
This is the **published version** of the bachelor thesis:

Román Humanes, Patricia; Alvarez Valdivia, Ibis M, dir. Interaccions mestralumnat i atenció a la diversitat educativa en un entorn multicultural : estudi de cas. 2019. 34 pag. (896 Grau en Educació Primària)

This version is available at <https://ddd.uab.cat/record/214664>

under the terms of the  license

Treball de Fi de Grau

Juny 2019

Grau d'Educació Primària

Facultat de Ciències de l'Educació

**Interaccions mestra-alumnat i atenció a la diversitat educativa
en un entorn multicultural. Estudi de cas**

Autora

Patricia Román Humanes
C/Clavé 25, 1r 1a, 08201 Sabadell - Barcelona
616 098 205
patricia.romanh@e-campus.uab.cat

Tutora

Ibis M. Alvarez Valdivia
ibismarlene.alvarez@uab.cat

Resum:

Aquest és un Treball de Fi de Grau i un estudi de cas que té per objectiu detectar el desajustament socioemocional i escolar d'un grup d'infants en un entorn multicultural i analitzar quin tipus de suports dóna la mestra per afavorir a l'ajustament escolar d'aquests infants. La investigació ha estat concebuda des d'un enfocament mixt a partir de dues tècniques amb les quals s'han recollit dades quantitatives i qualitatives d'un cas particular a una escola de la perifèria de Terrassa. Les dades obtingudes indiquen que en un entorn multicultural i complex, hi ha gran nombre d'infants que mostra desajustament, i que la mestra dóna més suport emocional per afavorir l'ajustament escolar.

Paraules clau: Ajustament escolar, problemes d'internalització i extenalització, suport docent, suport socioemocional, interacció mestra-alumnat

Resumen:

Este es un Trabajo de Fin de Grado y un estudio de caso que tiene por objetivo detectar el desajuste socioemocional y escolar de un grupo de niños en un entorno multicultural y analizar qué tipo de soportes da la maestra para favorecer el ajuste escolar de estos niños. La investigación ha sido concebida desde un enfoque mixto a partir de dos técnicas con las que se han recogido datos cuantitativos y cualitativos de un caso particular a una escuela de la periferia de Terrassa. Los datos obtenidos indican que en un entorno multicultural y complejo, hay gran número de niños que muestra desajuste, y que la maestra da más apoyo emocional para favorecer el ajuste escolar.

Palabras clave: Ajuste escolar, problemas de internalización y extenalitzación, apoyo docente, apoyo socioemocional, interacción maestra-alumnado

Abstract:

This is a bachelor degree final thesis and a case study that aims to detect the socio-emotional and school mismatch of a group of children in a multicultural environment and analyze what types of supports the teacher gives for promoting the adjustment of these children. The research has been conceived from a mixed approach based on two techniques with which quantitative and qualitative data have been collected from a particular case in a school in the periphery of Terrassa. The data obtained indicate that in a multicultural and complex environment, there is a large number of children who show mismatches, and that the teacher gives more emotional support to encourage school adjustment.

Key words: School adjustment, internalizing and externalizing problems, teacher's support, socioemotional support, teacher-student interaction

1. Introducció

L'ajustament escolar en una societat en canvi constant i en la qual cada vegada trobem més diversitat a les aules és de gran interès tenint en compte que com a docents volem aconseguir l'èxit acadèmic de tot l'alumnat. En una escola intercultural de "màxima complexitat", és a dir, que les famílies de l'escola són d'un perfil socioeconòmic molt baix i hi ha un gran percentatge d'alumnat nouvingut, arriben infants d'altres orígens i cultures que han d'adaptar-se a una nova situació, a un grup d'iguals i un context totalment desconegut. El suport dels docents és una eina clau en l'ajustament escolar i en definitiva en aconseguir l'èxit acadèmic dels infants. En aquest context, no és estrany que una part important de l'alumnat mostri desajustament socioemocional i escolar, així doncs, ens preguntem quin tipus de suport dóna la mestra en un grup-classe en aquest entorn i quin efecte poden tenir sobre el seu ajustament. Per tant, aquest treball té com a objectiu analitzar les interaccions del mestre amb l'alumnat i específicament a aquell amb desajustament escolar. Es pretén aconseguir dades que aportin evidències en relació a la necessitat de conèixer quin alumnat té desajustament escolar i de quines maneres pot la mestra donar suports a aquest alumnat.

Moltes investigacions i literatura ens parlen de la importància i relació del suport dels docents en l'ajustament escolar i l'èxit acadèmic. En aquest estudi, inicialment s'analitzen diversos nuclis teòrics tenint en compte els objectius del treball, com per exemple la perspectiva sociocultural i els mecanismes d'influència educativa, l'efecte dels suports a l'ajustament escolar i la relació mestra-alumne/a i la influència educativa dels suports. Aquests nuclis sostenen el treball i permeten corroborar si el que diu la literatura s'ha complert en el cas d'estudi o no. Dins d'aquest mateix apartat es defineixen els objectius de la investigació. A continuació, es mostra el mètode d'anàlisi, realitzat a partir d'un enfocament mixt mitjançant la recollida de dades com a observadora. Inicialment s'ha identificat quin alumnat mostrava desajustament, i després s'ha dissenyat una graella d'anàlisi amb categories de interacció mestra-alumne/a per poder tenir uns ítem i analitzar les unitats d'anàlisi i de recollida de dades en la interacció mestra-alumne/a, les *Sessions d'Activitat Conjunta* (SAC). A l'apartat de resultats es mostren les dades recollides pel que fa a desajustament de l'alumnat, els suports que li dóna la mestra i la descripció d'aquestes dades. Seguidament, a l'apartat de discussió es valoren els resultats obtinguts en referència al marc teòric que sosté el treball. Finalment, es presenten les conclusions de tota la investigació en les quals es menciona que la mestra fa servir amb més mesura un tipus de suport que un altre, i no acaba de ser eficient per donar suport a tot l'alumnat amb desajustament escolar i social. Per tancar el treball, es mostren les consideracions finals, en les quals es parla dels aprenentatges assolits i un apartat d'annexos.

El present treball és un Treball Final de Grau realitzat en el context del Pràcticum mentre es realitzava l'últim curs del Grau d'Educació Primària, fet que ha possibilitat fer d'observador participant. Tot i que aquí trobem els límits de la investigació, a causa de no poder invertir totes les hores escolars que s'hagués volgut, també en trobem les fortaleeses, ja que aquest treball no hagués estat possible realitzar-lo sense ser part del context.

2. Marc teòric

Tenint en compte els objectius que té aquest treball i els antecedents que hem explicat, el nucli teòric que sostenen aquest treball són tres: primerament parlarem de *Perspectiva sociocultural i mecanismes d'influència educativa*, a continuació de *l'Efecte dels suports a l'ajustament escolar* i finalment de la *Relació mestra-alumne/a i la influència educativa dels suports*.

Perspectiva sociocultural i mecanismes d'influència educativa

Des de la visió constructivista de l'aprenentatge, l'aprenentatge “surge de la puesta en relación entre lo que el aprendiz aporta al acto de aprender y los elementos y componentes de las situaciones y actividades en las que se desarrolla este acto” (Coll, 2010, p.5).

Segons Coll (2010), la visió constructivista de l'aprenentatge la podem descriure dins d'un aprenentatge intencional escolar tenint en compte tres consideracions. La primera és que s'entén l'aprenentatge com una construcció de significats en la qual s'estableixen relacions i connexions entre coneixements i experiències prèvies i continguts del currículum. La segona és que per realitzar l'esforç i voluntat que requereix l'aprenentatge cal poder atribuir sentit a la situació i el contingut, poder donar sentit a allò que s'aprèn, poder establir relacions entre els continguts d'aprenentatge i el que és rellevant per a ells, els seus objectius i expectatives. L'última consideració, relacionada amb el caràcter de l'aprenentatge escolar, és la presència d'una acció educativa intencional, sistemàtica i planificada pel professorat que promogui i faciliti l'aprenentatge, així com els dos processos de construcció de significats i atribució de sentit, perquè els significats construïts siguin compatibles amb els culturals. És el que habitualment anomenem ensenyament. Aquesta última consideració és en la qual ens centrem en aquesta investigació, ja que és en aquest procés de construcció en què el docent ha d'ajustar contínuament les seves actuacions i ajudes al procés de construcció de significats que duu a terme l'alumnat per tal que siguin eficaces segons el moment en què es proporcionen (Coll, 2010; Coll, Colomina, Onrubia i Rochera, 1992).

Així doncs, per tal d'investigar les bones pràctiques docents, ens centrarem en l'anàlisi de les ajudes “distals”, que es donen més aviat en el disseny i planificació de les activitats, com ara la selecció, organització, seqüenciació i presentació dels continguts, tipus d'activitats, la forma de presentar-les i les consignes i directrius d'execució, etc. Però sobretot en les ajudes “proximals”, que es donen en les interaccions entre professors i alumnes i entre els mateixos alumnes, observant quins mecanismes d'influència educativa es manifesten que permeten: ajustar l'ajuda educativa a l'activitat mental constructiva de l'alumne; la construcció de sistemes de significats compartits entre professor i alumnes cada vegada més rics i ajustats als significats culturalment acceptats; la cessió del control i la responsabilitat des dels professors als alumnes progressivament, mecanisme d'influència educativa relacionat amb el concepte de les “bastides” introduït per Bruner, que ens explica com avança l'aprenentatge dels infants a través de la seva Zona de Desenvolupament Proper durant la interacció amb els adults. D'aquesta manera,

podrem entendre com els alumnes i en especial uns alumnes concrets aprenen certs continguts a partir de l'ajuda i influència educativa que la mestra els proporciona (Coll, 2010; Coll, Colomina, Onrubia i Rochera, 1992). A aquestes ajudes que Coll defineix i que la mestra proporciona en les interaccions, a partir d'ara en direm *suports*, i amb aquesta investigació s'analitzaran els diferents tipus de suport que la mestra dóna a l'alumnat en un entorn multicultural complex.

La teoria sociocultural també ressalta que el desenvolupament escolar i cognitiu es dóna en interacció amb els altres, jugant el llenguatge un rol clau com una eina per pensar i medidora de l'activitat en els plans socials i psicològics (Hennessy et al., 2016). Hennessy i altres (2016) han investigat com el diàleg productiu és una eina per construir l'aprenentatge, però també l'han vist com un procés per incrementar el pensament crític, els enllaços entre diferents àmbits d'aprenentatge i crear una ciutadania activa i democràtica. D'acord amb aquestes idees, ha creat un esquema d'anàlisi, ja que tal com exposen, encara que hi ha evidències creixents sobre les interaccions i el diàleg entre docent-alumne, els investigadors encara no tenen un marc analític per donar sentit i funcionalitat per tal que sigui àmpliament aplicable a diversos contextos educatius.

Efecte dels suports a l'ajustament escolar

Tenint en compte el que s'ha esmentat, cal observar l'atenció i suport que la mestra dóna a l'alumnat amb menor ajustament. El suport dels docents ha de tenir una particularitat quan es troba davant d'una classe complexa i multicultural en què hi ha alumnat que necessita un suport particular. Cal tenir especial consideració específicament a aquell alumnat amb desajustament escolar, i la recerca ens mostra que el rendiment de l'alumnat de famílies migrades és estadísticament significatiu, com s'ha comprovat als resultats de les proves PISA, i el nivell d'abandonament escolar és més alt (Mera, Martínez-Taboada, i Elgorriaga, 2014 : Álvarez, 2012).

L'ajustament escolar fa referència a aspectes en relació amb l'adaptació personal, relacions positives amb la família, els companys i els docents, la satisfacció personal i l'aprofitament de l'ambient escolar en què es troba l'estudiant, l'èxit acadèmic, etc. (Bernal i Gálvez, 2017; Gutiérrez i Gonçalves, 2013). Tal com mencionen Bernal i Gálvez (2017):

En este sentido, el ajuste escolar se trataría de un constructo relacionado con la implicación que el estudiante tiene con su entorno escolar, implicación compuesta por una dimensión emocional ligada a la identificación con el centro educativo, una dimensión conductual relacionada con la participación en el centro y una dimensión cognitiva (p.4).

És important aconseguir l'ajustament escolar de l'alumnat, ja que l'alumnat que té un bon ajustament escolar, valora el seu aprenentatge, està implicat, es relaciona positivament amb els companys i els docents, i és estrany que actuï de manera disruptiva. A més a més, un aspecte important que afavoreix l'ajustament escolar són les relacions de control emocional i el suport de l'escola, és a dir, dels docents (Gutiérrez i Gonçalves, 2013). Els docents són de vital importància en l'èxit escolar, ja que el seu suport a l'alumnat es relaciona amb la participació i implicació escolar, la motivació social i acadèmica, l'esforç, la persistència, i la participació en les

tasques, influint significativament les relacions positives entre mestre-alumnat en el rendiment escolar (Azpiazu, 2016).

En una escola amb matrícula viva en què arriben infants al llarg del curs escolar, l'ajustament escolar és de gran importància per a l'èxit acadèmic d'aquests infants, ja que tal com Azpiazu exposa (2016):

El ajuste escolar es una variable enmarcada en las teorías ecológicas y de ajuste persona-contexto (Martínez, 2009). Según los modelos, el ajuste a un contexto hace referencia a aquellos comportamientos y procesos cognitivos a través de los cuales se busca mantener o restablecer el equilibrio ante un problema determinado y reducir el estrés asociado a esta nueva situación. Se trata, por tanto, de una respuesta relacionada a situaciones estresantes que requiere de cambios en el individuo (McCubbin y McCubin, 1987); de forma que, a través de estos comportamientos y procesos cognitivos, se busca restaurar o mantener el equilibrio y disminuir el estrés experimentado (Martínez, 2009). Lo deseable es que el individuo se sienta no sólo adaptado a los grupos sociales y al contexto con los que se relaciona, sino que también debe estarlo consigo mismo, lo que constituye, posiblemente, el elemento fundamental de la adaptación (Alba, 2011). Por tanto, podría decirse que el ajuste escolar hace referencia a la manera en que el individuo se reajusta, adapta y acomoda al contexto escolar (p.110).

Relació mestre/a-alumne/a i la influència educativa dels suports

Els docents actuen com a models per als estudiants, i la relació mestre/a-alumne/a és essencial en l'aprenentatge, la construcció d'interessos, el rendiment acadèmic i la motivació. A més a més, el sentit d'aprovació o desaprovació que proporcionen pot afectar el sentit de la identitat de l'alumnat i l'autopercepció de la seva competència. En aquest sentit, hi ha estudis que mostren la importància de les percepcions del desenvolupament de la identitat docent i de la competència social per tractar de manera efectiva les interaccions i relacions amb l'alumnat. Els docents socialment competents són capaços de desenvolupar relacions amb l'alumnat, gestionant el comportament a l'aula i regulant les seves pròpies emocions (Raufelder, Bukowski i Mohr, 2013). Colutier (2008) ens remarca que: "La relation affective est à la base de l'intervention" (p.39), és a dir, que com a mestres hem d'oferir reptes a l'alumnat mentre li proporcionem un suport càlid. A més, el suport social sembla que pot ser un predictor de l'èxit en un context d'escola (Azpiazu, 2016).

Així doncs, en un context multicultural com en el que ens trobem, on molts infants poden mostrar desajustament escolar, la implicació de la mestra és molt important a l'hora d'observar el desenvolupament de l'infant, i ha de facilitar el procés d'ensenyament-aprenentatge, però també el desenvolupament afectiu i emocional. Per comprendre si la mestra ofereix el suport i bastides adequats per a l'alumnat, cal observar a la mestra i a l'infant (Betancourth, Burbano, i Venet, 2017) i veure si les interaccions donen suport cognitiu i emocional. Caldrà fixar-se doncs en quines interaccions donen suport, per a què i a qui. Pianta (2011) ens diferencia tres dominis per analitzar interaccions efectives: *Suport Emocional*, *Organització de l'aula* i *Suport instruccional*. Cadascun d'aquests dominis es subdivideix en diverses dimensions que ens mostren el comportament esperat dels docents que fomenten el desenvolupament socioafectiu i cognitiu. Hennessy i altres (2016) també ens

proporcionen un esquema per analitzar si els diàlegs i interaccions que es donen a l'aula són productives i ajuden a construir coneixement. Aquest esquema consta de categories com *Convidar al desenvolupament d'idees*, *Desenvolupament d'idees*, *Rebatre*, *Convidar al raonament*, *Raonar de manera explícita*, *Coordinar idees i acord*, *Connectar*, *Reflexionar sobre el diàleg o l'activitat*, *Guiar la direcció del diàleg o l'activitat*, *Expressar idees o convidar a l'expressió d'idees*.

D'acord amb tot això, ens preguntem *quin tipus de suport dóna la mestra als infants i quin suport dóna a aquells infants amb desajustament escolar*. Per tant, en aquesta recerca s'han plantejat un objectiu general:

- Analitzar les interaccions del mestre amb l'alumnat i específicament a aquell amb desajustament escolar.

Per aconseguir arribar a l'objectiu general, s'han generat dos objectius específics que parteixen cadascun d'una pregunta:

Quin és l'ajustament escolar i social de l'alumnat del grup-classe?

- Avaluar el desajustament escolar i social de l'alumnat.

Quins suports dóna la mestra als estudiants per afavorir l'ajustament escolar i social?

- Identificar el tipus de suport que la mestra dóna als diferents estudiants.

Així doncs, tots els instruments i anàlisi de dades aniran enfocats a respondre aquestes preguntes i a assolir els objectius marcats.

3. Mètode

La investigació s'ha concebut a partir d'un enfocament mixt mitjançant la recollida de dades com a observadora d'un cas en particular. Les unitats d'anàlisi i de recollida de dades en la interacció mestra-alumne són *Sessions d'Activitat Conjunta* (SAC), que han consistit a analitzar allò que passa i allò que diuen mestra i alumnes amb l'objectiu d'identificar mecanismes d'influència educativa i suports d'ajustament escolar en el transcurs de les sessions. La investigació es basa en un estudi de cas al curs de 4t de primària a una escola de "màxima complexitat" i en un context multicultural. En un grup-classe amb un 75% de famílies d'origen migrant, s'han observat sessions de matemàtiques, medi i llengua, amb una durada d'una hora i mitja cadascuna entre l'abril i el maig de 2019, tot i que sent només una persona investigadora no s'han pogut observar totes i cadascuna de les interaccions que la mestra ha tingut amb els infants. En aquesta investigació s'ha seguit un disseny en què el mètode utilitzat per a l'anàlisi és una combinació de processos inductius i deductius. A partir dels resultats obtinguts, generalitzem unes conclusions exposades d'acord amb la teoria, complementant aquest mètode amb el mètode deductiu, ja que els resultats obtinguts es relacionen amb el marc teòric i corroboren altres estudis realitzats.

Població i Mostra

La investigació es realitza en un Centre d'Educació Infantil i Primària a la zona perifèrica de Terrassa que forma part dels centres públics de Catalunya, la titularitat del qual correspon al Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. El barri té un total de població de 12.734 habitants. Un 47% d'aquests han nascut a Terrassa i un 19,5% fora d'Espanya, sent el Marroc l'origen del qual provenen més habitants (7,6% del total de la població del barri) (Ajuntament de Terrassa, 2017). En aquestes dades però, no hi ha comptabilitzats els infants que han nascut a Terrassa que són de famílies d'origen estranger. Aquestes dades no queden reflectides a l'escola, de la qual un aspecte a destacar és la diversitat cultural de l'alumnat. Sovint arriben nous infants o en marxen d'altres, ja que l'escola és de matrícula viva. A causa de l'alta complexitat amb la qual es caracteritza l'escola, aquesta compta amb 2 o 3 línies per a cada curs i un nombre d'infants a cada grup-classe d'entre 18 i 20. La línia pedagògica de l'escola està sent renovada, i fa tres anys que treballen mitjançant espais d'aprenentatge, en els quals alumnes de tota la comunitat (petits, mitjans o grans) es barregen per realitzar les diverses propostes educatives amb metodologies que permeten als infants tenir més autonomia a l'hora de realitzar les activitats. La comunitat de petits està formada pels alumnes de P3, P4 i P5; la comunitat de mitjans pels de 1r, 2n i 3r; i la comunitat de grans per 4t, 5è i 6è.

La mostra per aquest estudi és una classe de 4t de primària, que va començar el curs amb 18 alumnes, però on actualment hi ha 20 alumnes (11 nenes i 9 nens) i la tutora del grup. Un aspecte que marca la diversitat en els ritmes d'aprenentatge és la llengua, ja que hi ha infants que han arribat fa poc i estan aprenent el català, llengua vehicular de l'escola i amb la qual es fan totes les assignatures. Altres no parlen ni el castellà ni el català amb la família, ja que aquestes són d'origen estranger. Majoritàriament les famílies de l'escola són d'origen marroquí, de les 20 famílies, 9 provenen del Marroc, 1 és de Mali, 3 són de Centreamèrica, 1 de Rússia, 1 de Pakistan i 5 són de Catalunya. Pel que fa a la seva cultura tradicional, en destaca la cultura marroquina (44,4%) i la gitana (22,2%).

Tècniques d'anàlisi i de recollida de dades

Tal com s'ha mencionat, la present investigació ha estat concebuda des d'un enfocament mixt a partir de dues tècniques amb les quals s'han recollit dades quantitatives i qualitatives. S'ha dut a terme una observació participant, és a dir, com a investigadora he adoptat un rol entre observadora participant i no participant que Fàbregues, Meneses, Rodríguez-Gómez i Paré descriuen (2016), trobant-me immersa en la vida quotidiana de les persones observades en un període de temps extens, observant el que es diu i recollint les dades que eren d'interès per a la investigació, però recollint dades sense participar en les activitats. Així doncs, s'ha recollit informació *in situ*, en el context natural dels successos. Aquest tipus d'observació ha permès investigar a un grup social, centrar-se en l'estudi dels comportaments i les interaccions, investigar un fenomen observable accedint a la localització i respondre a la pregunta d'investigació a partir de dades qualitatives mitjançant l'observació directa.

Per respondre a la pregunta *Quin és l'ajustament escolar i social de l'alumnat del grup-classe?* i conèixer quin alumnat mostra desajustament escolar abans de la recollida d'informació a les SAC, s'ha fet ús d'una adaptació del *Class Play* (Masten, Morison i Pellegrini, 1985) adaptat per Monjas, Martín-Antón, García-Bacete i Sanchiz (2014). Amb aquest instrument aconseguim l'avaluació dels iguals trobant conductes que ni la família ni els docents podem observar, ja que l'avaluació està basada amb un ampli ventall de situacions i experiències protagonitzades per ells mateixos (Muñoz, Jiménez i Moreno, 2008). Es proporciona un qüestionari de nominació reputacional en el qual es presenta una situació on es proposa fer una obra de teatre i es demana als infants quin dels companys s'ajusta millor a la descripció donada (ex.: algú que prefereix jugar sol, algú que ajuda als altres quan ho necessiten, algú que es baralla molt...). Fent una anàlisi factorial trobem tres dimensions (sociabilitat, externalització i internalització) que ens permet valorar de manera quantitativa l'**ajustament socioemocional** i **acadèmic** dels infants a primària, relacionant la reputació conductual amb la posició sociomètrica, l'amistat i la xarxa social.

Per tal de respondre a la pregunta *Quins suports dóna la mestra als estudiants per afavorir l'ajustament escolar i social?* i identificar el tipus de suport que la mestra dóna a diferents infants, els instruments es basen en informació qualitativa recopilada a través de l'observació directa participant durant el diàleg i les accions entre mestra i alumnat. D'altra banda, per poder analitzar tota la informació recollida, s'ha dissenyat una graella d'anàlisi amb categories d'interacció mestra-alumne/a creada a partir del *CLASS* de Pianta (2011) i el *SEDA* de Hennessy i altres (2016). La taula conté diversos dominis, cadascun dels quals es subdivideix en diferents dimensions o categories. *CLASS* és un sistema normalitzat d'observació i avaluació amb versions per a aules d'infantil fins a secundària que proporcionen valoracions quantitatives per a cadascuna de les dimensions de les interaccions entre professor i alumne (Pianta, La Paro i Hamre, 2008). Tal com expliquen Betancourth, Burbano i Venet (2017), el *CLASS* "describe los comportamientos esperados de los docentes que saben contribuir al desarrollo socioafectivo y cognitivo de sus estudiantes, estableciendo una relación positiva con estos, [...] una relación que les da un sentimiento de seguridad tanto en el plano afectivo como cognitivo" (p.59). El *SEDA* (Scheme for Educational Dialogue Analysis) és un esquema per analitzar com el coneixement es construeix a partir del diàleg en un context educatiu i poder determinar com és un diàleg productiu (Hennessy et al., 2016). Els quatre dominis analitzats que formen la pauta de *Categories d'interacció mestra-alumne/a* són el *Suport emocional*, l'*Organització d'aula*, el *Suport instruccional* i el *Diàleg educatiu*, i trobem un total de 47 categories.

S'ha seguit un procés de revisió i testeig per tal que l'instrument fos operatiu. Inicialment, es va fer una revisió de les descripcions de les categories per veure si eren clares i no portaven a confusió. Una vegada dissenyada la graella es va fer una prova pilot d'una SAC per valorar si les diferents categories permetien analitzar els resultats i l'objecte de la investigació. Es va analitzar i codificar aquesta primera SAC per part de la persona investigadora i de la tutora, valorant així les possibles divergències. Es van trobar diferències a l'hora de codificar, ja que per una banda, la investigadora i la tutora van identificar categories iguals i categories diferents. La

persona investigadora va identificar algunes categories que la tutora no havia detectat i a la inversa, per això cal fer una segona revisió de les codificacions en totes les interaccions. Alhora, la investigadora va identificar *Integració* (IN) en una interacció en què la mestra els recordava als infants una activitat de matemàtiques que havien fet, però després es posava a parlar de l'organització en grups cooperatius. Amb la tutora es va aclarir i decidir que si apareixia aquest tipus de suport, la conversa havia de continuar explícitament en la mateixa direcció, però que si no els servia per connectar els conceptes en la conversa, el tipus de suport no es donava. És a dir, encara que la mestra recordi el tema dels problemes de matemàtiques de la sessió anterior, no es connecta amb el diàleg sobre la gestió de l'aula per grups cooperatius i les responsabilitats de cada rol del grup.

Taula 1: Exemple de la interacció identificada com a IN

M: <i>L'altre dia vam estar fent tots junts uns problemes que eren d'hores, que deia: "La Mestra s'ha llevat a aquesta hora, ha fet això, ha fet allò altre, a quina hora marxa de casa? Us enrecordeu?</i> Alguns: <i>Sí.</i> M: <i>Vale, farem un problema, però farem un problema amb el grup. Teniu els rols, sabeu qui és cadascú, per tant, hem d'intentar fer-lo tots. Si us falta gent, repartiu-vos els seus rols o mireu com ho feu, vale? Recordem, si el grup té un dubte qui vé a preguntar-ho?</i> A6: <i>El secretari.</i> M: <i>El secretari. Si algú està una mica despistat, qui li ha de dir: "Ei!"?</i>
--

D'altra banda, la investigadora va codificar les interaccions a partir de si es donaven les categories, ajudant-se dels factors i les descripcions per identificar-les, i ho codificava a partir del codi (ex: REL). En canvi, la tutora va analitzar les interaccions codificant amb el codi juntament amb el nivell de categoria (ex.: REL.Mig). Com la durada de les observacions no era gaire llarga ni es van poder observar un gran nombre de sessions, es va acordar que la codificació es faria amb el codi de les categories, tenint en compte els factors i la descripció del nivell alt per ajudar a identificar si es donaven o no. Per determinar quin nivell de categoria mostrava la mestra a les interaccions d'una sessió, es va afegir una numeració a cada nivell i es va acordar que després de fer la codificació s'analitzaria en quin nivell es donaven. Així, si en les diverses interaccions d'una sessió la mestra mostrava una vegada *Afecte positiu* (AP), el nivell d'aquella sessió seria baix, i si ho mostrava dues o tres vegades, seria mig, i si ho mostrava més de tres vegades, seria alt. A partir d'aquí es va analitzar la resta d'observacions a partir dels acords establerts. A l'hora de codificar la resta de SAC, la investigadora es va adonar que aquesta manera de codificar era inviable, perquè no sempre hi ha la possibilitat que apareguin les 47 categories establertes, i per tant, no podríem determinar que el nivell és baix si no s'han donat les categories. Així que es va tornar a l'opció de la tutora, codificar les interaccions de les SAC a partir del codi de les categories i el nivell en què apareixen (ex.: RELb/m/a).

Taula 2: Exemples de l'eina d'anàlisi creada de les categories d'interacció mestra-alumne/a

Codi	Categories	Factors	Determinants/Descripció		
			Baix	Mig	Alt
Suport Emocional					
Clima d'aula					
REL	Relacions	- Proximitat física - Activitats compartides - Assistència entre iguals - Afectació coincident - Conversa social	Hi ha pocs indicis, si és que n'hi ha, que la mestra i l'alumnat gaudeixi de relacions càlides i solidàries.	Hi ha alguns indicis que la mestra i l'alumnat gaudeixen de relacions càlides i solidàries.	Hi ha moltes indicacions que la mestra i l'alumnat gaudeixen de relacions càlides i solidàries.
Organització d'aula					
Gestió del comportament					
ECC	Expectatives de comportament clares	- Expectatives clares - Coherència - Claredat de normes	Les normes i les expectatives estan absents, no estan clares o no es compleixen.	Les normes i les expectatives poden haver estat declarades clarament, però inconsistentment complertes.	Les normes i les expectatives de comportament són clares i consistentment complertes.
Suport instruccional					
Desenvolupament de conceptes					
AR	Anàlisi i raonament	- Per què i/o com preguntes - Solucionar problemes - Predicció / experimentació - Classificació / comparació - Avaluació	La mestra escassament utilitza discussions i activitats que fomenten l'anàlisi i el raonament.	De vegades, la mestra utilitza discussions i activitats que fomenten l'anàlisi i el raonament.	La mestra sol utilitzar debats i activitats que fomenten l'anàlisi i el raonament.
Diàleg educatiu (SEDA)					
CD	Convidar al desenvolupament d'idees	- Convidar a construir idees pròpies o d'altres - Convidar a aclarir una contribució - Convidar a estar d'acord / en desacord, comparar o avaluar idees o opinions d'altres persones - Convidar a millorar la idea	La mestra rarament convida l'elaboració, el desenvolupament, l'aclariment i la millora de les idees pròpies o d'altres.	La mestra de vegades convida l'elaboració, el desenvolupament, l'aclariment i la millora de les idees pròpies o d'altres.	La mestra sovint convida l'elaboració, el desenvolupament, l'aclariment i la millora de les idees pròpies o d'altres.

Elaboració pròpia a partir del CLASS (Pianta, 2008) i el SEDA (Hennessy, Kershner, Ahmed, Calcagni i Kerslake, 2015).

Per consultar la versió completa de la taula podeu anar a l'annex 3 o accedir a través de l'enllaç (categories d'interacció mestra-alumne/a).

A l'annex 1 podeu consultar dos exemples de codificació de les interaccions (taula 5 i taula 6).

4. Consideracions ètiques

Abans de començar el procés d'observació a l'aula, es va obtenir el consentiment informat de la mestra i l'alumnat. L'escola en què es van fer les observacions és una escola formadora, i per tant les famílies estan asseventades dels projectes en què participa amb l'alumnat de la UAB. A més, es va informar sobre la confidencialitat i el tractament de dades de l'escola, la mestra i l'alumnat.

5. Resultats

Amb els resultats que es mostren a continuació es pretén trobar prou dades per aconseguir l'objectiu que ens havíem proposat a l'inici de la investigació: *Analitzar les interaccions del mestre amb l'alumnat i específicament a aquell amb desajustament escolar*. Per aconseguir aquest objectiu, en primer lloc calia avaluar el desajustament escolar i social de l'alumnat, i en segon lloc, identificar el tipus de suport que la mestra dóna als diferents estudiants.

Quin és l'ajustament escolar i social de l'alumnat del grup-classe?

En la següent taula es mostren els resultats del *Class Play*. Fent una anàlisi factorial trobem els resultats en relació a les tres dimensions: sociabilitat, externalització i internalització) que ens permet valorar de manera quantitativa l'ajustament socioemocional i acadèmic. L'A3 i A18 són alumnat nouvingut que ho han realitzat el *Class Play*. Analitzant la taula, pel que fa a la *Sociabilitat*, veiem que l'A8, l'A15 i l'A17 tenen un nivell alt, però l'A8 destaca en gran mesura. Aquest és l'alumnat a qui veuen com a líder, amb qui tothom vol estar, que té bones idees, amb qui es pot confiar, amigable, content, pacient, que escolta als altres, que juga net, a qui esperen trobar-se a l'escola, que respecta les normes, ajuda als companys, etc. En canvi, l'A1, l'A4, l'A5, l'A10, l'A11 i l'A16 destaquen pel seu baix nivell de nominacions en aquests ítems. Quant a l'*Externalització*, s'observa que l'A6, l'A9, l'A10, l'A13 i l'A16 tenen un nivell alt, però l'A9 destaca en gran mesura. Aquest seria l'alumnat a qui farien fora de classe, que creuen que sempre es baralla, que s'enfada fàcilment, interromp, plora de seguida, és poc escoltat, manaire i emprenyador. En canvi, l'A1, l'A11 i l'A19 destaquen pel seu baix nivell o nul. En relació a la *Internalització*, veiem que l'A1, l'A4, l'A14 i l'A19 tenen un nivell alt, però l'A19 destaca en gran mesura, havent rebut 10 nominacions de les 17 persones com a tímid. Aquest és l'alumnat a qui veuen com tímid, poc escoltat, oblidat als jocs, trist, que juga sol o que té problemes per fer amics. En canvi, l'A2, l'A8 i l'A11 destaquen per no haver rebut cap nominació.

Taula 3: Resultats del *Class Play*

Alumnes	Sociabilitat	Externalització	Internalització
A1	5	1	8
A2	11	4	0
A3	-	-	-
A4	8	13	6
A5	6	11	2
A6	15	23	5
A7	15	8	2
A8	116	12	0
A9	18	42	5
A10	5	18	4
A11	7	2	0
A12	11	6	1
A13	12	16	2
A14	16	3	6
A15	27	2	3
A16	7	17	5
A17	35	4	2
A18	-	-	-
A19	13	0	10
A20	12	8	2

Per tal de donar resposta a la segona pregunta plantejada, l'alumnat que es tindrà en compte per a l'anàlisi de resultats serà aquell que té una sociabilitat baixa (A1, A4, A5, A10, A11 i A16), el que té una externalització alta (A6, A9, A10, A13, i A16) i aquell que té una internalització alta (A1, A4, A14 i A19). D'aquesta manera podrem identificar quin tipus de suport dóna la mestra a aquell alumnat amb desajustament social i escolar. És a dir, els alumnes A1, A4, A5, A6, A9, A10, A11, A13, A14, A16 i A19. També s'inclourà l'A18, un alumne nouvingut que està aprenent la llengua del qual, encara que no es tinguin dades d'ajustament o desajustament escolar, es vol valorar quin tipus de suport dóna la mestra per tal que s'ajusti al nou context escolar.

Quins suports dóna la mestra als estudiants per afavorir l'ajustament escolar i social?

Per a l'exposició de resultats que mostrin el **perfil d'interaccions que la mestra té amb el conjunt del grup-classe**, només s'han agafat aquelles categories que mostren els suports que ofereix la mestra. En general, tal com es pot veure a l'annex 3, que recull el nombre total de categories identificades a les quatre SAC, el domini que destaca entre els suports que la mestra ofereix per la seva freqüència és el *Suport Emocional* (102). D'aquí es destaca sobretot les mostres de respecte (17), la sensibilitat de la mestra per igualar el seu suport (10), el seu suport a l'autonomia i el lideratge (11) i les oportunitats que crea perquè l'alumnat s'expressi (15).

El segon domini que més predomina és el *Suport Instruccional* (77), del qual les categories que destaquen en aquest domini són la facilitació afectiva per tal que l'alumnat s'impliqui en la tasca (11) i l'orientació cap als objectius d'aprenentatge (11).

A continuació trobem el d'*Organització d'Aula* (67), on destaca sobretot les bastides i assistència de la mestra a l'alumnat (10).

I finalment, el domini que menys apareix és el *Diàleg Educatiu* (37), en el qual la categoria que més predomina és rebatre i posar en dubte les idees (7), però tampoc apareix en gran mesura.

Cal remarcar que hi ha categories que gairebé no han aparegut a les SAC considerades importants per a l'aprenentatge, com ara la varietat de modalitats i materials diferents (3), l'anàlisi i raonament (2), la creació (3), la integració de conceptes amb aprenentatges previs (3), la utilització d'un idioma avançat (2), connectar i fer explícita la trajectòria d'aprenentatge (2), convidar a expressar idees (2), i sobretot la reflexió metacognitiva sobre les activitats d'aprenentatge (1).

Pel que fa als **suports que la mestra dóna a l'alumnat amb desajustament escolar** i social, a la taula 4 es mostra el codi de la categoria de suport que s'ha identificat a les SAC i que la mestra ha donat a l'alumnat. Com es pot observar, l'A1, l'A4 i l'A11 no apareixen a la taula. Això es deu a l'absència d'aquest alumnat o perquè a vegades els docents de suport s'emporten a alguns infants a una altra aula per treballar amb ell. L'A13 i l'A16 també han sortit de l'aula en algunes ocasions, i l'A10 s'ha absentat en alguna de les sessions.

Del conjunt de l'alumnat amb **sociabilitat baixa**, la mestra ha donat més suports a l'A10, entre els quals destaquen gairebé la meitat dels suports referents al *domini de suport emocional* (DSE). La mestra li ha donat suport i bastides, ajustant la seva

atenció i suport al nivell de l'infant. Alhora, també hi ha alguns suports en relació al *domini del diàleg educatiu* (DDE), oferint suport per al raonament i justificació d'idees de l'infant. El segon infant a qui més ha donat suport és l'A16, predominant entre aquests més de la meitat dels suports del *domini d'organització d'aula* (DOA). La mestra ha donat suports bàsicament per intentar evitar que no creixin els problemes de gestió a l'aula o a controlar les interrupcions. En canvi, a l'A5 destaca pel seu nombre reduït de suports, caracteritzats pel DOA i solucionar les preocupacions de l'infant o evitar que es desenvolupin problemes.

Entre l'alumnat amb **externalització alta**, ressalta en gran mesura el nombre de suports que la mestra li ha donat a l'A9 (33), i que coincideix amb l'infant que més desajustament social mostra pel que fa a externalització. D'aquests, la majoria fan referència al DSE, i es caracteritzen per proximitat, assistència, somriures i oportunitats per a l'expressió, però també n'hi ha d'altres pertanyents al DOA, entre les quals hi ha categories que fan referència a reencaminar males contuctes i evitar l'aparició de problemes. També destaquen els suports del *domini de suport instruccional* (DSI), caracteritzats pel proporcionament de bastides, preguntes que porten a la reflexió i l'argumnetació de les idees, i reconeixement positiu als esforços. A l'infant que té el segon nivell d'externalització més alt, l'A6, de tots els suports que la mestra li ha donat (10) ressalta sobretot el suport en el DOA, per intentar evitar que no creixin els problemes de gestió a l'aula o per controlar les interrupcions. Però en canvi, gairebé no hi ha suports dels altres dominis. L'A10 és la tercera persona amb més externalització, i com ja hem explicat a l'ajustament anterior, en aquest cas dels suports proporcionants (11) no ha donat tant suport del DOA, sinó que ha donat més suport del DSE. L'A13 també destaca pel seu nombre reduït de suports (4), caracteritzats pel DSE i DSI, però les poques interaccions que es donen són per oferir estímuls als esforços de l'infant i comunicacions positives. Per últim, L'A16, del qual de tots els suports (9) destaca més nombre de suports del DOA, els quals la mestra els utilitza per intentar evitar que no creixin els problemes de gestió a l'aula o per controlar les interrupcions.

Als infants amb **alta internalització**, hi ha una diferència molt gran en els suports, ja que l'A14 té un gran nombre d'interaccions amb la mestra (14), en les quals li ha donat suport bàsicament del DSE, mitjançant una comunicació positiva, donant atenció adreçada a l'alumne i fomentant el seu lideratge i autonomia. En canvi, amb l'A19 ha tingut molt poques interaccions directes i suports (3), totes elles del DSE, mostrant també una comunicació positiva, respecte i foment del lideratge.

Amb l'alumnat **nouvingut**, la mestra ha tingut bastants interaccions, ha estat la segona persona dels seleccionats per observar a qui més suport ha donat (22). De les 22 interaccions, 18 són suports del DSE, i estan caracteritzats per la proximitat física, l'assistència, les rialles i somriures, la comunicació positiva, la consciència de l'atenció, l'ajustament a les necessitats i el foment de l'autonomia i la conversa. També hi ha tres suports del DSI, amb els quals la mestra ha donat retroalimentació i reconeixement a l'infant estimulant-lo per a la participació amb el grup.

Taula 4: Categoria i nombre d'interaccions a l'alumnat

Alumnes	Codi de categoria identificada a les interaccions per a cada alumne/a				Nombre de suports
	Suport Emocional (DSE)	Organització d'Aula (DOA)	Suport Instruccional (DSI)	Diàleg Educatiu (DDE)	
A5	APR	PR			2
A6	SB, EE	ECC, PR, RMC, RMC, CE, MTA	FIA, CD		10
A9	REL, REL, CP, CP, RE, S, SB, SB, SE, APR, APR, CA, EE, EE	ECC, PR, RMC, CE, MTA, FA	CR, B, B, LR, IPP, PI, FIA, PO	CD, REB, CRA, G	32
A10	SB, SE, SE, APR, SAL	FA, B, IPP		CD, REB, CRA	11
A13	AP, CP, EE		FIA		4
A14	REL, AP, AP, CP, RE, SB, SE, APR, SAL, EE	ECC, FA, COA	FIA		14
A16	SB, APR, APR	ECC, PR, PR, RMC, MTA, MTA			9
A18	REL, REL, REL, AP, CP, RE, RE, SB, SB, SB, SB, SE, SE, SE, SE, APR, CA, EE	FA	B, LR, FIA		22
A19	CP, RE, SAL				3

6. Discussió

Els resultats descrits en aquest estudi mostren com en altres la complexitat del suport social en un context multicultural (Hombrados i Castro, 2013). Analitzant el desajustament escolar, hem pogut veure que en un entorn multicultural amb matrícula viva en el qual arriben i marxen infants constantment, hi ha un gran nombre d'infants amb desajustament socioemocional i acadèmic. Per tant, trobem una relació amb el que Azpizau (2016) comenta sobre les variables que emmarquen l'ajustament escolar de la persona a un entorn i context nou i l'estrès davant d'una nova situació.

L'ajustament escolar fa referència a aspectes en relació amb l'adaptació personal, relacions positives amb la família, els companys i els docents, la satisfacció personal i l'aprofitament de l'ambient escolar en què es troba l'estudiant, l'èxit acadèmic, etc. (Bernal i Gálvez, 2017; Gutiérrez i Gonçalves, 2013). Aquesta investigació no inclou dades sobre les relacions positives amb la família, però el *Class Play* ens ha permès valorar de manera quantitativa l'ajustament socioemocional i acadèmic del grup-classe, relacionant la reputació conductual amb la posició sociomètrica, l'amistat i la xarxa social. A part d'això, les dades de les quals disposem de més informació són les referents a les relacions mestra-alumnat a partir del *CLASS* i el *SEDA*. **Els resultats obtinguts no demostren que l'alumnat amb més suport per part de la mestra tinguin un millor ajustament**, ja que hi ha infants amb un grau alt de sociabilitat que han obtingut aproximadament el mateix nombre de suports per part de la mestra que altres infants que tenen un alt grau d'exteriorització. En canvi,

el que podem demostrar és que el suport que **la mestra ofereix amb més mesura en el grup-classe en general és el suport emocional**, suport que els estudis han declarat com a més beneficiós per a les persones (Hombrados i Castro, 2013). Cal destacar però la poca identificació de suports relacionats amb el diàleg educatiu, diàleg que sembla ser productiu per a l'aprenentatge dels infants i una eina per construir coneixement, desenvolupar el pensament crític i fer enllaços entre les diverses àrees de coneixement (Henessy et al., 2016).

D'altra banda, tot i que no es demostra amb tot el grup d'infants amb desajustament, podem dir en general que els resultats concorden amb estudis previs que mostren que més atenció a les emocions de l'alumnat s'associa a un menor benestar percebut i a nivells baixos d'ajustament social (Mera, Martinez-Taboada i Elgorriaga, 2014), ja que **la mestra ha donat en general suports de tipus emocional a aquells infants que presenten desajustament socioemocional i escolar**, excepte un cas en què la mestra no ha proporcionat gaires suports a l'infant amb el nivell d'internalització més alt. Per contra, sí que ha proporcionat bastants suports a l'infant que presenta el segon nivell més alt d'internalització i a l'infant nouvingut, infant que ha d'adaptar-se a un entorn social i escolar nou amb una llengua totalment diferent de la seva. Encara que aquesta investigació no demostra que els infants que tenen més suport emocional per part de la mestra tinguin un millor ajustament escolar, sí que podem valorar que la mestra dóna importància a aquest tipus de suport per al desenvolupament dels infants i al seu ajustament escolar, tal com ens mostra la literatura (Azpizau, 2016), sent el suport que més aplica i ofereix a l'alumnat. En aquest sentit "un clima social adecuado en el centro escolar favorece la integración social [...], una de las variables más importantes en la creación de ese clima positivo es la existencia de unas relaciones sociales adecuadas y la percepción de apoyo social" (Hombrados i Castro, 2013). Però **la mestra no sempre és eficient en donar-lo a tots els infants amb desajustament**, fet possiblement determinat per l'entorn multicultural i el gran nombre d'infants nouvinguts i que mostren desajustament. Veiem que això està en línia amb el que s'espera per atendre a la diversitat, però que no n'hi ha prou per atendre a tot l'alumnat, ja que com també s'observa, la mestra ha hagut de donar molts suports relacionats amb l'organització de l'aula, amb la qual cosa perd oportunitats i temps que podria invertir a atendre a tot l'alumnat i a oferir més suports de tipus instruccionals i de diàleg educatiu per millorar el rendiment i èxit acadèmic dels infants. Que en alguna ocasió sorgeixin conflictes o alguna disrupció i no hi hagi un clima social adequat, impedeix que part de l'alumnat no es pugui integrar socialment, tal com la literatura exposa (Hombrados i Castro, 2013). A part, el fet de treure de l'aula a alguns infants en moltes ocasions, fa que la mestra no els pugui donar el mateix suport que als altres i que no s'ajustin al context de l'aula.

7. Conclusions

En una escola de “màxima complexitat” situada en entorn multicultural i en què trobem moltes famílies en risc d'exclusió, la present investigació ha pogut comprovar el gran nombre d'alumnat amb desajustament socioemocional i escolar present al grup-classe. Aquest fet és una barrera per a l'aprenentatge dels infants i en definitiva per al seu èxit acadèmic. Ens trobem amb molts infants que s'han d'adaptar a un entorn social i cultural nou, i sovint amb una llengua diferent de la seva. Aquests infants requereixen sobretot de suport emocional per part de la mestra, un element clau per a l'ajustament escolar de l'alumnat. Cal recordar també que hi ha altres tipus de suports que cal donar a l'alumnat per tal que senti satisfacció personal, motivació social i acadèmica, i es fomenti la seva persistència i motivació en les taques. Parlem de suports que també es relacionen amb l'ajustament escolar de l'infant i el seu èxit acadèmic, com ara el suport instruccional, el qual alguns estudis han trobat com un dels suports més valorats pels infants (Hombrados i Castro, 2013), o els suports del diàleg educatiu, que fomenten l'aprenentatge i construcció de coneixements de l'alumnat.

En el cas d'estudi, s'ha comprovat que la mestra ha ofert suports sobretot de tipus emocional a gairebé tots els infants amb desajustament socioemocional i escolar, però n'ha descuidat a d'altres, amb els quals no ha tingut gaire interacció i no els ha donat gaires suports. Tenint en compte que a l'escola hi ha mestres de suport que s'emporten alguns infants per treballar amb ells individualment, caldria pensar en què quan els separem dels altres no afavorim el seu ajustament a l'entorn social, i seria més favorable pels infants que els dos mestres poguessin fer docència compartida a l'aula. D'aquesta manera, podrien donar més suport a tots els infants amb desajustament escolar i atendre a tota la diversitat educativa del grup-classe.

Finalment, es remarca la importància que la investigació ha demostrat sobre la necessitat de detectar el desajustament socioemocional i escolar de l'alumnat, oferir-li un suport adequat per tal que es pugui ajustar al context escolar i garantir així el seu èxit acadèmic, sobretot en un entorn en què moltes de les famílies són migrades i sabent que s'ha demostrat que el rendiment d'aquest alumnat és estadísticament més baix i el nivell d'abandonament escolar és més alt.

8. Limitacions i perspectives

Aquesta investigació s'ha realitzat en un entorn determinat a una escola específica de la zona perifèrica de Terrassa amb un alt nivell d'immigració, amb la qual cosa no es poden comparar les dades obtingudes amb altres estudis realitzats. Durant la investigació s'han tingut limitacions que no han permès recollir més dades amb

detall, per exemple, realitzar la investigació en el transcurs de l'any acadèmic de l'últim curs del grau, amb la qual cosa ha estat difícil accedir a moltes sessions. Un altre aspecte que ha limitat l'estudi ha estat el gran nivell d'absència escolar d'alguns infants amb desajustament i que a altres infants se'ls emportés el mestre de suport per treballar amb ells a una aula a part. Una altra limitació sorgida ha estat el fet de ser només una persona observant, que ha dificultat i a vegades no ha permès identificar totes les interaccions sorgides a l'aula a les activitats que es realitzen en grups cooperatius i en les quals la mestra va passant taula per taula.

Per portar aquest estudi a la pràctica i valorar les interaccions de la mestra amb l'alumnat, caldria que tots els infants estiguessin a l'aula, si cal fent docència compartida. Les eines d'anàlisi utilitzades poden ser de gran ajuda per als futurs docents en pràctiques que hagin d'analitzar com interacciona el docent amb el grup-classe i quins suports dona a l'alumnat amb desajustament, però també és una eina de gran utilitat per als docents que volen millorar la seva pràctica educativa, fer autocrítica i analitzar els suports que donen a l'alumnat. Aquesta eina ens pot fer adonar que realment no estàvem fent allò què creiem, i que potser estem descuidant a part de l'alumnat o no li estem donant el suport que necessita per garantir el seu ajustament escolar i èxit acadèmic.

En aquesta investigació no ha estat possible analitzar algunes de les preguntes que s'havien plantejat en un inici: *Quina efectivitat tenen els suports que dona la mestra? Les interaccions que la mestra realitza amb l'alumnat tenen un efecte sobre el seu ajustament?* En una futura investigació caldria analitzar l'efectivitat que tenen els suports, i cercar la relació entre les interaccions mestra-alumnat i com aquestes afavoreixen a l'ajustament socioemocional i escolar de l'alumnat per tal de poder donar suports que fomentin l'ajustament i èxit acadèmic dels infants de les nostres aules.

9. Consideracions finals

En aquest últim apartat exposaré els aprenentatges assolits en l'elaboració d'aquest TFG en relació amb què he après al llarg de la carrera i les competències adquirides durant la seva realització.

En aquests quatre anys hem estat formant-nos per ser mestres i conèixer què és allò que ha d'aprendre l'alumnat, com ho ha d'aprendre i per què ho ha d'aprendre, però no hem parlat gaire sobre com podem continuar aprenent nosaltres mateixos com a mestres i poder millorar la pràctica educativa. El fet d'investigar i poder continuar millorant és un aspecte que m'interessa molt. De fet, vaig triar aquesta temàtica per poder tenir recursos per analitzar la meva pràctica. En els Pràcticums

de 3r i de 4t he intentat reflexionar i valorar la meva pràctica a partir de l'anàlisi de les evidències d'aprenentatge de l'alumnat, la gravació de les sessions en vídeo i el posterior visionat. Si els resultats no eren bons, havia de canviar l'estratègia. Si els resultats eren bons, podia recordar aquella pràctica com a mostra d'una bona pràctica. Però a partir de la realització d'aquesta investigació m'he adonat de com n'estava d'allunyada la meva manera d'analitzar-ho, ja que molts dels àmbits que s'han investigat en aquest TFG no apareixien en aquestes mostres. M'he adonat com n'és d'important el suport emocional sobretot en certs contextos en els quals sempre hi ha alumnat que s'ha d'ajustar al context i entorn escolar, una realitat que cada vegada s'està donant més a molts dels centres de Catalunya. A més a més, la investigació remarca la importància sobre la meva futura tasca com a docent i la importància que té el suport que doni a l'alumnat per al seu ajustament escolar.

Pel que fa a la investigació i el mètode, ja havíem fet una investigació-acció al Pràcticum III, però no va ser una investigació real, simplement ens va servir per conèixer els apartats d'un article d'investigació i el seu contingut. Amb aquest TFG he pogut desenvolupar una investigació en un context i situació reals, i he pogut conèixer i aplicar noves maneres d'obtenir dades, analitzar-les i determinar una conclusió real. Tot el procés també m'ha servit per saber tractar tot el conjunt de dades i fer estadístiques de manera més ràpida i eficient.

En conjunt, he desenvolupat competències com a mestra investigadora però també he fomentat el meu esperit crític i de millora de la pràctica docent. A més, m'emporto un munt de recursos que em facilitaran aquesta tasca quan estigui davant dels 20 o 25 alumnes de primària i quan estigui entre un equip de mestres amb qui puc col·laborar.

Finalment, vull agrair la predisposició de la mestra de primària, que ha accedit a l'anàlisi de la seva pràctica, ja que una altra tutora potser no hauria acceptat ser observada i no hagués pogut desenvolupar tota aquesta investigació. I sobretot, vull agrair el suport incondicional a la meva tutora de Treball de Fi de Grau, qui m'ha ajudat molt i sense la qual no hagués fet aquest treball i no hagués après una part molt important de la nostra tasca. L'ànimo a continuar tutoritzant Treballs de Fi de Grau per tal que altres persones tinguin l'oportunitat d'aprendre amb una gran docent.

10. Referències

Álvarez, A. (2012). *El rendimiento académico de los alumnos inmigrantes en España: un estudio de caso*. (Tesis doctoral). Granada: Universidad de granada
Recuperat de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/20187>

Ajuntament de Terrassa (2017). *Anuari Estadístic de Terrassa 2017*. Recuperat de <http://www2.terrassa.cat/laciutat/xifres/A2017/index.php>

Azpiazu, L. (2016). *El ajuste escolar: un modelo explicativo en función de variables contextuales y personales*. Leioa: UPV/EHU. Recuperat de <https://addi.ehu.es/handle/10810/20732>

Betancourth, S., Burbano, D. i Venet, M. (2017). La relación docente-estudiantes de preescolar según el CLASS de Pianta. *Psicogente*, 20 (37), 55-69. Recuperat de <http://doi.org/10.17081/psico.20.37.2418>

Bernal, F. i Gálvez, F. (2017). Ajuste escolar y rendimiento académico y su relación con la motivación y el autoconcepto. Análisis de diferencias en muestra chilena y española. *Revista de Orientación Educacional*, 31 (60), 3-21.

Coll, C. (2010). Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa. Dins C. Coll (Coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria* (pp. 31-61). Barcelona: Graó.

Cloutier, S. (2009). *Le développement des interactions d'étayage entre l'éducatrice et les enfants de 4-5 ans en contexte de jeux symboliques en centre de la petite enfance*. (Tesis doctoral). Québec: Université Lava. Recuperat de <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/20765/1/26153.pdf>

Fàbregues, S., Meneses J., Rodríguez-Gómez D., i Paré M.H. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. Barcelona: Editorial UOC. Recuperat de www.tinyurl.com/zf59qfb

Gutiérrez, M. i Gonçalves, T.O. (2013). Activos para el desarrollo, ajuste escolar y bienestar subjetivo de los adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13 (3), 339-355. Recuperat de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4420912>

Hennesy, S., Kershner, R., Ahmed, F., Calcagni, E. i Kerslake, L. (2015). *Teacher Scheme for Educational Dialogue Analysis*. Recuperat de <http://bit.ly/T-SEDA>

Hennesy, S., Rojas-Drummond, S., Higham, R., Márquez, A. M., Maine, F., Ríos, R. M., García-Carrión, Torreblanca, O. i Barrera, M.J. (2016). Developing a coding scheme for analysing classroom dialogue across educational contexts. *Learning, Culture, and Social Interaction*, (9), 16-44. Recuperat de <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2015.12.001>

Hombrados, I. i Castro, M. (2013). Apoyo social, clima social y percepción de conflictos en un contexto educativo intercultural. *Anales de Psicología*. 29 (1). 108-122. Recuperat de <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.1.123311>

Masten, A. S., Morison, P., y Pellegrini, D. S. (1985). A revised class play method of peer assessment. *Developmental Psychology*, 21 (3), 523-533.

Mera, M.J., Martínez-Taboada, C. i Elgorriaga, E. (2014). Rendimiento académico, ajuste escolar e inteligencia emocional en adolescentes inmigrantes y autóctonos. *Boletín de Psicología*, (110) DOI: 10.13140/2.1.4491.5842. Recuperat de https://www.researchgate.net/publication/264549482_Rendimiento_academico_ajuste_escolar_e_inteligencia_emocional_en_adolescentes_inmigrantes_y_autoctonos

Monjas, M. I., Martín-Antón, L. J., García-Bacete, F.-J., i Sanchiz, M. L. (2014). Rejection and victimization among first graders primary school with education support needs. *Anales De Psicología / Annals of Psychology*, 30 (2), 499-511. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.158211>

Muñoz, M.V., Jiménez, I. i Moreno, M.C. (2008). Reputación conductual y género en la adolescencia. *Anales de psicología*, 24 (2), 334-340.

Pianta, R.C. (2011). *Teaching children well. New evidence-based approaches to teacher professional development and training*. Washington, D.C.: Center for American Progress. Recuperat de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535637.pdf>

Pianta, R. C., y Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child Development*, 57, 61-80. doi:10.1002/cd.23219925706

Pianta, R.C, La Paro, K.M. i Hamre B.K (2008). *Classroom assessment scoring system*. London: Brookes Publishing Co. Recuperat de https://www.miracosta.edu/instruction/childdevelopmentcenter/downloads/5.4CLASS_SummaryPreschool.pdf

Raufelder, D., Bukowski, W.M., i Mohr, S. (2013). Thick description of the teacher-student relationship in the educational context of school: results of anethnographic field study. *Journal of Education and Training Studies*, 1 (2), 1-18.

Annexos

1. Exemples de codificació

Taula 5: Codificació de la interacció. Exemple 1

La mestra apunta a la pissarra diverses operacions que seran deures pel cap de setmana, multiplicacions, divisions i números romans. Les divisions explica que n'hi ha de diferents nivells /de 2 a 4 xifres entre 1, i de 3 a 6 xifres entre 2. Mestra: <i>Recordeu que els dos punts és com si fos el calaix aquell.</i> A17: <i>Mestra, me puedo poner una de 3?</i> Mestra: <i>Si, si clar, el que vosaltres creieu que us pot anar bé. Si voleu provar la següent perquè ja ho hem explicat una mica i ho voleu provar, doncs perfecte.</i> A17: <i>Yo ya se la de tres y la de cuatro.</i> Mestra: <i>Pues enlloc de fer la de dos, fes la de tres i la de quatre. Amb el A6 la vas entendre l'altre dia oi? Pues vale.</i> A10: <i>Y yo tambien, yo la de tres.</i> A5: <i>Pues yo aun no las entinedo, porque no lo ha explicado.</i> A17: <i>Pero por donde se empezaba, por el 2 o por el 4?</i> Mestra: <i>Pel que està més al fondo.</i> A10: <i>Yo no voy a hacer las de cuatro.</i> Mestra: <i>Cadascú al seu ritme, no hi ha problema.</i>	REm, SEa, APRm, FEEa, SALa, EEa, CEa, MTAm, FAm, VMMm, ARb, CRb, INm, Bm, LRb, IPPb, Plm, FIAb, IAb, CDb, Dm, REBb, Rm, CIAb, Cm, RDb, Gb, Eb
--	--

Taula 6: Codificació de la interacció. Exemple 2

La mestra explica què faran un problema de matemàtiques (L'horari de l'escola és fins les 16.30h, fins les quatre i mitja, hi ha nens i nenes que van a la biblioteca 40 minuts, i després 45 minuts al parc. A quina hora van cap a casa? Si tenen 20 minuts caminant, a quina hora arribaran a casa?) Mestra: <i>L'altre dia vam estar fent tots junts uns problemes que eren d'hores, que deia: "La Mestra s'ha llevat a aquesta hora, ha fet això, ha fet allò altre, a quina hora marxa de casa? Us enrecordeu?</i> Alguns: <i>Si.</i> Mestra: <i>Vale, farem un problema, però farem un problema amb el grup. Teniu els rols, sabeu qui és cadascú, per tant, hem d'intentar fer-lo tots. Si us falta gent, repartiu-vos els seus rols o mireu com ho feu, vale? Recordeu, si el grup té un dubte qui vé a preguntar-ho?</i> A6: <i>El secretari.</i> Mestra: <i>El secretari. Si algú està una mica despistat, qui li ha de dir: "Ei!"?</i> A6: <i>El coordinador.</i> Alguns: <i>El coordinador.</i> Mestra: <i>Si n'hi ha dos que estan fent tonteries qui li diu: "Ei, vinga..?"</i> A6: <i>El supervisor.</i> A2: <i>El supervisor.</i> Mestra: <i>El moderador.</i> Alguns: <i>El moderador.</i> Alguns infants parlen entre ells. Mestra: <i>Pregunto A17, A17, pregunto: Ho copiarà només el secretari?</i> Alguns: <i>No!</i> Mestra: <i>Recordeu, el problema el copiem tots, però el descobrim, mireu com es fa entre tots. Si per exemple, l'A3 de seguida veu què s'ha de fer, no ha de dir: "Ah mira, jo ja ho sé, copieu!" Com ho pot fer per ajudar als companys? Si jo ja sé com es fa i els companys no, què faig?</i> A6: <i>Ajudar.</i> Mestra: <i>Ajudar, fer preguntes.. "què creus que s'ha de fer?" una mica com fa la Mestra.</i> A6: <i>Quien?</i> Mestra: <i>Qualsevol del grup que sapiga com es fa el problema i vegi que els seus companys no.</i>	REm, SEa, APRm, FEEa, SALa, EEa, ECCa, PRa, CEa, RUa, FAa, IALa, COAm, CRbm CMRm, Bm, IPPb, Plm, FIAm, RIEa, IAm, CDb, Db, REBb, CRAb, Rb, CIAm, RDb, Gm, Em
--	---

2. Categories d'interacció mestra-alumne/a

Codi	Categories	Factors	Determinants/Descripció			Exemples
			Baix	Mig	Alt	
	Suport Emocional					
	Clima d'aula					
REL	Relacions	- Proximitat física - Activitats compartides - Assistència entre iguals - Afectació coincident - Conversa social	Hi ha pocs indicis, si és que n'hi ha, que la mestra i l'alumnat gaudeixi de relacions càlides i solidàries.	Hi ha alguns indicis que la mestra i l'alumnat gaudeixen de relacions càlides i solidàries.	Hi ha moltes indicacions que la mestra i l'alumnat gaudeixen de relacions càlides i solidàries.	
AP	Afecte positiu	- Somrient - Rialles - Entusiasme	Hi ha poques o cap mostra d'afecte positiu de la mestra i/o l'alumnat.	De vegades, la mestra i/o l'alumnat mostren afectes positius.	Hi ha mostres freqüents d'afectació positiva de la mestra i/o de l'alumnat.	
CP	Comunicació positiva	- Afecció verbal - Afecció física - Expectatives positives	Rarament hi ha comunicacions positives, verbals o físiques, entre la mestra i l'alumnat.	A vegades hi ha comunicacions positives, verbals o físiques, entre la mestra i l'alumnat.	Hi ha freqüentment comunicacions positives, verbals o físiques, entre la mestra i l'alumnat.	
RE	Respecte	- Contacte amb els ulls - Veu càlida - Llenguatge respectuós - Cooperació i/o intercanvi	La mestra i l'alumnat demostren poques vegades, o mai, respecte l'un de l'altre.	La mestra i l'alumnat demostren a vegades respecte l'un de l'altre.	La mestra i l'alumnat demostren constantment respecte l'un de l'altre.	
AN	Afecte negatiu	- Irritabilitat - Ira - Veu dura - Agressió entre iguals - Negativitat desconnectada o creixent	La mestra i l'alumnat no mostren afectes negatius i només poques vegades, o mai, mostren una lleugera negativitat.	L'aula es caracteritza per mostres lleus d'irritabilitat, rabia o altres efectes negatius consistents per la mestra i/o per l'alumnat.	L'aula es caracteritza per una irritabilitat, rabia o altres efectes negatius consistents per la mestra i/o per l'alumnat.	
COP	Control punitiu	- Cridar - Amenaces - Control físic - Càstig sever	La mestra no crida ni fa amenaces per establir el control.	De vegades, la mestra utilitza la negativitat expressada, com ara les amenaces o els crits per establir el control.	La mestra crida repetidament als estudiants o fa amenaces per establir el control.	
S	Sarcasme / falta de	Veu / declaració sarcàstica	La mestra i/o l'alumnat no són	La mestra i/o l'alumnat	La mestra i/o l'alumnat	

	respecte	- Provocacions - Humiliació	sarcàstics o irrespectuosos.	ocasionalment són sarcàstics o irrespectuosos.	repetidament són sarcàstics o irrespectuosos.	
NS	Negativitat severa	- Victimització - Intimidació - Càstig físic	No hi ha casos de negativitat severa entre la mestra i l'alumnat o entre l'alumnat.	Hi ha casos de negativitat severa entre la mestra i l'alumnat o entre l'alumnat.	Freqüentment hi ha mostres de negativitat severa entre la mestra i l'alumnat o entre l'alumnat.	
Sensibilitat del professorat						
SB	Sensibilització	- Anticipa els problemes i els plans adequadament - Nota la falta de comprensió i/o dificultats	La mestra fracasa en ser conscient de l'alumnat que necessita ajuda addicional, assistència o atenció.	La mestra a vegades és conscient de l'alumnat que necessita ajuda addicional, assistència o atenció.	La mestra és constantment conscient de l'alumnat que necessita ajuda addicional, assistència o atenció.	
SE	Sensibilitat	- Reconeix les emocions - Proporciona comoditat i assistència - Proporciona suport individualitzat	La mestra és insensible o descuidada als estudiants i proporciona el mateix nivell de suport a tot l'alumnat, independentment de les seves necessitats individuals.	La mestra és sensible als estudiants a vegades, però altres vegades és més descuidada o insensible, iguala el seu suport a les seves necessitats i habilitats d'alguns infants però no d'altres..	La mestra és sensible als estudiants i iguala el seu suport a les seves necessitats i habilitats.	
APR	Adreça problemes	- Ajuda de manera efectiva i oportuna - Ajuda a resoldre problemes	La mestra és ineficaç per fer front als problemes i preocupacions de l'alumnat.	La mestra a vegades és eficaç per fer front als problemes i preocupacions de l'alumnat.	La mestra és constantment eficaç per fer front als problemes i preocupacions de l'alumnat.	
CA	Confort de l'alumnat	- Busca suport i orientació - Participa lliurement - Assumeix riscos	L'alumnat rarament busca suport, comparteix les seves idees, o respon a les preguntes de la mestra.	L'alumnat a vegades busca suport, comparteix les seves idees, o respon a les preguntes de la mestra.	L'alumnat es mostra còmode buscant suport, compartint les seves idees i responent lliurement a la mestra.	
Respecte a les perspectives de l'alumnat						
FEE	Flexibilitat i enfocament de l'estudiant	- Mostra flexibilitat - Incorpora les idees de l'estudiant - Segueix el lideratge	La mestra és rígida, inflexible, i controladora en els seus plans i/o poques vegades acompanya les idees dels estudiants; la majoria de les activitats a l'aula són dirigides pels docents.	La mestra pot seguir el lideratge dels estudiants durant alguns períodes i ser més controladora en altres.	La mestra és flexible en els seus plans, acompanya les idees de l'alumnat i organitza la instrucció a partir dels interessos de l'alumnat.	

SAL	Suport a l'autonomia i al lideratge	• Permet escollir • Permet als estudiants dirigir lliçons • Dóna responsabilitats als estudiants	La mestra no proporciona suport a l'autonomia i el lideratge de l'alumnat.	La mestra a vegades proporciona un suport constant per a l'autonomia i el lideratge de l'alumnat, però altres vegades fracassa en fer-ho.	La mestra proporciona un suport constant per a l'autonomia i el lideratge de l'alumnat.	
EE	Expressió d'estudiants	• Fomenta la conversa de l'alumnat • Provoca idees i/o perspectives	Hi ha poques oportunitats perquè l'alumnat parli i s'expressi.	Hi ha períodes en els quals hi ha molt diàleg i expressió de l'alumnat, però altres vegades el diàleg de la mestra predomina.	Hi ha moltes oportunitats perquè l'alumnat parli i s'expressi.	
RM	Restricció del moviment	• Permet el moviment • No és rígida	La mestra controla molt el moviment i la col·locació dels estudiants durant les activitats.	La mestra controla una mica el moviment i la col·locació dels estudiants durant les activitats.	L'alumnat té llibertat de moviments i d'ubicació durant les activitats.	
Organització d'aula						
Gestió del comportament						
ECC	Expectatives de comportament clares	• Expectatives clares • Coherència • Claredat de normes	Les normes i les expectatives estan absents, no estan clares o no es compleixen.	Les normes i les expectatives poden haver estat declarades clarament, però inconsistentment complertes.	Les normes i les expectatives de comportament són clares i consistentment complertes.	
PR	Proactiu	• Anticipa el comportament problemàtic o el seu 'augment • Baixa reactivitat • Controla	La mestra és reactiva i el seguiment està absent o ineficaz.	La mestra utilitza una barreja de respostes proactives i reactives; de vegades fa un seguiment i reacciona als primers indicadors de problemes de comportament, però altres vegades se li escapen o els ignora.	La mestra és constantment proactiva i fa un seguiment efectiu de l'aula per evitar que es desenvolupin problemes.	
RMC	Redirecció de la mala conducta	• Reducció efectiva de la mala conducta • Atenció al positiu • Utilitza signes subtils per redirigir • Redirecció eficient	Els intents de redirigir la mala conducta són ineficaços; la mestra poques vegades se centra en aspectes positius o fa servir senyals subtils. Com a resultat, la mala conducta continua i/o augmenta i pren temps d'aprenentatge.	Alguns dels intents de la mestra per redirigir la mala conducta són eficaços, sobretot quan se centra en els aspectes positius i utilitza senyals subtils. Com a resultat, la mala conducta poques vegades continua, augmenta o pren temps	La mestra redirigeix de manera efectiva la mala conducta, centrant-se en els aspectes positius i fent ús de subtils indicis. La gestió del comportament no pren temps d'aprenentatge.	

				d'aprenentatge.		
CE	Comportament estudiantil	• Compliment freqüent • Poca agressió i desafiament	Hi ha casos freqüents de mala conducta a l'aula.	Hi ha episodis periòdics de mala conducta a l'aula.	Hi ha pocs, si n'hi ha cap, casos de mala conducta de l'alumnat a l'aula.	
Productivitat						
MTA	Maximitzant el temps d'aprenentatge	• Prestació d'activitats • Elecció en acabar • Pocs disruptors • Realització efectiva de tasques de gestió • Ritme	S'ofereixen poques activitats als estudiants, i es dedica un temps excessiu a abordar les interrupcions i completar tasques de gestió.	La mestra proporciona activitats per als estudiants la major part del temps, però es perd temps d'aprenentatge per fer front a les interrupcions i la realització de tasques de gestió.	La mestra ofereix activitats per als estudiants i s'ocupa de manera eficient de les interrupcions i tasques de gestió.	
RU	Rutines	• L'alumnat sap què fer • Instruccions clares • Poca itinerància	Les rutines de l'aula no estan clares; la majoria d'estudiants no saben què s'espera d'ells.	Hi ha algunes evidències de rutines a l'aula que permeten a tothom saber què s'espera d'ells.	L'aula s'assembla a una "màquina ben lubricada"; tothom sap què s'espera d'ells i com fer-ho.	
TR	Transicions	• Breu • Seguiment explícit • Oportunitats d'aprenentatge	Les transicions són massa llargues, massa freqüents i/o ineficients.	Les transicions de vegades prenen massa temps o són massa freqüents i ineficients.	Les transicions són ràpides i eficients.	
PRE	Preparació	• Materials a punt i accessibles • Coneix les lliçons	La mestra no té activitats preparades per als estudiants.	La mestra està preparada principalment per a les activitats, però pren temps a les instruccions per tenir cura dels preparatius d'última hora.	La mestra està completament preparada per a les activitats i lliçons.	
Formats d'aprenentatge educatius						
FA	Facilitació efectiva	• Implicació de la mestra • Preguntes efectives • Ampliar la participació dels nens	La mestra no facilita activament activitats i lliçons per fomentar l'interès dels estudiants i ampliar la seva participació.	De vegades, la mestra facilita activament activitats i lliçons per fomentar l'interès de l'alumnat i ampliar la seva implicació, però altres vegades només els ofereix activitats.	La mestra facilita activament la implicació de l'alumnat en activitats i lliçons per fomentar la participació i augmentar la implicació.	
VMM	Varietat de modalitats i materials	• Gamma d'oportunitats auditives, visuals i de moviment	La mestra no utilitza diverses modalitats ni materials per obtenir l'interès i la participació	La mestra és inconsistent en l'ús d'una varietat de modalitats i materials per obtenir l'interès i	La mestra utilitza una varietat de modalitats que inclouen auditiu, visual i de moviment i	

		- Materials interessants i creatius - Oportunitats pràctiques	dels estudiants durant les activitats i les lliçons.	la participació dels estudiants durant les activitats i les lliçons.	utilitza diversos materials per interessar efectivament l'alumnat i obtenir la seva participació durant les activitats i les lliçons.	
IAL	Interès de l'alumnat	- Participació activa - Escoltar - Atenció centrada	Els estudiants no semblen interessats i/o involucrats en la lliçó o activitats.	L'alumnat pot estar compromès i/o interessat algunes estones, però en altres ocasions el seu interès disminueix i no participa en l'activitat o la lliçó.	L'alumnat estan sempre interessats i participen en activitats i lliçons.	
COA	Claredat dels objectius d'aprenentatge	- Organitzadors avançats - Resums - Declaracions de reorientació	La mestra no intenta orientar o no té èxit orientant els estudiants cap als objectius d'aprenentatge	La mestra orienta una mica els estudiants a uns objectius d'aprenentatge, o bé els objectius d'aprenentatge queden clars durant alguns períodes, però menys en altres.	La mestra enfoca l'atenció de l'alumnat cap als objectius d'aprenentatge i/o el propòsit de la lliçó.	
Suport instruccional						
Desenvolupament de conceptes						
AR	Anàlisi i raonament	- Per què i/o com preguntes - Solucionar problemes - Predicció / experimentació - Classificació / comparació - Avaluació	La mestra escassament utilitza discussions i activitats que fomenten l'anàlisi i el raonament.	De vegades, la mestra utilitza discussions i activitats que fomenten l'anàlisi i el raonament.	La mestra sol utilitzar debats i activitats que fomenten l'anàlisi i el raonament.	
CR	Creació	- Pluja d'idees - Planificació - Producció	La mestra rarament ofereix oportunitats perquè els estudiants siguin creatius i / o generin les seves pròpies idees i productes.	La mestra de vegades proporciona oportunitats perquè els estudiants siguin creatius i / o generin les seves pròpies idees i productes.	La mestra sovint ofereix oportunitats perquè l'alumnat sigui creatiu i/o generi les seves pròpies idees i productes.	
IN	Integració	- Connectar conceptes - S'integra amb coneixements previs	Els conceptes i les activitats es presenten independentment un de l'altre i no es demana als estudiants que apliquin aprenentatges previs.	La mestra de vegades vincula els conceptes i les activitats entre si i amb l'aprenentatge previ.	La mestra enllaça de manera consistent els conceptes i les activitats entre ells i amb aprenentatges previs.	
CMR	Connexions amb el	Aplicacions del món real	La mestra no relaciona	La mestra fa alguns intents de	La mestra relaciona	

	món real	• Relacionat amb la vida de l'alumnat	conceptes amb la vida real dels estudiants.	relacionar conceptes amb la vida real dels estudiants.	consistentment els conceptes amb la vida real de l'alumnat.	
Qualitat del feedback						
B	Bastides	• Consells • Assistència	La mestra poques vegades proporciona bastides als estudiants, i més aviat descarta les respostes o les accions com a incorrectes o ignora problemes de comprensió.	De vegades, la mestra proporciona les bastides a l'alumnat, però altres vegades simplement descarta les respostes com a incorrectes o ignora els problemes de comprensió dels estudiants.	La mestra sovint ofereix bastides als estudiants que tenen dificultats per entendre un concepte, respondre a una pregunta o completar una activitat.	
LR	Llaços de retroalimentació	• Intercanvis d'avantatge • Persistència de la mestra • Preguntes de seguiment	La mestra només dona comentaris superficials als estudiants.	Ocasionalment hi ha llaços de retroalimentació - intercanvis d'anada i tornada - entre la mestra i l'alumnat; altres vegades, però, la retroalimentació és més superficial.	Hi ha llaços de retroalimentació freqüents - intercanvis d'anada i tornada - entre la mestra i l'alumnat.	
IPP	Incitació a processos de pensament	• Demana als estudiants que expliquin el pensament • Consulta les respostes i les accions	La mestra rarament pregunta a l'alumnat o li demana que expliqui el seu pensament i justifiqui les respostes i les accions.	De vegades, la mestra pregunta a l'alumnat o li demana que expliqui el seu pensament i justifiqui les respostes i les accions.	Sovint, la mestra pregunta a l'alumnat o els incita a que expliquin el seu pensament i justifiqui les respostes i accions.	
PI	Proporcionar informació	• Expansió • Aclariment • Feedback específic	La mestra rarament proporciona informació addicional per ampliar la comprensió o les accions de l'alumnat.	De vegades, la mestra proporciona informació addicional per ampliar la comprensió o les accions de l'alumnat.	La mestra sovint proporciona informació addicional per ampliar la comprensió o les accions de l'alumnat.	
FIA	Foment i afirmació	• Reconeixement • Reforç • Persistència de l'estudiant	La mestra rarament ofereix estímuls als esforços de l'alumnat que augmenten la participació i la persistència de l'alumnat.	De vegades, la mestra ofereix estímuls als esforços de l'alumnat que augmenten la participació i la persistència de l'alumnat.	La mestra sovint ofereix estímuls als esforços de l'alumnat que augmenten la participació i la persistència de l'alumnat.	
Modelatge del llenguatge						

CF	Converses freqüents	- Intercanvis endavant i cap enrere - Resposta contingent - Converses entre iguals	Hi ha poques converses, si és que n'hi ha, a l'aula.	Hi ha converses limitades a l'aula.	Hi ha converses freqüents a l'aula.	
PO	Preguntes obertes	- Les preguntes requereixen una resposta de més d'una paraula - L'alumnat respon	La majoria de les preguntes de la mestra són tancades.	La mestra fa una barreja de preguntes tancades i obertes.	La mestra fa moltes preguntes obertes.	
RIE	Repetició i extensió	- Repeteix - Amplia / elabora	La mestra poques vegades, si és que ho fa algun cop, repeteix o amplia les respostes dels estudiants.	La mestra de vegades repeteix o amplia les respostes dels estudiants.	La mestra sovint repeteix o amplia les respostes de l'alumnat.	
ACP	Auto-conversa i conversa en paral·lel	- Mapeja accions pròpies amb llenguatge - Mapeja l'acció de l'alumnat amb el llenguatge	La mestra rarament representa les seves pròpies accions i les accions dels estudiants a través del llenguatge i la descripció.	De vegades, la mestra representa les seves pròpies accions i les accions dels estudiants a través del llenguatge i la descripció.	La mestra representa constantment les seves pròpies accions i les accions de l'alumnat a través del llenguatge i la descripció.	
IA	Idioma avançat	- Varietat de paraules - Connectat a paraules i/o idees conegudes	La mestra no utilitza un llenguatge avançat amb l'alumnat.	La mestra de vegades utilitza un llenguatge avançat amb l'alumnat.	La mestra sol utilitzar un llenguatge avançat amb l'alumnat.	
Diàleg educatiu (SEDA)						
CD	Convidar al desenvolupament d'idees	- Convidar a construir idees pròpies o d'altres - Convidar a aclarir una contribució - Convidar a estar d'acord / en desacord, comparar o avaluar idees o opinions d'altres persones - Convidar a millorar la idea	La mestra rarament convida l'elaboració, el desenvolupament, l'aclariment i la millora de les idees pròpies o d'altres.	La mestra de vegades convida l'elaboració, el desenvolupament, l'aclariment i la millora de les idees pròpies o d'altres.	La mestra sovint convida l'elaboració, el desenvolupament, l'aclariment i la millora de les idees pròpies o d'altres.	"Pots afegir ...?", "Què?", "Digues-me", "Pots reformular això?" "Vols dir?" "Estàs d'acord?"
D	Desenvolupament d'idees	- Construir / explicar / aclarir les contribucions d'altres - Aclarir / elaborar la pròpia aportació	La mestra poques vegades desenvolupa, elabora o aclareix les idees pròpies o d'altres.	La mestra de vegades desenvolupa, elabora o aclareix les idees pròpies o d'altres.	La mestra sovint desenvolupa, elabora o aclareix les idees pròpies o d'altres.	"També és ...", "Això em fa pensar", "Vull dir que ...", "El que ella volia dir és ..."

REB	Rebatre	- Indicar desacord total o parcial - Posar en dubte una idea - Desafiar una idea - Rebutjar una idea - Indicar que dues o més idees que s'han expressat estan en desacord	La mestra rarament qüestiona, desafia o mostra desacord amb una idea.	De vegades, la mestra qüestiona, desafia o mostra desacord amb una idea.	La mestra sovint qüestiona, desafia o mostra desacord amb una idea.	"No estic d'acord", "Però ...", "Estàs segur que ...?", "... idea diferent"
CRA	Convidar al raonament	- Demander explicació o justificació de la contribució d'altres persones - Convidar a construir / elaborar / (des)acordar / avaluar la contribució o punt de vista d'altres - Convidar el pensament hipotètic segons la contribució d'altres persones. - Demander explicacions o justificacions - Convidar el pensament hipotètic o predictiu - Demander elaboracions o aclariments	La mestra rarament convida l'alumnat a explicar, argumentar i/o especular en relació amb les idees pròpies o d'altres.	La mestra a vegades convida l'alumnat a explicar, argumentar i/o especular en relació amb les idees pròpies o d'altres.	La mestra sovint convida l'alumnat a explicar, argumentar i/o especular en relació amb les idees pròpies o d'altres.	"Per què?", "Com?", "Vols dir?", "Explica-ho amb més detall"
R	Raonar de manera explícita	- Explicar o justificar la contribució d'una altra persona - Explicar o justificar la contribució pròpia - Especular o predir sobre la base de la contribució d'altres persones - Especular o predir	La mestra i/o l'alumnat rarament expliquen, argumenten i/o utilitzen pensament hipotètic en relació amb les idees pròpies o d'altres.	La mestra i/o l'alumnat de vegades expliquen, argumenten i/o utilitzen pensament hipotètic en relació amb les idees pròpies o d'altres.	La mestra i/o l'alumnat sovint expliquen, argumenten i/o utilitzen pensament hipotètic en relació amb les idees pròpies o d'altres.	"Crec", "perquè", "així que", "per tant", "per", "si ... llavors", "és com ...", "imagina que ...", "podria"
CIA	Coordinar idees i acord	- Estar d'acord explícitament amb una idea o una vista - Avaluar diferents idees comparant / contrastant / criticant-les - Jutjar el valor d'una idea / artefacte	La mestra i/o l'alumnat poques vegades, si és que ho fan, contrasten i sintetitzen idees, expressen acord i consens; conviden a la coordinació/síntesi.	La mestra i/o l'alumnat de vegades contrasten i sintetitzen idees, expressen acord i consens; conviden a la coordinació/síntesi.	La mestra i/o l'alumnat sovint contrasten i sintetitzen idees, expressen acord i consens; conviden a la coordinació/síntesi.	"Estic d'acord", "He canviat d'opinió", "En resum, ...", "Així doncs, tots pensem que ...", "resumint", "semblant i diferent"

		• Reconeix explícitament un canvi de posició • Proposar resoldre diferències i/o acordar una solució • Sintetitzar, generalitzar				
C	Connectar	• Remetre • Fer explícita la trajectòria d'aprenentatge • Enllaçar l'aprenentatge a contextos més amplis • Proposar una consulta més enllà de la lliçó	La mestra no fa que el procés de l'aprenentatge sigui explícit, vinculant les contribucions, els coneixements i les experiències més enllà del diàleg immediat.	La mestra a vegades fa que el procés de l'aprenentatge sigui explícit, vinculant les contribucions, els coneixements i les experiències més enllà del diàleg immediat.	La mestra fa que el procés de l'aprenentatge sigui explícit, vinculant les contribucions, els coneixements i les experiències més enllà del diàleg immediat.	"En l'última lliçó", "anteriorment", "això em recorda", "en la pròxima lliçó", "en relació amb", "a casa"
RD	Reflexionar sobre el diàleg o l'activitat	• Parlar de converses o processos de diàleg • Reflexionar sobre el procés d'aprenentatge / propòsit / valor • Convidar la reflexió sobre el procés / propòsit / valor de l'aprenentatge	La mestra no fa ús de l'avaluació i reflexió de manera "metacognitiva" sobre l'activitat d'aprenentatge; no convida a la reflexió.	La mestra de vegades fa ús de l'avaluació i reflexió de manera "metacognitiva" sobre l'activitat d'aprenentatge; ocasionalment convida a la reflexió.	La mestra fa ús de l'avaluació i reflexió de manera "metacognitiva" sobre l'activitat d'aprenentatge; convida a la reflexió.	"Diàleg", "conversa", "compartir", "treballar en grups / parelles", "tasca", "activitat", "el que heu après"
G	Guiar la direcció del diàleg o l'activitat	• Fomentar el diàleg estudiant-estudiant • Proposar accions o activitats de consulta • Introduir una perspectiva autoritzada • Proporcionar feedback informatiu • Centrar-se • Permetre el temps de reflexió	La mestra no aconsegueix enfocar el diàleg en la direcció desitjada o utilitzar altres estratègies d'estructuració per donar suport al diàleg o l'aprenentatge.	La mestra de vegades aconsegueix enfocar el diàleg en la direcció desitjada o utilitzar altres estratègies d'estructuració per donar suport al diàleg o l'aprenentatge.	La mestra es responsabilitza de donar forma a l'activitat o d'enfocar el diàleg en la direcció desitjada o utilitzar altres estratègies d'estructuració per donar suport al diàleg o l'aprenentatge.	"Què et sembla ...?", "Enfocament", "centrar-se en", "anem a intentar-ho", "no hi ha pressa", "Has pensat en ...?"
E	Expressar idees o convidar a l'expressió d'idees	• Convidar opinions / creences / idees • Fer una altra contribució rellevant	La mestra rarament convida a contribucions rellevants per iniciar o promoure un diàleg (aquelles no cobertes en altres categories)	La mestra ocasionalment ofereix o convida a contribucions rellevants per iniciar o promoure un diàleg (aquelles no cobertes en altres categories)	La mestra ofereix o convida a contribucions rellevants per iniciar o promoure un diàleg (aquelles no cobertes en altres categories)	"Què opines sobre ...?", "Digues-me", "els teus pensaments", "la teva opinió", "les teves idees"

Elaboració propia a partir del CLASS (Pianta, 2008) i el SEDA (Hennessy, Kershner, Ahmed, Calcagni i Kerslake, 2015)

3. Categories identificades en el total de les 4 SAC

Taula 7: Nombre total categories identificades a les SAC

Suport Emocional			TOTAL
Clima d'aula		TOTAL	102
Relacions	8	43	
Afecte positiu	9		
Comunicació positiva	7		
Respecte	17		
Sarcasme / falta de respecte	2		
Sensibilitat del professorat		TOTAL	
Sensibilització	9	27	
Sensibilitat	10		
Adreça problemes	8		
Respecte a les perspectives de l'alumnat		TOTAL	
Flexibilitat i enfocament de l'estudiant	5	32	
Suport a l'autonomia i al lideratge	11		
Expressió d'estudiants	15		
Restricció del moviment	1		
Organització d'aula			TOTAL
Gestió del comportament		TOTAL	66
Expectatives de comportament clares	4	25	
Proactiu	5		
Redirecció de la mala conducta	4		
Comportament estudiantil	12		
Productivitat		TOTAL	
Maximitzant el temps d'aprenentatge	5	16	
Rutines	7		
Transicions	2		
Preparació	2		
Formats d'aprenentatge educatius		TOTAL	
Facilitació efectiva	11	25	
Varietat de modalitats i materials	3		
Claredat dels objectius d'aprenentatge	11		
Suport instruccional			TOTAL
Desenvolupament de conceptes		TOTAL	76
Anàlisi i raonament	2	16	
Creació	3		
Integració	3		

Connexions amb el món real	8		37	
Qualitat del feedback		TOTAL		
Bastides	10	35		
Llaços de retroalimentació	5			
Incitació a processos de pensament	4			
Proporcionar informació	7			
Foment i afirmació	9			
Modelatge del llenguatge		TOTAL		
Converses freqüents	8	25		
Preguntes obertes	5			
Repetició i extensió	9			
Auto-conversa i conversa en paral·lel	1			
Idioma avançat	2			
Diàleg educatiu (SEDA)				TOTAL
Convidar al desenvolupament d'idees	5	37		
Desenvolupament d'idees	5			
Rebatre	7			
Convidar al raonament	3			
Raonar de manera explícita	3			
Coordinar idees i acord	2			
Connectar	2			
Reflexionar sobre el diàleg o l'activitat	1			
Guiar la direcció del diàleg o l'activitat	7			
Expressar idees o convidar a l'expressió d'idees	2			

4. Interaccions amb l'alumnat

Taula 8: Categoria i nombre d'interaccions a l'alumnat

Alumnes	Codi de categoria identificada a les interaccions per a cada alumne/a	Nombre de suports
A1		
A2	REL, REL, CP, RE, SB, SE, CA, EE, EE, RM, FA, CR, B, B, LR, IPP, PI, FIA, PO, CD, REB, CRA, G.	23
A3	EE, LR.	2
A4		
A5	APR, PR	2
A6	SB, EE, ECC, PR, RMC, RMC, CE, MTA, FIA, CD.	10
A7	AP, CP, RE, SB, SE, EE, IPP, PI, RIE, CRA.	10
A8	REL, RE, SV, SE, CA, EE, CMR, CD, REB.	9
A9	REL, REL, CP, CP, RE, S, SB, SB, SE, APR, APR, CA, EE, EE, ECC, PR, RMC, CE, MTA, FA, CR, B, B, LR, IPP, PI, FIA, PO, CD, REB, CRA, G.	32
A10	SB, SE, SE, APR, SAL, FA, B, IPP, CD, REB, CRA.	11
A11		
A12	RE, SB, CA, FEE, SAL, EE, B, FIA, PO.	9
A13	AP, CP, EE, FIA.	4
A14	REL, AP, AP, CP, RE, SB, SE, APR, SAL, EE, ECC, FA, COA, FIA.	14
A15	REL, AP, CP, RE, SB, SE, APR, CA, SAL, EE, EE, FA, IAL, CR, IN, CMR, B, LR, IPP, PI, FIA, PO, RIE, IA, CD, D, REB, CRA, R, CIA, C, RD, G.	33
A16	SB, APR, APR, ECC, PR, PR, RMC, MTA, MTA,	9
A17	REL, CP, RE, S, SB, SE, APR, CA, CA, SAL, EE, EE, PR, FA, IAL, CR, CR, IN, CMR, B, IPP, PI, FIA, PO, RIE, IA, CD, CD, D, REB, CRA, R, CIA, C, RD, G.	36
A18	REL, REL, REL, AP, CP, RE, RE, SB, SB, SB, SB, SE, SE, SE, SE, APR, CA, EE, FA, B, LR, FIA,	22
A19	CP, RE, SAL	3
A20	REL, CP, CA, CR, B, IPP, PI, FIA, PO, CD, REB, CRA, G	13