

Màster en innovació en didàctiques específiques

TREBALL FINAL DE MÀSTER

**Estratègies metodològiques introduïdes
en una formació per a mestres que poden
fomentar l'autonomia dels alumnes**

Presentat per:

Joana Pujol i Vigas

Tutoritzat per:

Isabel Sellas i Ayats

Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya

Setembre 2016

AGRAÏMENTS

Sis-centes mil gràcies a la Isabel Sellas per la dedicació, l'interès i el recolzament que m'ha donat en tot moment.

Cinc-centes mil gràcies a la Maria, la Laura i la Mònica per les ganes d'aprendre i de compartir les seves experiències.

Quatre-centes mil gràcies a en Tony Martín i a en Mario Iglesias per ensenyar-me la seva manera d'entendre l'educació i deixar-me-la fer meva.

Tres-centes mil gràcies a l'Alba, a la Elena i a la Pilar per la companyia, els àpats, els balls i el recolzament i ànims que m'han donat en tot moment.

Dues-centes mil gràcies a en Xavier Bornas per l'ajuda i els consells, i per fer recerques relacionades amb l'autonomia personal a l'escola.

Cent mil gràcies a la família per ser-hi sempre i per fer-me ser la persona que sóc.

Un plaer compartir la vida amb tots ells.

Persones petites, en indrets petits,
fent coses petites
podem canviar el món.

Proverbi africà

RESUM

Aquesta recerca té dos objectius, per una banda identificar els canvis en grau d'autonomia dels alumnes, segons la percepció de les mestres, i per altra banda crear un recull d'estratègies metodològiques eficients per a millorar l'autonomia dels alumnes consensuat amb un grup de mestres. Per aconseguir-ho s'ha realitzat una formació a unes mestres i se'ls han ensenyat cinc estratègies metodològiques per millorar l'autonomia dels alumnes. A partir de l'anàlisi de les observacions i comentaris que realitzen les mestres dels canvis que van fent els alumnes amb l'ús de les estratègies, s'ha vist que les mestres perceben canvis en els alumnes després d'implementar les estratègies a l'aula i s'ha creat un recull de sis estratègies que consideren que fomenten l'autonomia dels alumnes.

Paraules clau: autonomia, estratègies metodològiques, matemàtiques, formació permanent.

ABSTRACT

The dissertation has two main aims: on one hand it intends to create a range of efficient educational and methodological strategies in order to develop the autonomy of children, with the agreement of a group of Primary teachers. On the other hand, the research aims to identify the changes and development produced in the children, from the teacher's perceptions.

In order to accomplish these targets, a teacher training has been done in order to show to the group of teachers five methodological strategies to improve the pupils' autonomy. From the analysis and comments from the teachers regarding the childrens' development throughout the use of the strategies, it has been perceived that teachers observed certain changes in the children's behaviour. Furthermore, it has been created a set of six strategies which are considered to promote the autonomy of the children.

Key words: autonomy, methodological strategies, mathematics, ongoing training.

Índex

1. Introducció.....	7
1.1 Justificació	7
1.2 Pregunta de recerca	9
1.3 Objectius de recerca.....	9
1.4 Parts del treball.....	9
2. Marc teòric.....	11
2.1 Tipologia d'autonomia	11
2.2 L'autonomia a l'escola	13
2.2.1 Aspectes generals autonomia-escola	13
2.2.2 Rols a l'escola	15
2.2.3 Mestres i autonomia.....	16
2.2.4 L'autonomia i la por.....	19
2.2.5 Currículum primària.....	20
2.3 Definició	22
3. Metodologia.....	24
3.1 Perspectiva metodològica de la recerca.....	24
3.2 Descripció de la mostra i del context.....	24
3.3 Disseny de la recerca	26
3.4 Disseny de la formació	27
3.5 Estratègies.....	28
3.6 Eines de recollida de dades i obtenció de dades	35
3.7 Procés d'anàlisi de dades.....	44
4. Resultats	58
5. Estudi de cas Valentina.....	62
6. Conclusions.....	79

6.1 Conclusions en relació amb l'objectiu 1	79
6.2 Conclusions en relació amb l'objectiu 2	83
6.3 Conclusions globals.....	88
7. Futures recerques i implicacions didàctiques	90
9. Bibliografia i webgrafia	92
Annexos	93

1. Introducció

1.1 Justificació

L'educació, per mi, és una de les bases de la societat, no només l'educació a l'escola, sinó a casa, al carrer o a qualsevol lloc. Entenc que l'objectiu principal de l'educació ha de ser desenvolupar l'autonomia personal per tal d'aconseguir la capacitat de pensar per un mateix amb sentit crític, tenint en compte molts punts de vista. A més, és molt important tenir recursos i estratègies per afrontar les vivències que van succeint al llarg de la vida, i a poder ser saber com afrontar-les sols.

A l'escola hauríem d'ensenyar als alumnes¹ a crear les seves pròpies estratègies i aprendre a utilitzar-les en contextos i situacions ben diferents. Una de les maneres per fer-ho és fomentant la seva autonomia: reduint el poder dels adults, donant confiança a les capacitats dels alumnes i fent que intercanviïn punts de vista.

Pel que fa a la meva experiència personal, a casa, des de ben petits, al meu germà i a mi ens han deixat equivocar-nos en algunes decisions; des de les més senzilles, com muntar un castell de *lego*, a altres més complicades, com decidir què fer amb x diners. Tot i que els pares veien en alguns moments que ho estàvem fent malament o que anàvem pel camí que no tocava, força vegades ens deixaven seguir perquè ens equivoquéssim, ens adonéssim que no era la millor manera de fer-ho i, finalment, busquéssim una altra manera de fer-ho. A més, no ens han acostumat a obtenir una resposta ràpida i directa a les nostres preguntes, sinó que ha sigut més comú fer-nos buscar la manera de resoldre els nostres dubtes. No obstant això, no cal confondre-ho amb passotisme per part dels pares o excés de llibertat, sinó, ben al contrari, han tingut molt clar sempre que les decisions importants les prenen ells i que el seu objectiu ha sigut sempre que fóssim persones espavilades i autònomes.

Al contrari, la societat actual tendeix a fer, en general, l'inrevés: en comptes de donar més autonomia als infants i fer-los ser persones crítiques i amb recursos varis per afrontar

¹ En aquest treball cada vegada que parlem d'alumnes en masculí hi englobarem tant el masculí com en femení.

diferents situacions, acostumen a donar-los totes les respostes directament, a deixar-los triar sense fer-los preguntar-se el perquè o, fins i tot, dient-los com fer les coses.

Ara fa tres anys vaig fer la meva estada de pràctiques de quart del Grau en Mestre d'Educació Primària a una escola a Aguamansa, Tenerife. Només d'entrar a l'escola em va impactar l'actitud dels alumnes: em parlaven amb molta seguretat sense coneixem de res, es demanaven les coses els uns als altres, es criticaven utilitzant arguments força fermes, no buscaven als mestres tota l'estona, realitzaven tasques diverses a les classes, de peu o asseguts, sense que fos caòtic, es movien per l'escola; com ho vaig entendre jo: eren un poble dins una escola.

Mentre rumiava sobre aquest tema, em venien a la ment una sèrie d'estratègies senzilles i fàcils d'utilitzar que havia vist dur a terme a mestres amb els que he treballat o amb els que he fet pràctiques del Grau en Mestre d'Educació Primària. Amb la utilització d'aquest conjunt d'estratègies, ben senzilles d'aplicar, es veien grans canvis en els alumnes: els ajudaven, i molt, a fomentar l'autonomia de cadascun dels alumnes de la classe.

Per aquest motiu, després de concretar quines d'aquestes estratègies considero que ajuden més a fomentar l'autonomia dels alumnes, m'he plantejat com es podria dissenyar una formació per explicar aquestes estratègies a mestres de Primària i analitzar el procés que fan aquestes durant el procés d'implementació de les estratègies. És a dir, analitzar quina idea tenen d'autonomia, com viuen la implementació de les estratègies i quins canvis perceben, a més de comprovar si aquestes estratègies fomenten l'autonomia dels alumnes.

A partir d'aquesta formació, i amb el seu anàlisi, definir un recull d'estratègies metodològiques que fomenten l'autonomia dels alumnes. Aquest recull inclourà les estratègies plantejades a la formació que les mestres hagin explicat que fomenten l'autonomia dels alumnes, alguna ampliació d'aquestes estratègies que elles hagin creat i, fins i tot, alguna estratègia nova que han elaborat al llarg de la formació.

He provat aquestes estratègies les a les meves classes i m'han ajudat ha fomentar l'autonomia dels alumnes, per això també tinc ganes de fer-les extensibles a altres mestres i a altres cursos, per comprovar si utilitzant-les, elles obtenen els mateixos

resultats que jo. Per això m'he plantejat la pregunta i els objectius de recerca escrits a continuació.

1.2 Pregunta de recerca

La pregunta de recerca plantejada en aquest treball de final de màster, que servirà per plantejar els objectius de la recerca, és la següent:

“Quines estratègies metodològiques, introduïdes en una formació de mestres, poden millorar l'autonomia de tots els alumnes a la classe de matemàtiques?”

1.3 Objectius de recerca

Un cop formulada la pregunta de recerca, per poder-la contestar, ens hem plantejat dos objectius de recerca.

- Conèixer els canvis en el grau d'autonomia dels alumnes que les mestres perceben un cop emprades les noves estratègies metodològiques.
- Crear un recull d'estratègies metodològiques eficients per a millorar l'autonomia dels alumnes consensuat amb un grup de mestres.

1.4 Parts del treball

El treball consta de vuit parts. La primera és el marc teòric, on s'exposen els aspectes rellevants sobre el concepte d'autonomia, considerant el que diuen els autors més importants dins aquesta àmbit, seguidament dels trets a tenir en compte dins l'escola, juntament amb l'anàlisi del currículum de Primària en referència al concepte autonomia, i, finalment, la definició d'autonomia de la qual hem partit per realitzar tota la recerca.

Un cop clars els conceptes teòrics, el segueix l'apartat de metodologia. En ell hi ha explicada la justificació de la metodologia i de la mostra, la perspectiva metodològica de la recerca, les estratègies explicades a la formació, seguides de les eines de recollida de dades i, per últim, l'anàlisi de la formació.

El següent apartat és la redacció de l'estudi de cas de la Valentina, una de les mestres que ha format part de la formació. L'estudi de cas inclou els resultats de la recerca, ja que n'és una síntesi de tot l'anàlisi de dades realitzat.

Després de l'estudi de cas trobarem per una banda les conclusions del treball en relació als dos objectius de recerca, el recull d'estratègies metodològiques per fomentar l'autonomia i els canvis en la percepció de les mestres del grau d'autonomia dels alumnes i, per altra banda, les futures recerques i les implicacions didàctiques que aporta la recerca.

En darrer terme la bibliografia i webgrafia i els annexos amb totes les eines de recollida de dades i els anàlisis d'aquestes realitzades al llarg de tota la recerca.

2. Marc teòric

En aquest apartat hi trobarem els conceptes teòrics que ens faran de base al llarg de tota la recerca. Com que és un concepte poc estudiat, no hi ha gaires recerques al respecte, hem analitzat els autors de referència en el tema i n'hem extret la informació explicada a continuació. El marc teòric l'hem estructurat en tres apartats.

En el primer parlarem de diferents classificacions de tipus d'autonomia, en el segon ens centrarem en diferents aspectes relacionats amb l'autonomia i l'escola i, finalment, en el tercer apartat parlarem de la definició d'autonomia que utilitzarem de base al llarg de tota la recerca.

2.1 Tipologia d'autonomia

En aquest apartat veurem que Kamii (1970) ha fet estudis i investigacions que parlen de dos tipus d'autonomia: la moral, la que tracte sobre el que és "bo" o el que és "dolent", i la intel·lectual, relacionada amb el que és "fals" o amb el que és "cert".

Per una banda tenim l'autonomia moral, el contrari que la heteronomia, que significa ser governat pels altres. L'autonomia moral és saber prendre decisions coordinant diferents punts de vista, donant molta importància a la reciprocitat. Comentava Kamii (1970) que l'autonomia apareix amb la reciprocitat, quan el respecte mutu és suficientment fort per fer que l'individu senti el desig de tractar els demés com ell desitjaria que el tractessin. Amb això ens adonem que dóna molta importància a la **confiança mútua** i a les relacions humanes. Per exemple considera que les mentides no són bones perquè debiliten aquesta confiança en l'altra, ja que si no volem que ens diguin mentides el que hem de fer és no dir-ne nosaltres.

L'autonomia no és una capacitat que s'adquireix al néixer, Bornas (1992) comenta que tots els infants neixen indefensos, egocèntrics (poder veure únicament el seu punt de vista) i heterònoms (contrari d'autonomia, ser governat pels altres), els infants es van fent autònom a mida que va creixent. Dins de l'ideal qualsevol infant hauria de ser cada vegada més autònom però en rares ocasions un adult aconsegueix un nivell alt de desenvolupament de l'autonomia moral.

A més, els valors personals es construeixen des de dins a través de la interacció amb l'ambient. Per exemple si un infant desitja confiar en altres i ser considerat una persona honesta, probablement construeixi la importància o el valor de mantenir la paraula; o si un infant vol jugar sense discutir constantment, construirà dins seu una norma de joc just. En resum, tractar als altres com volem ser tractats.

D'altra banda parlen de l'autonomia intel·lectual, significa governar-se a un mateix i prendre les seves pròpies decisions, però si en relació a l'autonomia moral parlàvem sobre el que és "bo" i el que és "dolent", amb la intel·lectual tractem el que és "fals" i el que és "cert". En aquest camp la heteronomia seria seguir els punts de vista d'altres persones. En aquest sentit, pensem que un exemple d'autonomia intel·lectual seria a una classe de matemàtiques de primer de primària quan un mestre pregunta quin és el resultat de $8+5$ i un alumne respon 12, si un mestre corregeix directament i ho considera un error, la veritat i la raó en l'àrea de matemàtiques passen a ser de l'autoritat del mestre. En canvi si davant d'aquesta resposta un mestre li dóna l'oportunitat d'explicar a un company o al mestre com ha arribat a la seva resposta, és molt possible que ell mateix s'adoni de l'error, ja que la seva explicació ha de tenir sentit per l'altra persona. Moltes vegades quan es vol exposar el punt de vista propi i s'ha de contrastar amb el d'una altra persona, l'alumne mateix ja s'adona del seu propi error.

Amb tot el que s'ha dit, creiem que els **intercanvis de punts de vista** amb altres i les negociacions són importants pel desenvolupament moral i intel·lectual. És cert que les idees discutides poden requerir més paciència, però és molt important reduir el poder adult i deixar que, mitjançant l'intercanvi de punts de vista i el negociar solucions, prenguin les seves decisions. Només d'aquesta manera podran construir els seus propis sentiments personals en relació al que és correcte i bo per a cada un.

A part de les tipologies d'autonomia que comenta Kamii (1970), Bornas (1992) defineix una classificació dins el concepte d'autonomia. Abans però hem de començar amb la definició que fa d'autonomia personal. Diu que és com un conjunt d'habilitats que tenim i fem servir per valdre'ns per nosaltres mateixos, puntualitzant la importància en el concepte d'habilitat. Explica que habilitat fa referència a quelcom que es pot adquirir i desenvolupar, per contraposició a factors de caire genètic o més estables com la personalitat.

Aquestes habilitats, Bornas (1992), les classifica en dos blocs: les cognitives, per exemple les habilitats que ajuden a solucionar un problema, i les conductuals, on hi hauria les habilitats d'autoobservació o autoreforçament. A més hi ha un tercer bloc: les habilitats socials que, tot i ser habilitats que no formen part de l'autonomia personal en el sentit més estricte, creu que també són importants tenir-les en compte. Dins aquesta classificació Bornas 1992 hi inclou les habilitats següents:

- Dins les habilitats cognitives hi trobem les habilitats que ajuden als alumnes a establir objectius i problemes, com per exemple el fet de decidir encertadament per un mateix o buscar la solució d'un problema.
- Les habilitats conceptuais són les que per una banda hi ha les habilitats d'autoreforçament, com la confiança, en el sentit de la satisfacció quan assoleixen allò que es proposen, i per altra banda les d'autoobservació, amb el tracte dels errors (juntament amb els càstigs): saber identificar-los, avaluar-los i corregir-los.
- Les habilitats socials són les que tenen a veure amb l'autonomia en contextos específics, en els quals hi ha interacció social per definició, com pot ser una classe. Inclou l'acceptació de crítiques i la participació (però, com hem comentat anteriorment, Bornas no hi veu problema a associar-les al concepte d'autonomia).

2.2 L'autonomia a l'escola

Després de parlar dels dos tipus d'autonomia, entrarem a concretar quin tracte ha de tenir l'autonomia dins l'escola. Per fer-ho en aquest apartat hi trobarem cinc subapartats: el primer és una introducció als temes generals pel que fa a la relació autonomia dins l'escola, el segon hi ha explicats els canvis de rols a l'escola que han de realitzar els mestres i els alumnes, en el tercer hi trobareu, més concretament, com han de comportar-se els mestres a l'escola si es vol fomentar l'autonomia dels alumnes, en el quart apartat parlarem de la relació entre l'autonomia i la pedagogia de la por i, finalment, en l'últim apartat hi ha un anàlisi del concepte autonomia dins el currículum.

2.2.1 Aspectes generals autonomia-escola

Martín (2010) està convençut que l'activitat didàctica a l'escola ha de patir profunds replantejaments, ja que la societat els està patint i experimentant. Explica que, fa anys,

l'objectiu tradicional de l'ensenyament era adquirir coneixements, però que davant la societat tecnològica actual aquest objectiu és insuficient, ja que els coneixements apresos anteriorment poden esdevenir obsolets en un termini relativament breu. Per això, actualment, les institucions educatives han d'aconseguir que les persones surtin equipades amb les habilitats que els hauran de permetre continuar aprenent per a si mateixes.

En relació a les habilitats que hauran d'ajudar als alumnes a seguir aprenent per a ells mateixos, Bornas (1994) comenta que a l'escola s'acostuma a vetllar per a l'assoliment de l'autonomia en les habilitats motores, però que, generalment, es descuiden les habilitats cognitives. Quan parla **d'habilitats motores** es refereix a les que tracten explícitament el sistema motor (i en alguna mesura amb el fisiològic), les quals es queden gairebé reduïdes a l'educació dels hàbits d'higiene (rentar-se les mans abans de menjar), d'alimentació (acostumar-se a menjar fruita per esmorzar en comptes de pastissos industrials), de socialització (saludar quan s'entra a la classe), entre altres. És clar, segueix explicant Bornas, que l'assimilació i aprenentatges d'aquests hàbits és fonamental i que un nen que menja sol és més autònom que el que encara no ho fa. Però no es pot reduir el concepte d'autonomia personal a aquestes habilitats motores, ja que ser autònom també vol dir pensar, planificar, imaginar, decidir, resoldre problemes, triar... en definitiva, un ventall **d'habilitats cognitives**.

El concepte i les propostes de desenvolupament de l'autonomia, explica Martín (2010), neixen de dues fonts: en les teories de l'educació i els plantejaments de política educativa en les societats modernes i en el camp de la psicologia cognitiva. Per una banda, aconseguir formar ciutadans amb la capacitat crítica d'intervenir en assumptes propis i col·lectius amb llibertat i iniciativa, assumint-ne la responsabilitat. A l'escola els assumptes personals i col·lectius més importants dels alumnes afecten tant aspectes extrínsecs de l'aprenentatge, com ara la convivència en el centre, l'organització de la vida col·lectiva i les activitats que s'hi duen a terme, com aspectes intrínsecs, com la gestió del programa i les activitats pròpies de cada matèria. Per altra banda, la psicologia cognitiva que estudia com l'aprenentatge és una habilitat complexa que comporta la utilització de diverses tècniques de processament d'informació, a més de ser una habilitat que engloba com els alumnes estableixen objectius i problemes, com per exemple el fet de decidir per un mateix o la solució d'un problema (Bornas, 1992).

Aquesta formació ha de tenir com a finalitat l'autonomia dels alumnes. Per això, com diu Kamii (1970), col·laboradora de Jean Piaget en estudis relacionats amb la psicologia genètica i la teoria piagetiana, el procés educatiu que s'ha de tenir en compte, a grans trets, és la reducció del poder dels adults, la confiança en les capacitats dels alumnes i l'intercanvi dels punts de vista entre ells. A més, complementant-ho amb el que explica Martín, el paper de l'alumne ha de ser el subjecte actiu de l'aprenentatge.

2.2.2 Rols a l'escola

La conseqüència de l'aplicació d'un model que tingui com a finalitat l'autonomia dels alumnes, ha de tenir una modificació, ampliant o diversificant, els rols del mestre i de l'alumne; ja que un canvi en la concepció del que significa la tasca d'aprendre ha de repercutir necessàriament en la concepció dels seus agents (Martín, 1999). En el "nou" rol del mestre la seva capacitat per intervenir en la gestió de l'aprenentatge dels alumnes passa a ser tan important com fins ara ho havien sigut els que tenien a veure amb l'especialització en una determinada disciplina i en el domini dels seus continguts conceptuals. En el de l'alumne, la participació activa d'aquest, la presa d'iniciativa i l'exploració dels procediments més efectius i adequats a un mateix passen a ocupar un lloc primordial.

En relació al rol del mestre, partint que Kamii (1970) considera l'alumne com el constructor del seu coneixement mentre va interactuant amb la realitat, diu que ha de ser facilitador, orientador i qüestionador en les diverses situacions en les que l'alumne s'enfronti amb el coneixement. A més, el mestre ha de conèixer el nivell d'organització dels coneixements que té l'alumne per oferir alternatives variades, diferents recursos materials i planificar situacions problemàtiques que condueixin als alumnes a seguir fent-se preguntes, reorganitzant els seu coneixement i avançant en ell.

La majoria de mestres volen aconseguir que els seus alumnes aprenguin, siguin feliços en les seves relacions socials, siguin lliure per decidir per ells mateixos, etc. Però, com diu Bornas (1992), aquesta postura té un greu inconvenient: a causa de la seva intrínseca falta de concreció deixa a les mans de cada educador, i de les seves qualitats, l'assoliment real de l'objectiu d'autonomia personal per part dels seus alumnes. Tenint en compte que, sense menysprear a ningú, no tots els mestres son capaços de no necessitar res més que aquesta filosofia general per aconseguir que els seus alumnes siguin autònoms; la gran

majoria necessitarà una formació on se'ls planteji derivar i establir normes i procediments per dissenyar la pràctica educativa. Com comenta Weden (1991), els procediments més eficaços per a desenvolupar aquesta autonomia en els alumnes consisteix en promoure l'ús d'estratègies d'aprenentatge, especialment de les classificades com a *metacognitives*, ja que mitjançant aquest tipus els aprenents controlen i regulen l'aprenentatge.

Aquest control i regulació del seu propi aprenentatge en parla Bornas (1992) quan es refereix a **l'autoregulació**: procés que permet respondre a una demanda amb èxit i sense dependre dels altres, tot i que això de "no dependre dels altres" té molts matisos, ja que no es tracte d'educar els nens per tal que siguin bons anacoretas o perfectes mercenaris. Bornas (1992) parla de dos tipus d'autoregulació, que no s'han de confondre. Per una banda l'autoregulació biològica, conjunt de factors innats, i, per altra banda, l'autoregulació de la conducta o comportament, amb un predomini de factors apresos.

Una autoregulació biològica seria quan l'organisme sent fred i ell mateix posa en marxa automàticament un seguit de mecanismes, com tremolar, dirigits a recuperar la temperatura i, d'aquesta manera, evitar la congelació. Aquests mecanismes donen al cos una autonomia, ja que permet a l'organisme enfrontar-se amb el fred sense dependre de res extern (encara que, per suposat, a vegades aquesta autonomia biològica és insuficient i es necessita alguna cosa o algú extern).

En canvi, quan Bornas (1992) ens parla d'autoregulació del comportament, la que va estretament lligada amb l'autonomia, comenta que a nivell de conducta, a títol merament il·lustratiu, s'esdevé una cosa semblant. Per exemple quan sentim un intens avorriment podem decidir sortir a fer un tomb, anar a comprar una novel·la, etc. amb la idea de recuperar l'estat inicial de no-avorriment.

2.2.3 Mestres i autonomia

Els alumnes estratègics són, segons Monereo (1997): aquells que es paren a pensar, que són conscients dels seus processos cognitius, que poden adaptar-se als canvis, que adquireixin coneixements i que, a més, els utilitzin de manera eficaç. Aquesta definició la podem relacionar amb la definició d'alumnes autònoms que fa Bornas (1992).

Monereo (1997) afirma que un alumne estratègic exigeix un mestre que també ho sigui i, a més, també exigeix un disseny curricular que permeti desenvolupar una ensenyança estratègica. El fet que un mestre sigui estratègic depèn de la seva autonomia intel·lectual i ètica, i de la seva capacitat per promoure i propiciar aquesta tipologia d'aprenentatges. Per això podem afirmar que un alumne autònom exigeix un mestre autònom.

Vam llegir una vegada una metàfora que deia aproximadament que el mestre no ha de ser "un venedor d'aigua" on l'alumne és un recipient buit on dipositar el contingut; sinó que un mestre autònom, estratègic i capaç d'afavorir l'aprenentatge autònom dels alumnes, ha de ser "un buscador de termes" que "ajudi als alumnes a cercar on poden trobar aigua, a discernir si està contaminada o és potable i a compartir l'aigua amb els que la necessitin".

Reprent la definició d'autonomia que ens fa Bornas (1992), conjunt d'habilitats que tenim i fem servir per valdre'ns per nosaltres mateixos, comenta que aquestes habilitats no són de factors de caire genètic o més estables, com és la personalitat, sinó que a mida que anem creixent, les podem anar desenvolupant. Per això explica que el fet que siguin unes habilitats apreses, que es van perfeccionant sovint fins a l'edat adulta, implica poder-les ensenyar o educar, però no en sentit magistral o tradicional. Educar aquí es refereix a formar habilitats, afavorir-ne, facilitar-ne, potenciar-ne i ajudar a l'adquisició, desenvolupament i perfeccionament.

Per aconseguir-ho el mestre pot utilitzar o aprofitar gairebé qualsevol situació escolar habitual, des de fer un cendrer de fang a resoldre un problema de matemàtiques. El mestre, diu Bornas (1992), ha d'aprofitar, intencionalment, qualsevol situació; més concretament, ha d'aprofitar qualsevol realització d'una activitat per facilitar l'adquisició o incorporació d'habilitats que fomentin l'autonomia dels alumnes.

Bornas (1992) explica que una manera de fer-ho és oferint un model perquè quan l'alumne faci les seves demandes o vulgui realitzar alguna acció concreta ho pugui imitar. Aquest model ha de ser clar, concret, intel·ligible i que no impliqui un nombre excessiu d'accions. A més, sense deixar de banda un segon aspecte, el mestre ha de fomentar en l'alumne l'habilitat per identificar-les i d'entendre-les. A vegades ens pensem que una demanda és clara i intel·ligible pels nens, però potser per alguns alumnes no ho és. Per això el primer que ha de fer un mestre és observar i conèixer als alumnes.

Una de les característiques que, segons Bornas (1992), tenen les persones autònomes és la capacitat de prendre decisions encertades. Aquestes dependran de l'anàlisi o estudi de les diferents possibilitats o alternatives de solució. Per tant el mestre, en primer terme, ha d'ajudar als alumnes ha plantejar-se diverses alternatives per resoldre un problema o aconseguir determinats objectius. Bornas (1992) n'anomena estudi de conseqüències; aquest estudi és el que després permetrà prendre una decisió i emprendre la tasca amb les majors garanties d'èxit. Això és un bon indicador del grau d'autonomia d'un alumne.

Aquesta previsió de conseqüències és important perquè fomenta la reflexivitat, és un pas clau per la presa de decisions encertades, facilita l'aprenentatge i, a més, permet suplir els arguments basats en l'autoritat (Bornas, 1992). Ara bé, com un mestre pot afavorir i fomentar el desenvolupament d'aquest procés a l'escola?

Bornas (1992) diu que el mestre ho pot fer realitzant activitats específicament encaminades cap a aquesta finalitat o aprofitar situacions quotidianes. Altres maneres serien, com hem comentat anteriorment actuar com a model o intervenir directament mitjançant preguntes, suggeriments, xerrades, etc. En aquesta recerca ens centrarem en aprofitar situacions naturals, per això comentarem que en diu l'autor sobre aquest aspecte. Un exemple que exposa Bornas (1992) és el següent:

“En Joanet, sufocat, se'n va corrent cap a la mestra. Quasi no pot parlar, però aconsegueix comunicar-li que la pilota s'ha quedat al terrat mentre assenyala insistentment cap al costat oposat del pati. La mestra se'n va cap allà. Quan arriben troba cinc o sis infants mirant cap al terra. Demana què ha passat. Ràpidament en Joanet diu que la pilota se n'ha anat cap al terrat i no baixa. La mestra demana al grupet -bé doncs, què podem fer?-. A en Jaume se li acut que per ventura amb un pal llarg arribaria fins a la pilota. La Maite suggereix enfilar-se al terrat per la canonada de l'aigua. L'Ivan diu que el millor que es pot fer és cercar una escala per pujar al terrat i l'Òscar suggereix anar a cercar una altra pilota.

La mestra, sense perdre la clama, recapitula: mira en Jaume i li diu que no hi ha cap pal tan llarg per arribar al terrat i, a més a més, no sabem exactament on ha quedat la pilota. Adreçant-se a la Maite li demana si no troba una mica arriscat pujar per una canonada. La Maite queda pensativa i després d'uns segons respon -bé, es podria rompre...-. Per tant, no pujarem per allà, hi afegeix la mestra. Mirant l'Òscar li recorda que sí que poden anar a cercar una altra pilota, però que això no farà que la primera caigui del terrat: podran continuar jugant però no recuperaran la que han perdut. Finalment demana què

és el millor que poden fer. Passat un breu silenci es posen d'acord que la millor cosa és anar a cercar una escala.” (p. 63).

En aquest exemple la mestra ha aconseguit que els alumnes generin diferents alternatives i que s'adonin de les conseqüències de cadascuna d'elles. En aquest cas hem vist com la mestra veu una situació natural com una oportunitat més d'educar alguns aspectes del pensament dels alumnes.

2.2.4 L'autonomia i la por

Sense defugir del tema d'autonomia, ja que hi està estretament lligat, parlarem de la utilització pedagògica de la por. Com veurem més endavant, la confiança entre alumne i mestre i crear un bon clima a l'aula, on es puguin intercanviar punts de vista són un dels aspectes claus per poder fomentar l'autonomia dels alumnes. Per això, parlar sobre l'ús o no de la por a les aules és molt important, ja que la por no propicia un bon clima d'aula.

Marina (2010), al seu llibre *Anatomia de la por*, es pregunta si es pot prescindir del càstig, o com ell l'entén, si es pot prescindir de la utilització pedagògica de la por. Considera que la por és corrosiva sempre i que per això s'han anat desterrant les pràctiques pedagògiques muntades en la por; tot i això troba que és un debat que encara s'ha de posar sobre la taula.

Explica que en educació l'educador vol augmentar les possibilitats de l'aprenent i pretén dirigir la conducta d'aquest, no amb el propòsit de sotmetre'l sinó d'ajudar-lo a alliberar-se. Tot i això, Marina (2010) no s'oblida que l'educació utilitza els mateixos mecanismes que el poder: utilitza càstigs, premis i intercanvis de creences i sentiments. Segueix dient que, evidentment aquesta última influència és la més purament educativa però, per desgràcia, no produeixen sempre l'efecte desitjat.

Llavors només queden el premi i el càstig. El premi és preferible perquè incita a repetir les accions premiades, és a dir, anima a l'acció desitjada. En canvi, el càstig només inhibeix una conducta, però sense fomentar amb claredat una altra de convincent. Per exemple: un nen que vol posar els dits en un endoll és difícil impedir-li donant-li un premi cada vegada que no ho faci, o intentant raonar amb ell. Un cop a la mà i un –no!- fort seran més eficaç (Marina, 2010). Això sí, sempre advertint de la prudència amb la que s'ha d'utilitzar aquest procediment.

No obstant això Marina (2010) al seu llibre comenta que un psicòleg explica a les seves obres que recomana als seus pacients que una manera de controlar l'ansietat és posant-se càstigs (Marina, 2010, p. 75 citat per Albert Ellis). Evidentment, recomana primer donar-se premis si s'ha aconseguit progressar, però afegeix que en algun casos és possible imposar-se una forta penalització cada vegada que caigui en la temptació, ja que això l'ajudarà a deixar la seva addicció.

Acabava explicant Marina (2010) que aquest fet ens indica que tota persona necessita una disciplina i que l'ideal és que sigui una autodisciplina, i afegeix que és necessària per a la llibertat. Aquest concepte el podem relacionar estretament amb el terme autoregulació que comenta Bornas (1992), el qual seguim veient que és molt important i és una de les bases de l'autonomia personal.

2.2.5 Currículum primària

Com que la recerca la realitzem amb un grup de mestres de Primària analitzarem què diu el currículum de Primària, decret 119/2015 sobre el tema d'autonomia personal.

La paraula autonomia apareix 26 vegades en tot el currículum. D'aquestes n'hi ha nou que fan referència a l'autonomia de centre o a l'Estatut d'autonomia i dues que són part de títols. Les tretze restants apareix la paraula autonomia seguint el significat donat a aquest treball. Amb aquest fet ens adonem que el currículum, directament, no aposta pel treball de l'autonomia a l'escola, si més no, no té l'autonomia com a objectiu ni com a prioritat.

Objectius

La primera vegada que apareix és dins l'article 3 on hi ha els objectius establerts de caràcter general a la Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. Concretament a l'objectiu e on diu "Adquirir **autonomia** personal i elaborar una imatge positiva i equilibrada d'un mateix per afavorir la igualtat de drets i oportunitats entre homes i dones i la no-discriminació de persones amb discapacitats (...) (p. 3)". En aquest cas fa referència, com diu Jean Piaget, que quan el respecte mutu és suficientment fort per a un mateix, aquest sent el desig de tractar als altres com a ell li agradaria que el tractessin, per tant que l'autonomia apareix amb la reciprocitat.

Materials didàctics

A l'article 14, on fa referència als materials didàctics, torna a aparèixer en el punt 3 "(...)Les tecnologies permeten personalitzar els aprenentatges, afavorir l'**autonomia** i la cooperació dels alumnes, proporcionant múltiples formats d'accés als continguts i a la producció del coneixement" (p. 9). En aquest cas el concepte autonomia va relacionat amb un aspecte que comenta Kamii (1970) quan diu que força vegades quan un alumne vol exposar el seu punt de vista i l'ha de contrastar amb el d'una altra persona, és ell mateix el que s'adona del seu propi error. Per tant que tothom ha de poder expressar, de la seva manera, el seu punt de vista i, seguidament, contrastar-lo amb els altres.

Competències bàsiques

El currículum defineix la competència vuit "Competència d'autonomia, iniciativa personal i emprenedoria" (p. 13) com a "l'adquisició de la consciència i l'aplicació d'un conjunt de valors i actituds personals interrelacionades, com la responsabilitat, la perseverança, el coneixement de si mateix i l'autoestima, la creativitat, l'autocrítica, el control emocional, la capacitat d'elegir, d'imaginar projectes i de convertir les idees en les accions, d'aprendre de les errades, d'assumir riscos i de treballar en equip)" (p.13).

Llengua

Torna a aparèixer dins l'àmbit lingüístic un seguit de vegades. La primera d'elles dins els criteris d'avaluació de cycle mitjà en llengua catalana i literatura al punt 14 a la pàgina 42, seguida de la que apareix en primera llengua estrangera en el punt 13 a la pàgina 44. Una mica més endavant, dins els criteris d'avaluació de cycle superior, també a l'apartat de llengua catalana i literatura, també hi apareix en el punt 19 a la pàgina 56.

Seguint dins l'àmbit lingüístic a l'apartat d'orientacions metodològiques trobem, a la pàgina 58 i a la pàgina 59, dues aparicions del terme autonomia. Per últim, dins l'apartat d'orientacions d'avaluació, a la pàgina 59 apareix per última vegada dins els apartats de llengua.

Per una banda el terme autonomia que apareix al llarg dels apartats de llengua fa referència a desenvolupar habilitats cognitives (Bornas, 1992), ja que fan referència a que els alumnes realitzin processos d'autocorrecció, decidint quina és la manera encertada de resoldre els exercicis, realitzin processos d'autoavaluació i resolguin situacions d'aprenentatge. Per altra banda parla que el mestre ha de ser un bon model pels alumnes, com diu Monereo (1997).

Matemàtiques

Dins l'àmbit de matemàtiques no apareix el concepte autonomia fins a les orientacions metodològiques, dient "La intervenció educativa ha d'estimular l'**autonomia** de l'alumne, així com la seguretat en les seves possibilitats d'aprendre i de resoldre les situacions. Plantejar preguntes que acompanyin l'aprenentatge ajuda més a aconseguir aquest objectiu que fer explicacions, també hi contribueix que les respostes no siguin valorades com a correctes o errònies sinó com una aportació sobre la qual es continuarà treballant i ampliant" (p. 81).

El terme autonomia en l'apartat de matemàtiques ens deixa clar el canvi en el rol del mestre, com deia Kamii (1970) l'alumne ha de ser el constructor del seu coneixement mentre va interactuant amb la realitat i el mestre ha de ser els facilitador orientador i qüestionador en les diverses situacions en les que l'alumne s'enfronti amb el coneixement.

Educació en valors

Dins l'àmbit d'educació en valors trobem la paraula autonomia dins la primera Competència de la dimensió personal dient "Actuar amb **autonomia** en la presa de decisions i assumir la responsabilitat dels propis actes" (p. 126) i en la tercera competència exposant que l'**autonomia** és un dels continguts clau per qüestionar-se i usar l'argumentació per superar prejudicis i consolidar el pensament propi. Per últim, a l'apartat de continguts i criteris d'avaluació d'etapa el currículum diu que s'ha d'aprendre a actuar de manera **autònoma** i coherent.

2.3 Definició

Per últim, en aquest apartat deixarem clar, breument, quina definició del terme autonomia seguirem al llarg de tota la recerca. Per crear una definició el més completa possible hem utilitzat tots els autors esmentats anteriorment, ja que són autors de referència en la recerca i estudi sobre l'autonomia personal, tot i ser d'èpoques diferents. La definició següent d'autonomia serà la base utilitzada des d'on treballarem el tema al llarg de tota la recerca.

L'autonomia és la capacitat de pensar per un mateix amb sentit crític, tenint en compte diferents punts de vista, i la de governar-se a un mateix, autoregular-se, i prendre

decisions encertades. A més és un conjunt d'habilitats que les persones podem anar adquirint al llarg de la vida i que les fem servir per valdre'ns per nosaltres mateixos.

Una de les bases que demostra que tenim autonomia és que siguem capaços d'autoregular-nos el comportament, ja que això ajuda a poder assolir totes les capacitats definides anteriorment.

Per últim, que quedi clar que l'autonomia no és una capacitat que s'adquireixi al néixer; tots els infants neixen indefensos, egocèntrics, podent veure únicament el seu punt de vista, i heterònoms, contrari d'autonomia, ser governat pels altres. Per tant, l'autonomia, per contraposició a factors de caire genètic o més estables, com és la personalitat, a mida que anem creixent, la podem anar desenvolupant. Per aquest **motiu** podem realitzar aquesta recerca.

3. Metodologia

En aquest apartat hi ha presentada la metodologia emprada al llarg de la recerca. S'inicia amb l'explicació de la perspectiva metodològica de la recerca, seguida de la descripció de la mostra i del context, per saber on i qui participa en la investigació. Llavors trobarem el disseny de la recerca i de la formació, on hi haurà explicada la recerca que realitzarem, continuant amb l'explicació de les estratègies que utilitzarem en la formació. Finalment trobarem per una banda les eines de recollida de dades i l'obtenció d'aquestes i, per altra banda, el procés d'anàlisi de dades.

3.1 Perspectiva metodològica de la recerca

El paradigma de la investigació, basant-nos en Latorre (1996), és **interpretatiu** ja que la finalitat de la investigació és, entre altres, interpretar les percepcions de les persones que participen en la recerca. A més, hi ha interrelació entre objecte i subjecte de la investigació, la teoria i la pràctica estan relacionades i hi ha una retroalimentació mútua. Sense oblidar-nos que les eines de recollida de dades i l'anàlisi d'aquestes, que explicarem més endavant, són qualitatives.

El mètode d'investigació qualitativa és un **estudi de cas col·laboratiu** ja que ens aproparem a fenòmens educatius amb la finalitat de reflexionar sobre aspectes problemàtics, com és la manca d'autonomia dels alumnes a l'aula, a més de conèixer els límits de les estratègies proposades a aquest grup de mestres i, si cal, millorar-les o crear-ne de noves amb el grup.

3.2 Descripció de la mostra i del context

En aquest apartat trobarem una breu explicació del context on transcorre la recerca, seguit de l'argumentació de la mostra i de les característiques principals de les mestres que han participat en la recerca.

Context de la recerca

Les mestres que realitzen la formació i que han participat en la recerca treballen totes a la mateixa escola, l'escola on també treballa la persona que ha fet la recerca i ha fet la formació al grup de mestres. Es tracta d'una escola amb un concert econòmic amb la Generalitat de Catalunya, fundada l'any 1963. La plantilla de mestres i professors de l'escola és de 136 persones i hi ha 1300 alumnes aproximadament.

La proposta educativa de l'escola gira entorn un eix vertebrador comú: "la valoració de les persones i les relacions interpersonals en un clima familiar, senzill i proper, com a experiència educativa fonamental", fomentant el respecte i l'afecte entre educands i educadors. Aquest eix vertebrador es tradueix en:

- Clima escolar positiu i motivador.
- Fer protagonista i responsable a l'alumne/a del seu creixement personal.
- Buscar l'equilibri entre les metes exigents i les possibilitats i ritmes de cada alumne/a.
- Implicar els alumnes en la millora del seu procés d'aprenentatge, cercant un treball actiu i participatiu.
- Estimular la constància i la tenacitat com a actituds formadores del caràcter.
- Guiar els alumnes per a descobrir les possibilitats i responsabilitats d'un món més just.

L'escola és força tradicional però té la voluntat de canvi i, mica en mica, es va notant a les aules dels diferents cursos. Promouen que les mestres realitzin formacions i, a partir d'aquestes, van fent innovacions i millores.

Les mestres

El mostreig del grup de mestres és **intencional**: tres mestres de la mateixa escola que han decidit, voluntàriament, formar part de la recerca perquè estan interessades en la investigació i tenen ganes d'aprendre i compartir. Ens hagués agradat fer extensible la proposta a la resta de mestres del claustre, però hagués sigut una recerca massa llarga per a la modalitat i temporalitat de treball. Les tres mestres escollides finalment van ser elles ja que la persona que ha fet la formació considerava que eren amb les que podia coincidir més fàcilment pel que fa als horaris. Hem batejat les tres mestres amb els noms següents: Valentina, Naia i Abril.

La **Valentina** és tutora de tercer de primària, té 23 anys i només fa un parell d'any que exerceix de mestra, sent aquest el primer que fa de tutora. És mestra d'Educació Infantil i d'Educació Primària. Des que va acabar el batxillerat, sempre ha estat en contacte directe amb aules d'Infantil i de Primària. Ha treballat de suport de mestra a una llar infantil, ha realitzat Estudi Assistit a alumnes provinents d'una aula d'acollida d'una escola, ha estat dos anys fent de voluntària a aules d'Educació Infantil en el marc del projecte Mares Enllaç i la Universitat de Vic, va fer una estada de quatre mesos a les Escoles "Les Bressoles" a França i, finalment, va passar-se dos mesos al centre de menors "Arc-en-ciel" a Gabón, Àfrica.

L'Abril és mestra de càlcul mental a tots els cursos d'Educació Primària, té 26 anys i és el seu primer any com a mestra. Ha estudiat el Grau en Mestra d'Educació Primària i el Màster d'Innovació en Didàctiques Específiques. Forma part d'un grup de recerca de la Universitat de Vic, és formadora de mestres en l'especialitat de matemàtiques i té molt clar quina és una bona manera perquè els alumnes aprenguin matemàtiques.

La **Naia** és mestra de matemàtiques, d'anglès i de català, té 24 anys i és el seu primer any com a mestra. És mestra de doble titulació d'Infantil i de Primària i ha estudiat el Màster *Special and Inclusive Education* a la Universitat de Bristol. A més, és mestra d'anglès en una acadèmia, ha fet de monitora en colònies d'estiu en anglès i classes particulars.

Les tres es consideren mestres obertes a conèixer i a aprendre coses noves. Des del primer dia que els vam proposar formar part d'un grup de mestres per compartir estratègies metodològiques i poder enraonar d'educació, van acceptar encantades

3.3 Disseny de la recerca

En aquest apartat farem un resum de tot el procés seguit al llarg de la recerca, d'aquesta manera veurem globalment tot el procés per després poder anar concretant i explicant cada part.

El primer que realitzarem a la recerca és una entrevista inicial, i individual, a tres mestres. Aquesta ens servirà per identificar el grau d'autonomia dels alumnes que les mestres

perceben abans de l'inici de la formació i saber què entenen quan els parlem del terme autonomia.

Aproximadament tres setmanes després de les entrevistes individuals s'inicia una formació a les tres mestres. La formació està formada per quatre trobades on hi participaran totes. La durada de totes les trobades serà d'un mes i mig aproximadament. En aquestes trobades els explicarem a les mestres un recull d'estratègies metodològiques que considerem que fomenten l'autonomia dels alumnes perquè les utilitzin a les seves classes i, a més, parlarem sobre quins canvis van veient elles en els alumnes i quins canvis van vivint com a mestres.

Dues setmanes després de realitzar l'última trobada realitzarem una entrevista final a cada mestra, també individualment. Aquesta entrevista està composta, per una banda per les mateixes preguntes que l'entrevista inicial, per tal de poder comparar les respostes inicials amb les finals i, per altra banda, d'altres que tracten aspectes més concrets sobre les estratègies emprades al llarg de les trobades.

Per acabar, utilitzant totes les dades recollides a les entrevistes i a les trobades redactarem un estudi de cas d'una de les mestres on estarà explicada tota la seva història i on s'hi veuran reflectits els canvis en el grau d'autonomia dels alumnes. Ja explicarem més endavant perquè el redactem només d'una mestra.

3.4 Disseny de la formació

En aquest apartat explicarem quantes sessions hem realitzat, com les portàvem a terme, on ens trobàvem, entre altres informacions de les trobades de formació que hem realitzat amb les mestres.

Al llarg de tota la recerca hem realitzat diferents tipus de trobades. Per una banda trobades individuals, només formadora i una mestra, que vam utilitzar per realitzar l'entrevista inicial i l'entrevista final. Per altra banda trobades grupals, les tres mestres i la formadora, que van ser les que vam destinar a fer la formació.

Per realitzar l'entrevista inicial (abans de començar la formació) i la final (un cop acabada la formació) vam utilitzar diferents aules, on no hi hagués ningú més, per poder estar tranquil·les, sense sorolls ni destorbs. La durada d'aquestes trobades depenen de la mestra, però van durar entre vint i trenta minuts.

Les trobades grupals, amb tot el grup de mestres, les vam realitzar en una aula ordinària de l'escola, en hores no lectives. La durada d'aquestes formacions era variable, entre trenta i seixanta minuts. Aquestes sessions és on la formadora va explicar les estratègies i a on van parlar sobre com les anaven vivint.

Donarem més detalls de les estratègies al següent apartat i, seguidament, farem explicacions més detallades de les trobades a l'apartat 3.5 *Eines de recollida de dades i obtenció de dades*.

3.5 Estratègies

Abans d'explicar les eines de recollida de dades i l'obtenció de dades, juntament amb el procés d'anàlisi de dades que ha seguit la recerca, exposarem les estratègies que hem ensenyat a les mestres en el procés de formació, amb el mateix ordre que els hi hem anat exposant a les mestres del grup.

El recull d'estratègies està compost per cinc estratègies que estan creades a partir de diferents fonts i diferents experiències. El primer a través de l'observació directa d'altres estratègies emprades per diferents mestres de Primària, seguidament per estratègies que al formadora ha provat a les seves classes, a més de reflexions fetes a partir de lectures de diferents autors i, finalment, d'accions que els pares de la formadora han aplicat al llarg de la seva vida per educar-la.

Per això, després de pensar les accions més rellevants que fan, i han fet al llarg de tota la vida de la formadora, els seus pares, rellegir un bloc que va escriure Pujol (2013) quan va fer la seva estada de pràctiques a l'escola *Aguamansa* de Tenerife a quart del Grau en Mestre d'Educació Primària a la Universitat de Vic on va veure aplicar estratègies molt interessants, pensar les estratègies que li han servit a les seves classes per a fomentar l'autonomia dels alumnes i barrejar-ho tot amb reflexions fetes a partir de lectures d'autors com Constance Kamii, Xavier Bornas, Jean Piaget, entre altres, que veiem exposades al marc teòric del treball, hem decidit les cinc estratègies explicades a continuació.

Alguna de les estratègies les hem escurçat ja que creiem que era millor poc canvi i ben fet que no pas intentar explicar estratègies amb moltes variants i que costessin d'entendre. A més, una de les parts del treball és veure si les mestres troben variants o

complementacions de les estratègies que els proposem, per tant ja va bé no explicar-les tots senceres. No obstant això, a les explicacions següents sí que hem explicat les variants.

Estratègia “no respondre”

L'estratègia que vam decidir que la formadora explicaria en primer terme seria la “no respondre”. La base de l'estratègia, i que les mestres han d'agafar com a hàbit al llarg de tota la formació, es tracta de no respondre a les preguntes dels alumnes.

Davant una pregunta qualsevol dels alumnes les mestres poden utilitzar frases com –què creus?- o -podeu pensar una solució justa per a tots?-, o sinó utilitzar la pregunta més convenient, per fer que siguin ells els que provin, pensin o dialoguin amb els companys per intentar resoldre el dubte. El que s'ha de procurar és no respondre directament la pregunta que els facin.

Quan no responem sí o no a una pregunta (o si és correcte o no), sinó que deixem que provin, pensin, dialoguin, busquin altres maneres de fer-ho, etc. sembla que els mestres busquin treure's feina, però no és així; és una manera de potenciar la seva autonomia.

A l'hora d'utilitzar aquesta estratègia és molt important el treball previ d'anticipació. Per exemple davant qualsevol joc de taula si volem que juguin sols i que sàpiguen resoldre els conflictes que puguin aparèixer al llarg d'una partida, és important un treball previ d'exemples: jugar amb ells, parlar de les normes, forçar que sorgeixi algun petit conflicte i parlar de com solucionar-los, etc. Un altre exemple seria que davant d'una pregunta tan senzilla de respondre com “puc anar al lavabo” o “puc escriure amb bolígraf?”, si no la responem, hem hagut de parlar abans de les normes: quan es pot i quan no; llavors ja podran no fer la pregunta i pensar la resposta directament.

En relació al marc teòric, com diu Bornas (1992), una de les característiques que tenen les persones autònomes és la capacitat de prendre decisions encertades. Aquestes dependran de l'anàlisi o estudi de les diferents possibilitats o alternatives de solució. Per tant el mestre, en primer terme, ha d'ajudar els alumnes a plantejar-se diverses alternatives per resoldre un problema o aconseguir determinats objectius, Bornas en diu “estudi de conseqüències”.

Utilitzant l'estratègia “no respondre” podem ajudar-los a tenir la capacitat de pensar alternatives per resoldre el problema o per aconseguir objectius, ja que, després del

treball previ que acabem d'explicar, no són els mestres els que diuen què han de fer, sinó que fan que siguin els alumnes els que busquin alternatives.

L'objectiu de l'estratègia és que els alumnes siguin capaços de resoldre's els problemes que puguin ells mateixos o que siguin capaços de trobar diferents maneres de resoldre'ls. No pot ser que creguin que la única manera d'aprendre i de respondre els seus dubtes sigui preguntant-li a un adult, en aquest cas a la mestra.

Un pas endavant d'aquesta estratègia seria que en moments del dia la mestra es quedés totalment en un segon pla de la classe; utilitzant, si es vol, la frase –no hi sóc-. D'aquesta manera encara potencies més que s'hagin d'ajudar els uns als altres o que s'hagin de buscar diferents maneres de fer el que estan fent. Tot i això, hem acabat decidint que aquesta última part de l'estratègia no l'explicarem, sinó que estarem a l'expectativa per a veure si elles mateixes tendeixen a utilitzar-la.

Aquesta estratègia està creada a partir de l'experiència que la formadora va viure a Tenerife a les pràctiques de quart, on els mestres d'aquella escola acostumaven a no contestar totes es preguntes que els realitzaven els alumnes. A més de l'experiència personal viscuda a casa seva; els seus pares acostumaven a fer servir, en força ocasions, la frase –què creus tu?- o –com ho podries resoldre?- davant les seves preguntes.

Estratègia “deixar pensar”

Un cop les mestres han agafat, o començat a agafar l'hàbit de no respondre als alumnes, va ser el moment d'explicar-los la segona estratègia.

Davant la situació: una mestre realitza una pregunta al gran grup i fa que els alumnes aixequin la mà per a esperar el seu torn. Doncs un cop algun alumne aixequi la mà és on comença l'estratègia “deixar pensar”.

Es tracta de no donar el torn directament als primers que aixequen la mà, com s'acostuma a fer normalment, perquè sinó el que passa és que per una banda, sempre responen els mateixos i per altra banda, i encara més perjudicial, la gran majoria de la classe, com que ja saben que sempre respondran els mateixos, ja que ells necessiten menys estona per pensar, arriba un punt que deixen de parar atenció a les preguntes de la mestra, deixen de pensar una possible resposta i, fins i tot, acaben desconnectant del que s'està explicant. Això ho fan perquè, sense pensar-ho, no es senten part del que s'està fent a la classe i és un gran problema.

Per això, un cop la mestra fa la pregunta i uns quants alumnes aixequen la mà és moment on la mestra, **en comptes** de fer respondre als més ràpids, utilitzi frases com –només tres?-, -vinga va, algú més?- o alguna altra. A més, la mestra hauria de repetir la pregunta i animar als que mica en mica van aixecant la mà dient, per exemple, -quatre, cinc... bé, bé- (comptant-los mentre els assenyala) o engrescant als que encara no s'han atrevit amb un –va que segur que alguna cosa en sabeu- i, si cal, repetir la pregunta una altra vegada.

Amb aquesta estratègia, com hem anat explicant, volem aconseguir allargar el temps d'espera, per donar la oportunitat a tots els alumnes de la classe a pensar una possible resposta.

Una continuació d'aquesta estratègia, tot i que més que una variant seria una estratègia nova, és acceptar els errors. Quan dones l'oportunitat de participar a tothom, no vol dir que totes les respostes siguin correctes, però sí que acostumen a ser respostes pensades. Per això tot i que sapiguem que la resposta és incorrecta el que hem de fer és escoltar-la, sense fer cap comentari despectiu, i, a poder ser, demanar-ne una explicació. Normalment, quan intentem argumentar una resposta errònia, en algun punt de l'explicació l'argument deixa de ser sòlid i ens adonem de l'error. Si no és així, seria moment d'utilitzar l'estratègia “opinió de tots” que explicarem més endavant.

Aquesta estratègia la formadora la va veure emprar a l'escola Aguamansa de Tenerife, a més de a l'escola Mogent de La Roca del Vallès. Va ser una sorpresa per ella veure els grans canvis que esdevenien a la classe amb una estratègia tan senzilla com és donar una mica més de temps amb quatre paraules de la mestra. La majoria d'alumnes, per no dir tots, estaven atents a les preguntes, veies els alumnes amb interès, tots tenien el seu temps per pensar i, el més important, se sentien part de la classe.

Estratègia “càstig. Decidir”

La tercera estratègia és “càstig. Decidir”. Es tracta de fer un canvi en la manera d'entendre els càstigs. El més comú és que quan un alumne fa quelcom incorrecte sigui la mestra la que decideixi quina conseqüència té aquell acte. A vegades, fins i tot, decidint conseqüències que no tenen cap relació amb l'acció incorrecta.

Amb aquesta estratègia volem canviar això, ja que entenem que la conseqüència d'un acte incorrecte ha de tenir una relació molt estreta amb l'acte, a més de fer que siguin els

propis alumnes que s'hagin d'autoregular (una de les habilitats que Bornas (1992) explica que ha de tenir una persona autònoma).

Quan un alumne fa alguna acció incorrecta a la classe, com cridar, insultar, pegar o altres, la mestra, en comptes de renyar-lo, es tracta que li digui a l'alumne en concret: –mira farem una cosa, surt a fora i quan creguis que ets capaç d'entrar a classe altra vegada i no molestar a la resta de companys (o l'acció que creieu que hauria de parar de fer) doncs tornes a entrar. D'acord?-, va bé recalcar el terme “capaç” dient: -Però només quan tu creguis que ets capaç-.

Amb el fet de deixar-los entrar quan ells creuen que poden tornar amb el grup però sense molestar és on recau tot el canvi. És molt diferent dir –mira com que has cridat, et faig fora- que no pas : -si crides molestes a tothom, per tant quan et vegis capaç de no cridar i estar bé a classe pots tornar a entrar-.

Quan entrin les primeres vegades d'utilitzar l'estratègia, o de tant en tant, és bo preguntar: -creus que ets capaç?-, ja que ha de ser una autoreflexió, on han de ser capaços d'autoregular-se, i ser conscients de la capacitat per fer quelcom o no. Si creuen que no són capaços que es quedin a fora una mica més.

Un dels objectius de l'escola és que aprenguin a conviure amb altra gent, que aprenguin a socialitzar, ja que la vida es tracta d'això. Per tant si no són capaços d'estar amb el grup classe sense cridar, pegar, insultar, etc. “t'apartem” del grup un moment, perquè puguis parar, pensar i tornar capaç d'estar bé.

Aquesta estratègia, com les dues primeres, la formadora la va veure utilitzar, tot i que no igual, a l'escola Aguamansa; concretament al mestre Tony Martín. Ell en aquella escola en comptes de fer-los sortir de la classe els enviava al final de la classe de cara la paret, a vegades drets a vegades asseguts. La formadora l'havia provada a la seva classe i li havia funcionat molt millor fent que els alumnes anessin a reflexionar i a autoregular-se a fora la classe. Per aquest motiu hem decidit que en aquesta recerca l'estratègia seria convidar-los a sortir a fora, en comptes de fer que anessin al final de la classe.

Aquesta estratègia va estretament relacionada amb el marc teòric en dos moments. El primer és quan Bornas (1992) parla de la importància de l'autoregulació i el segon quan Marina (2010) explica que tota persona necessita una disciplina i que l'ideal és que sigui una autodisciplina. L'autoregulació i l'autodisciplina transformades en estratègia és la

“càstig. Decidir” ja que són ells mateixos els que s’han de regular i controlar per poder tornar formar part del grup classe.

Estratègia “opinió de tots”

La quarta estratègia és “opinió de tots”. Es tracta d’intentar que els alumnes quan no coincideixen amb l’opinió d’un company o d’una mestra, utilitzin la frase –no estic d’acord amb tu- seguit d’una argumentació. L’argumentació és tant o més important que la frase en si.

Com molt bé diuen els autors de referència en el tema d’autonomia personal, és molt important que els alumnes siguin capaços de decidir per ells mateixos tenint en compte diferents punts de vista i, a poder ser, amb sentit crític. Per això és molt important saber escoltar els punts de vista de les altres persones, siguin iguals o no que els propis.

Amb aquesta estratègia fem que els alumnes aprenguin a discutir sobre els diferents punts de vista. Aquest discutir inclou per una banda ser capaç de dir que no estàs d’acord amb l’altra i poder-li argumentar i, per altra banda, ser capaç d’escoltar-lo i iniciar un debat on cada persona argumenti el seu punt de vista.

Estratègia “confiança”

La última estratègia que la formadora explicarà a les mestres és la “confiança”; com diu el nom es tracta de potenciar la confiança dels alumnes. Com hem vist al marc teòric, Kamii (1970) comenta que la confiança entre individus és una de les bases perquè una persona pugui desenvolupar la seva autonomia.

Els i les mestres davant l’errada d’un alumne acostumem a fer una cara estranya, a fer un comentari preguntant si estan segurs dels que diuen o fins i tot alguna vegada dir directament que no ho han fet bé. Aquesta estratègia es tracta d’utilitzar aquesta cara i/o aquests comentaris no només quan s’equivocuin, sinó utilitzar-los també davant d’alguna resposta certa.

És una estratègia on s’ha de fer una mica de teatre, ja que els alumnes davant una resposta certa, han de creure’s que la mestra es pensa que està malament. D’aquesta els alumnes hauran de confiar en ells mateixos i argumentar, tan bé com puguin, el que la mestra els està dient que fan malament.

La primera resposta dels alumnes acostuma a ser canviar d'opinió o esborrar allò que acaben d'escriure molt ràpidament. En aquest moment és on la mestra ha de parar i explicar que abans d'esborrar o canviar d'opinió pensin si realment està malament. Si creuen que està bé, doncs que ho argumentin sense por. Si al final realment era una resposta incorrecta no passa res, ja que l'error està acceptat, és més: és part de l'aprenentatge.

Així doncs amb l'estratègia "confiança" per una banda promouem que els alumnes se sentin més segurs del que diuen i per altra banda "obligarem" a que argumentin els seus pensaments i/o opinions.

Aquesta estratègia la formadora la va veure utilitzar al mestre Tony Martín a l'escola *Agumansa* i recorda exactament el dia, el lloc i la situació. Era una classe de matemàtiques, un nen de sisè de Primària, assegut a segona fila, va aixecar la mà i va dir un resultat d'un problema amb un somriure i amb cara de convençut. En aquell moment el mestre va canviar la cara i caminant cap a ell li va dir –home, no pot ser que creguis que aquesta és la resposta correcta. Ja ho has pensat bé?-. La cara del nen va canviar a l'acte i de cop vaig "veure" com el seu "jo" es feia petit i no va saber què dir. En aquell precís instant en Tony va canviar la cara i, amb un somriure, li va dir –no home no, però si ho tens perfecte. Felicitats-.

Aquella va ser la primera vegada que feia servir l'estratègia amb aquell nen per això li va dir directament que estava bé. Amb la resta de nens quan la utilitzava no els deia pas que era mentida, sinó que es quedava serio i esperava que fossin els nens els que argumentessin perquè ho havien fet com ho havien fet. La imatge de veure nens argumentant amb tanta seguretat, ja fos a un company o a un mestre, és un dels aspectes que li va quedar més marcat a la formadora de la seva estada allà.

A diferència amb la resta d'estratègies aquesta no és una que es pugui utilitzar molt sovint o, fins i tot, potser arriba a algun punt del curs que no cal utilitzar-la més. Si és així serà bona senyal, ja que voldrà dir que la mestra considera que els alumnes ja tenen confiança per poder argumentar els seus punts de vista tot i que la resta no hi estigui d'acord.

Abans de passar a l'apartat següent, comentar que les estratègies escollides les hem observat en contextos reals. Tot i això quan hem llegit i analitzat diferents lectures per fer el marc conceptual del treball ens hem adonat que totes les estratègies tenen relació amb

aspectes que expliquen autors tan importants en el món de l'estudi de l'autonomia com Kamii (1970) o Xavier Bornas (1992, 1994), entre altres; tot i això no podem dir que les estratègies estan extretes de les seves lectures.

3.6 Eines de recollida de dades i obtenció de dades

Per poder assolir els objectius de la recerca hem utilitzat un seguit d'eines de recollida de dades. La recerca s'inicia amb una entrevista individual per a identificar el grau d'autonomia dels alumnes que perceben les mestres abans de l'inici de les trobades i acaba amb una entrevista final per a conèixer els canvis en el grau d'autonomia que les mestres perceben dels alumnes un cop emprades les noves estratègies metodològiques. Per poder fer un seguiment dels canvis que van percebent les mestres al llarg del procés, hem realitzat quatre trobades. Per últim, els hem donat a les mestres unes fitxes d'observació, que explicaré seguidament, per anar anotant les experiències viscudes.

Entrevista inicial

La primera eina de recollida de dades ha sigut una entrevista individual a cada mestra, realitzades el 12 d'abril. Abans d'iniciar aquesta entrevista les mestres no sabien el tema concret de la recerca, sabien que faríem una formació, però en cap moment se'ls va parlar d'autonomia ni d'estratègies metodològiques i, a més, se'ls va comentar que intentessin pensar en situacions dins la classe de matemàtiques. Aquesta entrevista va servir per a dos aspectes, per una banda identificar el grau d'autonomia dels alumnes que les mestres perceben abans de l'inici del grup de treball i, per altra banda, adonar-nos si les estratègies que havíem pensat per ensenyar a les trobades que realitzaríem en breu les utilitzaven o no.

Amb aquesta entrevista partim de la perspectiva de les mestres, per tant les dades recollides són totalment subjectives. Per la tipologia de treball, pel context on es realitza la recerca (a la mateixa escola on treballa la formadora), pels horaris de la formadora i pel temps, a la formadora no li és possible anar a les classes de cada membre del grup a observar l'autonomia dels alumnes. Per això, les entrevistes inicials i les finals són les eines d'on hem extret la informació del grau d'autonomia que tenen els alumnes abans de començar la formació i un cop acabada.

Les preguntes realitzades a l'entrevista inicial les hem basat en els aspectes que considerem que les estratègies ajudaran a fomentar i millorar dels alumnes. Les hem decidides partint del marc teòric i les hem redactat de tal manera perquè les respostes ens siguin útils al llarg de tota la recerca.

No obstant això, un cop creada l'entrevista en vam fer un pilotatge (vegeu annex 1) amb cinc mestres que no han participat en la recerca. Va ser molt útil, i un encert, realitzar el pilotatge perquè vam poder comprovar quines preguntes estaven ben formulades i, sobretot, quines s'havien de reformular. Algunes d'elles les vam haver de reformular perquè eren massa poc concretes i altres perquè no s'entenien prou bé.

Al final del pilotatge i de l'anàlisi d'aquest, el resultat va ser una entrevista de tretze preguntes, on es demanaven força exemples. A les mestres, abans de començar les entrevistes inicials, els vam comentar que pensessin en les seves actuacions a les classes de matemàtiques.

L'entrevista comença amb preguntes més concretes i va canviant cap a preguntes més generals. Vam decidir començar per preguntes concretes, demanant molts exemples d'aula, perquè d'aquesta manera els podíem demanar com gestionen el tema de l'autonomia a la classe i com el perceben en els alumnes sense haver de parlar directament del tema, ja que, com he dit anteriorment, elles no sabien el tema que tractaríem a la recerca.

Les preguntes utilitzades finalment en l'entrevista inicial, juntament amb l'argumentació de cadascuna, les trobareu a la Figura 1.

1. Quan un alumne et pregunta qualsevol dubte quina és la teva reacció?

A partir d'aquesta pregunta volíem saber si les mestres responien directament a les preguntes dels alumnes, si els donaven la oportunitat de demanar-ho a algun company, si els engrescaven a buscar la solució per ells mateixos, etc. D'aquesta manera podíem adonar-nos, per una banda, si ja utilitzaven l'estratègia "no respondre" o seguíem trobant interessant ensenyar-la i, per altra banda, si potenciaven que fossin els alumnes, autònomament, els que intentessin resoldre's els seus dubtes.

2. Em podries explicar alguna situació on els teus alumnes hagin intercanviat/argumentat punts de vista que hagi passat durant aquesta última

setmana? Si ho recordes, podries posar algun exemple de diàleg?

Amb tota la intenció, amb aquesta pregunta volíem veure si realment a les seves classes hi havia un intercanvi d'opinions i diàlegs en força moments del dia entre alumnes. Si eren capaces d'explicar-nos un o més exemples del mateix dia, o del dia anterior, era molt probable que realment existia aquest intercanvi constant. En canvi, si els costava recordar algun moment concret o en posaven només un i de fa més d'una setmana, era un aspecte força simptomàtic que no existia gaire intercanvi.

3.Consideres que els teus alumnes tenen confiança en ells mateixos? En quins aspectes ho perceps?

La confiança és un aspecte important a treballar si volem fomentar l'autonomia dels alumnes, per això amb aquesta pregunta vam poder veure la diferència entre la percepció de confiança dels alumnes abans i després de l'aplicació de les noves estratègies. A més, indirectament, ens explicarien quina importància creien que té la confiança en un mateix en relació al grau d'autonomia.

4.Procures deixar pensar a tots els alumnes de la classe? Com ho fas?

Aquesta pregunta va estretament lligada amb l'estratègia "deixar pensar". Com a la primera pregunta, per una banda volíem saber si ja empraven l'estratègia, per explicar-la o no, i per altra banda conèixer si donaven temps diferents als alumne per pensar, de quina manera ho feien o si seguien alguna estratègia concreta, entre altres.

5.Què fas quan un alumne s'equivoca? Què li dius?

L'error és un tema a partir d'on es pot treballar l'autonomia dels alumnes per això preguntàvem directament quina era la seva reacció davant l'error d'un alumne. La segona pregunta és molt important, perquè donant exemples concrets s'acostuma a poder treure més informació.

6.Com accepten les crítiques els teus alumnes, tant les que els diuen les mestres com les que els diuen els seus companys? (Entenent crítica com quan un alumne no està d'acord amb el que diu o fa un altre).

7.Davant la crítica d'un alumne a un altre quina és la teva reacció/resposta?

Aquestes dues preguntes van relacionades amb la relació i comunicació entre alumnes. Que hi hagi comunicació real entre alumnes és un dels temes més importants per a fomentar l'autonomia dels nens, a més de la base d'una de les estratègies. Per això era molt important preguntar, abans i després de la formació, com reaccionaven elles com a mestres, saber si hi havia aquesta interacció real entre alumnes i comparar la importància que li donaven a l'inici i al final de la formació envers aquest tema.

8.Quants minuts d'una classe els teus alumnes participen oralment? Et sembla que aquesta participació és poca, adequada o excessiva?

La participació també és un dels temes que consideraven que després de la formació rebuda, seria un dels aspectes dins l'autonomia que canviarien més els alumnes. Per això vam voler fer la pregunta abans i després de les trobades.

9.Quan un alumne fa alguna cosa incorrecta o que creus que no és adequada com actues? Posa un exemple.

10.Si utilitzes en algun cas el càstig, de quina manera l'uses? Posa un exemple.

Aquestes dues preguntes anteriors van estretament relacionades amb l'estratègia "càstig. Decidir". Volíem saber quina era la seva reacció davant d'una acció incorrecta d'un alumne, o com ho solem dir, com castiguen. D'aquesta manera per una banda podíem obrir el tema del càstig: com, quan, per què, si és útil o no, si n'hi ha de diferents, etc., i per altra banda podíem adonar-nos si feien servir l'estratègia o no.

11.Consideres que els teus alumnes són autònoms? Per què?

A partir d'aquesta pregunta, i les dues últimes, ja són preguntes generals del tema autonomia. Amb aquesta volíem saber el grau d'autonomia que consideraven que tenien a l'inici de la formació per dos motius: un per conèixer la seva percepció actual i després per veure el canvi que faran amb la mateixa pregunta a l'entrevista final, després de tot el procés de formació.

12. Què creus que vol dir que els alumnes siguin autònoms?

A partir d'aquesta pregunta volíem conèixer què consideraven, abans de començar la formació, que volia dir la paraula autònoms, quines accions relacionaven amb el terme.

13. Com creus que un mestre pot ajudar els alumnes a ser més autònoms? Posa exemples concrets.

Amb l'última pregunta volíem tancar l'entrevista fent reflexionar a les mestres intentant que parlessin, sense que elles ho sabessin, d'un dels objectius del treball, *crear un recull d'estratègies metodològiques eficients per a millorar l'autonomia dels alumnes consensuat amb aquest grup de mestres.*

Figura 1: preguntes entrevista inicial i argumentacions de cada pregunta.

El dia de la realització de les entrevistes inicials individuals les vam gravar amb el mòbil, gravació de veu. D'aquesta manera no calia anar anotant res, sinó que podíem estar amb els cinc sentits posats en el que responien, per si havíem de puntualitzar quelcom.

Trobades de formació i fitxa d'observació

Després de realitzar les entrevistes i analitzar-les va ser l'hora de fer les diferents trobades. En aquestes trobades la formadora els ha explicat com dur a terme les estratègies a les seves aules, llavors les han provades a les seves classes i, finalment, hem parlat sobre què els ha funcionat i què no, extraient unes conclusions de cada estratègia provada. A partir d'aquí hem creat un recull d'estratègies que, segons el grup de mestres, fomenten l'autonomia dels alumnes.

La informació recollida a les trobades de formació ens ha sigut útils per a assolir, juntament amb les entrevistes finals, el primer objectiu de recerca del treball (*conèixer els canvis en el grau d'autonomia que les mestres perceben dels alumnes un cop emprades les noves estratègies metodològiques*) ja que parlant amb les mestres de les experiències personals i de les viscudes amb i dels alumnes vam poder anar veient els canvis que realitzaven.

Vam realitzar quatre trobades d'entre trenta i cinquanta minuts. Les trobades es dividien en dues parts: una, per part de la formadora, d'explicació d'una o dues estratègies, i l'altra la posada en comú de les experiències que havien tingut les mestres mentre empraven

les estratègies a les seves aules. Seguidament explicarem el funcionament de les trobades i les eines de recollida de dades utilitzades.

La primera trobada, el 16 de maig, va ser un primer contacte de la formadora amb tot el grup de mestres: la Valentina, l'Abril i la Naia. En aquesta trobada la formadora els va presentar una eina de recollida de dades que van utilitzar les mestres al llarg de tota la formació, la fitxa d'observació, i els va explicar la primera estratègia sense gaires detalls.

La fitxa d'observació es tracta de dos fulls on hi ha el nom de la mestra, el de l'estratègia i llavors tres apartats on les mestres van anar anotant les experiències que **anaven** vivint al llarg de l'ús de l'estratègia. Aquests tres apartats són els següents:

- *Canvis que has observat en els alumnes.* En aquest apartat les mestres han anotat els canvis que elles han vist en els alumnes des del moment de començar a utilitzar l'estratègia. Hi han escrit quins canvis han realitzat els alumnes, com l'han viscuda (quines emocions han percebut dels alumnes), si l'han entès, entre altres. Aquest apartat ens ha servit per adonar-nos del que han viscut els alumnes davant les estratègies.
- *Experiència a l'hora de dur a terme l'estratègia: dificultats i facilitats.* Hi han escrit què els ha costat més a l'hora de dur a terme l'estratègia a la classe i/o quines facilitats han trobat mentre l'utilitzaven. Aquest apartat estava destinat a saber què han viscut com a mestres.
- *Anècdotes.* En aquest últim apartat hi han escrit anècdotes que han viscut al llarg del procés d'utilització de l'estratègia en concret. Aquest apartat és útil per fer memòria de les anècdotes, ja que les anècdotes són molt interessants a l'hora de veure les reaccions dels alumnes i els canvis que provoquen en ells.

Aquests tres apartats ens han sigut molt útils per varis motius. El primer de tots és perquè les mestres en el moment que veien algun canvi en els alumnes, sentien algun canvi en elles com a mestres o es trobaven amb alguna dificultat, tinguessin un lloc on poder-ho anotar. D'aquesta manera en el moment de fer la posada en comú de les diferents estratègies ho tenien anotat. A més ens ha sigut molt útil per organitzar les posades en comú de les trobades; tenint els tres apartats iguals per a les tres podíem seguir un ordre, que llavors a l'hora d'analitzar les transcripcions ens va ser molt d'ajuda.

Un cop presentada la fitxa d'observació va ser el moment d'explicar la primera estratègia, "no respondre". En aquest cas no se'ls va explicar amb tots els detalls, sinó que se'ls va comentar que no responguessin directament als alumnes, sinó que utilitzessin frases com

–què creus tu?- o –com podries fer-ho per saber-ho?-. Ho vam decidir fer d'aquesta manera perquè l'acció de no respondre les preguntes dels alumnes directament és un canvi d'hàbit força complicat. Per això vam decidir no donar-los massa informació més i que a la pròxima trobada ja els hi acabariem d'explicar els detalls, com estan explicats a l'apartat anterior. Aquesta trobada no la vam enregistrar de cap manera ja que només es tractada de donar informació a les tres mestres, sense interacció.

La segona i la tercera trobada, una el dotze de maig i l'altre el trenta de maig, les vam enregistrar totes dues en vídeo per poder distingir les veus sense problemes. Començàvem les trobades on cadascuna explicava què havia escrit a la fitxa d'observació i, un cop finalitzada la posada en comú, la formadora els explicava les dues següents estratègies per a emprar. A la segona trobada, a més, la formadora va explicar amb més detall l'estratègia de “no respondre”, ja que a la primera trobada no els hi havia explicat els detalls.

La part de posada en comú, gràcies a seguir els apartats de les fitxes d'observacions, eren organitzades. Començaven una per una exposant què havien escrit al primer apartat, si ho trobaven oportú les altres comentaven experiències semblants, es preguntaven dubtes o comentaven diferents situacions. Un cop totes ja havien parlat del primer apartat, passàvem al segon i després a l'últim. Les fitxes d'observació les vam recollir per poder utilitzar-ne el contingut per a l'anàlisi de dades (vegeu annex 2).

La formadora procurava intervenir poc mentre elles explicaven el que havien viscut i com ho havien viscut, ja que buscava que interactuessin entre elles per poder extreure el màxim d'informació possible. Tot i això, inevitablement, davant algun dubte de les mestres o en algun moment que ella ho trobava oportú participava.

L'última part de les trobades va ser d'explicació, per part de la formadora, de les següents estratègies. A la segona trobada va explicar “càstig. Decidir” i “deixar pensar” i a la tercera trobada “opinió de tots” i “confiança”. Al final de les explicacions les mestres, en algunes ocasions, deien algunes primeres impressions o feien preguntes, per això sempre vam gravar també aquestes parts.

En la quarta trobada, el 16 de juny, no hi va haver l'apartat d'explicació de cap estratègia, ja que era la última, però la posada en comú va ser igual que en la segona i la tercera trobada, amb gravació en vídeo i recollida de fitxes d'observació (vegeu annex 3).

Entrevistes finals

Amb totes les trobades realitzades va ser el moment de realitzar les entrevistes finals, el 30 de juny. Juntament amb les trobades i les fitxes d'observació, les entrevistes finals ens van ajudar a assolir el tercer objectiu del treball (*conèixer els canvis en el grau d'autonomia que les mestres perceben dels alumnes un cop emprades les noves estratègies metodològiques*).

L'entrevista final està composta per una banda de les mateixes preguntes de l'entrevista inicial, amb els mateixos objectius del principi, per tal de poder comparar les respostes inicials amb les finals i, per altra banda, un seguit de preguntes dirigides directament a preguntar aspectes més concrets sobre les estratègies emprades, finalitzant amb unes valoracions. Seguidament ho veureu a la figura 2, on només hi ha les preguntes noves, amb la seva argumentació.

14. Quins són els canvis més significatius (positius) que han fet els alumnes un cop utilitzades les estratègies?

Sent la primera pregunta diferent a l'entrevista inicial, buscàvem un resum dels aspectes que han millorat els alumnes, un cop emprades les estratègies. En aquest cas sense parlar d'estratègies concretes, sinó de fets concrets (buscant si sortien alguns dels aspectes que com a formadores volíem que milloressin els alumnes).

15. Quina de les estratègies que hem anat introduint amb aquesta formació creus que ajuda els alumnes a prendre decisions per a ells mateixos?

16. Amb quina estratègia creus que es millora la confiança dels alumnes?

Aquestes dues preguntes són molt concretes, parlen de dos conceptes que formen, entre altres, la definició d'autonomia personal. Vam trobar més interessant començar preguntant quins d'aquests aspectes concrets creien elles que milloraven a partir de les estratègies, que no pas que elles fossin les que ens haguessin de dir els conceptes concrets. Ho vam fer perquè volíem parlar d'aquests aspectes concrets, ja que va ser des d'on vam partir per crear les estratègies, els que vam utilitzar per crear l'entrevista inicial i els que, finalment, ens van servir per analitzar tota la informació.

17. Creus que té relació que un nen sigui insegur o que tingui poca confiança amb un nen poc autònom?

Amb el tema confiança volíem aprofundir una mica més i que ens comentessin la relació

que veien entre confiança i autonomia personal d'un alumne.

18. Quina creus que és l'estratègia que ajuda més als alumnes a acceptar crítiques?

Com a les preguntes quinze i setze preguntàvem directament quina estratègia creien que ajudava a millorar un concepte concret, dels que defineixen l'autonomia personal.

19. Creus que podríem arribar a que no hi hagués tanta diferència entre les crítiques rebudes pels alumnes i les rebudes pels mestres?

El fet que els alumnes no rebessin igual les crítiques que els feien els alumnes o les mestres va sortir al llarg de força moments de les trobades. Per això vam decidir que amb aquesta pregunta volíem veure si havien fet algun canvi de mentalitat o si la formació havia ajudat en aquest aspecte que les preocupava.

20. Valoració de les estratègies com a mestra.

Conèixer la valoració com a mestra: utilitats reals de la formació, mancances, etc. Amb aquesta pregunta podíem adonar-nos del grau de satisfacció personal de les mestres, lligat estretament amb el grau que veuen d'utilitat de les estratègies.

21. Valoració de les estratègies pels alumnes.

Fent fer una valoració de les estratègies per als alumnes ens serveix perquè ens facin un resum, semblant a la pregunta catorze (però un cop ja havent parlat de les estratègies més concretament), de les millores que han viscut els alumnes al llarg de la formació.

22. Valoració de la formació, com a mestra?

Aquesta pregunta està pensada perquè puguin fer una valoració general de tot el procés de formació i, a més, ens serveix per saber què podríem canviar per a millorar la formació; sempre és bo saber com fer les coses millor.

Figura 2: preguntes entrevista final i argumentacions de cada pregunta.

Les entrevistes les vam fer individuals i en vam gravar la veu (vegeu annex 7). D'aquesta manera no calia anar anotant res, sinó que podíem estar amb els cinc sentits posats en el que responien, per si havíem de puntualitzar quelcom.

Un cop realitzades les entrevistes inicials, les quatre trobades i les entrevistes finals, seguidament explicarem el procés d'anàlisi de dades, ens vam adonar que la quantitat d'informació que s'havia de transcriure de les tres mestres no era assumible per a un treball d'aquesta magnitud. Per aquest motiu vam decidir que, tot i que la formació l'haguessin rebut les tres mestres, la Valentina, la Naia i l'Abril, l'anàlisi de dades només la faríem d'una d'elles: la Valentina.

3.7 Procés d'anàlisi de dades

El procés d'anàlisi de dades té dues parts diferenciades: la primera d'elles és la transcripció íntegra de les entrevistes i de la informació recollida en les trobades de formació. Seguidament hi ha l'explicació més detallada.

Les transcripcions

El primer que vam realitzar van ser les entrevistes inicials, d'on trèiem la percepció de les mestres sobre quin era el grau d'autonomia dels alumnes; ens vam adonar que les mestres, tot i que els hi havíem dit que procuressin fer referència a les classes de matemàtiques, no només posaven exemples d'aquestes sinó que n'utilitzaven de diferents assignatures, ja que, a vegades, ens comentaven que no en recordaven de les classes de matemàtiques. A més les entrevistes inicials van servir per conèixer el punt de vista inicial de les mestres sobre el concepte d'autonomia i, a més, ens servien per adornar-nos de si les mestres ja realitzaven les estratègies que ens havíem plantejat ensenyar a les formacions. Per això, un cop realitzades les tres entrevistes, en vam fer la transcripció íntegra de les tres en una matriu (vegeu l'annex 4). A partir de la transcripció vam poder decidir que les cinc estratègies plantejades a l'inici seguien sent les que explicaríem a les trobades, ja que no hi havia cap de les mestres que n'usés cap completament.

El següent pas va ser realitzar les quatre trobades de formació; d'on vam acabar amb les gravacions en vídeo i els fulls d'observació de cada estratègia de cada mestra. Com hem explicat a l'apartat anterior, al final només analitzarem les dades de la Valentina. Per poder fer l'anàlisi el primer pas va ser adjuntar la transcripció íntegra de les gravacions (del que deia la Valentina) i la informació que havia escrit a les fitxes d'observació.

Com que l'organització de les fitxes d'observació i la de les trobades era la mateixa, vam recollir tota la informació en cinc matrius, una per a cada estratègia que seguien aquesta organització (vegeu annex 5). Va ser una bona idea gravar les trobades, ja que,

generalment, la informació que escrivia a les fitxes d'observació era la base del que llavors deien en veu alta.

L'últim que vam transcriure va ser l'entrevista final de la Valentina. La informació, pregunta per pregunta la vam organitzar en una matriu (vegeu annex 6).

Anàlisi de dades

Davant de tanta informació havíem de cercar alguna manera d'organitzar-la que ens servís per a poder aconseguir uns bons resultats. Vam intentar decidir unes dimensions que totes plegades formessin la definició d'autonomia per a poder classificar el contingut de la recollida de dades, però no acabàvem de trobar la manera. En aquell moment, després de donar-li moltes voltes, però sense trobar la manera idònia de realitzar-ho, ens vam recordar que abans de començar el Treball de Final de Màster li havíem demanat referències a un autor, Xavier Bornàs, dels seus llibres que tractaven el tema de l'autonomia dels alumnes de Primària.

Així ho vam fer, el divendres 1 de juliol ens vam posar en contacte amb el doctor Xavier Bornas per correu electrònic; Catedràtic de la Universitat de les Illes Balears i professor de la mateixa Universitat, on imparteix cursos de Neurociència i Psicologia de la Salut i de Psicologia Cognitiva. Autor de llibres com *El desenvolupament de l'autonomia personal* i *L'autonomia personal en la infància*. Per sorpresa nostra ens va respondre el correu el mateix dia (vegeu annex 7).

Gràcies al correu i al marc teòric vam poder definir les dimensions per a l'anàlisi de dades. Les dimensions decidides finalment van ser les següents:

- Habilitats cognitives: aquest conjunt d'habilitats engloben les que permeten als alumnes establir objectius i afrontar problemes, com per exemple el fet de decidir per un mateix o la solució d'un problema.
- Habilitats conceptuals: dins aquestes hi ha per una banda les habilitats d'auto-reforçament, com la confiança, en el sentit de la satisfacció quan assoleixen allò que es proposen, i per altra banda les d'auto-observació, amb el tracte dels errors (juntament amb els càstigs): saber identificar-los, avaluar-los i corregir-los.
- Habilitats socials: aquest és el bloc "nou", costa veure una relació directa amb l'autonomia personal. Són habilitats que tenen a veure amb l'autonomia en contextos específics, en els quals hi ha interacció social per definició, com pot ser una classe. Inclou l'acceptació de crítiques i la participació (però, com hem

comentat anteriorment, Bornas no hi veu problema a associar-les al concepte d'autonomia).

L'objectiu del treball és observar els canvis que tenen els alumnes, però, evidentment, com que els canvis que experimenten els alumnes són a partir dels canvis que realitzen les mestres, vam decidir repetir aquests tres blocs d'activitats en dues graelles: una pels canvis que les mestres van percebre en els alumnes i l'altra pels que feien les mestres. A més, tan en les fitxes d'observació com a les trobades, a part de l'apartat d'anècdotes, les dividíem en una part el que afectava als alumnes i en l'altra part a les mestres.

El resultat final de les divisions el trobarem a les taules 1 i 2:

ALUMNES				
Cognitives	Conductuals		Socials	
Establir objectius i criteris (decidir per un mateix, solució d'un problema)	Auto-reforçament (confiança)	Auto-observació (errors, càstigs; identificar-los, avaluar-los i corregir-los)	Acceptar i fer crítiques	Participació

Taula 1: dimensions alumnes.

MESTRA				
Cognitives	Conductuals		Socials	
Establir objectius i criteris (decidir per un mateix, solució d'un problema)	Auto-reforçament (confiança)	Auto-observació (errors, càstigs; identificar-los, avaluar-los i corregir-los)	Acceptar i fer crítiques	Participació

Taula 2: dimensions mestres.

Per últim hi ha quatre aspectes que volíem marcar i tenir en compte a l'hora d'analitzar tota la informació i d'extreure els resultats que no entraven dins de cap de les dimensions anteriors. Per això hi vam afegir el següents punts:

- Definició d'autonomia. El que les mestres pensen sobre el concepte d'autonomia, quines paraules creuen que formen la seva definició.
- Què fer perquè siguin més autònoms. Quines estratègies o petites accions utilitzen per a fomentar l'autonomia dels alumnes.
- Inconvenients i avantatges. El que les mestres consideraven inconvenients i avantatges de la formació i de les estratègies però en general, aspectes que no hem sabut incloure en cap de les dimensions anteriors.

Un cop ja teníem ben definides les dimensions a analitzar, vam decidir pintar d'un color diferent cada dimensió en cada transcripció: matriu entrevista inicial, matriu trobades de formació i matriu entrevista final.

La informació marcada, amb els diferents colors, la vam organitzar en una matriu que era una graella (vegeu annex 8) on, per una banda hi havia les dimensions i per altra les entrevistes i les estratègies. En veurem un exemple de tot el procés en el següent apartat. Amb aquesta graella feta va ser el moment d'anar organitzant tota la informació marcada d'un color a cada dimensió i organitzant-la depenent de quina eina de recollida de dades provenia o de quina estratègia parlava.

A continuació podem observar la base de la matriu, a la taula 3, on podeu veure l'organització de les dimensions explicades anteriorment i de les eines de recollida de dades.

Habilitats		Entrevista inicial	Est. 1	Est. 2	Est. 3	Est. 4	Est. 5	Entrevista final
ALUMNES	Cognitives							
	Conductuals							
Socials								

MESTRES	Cognitives							
	Conductuals							
	Socials							

Taula 3: matriu final

Amb tota la informació organitzada a la matriu veient a quins requadres hi havia parts de transcripció i a quins no, ja podíem adonar-nos a cop d'ull quines dimensions s'havien treballat més al llarg de tot el procés, des de l'entrevista inicial a la final, a més d'adonar-nos quines dimensions es treballaven més amb cada estratègia. No obstant això, aquell va ser el moment de començar les últimes parts de l'anàlisi de dades.

Vam decidir que redactaríem dos apartats finals dins l'anàlisi de dades. Per una banda els resultats de la recerca i per l'altra la redacció d'un estudi de cas de la Valentina.

En l'apartat de resultats hi trobarem els canvis que han fet els alumnes en el seu grau d'autonomia segons la percepció de la mestra al llarg de tota la formació. Els hem organitzat en una taula dividida en les dimensions emprades a la matriu final, on hi ha tota la informació recollida i organitzada, i en els canvis realitzats en els alumnes (què feien abans de la formació i què fan un cop enllestida la formació).

A part, vam decidir redactar un estudi de cas ja que creiem que és la manera més clara d'entendre i viure tot el procés que va experimentar la Valentina: redactant la seva història. Per realitzar el redactat també vam utilitzar la informació de la matriu final, ja que ens anava molt bé perquè estava organitzada per dimensions i, a més, cronològicament.

A l'estudi de cas, que el trobareu al següent apartat del treball, també hi apareixen tots els resultats obtinguts al llarg de la recerca, ja que s'hi veuen els canvis metodològics i de punt de vista que la Valentina ha anat fent al llarg de les trobades de formació i la percepció que té ella del canvi en el grau d'autonomia dels alumnes.

Exemple de procés d'anàlisi

Per tal d'observar clarament el procés seguit per analitzar les dades que hem realitzat al llarg de la recerca seguidament en mostrarem un exemple. Amb aquest exemple es podrà veure el procés seguit començant per l'entrevista inicial amb la seva transcripció i anàlisi, seguida de les trobades i la seva matriu, continuant amb l'entrevista final, també amb la seva transcripció i anàlisi, després l'organització a la matriu i, finalment, per una banda la redacció dels resultats i l'altre la redacció de l'estudi de cas.

Per fer l'exemple utilitzarem un dels temes que han sorgit en la dimensió "establir objectius i criteris", dins les habilitats cognitives, que són les que ajuden a l'alumne a decidir per un mateix o a solucionar un problema.

1r pas: Entrevista inicial

Realització de l'entrevista inicial, gravada en veu, i transcrita. La transcripció queda organitzada en una matriu en forma de graella on cada pregunta està col·locada en un quadre. Seguidament, a la taula 4, veurem les parts de la transcripció de l'entrevista on hi ha alguna part que ens va interessar per col·locar a la dimensió que estem exemplificant. Vam decidir que tot el que fes referència a “establir objectius i criteris”, dins les habilitats cognitives, les marcaríem amb color taronja.

1. Reacció mestra davant el dubte d'un alumne.	2. Alumnes: intercanviar punts de vista	4. Mestra: deixar pensar a tots els alumnes de la classe. Estratègies.
<p>La meva reacció sempre és positiva, jo crec, perquè sempre les preguntes volen dir que els nens tenen interès i inquietuds; i per tant si tenen inquietuds és una bona manera de poder tenir un aprenentatge molt més significatiu, poder també desenvolupar un aprenentatge molt més ampliat. Com ho fem?</p> <p>Normalment la resposta directe no la dono mai, no sé si ho faig bé o no però no la dono, escoltem els companys,</p>	<p>Per exemple aquesta setmana vam fer un joc que treballàvem en grups, a cada grup jo els hi posava una suma i la seva resposta i ells havien d'interpretar si aquella resposta era correcta o no. Per tant entre ells havien de fer com apostes: entre ells debatien per grups i havien de dir si la resposta era correcta o no (...)</p>	<p>Jo crec que sí. TENS ALGUNA MANERA DE FER-HO? Sempre sí que és veritat que deixem un temps establert. Jo no respondré les preguntes sinó que siguin ells els que pensin, però també una de les grans dificultats, ja que jo ho percebo com una dificultat, és la quantitat de desnivells que hi ha en un mateix grup i que per tant si hi ha tants desnivells torbaràs amb un nano que a la primera ja t'ho sabrà i un altre que necessitarà molt més el seu temps. Com ho fas? buscant un equilibri i intentant doncs, per exemple: deixant un temps establert fent que uns s'esperin i que els altres s'intentin espavilar una mica en aquest sentit i intentar que tots adquireixin el ritme de l'aula.</p>
<p>11. Consideres que els teus alumnes són autònoms?</p>		
<p>Jo crec que sí i molt, molt i molt. Perquè constantment aquí a la classe, si que és veritat que a vegades tenim conductes que hauríem de millorar, però el tema de l'autonoima del meu grup, crec que, hi ha casos i casos per suposat: si que hi ha tres, quatre nanos a la classe que necessiten molt aquest recolzament de l'adult tant a casa com aquí a l'escola, que hi estiguis al costat, però en general tots ells són súper autònom. Fins i tot deia que massa i tot perquè ells mateixos sempre reclamen ser autònoms. I això què vol dir? doncs que hi ha molts dies que vols iniciar un tema o començar una classe i ells mateixos...has de fer alguna cosa grupal perquè a tots els arribi la mateixa informació, no? En canvi, jo ho faig i de seguida ells -M ho volem fer sols- o -M fem-ho amb parelles- o ... Per això et deia que massa a vegades, tot i que mai és massa de ser autònoms, ells mateixos reclamen, reclamen aquesta autonomia, aquest treballar en grup. Autonom em refereixo en el sentit de "sense l'adult" interpreto jo; perquè sé autònom també vol dir això: saber resoldre conflictes.</p>		

Taula 4: una secció de la transcripció de l'entrevista inicial.

2n pas: Trobades i fitxes d'observació

Les quatre trobades de formació les vam gravar en vídeo i en vam recollir les fitxes d'observació. A continuació podeu veure la fitxa d'observació que la Valentina va escriure mentre utilitzava l'estratègia "no respondre" a classe. Aquesta li va servir de guia per parlar durant la trobada on vam parlar d'aquesta estratègia.

No només vam treure informació per a la dimensió que estem exemplificant d'aquesta estratègia, com ja veurem més endavant, però per veure un exemple de fitxa d'observació només posem la següent:

Mestra:	
Estratègia	No respondre / "Què creus?"

1. Canvis que has observat en els alumnes. (Canvis observats en els alumnes des que utilitzes l'estratègia; si l'han entès, com l'han viscuda, entre altres.)

Als inicis he observat com els infants em feien les preguntes varies vegades. Les qüestions principalment acadèmiques no, ja que anteriorment portàvem a terme aquesta pràctica demanant molt perquè que ho busquin... Ens ha costat més les preguntes rutinàries (quina hora és, puc anar...) he pogut observar dues actituds clarament diferenciades: per una banda nens molt motivats amb ganes de buscar... I per altra banda actituds de "pasotisme", "mordre" que poc a poc he anat canviant.

2. Experiència a l'hora de dur a terme l'estratègia: dificultats i facilitats. (Anotar què t'ha costat més a l'hora de dur a terme l'estratègia a la classe i/o facilitats a l'hora d'utilitzar-la.)

-Dificultats: A vegades els nens s'han perdut i han insistit molt amb les preguntes, s'han col·lapsat, i això ha fet que mostressin actituds de ràbia i impatència. A vegades hi han hagut infants que no sabent la resposta, han "passat" i no han mostrat cap interès una altra dificultat ha estat la lentitud i el ritme de treball molt més lent.

-Facilitats: He pogut observar debats i preguntes entre ells. Al veure que jo no els responia, s'ho preguntaven entre ells, fomentant així l'autonomia. Una altra facilitat ha estat que jo, la tutore, he pogut estar molt més present d'ells, de les seues actituds, com he reaccionat.

3. Anècdotes. (Escriu alguna anècdota o anècdotes que visquis mentre utilitzis l'estratègia a la classe.)

Li ha agradat molt observar com, per exemple, s'han espavilat molt amb la busqueda al diccionari, amb el meu ordinador, etc. Moltes vegades fins i tot, s'han enfadat amb mi.

A les trobades, per organitzar la reunió, utilitzàvem la mateixa distribució que a les fitxes d'observació: primer els canvis que les mestres han observat en els alumnes, seguit de l'experiència com a mestra a l'hora de dur a terme l'estratègia (incloent dificultats i facilitats) i, per últim, alguna anècdota viscuda al llarg de l'ús de l'estratègia de la que estiguem parlant.

Per això, per organitzar la informació conjunta entre el que va redactar a les fitxes d'observació i el que ella va comentar durant les trobades vam ajuntar-ho tot i ho vam col·locar en una matriu en forma de graella i, com a l'entrevista, vam marcar amb els colors que havíem decidit cada dimensió.

A continuació a la taula 5 en veurem només un exemple, el de l'estratègia "no respondre", així casa amb la fitxa d'observació anterior. Tot i això, com ja hem comentat anteriorment, en d'altres estratègies també vam marcar cites textuais en color taronja, que és l'utilitzat en la dimensió "establir objectius i criteris", dins les habilitats cognitives.

MATRIU: buidatge "No respondre" Valentina	
Primeres sensacions	Lentitud en les tasques. Al moment de fer qualsevol tasca... Jo ja ho feia en general, bé el no respondre no, però el fet de demanar el perquè, com ho has fet, fer reflexionar... tot això sí. Però això fa que un exercici o una activitat que puguis fer, en parreu tots, els perquè... i el fet que tu no els donis una resposta clara, i per no tanquem el tema i anem per una altra cosa, fa que uuuu [s'allargui]. Però per l'altre cantó també aconseguixes en ells aquesta reflexió, aquesta autonomia, però per l'altre banda s'allarga.
1. Canvis que has observat en els alumnes.	He vist dos comportaments: per un cantó nanos molt més motivats, però per l'altra banda, una actitud molt diferenciada, de passotisme: va com que no m'ho diu, doncs passo. El temps d'aplicació de l'estratègia ha sigut molt curta ; per tant suposo que si això ho portes a terme des de principi de curs, els nanos que en aquest moment dic que han passat (que els fa mandra buscar-ho, doncs res ara no ho faig), a mida que anés passant el curs la seva actitud també aniria canviant . He trobat que no hi ha un entremig: nens que a vegades ho fan i que ha vegades no. Sinó nanos molt motivats i que t'ho fan, i que de seguida i com ho podem saber?, anem allà, fem això....-, i nanos que passen, passotisme [fitxa: mandra]. I això, esperem que els passotes, a mida que vagi evolucionant el curs, o de cara a l'any vinent, que vagin adoptant una actitud molt més motivadora, de buscar i de... [...] El que em vaig trobar al principi que amb les preguntes acadèmiques no tant, perquè els hi dius -com ho podem fer?-, com que estan motivats; però el tema d'anar al lavabo, quina hora és, com més rutinari, em puc treure la bata, puc anar a jugar i fer això.. el jo no donar-los una resposta concreta, el que em vaig trobar és que m'ho preguntaven molt -va va M- i jo -no, va, tu què creus? que tal, que sí, que no...- - no va digues-m'ho M- com que al principi molt insistents, com que si m'ho preguntaven més cops jo en algun moment o altre els hi diria. Coses com, molt evident que saben que és entre classe i classe -puc anar al lavabo?-, -tu què creus-, -va M, digues-m'ho, hi puc anar...-. [...] Al no respondre jo he vits potenciat el tema de cohesió de grup. Per exemple si saben que l'A en sap molt de mates i jo no els hi diré, saben que ell els hi sabrà resoldre, i que ell sí que els hi respondrà; perquè no juguen a aquest joc de no respondre. I això és molt xulo perquè veies molts nens, doncs això: -A ajuda'm amb això, explica'm això...- i que s'ho explicaven els uns als altres; i això és molt maco perquè quan rep la informació, la relació entre iguals, quan t'ho explica un company, prestes molta més atenció que no pas si t'ho explica la mestra, i dos: el nen que ho està explicant, si ho està explicant és que ho ha entès. [...] Es van poder accentuar les actituds dels nanos poc motivats al principi, però sí que és veritat que al llarg del procés de les diferents estratègies, no només la de "no contestar" sinó aplicant tota la resta, al final de tot el procés tot i que ha sigut curtet, però sí que és veritat que molts d'ells aquesta actitud l'han canviat, l'han millorat. No de manera tant destacable, com altres nanos que de manera innata estan motivats, participen... [...] Una de les dificultats que vaig exposar va ser que el ritme de treball era molt més lent, i que això comportava que la durada de les sessions o de les activitats fos molt més llarga. Sí que crec que són una mica més autònoms, però ja venim amb la reflexió feta fins ara: gràcies a totes les estratègies fetes i portades a terme hem aconseguit que els nanos fossin més autònoms, no només per aquesta estratègia. Sí que no demanen tant, perquè els principis estan constantment demanant,

<p>2. Experiència a l'hora de dur a terme l'estratègia: dificultats i facilitats.</p>	<p>[DIFICULTATS] Costa molt no respondre, costa agafar l'hàbit. I els nens això, doncs a vegades aquesta impotència de -no ho faig doncs- han tingut com molta ràbia, impotència. I per altre cantó el ritme de treball com a dificultat: això fa que tot i sigui súper lent: en un moment que et dirien –“ vale” això com ho faríem?- tu diries -mira això pam, pam , pam-, en canvi de l'aquesta manera -va, apuntem les idees que tots dieu a al pissarra, arribem a la conclusió de quina és la resposta correcte..-. Jo una de les dificultats, és una dificultat però ben aprofitada, però que és una dificultat és el ritme de treball. El tema del temps d'implementació...per això crec que els nens s'acostumen: a poc a poc aquest passotisme que deixem s'aniria transformant en motivació, doncs això [la Naia ha dit que a vegades perquè un nen arribi a la conclusió de si pot anar al lavabo o no o de si pot fer servir els retoladors tarden molta estona i mentre els altres estan per allà; es fa llarg] suposo que com que saben que no els hi diràs es respondran directament les preguntes. [...] [FACILITATS] El fet que entre ells s'organitzessin, jo també he estat molt més a la rereguàrida i també he pogut observar. Clar, no he estat activa allà amb ells sinó que m'he pogut apartar i veure-ho amb perspectiva. I era molt xulo perquè jo anava voltant per allà però veus oïta aquell li acaba d'explicar això en aquell.. i això és una manera, més enllà dels exàmens i del dia a dia, que t'apartes i que ho veus tot amb perspectiva: veus aquest amb l'altre.. i és una manera de fer una reflexió i de com t'ho fas... Però m'ha agradat això: la perspectiva de poder-ho veure des de fora, com treballen ells. [...] però sí que una certa millora sí que l'he pogut percebre i principalment per això: al poder ajuntar totes les estratègies i fer un seguiment de les estratègies d'una forma molt diària, i d'un temps mot concret, un parell de mesos, va fer que entre tots s'anessin adaptant i anessin veient que l'autonomia i la independència eren necessàries per treballar i que ells mateixos havien de ser els protagonistes del seu aprenentatge. [...] Sí que no demanen tant, perquè els principis estan en constantment demanant, però al veure que jo no responia doncs això, ells ja es van anar espavilant i, el que ja vaig destacar: entre ells s'ajudaven molt; com que jo no els responia, eren ells els que s'ajudaven de manera cooperativa. I per tant, com a conclusió, sí que hi ha hagut una millora de l'autonomia i que els nans en aquests últims dies no em preguntaven tant. Però crec que no només és per una estratègia sinó per la suma de totes les estratègies i per feina feta fins ara. Altres nens que eren més tímids, reservats: amb estratègies com aquestes crec que no només hem millorat l'autonomia sinó que també la seva autoestima, confiança, la seva motivació... i per tant una de les conclusions que en vull treure d'aquest projecte: que no només es millora l'autonomia sinó que hem millorat valors, autonomia, autoestima, en independència, en motivació...</p>
<p>3. Anècdotes</p>	<p>[Fitxa observació] M'ha agradat molt observar com s'han espavilat molt amb la cerca al diccionari, amb el meu ordinador, etc. Moltes vegades, fins i tot, s'han enfadat amb mi.</p>

Taula 5: una secció de la matriu de l'estratègia “no respondre”.

3r pas: entrevista final

Com l'entrevista inicial, vam realitzar de l'entrevista final, gravada en veu, i la vam transcriure. La transcripció queda organitzada en una matriu en forma de graella on cada pregunta està col·locada en un quadre. Seguidament a la taula 6 vam fer el mateix procediment que a l'entrevista inicial marcant amb color taronja tot el que feia referència a “establir objectius i criteris”, dins les habilitats cognitives.

1. Reacció mestra davant el dubte d'un alumne.	2. Alumnes: intercanviar punts de vista entre ells
<p>La meva reacció, tenint en compte totes les estratègies que hem dut a terme, doncs és que sigui autònom i que s'espavili amb tots els sentits: tant doncs que ho busqui doncs si tenim llibres de recerca i amb companys. De primeres les preguntes no es contesten mai directament sinó que intentem fomentar l'autonomia, fomentar que siguin molt més independents i que siguin d'ells. D'aquest amanaera també aconseguim un aprenentatge molt més significatiu si són ells mateixos els que busquen i els que intenten resoldre el dubte que tenen, que no pas que de manera magistral se'ls expliqui la cosa que ha demanat o el dubte que tingui.</p>	<p>Al llarg de totes les estratègies, que jo això ho valoro de manera molt molt molt positiva, des del moment que dèiem "qui hi està d'acord, qui no hi està d'acord?"; aquests eren uns moments molt de debat amb dos sentits: en un primer sentit quan hi havien nens que quan pensaven diferent doncs deien "no, jo no hi estic d'acord perquè..." aquest era un moment de diàleg i de canvi d'informació entre ells. Ho valoro molt positivament perquè el meu paper com a mestra quedava en segon pla: això era molt xulo, perquè veies ells fomentant l'autonomia, fent el debat entre ells s'espavilaven i debatien sobre coses concretes . Per exemple, les estratègies s'han anat incorporant en totes les sessions i en totes es àrees, però tot i així en matemàtiques sobretot en problemes o operacions concretes fetes, entre ells molt diàleg. I per altre cantó quan portàvem a terme l'estratègia que jo els feia dubtar sobre les seves respostes, era molt curiós perquè entre ells s'ajudaven un pilot i deien "no, no et creguis a la M que t'està dient una mentida. Sigues valent que no veus això i això altre..." i s'argumentaven i dialogaven entre ells i per tant era un moment de molt contacte entre ells. A costat una mica també perquè amb nens de 3r ha costat a vegades que entre companys s'acceptessin les opinions contràries i per tant sí que hi ha hagut algun moment doncs que potser és molt més insegur o que té poca autoestima doncs se sentia com molt atacat, però crec que és lo bo; i que cal fomentar el diàleg, que cadascú tingui els seus arguments, que tingui els seus criteris per poder defensar el que estan dient.</p>

Taula 6: una secció de la transcripció de l'entrevista final.

4t pas: matriu anàlisi de dades

Un cop tota la informació relacionada amb la dimensió “establir objectius i criteris”, dins les habilitats cognitives, ja la teníem marcada amb color taronja en les diferents eines de recollida de dades, va ser el moment d'organitzar-la dins la matriu general. En aquesta matriu, com hem comentat a l'apartat “3.7 Procés d'anàlisi de dades”, hi ha la informació marcada organitzada en dimensions i eines. A més diferenciant els les cites textuais que parlen de les accions que realitza la mestra i la dels alumnes.

Com que la matriu és massa extensa, per incloure totes les cites marcades en taronja, i adjuntar-la en aquest document, hem decidit fer-ne una rèplica on només hi posarem l'inici de les cites marcades en taronja, taula 7. D'aquesta manera ens podem fer una idea de l'organització de la matriu, a més de veure en quines eines de recollida de dades es parla sobre la dimensió en qüestió.

Habilitats		Entrevista inicial	Est. 1	Est. 2	Est. 3	Est. 4	Est. 5	Entrevista final
ALUMNES	Cognitives	Per exemple aquesta setmana vam fer un joc que treballàvem en grups (...)	Al principi estaven constantment demanant demanant (...)	Després ells mateixos a la que tu els hi preguntes el (...)	Fer entendre als nanos que mes enllà de les (...)			Era mot curiós perquè entre ells s'ajudaven un pilot i deien (...)
	Conductuals							
	Socials							
MESTRES	Cognitives	Normalment la resposta directe no la doncs mai (...)	Però això fa que un exercici o una (...)					De primeres les preguntes no es contesten mai directament sinó que (...)
	Conductuals							
	Socials							

Taula 7: matriu final.

5è pas: resultats

Per anar concloent l'anàlisi de dades es presenten els resultats obtinguts a partir de la matriu anterior. Per tant utilitzant les cites marcades amb taronja de la matriu anterior, es redacten els resultats que mostren els canvis que segons la percepció de la mestra han fet els alumnes en el seu grau d'autonomia.

Els resultats estan organitzats en una taula seguint l'organització per dimensions, en aquest cas seguim exemplificant la dimensió "establir objectius i criteris" i la diferència de com es comportaven els alumnes abans de la formació i com ho feien un cop realitzada la formació. Trobareu una part dels resultats d'aquesta dimensió a la taula 8.

HABILITATS		Abans de la formació	Un cop realitzada la formació
Cognitives	Establir objectius i criteris	Els alumnes no calia que busquessin gaires vegades la manera de respondre els seus dubtes o de buscar com assolir els seus objectius ja que era la mestra la que acostumava a respondre les seves preguntes directament.	Davant un dubte o de no saber com assolir un objectiu, com que la mestra no els acostuma a respondre directament, els alumnes es busquen diferents maneres per fer-ho: pensant diverses opcions per resoldre'l o assolir-lo, preguntant al company que creuen que els pot ajudar, entre altres.

Taula 8: una secció dels resultats de la recerca.

6è pas: estudi de cas

L'últim apartat de l'anàlisi de dades es tracta d'un estudi de cas. La redacció narrada de la història viscuda per la Valentina. Aquesta narració s'ha fet a partir de la matriu final, on hi ha totes les cites marcades organitzades en dimensions i en eines de recollida de

dades; aprofitant a més que està organitzada per ordre cronològic. A la figura 3 hi ha una de les parts que fan referència a l'exemple que estem seguint: la dimensió "establir objectius i criteris".

Primer gran canvi

Un dels grans canvis que ha fet la Valentina, i que ella mateixa ens explica, és que davant la pregunta d'un alumne no els respon directament, troba molt més interessant que siguin autònoms i que aprenguin a espavilar-se. D'aquesta manera, no donant-los solucions ni respostes i fent que siguin ells els que busquin les respostes, ens comenta que s'aconsegueix un aprenentatge molt més significatiu, que no pas si s'explica de manera magistral, ja que són ells els que intenten resoldre el dubte que tenen, a més d'adonar-se i ser conscients de si s'equivoquen o si van per bon camí.

Figura 3: una secció de l'estudi de cas de la Valentina.

4. Resultats

A continuació presentem els resultats obtinguts a partir de l'anàlisi de dades realitzat. Es tracta d'una taula on mostrem tots els canvis que segons la percepció de la mestra han fet els alumnes en el seu grau d'autonomia. La taula està organitzada d'una banda amb les dimensions utilitzades en el procés d'anàlisi de dades i, per altra banda, amb la diferenciació entre què feien o com eren els alumnes abans de realitzar la formació i quins canvis han fet un cop finalitzada la formació, segons la perspectiva de la mestra. Ho trobarem a la taula 9.

HABILITATS		Abans de la formació	Un cop realitzada la formació
Cognitives	Establir objectius i criteris	Els alumnes no calia que busquessin gaires vegades la manera de respondre els seus dubtes o de buscar com assolir els seus objectius ja que era la mestra la que acostumava a respondre les seves preguntes directament.	Davant un dubte o de no saber com assolir un objectiu, com que la mestra no els acostuma a respondre directament, els alumnes es busquen diferents maneres per fer-ho: pensant diverses opcions per resoldre'l o assolir-lo, preguntant al company que creuen que els pot ajudar, entre altres.
		Davant qualsevol dubte o problema els alumnes demanaven la solució directament a la mestra.	Com que els alumnes saben que la mestra no els respondrà, abans de preguntar a la mestra procuren espavilar-se per resoldre's els dubtes ells mateixos.
		Els alumnes davant una pregunta força vegades amb les respostes –sí- o –no- ja en tenien prou; si encertaven seguien i si no la mestra els explicava perquè no.	Davant una pregunta els alumnes argumenten les seves respostes; si són certes segueixen i si no ho són algun altre company diu el seu punt de vista, dient que no està d'acord amb la opinió d'aquest i argumentant el seu.

Conductuals	Auto-reforçament	<p>Quan un alumne s'equivocava els altres difícilment li explicaven el seu punt de vista, per comparar i decidir quin era el cert.</p>	<p>Si un alumne s'equivoca els altres tenen prou confiança com per intervenir argumentant el seu punt de vista. D'aquesta manera poden decidir quin és el punt de vista cert entre ells.</p>
		<p>Si un alumne deia quelcom i els seus companys, o la mestra, els hi deien que no estaven d'acord amb ells, els guanyava la falta de seguretat en ells mateixos i no deien res; simplement deixaven que els corregissin.</p>	<p>Quan un alumne, o la mestra, li diu a un altre alumne que no està d'acord amb el que està dient, aquest, en comptes de canviar d'opinió, es nota que han guanyat confiança ja que és capaç d'argumentar el seu punt de vista, ja que considera que és cert.</p>
		<p>Els alumnes estaven força motivats, però els faltava, en general, autoestima i confiança en ells mateixos.</p>	<p>Els alumnes estan més motivats, se'ls veu molt més actius i disposats a participar a les classes. A més tenen més confiança i més autoestima per poder criticar punts de vista d'altres companys o per poder argumentar els seus, tot i que els altres no hi estiguin d'acord.</p>

	Autoobservació	Davant l'acció incorrecta d'un alumne, l'alumne havia d'esperar quina era la conseqüència, o càstig, que la mestra pensava per a ell; per exemple treure-li quelcom important per ell com no jugar a l'hora del pati o no deixar-li utilitzar el jocs que més li agradaven de la classe.	Quan un alumne fa quelcom incorrecte, sí que és la mestra qui li fa un toc d'atenció, però ha de ser ell el que s'autoreguli. Ha d'identificar què estava fent malament, avaluar què pot canviar i corregir-ho.
		Les normes de conducta les posa la mestra.	Gràcies al canvi anterior, els alumnes també van establint uns criteris propis de conducta, ja que cada vegada que han d'avaluar què estan fent malament, busquen solucions i escullen la que creuen encertada, van aprenent a comportar-se.
Socials	Acceptar i fer crítiques	Els alumnes s'acostumaven a ajudar força, però també és cert que hi havia fortes rivalitat i a vegades es creava un ambient de competitivitat negatiu; i en aquests moments no s'ajudaven.	Com que la mestra no respon directament a les preguntes dels alumnes aquests moltes vegades demanen ajuda als seus companys. Com que tots acaben necessitant ajuda en algun moment, han acabat entenent que si ells ajuden els altres els ajudaran a ells.
		Els alumnes acceptaven les crítiques dels seus companys molt malament, fins i tot a partir d'aquestes crítiques es creaven discussions, negatives, entre alumnes.	En el moment que un alumne no està d'acord amb un altre, aquest li diu i s'inicia un debat per arribar a una solució que acabin trobant certa els dos. Fins i tot davant aquesta situació es creen debats grupals, on la mestra queda en un segon terme, i s'intercanvien punts de vista.
		La majoria d'aprenentatges eren de la mestra cap als alumnes.	Amb els intercanvis de punts de vista explicats anteriorment hi ha molt més coaprenentatge: aprenentatge entre iguals.

Participació	<p>Hi ha un grup d'alumnes que participen molt oralment a les classes, a vegades fins i tot els costa esperar el seu torn i parlen constantment.</p>	<p>Tots els alumnes participen en algun moment o altre de les sessions. A més, els que els costava esperar el seu torn i deixar parlar als companys que no acostumen a participar tant, saben esperar, generalment, el seu torn.</p>
	<p>Hi ha cohesió de grup, però com que també hi ha fortes rivalitats a vegades costa que s'ajudin els uns als altres i, en comptes de participar en grup ajudant-se, participen a tall individual.</p>	<p>Amb l'augment de participació dels alumnes també ha augmentat la cohesió de grup, ja que tots acostumen a donar el seu punt de vista, argumenten les seves opinions, arriben a acords sobre un punt de vista sobre el qual no estaven d'acord, s'ajuden, ja que la mestra no els respon directament totes les preguntes, entre altres.</p>

Taula 9: resultats de la recerca.

5. Estudi de cas Valentina

En aquest apartat hi ha l'estudi de cas de la Valentina. Els resultats presentats són la combinació del que s'ha fet a les sessions de formació i els canvis que s'han observat relacionant-los amb el que s'ha anat introduint a cada sessió. No només parla de les classes de matemàtiques sinó que utilitza exemples i accions, tant dels nens com d'ella mateixa, en diferents moments del dia. Les dades estan extretes de la matriu general on hi ha totes les cites textuais organitzades per dimensions i per eines de recollida de dades.

12-abril-2016. INICIS

En l'entrevista inicial la Valentina ja ens va deixar clar que el creixement del seus² alumnes és el centre de la seva feina i el seu objectiu professional, tant pel que fa als aprenentatges acadèmics, actitudinals i emocionals. A més, ens va demostrar les ganes de millorar i de fer les coses tan bé com pugui per tal que els seus alumnes creixin i es desenvolupin amb ella com a guia, sense imposicions.

Ens explicava que a les classe procura no donar la resposta directa a les preguntes que li fan els alumnes, procura que siguin ells els que experimentin i investiguin per a trobar la resposta; creu que d'aquesta manera els aprenentatges que fan són més profitosos. A més, intenta que treballin en grup perquè el grup es cohesioni, perquè facin pinya.

Confiança

A la seva tutoria considera que hi ha nens amb confiança en ells mateixos i d'altres que els en falta. Afirmar que aquesta diferenciació d'alumnes la fa analitzant la participació. Els que tenen més seguretat i autoestima participaran més, seran més interactius, que no pas els més insegurs. Per això, davant aquesta falta de confiança, la Valentina intenta fer preguntes obertes, procurant que puguin aportar el seu granet i que es sentin part del grup.

² Cada vegada que utilitzem els "seus" alumnes, ens referirem als alumnes de la seva classe de tutoria.

La gran dificultat

La major dificultat que es troba la Valentina davant la classe és la quantitat de nivells d'aprenentatge que hi ha dins el mateix grup, a més de la diferència entre el temps que necessiten uns i altres per a fer quelcom. Per això un dels seus objectius és buscar un equilibri entre uns i altres, buscar un ritme d'aula, fent que es complementin. Això sí, pensant i participant tots.

L'error

Davant l'error d'un alumne a la Valentina no li agrada dir que ho fan o dit malament, creu que pots destrossar l'autoestima d'un alumne fàcilment d'aquesta manera. Ella és més de respondre –n'estàs segur?-. A més, a vegades utilitza aquests els errors dels alumnes, apuntant totes les respostes a la pissarra, siguin certes o no, per després obrir un debat.

Opinions

A la classe de tercer de la Valentina hi ha fortes rivalitats entre alumnes i és quelcom que ella procura treballar perquè desapareguin. Procura que es diguin les coses ben dites, sense aixecar el to de veu, i que entenguin que les crítiques rebudes pels companys són per ajudar i no per destruir. Tot i això és conscient que quan ell fa alguna crítica a algun alumne aquest l'escolta, l'accepta i intenta canviar algun aspecte criticat. En canvi, pel contrari, quan la crítica prové d'un altre alumne les accepten força malament, en alguns casos es posen a discutir i és llavors on ella ha d'intervenir i aturar-ho.

Participació

La Valentina ens explica que els seus alumnes participen en un 90% de les sessions, en la majoria d'assignatures. Ella es dedica a fer introduccions a l'inici de les sessions, perquè hi hagi una guia i per situar-los, però que la resta procura que participin ells. Està convençuda que aquest alt percentatge de participació dels alumnes és gràcies a que els "seus" nens estan còmodes amb ella i poden preguntar el que sigui que no rebran mai una resposta tallant o negativa. A més, ens parla de diferents tipus de participació: que no només participin a nivell acadèmic, parlant de temes relacionats amb continguts treballat a classe, sinó que també ho facin per comentar altres temes no acadèmics com per exemple l'estat emocional.

Càstig

A la Valentina no li agraden massa els càstigs, els intenta evitar sempre que pot. Per això davant d'un conducta no adequada d'un alumne la primera opció acostuma a ser dialogar amb ells de manera calmada, ja que considera que a vegades és més significatiu que no pas un càstig directe. Tot i això, quan finalment el diàleg veu que no funciona i que el nen segueix igual, busca quelcom important per a l'alumne, ja sigui un joc o alguna activitat que li agradi fer, i el deixa sense jugar o sense realitzar aquella activitat. La Valentina considera que utilitzant quelcom important per al nen, el càstig serà més útil i recordaran més fàcilment el que no han de repetir.

Autonomia

La Valentia, a dia d'avui, considera que els seus alumnes, generalment, són molt autònoms; fins i tot a vegades massa. Explica que molts dies quan inicia un tema una part de la classe reclamen realitzar-ho sols o en parelles, per seguir el seu ritme, no el de la classe. Entén que un alumne autònom és aquell que no necessita l'adult; a més, que és capaç de sortir de l'aula a fer encàrrecs sol (com per exemple anar a donar una informació a una altra classe) i que sap resoldre's els seus problemes. La Valentina ens parla de l'autonomia en diferents sentits: l'emocional, l'acadèmic i el social, i que s'han de fomentar tots.

Ella entén l'escola com una petita ciutat, plena de petits adults, on cadascú s'ha de fer responsable de la seva tasca. Per tant el que creu és que ha d'intentar crear situacions on els alumnes hagin d'agafar responsabilitats i on hagin de reflexionar.

6-maig-2016. Primera estratègia

Avui li hem explicat a la Valentina i a dues mestres més la primera estratègia per a posar en pràctica; es tracta de l'estratègia "no respondre". Les consignes que els vam donar van ser les següents:

Estratègia "No respondre"

No responeu a les preguntes dels alumnes. Davant una pregunta deixeu que provin, que pensin o que dialoguin amb els companys però no els doneu la resposta vosaltres directament. Podeu utilitzar frases com –què creus?- o -podeu pensar una solució justa per a tots?- o utilitzeu la pregunta que creieu convenient perquè intentin respondre's ells

mateixos. El que busquem és que la pròxima vegada que es trobin en la mateixa situació intentin resoldre-la ells mateixos, sense l'ajuda de la mestra.

L'objectiu ha de ser que “es busquin la vida”.

Quan li hem explicat l'estratègia a la Valentina ens ha comentat que ella el fet de no respondre directament a les preguntes dels alumnes no ho fa, tot i que a l'entrevista inicial, pel contrari, ens va comentar que intentava no respondre als alumnes directament. A part d'això, el que sí que acostuma a fer és demanar el perquè de les coses, a més de preguntar com ho fan i procurar que reflexionin. Ara bé, tot i estar força convençuda que l'estratègia ajudarà a que els alumnes reflexionin, ja que acostuma a demanar-los el perquè de les coses, vaticina que utilitzant aquesta estratègia les tasques s'allargaran.

12-maig-2016. Segona i tercera estratègia

Ja fa una setmana que duen a terme la primera estratègia i avui hem fet una trobada. El primer que hem fet ha sigut conrear una mica més l'estratègia de “no respondre” ja que tant la Valentina com les altres dues metres tenien alguns dubtes. Els hem explicat el següent:

Estratègia “no respondre”

Quan no responem sí o no a la pregunta dels alumnes (o si és correcta o no), sinó que deixem que provin, pensin, dialoguin, busquin altres maneres de fer-ho, etc. sembla que ens traiem feina, però no és així. És una manera de potenciar la seva autonomia.

Per utilitzar aquesta estratègia és molt important el treball previ **d'anticipació**. Per exemple davant qualsevol joc de taula si volem que juguin sols i que sàpiguen resoldre els conflictes que puguin aparèixer és important un treball previ d'exemples: jugar amb ells, parlar de les normes, forçar que sorgeixi algun petit conflicte i parlar de com solucionar-los, etc. O si és una pregunta tant senzilla de respondre com “puc anar al lavabo” o “puc escriure amb bolígraf?” hem hagut de parlar abans de les normes: quan es pot i quan no.

Seguidament ha sigut el torn d'explicar-los dues estratègies més: la de “deixar pensar” i la “càstig. Decidir”.

Estratègia “Deixar pensar”

Si quan realitzeu una pregunta al gran grup demaneu als alumnes que aixequin la mà per a esperar el seu torn, ens anirà molt bé ja que aquesta estratègia comença d'aquesta

manera. Es tracta que un cop hagueu fet la pregunta i que alguns alumnes, que acostumen a ser els mateixos, hagin aixecat la mà no els demanem directament a ells, ja que sinó el que provoquem és que per una banda siguin sempre els mateixos els que responen i, per altra banda, i encara més perjudicial, és que la gran majoria de la classe arriba a un punt que, com que saben que sempre responen els mateixos, deixen de pensar una possible resposta i, fins i tot, deixen d'escoltar les explicacions.

Quan estiguem al punt on uns quants hagin aixecat la mà és moment d'utilitzar frases com –només tres?-, -vinga va, algú més?–; podem repetir la pregunta i animar als que van aixecant la mà dient, per exemple, -quatre, cinc... bé, bé- o engrescant als que encara no s'han atrevit –va que segur que alguna cosa en sabeu- i, si cal, repetir la pregunta altre vegada.

La Valentina en escoltar l'explicació de la nova estratègia ens ha comentat que sempre que demana que aixequin la mà deixa 10 segons per a que pensin tots. Seguidament deixo que proposin respostes, certes o errònies, les verbalitzen i mica en mica són ells mateixos es que s'adonen si ho tenen bé o no.

Una segona estratègia explicada avui ha sigut la de “càstig. Decidir”. Els hem explicat:

Estratègia “càstig. Decidir”

Quan un alumne fa alguna acció incorrecte a la classe, com cridar, insultar, pegar o altres, es tracta de dir-li a l'alumne en concret: –mira farem una cosa, surt a fora i quan creguis que ets capaç d'entrar a classe altra vegada i no molestar a la resta de companys (o l'acció que creieu que hauria de parar de fer) doncs tornes a entrar, d'acord? Però només quan tu creguis que ets capaç-.

És molt diferent que dir-li –mira, com que has cridat, et faig fora-. És molt important que entenguin que es tracta de: -si crides molestes a tothom, per tant quan et vegis capaç de no cridar i estar bé a classe pots tornar a entrar-.

Quan entrin les primeres vegades d'utilitzar l'estratègia, o de tant en tant, és bo preguntar: -creus que ets capaç?-, ja que ha de ser una autoreflexió, on s'han d'adonar de la capacitat per fer quelcom o no (si veuen que no són capaços que es quedin a fora).

Han d'aprendre a socialitzar, ja que la vida es tracta d'això, per tant si no són capaços de socialitzar “t'apartem” del grup un moment, perquè te n'adonis.

La primera reacció, i autèntica, davant l'explicació d'aquesta nova estratègia ha sigut de poc convenciment. El fet de treure de la classe a un alumne, ens explica la Valentina, és com tornar a utilitzar els càstigs que empraven els mestres de l'escola més tradicional. Considera que quan els fas fora, simplement surten, miren quatre musaranyes i tornen a entrar; sense fer reflexions ni canvis.

No obstant això, al final de l'explicació de l'estratègia la Valentina ens acaba comentant que suposa que el moment de fer-los fora espera que sigui un moment d'autoreflexió. Tot i això, la Valentina ens diu que fins que no ho provi no ho acabarà de veure clar.

Un cop hem parlat de l'estratègia i dels diferents punts de vista de les altres participants i de la formadora, la Valentina ha expressat un canvi de punt de vista. A l'inici ella creia que el càstig per una acció concreta havia de ser retirar-li quelcom important per a l'alumne concret, sense necessitat de tenir relació amb l'acció errònia. En canvi, ara creu que davant d'una causa hi ha d'haver una conseqüència directa i relacionada, perquè tingui sentit. Tot i això comenta a la formadora que hi ha situacions que no sap com gestionar aquesta relació causa-conseqüència. Per exemple en moments on un nen insulta a un altre pregunta quina seria la conseqüència. La formadora comenta que provi d'utilitzar l'estratègia, fent fora l'alumne en qüestió, explicant-li que insultant fa que el seu company no estigui a gust a la classe, per tant que es quedi a fora fins que sigui capaç d'entrar i que la resta de companys se sentin còmodes amb ell. A la pròxima trobada reprendran el tema en qüestió, a veure si l'ha pogut solucionar o si encara necessita una manera de resoldre-ho.

30-maig-2016. Parlem de les primeres estratègies i en proposem dues més.

Avui ha sigut una trobada molt interessant i productiva. S'ha començat parlant de les primeres tres estratègies: què ha funcionat, què ha costat, què ha sorprès, entre altres. I 'ha acabat la trobada amb l'explicació de dues estratègies noves més.

Parlem de “no respondre”

El primer comentari de la Valentina, un cop emprada l'estratègia a la seva tutoria durant tres setmanes, ha sigut que en un principi li va costar força no respondre a les preguntes dels alumnes, agafar l'hàbit se li ha fet més complicat del que es pensava. Tot i això ara

està en un punt que fins i tot, alguna vegada, quan està amb amistats seves, sense pensar-ho, no respon a la primera. Aquest fet l'explica contenta, ja que significa que l'utilitza sense pensar-ho i que, a més, li ha trobat la utilitat.

Com a mestra, una primera sensació, utilitzant l'estratègia "no respondre", ha sigut que el ritme de treball s'ha alentit. Abans responia les preguntes directament i llavors ja podien seguir amb el que estaven fent, en canvi ara, fent pensar als alumnes i que hagin de ser ells els que intentin respondre les preguntes o buscar la manera per saber la resposta, el temps s'ha allargat molt. No obstant això, la Valentina creu que aquest aspecte no és una dificultat sinó que s'ha adonat que aquesta dificultat la pot aprofitar, i molt.

Un altre aspecte que ha notat és que hi ha preguntes que abans li feien els alumnes, com per exemple si poden anar al lavabo, que ara les acostumen a no fer. Dedueix que és perquè com que saben que no els respondrà directament ja es busquen la manera de saber-ho o de respondre's a ells mateixos; això és un bon símptoma que estan desenvolupant la seva autonomia.

L'estratègia "no respondre", pel que ha vist la Valentina, no només ha fet que els alumnes intentin respondre's a ells mateixos, sinó que ha vist com ha incrementat la cohesió de grup i les ajudes entre companys i companyes. En diferents moments del dia, ha pogut quedar-se en un segon pla i observar: observar com es preguntaven, observar com es responien i, sobretot, observar una dinàmica positiva a la classe. A més, també s'han espavilat a l'hora de buscar al diccionari o de fer cerques per internet.

Parlem de "deixar pensar"

La Valentina ens ha explicat que a la classe té un grup de nens molt impacients i que han d'aprendre a no contestar a l'acte. Per això ens comenta que l'estratègia "deixar pensar" li ha sigut útil. Emprant l'estratègia ha observat com la participació de la classe s'ha incrementat molt i que, encara més important, ha ajudat a augmentar la cohesió de grup i l'autoestima d'alguns alumnes. Considera que l'autoestima d'alguns alumnes ha incrementat gràcies a aquests minuts més d'espera i de demanda de participació per part d'ella, se senten molt més partícips en totes les activitats i entenen que tots tenen veu i vot a la classe.

Convé ressaltar que la Valentina, tot i veure grans canvis en aquest temps, està convençuda que amb més temps d'implementació de l'estratègia la participació encara

s'incrementaria més i, a més, acabaria fent que tots els alumnes se sentissin part important de la classe i tinguessin ganes de participar en gairebé tot moment..

Parlem de “càstig. Decidir”

Recordem que la Valentina el dia que li vam explicar l'estratègia “càstig. Decidir” no estava del tot segura que seria una estratègia que funcionaria. A més, ens va comentar que hi ha situacions que no sap com gestionar la relació causa-conseqüència d'una acció errònia per part d'un alumne. Ens va posar l'exemple que quan un nen insulta a un altre, no sap quina conseqüència a de tenir.

El comentari que ha fet és que li ha resultat molt interessant l'estratègia perquè fas entendre als nens que, més enllà de les imposicions o crits, que acaben sent paraules buides, com a mestres volem que pensin, que siguin capaços d'autoregular-se i d'aprendre. Ha trobat molt important donar-los la oportunitat de decidir per a ells mateixos i, el més sorprenent, és que creu que ha funcionat.

És cert que troba que, com la resta d'estratègies, el temps que ha posat en pràctica l'estratègia a classe ha sigut curt, i que alguna de les primeres vegades d'utilitzar-la algun nen sortia i entrava sense haver fet un moment d'autoreflexió. No obstant això ha començat a veure que els alumnes agraeixen la confiança de poder decidir i, el que és més important, que realment són objectius a l'hora de decidir si són capaços o no de tornar a entrar a la classe.

Després de parlar les primeres sensacions de cada una de les estratègies proposades, les tres mestres han coincidit en un comentari. Comentaven que en un inici pensaven utilitzar les estratègies a les classes de matemàtiques, però no va ser així. Des del principi les han utilitzat en diferents classes, ja que veien que també els funcionaven. La formadora les ha animat a seguir emprant-les quan elles ho trobessin oportú, sempre que els fossin útils.

Veient que la majoria de comentaris han estat positius de les tres primeres estratègies, hem passat a exposar-ne les dues últimes. Les tres participants les han escoltades amb ganes i, fins i tot, al final de l'última explicació n'han demanat més.

La primera estratègia nova del dia d'avui ha sigut “opinió de tots”.

Estratègia “opinió de tots”

Procurar demanar als alumnes que utilitzin al frase –no estic d’acord amb tu- seguidament d’una argumentació, quan no coincideixen amb l’opinió d’un company, o d’una mestra.

És important aprendre a dir que no estàs d’acord amb alguna persona i també aprendre a escoltar que algú no està d’acord amb el que dius, a més ser capaç davant d’aquesta afirmació d’iniciar un debat on cada persona argumenti el seu punt de vista.

La Valentina ha assentit conforme entenia i empraria l’estratègia. L’únic que ha preguntat és que si és necessari l’ús explícit de la frase –no estic d’acord amb tu per...-. La formadora li ha explicat que no cal que sigui explícita, però que és molt important que verbalitzin clarament que hi ha quelcom que no comparteixen amb l’altre. El fet de dir-li a una altra persona que no estem d’acord amb ella o d’escoltar que una altra persona no està d’acord amb tu és la base de l’estratègia.

L’última estratègia de la formació ha sigut “confiança”.

Estratègia “confiança”

Els i les mestres davant l’errada d’un alumnes acostumem a fer una cara estranya, a fer el típic comentari de –n’estàs segur?- o fins i tot alguna vegada dir directament que no ho han fet bé. Aquesta estratègia es tracta d’utilitzar aquesta cara i/o aquests comentaris no només quan s’equivocuin, sinó que utilitzar-los també davant d’alguna resposta certa.

D’aquesta manera per una banda promouem que els alumnes se sentin més segurs del que diuen i per altra banda “obligarem” a que argumentin els seus pensaments i/o opinions.

La Valentina ens ha explicat que des de primer dia de classe que no li fa cap por dir als seus alumnes que ella també s’equivoca. Creu que la confiança de poder-se equivocar, tan ella com els alumnes, és bàsica per a l’aprenentatge.

16-juny-2016. Parlem de les dues últimes estratègies.

Parlem de “opinió de tots”

A l’inici de l’aplicació de l’estratègia la Valentina es va adornar de dos aspectes: per una banda a l’inici una gran majoria dels alumnes, davant la pregunta –hi esteu d’acord?-, tots

assentien, no acaba de saber si era per passotisme o per por a portar la contrària, però els costava estar en desacord amb algun company. D'altra banda, l'estratègia era l'inici de conflictes entre alumnes, ja que els costa acceptar les crítiques (aspecte que ja vam tractar el dia de l'explicació de l'estratègia). Tot i això, al cap d'uns dies ja es començaven a observar canvis: s'explicaven les coses entre iguals, fomentava el coaprenentatge i cada vegada acceptaven millor les crítiques dels altres. A més, està convençuda que amb la utilització de l'estratègia més temps serien ells mateixos els capaços d'aixecar la mà, fomentar el debat i donar cadascú la seva opinió.

La Valentina s'ha sorprès gratament en veure que l'estratègia li servia com a fil. Aplicant-la, demanant argumentacions i opinions, ha fet que s'estiri el tema que estan tractant, que sorgeixin altres temes o que apareguin nous conceptes.

Parlem de “confiança”

Les primeres sessions on la Valentina va utilitzar l'estratègia a la classe, els alumnes dubtaven molt de les seves respostes i, la majoria, les canviaven. A partir de la tercera sessió els alumnes ja havien “entès” l'estratègia i ja se sentien frases a classe com –no, no, que t'està enredant-.

Gràcies a l'estratègia, i que la Valentina els digués –segur?-, els alumnes no es podien quedar només amb el sí o el no, sinó que havien de defensar la seva opinió i argumentar-la. Aquest fet, creu la Valentina, els ha fet augmentar la confiança, la seguretat en si mateixos; i això és molt positiu.

Un altre canvi que ha observat des de l'ús de l'estratègia “confiança” ha sigut la cohesió de grup. Ja que quan la mestra qüestionava la resposta correcte d'un alumne, utilitzant l'estratègia “confiança”, si aquest li costava afrontar la situació argumentant el seu punt de vista, eren la resta de companys que l'animaven a argumentar la seva opinió davant la mestra.

30-juny-2016. Entrevista final.

La Valentina valora molt positivament el procés que vam iniciar el 12 d'abril: li ha encantat conèixer i aprendre estratègies noves per a millorar. A més al final del procés ja no utilitzava les estratègies individualment, sinó que les ha anat incorporant mica en mica i les ha anat combinant totes. Tot i això hi ha un aspecte, que ha anat comentant al llarg de

les diferents trobades, que creu que podria haver estat diferent. Es tracta del poc temps de pràctica de les estratègies a l'aula. Està segura que amb més temps es podrien haver obtingut majors resultats i canvis més significatius amb els alumnes.

Pel que fa als alumnes ha observat canvis positius: més participació, més diàleg entre ells, la possibilitat de parlar de valors, intercanvi de punts de vista, entre altres. A més la Valentina comenta que les classes, tant per a ella com per als nens, han esdevingut més divertides, més enllà de l'àmbit acadèmic.

Primer gran canvi

Un dels grans canvis que ha fet la Valentina, i que ella mateixa ens explica, és que davant la pregunta d'un alumne no els respon directament, troba molt més interessant que siguin autònoms i que aprenguin a espavilar-se. D'aquesta manera, no donant-los solucions ni respostes i fent que siguin ells els que busquin les respostes, ens comenta que s'aconsegueix un aprenentatge molt més significatiu, que no pas si s'explica de manera magistral, ja que són ells els que intenten resoldre el dubte que tenen, a més d'adonar-se i ser conscients de si s'equivoquen o si van per bon camí.

A més, gràcies a això ha viscut el poder quedar-se en un segon pla a la classe i li ha encantat poder observar les relacions entre alumnes, veure què es deien, com s'ho deien, els debats que es generaven a la classe, com s'espavilaven davant els dubtes, etc.

Confiança

La Valentina considera que hi ha d'haver un treball molt important des de casa, al dia a dia, més enllà de les estratègies que s'utilitzin a l'escola i que un factor molt importat del nivell de confiança que té cada persona depèn del caràcter d'un mateix. Tot i això explica que les estratègies utilitzades ajuden al desenvolupament de l'autoestima dels nens i de la seva confiança, ja que ha vist que a partir de la implementació de les diferents estratègies ha notat que els alumnes, en general, defensen més fermament el seu criteri i que utilitzen l'argumentació per a defensar-los davant de qui sigui.

De les cinc estratègies aplicades la Valentina creu que "deixar pensar", "opinió de tots" i "confiança" utilitzades en paral·lel l'han ajudat a potenciar la confiança dels seus alumnes. Els ha fet sentir-se més capaços de respondre qualsevol pregunta que feia ella, ja que els donava més temps per pensar i acceptava l'error sense problema, els ha donat eines per a dialogar amb un company que pensava el contrari que ell i també per a argumentar fermament els seus pensaments. Per això creu que és molt important ajudar als alumnes

a no ser tan insegurs, sinó que, al contrari, se'ls ha d'ajudar a tenir més confiança en ells mateixos i poder afrontar qualsevol situació.

La gran dificultat ja no tan gran

La Valentina ens va explicar a l'inici que els diferents nivells que es troba dins del grup era un aspecte molt complicat de gestionar, ja que ella procurava buscar un equilibri entre els que necessiten més temps i el que són força immediats, procurant que es complementessin, però no se'n sortia del tot.

Un cop utilitzada l'estratègia de "deixar pensar" al llarg del procés, ens ha explicat que el fet que ella fos molt ràpida, ja que a la que un alumne aixecava la mà ja el deixava respondre, i que permetia que els alumnes més ràpids contestessin a la primera ha canviat. Ja que, gràcies a l'estratègia, creu que per una banda deixa més temps per pensar als que ho necessiten, per tant els fa molt més participis de les classes, i per altra banda els nens que eren de resposta immediata els està ensenyant a esperar-se (guardant-se la resposta sense dir-la en veu alta) i, a més, ha trobat estratègies com dir-los: –busca una altra manera de resoldre-ho o d'explicar-ho- perquè deixin parlar a la resta de companys i, a més, aprofita per fer-los pensar més i de diferent manera.

L'error

Segueix utilitzant els errors per a l'aprenentatge: els apunta a la pissarra, al costat de les respostes correctes, perquè siguin ells els que s'adonin de l'errada, a més que entenguin que no passa res per equivocar-nos, sinó que adonar-se que t'equivoques serveix per veure que has de canviar alguna cosa; i això és part del procés d'aprenentatge.

Aquesta és una estratègia que no li hem explicat a les reunions, però està convençuda que és molt interessant per entendre que l'error és part del procés i que si ens equivoquem no passa res, ningú els renya ni els hi diu res. A més, com diu ella en molts moments, el millor és complementar unes estratègies amb unes altres, per tant aquesta enllaçada amb l'estratègia "opinió de tots" són un bon tàndem.

Opinions

La Valentina està molt convençuda que un dels reptes que hem de tenir els mestres és que els alumnes sàpiguin acceptar les crítiques i que a partir d'elles siguin capaços de rectificar. Per això des de l'inici de curs ha estat treballant les fortes rivalitats entre alumnes de la seva classe.

Gràcies a que l'error a la classe està acceptat i que sempre ha anat intentant que es diguessin les coses ben dites, mica en mica ha anat veient petits canvis. No obstant això, amb la implementació de les estratègies, sobretot amb l'estratègia "opinió de tots" i la "no respondre" ha fet que els alumnes hagin de dialogar molt més i que s'hagin hagut d'espavilar.

Ha aconseguit quedar en un segon pla en diferents moments del dia (per tant no havia d'intervenir tant com abans d'iniciar les trobades) i que la dinàmica del grup fos positiva: on es deien els uns als altres el que pensaven, argumentant les seves opinions, i no hi havia conseqüències negatives.

A l'entrevista inicial quan li vam demanar que ens posés algun exemple de l'intercanvi de punts de vista entre alumnes li va costar trobar un exemple concret, en canvi a l'entrevista final la Valentina ha sigut capaç d'explicar-ne més d'un, a més de mostrar, amb la seva ràpida reacció, que en recordava moltes. Això és un símptoma molt clar de la diferència entre l'inici i el final de la formació; en aquests podem afirmar que a la classe de la Valentina els alumnes intercanvien més vegades els seus punts de vista.

Considera que l'estratègia "opinió de tots", juntament amb la "confiança", han sigut les que l'han ajudada més a que els alumnes defenguessin les seves opinions utilitzant els seus arguments. A més, l'estratègia "opinió de tots" també l'ha ajudada a que els alumnes sàpiguen acceptar les crítiques dels seus companys.

A l'inici de la formació la Valentina ens explicava que a la seva classe hi havia fortes rivalitats i que els costava acceptar les crítiques dels companys. Poc a poc, amb la introducció d'aquestes estratègies, ha anat veient que els alumnes anaven entenent que aquestes crítiques no eren atacs contra ells, sinó que eren opinions diverses o diferents punts de vista.

Una altra cosa que ens va comentar és que era molt diferent la reacció d'un alumne quan la crítica li feia ella com a mestra, que no pas quan li feia un company. Aquest aspecte, arrel de la formació, també considera que ha canviat; no totalment, però sí en gran part. Mica en mica són més capaços d'escoltar les crítiques dels altres, i reaccionar més o menys com si els hi digués ella.

Participació

Pel que fa a la participació dels alumnes a les classes, la Valentina ens explicava abans de començar tot el procés d'introducció d'estratègies noves que els seus alumnes

participaven molt a les classes, ens parlava d'un 90% del temps. A dia d'avui la Valentina segueix creient que els seus alumnes participaven molt, però s'ha adonat que canviant petits aspectes encara ho poden fer molt més.

Ens posa alguns exemples: quan un alumne s'equivocava era ella la que deia que no era correcte i li explicava el perquè o quan algun alumne no sabia quelcom també era ella qui responia. En canvi ara, amb les estratègies, sí que són ells els que parlen i dialoguen gairebé tota la sessió. Ho troba una manera d'aprofitar molt més el temps, en cap cas és perdre el temps, ja que l'objectiu és que ells aprenguin i comunicar-se és una part molt important dins aquest aprenentatge.

Gràcies a aquest canvi, la Valentina ha pogut quedar-se en un segon pla en varis moments per poder observar i analitzar les diferents relacions entre alumnes, comunicacions, interaccions, entre altres. Al llarg del procés també ha anat notant que cada vegada ha hagut d'anar intervenint menys. Això vol dir que mica en mica van desenvolupant la seva autonomia: intentant resoldre els seus dubtes, procurant solucionar els conflictes ells mateixos, etc.

Càstig

Al llarg del procés d'introducció de noves estratègies hem pogut observar com la Valentina ha anat fent un canvi de visió pel que fa als càstigs. A l'inici creia que un càstig havia de ser buscar quelcom important per a l'alumne i treure-li en cas que faci alguna cosa incorrecta; no calia que l'acció incorrecta i el càstig tinguessin relació mentre la conseqüència fos important per a ell.

A mig procés, parlant i compartint experiències i estratègies, va fer un canvi molt important. Va veure molt clar, i lògic, que l'acció incorrecta que fa el nen ha de tenir una relació directa amb la conseqüència o càstig. Aquí és on vam introduir l'estratègia "càstig. Decidir".

Ara, al final de tot el procés, la Valentina ens explica que ha canviat totalment la manera d'actuar davant un comportament o acció incorrecta per part d'algun alumne. El que valora més positivament de l'estratègia és que davant de l'acció incorrecta no es tracta que la mestra el renyí i que després sigui ella la que decideixi un càstig. Sinó fer que sigui el propi alumne el que faci una reflexió del que ha fet, o dit, que s'autoreguli i que, finalment, decideixi quan està preparat per a tornar a estar amb els seus companys, troba que és un encert.

A més, a partir d'aquesta estratègia la Valentina ha fet un pas més enllà. Quan s'ha trobat amb un conflicte entre dos alumnes els ha convidat a sortir a fora a arreglar-ho. Sempre explicant-los que si ho necessiten en algun moment ella els ajudarà amb el que calgui. D'aquesta manera fa que siguin ells els que resolguin els seus problemes, parlin i s'hagin d'entendre; com ho hauran de fer quan siguin adults i tinguin un problema amb qualsevol altra persona.

Autonomia

A l'entrevista inicial ens va comentar que els seus alumnes eren, generalment, molt autònoms; fins i tot a vegades massa. En canvi ara la Valentina és molt més prudent a l'hora de parlar del grau d'autonomia dels seus alumnes. Per ella, actualment, dir que són autònoms no ho pot dir, perquè són nens, però sí que ens comenta que pot dir que està intentat desenvolupar i incrementar l'autonomia dels seus alumnes; i que ho està aconseguint.

El fet que hagi canviat la concepció d'autonomia personal és molt revelador del canvi que ha fet com a mestra. Abans de començar la formació la Valentina creia que un alumne era autònom quan, per exemple, era capaç d'anar a una altra classe a portar quelcom, fent cas a l'ordre de la mestra. En canvi ara creu que l'autonomia es pot desenvolupar dins l'aula, no cal sortir a fer cap encàrrec; dins el propi grup dialogant, fent que tots donin la seva opinió, realitzant diferents tasques, fent que treballin en grup, que els alumnes afrontin els seus problemes, deixant que ajudin als altres, és la manera de fomentar la seva autonomia.

Tot i això a l'inici creia, i segueix pensant, que a l'escola s'han de crear situacions, o viure-les, on els alumnes hagin de tenir responsabilitats, hagin de resoldre els seus propis problemes, i en siguin capaços, hagin de reflexionar i amb tot això siguin capaços d'afrontar diferents problemes que visquin.

Noves estratègies

La formadora ja havia pronosticat que amb la utilització de les noves estratègies a les mestres se'ls podia acudir alguna ampliació, modificació o, fins i tot, invenció de noves estratègies. I així ha sigut, la Valentina ha fet ampliacions de dues de les cinc estratègies; una d'elles ja la contemplava abans de començar la formació, en canvi l'altre ha sigut una grata sorpresa.

La primera, que la formadora ja vaticinava, era relacionada amb l'estratègia "no respondre". En moments d'alguna sessió procurar quedar en un segon pla de la classe; utilitzant, si es vol, la frase –no hi sóc-. D'aquesta manera es potencia encara més que s'hagin d'ajudar els uns als altres o que s'hagin de buscar diferents maneres de fer el que estan fent. La Valentina ens ha explicat que fa el mateix però ho fa escrivint a la pissarra "la Valentina no hi és". Ens comenta, ràpidament, que no és que no vulgui saber res dels alumnes, sinó que busca que s'espavilin, que parlin entre ells, que resolguin els seus dubtes, etc.

De l'estratègia "càstig. Decidir" també ha fet una ampliació, que la formadora no havia pensat. L'estratègia li ha sigut molt útil quan un alumne feia quelcom erroni, però ella ho ha extrapolat a quan dos alumnes es discutien per alguna cosa o no es posàvem d'acord. En aquest moment ens ha explicat que utilitza la mateixa dinàmica de l'estratègia de deixar-los anar a fora la classe i allà intentar arreglar el problema ells sols; fomentant que siguin capaços de resoldre els seus problemes sense necessitat d'una altra persona, adulta o no. Sempre els explica i els anima a que ho resolguin sols, però que si en algun moment necessiten la seva ajuda que no dubtin en demanar-la; que ella sempre estarà disposada a ajudar-los.

Canvis alumnes

La Valentina està convençuda que utilitzant les estratègies metodològiques apreses a la formació es pot fomentar molt, moltíssim, l'autonomia dels alumnes; emprant-les al dia a dia dins l'aula. Destaca un seguit de canvis que han realitzat els alumnes al llarg de tot el procés. Ens parla de la participació, del parlar, del diàleg, de les argumentacions i de la pèrdua de por a intervenir. Creu fermament que quan un alumne és capaç de dir el que pensa, afrontant o no una opinió contrària, i deixant molt clars els seus arguments, és símptoma que el grau d'autonomia és força alt.

A més ens parla de confiança, de la confiança que han guanyat els seus alumnes i el sentiment de sentir-se part del grup que han experimentat. Gràcies a aquesta confiança, ens explica la Valentina, els seus alumnes intervenien més a les classes i es relacionaven d'igual a igual.

Valoracions finals

La Valentina explica que, gràcies a les estratègies apreses, ha gaudit molt observant qualitats dels seus alumnes que no havia vist fins al moment: els arguments que donen, la

manera en com els expressen, la seguretat en ells mateixos, etc. A més, la relació que s'ha creat entre ells: el diàleg constant i l'ajuda que mostraven els uns als altres. Han passat de, davant d'un dubte o problema, buscar-la en primer terme a ella, a intentar pensar per a ells mateixos o demanar ajuda als seus companys. Per això la Valentina està convençuda que les estratègies enforteixen les relacions i potencia el treball de valors.

No obstant això, el poc temps d'implementació de les estratègies ha fet que els resultats no fossin tan significatius com ella creu que haguessin estat si les haguessin utilitzat més temps. Tot i això, amb el comentari *–continuaré fent servir les estratègies l'any vinent perquè m'han funcionat molt-* ens adonem que la valoració general que fa la Valentina de tot el procés de formació és molt positiu i té ganes de continuar per aquest camí.

La última reflexió que ens ha fet la Valentina, i amb la que tanquem la formació, és que està convençuda que amb estratègies apreses no només s'ha millorat l'autonomia els alumnes sinó que també s'han treballat i potenciat valors com: l'autoestima, la confiança, la motivació, etc. i que això també és el que fa interessant i útil aquesta formació.

6. Conclusions

Els objectius que ens vam plantejar van ser per una banda crear un recull d'estratègies metodològiques eficients per a millorar l'autonomia dels alumnes consensuat amb aquest grup de mestres i, per altra banda, conèixer els canvis en el grau d'autonomia que les mestres perceben dels alumnes un cop emprades les noves estratègies metodològiques. En aquest apartat respondrem la pregunta de recerca explicant les conclusions dels dos objectius; a més hi ha unes conclusions globals, a part de les dues conclusions.

La pregunta de recerca és la següent:

Quines estratègies metodològiques, introduïdes en una formació de mestres, poden millorar l'autonomia de tots els alumnes a la classe de matemàtiques?

6.1 Conclusions en relació amb l'objectiu 1

Conèixer els canvis en el grau d'autonomia que les mestres perceben dels alumnes un cop emprades les noves estratègies metodològiques.

Per tal d'organitzar clarament els canvis en el grau d'autonomia que les mestres han percebut dels alumnes un cop realitzades les entrevistes i les trobades de formació, seguirem les mateixes dimensions que vam utilitzar per organitzar tota la informació recollida amb les eines de recollida de dades, des d'on vam partir per redactar l'estudi de cas de la Valentina.

A la matriu van diferenciar entre mestres i alumnes, ja que uns aspectes són els canvis que realitzaven els alumnes, segons les mestres, i l'altre el que vivien les mestres amb l'ús de les estratègies. Considerem que són dos aspectes relacionats: no hi ha canvi en els alumnes si les mestres no fan cap canvi. Per aquest motiu seguirem les dimensions utilitzades a la matriu però ajuntarem la part dels alumnes amb la de les mestres i explicarem els canvis en el grau d'autonomia que han realitzat els alumnes, gràcies als canvis de la mestra.

A. HABILITATS COGNITIVES

Establir objectius i criteris

En relació amb “establir objectius i criteris”, les mestres han percebut canvis significatius en els alumnes. Aquests resolen els seus dubtes ells mateixos o intentant assolir els seus objectius buscant diferents maneres de fer-ho, no esperen la resposta en tot moment de la mestra i argumenten molt més les seves opinions i els seus punts de vista.

- A l'inici la Valentina contestava a les preguntes dels alumnes directament en canvi al final de la formació, de primeres, no les respon ja que intenta fomentar l'autonomia dels alumnes fent que siguin ells els que hagin de buscar la manera per contestar-les, ja siguin dubtes o objectius a assolir.
- Abans de començar la formació els alumnes davant qualsevol dubte o problema demanaven a la mestra la solució. En canvi al final, com que sabien que la mestra no els respondria, ja que utilitzava l'estratègia “no respondre”, s'espavilaven per resoldre's els dubtes ells mateixos. Ho feien o bé pensant ells mateixos diverses solucions i decidint la que creien que era la més encertada i ho provaven demanant ajuda als seus companys.
- La Valentina s'ha acostumat a fomentar que els alumnes argumentin les seves respostes (a partir de l'estratègia “confiança”). Amb això ha fet que fossin ells mateixos, força vegades, els que s'adonessin si el seu punt de vista era correcte o incorrecte; per tant acabar decidint la resposta que creien encertada per ells mateixos.
- Utilitzant l'estratègia “opinió de tots”, acceptant els punts de vista, argumentats, de tots els alumnes de la classe, la Valentina considera que els alumnes quan no caben d'estar d'acord amb una opinió d'un company han de pensar quin és el seu punt de vista en relació el que està dient (decidint quin és la seva opinió) i llavors argumentar-la. Per això considera que són més capaços de decidir per ells mateixos i, a més, anar definint els seus criteris davant diferents situacions.

B. HABILITATS CONDUCTUALS

B.1 Autoreforçament

Pel que fa a les habilitats d'auto-reforç els alumnes han augmentat la confiança en ells mateixos: sent capaços de dir-li a la mestra o als companys que no estan d'acord amb el que pensen, seguit d'una argumentació del seu punt de vista i, en relació a aquesta confiança, estan més actius a les classes.

- Des d'un bon inici la Valentina ens va explicar que a les seves classes tractava l'error amb naturalitat; no hi havia cap conseqüència si algú, alumnes o mestra, s'equivocaven, per tant els alumnes tenien confiança per respondre el que creien. Tot i això després de realitzar tota la formació s'ha adonat que aplicant les estratègies de "confiança" i la "deixar pensar" els alumnes han guanyat encara més confiança en ells mateixos. Al final de la formació els alumnes, ens ha explicat la Valentina, tenien suficient confiança en ells mateixos com per intervenir en cas de no pensar el mateix que un altre company, o fins i tot que la mestra.
- Pel que fa a la confiança dels alumnes, la Valentina també ha observat que al final del procés d'introducció de les noves estratègies els alumnes tenien més confiança a l'hora d'argumentar els seus pensaments, sense dubtar del seu punt de vista, davant un company, una mestra o, fins i tot, del grup classe.
- La Valentina comenta que gràcies a les estratègies s'ha millorat l'autonomia dels alumnes, però vol puntualitzar que també han millorat en motivació, confiança, autoestima, en desenvolupar els seus valors, entre altres.

B.2 Autoobservació

De les habilitats d'auto-observació els alumnes han fet dos grans canvis, segons la percepció de la mestra. Per una banda els alumnes són capaços d'autoregular-se: identificant què estaven fent malament, avaluar-ho i corregir-ho, quan la mestra els convida a apartar-se del grup perquè estan realitzant quelcom incorrecte. Per altra banda, i gràcies al canvi anterior, els alumnes han anat establint uns criteris de conducta.

- La Valentina just abans de començar la formació davant l'acció incorrecta d'un alumne intentava buscar quelcom important per l'alumne per treure-li, ja fos no jugar a l'hora del pati o no deixar-li utilitzar el jocs de la classe que més li agradava. En canvi, a partir de l'estratègia "càstig. Decidir" ha fomentat

l'autonomia dels alumnes, ja que davant un acte incorrecte d'un alumne ha aconseguit que entenguin que no es tracta que la mestra els imposi una solució o un càstig, sinó que han entès que han de ser ells els que s'autoregulin: identificant què estaven fent malament, avaluant què podien canviar i corregint la situació.

- Gràcies al canvi anterior els alumnes també han anat establint uns criteris propis de conducta, ja que cada vegada que han hagut d'avaluar què estaven fent, buscar solucions i escollir la que creuen encertada, van aprenent a comportar-se.
- A partir d'aquest canvi els alumnes, van agafant l'habilitat d'autoregular-se i la Valentina creu que més endavant ho podran fer en diferents situacions que es trobin a les seves vides; no només quan la mestra els faci un toc d'atenció, sinó fins i tot sense necessitar la crida d'atenció d'una altra persona.

C. HABILITATS SOCIALS

C.1 Acceptar i fer crítiques

Dins “acceptar i fer crítiques” la mestra ha observat un seguit de canvis. El primer de tots és que els alumnes es demanen ajuda els uns als altres força sovint, el segon és que quan dos alumnes, o més, no estan d'acord amb quelcom inicien un debat, argumentant cadascú el seu punt de vista, per arribar a un acord comú i l'últim canvi observat és que gràcies a aquests debats hi ha molt més co-aprenentatge que abans.

- L'ajuda entre alumnes ha augmentat al llarg de tota la formació. És cert que a la classe de la Valentina els alumnes s'acostumaven a ajudar força, però també és cert que hi havia fortes rivalitat. Gràcies a estratègies com “no respondre” o “confiança” ha promogut que els alumnes demanessin força vegades ajuda als companys i que aquests la donessin naturalment.
- Abans d'iniciar la formació la Valentina ens explicava que a la seva classe hi havia fortes rivalitats i que els alumnes acceptaven les crítiques dels seus companys molt malament, fins i tot en diferents moments es creava una dinàmica competitiva negativa. Al final de la formació, sobretot amb l'ús de l'estratègia “opinió de tots”, la Valentina ha vist un gran canvi: han arribat a debatre, amb ella en un segon pla, on cadascú deia el seu argument per defensar el que estava dient, utilitzant els seus

critèris. Tot i això a vegades encara els costa acceptar que un altre alumne no estigui d'acord amb el seu punt de vista.

- En relació al canvi anterior la Valentina també ha vist augmentar el co-aprenentatge: els alumnes intercanviant punts de vista i coneixements han pogut aprendre els uns dels altres.

C.2 Participació

En aquesta dimensió el canvi més notori que ha observat la mestra ha sigut l'augment de la participació de tots els alumnes de la classe. I, gràcies a aquesta participació i a l'ajuda explicada a la dimensió “acceptar i fer crítiques”, ha augmentat la cohesió de grup.

- La Valentina un dels canvis més notoris que ha observat a sigut la participació. A partir de no respondre les preguntes dels alumnes directament o de corregir els alumnes al moment quan s'equivocaven, ha fet augmentar molt la participació dels alumnes. A l'inici de la formació va comentar que els seus alumnes ja participaven força a les classes, però un cop utilitzades les estratègies a les seves classes, s'ha adonat que ho poden fer molt més.
- Amb l'augment de participació dels alumnes també ha augmentat la cohesió de grup: donant cadascú el seu punt de vista, argumentant les seves opinions, fent que la mestra no respongui, entre altres, ha fet que els alumne s'ajudin els uns als altres més del que ho feien abans de començar la formació.

6.2 Conclusions en relació amb l'objectiu 2

Crear un recull d'estratègies metodològiques eficients per a millorar l'autonomia dels alumnes consensuat amb aquest grup de mestres.

En relació a aquest objectiu, tenint en compte el marc teòric, on hem utilitzat cerques dels autors Kamii (1970), Bornas (1992), Marina (2010), Martín (2010), Monereo (1997) i Weden (1991), a més d'utilitzar els resultats de l'anàlisi de dades i l'estudi de cas de la Valentina, on s'han presentat els canvis que ha experimentat la Valentina, hem redactat sis estratègies que fomenten l'autonomia dels alumnes.

Cada estratègia està organitzada en tres parts: la primera es tracta d'explicar en quin moment el mestre l'ha de realitzar, la segona exposa què ha de fer el mestre per dur a

terme l'estratègia i l'última part explica què es vol aconseguir amb l'estratègia. A més, en alguna estratègia hi ha un apartat afegit on hi ha altres aspectes a tenir en compte, on hi ha alguna guia o recomanació útil per a emprar l'estratègia en qüestió. Les trobarem a les figures 4, 5, 6, 7,

Estratègia “no respondre”

En quin moment utilitzar l'estratègia?

Quan un alumne pregunti qualsevol cosa: ja siguin temes acadèmics o no acadèmics.

Què s'ha de fer?

Davant la pregunta d'un alumne el mestre ha de procurar no respondre directament. Es tracta d'utilitzar preguntes com –què creus?-, -podeu pensar una solució justa per a tots?- o utilitzar la pregunta que creieu més convenient en cada cas.

Què es vol aconseguir emprant l'estratègia?

Que siguin els alumnes els que provin una altra manera de fer el que estaven fent, que pensin una altra manera de resoldre el que estaven resolent o que dialoguin amb els companys per intentar resoldre el seu dubte. D'aquesta manera potenciem que siguin capaços de resoldre els problemes que puguin per ells mateixos i, a més, aprenguin diferents maneres de resoldre'ls.

Aspectes a tenir en compte

Per utilitzar aquesta estratègia és molt important el treball previ d'anticipació. Per exemple davant qualsevol joc de taula si volem que juguin sols i que sàpiguen resoldre els conflictes que puguin aparèixer al llarg d'una partida, és important un treball previ d'exemples: jugar amb ells, parlar de les normes, forçar que sorgeixi algun petit conflicte i parlar de com solucionar-los, etc. Un altre exemple seria davant una pregunta tan senzilla de respondre com “puc anar al lavabo” o “puc escriure amb bolígraf?”; si no la responem, hem hagut de parlar abans de les normes: quan es pot i quan no, llavors ja podran no fer la pregunta i pensar la resposta directament.

Figura 4: estratègia “no respondre”.

Estratègia “no hi sóc”

En quin moment utilitzar l'estratègia?

Quan es realitzi un treball en petits grups a la classe o, fins i tot, un treball en gran grup però sense la necessitat que participi el mestre.

Què has de fer?

Apuntar a la pissarra, per exemple –la *Valentina* no hi és-. Seguidament la mestra ha de quedar en un segon pla a la classe i no participar, ni ajudar a solucionar problemes, ni tan sols parlar.

Què es vol aconseguir emprant l'estratègia?

Per una banda el mestre podrà observar les relacions entre alumnes (com es parlen, com es miren, com es tracten, etc.) i, per altra banda, potenciar que els alumnes s'hagin d'ajudar els uns als altres i que, si no saben com fer quelcom, hagin de buscar diferents maneres de fer el que estan fent junts.

Figura5: estratègia “no hi sóc”.

Estratègia “deixar pensar”

En quin moment utilitzar l'estratègia?

Quan el mestre realitza una pregunta a tot el grup classe, o a un grup força nombrós d'alumnes.

Què s'ha de fer?

Demandar als alumnes que si saben la resposta, o creuen que la saben, s'esperin, sense dir la resposta, aixecant la mà enlaire. En el moment que un, dos o tres alumnes aixequen la mà no donar-los el torn directament, sinó utilitzar frases com –només tres?-, -algú més ho sap?-. Seguidament tornar a formular la pregunta i seguir animant als altres perquè aixequin la mà; es pot fer dient, per exemple, -quatre, cinc... bé, bé- (comptant-los mentre els assenyala) o engrescant als que encara no s'han atrevit amb un –va que segur que alguna cosa en sabeu- i, si cal, repetir la pregunta una altra vegada.

Què es vol aconseguir emprant l'estratègia?

Allargar el temps d'espera per donar la oportunitat a tots els alumnes de la classe a pensar una possible resposta. A més, fer conscients a tots els alumnes de la classe que tenen temps per pensar una resposta, per tant: que ho intentin.

Aspectes a tenir en compte

Aquesta estratègia ha d'anar lligada amb l'acceptació de l'error: s'ha d'entendre l'error com a part de l'aprenentatge. Una manera de tenir en compte totes les respostes, tot i que no cal fer-ho amb totes les preguntes que fem a classe, és apuntar totes les respostes, certes o no, a la pissarra per poder-les comentar posteriorment.

Figura 6: estratègia "deixar pensar".

Estratègia "càstig. Decidir"

En quin moment utilitzar l'estratègia?

Quan un alumne fa alguna acció incorrecta a la classe com cridar, insultar, pegar o altres.

Què s'ha de fer?

El mestre ha d'explicar a l'alumne: –mira farem una cosa, surt a fora i quan creguis que ets capaç d'entrar a classe altra vegada i no molestar a la resta de companys (o l'acció que creieu que hauria de parar de fer) doncs tornes a entrar. D'acord?-. S'ha de recalcar el terme "capaç" dient, per exemple -però només quan tu creguis que ets capaç de...-.

Les primeres vegades d'utilitzar l'estratègia, o de tant en tant, quan l'alumne torna a la classe, és bo preguntar: -creus que ets capaç?-. S'ha de procurar que entrin realment quan són capaços de fer-ho bé, sinó que es quedin a fora una mica més.

Què es vol aconseguir emprant l'estratègia?

Que els alumnes s'autoregulin. A més que aprenguin a conviure amb altra gent, que aprenguin a socialitzar, ja que la vida es tracta d'això.

Figura 7: estratègia "càstig. Decidir".

Estratègia “opinió de tots”

En quin moment utilitzar l'estratègia?

Quan un alumne no està d'acord amb l'explicació d'algun company o de la mestra.

Què s'ha de fer?

La mestra ha de potenciar que els alumnes utilitzin la frase –no estic d'acord amb tu– seguit d'una argumentació davant aquesta situació. L'argumentació és tant o més important que la frase en si.

Què es vol aconseguir emprant l'estratègia?

Que els alumnes siguin capaços de decidir per ells mateixos, tenint en compte diferents punts de vista i, a poder ser, amb sentit crític. Per fer això és molt important saber escoltar els punts de vista de les altres persones, siguin iguals o no que els propis.

Figura 8: estratègia “opinió de tots”.

Estratègia “confiança”

En quin moment utilitzar l'estratègia?

Quan un alumne resol algun exercici correctament; ja sigui oralment o per escrit.

Què s'ha de fer?

Davant la resposta correcta d'un alumne la mestra ha de dir: –n'estàs segur?- o dir directament –no home, no està bé això-. A vegades fins i tot es pot acompanyar d'algun gest a la cara de sorpresa amb connotació negativa (fent veure que la resposta està malament).

Les primeres vegades que s'usi l'estratègia, com que els alumnes acostumen a canviar de resposta al moment, la mestra ha de parar i explicar que abans d'esborrar o canviar d'opinió pensin si realment està malament. Si creuen que està bé, doncs que ho argumentin sense por.

Què es vol aconseguir emprant l'estratègia?

Per una banda promouem que els alumnes se sentin més segurs del que diuen i per

altra banda “obligarem” a que argumentin els seus pensaments i/o opinions.

Aspectes a tenir en compte

Aquesta estratègia no s’ha d’utilitzar gaire sovint. A més, potser arriba a algun punt del curs que no cal utilitzar-la més. Això serà quelcom positiu ja que voldrà dir que els alumnes ja tenen confiança per poder argumentar els seus punts de vista tot i que una altra persona no hi estigui d’acord.

Figura 9: estratègia “confiança”.

6.3 Conclusions globals

Després d’explicar els dos objectius del treball trobem important redactar aquest apartat de conclusions generals. En els objectius observem els canvis dels alumnes, gràcies als canvis de la mestra, i el recull de d’estratègies. Ara bé, per acabar de redactar les conclusions hem trobat oportú explicar el canvi que ha fet la Valentina vers el concepte d’autonomia, durant del procés de formació, i a més de les valoracions que la Mestre fa de la recerca.

Concepte d’autonomia

La Valentina considerava, abans de començar la formació, que un alumne autònom era aquell capaç d’espavilar-se sense la necessitat d’un adult, de saber resoldre conflictes parlant amb els altres i, sobretot, que fos capaç d’anar a fer un encàrrec a una altra classe, per exemple anar a portar una informació d’una mestra a una altra.

Al final de la formació la Valentina segueix pensant que un nen autònom és aquell capaç de resoldre problemes i d’espavilar-se sense la necessitat de l’adult, però matisant que arribar a ser autònoms sense la necessitat de l’adult a Primària és pràcticament impossible, ja que els nens necessiten els seus pares (tot i que fos només pels diners que guanyen treballant).

Un altre matís que fa al final de la formació és que el fet d’anar a una altra classe a fer un encàrrec no és una característica d’un alumne autònom, sinó que ho és l’alumne capaç de resoldre problemes de la vida quotidiana: resolent un conflicte amb un amic, desenvolupant-se a nivell acadèmic, sent capaç de dialogar amb una altra persona o sent

capaç d'afrontar diverses situacions, com per exemple sabent criticar, argumentant, quan no estan d'acord amb la opinió d'una altra persona.

Valoració de la Valentina

La Valentina valora molt positivament les estratègies apreses en la formació, comenta que les seguirà utilitzant de cara als cursos vinents, ja que ha vist que ajuda els alumnes a augmentar el seu grau d'autonomia a més de fer un canvi en la dinàmica de la classe.

Està convençuda que no cal sortir de l'aula per ajudar a desenvolupar l'autonomia dels alumnes, sinó que es pot treballar dins l'aula, ja que és un espai on cadascú pot donar la seva opinió, on poden afrontar problemes diversos i on poden ajudar als companys.

El fet de quedar en segon terme a les classes, no responent les seves preguntes directament, ho ha trobat molt interessant ja que ha fomentat que parlin entre ells (molt més diàlegs entre alumnes), que provin, que intentin resoldre dubtes amb l'ajuda de companys, entre altres. I això, com hem anat veient al llarg de la recerca són aspectes que defineixen autonomia.

No obstant això, i ho ha comentat en varies ocasions, el temps d'aplicació de les estratègies ha sigut curt. Considera que amb més temps podria haver observat més resultats i podria haver notat un canvi molt més significatiu amb els alumnes. Tot i això considera que el tastet ha sigut fantàstic.

Un últim aspecte que ha comentat la Valentina al final de la formació ha sigut que amb l'ús d'aquestes estratègies el ritme de treball de la classe és molt més lent; però, tot i que ho considera, en part, una dificultat perquè tarden molta més estona a fer qualsevol cosa, considera que és una dificultat molt ben aprofitada, ja que, com hem dit anteriorment, ajuda a fomentar l'autonomia dels alumnes.

7. Futures recerques i implicacions didàctiques

Realitzar aquesta recerca ha sigut molt interessant i enriquidor personalment. En aquest apartat comentarem alguns aspectes que, un cop finalitzada, ens adonem que si haguéssim dut a terme de manera diferent la recerca encara ho hagués pogut ser molt més i, a més, futures recerques que podríem realitzar a partir d'aquesta.

El primer és la curta durada de la formació a les mestres participants en la recerca. Com han comentat en diverses ocasions les mestres que han participat en la formació, la durada d'aplicació de les estratègies amb els alumnes ha sigut massa curta. Creuen, i hi estem d'acord, que si haguessin pogut utilitzar les estratègies més temps amb els seus alumnes els canvis que han experimentat ells haguessin sigut més notoris. Això ens ha passat perquè la durada del Màster és un any, i només amb la organització i preparació que es requereix abans de començar a fer les entrevistes inicials no podríem començar abans.

Un altre aspecte que milloraríem és la possibilitat de ser nosaltres mateixes les que observéssim el grau d'autonomia dels alumnes abans i després de la formació, per poder basar-nos en fets observables en comptes de la percepció de les mestres. Per la tipologia i durada del treball ens ha estat impossible i, com hem dit, ens hem hagut de basar en el que ens explicaven les mestres, en la seva percepció.

Un aspecte que hem canviat al llarg de la recerca, per temporalitat, és el fet de només analitzar les dades d'una de les tres mestres que hi han participat. Si haguéssim pogut ens hagués agradat fer l'anàlisi de les tres, fins i tot de més, però com hem comentat ens ha sigut impossible per temps.

La realització del marc teòric d'aquesta recerca no ens ha estat gens fàcil. Ens hem trobat que cercant bibliografia o investigacions que tractessin el tema de l'autonomia ens acostumava a sortir bibliografia relacionada amb l'àmbit de la sanitat i amb el de les lleis; però dins l'àmbit educatiu ben poca cosa; fins i tot, en força casos, el concepte quedava en un segon pla i no se'n parlava directament.

En un bon inici ens vam plantejar tota la recerca a les classes de matemàtiques, però ja des d'un bon principi, amb l'ús de la primera estratègia, "no respondre", ja ens vam adonar que la recerca es va estendre a totes les situacions a l'escola: des de les hores de

qualsevol assignatura a, fins i tot, les hores del pati. Considerem que no és una limitació, sinó que és un aspecte positiu, ja que això vol dir que les estratègies metodològiques es poden utilitzar en qualsevol assignatura i, fins i tot, a hores del pati.

Un cop finalitzada aquesta recerca ens entren ganes de fer una recerca semblant, però amb dos canvis. El primer d'ells seria que, en comptes de partir de les estratègies metodològiques explicades a la formació d'aquesta recerca, partiríem del recull d'estratègies metodològiques redactat a les conclusions d'aquest treball. El segon canvi seria ampliar la mostra: fer la formació a més mestres, que fossin de cursos diferents.

Per realitzar una recerca d'aquesta magnitud amb la temporalitat i tipologia d'un Treball de Final de Màster no és suficient, per això la qüestió seria realitzar una tesi doctoral; amb l'ajuda d'algun/a experta en metodologia i algun/a experta en autonomia.

9. Bibliografia i webgrafia

Bornas, X. (1992). *El desenvolupament de l'autonomia personal*. Eumo Editorial.

Bornas, X. (1994). *La autonomía personal en la infancia: Estrategias cognitivas y pautas para su desarrollo*. Siglo XXI.

DECRET 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària.
(n.d) Consulta 27 de febrer 2016, des de <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6900/1431926.pdf>

Kamii, C. (1986). *El niño reinventa la aritmética: implicaciones de la teoría de Piaget*. Visor.

Kamii, C. (1970). *La autonomía como finalidad de la educación*. UNICEF.

Latorre, A.; Del Rincón, D. i Arnal, J. (1996) Bases metodológicas de la investigación educativa. Ediciones experiencia.

Marina, J. A. (2010). *Anatomía del miedo*. Anagrama.

Martín Peris, E. (1999). *L'educació per a l'autonomia: un nou paradigma docent?*. Articles de didàctica de la llengua i de la literatura. <http://hdl.handle.net/10230/24066>

Monerero, C., Castelli, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje: como incorporarlas a la práctica educativa*. Edebé.

Pujol, J. (2013). *Experiencia Aguamansa*. Consulta 23 de febrer 2016, des de <https://experienciaaguamansa.wordpress.com>

Weden, A., Rubin, J. (1991). *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs. N.J.: Prentice Hall.

Diccionari de la llengua catalana. (n.d) Consultat 7 de juliol 2016, des de <http://dlc.iec.cat>

Annexos

En el CD adjunt a aquest TFM es poden trobar els documents següents:

Annex 1. Pilotatge entrevista inicial

Annex 2. Fitxes d'observació segona i tercera trobada

Annex 3. Fitxes d'observació quarta trobada

Annex 4. Transcripció entrevistes inicials

Annex 5. Matrius estratègies

Annex 6. Transcripció entrevista final

Annex 7. Correus Bornas

Annex 8. Matriu anàlisi de dades complet