es van recollir durant una reunió de treball que va tenir lloc a l'escola el 24 de maig del 2011.

- **Com s'han pres les decisions pel que fa a la metodologia de recerca?** Com veurem en el desenvolupament de la recerca (apartat 9), un dels primers elements que es va treballar amb els docents fou la negociació de rols tant del professorat, com de la investigadora. En els processos de recerca-acció, aquesta negociació és clau per a què els docents puguin definir el seu posicionament davant de la millora de la pròpia pràctica educativa. En termes generals, es va acordar que els docents identificarien les necessitats, establirien un pla d'acció, implementarien les activitats/llicions, recollirien dades i les analitzarien i oferirien *feedback* sobre el procés de recerca-acció; mentre que la investigadora actuaria de facilitadora i guia al llarg del procés de recerca, oferint recursos sobre el desenvolupament socioemocional, facilitant la discussió i reflexió dels docents, retornant les dades i compartint els aprenentatges duts a terme al llarg del procés. Podeu consultar el llistat complet de rols i activitats/tasques que es van acordar al següent apartat.

7.5 EL DOCENT: PROTAGONISTA DE LA RECERCA-ACCIÓ

Com hem vist en la presentació de la metodologia d'aquest estudi, la recerca-acció és una tipologia d'investigació que promou la participació de les persones afectades per la temàtica de recerca en la identificació de la problemàtica en sí i el disseny d'accions que donin resposta a les necessitats del grup a través de processos cíclics d'acció i reflexió. En el cas d'aquesta recerca, la revisió de la literatura ens mostra la influència del sistema de rendició de comptes de les escoles *charter* en les pràctiques educatives dels docents. Al mateix temps, el marc teòric ofereix exemples de centres educatius o districtes escolars que estan implementant l'aprenentatge socioemocional de forma satisfactòria. Aquest estudi pretén, doncs, facilitar un procés de reflexió i d'identificació de les barreres amb les que els docents d'EPACS es troben per donar resposta a les necessitats socioemocionals de l'alumnat, per a què puguin prendre decisions sobre com superar aquestes barreres i puguin implementar certes accions.

Tenint en compte aquests elements, podem dir que el docent és un membre actiu i participant de la recerca que nosaltres, com a investigadors, observarem, facilitarem i animarem al llarg de la investigació. És a partir de les reflexions, comentaris, frustracions i

accions del professorat que s'anirà construint el procés investigador. Aquestes reflexions ens porten a plantejar-nos la interacció del grup de docents de l'escola com la principal i única font d'informació d'aquest estudi. Entenem que en d'altres dissenys de recerca en el camp educatiu, per exemple l'avaluació de programes, fer ús de diferents grups d'informants (alumnat, famílies, equip administratiu) pot ser necessari per respondre als objectius de recerca i per facilitar la triangulació de les dades recollides. En el nostre cas, són els docents els qui investiguen la seva pròpia pràctica; per tant, la seva veu i el seu procés d'aprenentatge són elements centrals en el procés de recerca-acció. Sota aquest plantejament, el professorat té capacitat per generar coneixement pedagògic en la pràctica, d'aquí la importància de la seva participació en processos d'investigació (Imbernón, 2002). Aquesta participació ha d'incloure la implicació dels docents en la planificació, desenvolupament i avaluació dels projectes d'innovació per a què aquests fomentin un perfeccionament i desenvolupament dels docents (Gather Thurler, 2004). Per tant, qui millor que els mateixos docents per reflexionar sobre la seva implicació i els canvis que observen en cada una d'aquestes etapes.

En aquesta recerca-acció hem considerat, doncs, que mantenir el grup de docents com a única font d'informació era coherent amb el plantejament general i les característiques metodològiques d'aquest estudi, així com amb els objectius de recerca.

7.6 FASES DE LA RECERCA-ACCIÓ

Com vèiem anteriorment, la recerca-acció és un procés de caràcter cíclic, on s'estableix una relació dialèctica entre l'acció i la reflexió, de forma que aquests dos moments s'integren en el procés de recerca i es complementen. En termes generals, podem dir que la recerca-acció és una espiral de cicles d'investigació i acció constituïts per les següents fases: planificar, actuar, observar i reflexionar. A partir del cicle de recerca-acció de Lewin (1946), elaborem la següent proposta:

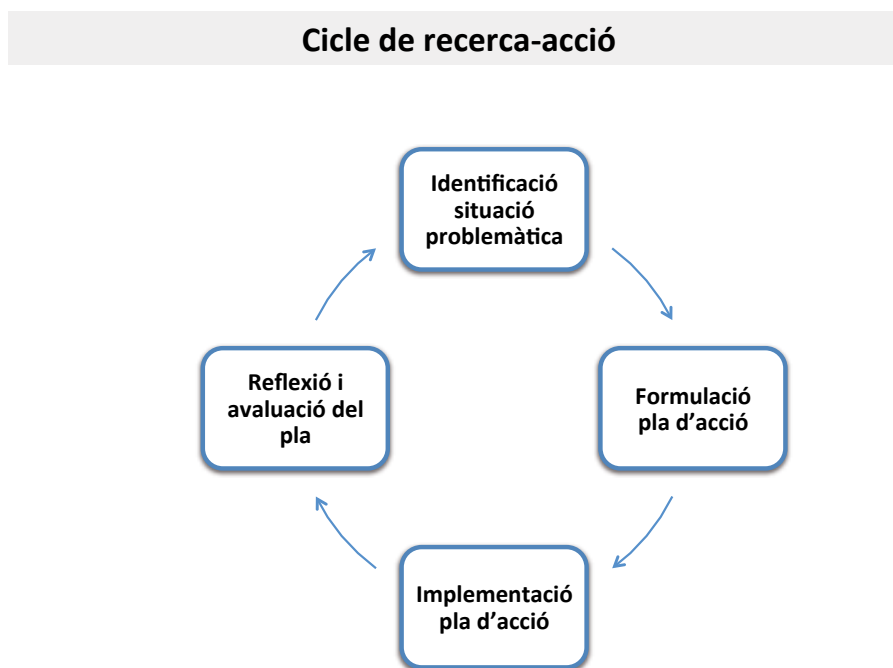


Figura 22. Cicle de recerca-acció. Adaptació del model de Lewin (1946)

Les propostes d'intervenció i l'experimentació d'aquestes propostes, és a dir la posada en pràctica, ens permetrà una visió experiencial de les possibilitats i resistències de la pròpia realitat, així com afavorirà la proposta d'accions més contrastades (gràcies a aquesta espiral de reflexió-acció).

Anteriorment, hem estudiat els principals models de recerca-acció que existeixen en l'actualitat. Fem servir els treballs de Lewin (1946), Elliot (1991), Kemmis (1994) i McNiff (1996) per establir i definir les diferents fases de la recerca-acció. Com veurem a continuació, aquestes fases són orientatives i ens serveixen com a *guia* en el desenvolupament de la recerca-acció. En la pràctica, aquestes fases no segueixen una progressió lineal, sinó que tenen lloc simultàniament i s'alimenten mútuament.

Fase 0: Accés a l'escenari

L'accés a l'escenari està caracteritzat per aquelles estratègies i accions que es duen a terme per establir contacte amb els participants, negociar el rol de la persona investigadora i dels docents investigadors, prendre acords sobre la selecció dels escenaris que es consideren rellevants i posar-se d'acord sobre com es durà a terme la devolució de la informació.

Fase 1: Identificació de la situació problemàtica

Aquesta recerca parteix de la premissa que el desenvolupament de pràctiques educatives que responguin a les necessitats intel·lectuals i socioemocionals de l'alumnat és possible i, a més, és millor. Per tant, ens acostem al context de recerca amb aquesta idea inicial (Lewin, 1946), que posa de manifest la possibilitat de millorar la qualitat educativa a través d'un treball més comprensiu i complementari dels elements que s'han d'incorporar en les pràctiques educatives. La fase diagnòstica consisteix en la identificació de les necessitats socioemocionals de l'alumnat i de la descripció de quines intervencions/pràctiques existeixen a l'escola que donen suport a aquestes necessitats. La finalitat és elaborar una descripció i explicació comprensiva de la situació, buscant les evidències que serveixin de punts de partida. En la fase diagnòstica contestem a les següents preguntes:

- a) Descripció:** Quin és l'estat del problema identificat inicialment en el context d'EPACS? Com és percebut per part dels docents? Per què és important?
- b) Explicació:** Per què està passant? Quins són els elements que potencien aquesta problemàtica? Quines són les conseqüències per al treball del docent? I per a l'alumnat?
- c) Situació desitjable:** En termes generals, com podem adreçar les necessitats socioemocionals i intel·lectuals de forma integral?

En aquesta primera fase diagnòstica és important recollir i analitzar la informació sobre el problema, de forma que els docents tinguin evidències que demostrin allò que està passant. Aquesta primera fase també és important per a què el claustre construeixi significats compartits sobre la problemàtica i sobre com s'imaginem la situació desitjable.

En aquesta fase, considerem convenient l'ús dels grups de discussió (veure apartat 8 per una descripció detallada dels instruments i la justificació de la tria) com a instruments per a la recollida de la informació.

Fase 2: Formulació del pla d'acció

La fase de planificació és un dels moments crítics en el procés de recerca-acció. Un cop el claustre ha definit la situació actual del problema a investigar i entén quins són els elements limitadors en les seves pràctiques educatives, els docents estan en condicions de dissenyar el pla d'acció. El pla d'acció és, segons Latorre (2003), una "acció estratègica" que es dissenya per posar-la en marxa i observar els seus efectes sobre la pràctica. Segons Kemmis (1984), l'acció estratègica és una forma de deliberació que *"genera una classe de coneixement que es manifesta en un judici savi"*.

En aquesta fase, els docents generen hipòtesis sobre les accions concretes que volen incorporar per tal de millorar la seva pràctica i respondre a la problemàtica definida durant la fase de diagnòstic. La fase de planificació respon a les següents preguntes:

- Quins són els objectius mesurables?
- Quines són les accions específiques que es duen a terme?
- Qui duu a terme aquestes accions?
- Durant quant de temps?
- Quins recursos són necessaris?
- Quines tècniques i instruments es fan servir per recollir informació?
- Quan es duen a terme les reunions de seguiment?
- Com i quan duren a terme la reflexió sobre la pràctica els docents?

Fase 3: Implementació del pla d'acció

La fase d'implementació suposa passar de la reflexió i el discurs, a l'acció. En un procés de recerca-acció, l'acció es considera com a meditada, controlada, fonamentada críticament (Latorre, 2003). Aquesta fase suposa també la contrastació de les hipòtesis plantejades amb la realitat, que pot requerir canvis en la planificació plantejada inicialment.

McNiff, Lomax i Whitehead (a partir de Latorre, op. cit.) estableixen les característiques que han de concórrer en l'acció:

- **Acció informada.** Significa investigar les pròpies accions de forma sistemàtica, intentant descobrir els propis motius i valors que s'amaguen sota les formes d'actuar. Acció informada també es refereix a que els investigadors (en aquest cas els docents) estiguin informats sobre les troballes d'altres recerques al voltant de la problemàtica que s'està treballant.
- **Acció compromesa.** Els docents han d'estar fortament compromesos amb la busca de la millora de la qualitat del servei educatiu, posant l'alumnat i les seves necessitats en el centre del procés. L'acció s'ha de viure com a pròpia.
- **Acció intencional.** La millora de la pràctica hauria de ser la principal motivació de qualsevol investigador en l'acció.

La fase d'implementació inclou tant el desenvolupament de les accions que s'han acordat durant la fase de planificació, així com la recollida de dades que els docents fan servir per reflexionar sobre les pràctiques educatives. En aquesta fase, els docents fan servir el diari del docent per recollir evidències sobre l'aprenentatge de l'alumnat i per reflexionar sobre la seva actuació docent.

Fase 4: Reflexió i avaluació del pla

La fase de reflexió designa moments d'anàlisi de la informació recollida, reflexió sobre les limitacions i els canvis produïts, així com col·laboració amb companys per aprendre sobre la seva experiència. La reflexió no té lloc al final de la investigació, sinó **durant** el procés de recerca. Elliot (1991) recomana que els docents reflexionin tant sobre els canvis *desitjats*, així com els canvis *no intencionals*, per tal de captar tota la complexitat de la pràctica educativa.

Com vèiem anteriorment, els docents fan servir el diari del docent com a estratègia que dóna suport a la reflexió. Al mateix temps, durant aquesta fase es fan servir l'entrevista semi-estructurada i els grups de discussió per promoure la reflexió tant individual com grupal. Veurem aquestes tècniques amb més detall en el següent apartat.

Tot i que els processos d'anàlisi i elaboració de conclusions són força complexos, considerem que són moments essencials en el procés de desenvolupament professional del docent; tanquen el primer cicle de recerca-acció i donen peu a la introducció de plantejaments que requeriran un nou procés de planificació, acció, observació i reflexió sobre les pràctiques educatives.

7.7 CRITERIS DE QUALITAT PER A LA RECERCA-ACCIÓ

Els investigadors que duen a terme recerca-acció, com qualsevol altre investigador, estan preocupats per la veracitat i la qualitat dels seus processos de recerca. Latorre (2003) recomana els criteris reguladors establerts per Lincoln i Guba en l'establiment de la qualitat del procés de recerca-acció:

- **Credibilitat.** Fa referència a si la investigació s'ha realitzat de forma pertinent, garantint que el tema fou identificat i descrit amb exactitud. És a dir, la recerca ha de ser creïble.
- **Transferibilitat.** Fa referència a l'aplicabilitat dels resultats a d'altres subjectes o contextos.
- **Dependència.** Fa referència a l'estabilitat de la informació, però tenint en compte les condicions canviants dels fenòmens en el món social.
- **Confirmabilitat.** Fa referència a la possibilitat de confirmar la veracitat de la informació, les interpretacions i la generació de conclusions.

Alguns autors (Anderson i Herr, 2005; Reason i Bradbury, 2001; Brooks i Watkins, 1994) argumenten que és difícil establir la rigorositat científica de la recerca-acció a través d'aquests criteris perquè no tenen en compte l'orientació a la pràctica d'aquest tipus de metodologia de recerca. Sabem que, per als processos de recerca-acció, la reflexió sobre la pràctica mostra la teoria inherent a la mateixa i permet teoritzar sobre la pràctica (Elliot, 1991). En la recerca-acció, la pràctica es converteix en el punt de partida per a la reflexió i transformació, que ens permetrà arribar a la teoria i des d'aquesta poder reformular la pràctica.

Tot i que entenem les crítiques d'aquests autors pel que fa a les limitacions dels criteris de rigorositat científica quan s'apliquen al cas concret de la recerca-acció, entenem que és necessari establir alguns criteris que ajudin els investigadors en aquest procés.

Els treballs de suport a la redacció i publicació de tesis doctorals de recerca-acció de la mà d'Anderson i Herr (2005) donen resposta a aquesta problemàtica. Aquests autors estableixen uns criteris de qualitat i validesa específics per a la recerca-acció. Conjuntament amb els criteris reguladors de Lincoln i Guba (1994), ens hem guiat per aquests criteris per tal d'assegurar la rigorositat científica en el nostre estudi. A continuació ho expliquem amb més detall.

Objectius de la recerca-acció	Criteris de qualitat/validesa
Generació de nou coneixement	Validesa de procés
Metodologia de recerca sòlida i apropiada	
Consecució de resultats orientats a l'acció	Validesa de resultats
Educació de l'investigador i dels participants	Validesa de catàlisi
Resultats que són rellevants per al context de recerca	Validesa democràtica

Taula 33. Objectius de la recerca-acció i criteris de validesa d'Anderson i Herr.

- **Validesa de procés.** Fa referència a l'extensió en què els problemes estan contextualitzats i solucionats de forma que l'individu o el sistema aprenguin de forma continuada. La recerca ha de mostrar que s'han dut a terme una sèrie de cicles de reflexió on es problematitzin les noves pràctiques i on les assumpcions dels participants surtin a la llum a partir del diàleg. La validesa de procés planteja que l'investigador ha de decidir què compta com a evidència. En el cas de la nostra recerca, els docents han definit la problemàtica i les accions per donar resposta a les necessitats identificades a través d'un procés cíclic d'acció i reflexió. La investigadora ha jugat un rol facilitador en aquest procés i, en cap moment, ha imposat un curs d'acció als docents.

- **Validesa de resultats.** Fa referència al grau en què les accions tenen lloc durant l'estudi. Té en compte que una recerca-acció rigorosa no està només centrada en la solució del problema inicialment plantejat, sinó en la recontextualització del problema, de forma que un nou llistat de preguntes i problemes siguin plantejats. La recontextualització dels problemes és el que caracteritza l'espiral dinàmica dels processos de recerca-acció. En el cas de la nostra recerca, el primer cicle de recerca-acció s'ha tancat amb sessions de reflexió amb els docents per tal d'identificar les noves necessitats. Durant aquestes sessions, els docents han elaborat una llista dels elements que volen incorporar de cara al següent curs escolar. Per tant, aquest primer cicle de recerca-acció es tanca donant pas a un segon cicle, iniciat amb la identificació de les necessitats i l'elaboració d'un primer esborrany de cara a la planificació de l'acció.
- **Validesa de catàlisi.** Fa referència al grau en què la recerca energitza els participants a conèixer la realitat per tal de transformar-la. Les persones participants en la recerca haurien d'aprofundir en el seu coneixement de la realitat educativa i això les hauria de moure a prendre certes accions per canviar aquesta realitat. La validesa de catàlisi s'ha tingut en compte al llarg de la recerca a partir de sessions de col·laboració entre els docents i a partir d'activitats de reflexió sobre les dificultats pel que fa a la implementació de l'acció. Durant la recerca, el grup de docents es fa servir per celebrar els èxits i treballar conjuntament en la superació de les dificultats.
- **Validesa democràtica.** Fa referència a si la recerca s'ha dut a terme en col·laboració amb totes les parts afectades pel problema que s'està investigant i si els resultats són rellevants per al context de recerca. En el nostre cas, els docents són els protagonistes de la nostra recerca i han col·laborat i pres decisions durant totes les fases del procés investigador. Els resultats de la implementació, tant els identificats pels docents com per la investigadora, s'han fet servir per poder iniciar el segon cicle de la recerca-acció.

7.8 CONSIDERACIONS SOBRE L'ÚS DEL CATALÀ I L'ANGLÈS EN LA RECERCA

Com hem vist anteriorment, aquest estudi es duu a terme en el marc del programa de doctorat Qualitat i Processos d'Innovació Educativa al Departament de Pedagogia Aplicada de la UAB, amb un projecte de recerca que té lloc a East Palo Alto (Califòrnia). Aquesta situació particular de recerca, on la llengua vehicular a l'escola és diferent de la llengua en la que es presenta aquesta investigació, ha motivat que la investigadora prengui decisions sobre el com i el quan es farà servir cada llengua.

La llengua de comunicació amb els docents d'EPACS ha estat l'anglès al llarg de tot el procés investigador, tant en documents escrits compartits amb els docents (guions dels grups de discussió, devolució d'informació, etc.) com en la comunicació oral. Per tant, amb l'excepció del diari de la investigadora, la resta de dades recollides durant la recerca estan en anglès. Per evitar els dilemes que sorgeixen amb la traducció de dades en recerca qualitativa (Temple i Young, 2004) i tenint en compte que la investigadora és fluïda en anglès, hem decidit no traduir al català les dades recollides i fer l'anàlisi de la informació directament en anglès per captar de forma més significativa les dades. Un cop les dades són analitzades, la descripció de resultats i les conclusions es presenten en català, seguint la resta del treball. També amb la intenció de presentar els documents de treball en la seva llengua original, les eines que s'han fet servir amb els docents al llarg de la recerca es presenten en anglès.

Entenem que l'anàlisi i presentació de les dades en la seva llengua original evita problemes de representació, identificats en d'altres recerques (Temple i Young, op. cit.), augmentant com a conseqüència la validesa de les dades.

8. FONTS D'INFORMACIÓ I PROCEDIMENTS D'ANÀLISI

8.1 TÈCNiques I INSTRUMENTS PER A LA RECOLLIDA D'INFORMACIÓ

A continuació presentem amb més detall la selecció de tècniques i instruments de caràcter qualitatiu que hem considerat apropiat utilitzar en les diferents fases de la recerca-acció i el perquè d'aquesta tria. Les tècniques i instruments seleccionats responen a la necessitat d'involucrar els docents en processos cíclics d'acció i reflexió, propis d'aquesta metodologia de recerca.

8.1.1 ELS GRUPS DE DISCUSSIÓ

Els grups de discussió, com a tècnica de recollida d'informació, va sorgir al 1946 de la mà de Merton. És una tècnica específica dins de la categoria d'entrevistes grupals, amb les que comparteix els objectius, la grandària i els procediments. La naturalesa de l'experiència en grup és l'element que diferencia aquesta estratègia de recerca d'altres tècniques de recollida d'informació. És *una forma d'escoltar les persones i aprendre d'elles* (Morgan, 1988). Aquesta autor la defineix a partir de les següents característiques:

- Propòsits de recerca aplicada en un camp determinat del coneixement. Posa èmfasi en els valors relacionats amb el caràcter exploratori o preparatori del conjunt de la investigació.
- Realització de l'entrevista grupal en un escenari formal expressament dissenyat per a aquesta activitat.
- Estil de conducció de l'entrevista semidirigit o dirigit, amb un format d'entrevista i d'interrogació estructurat.

Segons Morgan (2012), els grups de discussió examinen com el procés d'interacció es relaciona amb la informació *substantiva* que el grup de participants genera. L'autor entén la interacció a partir de la tradició *interaccionista simbòlica*, com a basada en els significats compartits que són creats i negociats pels participants en el curs de la interacció.

Tenint en compte que aquesta recerca-acció es duu terme **a nivell del centre educatiu**, fer servir grups de discussió ens permetrà obtenir informació sobre les necessitats, interessos i preocupacions dels docents d'EPACS i observar com el grup construeix significats compartits al voltant del tema de recerca que estem estudiant. Es considera convenient fer servir els grups de discussió al llarg del procés de recerca-acció, amb diferents objectius específics segons la fase on es trobi la investigació.

Pel que fa al rol de la investigadora, entenem que aquesta tindrà un paper de facilitadora en els grups de discussió. Algunes d'aquestes funcions poden ser:

- Enfocar la discussió cap als objectius específics establerts.
- Avaluar en quin punt de la discussió es troba el grup.
- Sintetitzar parcialment la informació per posar en evidència el progrés del grup.
- Facilitar un equilibri d'intervencions.
- Regular el grup (per evitar alteracions o inhibicions).

A continuació resumim els principals avantatges i inconvenients dels grups de discussió.

Avantatges	Inconvenients
Recull dades riques de la vida real en un entorn social. És una tècnica flexible i estimulant. Té validesa subjectiva. Ofereix resultats ràpids. Les despeses són reduïdes.	El control de l'entrevista és menor que en les entrevistes individuals. L'anàlisi de la informació porta més dificultat. Els facilitadors han de tenir major formació i experiència. El grup pot estar dominat per una persona. La cultura emergent del grup pot interferir en allò que els entrevistats expressen. Requereix un entorn facilitador que no és fàcil d'aconseguir.

Taula 34. Avantatges i inconvenients dels grups de discussió. Elaboració pròpia.

Considerem que els grups de discussió són un instrument adequat per reflexionar sobre la pràctica i prendre decisions sobre com millorar-la. Tot i això, com podem veure en el quadre anterior, els grups de discussió tenen alguns inconvenients que hem tingut en compte a l'hora d'aplicar-los en la nostra recerca.

Els guions dels grups de discussió es poden consultar als annexos. El procés de validació del grup de discussió dut a terme durant la fase de reflexió i avaluació es pot consultar a l'annex 4.

8.1.2 DIARI DE LA INVESTIGADORA I DIARI DEL DOCENT

El diari de la investigadora permet recollir observacions, reflexions, interpretacions o explicacions sobre allò que ocorre durant el procés de recerca. Diferenciem entre el diari de l'investigador, (aquest és el diari que mantindrà la investigadora) del diari del docent (els docents també elaboraran el seu propi diari) per evitar confusions; es tracta de la mateixa tècnica narrativa, però duta a terme per persones amb rols diferents.

Entenem que aquesta tècnica ajudarà els docents a reflexionar sobre el seu propi pensament pedagògic i com aquest es desenvolupa a partir dels canvis introduïts en la pràctica. Considerem que el diari del docent és una eina necessària per afavorir una actitud reflexiva en el professorat.

En la recerca que estem plantejant, el diari del docent també servirà per veure si les experiències dels docents en el procés de modificació de les pràctiques són diferents entre uns i d'altres, si existeixen relacions o pautes pel que fa al pensament del professorat segons sigui l'edat dels alumnes amb els que treballen, l'assignatura que ensenyen o la seva experiència professional.

Les plantilles per a l'elaboració del diari del docent i del diari de l'investigador es poden consultar a l'annex 3.

8.1.3 ENTREVISTA INDIVIDUAL SEMI-ESTRUCTURADA

L'entrevista és una estratègia que ens permet obtenir informació des del punt de vista de l'entrevistat, facilitant la recollida de dades sobre aquells elements més subjectius com les actituds, les creences o els valors. En el cas de la recerca-acció plantejada, considerem que és un bon complement als grups de discussió.

L'objectiu de les entrevistes, en el context concret del projecte de recerca plantejat, és comprendre la posició dels docents, conèixer les seves necessitats en el moment de

l'entrevista i captar la complexitat de les seves experiències durant el procés de recerca-acció. Aquesta informació es comparteix, al seu torn, amb l'equip docent per tal d'enriquir el procés reflexiu i per facilitar la presa de decisions en l'inici del segon cicle de recerca-acció.

Validació de l'entrevista. Entenem que validar els instruments de recollida d'informació ens ajuda a controlar possibles fonts d'error i a augmentar-ne la fiabilitat. En el nostre cas, hem validat l'entrevista semi-estructurada a partir de la **tècnica de jutges**. Vam contactar amb 2 doctors del context dels EUA i 2 doctors del context català per a la validació de l'instrument (a l'annex podeu consultar el llistat dels doctors col·laboradors). S'ha considerat necessari comptar amb observacions i comentaris per part de doctors d'ambdós contextos, perquè la tesi doctoral seria defensada en el context català, però la recerca-acció s'ha dut a terme en el context de Califòrnia. Juntament amb les preguntes de l'entrevista, els doctors van rebre un document que contenia informació bàsica sobre la recerca (problemàtica, preguntes de recerca, context, mostra i disseny general de la recerca), els objectius de l'entrevista i els criteris de validació. El primer esborrany de l'entrevista i aquest document es poden consultar a l'annex 1.

Els doctors que van validar l'entrevista ho van fer a partir dels següents criteris:

Univocitat de la pregunta

- És el llenguatge familiar per als docents?
- És clara la pregunta?
- És neutral la pregunta (per exemple, afavoreix el punt de vista de la investigadora)?

Pertinència

- Generarà la pregunta respostes que tenen a veure amb l'objectiu de la recerca?

Ordre de la pregunta

- És adequat l'ordre de la pregunta (és a dir, s'hauria de plantejar la pregunta anteriorment o posteriorment)?

Les aportacions dels 4 Doctors en Educació que van participar en la validació del guió de preguntes de l'entrevista ens van servir per:

- Modificar preguntes que contenien implícitament l'opinió de la investigadora sobre els processos de recerca-acció.
- Afegir preguntes obertes, que deixessin la porta oberta per a què l'entrevistat interpretés i elaborés la resposta lliurement.
- Eliminar preguntes que pretenien pre-categoritzar la resposta dels docents entrevistats.
- Clarificar conceptes que podrien requerir un significat compartit (no prèviament establert).
- Eliminar preguntes la resposta de les quals no aportaria informació valuosa per als objectius de la recerca.
- Afegir preguntes centrades en la resposta a les necessitats intel·lectuals i socioemocionals de l'alumnat.

8.1.4 QUADRE-RESUM: LES FASES DE LA RECERCA-ACCIÓ I LES TÈNIQUES DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ

Fases	Tècniques/ Instruments	Justificació de la tria
Fase 1: Identificació de la situació problemàtica	Grups de discussió	Permet que els docents comparteixin les seves percepcions i preocupacions sobre la temàtica de recerca. Permet la construcció compartida de significats al voltant de la problemàtica a estudiar. Afavoreix el compromís per part de tots els docents i de l'administració Permet a la investigadora facilitar la discussió, sense ésser directiva.
Fase 2: Formulació del pla d'acció	Grups de discussió	Permet la presa de decisions consensuada. Afavoreix la participació i el compromís en el projecte per part dels docents i de l'administració. Permet a la investigadora facilitar la discussió i donar suport a la presa de decisions.
Fase 3: Implementació del pla d'acció	Diari del docent	És una eina necessària per a la reflexió. Permet als docents reflexionar sobre el desenvolupament del propi pensament pedagògic i els canvis que es produeixen a partir de la introducció de nous elements en les seves pràctiques. Permet a l'equip docent determinar si existeixen relacions o pautes de pensament segons certs criteris (experiència professorat, assignatura, edat de l'alumnat, etc.).
	Grups de discussió	Afavoreix la monitorització del procés d'implementació. Crea un espai de col·laboració al voltant de la implementació del pla d'acció. Permet que els docents reflexionin sobre les dificultats i preguin decisions sobre canvis necessaris per respondre als reptes.
Fase 4: Reflexió i avaluació del pla	Entrevista individual semi-estructurada	Permet recollir dades sobre actituds, creences o valors. Complementa les dades obtingudes en els grups de discussió. Serveix per triangular la informació obtinguda amb la resta de tècniques i instruments. Permet a la investigadora oferir suggeriments al grup de docents sobre com millorar el plantejament del projecte de recerca-acció.
	Grup de discussió	Permet que els docents comparteixin les seves percepcions, dubtes i preocupacions al voltant del procés de recerca-acció. Permet que els docents reflexionin i comparteixin allò que han après durant el procés de recerca. Permet a la investigadora facilitar la discussió, sense ésser directiva.
Totes les fases	Diari de la investigadora	Permet recollir les principals valoracions i impressions de les reunions amb els docents.

Taula 35. Les fases de la recerca-acció i les tècniques de recollida d'informació. Elaboració pròpia.

8.2 L'ANÀLISI DE DADES

L'anàlisi de dades qualitatives constitueix una de les tasques més significatives i complexes dins del procés d'investigació. Les dades recollides resulten insuficients en sí mateixes per generar respostes sobre les situacions estudiades; els investigadors es troben davant el repte de construir significats a partir de les dades recollides durant el procés de recerca-acció. El procés d'anàlisi implica un procés de *reflexió contínua* sobre les dades. L'investigador analitza les dades al mateix temps que recull més informació, elabora interpretacions i redacta conclusions (Creswell, 2009).

8.2.1 PROCÉS D'ANÀLISI DE CONTINGUT QUALITATIU

L'anàlisi de contingut és una tècnica que consisteix en formular, a partir de certes dades, inferències reproduïbles i vàlides que puguin aplicar-se a un context concret. Segons Patton (1990), l'anàlisi de contingut és qualsevol esforç de reducció de dades qualitatives i dotació de significat que pren cert volum de material qualitatiu i intenta identificar-ne els significats i consistències més importants. L'anàlisi de contingut va més enllà de comptar paraules o extreure el contingut comú de certs textos per examinar-ne el significat; és un procés que permet a l'investigador entendre la realitat social de forma subjectiva i al mateix temps científica.

Podem representar el procés d'anàlisi de dades en investigació qualitativa de la següent manera.

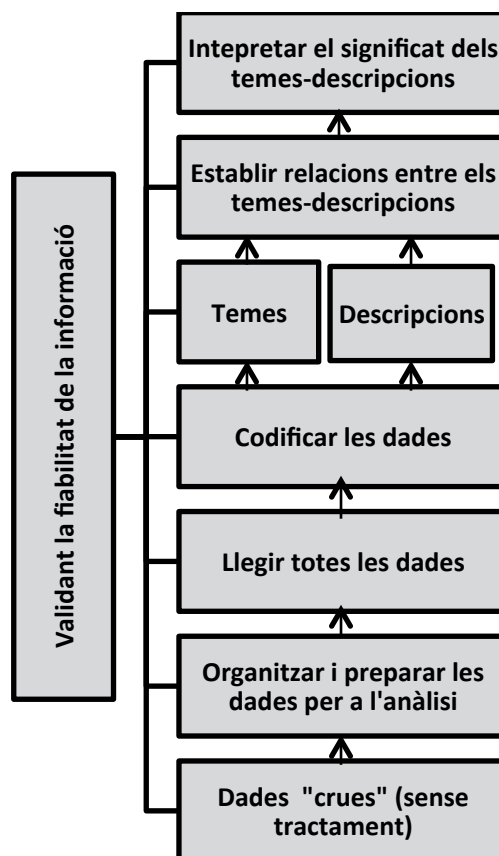


Figura 23. El procés d'anàlisi de dades qualitatives. Adaptació a partir de Creswell (2009).

1. Organitzar i preparar les dades per a l'anàlisi

En termes generals, aquesta fase implica transcriure les entrevistes, escanejar els materials, passar les notes de camp a l'ordinador o ordenar i organitzar la informació a través de diferents categories depenent de la font d'informació i de la fase del procés de recerca (Creswell, 2009). Tenint en compte la naturalesa interactiva i cíclica de la recerca-acció, la investigadora ha preparat les dades per a l'anàlisi i s'han dut a terme processos d'anàlisi a mesura que el projecte avançava. En el cas de la recerca-acció, l'organització i preparació de les dades es converteix en un pas imprescindible en la preparació de les sessions de treball amb els docents; ja que en algunes sessions es fa una devolució de la informació recollida amb anterioritat.

Hem ordenat i seleccionat les dades a partir dels següents criteris:

- a. **Pertinença:** aquella informació que es relaciona amb la temàtica de la investigació i les preguntes de recerca.
- b. **Rellevància:** dades que són importants per a la temàtica de recerca, ja sigui per la seva recurrència o significativitat en relació a la investigació.
- c. **Representativitat:** hem seleccionat una mostra representativa del conjunt d'informants, per exemple per a les entrevistes.

A continuació presentem una taula-resum de com hem organitzat i preparat les dades per a cada un dels instruments de recollida de la informació.

	Qui recull la informació?	Com recollim la informació?	Com organitzem la informació?	Com preparem la informació per a l'anàlisi?	Temporització
Grups de discussió	Investigadora	Gravadora	- Per dates - Segons els objectius de les sessions de treball.	Transcripció de les intervencions dels docents.	Acabar-ho abans de la següent sessió de treball.
Notes de les reunions de treball amb els docents	Directora/cap d'estudis/docent voluntari	Notes escrites a mà. Recollida dels acords presos i preguntes/comentaris dels docents.	- Per dates - Segons els objectius de les sessions de treball	Transcripció notes de les reunions a l'ordinador.	En finalitzar cada sessió amb els docents.
Artefactes produïts durant les sessions de treball	Docents	Mateixos artefactes	- Per dates - Segons els objectius de les sessions de treball. - Segons la temàtica.	Transcripció artefactes a l'ordinador.	En finalitzar cada sessió amb els docents.
Entrevistes	Investigadora	Gravadora	- Segons experiència docent.	Transcripció entrevistes a l'ordinador.	Abans de les sessions de tancament.
Diari de la investigadora	Investigadora	Notes escrites a l'ordinador. Es diferencia entre fets i reflexions.	- Per dates - Segons els objectius de les sessions de treball	Transcripció notes a l'ordinador.	En finalitzar cada sessió amb els docents.
Diari dels docents	Docents	Llibreta dedicada al diari dels docents.	Organitzat segons les dates de recollida.		

Taula 36. L'organització de la informació durant el procés de recerca.

2. Llegir tota la informació recollida

Després de recollir i organitzar la informació, cal obtenir un sentit general sobre la informació recollida fins aquell moment i reflexionar sobre el seu significat general. Per tal d'ajudar-nos en aquest procés, ens hem guiat per una sèrie de preguntes. A continuació presentem alguns exemples:

- Com defineixen els docents el desenvolupament socioemocional dels infants?
- Consideren important adreçar les necessitats socioemocionals dels infants? Existeix acord sobre aquest tema?
- Com expressen els docents la tensió entre atendre les necessitats intel·lectuals i socioemocionals?

Seguint les recomanacions de Huberman i Miles (1994), hem anotat les idees generals que aquesta primera lectura ens suggeria al marge de la informació. Aquestes idees, resumides en paraules claus o frases curtes, ens han ajudat a determinar les temàtiques generals en els processos de reflexió dels docents.

3. Definició de les unitats d'anàlisi

La unitat d'anàlisi fa referència a la unitat bàsica que farem servir per analitzar i, posteriorment, classificar el contingut. Aquesta és una decisió fonamental en el procés analític, ja que pot afectar les decisions sobre quina informació és necessari codificar, així com la possibilitat de comparar dades que provenen de diferents fonts. Les unitats d'anàlisi d'aquesta recerca representaran continguts, temes o tòpics rellevants per respondre a les preguntes de recerca i sorgiran a partir de les mateixes dades (enfocament inductiu). Les unitats d'anàlisi es poden classificar de la següent manera (Krippendorff, 2003):

- **Unitats genèriques.** Són les unitats d'observació genèrica, que s'estudien i analitzen amb més precisió per trobar-ne diferents categories.
- **Unitats de contingut.** És el major cos de contingut i serveixen per captar el significat de les unitats de registre.

- **Unitats de registre.** És la secció més petita del text que fa referència a una categoria determinada. Són la base per a la codificació.

Seguint les recomanacions de Krippendorff (op. cit.), en els processos d'anàlisi de la nostra recerca hem tingut en compte com les unitats de registre es contextualitzen dins les unitats de contingut a nivell d'un interlocutor individual, així com les semblances i diferències entre unitats de contingut per a unitats de registre amb els mateixos codis per a diferents interlocutors.

4. Codificar les dades

Un cop s'han definit les unitats de significat és moment de codificar les dades. Codificar és el procés de segmentar i etiquetar les dades amb l'objectiu de formar descripcions i categories àmplies sobre aquestes dades (Creswell, 2008). La codificació ens ajuda a entendre les dades qualitatives per poder-les dividir en segments de text i etiquetar-les amb uns codis. El codi és una paraula o una frase curta que simbòlicament assigna un atribut a una porció de dades escrites o visuals (Saldaña, 2009). Aquest atribut pot resumir, evocar o captar l'essència del text analitzat. Codificar és una manera d'elaborar un índex d'informació o de categoritzar les dades per tal d'establir un marc temàtic sobre aquestes. Codificar les dades ens permet dur a terme dos tipus d'anàlisi (Flick, 2002):

- a) Un cop codificada la informació podem recuperar totes les dades que comparteixen la mateixa etiqueta per combinar tots aquells exemples sobre un mateix fenomen, idea o explicació. Aquest tipus d'anàlisi ens permetrà organitzar les dades i examinar-les de forma estructurada.
- b) La llista de codis, especialment si els categoritzem de forma jeràrquica, facilitarà que examinem noves qüestions analítiques a partir, per exemple, de la relació que es pugui establir entre diferents codis (i de les dades que han generat aquests codis).

Definició dels codis. Seguint les recomanacions de Saldaña (2009), hem mantingut un llistat de codis que s'ha anat ampliant i revisant a mesura que tenia lloc el procés de recerca. Segons l'autor, una de les funcions principals d'elaborar aquest llistat de definicions és deixar constància de la naturalesa del codi, quina lògica sosté i quan/com hauria de ser aplicat en el procés de codificació de les dades. Podem dir amb Flick (2002) que aquest llistat ens ha ajudat a aplicar el codi de forma consistent. En la definició dels codis especificarem:

Generació dels codis. Per tal de dur a terme el procés de codificació de les dades en la nostra recerca hem partit de la *Grounded Theory* de Corbin i Strauss (2008). Aquest enfocament fa referència a la generació de codis per part de l'investigador de forma inductiva, és a dir a partir de les mateixes dades (en comptes de fer servir codis provinents de la literatura del marc teòric de la recerca en qüestió). L'objectiu de la nostra investigació no és provar certes hipòtesis, per tant volem que els codis sorgeixin de les mateixes dades, donant-li veu als participants en la investigació. El fet que els codis es generin de forma inductiva i no partint del marc teòric no vol dir que no es tingui en compte la revisió de la literatura que emmarca aquesta recerca en la creació dels resultats i les conclusions d'aquesta investigació. Com veurem més endavant, un cop s'han creat els codis ens dirigim al marc teòric per entendre i contrastar les dades amb la literatura i les troballes d'altres recerques en aquest àmbit.

Seguint les recomanacions de Saldaña (2009) hem establert dos cicles de codificació en el procés de generació de codis:

- **1er cicle de codificació.** Aquest primer cicle té lloc durant el procés inicial de codificació de les dades.
- **2n cicle de codificació.** El segon cicle presenta més dificultats ja que requereix habilitats analítiques com classificar, prioritzar, integrar, sintetitzar, conceptualitzar i elaborar teoria. El treball dut a terme durant el primer cicle de codificació serà clau per facilitar els processos analítics d'aquest segon cicle.

1er CICLE DE CODIFICACIÓ

Sabem, a partir de les aportacions de Flick (2002), que cal tenir en compte una sèrie d'elements a l'hora de considerar i seleccionar el mètode d'anàlisi que aplicarem en la nostra recerca. Com en altres decisions metodològiques en investigació, el tipus de mètode escollit en el procés de codificació de les dades ha de:

- Harmonitzar amb el marc teòric i conceptual de l'estudi.
- Adreçar les preguntes de recerca.
- Provocar el pensament de l'investigador; l'investigador s'ha de sentir còmode amb la seva aplicació.
- Ser adequat pel tipus de dades recollides (entrevistes, documents institucionals, etc.)
- Conduir l'investigador cap a un camí de reflexió i anàlisi.

En definitiva, el mètode o mètodes de codificació de les dades han de permetre fer nous descobriments, realitzar noves reflexions i connexions sobre els participants, els seus processos de canvi i la implementació de l'acció. Seguint aquest protocol i les recomanacions de Saldaña (2009) pel que fa als mètodes de codificació més adients en la recerca-acció, hem fet servir els següents codis durant el primer cicle de codificació:

- a) Codificació de procés.** Es fan servir verbs en gerundi per descriure accions en les dades. Aquests verbs poden designar simples activitats observables (per exemple llegint, jugant, organitzant petits grups), així com accions conceptuais més genèriques (per exemple negociant, adaptant, sobrevivint, tenint dificultats). Segons Corbin i Strauss (2008), el processos d'acció humana poder ser *estratègics, rutinaris, aleatoris, originals, automàtics o reflexius*. Segons aquests autors, l'ús de la codificació de valors és particularment apropiat en aquelles situacions on es busca *“acció/interacció/emoció en desenvolupament que respon a situacions o problemes, sovint amb l'objectiu d'aconseguir una fita o solucionar un problema”*. En el cas de la recerca-acció, fer servir una codificació de procés ens serveix per analitzar els diferents elements que els participants identifiquen

com a part del procés d'implementació de l'acció, així com fer-nos una idea sobre com els esdeveniments s'originen i evolucionen i el significat canviant que els participants els hi atorguen.

- b) Codificació de valors.** Consisteix en l'aplicació de codis que reflecteixen els valors, les actituds i les creences dels participants, representant les seves perspectives. L'ús d'aquesta tipologia de codificació de les dades és apropiat en aquells casos on es pretén explorar les experiències i les accions intrapersonals i interpersonals dels participants. En el cas de la nostra recerca, la codificació de valors ens permet no només analitzar les experiències dels participants, sinó també contrastar i corroborar els valors, actituds i creences que els participants expressen a les entrevistes i als grups de discussió.
- c) Codificació de magnitud.** Consisteix en afegir informació addicional a un codi per indicar intensitat, freqüència o contingut avaluatiu. Serveix per matisar codis, emfatitzant les seves característiques. En el cas de la nostra recerca, la codificació de magnitud ens permet identificar de forma ràpida les dificultats versus els elements facilitadors en el procés d'implementació de l'acció.

2n CICLE DE CODIFICACIÓ

Aquest segon cicle de codificació consisteix en la reorganització i reanàlisi de les dades codificades durant el primer cicle. Abans de poder generar categories, probablement haurem de recodificar les dades fent servir paraules o frases més rellevants que els codis originals; codis conceptualment similars es combinaran en un de sol; i, potser, alguns codis s'eliminaran completament.

L'objectiu d'aquest segon cicle de codificació és que l'investigador desenvolupi un sentit sobre l'organització a nivell categòric, temàtic, conceptual i teòric sorgida del primer cicle de codificació. A partir del segon cicle de codificació reconfigurarem i reorganitzarem els codis i les dades associades amb aquests codis per, posteriorment, desenvolupar una llista de categories, temes i conceptes més amplis.

Per tal de poder definir les categories, a partir del treball de codificació dut a terme en el primer cicle d'anàlisi, hem fet servir uns mètodes de codificació adients per a la nostra recerca. Veiem-los amb detall:

- a) Focus coding.** El *focus coding* de Charmaz (2006) pretén trobar els codis més freqüents i significatius del primer cicle de codificació per tal de desenvolupar les categories més rellevants. Charmaz recomana fer servir el *focus coding* quan l'investigador pretén desenvolupar les categories més importants a partir de les mateixes dades. Segons Saldaña (2009), aquest mètode de codificació és una adaptació de procés de codificació axial de la *grounded theory*, on l'objectiu és desenvolupar categories sense prestar atenció en el procés de desenvolupament a les seves propietats (és a dir, les característiques o atributs) o dimensions (el lloc on les propietats es troben al llarg d'un contínuum).
- b) Codificació axial.** La codificació axial continua, en certa manera, el treball analític desenvolupat durant el primer cicle de codificació i la *focus coding*. En aquest cas, el procés convida l'investigador a relacionar les categories, crear subcategories (si és necessari) i especificar les propietats i dimensions de cada categoria. Saldaña (op. cit.) recomana l'ús d'aquest mètode en aquelles recerques on es fa servir una gran varietat de dades (per exemple: diaris de camp, entrevistes, artefactes, notes de camp). Segons Corbin i Strauss (2008), un dels objectius de la codificació axial és aconseguir la saturació; és a dir, aquell moment on no sorgeix nova informació de les dades, quan no es poden trobar noves propietats, dimensions, condicions or conseqüències en les dades recollides.
- c) Codificació de patrons.** Segons Miles i Huberman (1994), la codificació de patrons permet identificar una temàtica emergent que agrupa diferents codis amb significats semblants en una unitat d'anàlisi més significativa. És com si fos un meta-codi. En el cas d'aquesta investigació, la codificació de patrons ens ha servit per agrupar els codis en unitats de significat més àmplies sota una temàtica comú.

d) Codificació teòrica. La codificació teòrica és, en el terreny de la *grounded theory*, el pas culminant cap a la generació de teoria. Aquest mètode integra i sintetitza les categories derivades dels processos de codificació i anàlisi per crear teoria. Segons Charmaz (2006), un codi teòric especifica les possibles relacions entre categories i mou la història analítica en una direcció teòrica. Segons Corbin i Strauss (2008), a través de la codificació teòrica, l'investigador generarà una categoria central que permetrà *explicar la variació al mateix temps que es manté el punt principal provinent de les dades*.

En el nostre procés no podem deixar de fer referència a visions més postmodernes en la generació de teoria. Per exemple, Clarke (2005), tot i estar a favor dels mètodes analítics inicials de la *grounded theory*, defensa un procés d'anàlisi de dades no com un acte de reducció sinó com un acte que intencionalment reflexa la complexitat de la realitat. Al seu torn, Dey (1999) critica el procés de trobar una sola categoria central, ja que ens pot portar a una anàlisi unidimensional, en comptes de multidimensional.

Generació de codis	
1er cicle de codificació	Codificació de procés
	Codificació de valors
	Codificació de magnitud
2nd cicle de codificació	Focus coding
	Codificació axial
	Codificació de patrons
	Codificació teòrica

Taula 37. Cicles del procés de codificació i tipus de codificació seleccionada.

5. Elaboració de categories

Seguint el treball de Saldaña (2009), entenem que codificar és organitzar elements de forma sistemàtica per tal de poder classificar-los o categoritzar-los en un mapa conceptual. Codificar ens permetrà organitzar les dades en grups d'informació similar, les categories, que compartiran les mateixes característiques o els mateixos patrons d'anàlisi. Aquestes categories, com en el cas dels codis, es refinen a mesura que la investigació avança i que s'analitzen noves dades. Segons Richards i Morse (2007), categoritzar és la forma com ens "aixequem" de la diversitat de dades per arribar a la forma d'aquestes dades i a les diferents maneres com aquestes dades són representades.

Un cop s'han codificat i categoritzat totes les dades serà necessari comprovar la **consistència d'aquests processos**. Entenem juntament amb Zhang i Wildemuth (2009) que la forma com els investigadors entenen els criteris de codificació i categorització pot canviar al llarg del temps, a mesura que noves dades són recollides i que noves categories són afegides al procés d'anàlisi. En el nostre cas també ha sigut així. El caràcter cíclic i participatiu de la recerca-acció ha promogut canvis en els criteris de codificació, ja que les dades recollides en els grups de discussió al llarg del procés de recerca així ho demanaven. Hem fet servir el Mètode de Comparació Constant (Glaser i Strauss, 1967) per tal de validar els codis i les categories establertes. Aquest mètode consisteix en una comparació sistemàtica entre les unitats d'anàlisi assignades a una certa categoria. Aquesta comparació s'ha dut a terme al llarg del procés de recerca i a mesura que nous codis i categories emergien de les dades.

6. Elaboració de conclusions i aproximació a la teoria

Aquest pas implica dotar de significat les categories identificades, per tal d'elaborar inferències i presentar les conclusions que s'extreuen a partir de les dades. Aquest procés inclou l'exploració de les categories, la identificació de relacions entre categories, el descobriment de patrons, entre d'altres. Aquest procés ha de disposar l'investigador per la generació de **conceptes**. Els conceptes són, segons Richards i Morse (2005), la

forma com ens movem del particularisme de les categories als constructes més generals, d'ordre més alt i més abstractes. L'habilitat de l'investigador de mostrar com aquests temes i conceptes es relacionen sistemàticament ens portarà al desenvolupament de teoria (Corbin i Strauss, 2008).

Com hem vist, el procés d'anàlisi des de l'organització de la informació fins a l'aproximació a la teoria és un camí llarg i força complex. En una visió simplificada, el podem representar de la següent manera:

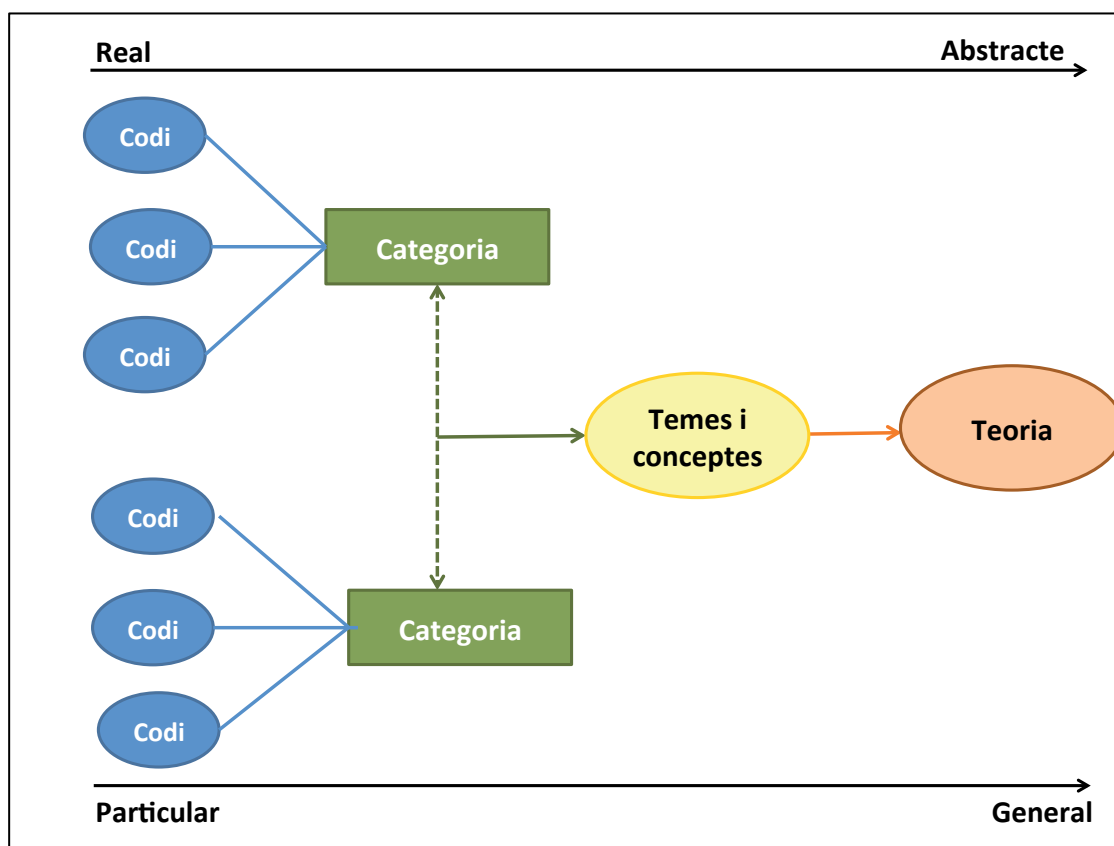


Figura 24. Model dels codis a la teoria en recerca qualitativa segons Saldaña (2009)

8.2.2 CRITERIS ADDICIONALS D'ANÀLISI

En el cas de la nostra recerca, podem dir que hem dut a terme els processos de codificació (tant el primer cicle, com el segon cicle) a partir de la tipologia de codis que hem presentat anteriorment, amb l'objectiu de generar temes i conceptes que donin resposta a la nostra pregunta de recerca: les condicions que afavoreixen una atenció

integral al desenvolupament intel·lectual i socioemocional de l'alumnat a través de les pràctiques educatives del professorat.

Al mateix temps, les característiques de la recerca-acció i les particularitats del context de recerca demanen que tinguem en compte certs elements en l'anàlisi de les dades. Els aspectes que presentem a continuació han guiat els nostres processos d'anàlisi al llarg d'aquesta investigació.

- **Importància d'observar i documentar el canvi.** Un dels objectius principals dels processos de recerca-acció és l'aprenentatge (McNiff, 2013); l'observació, reflexió i implementació de canvis ha de resultar en l'aprofundiment de la comprensió de les pràctiques educatives i per tant, en l'aprenentatge. Per aquests motius, en l'anàlisi de les dades, hem prestat especial atenció al llenguatge que denota canvis, per exemple, en la manera com els docents entenen el paper del desenvolupament socioemocional en l'aprenentatge al principi del procés, en comparació amb el tancament de la recerca-acció.
- **Importància de les diferents veus dels docents.** La recerca-acció és un procés sistemàtic de reflexió docent sobre la pràctica educativa, per tal de transformar-la (Kemmis, 1984) . Aquest procés té com a objectiu l'aprenentatge i per tant, el desenvolupament professional dels docents amb l'objectiu últim de millorar els processos d'ensenyament i aprenentatge per a l'alumnat. Entenem que el procés d'aprenentatge és *viscut* de forma diferent pels docents i hem volgut deixar constància de les diferents trajectòries docents. En l'anàlisi de les dades, ens hem acostat a les veus dels docents valorant la individualitat i diversitat de les opinions i, al mateix temps, prestant atenció als missatges i creences compartides pels docents, que formen part de la cultura del centre.

8.2.3 INSTRUMENTS DE SUPORT INFORMÀTIC A L'ANÀLISI DE DADES QUALITATIVES

En apartats anteriors hem discutit la complexitat de la recerca-acció, atesa la diversitat de participants i el volum d'informació que es genera a partir de la seva participació en els processos d'acció i reflexió. Per tal de facilitar els processos d'anàlisi d'aquesta investigació, hem optat per utilitzar el programa informàtic ATLAS.ti. Aquest programa s'utilitza àmpliament en contextos de recerca qualitativa per facilitar els processos d'ordenació, codificació i comparació de gran nombre de dades.

L'ATLAS.ti està fonamentat teòricament en els pressupostos bàsics de la *Grounded Theory*, afavorint precisament els processos que hem descrit anteriorment. Amb l'ús d'aquest programa podem formar una Unitat Hermenèutica amb tots els documents que seran analitzats, incorporant nous documents que sorgeixen del procés de recerca en qualsevol moment. Al mateix temps, podem extreure les unitats de significat pertanyents a un codi concret de forma fàcil i ràpida; fet que facilita la comprovació de la consistència en els processos de codificació (especialment tenint en compte que analitzem els documents a mesura que es generen en el procés de recerca). Un altre avantatge del programa és que ens permet veure la totalitat de codis per a un interlocutor en particular al llarg del procés de recerca i analitzar, per tant, els possibles canvis que s'han produït en el discurs d'aquesta persona. La possibilitat de crear comentaris i memòries per a cada un dels codis permet a l'investigador fer anotacions sobre les particularitats del codi o de la relació d'aquest codi amb d'altres categories d'anàlisi, facilitant el procés posterior de redacció de resultats i conclusions. Per tant, l'ATLAS.ti recolza el procés d'anàlisi de la recerca en dos nivells:

- Nivell del text: permet identificar les unitats de significat i l'etiquetatge d'aquestes unitats a través de l'atribució de codis.
- Nivell conceptual: permet establir relacions entre codis i elaborar mapes conceptuals fent servir la base de codis creats dins de la Unitat Hermenèutica.

Per tant, considerem que l'ATLAS.ti és una eina necessària i, al mateix temps, potent per a l'organització i anàlisi de les dades qualitatives recollides en aquesta recerca.

8.2.4 LA TRIANGULACIÓ DE DADES

La triangulació consisteix en analitzar les dades seleccionades des de diferents enfocaments per tal de contrastar-les i interpretar-les. La confrontació de les dades es pot fer a nivell de les fonts d'informació, de la temporalitat en l'aplicació dels instruments i dels investigadors, entre d'altres. La contrastació de les dades augmenta el rigor i significativitat de la informació recollida. En el cas de la nostra investigació, hem triangulat les dades recollides a partir dels següents criteris:

- a) Triangulació entre les diverses fonts d'informació.** Com hem vist amb anterioritat, aquesta recerca-acció contempla l'ús de diferents fonts d'informació. Triangular la informació entre les fonts d'informació ens permet, fonamentalment, comprovar si hi ha diferències entre el discurs del docent a nivell individual durant l'entrevista i el discurs quan aquest es troba participant en un grup de discussió.

- b) Triangulació temporal.** La triangulació temporal és especialment important per al procés de recerca-acció, ja que ens permet analitzar com canvia el pensament del professorat al llarg del procés d'implementació de l'acció i comprovar si els docents observen canvis en les seves pràctiques. Al mateix temps, ens permet analitzar quins nous elements apareixen al llarg del temps i quins elements es mantenen constants.

La triangulació de les dades, tot i que no es realitza exclusivament al final del procés de recerca, sí que dóna suport, juntament amb l'anàlisi de les dades, a la descripció i explicació del què, el com i el perquè en la recerca. La triangulació és una peça més del trencaclosques davant del qual es troba l'investigador quan intenta identificar significats, construir models, i acostar-se a la *teorització* (Creswell, 2009).

9. EL DESENVOLUPAMENT DE LA RECERCA

Un cop hem revisat les característiques principals de la recerca-acció i les diferents decisions metodològiques preses pel que fa als instruments de recollida d'informació i a l'anàlisi de les dades, és moment d'endinsar-nos en el desenvolupament en sí de la recerca. El caràcter participatiu de la recerca-acció i la implicació dels docents en la presa de decisions al llarg del procés han promogut la introducció de canvis en la planificació general de la recerca, que documentarem i exposarem en aquest apartat.

En la mesura del que sigui possible, aquest apartat pretén servir de guia de ruta sobre les diferents decisions preses al llarg del procés de recerca-acció, tant per part de la investigadora com per part dels docents. Per tal d'iniciar i guiar el procés de recerca, la investigadora es va dotar d'un instrument de planificació general, que establia les fases de la recerca-acció i les sessions específiques que, abans d'iniciar la recerca en sí, es consideraven necessàries per guiar els docents durant el procés investigador. Aquesta planificació inicial, com és comú en el projectes de recerca-acció, es va anar modificant per tal de respondre a les necessitats canviants del context de recerca i a les decisions preses pels docents.

Tot i els canvis esmentats, el desenvolupament de la recerca s'ha basat en dos principis:

- Les decisions metodològiques *alternatives* s'han guiat per algun principi metodològic teòric. És a dir, tot i que aquesta recerca-acció s'ha desenvolupat a partir dels processos d'acció i reflexió dels docents (allunyant-se de vegades de la planificació original), les decisions metodològiques que s'han pres al llarg d'aquest procés són coherents amb els principis metodològics propis de la recerca-acció.
- Les anàlisis i procediments que s'han fet servir es basen en decisions metodològiques prèviament definides i contextualitzades en la recerca-acció. D'aquesta manera, establim les diferents parts d'aquest procés com a elements interrelacionats i coherents en el conjunt total del procés investigador en el context específic de la recerca-acció.

A continuació presentem el calendari de la recerca, les fases i les diferents sessions de treball que es van dur a terme amb els docents. En aquest apartat s'han inclòs les diferents versions (final i original) de l'instrument de planificació, per tal de contextualitzar les decisions preses al llarg d'aquest procés.

9.1 CALENDARI DE LA RECERCA-ACCIÓ

A continuació presentem el **calendari final** de la recerca-acció a partir de les seves diferents fases.

Cicle recerca-acció	Fases	2011						2012										2013		
		Agost	Sept	Oct	Nov	Des	Gen	Feb	Març	Abr	Maig	Juny	Jul	Ag	Sept	Oct	Nov	Des	Gen	Feb
1er CICLE	Identificació de la problemàtica	■	■	■																
	Formulació del pla d'acció				■	■														
	Implementació pla						■	■	■	■	■	■								
	Reflexió i avaluació									■	■	■								

Taula 38. Calendari final de planificació de la recerca-acció.

9.2 FASES DE LA RECERCA I SESSIONS DE TREBALL

FASE 0: ACCÉS A L'ESCENARI

Com vàiem anteriorment, l'accés a l'escenari és una fase caracteritzada per aquelles estratègies i accions que la investigadora duu a terme per establir contacte amb el centre educatiu i la seva administració, negociar els rols de l'administració i de la mateixa investigadora, així com revisar les expectatives de l'administració pel que fa al projecte de recerca-acció.

A l'octubre del 2010, la investigadora es va assabentar que l'escola EPACS havia iniciat un procés d'identificació de les necessitats socioemocionals de l'alumnat a partir del treball que estaven realitzant amb el projecte de Rtl (*Response to Intervention*). Com vàiem anteriorment, Rtl és un model de suports educatius que pretén assegurar que l'alumnat rebi diferents tipus d'intervencions segons siguin les seves necessitats educatives. Fins a aquell moment, l'escola havia prioritzat els suports acadèmics dins del model Rtl, però en iniciar el curs escolar 10-11 va considerar necessari començar a explorar aquells elements del desenvolupament socioemocional dels infants. La terapeuta del centre, membre del grup de treball de Rtl, era l'encarregada de dissenyar els sistemes de suport per a les necessitats socioemocionals dels estudiants i la persona que havia de liderar els esforços en aquest terreny.

Al novembre del 2010, la investigadora va contactar amb la directora del centre per tenir una millor idea de com estava avançant aquest projecte i per demanar si seria possible dur a terme la recerca-acció a EPACS. A la directora li va semblar bé el plantejament general de la recerca i va recomanar que la investigadora contactés la terapeuta del centre; d'aquesta manera, la investigadora podria obtenir més informació sobre la programació de Rtl en els aspectes socioemocionals.

Durant el mes de desembre del 2010, la investigadora es va reunir amb la terapeuta de l'escola. Aquesta reunió va servir per a què la investigadora entengués millor quin tipus d'activitats s'havien dut a terme fins aquell moment a EPACS i també per conèixer algunes de les dificultats amb les que la terapeuta s'havia trobat en liderar aquesta iniciativa. En

concret, la terapeuta es va trobar amb una manca de suport per part de l'administració en iniciar algunes activitats al voltant del treball dels elements socioemocionals, tot i que aquestes activitats s'havien discutit i acordat prèviament durant les reunions de Rtl (on l'administració hi era present i participant). En el plantejament de la nostra recerca, vam tenir en compte aquesta informació i, per tal reduir el risc de què l'administració no donés suport al projecte (un cop iniciat el treball directe amb els docents), es van calendaritzar una sèrie de reunions periòdiques per compartir preocupacions sobre l'evolució del projecte, clarificar dubtes i revisar la temporalitat de la recerca. Aquestes reunions tenien el doble objectiu de mantenir la participació activa de la directora i la cap d'estudis i garantir el suport als docents durant el desenvolupament de la recerca.

També durant el desembre del 2010, i de mutu acord amb la terapeuta i la directora de l'escola, la investigadora va assistir a una de les reunions del grup de Rtl per presentar-se personalment al grup i per introduir el projecte de recerca-acció. La resposta del grup va ser positiva i es va acordar que la investigadora rebria les notes de les reunions de Rtl per mantenir-se informada sobre com evolucionava el projecte. Durant aquesta reunió també es va arribar a l'acord que, tenint en compte que el curs estava ja iniciat, seria millor començar la recerca-acció i, per tant, el treball directe amb els docents durant el següent curs escolar (2011-12).

Durant el mes de maig del 2011, la investigadora es va reunir amb l'administració del centre per començar a definir el projecte de recerca-acció. Aquesta reunió es va fer amb la nova directora i la nova cap d'estudis que formarien l'equip directiu durant el curs 2011-12. A continuació presentem els principals elements que es van discutir durant aquesta reunió i quins van ser els acords presos:

- **Presentació i negociació de la planificació per a les diferents sessions de treball per a cada una de les fases de la recerca-acció.** Negociació del calendari de reunions de treball amb els docents (en petit i gran grup) i amb l'administració (reunions de seguiment).
- **Revisió d'expectatives per part de l'administració de cara al projecte de recerca-acció.** Clarificació de misconceptes pel que fa a la metodologia de treball.

- **Negociació de l'accés al claustre de l'escola per part de la investigadora abans de la primera reunió de treball.** Es va acordar que la investigadora participaria en les activitats de benvinguda i inauguració del curs escolar 11-12 (Juliol 2011), organitzades per l'administració. L'assistència i participació en aquestes activitats va permetre a la investigadora ser presentada al grup de docents com un membre més de la comunitat de l'escola i poder conèixer el professorat en una situació informal, abans de començar amb les sessions de treball establertes a la planificació de la recerca-acció.
- **Negociació dels rols de l'administració i de la investigadora en el projecte de recerca-acció.** Es va acordar que l'administració tindria un paper important en la generació del compromís i la voluntat de participació del professorat, sobretot durant les primeres fases del projecte de recerca-acció. L'administració va entendre la necessitat d'evitar que els docents se sentin coaccionats o obligats a participar en aquest projecte, per tant es va comprometre a promoure la participació dels docents, sense fer-la obligatòria. L'administració va estar d'acord en la necessitat de crear espais per a què els docents puguin reunir-se amb la resta de docents del mateix cicle durant el curs escolar. Com vèiem a l'apartat 7.3 sobre el rol de la investigadora, plantejem aquesta recerca a partir d'un posicionament on la investigadora és externa al context de recerca, però col·labora amb les persones que formen part del context. Pel que fa al tipus de participació, considerem important que les persones del context i la investigadora comparteixin el seu coneixement i treballin plegades per a crear plans d'acció, on la investigadora en faciliti el procés. És el que Herr i Anderson (2005) anomenen *colearning* (aprenentatge mutu). La directora de l'escola va compartir amb la investigadora que era molt important per a la cultura de l'escola que els docents, un cop compromesos en participar en la recerca, tinguessin llibertat per poder prendre decisions sobre el tipus d'accions i/o activitats que implementarien en les seves pràctiques educatives. La investigadora hi va estar d'acord i, per tant, es va decidir que la investigadora actuaria com a facilitadora del procés, promovent la reflexió dels docents i facilitant la presa de decisions durant les reunions de treball i seria una observadora participant dins les aules.

FASE 1: IDENTIFICACIÓ DE LA SITUACIÓ PROBLEMÀTICA

Com veiem al disseny de la investigació, la recerca-acció és una metodologia participativa, és investigació *amb* els docents; per tant, la problemàtica de recerca es defineix a partir de processos de reflexió dels mateixos docents. El nostre rol com a investigadors és el de col·laborar amb el professorat i l'administració del centre per tal de facilitar l'elaboració d'un diagnòstic o estat de la qüestió en el context particular de l'escola:

- d) Descripció:** Quin és l'estat del problema identificat inicialment en el context d'EPACS? Com és percebut per docents i administració? Per què és important?
- e) Explicació:** Per què està passant? Quins són les condicions que potencien aquesta problemàtica? Quines són les conseqüències per al treball del docent? I per a l'alumnat?
- f) Situació desitjable:** En termes generals, com ens imaginem l'atenció a les necessitats intel·lectuals i socioemocionals de l'alumnat en el treball dels docents?

En aquesta primera fase diagnòstica ens hem centrat en la recollida i anàlisi d'informació per a què els docents tinguin evidències que demostrin allò que està passant. Aquesta primera fase també resulta clau per a la construcció de significats compartits sobre la problemàtica i sobre com s'imaginem la situació desitjable. La participació, compromís i identificació del claustre amb el projecte de recerca estan fortament condicionades per aquestes primeres sessions de treball.

SESSIÓ 1.1: Entrada a l'escenari (12 d'agost 2011)

Aquesta és una sessió introductòria del projecte de recerca-acció i, al mateix temps, exploratòria del tema central de la investigació dels docents: el desenvolupament intel·lectual i socioemocional dels infants. Veiem-ho amb detall.

a) Introducció al projecte de recerca-acció

Objectiu 1: *Identificar la finalitat, fases generals, temporalitat i rol dels participants en el projecte de recerca-acció de l'escola EPACS durant el curs escolar 2011-12.*

Aquesta primera part de la sessió va consistir en una presentació sobre els elements bàsics de la recerca-acció (característiques de la metodologia, avantatges i inconvenients), en termes generals, i la contextualització del projecte a l'escola EPACS. Es revisaren les fases del projecte, la temporalitat de cada una de les fases i es negociaren el rol dels docents i de la investigadora en el projecte de recerca amb el conjunt del claustre. Es van discutir els elements rellevants de cara a la confidencialitat en el procés de recerca i en tots els documents per a la recollida de la informació. A l'annex 1 podeu consultar el document que recull l'acord sobre els rols de docents i investigadora en la recerca-acció i el permís que els docents van signar acceptant l'ús de les dades recollides durant la recerca.

Durant aquesta sessió es va dedicar temps per a què els docents reflexionessin sobre el procés de recerca-acció i compartissin qualsevol preocupació de cara a la seva implicació en el procés. L'administració de l'escola, sempre present en les reunions de claustre, va jugar un paper fonamental promovent la participació del professorat i mostrant el seu suport de cara a aquest projecte. A partir dels acords establerts amb l'administració al maig del 2011, la directora i la cap d'estudis van adreçar les preocupacions o dubtes del professorat relacionades amb el temps, l'organització de les tasques o el rol dels participants, mentre que la investigadora va adreçar aquelles preguntes relacionades amb la metodologia de treball, calendari de recerca i característiques de la recerca-acció.

Les intervencions dels mestres i de l'administració durant aquesta sessió es van recollir a partir del diari de la investigadora (DI1).

b) Presentació i primer contacte amb la temàtica d'investigació

Objectiu 2: *Identificar els elements que conformen el desenvolupament intel·lectual i socioemocional dels infants.*

La segona part de la sessió va tenir un caràcter fonamentalment exploratori, seguint un procés fonamentalment inductiu. En aquesta sessió era molt important que introduíssim el

tema de la recerca a partir d'elements que fossin propers a la cultura del centre i als objectius de l'escola a llarg termini. Com vèiem a la part del context, l'escola centra els seus esforços en preparar els estudiants per anar a la universitat un cop acabin l'escolarització obligatòria. Per aquest motiu, vam convidar els docents a reflexionar sobre el coneixement, les habilitats i les qualitats específiques que l'alumnat necessita per tenir èxit a la universitat (per estar *College Ready*). Els docents van dur a terme aquesta pluja d'idees (*brainstorming*) en petits grups (grup nominal).

Un cop els docents tenien un llistat de totes aquests elements necessaris per tenir èxit a la universitat, vam demanar als diferents grups que classifiquessin aquest llistat segons la seva naturalesa: aspectes de naturalesa més intel·lectual o bé de naturalesa socioemocional.

Un cop els diferents grups havien dut a terme la classificació d'aquests elements segons la seva naturalesa, intel·lectual o bé socioemocional, un representant de cada grup va compartir amb la resta del claustre el treball dut a terme fins aquell moment.

La sessió es va finalitzar amb comentaris per part dels docents sobre com havia anat l'exercici i què havien après a través d'aquesta dinàmica.

Les intervencions dels docents i de l'administració durant aquesta sessió es van recollir a partir del diari de la investigadora (DI1) i dels artefactes que van crear els docents (Art1).

Objectiu 3: *Identificar les accions que els mestres duen a terme per fonamentar aquest desenvolupament i les dificultats amb les que es troben a nivell d'aula.*

La següent sessió de treball es va dur a terme durant les reunions de cicle de l'escola, on els docents van continuar reflexionant sobre el treball dels elements intel·lectuals i socioemocionals al centre educatiu. En aquest cas, els docents van classificar el llistat realitzat pel conjunt del claustre a partir de les dimensions de les competències socioemocionals de l'alumnat definides per CASEL (podeu consultar el marc teòric per una definició d'aquestes competències, pàg.61). Un cop havien finalitzat aquest primer exercici d'*escalament*, vam convidar els docents a identificar aquelles activitats que els docents duen a terme en aquell moment per adreçar aquestes competències.

Aquest exercici va permetre que, un cop finalitzades totes les reunions de cicle, l'escola comptés amb un inventari de totes les activitats dutes a terme en aquell moment pels docents que adreçaven les competències socioemocionals. Aquesta activitat tenia el particular objectiu d'iniciar el procés de reflexió, per part dels docents, sobre com les competències socioemocionals formen part de la vida dins l'aula i són necessàries en moltes de les activitats que l'alumnat duu a terme diàriament. Comptar amb aquest inventari ens va permetre, tal i com recomana la literatura de l'aprenentatge socioemocional (CASEL, 2008), dissenyar la intervenció de l'ASE a partir dels esforços/activitats ja existents a l'escola.

Aquesta sessió es va finalitzar amb la identificació de les dificultats percebudes pels docents de cara a respondre a les necessitats socioemocionals dels infants. En aquest cas, vam decidir fer aquest treball amb els grups de cicle perquè entenem que les necessitats de l'alumnat són semblants segons l'edat i que les respostes dels docents variarien segons el cicle on els docents es troben.

Les intervencions dels docents durant aquesta sessió es van recollir a partir del diari de la investigadora (DI2) i dels artefactes que van crear els docents (Art2 i Art3).

SESSIÓ 1.2: El projecte de centre (19 d'agost 2011)

Objectiu 1: Identificar els elements que dificulten i/o limiten l'atenció al desenvolupament intel·lectual i socioemocional de l'alumnat a nivell de centre.

Aquesta sessió es va iniciar amb una presentació breu per part dels cicles sobre el treball dut a terme durant les reunions de cicle. Els representants de cada grup van compartir amb la resta del claustre tant exemples d'activitats concretes que adrecen els aspectes socioemocionals del desenvolupament de l'alumnat, així com les dificultats identificades pel grup.

A continuació, vam considerar que els docents estaven en condicions de reflexionar sobre aquells elements que poden dificultar o limitar les possibilitats dels docents en atendre tant el desenvolupament intel·lectual com socioemocional dels estudiants a un nivell mezzó: el centre educatiu. Entenem que és necessari que els docents comparteixin i reflexionin sobre

aquells aspectes que van més enllà de la pròpia aula, però que poden condicionar el treball que es duu a terme a l'escola. És també un exercici per continuar la construcció compartida de significats i els inicis de la identificació de la problemàtica.

Per tal de convidar a la reflexió vam obrir el debat a partir d'algunes preguntes obertes, dissenyades a partir de les limitacions identificades a nivell d'aula. Durant aquesta sessió, vam identificar dificultats en la dinàmica grupal, on els docents no participaven de forma tan activa quan el debat s'obria al gran grup (en comparació amb la seva participació durant el treball en petit grup). Aquest és un element que vam consultar amb la directora del centre, qui va recomanar que les sessions incorporessin el treball en petit grup com a estratègia de participació fonamental, en comptes d'obrir el debat al conjunt del claustre. Com hem vist al disseny de la recerca, la creació d'un ambient obert i de confiança és essencial per a l'èxit de la recerca-acció; per aquest motiu, vam seguir les recomanacions de la directora i, en alguns casos allunyant-nos del disseny tradicional dels grups de discussió, vam incorporar el treball en petit grup com a eina per garantir la participació de tot el professorat i l'expressió lliure de les seves preocupacions i dels possibles conflictes que aquest tipus de treball planteja.

Durant aquesta sessió, els docents van confirmar el seu desig per dissenyar un ***pla d'acció centrat en el treball de les necessitats socioemocionals dels infants***, ja que era aquest l'element que l'escola no estava treballant de forma sistemàtica.

Les intervencions del claustre es van recollir a partir dels artefactes que van crear els docents (Art4).

Objectiu 2: *Descriure el model d'escola que dona resposta a les necessitats socioemocionals dels infants.*

Un cop es confirma amb els docents el desig per centrar-se en les necessitats socioemocionals de l'alumnat, vam considerar oportú convidar els docents a pensar sobre el projecte d'escola. Aquest era el primer exercici de cara al disseny del pla d'acció i el primer cop que preguntàvem concretament als docents sobre el seu ideal de cara al desenvolupament socioemocional dels infants. Per tal de garantir la participació de tot el professorat en aquest primer exercici, vam decidir que fos un activitat de reflexió individual i

per escrit. Els docents, a través d'aquest exercici, van respondre a la pregunta "Com pot EPACS respondre a les necessitats socioemocionals dels infants?".

En finalitzar aquesta sessió i a partir de les dades recollides en l'exercici de reflexió individual (Art5), vam elaborar un mapa conceptual que recollia el treball que els docents havien dut a terme fins aquell moment:

- Identificació dels elements que formen part del desenvolupament intel·lectual i socioemocional dels infants (el què)
- Identificació de les pràctiques educatives i accions dels docents que promouen el desenvolupament socioemocional (el com)
- Identificació de les dificultats a nivell d'aula i de centre en aquest treball (el perquè)
- Creació de suggerències per al treball dels elements socioemocionals (situació desitjable)

Aquest document es va presentar al conjunt del claustre durant la sessió de treball 1.4 i es pot consultar a l'annex 1.

SESSIÓ 1.3: Sessió d'aprofundiment (2 de setembre 2011)

Objectiu 1: *Analitzar i descriure què és l'aprenentatge socioemocional i descriure la seva implicació amb l'aprenentatge.*

Aquesta sessió es va iniciar amb la lectura d'articles relacionats amb el concepte d'aprenentatge socioemocional, la relació de l'ASE amb l'aprenentatge i exemples de com certs districtes escolars treballen les competències socioemocionals de forma sistemàtica (per veure el llistat dels articles, podeu consultar l'annex). Després d'aquesta lectura, els docents van treballar en petits grups per resumir la informació i reflexionar sobre la relació del contingut dels articles amb l'escola i el treball que els docents estan fent/volen fer per adreçar les necessitats socioemocionals dels infants. Cada grup es va preparar per presentar aquesta informació de forma significativa a la resta del claustre.

La segona part de la sessió va consistir en la presentació d'aquesta informació per part dels petits grups, així com la revisió conjunta del mapa conceptual elaborat pel conjunt del

claustre durant les anteriors sessions. Es va reservar temps al final de la sessió per al debat obert.

Durant aquestes presentacions i el debat obert, la investigadora va prendre nota dels conceptes/idees que els docents emfatitzaven i el tipus de reaccions generades durant la sessió; per tal de reflexionar posteriorment sobre les implicacions de cara al projecte d'EPACS. Aquesta informació ens va servir per determinar si el grup estava preparat per iniciar la següent fase de la recerca-acció o bé si calia dur a terme una altra sessió d'aprofundiment amb el claustre de l'escola. Es va decidir dur a terme una sessió addicional de revisió del treball dut a terme fins aquell moment i presa de decisions pel que fa als següents passos en el procés de recerca-acció.

Les intervencions del claustre es van recollir a partir del diari de la investigadora (DI3) i dels artefactes que van crear els docents (Art6).

SESSIÓ 1.4: Reflexió sobre la problemàtica i presa de decisions (9 de setembre 2011)

Objectiu 1: *Revisar el mapa conceptual elaborat pel claustre de l'escola i decidir si és moment d'iniciar el disseny del pla d'acció.*

Aquesta sessió es va centrar en la devolució de la informació recollida fins aquell moment a partir del mapa conceptual que els docents havien anat elaborant fins aquell moment. Els docents van tenir temps per reflexionar en petits grups. Una de les preguntes que es va formular als grups fou si el claustre comptava amb informació suficient per començar a dissenyar el pla d'acció.

La decisió unànime del grup fou que calia recollir dades addicionals per tal de saber les necessitats específiques de l'alumnat abans de començar a dissenyar una intervenció. El grup va decidir administrar un qüestionari de clima, tant a l'alumnat com al professorat, per tenir dades concretes sobre els aspectes identificats com a problemàtics des de la perspectiva dels estudiants. La investigadora tenia accés al qüestionari de clima de Six Seconds (*Assessment of School Climate, ASC*) i els docents van estar d'acord en fer-lo servir com a part del procés d'identificació de necessitats. Des del punt de la recerca, es va

considerar positiu fer ús d'aquest qüestionari perquè és un instrument d'avaluació rigorós, està validat en contextos educatius i perquè pertany a una organització ben coneguda pel seu treball en el camp de les competències socioemocionals. La descripció i característiques del qüestionari es poden consultar a l'annex 1.

Aquesta decisió va significar l'endarreriment en la planificació original de la recerca, ja que calia treballar amb els docents per dissenyar preguntes específiques per al qüestionari i administrar el qüestionari a tot l'alumnat. Aquest procés va durar des de l'octubre fins a primers de novembre del 2011.

Les intervencions del claustre es van recollir a partir del diari de la investigadora (DI4).

SESSIÓ 1.5: Els resultats del qüestionari de clima (10 de novembre del 2011)

Objectiu 1: *Analitzar els resultats del qüestionari de clima.*

Objectiu 2: *Identificar possibles raons per al resultat del qüestionari i escriure objectius que adrecin les necessitats identificades.*

Aquesta sessió va tenir dues parts ben diferenciades. La primera part va consistir en l'exposició dels resultats del qüestionari per part de la investigadora i en l'anàlisi i reflexió conjunta d'aquests resultats per part del claustre. Els docents van prendre notes sobre les necessitats identificades per alumnat i professorat, aquells elements que els havien sorprès i les possibles raons, a partir d'una plantilla facilitada per la investigadora.

La segona part va consistir en el treball en petits grups a partir de les àrees identificades per a la millora. Aquests grups van reflexionar sobre una àrea de necessitat específica, identificant els elements que formen part d'aquesta àrea, les possibles raons d'aquests resultats i dissenyant objectius específics per adreçar-les.

Les dades generades durant aquesta sessió es van recollir a partir de les notes de la sessió (NR1) i dels artefactes creats pels docents (Art7, Art8 i Art9). Les plantilles que van fer servir els docents per recollir informació es poden consultar a l'annex 1.

FASE 2: FORMULACIÓ DEL PLA D'ACCIÓ

El pla d'acció és, segons Latorre (2003), una “acció estratègica” que es dissenya per posar-la en marxa i observar els seus efectes sobre la pràctica. Segons Kemmis (1984), l'acció estratègica és una forma de deliberació que *genera una classe de coneixement que es manifesta en un judici savi*.

En els processos de recerca-acció, la fase de planificació és una fase també participativa on els docents, idealment, defineixen quines accions i canvis volen implementar per donar resposta a les necessitats identificades durant la primera fase de la investigació. Així fou com la investigadora ho va planificar inicialment (veure 9.4 per una descripció completa de les sessions proposades originalment) i com es va acordar amb la directora i la cap d'estudis abans d'iniciar la recerca-acció. Malauradament, canvis en la disponibilitat de temps durant les reunions del claustre, les limitacions de temps que els docents tenen per a la planificació i preocupacions pel que fa a “donar més feina” als docents sorgides a partir dels resultats del qüestionari de clima, van condicionar significativament el procés de planificació.

Canvis en la planificació

Quan va arribar el moment de planificar i dissenyar un pla d'intervenció que adreçés les necessitats identificades pels docents d'EPACS, la directora ens va comunicar que no comptaven amb més temps durant les reunions de claustre per dur a terme aquesta planificació de forma col·laborativa durant el trimestre actual. Per tal de no endarrerir el procés de recerca i oferir continuïtat de cara als docents, es va decidir que la cap d'estudis elaborés el primer esborrany (consultar l'annex 2) de la proposta d'acció amb el suport de la investigadora (Sessió 2.1). Aquest primer esborrany es va presentar als docents d'EPACS, que van tenir l'oportunitat de revisar la proposta i fer-ne crítiques durant una de les sessions de treball (sessió 2.2). Les aportacions del professorat es van incorporar en el pla d'acció final, que es pot consultar també a l'annex 2.

SESSIÓ 2.1: Disseny del pla d'acció (18 i 30 de novembre 2011)

Objectiu 1: *Dissenyar un pla d'acció per treballar les competències socioemocionals de l'alumnat a l'escola EPACS.*

Aquesta sessió va consistir en un procés creatiu on la cap d'estudis, amb el suport de la investigadora, va elaborar un pla d'acció per adreçar les necessitats identificades pels docents durant els grups de discussió i per alumnat i professorat al qüestionari. En finalitzar la sessió, vam comptar amb un document que especificava:

- Objectius generals i competències específiques de treball dins de l'ASE (el què)
- Procés i estratègies per adreçar aquest contingut, així com lliçons i activitats específiques (el com)
- Temporització (el quan)

Per suggerència de la investigadora, es va incorporar el diari dels docents com a estratègia per a la recollida d'informació i com a eina per a la reflexió sobre les pràctiques dels docents. Per evitar les limitacions de temps que afronten els docents, es va negociar amb la directora que els docents disposessin de 10 minuts durant les reunions de claustre per escriure al diari del docent.

El primer esborrany del pla d'acció es pot consultar a l'annex 2. Les impressions de la investigadora es van recollir a través del seu diari (DI5).

SESSIÓ 2.2: Finalitzar el pla d'acció amb els docents (9 de desembre 2011)

Objectiu 1: *Revisar el pla d'acció i introduir els canvis i les modificacions suggerides pels docents.*

Durant aquesta sessió la cap d'estudis va presentar l'esborrany del pla d'acció a la resta del claustre. Els docents van treballar en petits grups, revisant el document, anotant canvis i preguntes en cada una de les parts del document (contingut, procés i temporització). Un cop els docents havien finalitzat el treball en grups, es va procedir a la presentació dels comentaris per part de cada grup. A mesura que els grups presentaven, es buscava el

consens de la resta del grup quan es suggerien canvis al pla d'acció. En finalitzar aquesta sessió, l'escola havia aprovat un pla d'acció específic per adreçar les necessitats socioemocionals de l'alumnat a l'escola. A continuació les resumim, ja que serviran de context per al desenvolupament de les següents sessions.

- Adopció del model d'intel·ligència emocional de Six Seconds.
- Adopció dels estàndards de l'ASE del districte d'Anchorage (Alaska).
- Adopció d'un procés cíclic de 2 setmanes per ensenyar cada estàndard; inclou ensenyament explícit, pràctica guiada, col·laboració amb d'altres classes, aplicació a situacions de la vida quotidiana i reflexió per part d'alumnat i docents.
- Acord sobre la creació d'una part de les activitats dins del procés de 2 setmanes per part de la cap d'estudis i la resta per part del professorat.
- Calendari d'ensenyament dels estàndards fins a final de curs.
- Establiment d'activitats a nivell de centre.

Ateses les limitacions amb les que ens vam trobar per dissenyar el pla d'acció de forma col·laborativa, durant aquesta sessió, tant la cap d'estudis com la investigadora van animar la participació activa dels docents i es van mostrar obertes a les crítiques i les preocupacions expressades pels docents. Durant la conversa amb el claustre es va emfatitzar que a mesura que s'implementava el pla d'acció, es durien a terme reunions de seguiment que permetrien introduir canvis o modificacions si es detectaven dificultats amb el plantejament original.

La justificació de les decisions preses per a cada un dels elements d'aquest pla d'acció (contingut, procés i temporització) es presenten al capítol de resultats. El document final generat per l'escola es pot consultar a l'annex 2. La investigadora va recollir dades a través del seu diari (DI6).

FASE 3: IMPLEMENTACIÓ DEL PLA D'ACCIÓ

Durant aquesta fase d'implementació és important fer un bon seguiment d'aquesta acció, tant a partir de les observacions i reflexions dels docents, que recolliran fent servir el diari del docent (tal i com es va aprovar durant la sessió 2.2), així com del seguiment que la

investigadora durà a terme. Com veurem a continuació, l'observació de les accions i la reflexió sobre la pràctica són activitats que es desenvolupen a mesura que s'implementa el pla d'acció. Malauradament, altres experiències de recerca-acció dutes a terme en contextos educatius (Freedman et al., 1999; MacLean i Mohr, 2002; Stinger, 2004) mostren la dificultat que suposa per als docents recollir dades al mateix temps que desenvolupen les seves obligacions professionals com a docents. Per aquest motiu, i com hem comentat anteriorment, vam negociar amb la directora del centre que els docents disposarien de 10 minuts a l'inici de la reunió de claustre per escriure al diari del docent. D'aquesta manera, els docents no van haver de fer servir temps addicional per recollir les seves impressions i reflexions sobre la implementació de l'ASE.

Canvis en la planificació

Al mes de gener del 2012, la directora del centre va convocar una reunió amb la investigadora i la cap d'estudis per revisar la planificació de les sessions de treball amb el conjunt del claustre. Degut a canvis en la planificació interna del desenvolupament professional dels docents, es va reduir (de nou) el temps disponible per a activitats relacionades amb la recerca-acció durant les reunions de claustre. Segons la nova planificació, la investigadora no podria treballar amb la totalitat del claustre fins al mes de maig. Aquesta situació va obligar la investigadora a refer, gairebé completament, la planificació original de les sessions durant la implementació i reflexió sobre l'acció. Les sessions de formació dels docents pel que fa a la recollida de la informació, així com també la formació pel que fa a l'anàlisi d'aquestes dades es va veure reduïda significativament.

Ateses aquestes limitacions de temps i la formació limitada que la investigadora podria oferir als docents pel que fa a la recollida i anàlisi de la informació, **es va decidir que els diaris dels docents no es farien servir com a font d'informació per a l'anàlisi de les dades per part de la investigadora (com s'havia planificat inicialment). Els diaris dels docents es farien servir a nivell del docent, com a eina de reflexió per al professorat i anàlisi dels canvis produïts en les seves pràctiques.**

Al mateix temps, es van aprofitar altres espais d'interacció amb una part del professorat (com les reunions de l'equip de Rtl) per continuar monitoritzant la implementació de l'acció

i animant els docents a reflexionar sobre els canvis observats. Dues de les sessions durant les fases d'implementació i de reflexió de l'acció es van dur a terme durant aquestes reunions de Rtl.

Sessió 3.1: Diari del docent (Gener-maig 2012)

Objectiu: *Recollir reflexions i observacions al diari del docent.*

Els docents van fer servir el diari del docent per recollir reflexions sobre la implementació del pla d'acció, la reacció dels estudiants a les noves activitats i els possibles canvis en les pràctiques educatives que aquest treball suggereix. El diari de l'investigador és, segons Mills (2003), un intent de reflexionar sistemàticament sobre la pràctica educativa a partir de la construcció d'una narració que fa honor a la particular veu del docent. Els docents escriuen al diari del docent quan han finalitzat la implementació de cada estàndard d'ASE (normalment 2 setmanes).

Com hem explicat anteriorment, les dades produïdes al diari dels docents són analitzades únicament per part dels docents.

Sessió 3.2: Reunió de seguiment (25 d'abril 2012)

Objectiu 1: *Compartir amb el cicle com el treball de les competències socioemocionals ha afectat el seu desenvolupament professional i informar sobre els canvis observats en les seves pràctiques.*

Aquesta sessió es va desenvolupar durant les reunions de cicle i durant la reunió de l'equip Rtl. Durant les reunions de cicle, els coordinadors van fer un seguiment sobre la implementació dels estàndards i els canvis que els docents estaven observant en la seva pràctica, a partir d'unes preguntes i una plantilla facilitada per la investigadora (aquesta plantilla es pot consultar a l'annex 3). Aquell mateix dia, durant la reunió de l'equip de Rtl, els coordinadors de cicle van presentar els comentaris i reflexions dels companys a la resta del grup. La investigadora va poder fer d'altres preguntes d'aprofundiment al grup de Rtl,

per facilitar reflexions sobre allò que els docents estaven aprenent i sobre els canvis observats.

Les dades produïdes durant aquesta sessió es van recollir a través del grup de discussió (GD1), els artefactes creats pels docents (Art10) i el diari de la investigadora (DI7).

FASE 4: REFLEXIÓ I AVALUACIÓ DEL PLA

Els processos reflexius sobre la pràctica educativa són inherents a la metodologia de recerca-acció. Com hem pogut veure, els docents reflexionen sobre la resposta pedagògica a les necessitats de l'alumnat durant les fases inicials (identificació del problema i planificació de l'acció), durant el desenvolupament de la recerca i també en finalitzar la implementació de les accions. Per tant, les activitats de reflexió no constitueixen una fase aïllada en el temps o quelcom que es fa en finalitzar la investigació.

En aquest apartat, ens referim específicament a algunes activitats durant la implementació del pla d'acció i d'altres que es van dur a terme com a tancament del primer cicle de recerca-acció. Aquestes sessions pretenen que els docents indaguin sobre el significat de la realitat estudiada i aconseguixin certa abstracció sobre aquesta realitat.

Sessió 4.1: Entrevista semi-estructurada (Abril-maig del 2012)

Objectiu 1: Recollir dades sobre les opinions, percepcions i aprenentatges dels docents sobre el treball dels elements socioemocionals i sobre la seva experiència amb el procés de recerca-acció.

La investigadora va dur a terme entrevistes semi-estructurades amb un grup seleccionat de docents durant la fase de reflexió i avaluació de les accions (abril-maig del 2012). Aquestes entrevistes ens van permetre explorar el pensament pedagògic dels docents al voltant del desenvolupament socioemocional dels infants, conèixer si hi va haver canvis en el seu coneixement pràctic i parlar sobre la seva experiència amb el projecte de recerca-acció. Les dades obtingudes amb l'entrevista són fonamentals per complementar les dades recollides al llarg del procés de recerca a partir dels grups de discussió.

A continuació presentem els criteris per a la selecció de la mostra dels docents per a les entrevistes:

- **Cultura de centre: Anys d'ensenyament a l'escola.**

Per tal de captar si l'experiència a l'escola influencia com els docents han viscut el projecte i l'impacte que ells creuen ha tingut en els i les estudiants. Volem un col·lectiu de mestres que representi tant docents que són nous a l'escola, com mestres que ja porten anys.

- **Identificació amb projecte recerca-acció. Docents que han verbalitzat que estan integrant l'ASE durant el seu dia.**

Ens interessa molt parlar amb aquells docents que han estat integrant els elements socioemocionals durant altres moments del dia. Volem saber com ho fan i quines estratègies es necessitarien de cara a donar suport a d'altres docents per a què també ho facin.

- **Experiència. Mestres novells a la professió docent.**

Un dels nostres objectius és poder oferir sistemes de suport als mestres novells en la integració dels elements intel·lectuals i socioemocionals; per tant, volem saber quina és la seva perspectiva pel que fa al treball dut a terme a través del projecte de recerca-acció.

- **Diversitat edat de l'alumnat. Mestres que representin els diferents cicles.**

Volem que tots els cicles estiguin representats, per tal de tenir una visió global sobre la implementació de la intervenció de l'ASE a l'escola i poder contrastar la informació.

Les dades generades a les entrevistes es recullen en els següents documents: E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7 i E8. El protocol de preguntes es pot consultar a l'annex 4.

Sessió 4.2: Reflexions sobre les dificultats i reptes en la implementació de l'ASE (4 de maig 2012)

Objectiu 1: *Identificar la tensió existent en el treball de les competències socioemocionals i les dificultats amb les que es troben els docents en la implementació de l'ASE a través del role-playing.*

Durant aquesta sessió, vam convidar els docents a participar d'un role-playing. Vam considerar que reflexionar sobre el treball de les necessitats socioemocionals a través del role-playing facilitaria la verbalització de les tensions i les possibles frustracions dels docents en la implementació de l'ASE, de forma més lliure i oberta.

Com es pot veure en el capítol de resultats, aquesta activitat va generar dades molt interessants de cara a la recerca. Es van recollir a través de les notes de l'activitat (RP1) i del diari de la investigadora (DI8). La descripció del role-playing es pot consultar a l'annex 4.

Objectiu 2: *Reflexionar individualment i en petits grups fent servir el diari del docent.*

La segona part d'aquesta sessió va consistir en un treball reflexiu per part dels docents a través del diari del docent. Fent servir una plantilla facilitada per la investigadora (veure annex 4), els docents van llegir i analitzar el seu diari del docent amb l'objectiu de reflexionar sobre allò que havien après i els canvis observats en la pràctica educativa. Específicament, vam demanar que els docents reflexionessin individualment sobre els següents elements:

- Reflexiona sobre allò que tu has après.
- Explica els canvis que has observat en la teva pràctica i en les rutines de l'aula
- Reflexiona sobre elements que van ser difícils i aquells que van ser fàcils en la implementació
- Comenta les noves idees que aquest treball ha generat

Un cop els docents van reflexionar individualment, fent ús del seu diari de camp, es van dividir en petits grups per continuar el procés de reflexió. Aquests grups, al seu torn, van generar un llistat dels elements més comuns en les reflexions individuals, sobretot pel que fa a canvis en les pràctiques educatives i a limitacions en la implementació de l'ASE. La sessió es va acabar amb la presentació d'aquests llistats a la resta del claustre.

Les dades generades en aquesta sessió es van recollir a través dels artefactes creats pels docents (Art11 i Art12) i el diari de la investigadora (DI8).

Sessió 4.3: Identificar els elements de suport necessaris (9 de maig 2012)

Objectiu 1: *Identificar els elements de suport necessaris, a nivell de centre, per promoure que els docents integrin l'ASE en la seva pràctica.*

Aquesta sessió es va celebrar com a continuació del treball realitzat durant la sessió anterior i amb l'objectiu d'involucrar l'equip de Rtl en l'anàlisi dels patrons pel que fa a les dificultats identificades pels docents. Durant la reunió 4.2 es va fer palesa la tensió que els docents estaven experimentant en la implementació del pla d'acció, així com una sèrie de dificultats comuns al conjunt del claustre. Participar en la reunió de Rtl, va permetre a la investigadora fer una devolució de la informació recollida durant la sessió 4.2 i convidar el grup a reflexionar sobre els elements de suport que serien necessaris per fer aquesta implementació més sostenible per als docents.

Les dades generades durant aquesta sessió es van recollir a través del diari de la investigadora (D19) i el grup de discussió (GD2). El guió de preguntes es pot consultar a l'annex 4.

Sessió 4.4: Tancament del primer cicle de recerca-acció (1 i 8 de juny 2012)

Objectiu 1: *Analitzar els resultats del qüestionari de clima (post-test) i reflexionar sobre les raons i possibles causes de les necessitats identificades.*

Aquesta sessió va consistir en la presentació dels resultats del qüestionari per part de la investigadora i la reflexió en petits grups sobre les raons o possibles causes de les necessitats que encara existeixen a l'escola. Com veurem al capítol de resultats, les dades del qüestionari van sorprendre a tothom; els resultats de l'escola, a través de totes les dimensions mesurades pel qüestionari, es van mostrar inferiors en comparació als resultats del pre-test. Aquesta sessió es va caracteritzar per un sentiment de decepció i frustració generalitzat entre els docents. Conscients de què aquesta seria la reacció dels docents, la investigadora i la cap d'estudis es van assegurar que els docents tinguessin temps suficient durant aquesta sessió per fer preguntes, expressar la seva frustració i reflexionar sobre com interpretar aquestes dades.

Les dades recollides durant aquesta sessió es van recollir a través de les notes de reunió (NR2).

Objectiu 2: *Identificar les àrees de millora a partir de les dades de la sessió anterior.*

Objectiu 3: *Identificar com es podria millorar la implementació de l'ASE de cara al curs següent, a partir de les reflexions dels docents i les dades recollides.*

La segona sessió de tancament va consistir d'una banda, en un procés d'identificació de les àrees que necessiten millora a partir de totes les dades recollides i de l'altra, en un exercici de disseny dels suports, formació i/o recursos necessaris per garantir una implementació exitosa de l'ASE de cara al següent curs escolar.

Aquest procés d'identificació d'àrees de millora es va realitzar a partir d'una devolució parcial de les dades recollides a les entrevistes i als grups de discussió, els artefactes creats pels docents sobre les seves reflexions al diari del docent i també els resultats del qüestionari. És durant aquest exercici que els docents elaboren explicacions temptatives sobre allò que ha passat, realitzant una descripció crítica sobre el procés d'implementació de l'ASE al centre. Aquests processos interpretatius posen els docents en condicions per trobar respostes, sorgides de la mateixa pràctica i de les seves reflexions, a la problemàtica objecte d'estudi.

A partir del treball en grup es van identificar 4 àrees de millora:

- Desenvolupament del currículum
- Temps per a la planificació
- Cultura de centre
- Rendició de comptes i celebracions

Els docents es van dividir en grups a partir d'aquestes 4 àrees i van elaborar una llista de possibles sistemes de suport a nivell d'aula i centre, recursos necessaris i estratègies per millorar la implementació de l'ASE a l'escola de cara al següent curs escolar. Aquestes suggerències es van compartir amb l'equip directiu per a la seva incorporació en la planificació anual que es duu a terme a principi de curs.

Les dades generades durant aquesta sessió de tancament són importantíssimes pel que es considera, en recerca-acció, la generació de coneixement a partir de la pràctica. Són els docents qui, a partir de l'experiència de canvi en la pràctica educativa, reflexionen sobre aquests canvis i el seu impacte i poden, a través d'aquest coneixement, reclamar els suports que són necessaris per recolzar un treball sostenible de les competències socioemocionals dels infants.

Sessió 4.5: Influència del treball de l'ASE en les pràctiques educatives (febrer del 2013)

Com hem vist anteriorment, el primer cicle de recerca-acció es va tancar en finalitzar el curs escolar 2011-12. Durant les reunions de planificació d'inici del curs 2012-13, els docents van tenir l'oportunitat de revisar el pla d'acció original i modificar-lo basat en l'experiència de l'any anterior i les dades compartides per la investigadora. L'escola va decidir continuar amb els mateixos estàndards que es van adreçar durant el curs escolar 2011-12, introduint alguns canvis tant a nivell de contingut i temporització dels estàndards, com a nivell de les estructures organitzatives que donen suport a la implementació de l'ASE. L'escola va poder incorporar el personal de suport (monitors de menjador i de pati, de suport per a les necessitats educatives especials i d'activitats extraescolars) en aquest procés de planificació. EPACS va dur a terme aquest procés de planificació de forma independent, sense intervenció de la investigadora.

Tot i que l'escola EPACS va dur a terme una planificació de l'acció en base a les necessitats identificades durant les últimes sessions del curs escolar 2011-12, el centre educatiu no va continuar amb la recerca-acció com a eina per al desenvolupament de les pràctiques educatives. Les limitacions de temps pel que fa la planificació i les dificultats per establir processos reflexius individuals i col·lectius sense el suport de la investigadora van fer que el centre no iniciés un segon cicle de recerca-acció.

Considerant que l'escola va continuar el treball de les competències socioemocionals de l'alumnat i que la investigadora volia saber com el treball de l'ASE estava incidint en les pràctiques educatives del professorat després del primer cicle de recerca-acció, es va decidir conduir 4 grups de discussió addicionals durant el febrer del 2013. Considerem que aquesta

sessió forma part de la reflexió i avaluació sobre les accions dels docents i, per tant, de la fase 4. Tècnicament, aquesta sessió no pertany al primer cicle de la recerca-acció ja que aquest s'havia tancat en finalitzar el curs escolar 2011-12. Al mateix temps, no podem dir que aquesta sessió pertanyi a un segon cicle de recerca-acció perquè, com hem dit anteriorment, l'escola no va continuar amb el model de recerca-acció per al treball de l'ASE. **Entenem que aquesta sessió és una extensió del treball de reflexió i avaluació que es va dur a terme amb els docents durant el primer cicle de la recerca-acció.**

Objectiu 1: Identificar les creences dels docents pel que fa a l'ASE, les accions que s'estan implementant, els canvis observats en les pràctiques educatives i les lliçons apreses després de mesos d'implementació continuada.

Durant el mes de febrer del 2013, es van conduir grups de discussió amb tots els docents de l'escola per recollir dades addicionals sobre com estava anant el treball de l'ASE després d'haver realitzat un cicle de recerca-acció. Aquests grups de discussió es van dur a terme a nivell de cicle (3 grups) i un quart grup es va fer amb l'equip de Rtl. Les reunions, pel número petit de participants en cada grup (6 persones com a màxim), van permetre una conversa oberta i de confiança. Els docents van poder compartir la manera d'entendre l'ASE en relació a l'aprenentatge, els canvis observats en la pràctica, la incidència d'aquest treball en l'alumnat, entre d'altres temes.

Les dades generades durant aquests grups de discussió (GDimpacte1, GDimpacte2, GDimpacte3 i GDimpacte4) han permès el contrast d'aquesta informació amb les dades recollides durant el primer cicle de la recerca-acció. Al seu torn, l'anàlisi d'aquestes dades ens ha permès veure com es desenvolupa el pensament pedagògic del docent i els canvis que es produeixen en les pràctiques educatives a partir d'una implementació continuada de l'ASE.

El guió de preguntes d'aquests grups de discussió i el procés de validació es pot consultar a l'annex 4.

9.3 QUADRE-RESUM: PLANIFICACIÓ FINAL DE LA RECERCA-ACCIÓ

Sessió	Objectius	Tasques i activitats	Tècniques dinamització grupal	Tècniques i instruments recollida informació	Numeració documents per a l'anàlisi	Temporització
FASE 1: IDENTIFICACIÓ DE LA PROBLEMÀTICA						
Sessió 1.1	1. Identificar la finalitat, fases generals, temporalitat i rol dels participants en el projecte de recerca-acció de l'escola EPACS durant el curs escolar 2011-12.	<ul style="list-style-type: none"> • Presentació elements característics de la recerca-acció. • Contextualització recerca-acció a l'escola EPACS. • Negociació de rols. • Presentació material escrit i/o audiovisual sobre exemples de projectes de recerca-acció. • Recollida de les reaccions i/o preocupacions dels mestres. 	Ice breaking Brainstorming	Diari de la investigadora	DI1	12 d'agost 2011
	2. Identificar els elements que conformen el desenvolupament intel·lectual i socioemocional, necessaris per a la universitat.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificació del coneixement, habilitats i qualitats que l'alumnat necessita per tenir èxit a la universitat 	Brainstorming en petits grups Discussió en gran grup.	Diari de la investigadora Artefactes	DI1 Art1	
	3. Identificar les accions que els mestres duen a terme per fonamentar aquest desenvolupament i les dificultats amb les que es troben a nivell d'aula.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificació de les accions i/o estratègies que els docents fan servir per donar resposta a aquestes necessitats. • Identificació de possibles barreres o dificultats a nivell d'aula. 	Brainstorming Grup nominal	Diari de la investigadora Artefactes	Art 2 Art 3 DI 2	19 d'agost 2011 (reunions de cicle)

Sessió	Objectius	Tasques i activitats	Tècniques dinamització grupal	Tècniques i instruments recollida informació	Numeració documents per a l'anàlisi	Temporització
Sessió 1.2	1. Identificar els elements que dificulten i/o limiten l'atenció al desenvolupament intel·lectual i socioemocional de l'alumnat a nivell de centre.	<ul style="list-style-type: none"> Identificació de possibles barreres o dificultats a nivell de centre. 	Brainstorming durant les reunions de cicle	Artefactes	Art 4	19 d'agost 2011 (reunió de claustre)
	2. Descriure el model d'escola que dona resposta a les necessitats socioemocionals dels infants.	<ul style="list-style-type: none"> Activitat de reflexió individual 	Reflexió individual	Artefactes	Art 5	
Sessió 1.3	1. Analitzar i descriure què és l'aprenentatge socioemocional i descriure la seva implicació per a l'aprenentatge.	<ul style="list-style-type: none"> Lectura i resum d'articles sobre l'ASE. Reflexió sobre el contingut dels articles en relació al treball de l'escola. Presentació del treball en petits grups a la resta del claustre. 	Treball en petits grups Presentacions a la resta del claustre	Artefactes Diari de la investigadora	Art 6 DI 3	2 de setembre 2011
Sessió 1.4	1. Revisar el mapa conceptual elaborat pel claustre de l'escola i decidir si és moment d'iniciar el disseny del pla d'acció.	<ul style="list-style-type: none"> Lectura del mapa conceptual i reflexió sobre les dades obtingudes. Discussió sobre la preparació del grup per iniciar el disseny del pla d'acció. Es consideren alternatives com la recollida d'informació addicional. 	Treball en petits grups Discussió de gran grup	Diari de la investigadora	DI4	9 de setembre 2011
Sessió 1.5	1. Analitzar els resultats del qüestionari de clima.	<ul style="list-style-type: none"> Presentació dels resultats del qüestionari de clima. Recollida de les reflexions dels docents. 	Treball en gran grup	Notes de la reunió Artefactes	NR 1 Art 7	10 de novembre 2011
	2. Identificar possibles raons per al resultat del	<ul style="list-style-type: none"> Distribució dels docents en diferents grups, segons les àrees identificades per 	Treball en petit grup	Artefactes	Art8 Art9	

Sessió	Objectius	Tasques i activitats	Tècniques dinamització grupal	Tècniques i instruments recollida informació	Numeració documents per a l'anàlisi	Temporització
	qüestionari i escriure objectius que adreïn les necessitats identificades.	a la millora. • Disseny d'objectius de treball per adreçar les necessitats identificades.	Presentació en gran grup			
FASE 2: FORMULACIÓ DEL PLA D'ACCIÓ						
Sessió 2.1	1. Disseny del primer esborrany del pla d'acció.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar els objectius generals de treball a partir de les dades recollides. • Identificació del contingut específic a adreçar. • Identificació del procés per adreçar aquests continguts, activitats i recursos necessaris. • Calendarització del treball. • Identificació de les eines per a la reflexió dels docents i l'alumnat. 		Diari de la investigadora	DI5	18 i 30 de novembre 2011
Sessió 2.2	1. Revisar el pla d'acció i introduir els canvis i les modificacions suggerides pels docents..	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar l'esborrany del pla d'acció als docents. • Recollir i incorporar els seus suggeriments i modificacions. • Aprovar una versió final del pla. 	Treball en petit grup Acords establerts per consens	Diari de la investigadora	DI6	9 desembre 2011
FASE 3: IMPLEMENTACIÓ DEL PLA D'ACCIÓ						
Sessió 3.1 (sessions diverses)	1. Recollir reflexions i observacions al diari del docent.	<ul style="list-style-type: none"> • Recollida de dades al diari del docent. 		Diari del docent		Gener-maig 2012
Sessió 3.2	1. Compartir amb el cicle com el treball de les competències socioemocionals ha afectat	<ul style="list-style-type: none"> • Els coordinadors de cicle fan seguiment durant reunions de cicle. • Els coordinadors comparteixen les dades recollides durant la reunió de Rtl. 	Treball en petits grups Discussió de gran grup	Grup de discussió Artefactes Diari de la	GD 1 Art 10 DI 7	25 d'abril 2012

Sessió	Objectius	Tasques i activitats	Tècniques dinamització grupal	Tècniques i instruments recollida informació	Numeració documents per a l'anàlisi	Temporització
	el seu desenvolupament professional i informar sobre els canvis observats en les seves pràctiques.			investigadora		
FASE 4: REFLEXIÓ I AVALUACIÓ DEL PLA						
Sessió 4.1 (sessions diverses)	1. Recollir dades sobre les opinions, percepcions i aprenentatges dels docents sobre el treball dels elements socioemocionals i sobre el procés de recerca-acció.	<ul style="list-style-type: none"> • Calendaritzar i dur a terme les entrevistes. 		Protocol de l'entrevista	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8.	Abril-maig 2012
Sessió 4.2	1. Identificar la tensió existent i les dificultats en la implementació de l'ASE a través del role-playing.	<ul style="list-style-type: none"> • Participar en el role-playing. • Reflexionar sobre el role-playing. 	Role-playing	Transcripció del role-playing.	RP1 DI8	4 de maig 2012
	2. Reflexionar individualment i en petits grups sobre la implementació de l'ASE recerca a partir del diari del docent.	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre allò que els docents han après. • Identificar els canvis en les pràctiques educatives. • Reflexionar sobre els aspectes que van resultar difícils i aquells que van ser fàcils. • Compartir aquestes reflexions amb els companys/es. 	Treball individual i en petits grups Discussió en gran grup	Artefactes Diari de la investigadora	Art11 Art12 DI 8	
Sessió 4.3	1. Identificar els elements de suport necessaris, a nivell de centre, per promoure que els	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre les dificultats compartides pels docents en la sessió anterior. 	Discussió de gran grup	Diari de la investigadora Grup de	DI9 GD2	9 de maig 2012

Sessió	Objectius	Tasques i activitats	Tècniques dinamització grupal	Tècniques i instruments recollida informació	Numeració documents per a l'anàlisi	Temporització
	docents integrin l'ASE en la seva pràctica.	<ul style="list-style-type: none"> Pluja d'idees dels elements necessaris per donar suport als docents en el treball de l'ASE. 		discussió		
Sessió 4.4	1. Analitzar els resultats del qüestionari de clima (post-test) i reflexionar sobre les raons i possibles causes de les necessitats identificades.	<ul style="list-style-type: none"> Presentació i anàlisi de les dades del qüestionari de clima. Recollir les opinions i frustracions dels docents.. 	Treball en petits grups i discussió en gran grup	Notes de la reunió	NR2	1 de juny 2012
	2. Identificar les àrees de millora a partir de les dades de la sessió anterior.	<ul style="list-style-type: none"> Identificar les àrees de millora en comú a partir de les dades recollides. Treball d'interpretació d'aquestes dades. 	Treball en petit grup	Artefactes	Art13	8 de juny
	3. Identificar com es podria millorar la implementació de l'ASE de cara al curs següent, a partir de les reflexions dels docents i les dades recollides.	<ul style="list-style-type: none"> Treball en petit grup per dissenyar sistemes de suport de cara al curs següent. Presentació a la resta del claustre. 	Treball en petit grup Discussió en gran grup			
Sessió 4.5	1. Identificar les creences dels docents pel que fa a l'ASE, les accions implementades, els canvis observats i les lliçons apreses després de mesos d'implementació continuada.	<ul style="list-style-type: none"> Reflexionar sobre el significat de l'ASE en relació a l'aprenentatge. Reflexionar sobre els canvis en les pràctiques educatives. Reflexionar sobre l'impacte en l'alumnat. Identificació dels elements que funcionen bé i d'aquells que resulten difícils. 	Discussió en gran grup	Grups de discussió	GDimpacte 1 GDimpacte 2 GDimpacte 3 GDimpacte 4	Febrer 2013

Taula 39. Quadre-resum de la planificació final de la recerca-acció

9.4 DOCUMENTS ORIGINALS DE LA PLANIFICACIÓ

Calendari original de planificació de la recerca a partir de les diferents fases de la recerca-acció.

Cicles Recerca-Acció	Fases de la Recerca-Acció	Temporització											
		2011					2012						
		Agost	Sept	Oct	Nov	Des	Gener	Febrer	Març	Abril	Maig	Juny	
1er CICLE	Identificació situació problemàtica												
	Formulació del pla d'acció												
	Implementació del pla d'acció												
	Reflexió i avaluació del pla												
2n CICLE	Identificació problemàtica i formulació del pla												

Taula 40. Calendari original de planificació de la recerca-acció.

Quadre-resum: Planificació original de la recerca-acció

Sessió	Objectius	Tasques i activitats	Tècniques dinamització grupal	Tècniques i instruments recollida informació	Materials	Temporalitat
FASE 1: IDENTIFICACIÓ DE LA SITUACIÓ PROBLEMÀTICA (planificació original)						
Sessió 1.1	2. Identificar la finalitat, fases generals, temporalitat i rol dels participants en el projecte de recerca-acció de l'escola EPACS durant el curs escolar 2011-12.	<ul style="list-style-type: none"> • Presentació elements característics de la recerca-acció. • Contextualització recerca-acció a l'escola EPACS. • Negociació de rols. • Presentació material escrit i/o audiovisual sobre exemples de projectes de recerca-acció. • Recollida de les reaccions i/o preocupacions dels mestres. 	Ice breaking	Diari de la investigadora	<ul style="list-style-type: none"> • Power Point sobre recerca-acció. • Power Point sobre el projecte de recerca-acció a EPACS (objectius, fases i temporalitat). • Article/vídeo experiències d'altres mestres en recerca-acció. 	Agost 2011, reunió de claustre (90 minuts)
	2. Identificar els elements que conformen el desenvolupament intel·lectual i socioemocional dels infants, les accions que els mestres duen a terme per fonamentar aquest desenvolupament i les dificultats amb les que es troben a nivell d'aula.	<ul style="list-style-type: none"> • Creació d'un mapa conceptual sobre els elements que formen part del desenvolupament dels infants des del punt de vista del claustre d'EPACS. • Identificació de les accions i/o estratègies que els docents fan servir per donar resposta a aquestes necessitats. • Identificació de possibles barreres o dificultats amb les que els docents es troben en donar resposta a les 	Brainstorming Grup nominal	Grup de discussió	<ul style="list-style-type: none"> • Guió grup de discussió. • Pauta per les dinàmiques grupals. 	

Sessió	Objectius	Tasques i activitats	Tècniques dinamització grupal	Tècniques i instruments recollida informació	Materials	Temporalitat
		<i>necessitats de l'alumnat a nivell d'aula.</i>				
Sessió 1.2	<i>2. Identificar els elements que dificulten i/o limiten l'atenció al desenvolupament intel·lectual i socioemocional de l'alumnat a nivell de centre.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Identificació de possibles barreres o dificultats amb les que els docents es troben en donar resposta a les necessitats de l'alumnat a nivell de centre.</i> 	<i>Brainstorming en petits grups i discussió en gran grup</i>	<i>Grup de discussió</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Guió grup de discussió.</i> • <i>Pauta per les dinàmiques grupals.</i> 	<i>Agost 2011, reunió de claustre (90 minuts)</i>
	<i>3. Descriure el model d'escola que dóna resposta tant al desenvolupament intel·lectual com socioemocional dels infants.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Procés participatiu de brainstorming, on els docents reflexionen sobre el model d'escola que volen per als alumnes.</i> • <i>Presca de decisions sobre els trets generals d'aquest model de centre.</i> 	<i>Brainstorming Grup nominal</i>	<i>Grup de discussió</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Guió grup de discussió.</i> • <i>Pauta per les dinàmiques grupals.</i> 	
Sessió 1.3	<i>Analitzar els elements que formen part del desenv. socioemocional dels infants. Identificar projectes de centre i/o pràctiques educatives que d'altres escoles han implementat amb èxit en el treball dels aspectes socioemocionals.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sessió d'aprofundiment sobre el desenvolupament socioemocional dels infants.</i> 	<i>Treball en petits grups i presentacions al conjunt del claustre.</i>	<i>Graella d'observació</i>	<i>Articles, llibres i materials de la literatura treballada.</i>	<i>Setembre 2011, reunió de claustre (75 minuts)</i>
FASE 2: FORMULACIÓ DEL PLA D'ACCIÓ (planificació original)						
Sessió 2.1	<i>Identificar els objectius generals que es volen aconseguir a nivell de centre i els objectius específics a nivell de cicle, així com les</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Proposta de 2 o 3 objectius i accions per implementar a nivell de cicle en grups d'especialistes.</i> 	<i>Jigsaw</i>	<i>Diari de la investigadora</i>	<i>Pauta per les dinàmiques grupals</i>	<i>Setembre 2011, reunió de claustre (90 minuts)</i>

Sessió	Objectius	Tasques i activitats	Tècniques dinamització grupal	Tècniques i instruments recollida informació	Materials	Temporalitat
	<i>accions per aconseguir aquests objectius.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Recollida de feedback sobre els objectius de cycle.</i> • <i>Proposta de 2 objectius i accions per implementar a nivell de centre en grups de generalistes.</i> • <i>Procés de presa de decisions sobre objectius de centre.</i> 				
Sessió 2.2	<i>1. Finalitzar els objectius mesurables i les accions per implementar a nivell de cycle. Prendre decisions sobre la temporalitat de les sessions de seguiment.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Incorporar el feedback sobre els objectius i les accions de cycle. Elaborar-ne una proposta definitiva. .</i> • <i>Elaborar un calendari amb les sessions de seguiment del projecte.</i> 		<i>Diari de la investigadora</i>	<i>Pauta per les dinàmiques grupals</i>	<i>Octubre 2011, reunió de claustre (90 minuts)</i>
	<i>2. Identificar els instruments de recollida d'informació que els docents faran servir durant el projecte de recerca-acció.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Presentació dels diferents instruments de recollida de la informació.</i> • <i>Presa de decisions sobre quins instruments es faran servir.</i> • <i>Activitat pràctica sobre la recollida d'informació.</i> • <i>Petita prova sobre la recollida d'informació.</i> 		<i>Diari de la investigadora</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Mostra d'opcions pel que fa als instruments.</i> • <i>Materials per a l'exercici pràctic.</i> • <i>Prova.</i> 	
FASE 3: IMPLEMENTACIÓ DEL PLA D'ACCIÓ (planificació original)						
Sessió 3.1 (sessions)	<i>Recollir reflexions i observacions al diari de l'investigador fent</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Escriure al diari de l'investigador.</i> 		<i>Diari de l'investigador</i>	<i>Llibreta, folis o ordinador.</i>	<i>Novembre 2011 a Març</i>

Sessió	Objectius	Tasques i activitats	Tècniques dinamització grupal	Tècniques i instruments recollida informació	Materials	Temporalitat
diverses)	<i>servir els criteris establerts pel claustre.</i>					<i>del 2012</i>
Sessió 3.2 (sessions diverses)	<i>Explicar als companys de cicle com evoluciona el projecte dins de l'aula. Compartir dubtes i preguntes. Comparar les pròpies experiències amb la dels altres docents del cicle.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Reunions de seguiment amb els companys del cicle. 	<i>Determinades pel coordinador de cicle.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Graella d'observació • Diari de l'investigador (coordinador de cicle) 	<i>Pauta per a la recollida de dades.</i>	<i>Novembre 2011 a Març del 2012</i>
Sessió 3.3 (sessions diverses)	<i>Observar 8 docents per veure com implementen les accions acordades i les integren en la rutina de l'aula.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Calendaritzar les observacions amb els docents. • Recollir dades. 		<ul style="list-style-type: none"> • Graella d'observació • Diari de l'investigador 	<i>Graella d'observació.</i>	<i>Novembre 2011 a Març del 2012</i>
Sessió 3.4 (sessions diverses)	<i>Recollir dades sobre com l'alumnat respon a les intervencions dels docents.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Calendaritzar les entrevistes grupals amb l'alumnat. • Realitzar els grups de discussió. 		<ul style="list-style-type: none"> • Grup de discussió 	<i>Guió del grup de discussió.</i>	<i>Novembre 2011 a Març del 2012</i>
FASE 4: REFLEXIÓ I AVALUACIÓ DEL PLA (planificació original)						
Sessió 4.1 (diverses sessions)	<i>Analitzar la informació recollida pels docents a través dels diferents instruments de recollida d'informació.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Taller de formació sobre l'anàlisi de contingut qualitatiu. • Primera anàlisi per part dels docents de la informació recollida. 		<i>Diari de la investigadora</i>	<i>Exemples d'anàlisi de contingut.</i>	<i>Gener -Abril 2012</i>
Sessió 4.2 (sessions diverses)	<i>Triangular la informació recollida a través de les diferents fonts d'informació. Organitzar i</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Comparar informació recollida per les diferents fonts. Validar-ne la qualitat. 	<i>Jigsaw</i>	<i>Diari de la investigadora</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Guió per a la dinàmica grupal. • Procés de treball per 	<i>Febrer -Abril 2012</i>

Sessió	Objectius	Tasques i activitats	Tècniques dinamització grupal	Tècniques i instruments recollida informació	Materials	Temporalitat
	<i>representar la informació.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Exercici d'organització i representació de la informació.</i> 			<i>a la triangulació.</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Materials per a la representació.</i> 	
Sessió 4.3 (sessions diverses)	<i>Recollir dades sobre les opinions, percepcions i aprenentatges dels docents sobre el treball dels elements socioemocionals i sobre el procés de recerca-acció.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Calendaritzar entrevistes amb docents.</i> • <i>Dur a terme les entrevistes.</i> 		<i>Entrevista semi-estructurada</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Guió de preguntes.</i> • <i>Gravadora/càmera.</i> 	<i>Abril 2012</i>
Sessió 4.4 (sessions diverses)	<p>1. <i>Reflexionar sobre els resultats del projecte de recerca a partir de les dades obtingudes per la investigadora i el grup de mestres.</i></p> <p>2. <i>Reflexionar sobre el projecte de recerca-acció com a procés de millora de les pràctiques educatives dels docents a EPACS.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Revisió dels objectius establerts durant la fase de planificació.</i> • <i>Reflexió sobre la consecució dels objectius a partir de les diferents fonts d'informació. Resultats no esperats.</i> • <i>Devolució de la informació recollida a través de les entrevistes semi-estructurades.</i> • <i>Reflexió sobre el procés de la recerca-acció.</i> 	<i>Jigsaw</i>	<i>Grup de discussió</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Guió de preguntes per al grup de discussió.</i> • <i>Pauta per a la dinàmica grupal.</i> 	<i>Maig-Juny 2012</i>

Taula 41. Resum de les sessions originals de planificació de la recerca-acció