



**Universitat Autònoma
de Barcelona**

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

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

Lorea Martínez Pérez

Març 2014

Doctorat en Qualitat i Processos d'Innovació Educativa

Director: Dr. Miquel Àngel Essomba Gelabert

TERCERA PART:**RECERCA SOBRE L'ATENCIÓ INTEGRAL AL DESENVOLUPAMENT
INTEL·LECTUAL I SOCIOEMOCIONAL EN LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES**

*“A more systematic approach helped us be more individualized
in the way we are teaching kids to be human beings.”*

EPACS Principal

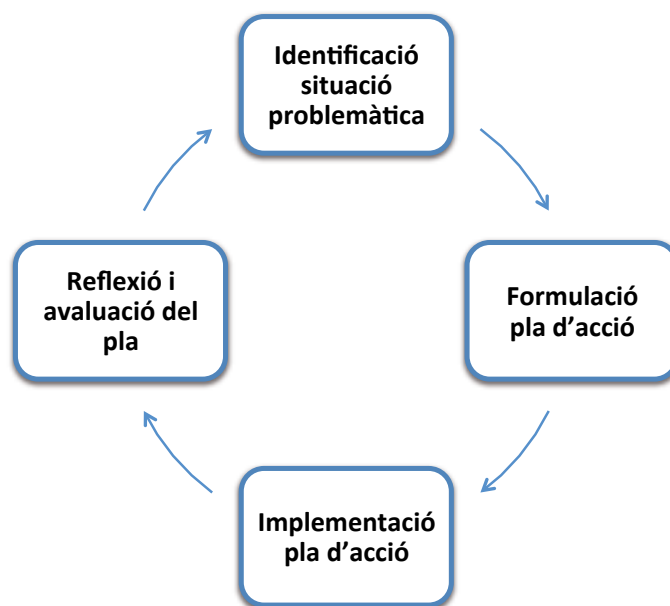
10. RESULTATS DE LA RECERCA

Aquesta recerca s'ha dut a terme per tal d'identificar les condicions facilitadores d'una atenció integral al desenvolupament intel·lectual i socioemocional dels infants en les pràctiques educatives dels docents. La revisió de la literatura existent sobre les competències socioemocionals ens ha mostrat la importància d'integrar el seu treball en el sí de l'escola, juntament amb el treball de les competències de caire més intel·lectual, per tal d'optimitzar les condicions d'aprenentatge i millorar la qualitat del servei educatiu ofert als infants i joves. Identificar aquestes condicions facilitadores ens permetrà oferir recomanacions pel que fa la construcció d'un sistema que atengui l'alumnat en totes les seves dimensions.

L'objectiu d'aquest apartat és analitzar i interpretar les dades recollides en cada una de les fases de la recerca-acció i oferir una descripció dels canvis observats pels docents durant aquest procés. Com vèiem al capítol metodològic, les característiques de la recerca-acció demanen que l'anàlisi de les dades es faci a mesura que avança la investigació, ja que aquestes dades es fan servir durant la recerca per a la presa de decisions. Per aquest motiu, aquest apartat inclou tant l'anàlisi i interpretació de les dades, com les decisions que es van prendre a partir d'aquesta informació en cada una de les fases de la recerca-acció. En la mesura del possible hem intentat separar la descripció del procés de recerca dels resultats en sí, per tal de facilitar la lectura i comprensió d'aquest capítol.

El capítol de resultats està organitzat seguint les fases de la recerca-acció. Recordem-les a partir del cicle de recerca-acció que organitza aquesta investigació.

Cicle de recerca-acció



10.1 FASE 1: IDENTIFICACIÓ DE LA SITUACIÓ PROBLEMÀTICA

Com vèiem en el context de la mostra d'aquesta recerca, l'escola EPACS està centrada en afavorir que l'alumnat obtingui la titulació necessària a secundària per poder anar a la universitat i obtenir una llicenciatura. Aquest objectiu organitza i determina les activitats de l'escola i forma part integral de la cultura del centre. Una cultura que, com vèiem, està molt influenciada per les demandes de rendició de comptes i la necessitat d'obtenir millores en els resultats de les proves estandarditzades de l'estat de Califòrnia. Per tal d'establir la connexió entre les necessitats a llarg termini de l'alumnat en aquest context (*be college ready*, estar preparat per anar a la universitat) i el desenvolupament intel·lectual i socioemocional dels estudiants actuals, vam convidar els docents a parlar sobre els coneixements, habilitats i qualitats específiques que l'alumnat necessita per estar *college ready* (sessió 1.1).

Els docents van dur a terme una pluja d'idees i, tot seguit, van classificar els elements generats segons la seva naturalesa: intel·lectual o socioemocional. Amb aquesta activitat preteníem que els docents prenguessin consciència de la importància de les competències

socioemocionals i de la seva necessitat en la vida adulta. A continuació presentem el llistat complet que els docents van elaborar (Art1)¹⁰.

	Socioemocional	Intel·lectual
Grup 1	Problem solve with peers Advocate for self Independent Ask for help Work as a team Talk to adults & get what you need Cook/clean Roommate Resilient Balance work/play Understand own strengths/weaknesses (reflective) Resourceful Create schedules/organize self Prioritize	Ask questions. Think at higher level Use an alarm Write well Take tests Take notes/study Technology Read college docs/application Budget
Grup 2	Organized Assertive with learning Verbal skills Problem solver Team players & group work Building a support network	Reflective & metacognitive skills Write well Goal setting Code switching Globally aware
Grup 3	Happy Friendly Cooperative Positive attitude Self-expression Drive and motivation Confidence and assertiveness Resilience A dream Independence Self-control Hope	Resourcefulness High quality work 2+ languages Organizational skills Ability to plan/prioritize Try again (do it again) Strong writing skills Reading comprehension Problem solving
Grup 4	Willing to be challenged Prioritize work (and play) Seek help and resources Work in groups Live independently (+ work) Taking initiative Self-accountability Build network/relationships Well-rounded Interacting with people from different backgrounds	Implementing strategies properly in their learning Strong writers Computer literate Math skills/knowledge Reading Comprehension Creative ideas/innovation Note taking Critical thinking skills Research skills

Taula 42. Buidat de l'artefacte 1, pluja d'idees sobre els coneixements, habilitats i qualitats necessaris per estar preparat per anar a la universitat segons els docents d'EPACS.

¹⁰ Presentem la classificació original, tal i com la van elaborar els docents. Entenem que, en alguns casos, es pot discutir la pertinència de certs elements en una categoria o una altra. També entenem que, per alguns elements, aquestes dues dimensions no són mútuament excloents.

Durant aquest diàleg inicial, els docents se n'adonen que els elements socioemocionals identificats són majoritaris en comparació amb els elements de caire més intel·lectual.

És a dir, en l'elaboració del llistat de coneixements, habilitats i qualitats necessàries per anar a la universitat, els docents van identificar un major nombre d'elements socioemocionals que d'elements intel·lectuals. Durant la reflexió que va tenir lloc després d'aquest exercici, els docents van compartir que l'alumnat no pot funcionar sense elements dels dos àmbits, és a dir necessiten desenvolupar-se cognitiva, emocional i socialment per poder tenir èxit a la universitat (DI1). Aquesta primera reflexió per part dels docents de l'escola confirma la idoneïtat, en aquesta recerca, d'emfatitzar la resposta integrada a les necessitats de l'alumnat, on es pretén atendre tant les necessitats intel·lectuals com socioemocionals.

A partir del llistat per estar *college ready* de la dimensió socioemocional, es poden identificar alguns elements que es repeteixen amb més freqüència. Aquests elements es corresponen amb les cinc dimensions de l'aprenentatge socioemocional identificades per CASEL (2007) que vam veure al marc teòric. Trobem interessant reflexionar sobre aquesta correspondència, perquè els docents d'EPACS, sense haver rebut cap formació específica pel que fa als continguts de l'aprenentatge socioemocional, generen un llistat d'elements que requerirà el treball de cada una de les dimensions que conformen l'ASE. És a dir, **a partir de les idees compartides en aquest exercici pels docents, podem justificar un treball on s'adrecin aquestes 5 dimensions i, per tant, els elements socioemocionals en la seva globalitat.**

Coneixements, habilitats i qualitats necessaris per la universitat	Correspondència amb les dimensions de l'aprenentatge socioemocional segons CASEL
Team work (4)	Self-management, social awareness and relationships skills
Assertive (4)	Self-management, self-awareness
Resourceful/ask for help (3)	Self-awareness, self management, relationship skills
Independent (3)	Self-awareness, self-management
Problem solver (3)	Self-management, responsible decision-making
Organized (2)	Self-awareness, self-management, responsible decision-making
Balance work and play (2)	Self-management, responsible decision-making
Openness (2)	Self-awareness, self-management, social awareness

Taula 43. Els coneixements, habilitats i qualitats socioemocionals necessaris per estar preparat a la universitat segons els docents d'EPACS i la seva correspondència amb les dimensions de l'ASE.

Tot i que aquesta activitat va ser la primera que es va dur a terme amb el grup de docents d'EPACS, de la seva anàlisi sorgeixen temes que veurem desenvolupar-se al llarg del projecte de recerca-acció: **la necessitat de les competències socioemocionals en l'èxit acadèmic de l'alumnat i la importància de treballar tant el desenvolupament intel·lectual com socioemocional amb els infants**. Aquesta primera sessió s'estableix com el punt inicial dels processos de reflexió, on els docents comencen a construir de forma compartida els significats de l'ASE en relació als objectius del centre a llarg termini, la formació d'alumnes que estiguin preparats per anar a la universitat.

A partir d'aquesta primera sessió, el treball amb els docents es va centrar en identificar com l'escola estava adreçant el treball del desenvolupament socioemocional dels infants en el moment d'iniciar la recerca (sessió 1.1). A partir d'un procés fonamentalment inductiu, els docents van identificar les activitats i estratègies que estaven fent servir en aquell moment i que adreçaven alguna de les habilitats o qualitats generades pels docents durant la primera sessió de treball, fent servir les 5 dimensions de CASEL com a marc de referència. Aquest treball, que es va dur a terme en cicles, va generar un llarg llistat d'activitats i estratègies que els docents fan servir (directa o indirectament) amb l'alumnat per treballar les competències socioemocionals. Presentem aquest llistat a continuació.

Cicle inicial	Cicle mitjà	Cicle superior	Mestres especialistes
<ul style="list-style-type: none"> • Whole class celebrations • Joy factor: chants, games, songs. • CARES • I message, apologies of action • Sentence frames • Hopes and dreams • College Goal • Stations • Daily Consequences for not finishing (think tank) • Recess (play) • Narrating, practicing how we show CARES skill • Celebrate self-control • Kindergarten ready talk • Scaffolding • Writing resources • Modeling confidence • Celebrating risks • Building relationships in class. 	<ul style="list-style-type: none"> • CARES • Joy factor • Think tank and consequences • Team points • Greetings • Student led conferences • Data binders • Responsibility time • Desk checkers • Fresh start every day • Sharing in morning meeting • It's okay to make mistakes • Academic discourse • Writing • Work hard, get smart • Awarding kids for improvement 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflection forms • Teachable moments • Hopes and dreams • Setting goals • Learning profiles • Problem solving workshop • Morning meeting • Read alouds, text, dialogue • CARES • Character traits • Workshops • Modeling conflict resolution • Student led conferences • Data binders • Solve your own problem pencils • Folders, jobs in class, desk maps • 	<ul style="list-style-type: none"> • Teaching rules • Modeling • Verbal compliments to reinforce behavior • CARES • Remind students that it's ok to make mistakes, everyone does

Taula 44. Activitats i estratègies que adrecen les competències socioemocionals identificades pels docents d'EPACS.

L'anàlisi d'aquests artefactes ens mostra que:

- 1. EPACS adreça l'ASE de forma explícita i directa**, a partir del treball de *CARES* i de les rutines del *Morning Meeting*.
- 2. EPACS també adreça l'ASE a partir de certes estratègies organitzatives o activitats.** Alguns dels exemples identificats pels docents són l'ús de racons, fitxes de reflexió per als estudiants quan hi ha dificultats de comportament, la narració de comportament positiu per part dels docents o el treball del discurs acadèmic dels alumnes, entre d'altres.

Tot i que en iniciar el projecte de recerca-acció, l'escola no tenia uns objectius específics pel que fa al treball del desenvolupament socioemocional dels infants, els docents ja estaven adreçant dos dels tres elements que formen part de les estratègies de treball de l'ASE dins l'aula recollides per CASEL (2013), que vam veure al marc teòric (capítol 3): ensenyar les competències socioemocionals a través de la instrucció directa i la integració de l'ASE en els mètodes d'ensenyament i les estratègies organitzatives d'aula de forma que permeti a l'alumnat practicar aquestes competències. El tercer element que forma part de les estratègies de treball dins l'aula, la integració de l'ASE amb els objectius i continguts curriculars d'altres àrees de coneixement (les matemàtiques, les ciències naturals o la llengua), no està present en el treball que l'escola havia estat fent abans d'iniciar la recerca-acció.

Aquest exercici va servir per a què els docents poguessin obtenir una visió general de totes aquelles activitats o estratègies que potencien el desenvolupament de les competències socioemocionals que l'escola ja estava duent a terme, fossin aquestes treballades a partir d'una instrucció directa o bé oferint l'alumnat oportunitats per practicar aquestes competències.

Els docents, durant aquesta mateixa sessió, també van reflexionar sobre els obstacles amb els que es troben per treballar les competències socioemocionals a nivell d'aula (sessió 1.1). Durant aquestes converses, els docents ja identifiquen dificultats que veurem també més endavant un cop els docents comencen a implementar el pla d'acció. Els docents identifiquen obstacles a nivell organitzatiu, didàctic i de l'alumnat (Art3):

Nivell	Obstacles	Comentaris dels docents
Organitzatiu	Mancances de temps	<p>"Time! Pacing guide; pressure to teach all the IG's¹¹; academic expectations are very high"</p> <p>"Making space for independent practice of behavior"</p> <p>"Opening up space for teachers to discuss and make it a priority"</p>
	Expectatives comportament	<p>"Kids don't always take rules and directions seriously"</p> <p>"Consistency with behavior: students who are working on different things"</p> <p>"Consistency between home and school: knowing how to behave in different situation/places"</p> <p>"How to separate home and school life"</p>
Curricular	Instrucció explícita	<p>"Differentiation: so many different needs. What to address and when?"</p> <p>"Resources/ideas for how to teaching social/emotional"</p> <p>"How to differentiate depending on student's need (for example the teaching of independence)"</p>
	Desenvolupament professional	<p>"Self-management in K-1. How to maintain positive self-management throughout the day? How to release control?"</p> <p>"Comfort level with practices that allow more choice and independence"</p> <p>"How to teach confidence"</p> <p>"How to teach kids to deal with stressful situations"</p>
Sobre alumnat	Necessitats alumnat	<p>"Intrinsic motivation: Do it for me vs. do it for yourself"</p> <p>"Difficult personalities and negative behavior"</p> <p>"Range of students' emotional needs/maturity"</p>

Taula 45. Obstacles al treball de les competències socioemocionals segons els docents d'EPACS.

Durant aquestes converses es comença a percebre, doncs, una tensió entre atendre les demandes de millora de resultats i de preparació de l'alumnat per a les proves estandarditzades i el desig de poder adreçar les necessitats socioemocionals en l'ensenyament (DI2). Aquesta tensió es materialitza en la manca de temps per planificar i treballar les competències socioemocionals dins l'aula (Art3).

¹¹ IG's són les pautes pedagògiques (*instructional guidelines*) que els docents han de seguir en l'ensenyament dels estàndards estatals.

Quan vam plantejar la pregunta sobre els obstacles a nivell de centre (sessió 1.2), els docents van parlar sobre la manca d'expectatives comunes a l'escola pel que fa al comportament de l'alumnat (Art4). Els docents van verbalitzar que a l'hora del pati i durant les activitats extraescolars, no s'espera el mateix comportament de l'alumnat que quan estan a l'aula. Els preocupava veure que l'alumnat actua de forma diferent quan el docent d'aula no està present (generalment mostrant manca d'autocontrol o fent coses que no farien davant del mestre/a de classe). A partir d'aquests comentaris, va tornar a sorgir (com en les reunions de cicle) el tema de la motivació intrínseca i de com potenciar que l'alumnat tingui certs comportaments per la seva pròpia voluntat i no només com a resposta a les demandes de l'adult. El grup reconeix la pressió social que existeix entre l'alumnat i com, aquells alumnes que es queixen poden ser acusats d'espietes o xerraires. En general, els docents van estar d'acord que la manca de treball de l'ASE amb les famílies suposava una gran dificultat tant a nivell d'aula com a nivell de centre (Art4).

Una de les decisions que es van prendre durant aquesta sessió de treball (1.2) fou la necessitat de centrar el pla d'acció en el treball de les necessitats socioemocionals dels infants. Fins aquell moment, els docents havien estat explorant els elements socioemocionals perquè foren aquests els elements que s'havien identificat com a majoritaris en el primer exercici (Art1) i per la realització que aquests elements no s'estaven treballant de forma tan sistemàtica com el desenvolupament intel·lectual de l'alumnat a l'escola. **Es confirma, doncs, el desig dels docents de dissenyar un pla d'acció centrat en el desenvolupament de les competències socioemocionals dels infants.**

Com a part de la fase d'identificació de la problemàtica, els docents van llegir articles introductoris sobre l'aprenentatge socioemocional i els van discutir en grup, centrant-se en com el contingut dels articles es relacionava amb el treball de l'escola i l'aprenentatge (sessió 1.3).

A mesura que els docents participen en aquestes activitats inicials, comencem a trobar un llenguatge més centrat en allò que els docents poden oferir als i les estudiants i menys en la manca de certes habilitats per part dels alumnes (com havíem vist en les activitats anteriors). A continuació presentem els elements més rellevants que els docents van compartir durant aquesta activitat (Art6).

Categories	Comentaris dels docents sobre articles d'ASE
Reconeixement de la responsabilitat del centre	“(SEL) schoolwide focus is our responsibility. We need to increase the community service to (increase) empathy”. “We inherit social roles occupied by adults. Schools have the job to teach this responsibility: be literate; understand math and science at the critical level; be better problem solvers; health and well-being; social relationships, working in a group; addressing individuals’ needs, and roles affect progress.”
Necessitat de millorar l’alfabetització emocional de l’alumnat	“Our students have/use very few terms to describe their feelings. I mostly hear happy, sad, or mad. We need to develop lessons that will help students identify their emotions.” “Give students intellectual and practical tools: Classrooms, families and communities.” “Focus on managing emotions”
Desenvolupament professional del docent	“It needs to be more scaffolded. How can I embed these skills in my teaching in a more purposeful way?” “(I) recognized the standards and doing some of the activities. It is a reflective process. (We could) use the language in the standards.”
Participació de les famílies	“Parent involvement = increase pervasiveness”

Taula 46. Comentaris dels docents sobre els articles d'ASE llegits.

Un cop els docents havien participat en diverses sessions de reflexió es va dur a terme una sessió de devolució de la informació que s’havia recollit fins aquell moment (sessió 1.4). Els docents van poder treballar el **mapa conceptual** que recollia les dades produïdes fins aquell moment i decidir si se sentien preparats per passar a la planificació de l’acció o si necessitaven més informació (podeu consultar aquest mapa conceptual a l’annex 1).

Com vèiem al desenvolupament de la recerca, els docents van acordar complementar les dades recollides a partir dels grups de discussió amb un qüestionari del clima d’escola que identifiqués les necessitats específiques de l’alumnat abans de començar a dissenyar una intervenció. **Considerem que aquest va ser un pas important en el procés de recerca-acció, ja que els docents van reconèixer la necessitat de recollir dades sobre les percepcions de l’alumnat abans d’iniciar el disseny i planificació de l’acció.**

Els docents d'EPACS estaven molt acostumats a l'ús de dades acadèmiques en la planificació curricular, és a dir a fer servir els resultats dels estudiants en proves estandarditzades o d'altres exercicis de mesura del coneixement de l'alumnat per adaptar les unitats didàctiques o revisar la planificació curricular. **L'ús de dades del clima de l'escola per a planificar el tipus de treball que es faria de cara a l'ASE suposa la transferència d'estratègies per millorar el rendiment acadèmic de l'alumnat, ben establides al centre educatiu, al camp del desenvolupament socioemocional.** Els docents ho van justificar de la següent manera (DI4)¹²:

- **Per definir objectius**
 - Seria positiu per definir un objectiu que emmarqués tot el treball de l'ASE.
- **Per mesurar el treball realitzat**
 - Volem veure si hem tingut èxit en el nostre treball.
 - Es poden comparar els resultats del pre i el post.
- **Per incloure les famílies**
 - Per veure si els pares responen a la problemàtica identificada i fer-los partícips del projecte.
 - Seria positiu poder compartir les dades per enfortir la connexió entre l'escola i casa.

El qüestionari de Six Seconds (*Assessment of School Climate, ASC*) mesura 4 factors del clima del centre: empatia, rendició de comptes, respecte i confiança. La recerca duta a terme per Six Seconds mostra que el qüestionari prediu 62,36% de l'èxit dels centres educatius en relació als *outcomes* de lleialtat, aprenentatge i seguretat. En el cas d'EPACS, les dades del clima de l'escola prediuen un 60,3% de la variació dels resultats. Per més informació sobre el qüestionari, podeu consultar l'annex 1.

Aclariment: Presentem aquí els resultats generals del qüestionari del clima per contextualitzar les reflexions dels docents sobre aquests resultats que compartirem més endavant i per il·lustrar les decisions que es van prendre en el disseny del pla d'acció. Per veure els resultats complets, es pot consultar l'annex 1.

¹² En aquest cas, els comentaris dels docents estan en català perquè així es van recollir en el diari de camp.

El qüestionari de clima es va administrar a 255 alumnes de 2n a 6è de primària i a 23 docents durant l'octubre del 2011. La gràfica que presentem a continuació mostra la mitja de resultats per a cada un dels elements mesurats en el qüestionari. Les barres de color blau representen els factors primaris del clima, mentre que la barra vermella (Confiança) és una combinació dels tres elements del clima. Les barres de color verd mostren les percepcions de l'escola pel que fa als resultats (*outcomes*).

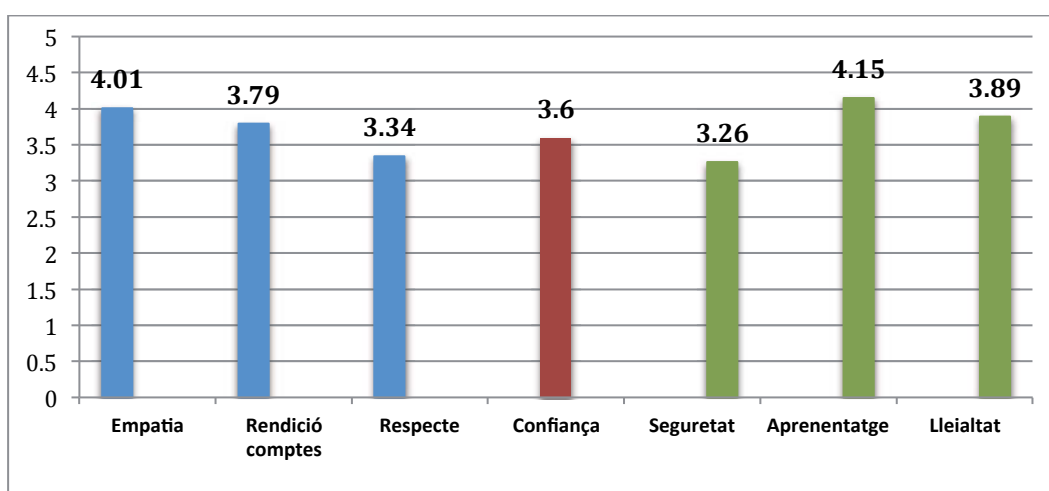


Figura 25. El clima de l'escola EPACS, octubre del 2011.

Com podem veure en la figura 25, l'empatia i l'aprenentatge són els elements amb resultats més positius, mentre el respecte i la seguretat van obtenir els resultats més baixos. L'àrea de respecte suposa un 10% menys que l'empatia i la rendició de comptes, suggerint que aquest és un aspecte que es podria millorar a través del treball de l'ASE. El respecte és definit en aquest context com la valoració de les diferències individuals i de les contribucions de les persones, i també en l'ús del respecte en general. Els resultats de l'àrea de seguretat, que té a veure amb la seguretat tant física com emocional de les persones, són també els més baixos en comparació amb la resta d'àrees en la part de resultats. **Entenem que si l'escola percep dificultats pel que fa al respecte, això tindrà un efecte directe en si docents i alumnes se senten segurs en el centre educatiu.**

Dins l'escala de respecte, trobem ítems amb resultats més positius. Per exemple: "10. *Teachers care about me*" va tenir una mitja de 4.14 sobre 5. En canvi, altres ítems van tenir resultats força més baixos: "15. *When adults are not around, students behave*" amb una

mitja de 2.79. Aquest ítem mostra que quan no hi ha supervisió adulta, l'alumnat no segueix les normes de comportament. **Aquests resultats suggereixen que el comportament dels estudiants està més motivat pel reforçament extern i menys per principis que l'alumnat ha interioritzat i que fa servir de forma independent.** Aquesta és una preocupació que els docents ja havien verbalitzat durant les activitats inicials d'identificació de la problemàtica (veure pàg. 294), fent referència a la manca de motivació intrínseca de l'alumnat per tenir un bon comportament. Al mateix temps, **aquests resultats poden indicar la manca de transferibilitat de les habilitats de CARES del context on s'aprenen a d'altres espais.**

L'última dada que volem compartir pel que fa al qüestionari de clima és el resultat de l'ítem *"I feel like I have a good balance between school and home life"*. La mitja de les respostes dels docents fou un 2.17, el resultat més baix de tot el qüestionari. La directora del centre va voler que els docents també reflexionessin sobre aquesta preocupació durant una de les sessions de treball. Tot i que l'escola va adreçar aquesta problemàtica de forma paral·lela al projecte de recerca, aquest és un element que va condicionar les decisions preses durant el pla d'acció; específicament pel que fa a la participació dels docents en aquest disseny, així com la inversió de temps individual en la planificació curricular. Ho veurem amb més detall en la fase 2 de formulació del pla d'acció (pàg. 307).

Els resultats del qüestionari de clima es van presentar als docents durant una de les sessions de treball. Els docents d'EPACS van atribuir els **resultats positius** del qüestionari a elements que estan fonamentalment relacionats amb **aspectes organitzatius del centre** (Art7):

Categories	Comentaris dels docents sobre els resultats positius
Comunitat educativa	<p>"Students realize staff cares about them and they have someone to talk to"</p> <p>"School culture of caring is high"</p> <p>"Students and teachers feel happy working/learning at EPACS"</p> <p>"Climate is overall positive. Teacher/administrator climate is very positive, but not sustainable"</p>
Altes expectatives acadèmiques	<p>"EPACS has a strong emphasis on learning and growth. There is a lot expected from teachers and teachers work from 7 am to 6pm and sometimes later"</p> <p>"High expectations are communicated daily"</p>
Relacions entre docents i alumnat	<p>"Students feel close to their teachers, we put in a lot of extra time to get to know students (ex. lunches with students)"</p>

Taula 47. Comentaris dels docents sobre els resultats positius del qüestionari de clima.

Al mateix temps, quan analitzem les atribucions del professorat pel que fa als **resultats més baixos** en el qüestionari de clima, ens adonem que aquestes estan relacionades tant amb **aspectes organitzatius com curriculars** (Art 7):

	Categories	Comentaris dels docents sobre resultats més baixos
Aspectes organitzatius	Limitacions de temps	<p>"Everyone is so busy. It is hard to have time to acknowledge others."</p> <p>"There is a lot to be done and not enough time to do it."</p>
	Expectatives comportament	<p>"Expectations beyond classroom doors are not as clear and students not held as highly accountable for respect/safety."</p> <p>"Expectations are not consistent outside of the classroom."</p> <p>"Students may be exhibiting behaviors that we do not see (i.e. when teachers are not around)."</p> <p>"Students think they use CARES when we're not around more than we think they use CARES without us."</p> <p>"Teachers are unable to meet expectations placed upon them, but strive to – to the point of imbalance in their personal lives."</p>
Aspectes curriculars	Instrucció directa	<p>We need to teach what gossip is."</p> <p>"Though this is developmentally expected, there may be less of a focus on SEL in older grades."</p> <p>"Not enough instruction on how to show respect, but a lot on showing empathy."</p>

Taula 48. Comentaris dels docents sobre els resultats més baixos del qüestionari de clima.

A partir d'aquesta anàlisi de les atribucions dels docents pel que fa als resultats del qüestionari, podem observar l'existència d'uns temes que es van repetint al llarg d'aquestes sessions inicials de treball. **La manca de temps i d'expectatives comuns a nivell de l'escola són dues de les dificultats més compartides, així com la necessitat d'ensenyar a l'alumnat certes competències de forma directa.**

Resum de la identificació de la problemàtica

El treball inicial dut a terme amb els docents ens va permetre identificar sis àrees temàtiques relacionades amb els propis docents, l'alumnat i l'escola.

Docents	Alumnat	Escola
Didàctica i recursos de l'aprenentatge socioemocional.	Competències socioemocionals: prioritat sobre el respecte i la seguretat.	Limitacions de temps (preocupacions sobre la manca d'equilibri entre vida professional i personal).
Desenvolupament professional.	Preocupació per la transferibilitat de les competències fora de l'aula i amb d'altres adults.	Manca d'expectatives comunes fora de l'aula (activitats extraescolars) i de l'escola (famílies).

Taula 49. Taula-resum de les necessitats i dificultats identificades pels docents durant la primera fase de la recerca-acció.

10.2 FASE 2: FORMULACIÓ DEL PLA D'ACCIÓ

Com hem vist anteriorment, l'anàlisi de les dades recollides durant la fase d'identificació de la problemàtica va portar els docents a decidir que el pla d'acció adreçaria les necessitats socioemocionals de l'alumnat, amb una especial atenció a competències relacionades amb el respecte i la seguretat. En la identificació de la problemàtica també vam veure que les limitacions de temps és un tema recurrent en les sessions de treball amb els docents i que el professorat manifesta una manca d'equilibri entre vida laboral i personal, que es podria derivar en *burnout*. Com vam veure a l'apartat de desenvolupament de la recerca, aquests dos aspectes van condicionar de manera significativa la formulació del pla d'acció, requerint la introducció de canvis importants en la planificació inicial de la recerca-acció. Els recordarem breument per facilitar la comprensió de les decisions preses durant la formulació del pla d'acció.

Procés de planificació

Quan va arribar el moment de planificar i dissenyar un pla d'acció que adreçés les necessitats identificades pels docents d'EPACS, la directora ens va comunicar que no comptaven amb més temps durant les reunions de claustre per dur a terme aquesta planificació de forma col·laborativa. Es va decidir, doncs, que la cap d'estudis elaborés el primer esborrany (consultar l'annex 2) de la proposta d'acció amb el suport de la investigadora. Aquest primer esborrany es va presentar als docents d'EPACS, que van tenir l'oportunitat de revisar la proposta i fer-ne crítiques durant una de les sessions de

treball (sessió 2.2). Les aportacions del professorat es van incorporar en el pla d'acció final, que es pot consultar també a l'annex 2.

Contingut del pla d'acció

Com vam veure a la fase 1, els docents van identificar una manca de transferibilitat de les habilitats de CARES del context on s'aprenen a d'altres espais del centre educatiu, així com la necessitat de treballar el respecte i la seguretat dins l'escola. Per aquest motiu, es va tenir en compte la literatura existent sobre com es desenvolupen les competències socioemocionals (veure marc teòric per més informació); és a dir l'existència d'unes competències bàsiques (el coneixement d'un mateix) i unes competències més complexes (com podria ser l'establiment de relacions positives) que es desenvolupen a partir de les competències bàsiques. Partint d'aquest marc de referència, EPACS va adoptar el model d'intel·ligència emocional de Six Seconds i els estàndards de l'ASE del districte escolar d'Anchorage a Alaska. Com hem vist al marc teòric, tant el model d'IE de Six Seconds (pàg. 68) com els estàndards del districte d'Anchorage (pàg. 88) són referents de qualitat en el treball de les competències socioemocionals. L'adopció d'aquests elements segueix les recomanacions de CASEL sobre els programes d'ASE (veure marc teòric pàg.70): han de ser S.A.F.E, segueixen una seqüència (Sequenced); demanen la participació activa de l'alumnat (Active); estan centrats en l'ASE (Focused) i ensenyen de forma directa les competències (Explicit).

EPACS va adoptar 9 dels 36 estàndards del districte d'Anchorage i els va organitzar a partir de les tres dimensions del model d'IE de Six Seconds (Know Yourself, Choose Yourself, Give Yourself). Aquesta seqüència va permetre que l'escola comencés a adreçar les competències socioemocionals començant pels elements fonamentals i, a partir d'aquestes, construir d'altres destreses més complexes. Les presentem a continuació.

Dimensió	Estàndard
KNOW YOURSELF	1.a. Students demonstrate an awareness of their emotions. <i>"I am aware of what I am feeling."</i>
	1.b. Students demonstrate awareness of their strengths and challenges. <i>"I am aware of my strengths and know what I do well. I am also aware of my challenges and the areas I need to work on."</i>
	1.c. Students have a sense of personal responsibility. <i>"I am aware of my responsibilities."</i>
CHOOSE YOURSELF	2.a. Students demonstrate ability to navigate their emotions constructively. <i>"I can navigate my emotions."</i>
	2.b. Students demonstrate honesty and integrity. <i>"I can act in an honest manner."</i>
	2.c. Students use effective decision-making skills. <i>"I can make good decisions."</i>
GIVE YOURSELF	3.a. Students demonstrate the ability to prevent, manage, and resolve interpersonal conflicts in constructive ways. <i>"I deal with interpersonal conflicts constructively."</i>
	3.b. Students demonstrate ability to set and achieve goals. <i>"I care about the feelings and viewpoints of others and do my part to make my community better."</i>
	3.c. Students demonstrate awareness of other people's emotions and perspectives and a desire to positively contribute to their community. <i>"I care about the feelings and viewpoints of others and do my part to make my community better."</i>

Taula 50. Els estàndards de l'ASE adoptats per EPACS.

El pla d'acció també va incloure com adreçar aquests estàndards de forma sistemàtica dins l'aula. Es va acordar que cada estàndard tindria un cicle de dues setmanes, durant les quals els docents havien d'introduir el contingut de l'estàndard i oferir a l'alumnat diverses oportunitats per practicar les competències. Aquestes sessions ofereixen als estudiants l'oportunitat de practicar dins l'aula (pràctica guiada), aplicar l'estàndard en situacions reals i buscar solucions més constructives (problema de la setmana) i també dur a terme activitats amb estudiants d'altres cursos (*buddy class*). Es va voler emfatitzar la creació d'oportunitats per practicar les competències socioemocionals en diferents espais i fent servir diferents estratègies organitzatives, seguint les recomanacions de la literatura de

l'ASE; l'alumnat necessita tenir oportunitats per practicar aquestes competències en un ambient segur per tal d'interioritzar-les (CASEL, 2008). A continuació presentem aquestes activitats amb una descripció més detallada.

Activitat	Descripció
Introduir l'estàndard	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recollir dades sobre l'estàndard. Què pensen/saben els estudiants sobre aquest tema? ▪ Introduir l'estàndard ▪ Explorar l'estàndard: fer preguntes a l'alumnat ▪ Aplicar l'estàndard: en quines situacions necessitem aquesta habilitat/competència? Per què és important? ▪ Recollir les respostes de l'alumnat
Pràctica guiada	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Activitats guiades per als estudiants sobre l'estàndard ▪ Preguntes de reflexió sobre un mateix (com et fa sentir?) i sobre els altres (com creus que se senten els altres?)
Problema de la setmana	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discussió grupal. Explorar problemes o situacions que el docent ha observat o que l'alumnat ha experimentat durant aquella setmana a partir de l'estàndard estudiat. ▪ Preguntar a l'alumnat: com solucionarien aquell problema? Quins consells podrien donar per millorar el resultat de la situació en un futur? ▪ Recollir dades.
Buddy class¹³ (Classe amiga)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dur a terme una activitat amb la classe amiga que faci referència a l'estàndard estudiat (pràctica guiada, role playing, discussió grupal, treball en parelles, etc.)
Reflexió	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alumnat: Reflexió sobre allò que han après durant les dues setmanes i proveir exemples pràctics que mostren l'aplicació de l'estàndard. ▪ Professorat: Reflexió sobre com ha anat durant les dues setmanes. Què han après els i les estudiants? Quins aspectes o activitats van funcionar bé i quins elements canviaries en un futur? Què has après sobre tu mateix/a i sobre els teus alumnes? Què faràs diferent la setmana vinent? Amb quins reptes t'has trobat?

Taula 51. Cicle de 2 setmanes per adreçar els estàndards de l'ASE a EPACS.

De les activitats enumerades anteriorment, l'escola va proporcionar les activitats i els materials necessaris per dur a terme la introducció de l'estàndard, una de les pràctiques guiades, l'activitat amb la classe amiga (*buddy class*) i la reflexió. Els docents havien

¹³ Buddy class és una activitat d'intercanvi entre alumnes grans i petits. Cada classe té assignada una classe "amiga", per a què estudiants grans i petits facin alguna activitat conjuntament.

d'organitzar el problema de la setmana de forma independent, així com dur a terme qualsevol adaptació d'aquests materials al seu grup d'edat o a les necessitats específiques de l'aula.

Com podem veure al quadre anterior, el cicle de dues setmanes finalitza amb una activitat de reflexió tant per part d'estudiants com de professorat. Aquesta reflexió permet al docent avaluar si l'alumnat ha entès el contingut de l'estàndard i si pot aplicar-lo en situacions quotidianes. Al mateix temps, aquesta reflexió permet al docent aturar-se i pensar sobre els canvis que es produeixen a partir del treball de l'ASE, ja siguin aquests en l'alumnat o bé en el docent i la seva pràctica educativa.

El pla d'acció també va incloure activitats per adreçar l'ASE a nivell de centre. Tenint en compte que aquests elements no eren responsabilitat directa dels docents, no van formar part de la reflexió grupal que es va dur a terme un cop es va iniciar la implementació del pla d'acció. Els presentem aquí com a part dels resultats per deixar constància que, en el plantejament inicial del pla d'acció, l'escola també va tenir en compte com treballar l'ASE a nivell de centre.

Activitats del pla de l'ASE a nivell de centre	
Comunicació	<p>Fer referència als estàndards de l'ASE d'aquella setmana durant les notícies del dia que es comparteixen amb l'alumnat cada matí.</p> <p>Fer referència als estàndards de l'ASE en el full informatiu adreçat a les famílies.</p> <p>Fer pòsters amb els estàndards i penjar-los per l'escola.</p> <p>Fer referència a l'ASE durant les assemblees de l'escola.</p>
Formació	<p>Formar el personal de suport i els docents especialistes que no poden participar dels claustres en el procés d'incorporació de l'ASE.</p> <p>Formar el director d'activitats extraescolars i coordinar que el contingut de l'ASE també es treballi durant aquestes activitats fora de l'horari escolar.</p>
Altres	<p>Incorporació de l'ASE en el procés d'identificació d'estudiants amb necessitats especials.</p> <p>Seleccionar "l'estudiant del mes" basat en els continguts de l'ASE.</p>

Taula 52. Activitats del pla d'ASE a nivell de centre.

10.3 FASES 3 I 4: IMPLEMENTACIÓ DEL PLA D'ACCIÓ I REFLEXIÓ I AVALUACIÓ DEL PLA

Com hem vist anteriorment, EPACS va decidir adreçar els estàndards d'ASE seleccionats en cicles de dues setmanes, incorporant temps per a la reflexió d'alumnat i professorat. Tenint en compte que els processos de reflexió tenen lloc a mesura que els docents implementen el pla d'acció, presentem les dades recollides durant aquestes dues fases de forma conjunta.

Gather Thurler (2004) recull que la innovació en els centres educatius està fortament influenciada per la satisfactorietat laboral del professorat i el seu compromís amb la missió del centre. És per això que es considera necessari contextualitzar el treball de l'ASE que els docents van dur a terme amb dades sobre les percepcions del professorat pel que fa al centre educatiu. Analitzar les percepcions dels docents i els elements que més valoren del centre ens servirà per contextualitzar, més endavant, les dificultats i reflexions dels docents pel que fa a la implementació del pla d'acció.

En l'anàlisi dels resultats de la implementació i reflexió-avaluació del pla d'acció començarem amb les percepcions dels docents sobre el context educatiu i després ens centrarem en allò que diuen els docents sobre ells mateixos, les seves percepcions sobre els canvis en l'alumnat i els factors de l'escola que faciliten o limiten aquest treball segons el professorat.

10.3.1 EL CONTEXT EDUCATIU

Cultura col·laborativa i de suport. Com vèiem a través dels resultats del qüestionari de clima, EPACS gaudeix d'un bon clima de centre. Dades addicionals, recollides durant les entrevistes individuals, confirmen que ens trobem amb un centre educatiu molt valorat pels docents per la seva cultura col·laborativa i de suport al professorat.

T14: *"Teachers worked really collaboratively and I felt like for coming into my first year that would be a really strong, supportive environment for me to step into". (E4)*

T9: *"I came here and the vibe was so positive and it seemed to have all sorts of support systems, and supports in place to really help students and teachers". (E7)*

T3: *"I feel like a huge sense of comfort at the school knowing that I have other teachers that I can lean on that we plan and discuss all of our lessons together". (E2)*

Altes expectatives acadèmiques. Al mateix temps, dades recollides durant les entrevistes, també estan en la mateixa línia que els resultats del qüestionari de clima pel que fa a les altes expectatives acadèmiques sobre l'alumnat. **Tots els docents entrevistats comparteixen que les altes expectatives sobre l'alumnat és un dels elements que fa que l'escola tingui èxit en la millora dels resultats acadèmics dels estudiants.**

T3: *"We have really high expectatios for our students and for our families and we make our kids believe that they can be successful if they work hard."* (E2).

T11: *"As a school we have a culture of high achievement and the kids know that and the families know and they, you know, are like working towards a common goal."* (E6)

Educació de les dues dimensions (intel·lectual i socioemocional). Alguns docents atribueixen el bon rendiment acadèmic de l'alumnat no només a les altes expectatives de l'alumnat, sinó també **al fet que l'escola té en compte les diferents dimensions de desenvolupament de l'infant i no només la part acadèmica.**

T19: *"I also think that it's that commitment to the whole individual and... growing your students as thinkers and as... emotionally aware and well-spoken individuals that can be assertive and have all these social skills as well as their academics."* (E1)

T8: *"I feel like EPACS still has the whole child in mind even though we have these really intense academic expectations."*(E3)

T5: *"I think everything that EPACS does I have seen in other places but it just wasn't implemented the design kind of wasn't complete like it is at EPACS, covering the whole child."* (E5)

Estrès sobre el rendiment acadèmic de l'alumnat. Aquestes altes expectatives acadèmiques sobre l'alumnat van acompanyades, en la majoria de casos, d'estrès i pressió per als docents. La T5 ho expressa així:

"I just think it's really stressful, you know, and I think it's most of the stress we put on ourselves because we want to make sure that we maintain high academic rigor, and that our students are prepared, and that we're not taking any shortcuts". (E5)

Aquest estrès s'accentua quan s'acosten les proves estandarditzades de l'estat i els docents han d'assegurar que els estudiants han après bé el currículum que serà mesurat en aquests exàmens. Una de les noves mestres a l'escola, la T11, accepta l'estrès i l'internalitza, fent seva la missió d'augmentar el resultat dels estudiants a les proves estandarditzades.

"I felt like the amount of pressure that it put on us was really hard like as a class, and like as a staff, so I think right now it's kind of the nature of the game [...] I internalized this extreme pressure like, I really do want them to do well in these tests, and they really matter to me and we are going to do whatever we can". (E6)

Les proves estandarditzades són estressants inclús per a les mestres dels alumnes més joves (Kindergarten i 1er.), qui no participen en l'avaluació:

T19: *"I definitely think that there are pressures and even just being at the school feels stressful during testing because you want our kids to do so well and you feel like you've taught them all these things and now they can perform. I think there is stress and anxiety around that". (E1)*

Les característiques de l'escola pel que fa a la cultura de col·laboració i els alts nivells de rendició de comptes ens recorda, inicialment, a les comunitats d'aprenentatge professional de Hargreaves (2003) que havíem vist al marc teòric. Aquestes comunitats d'aprenentatge es basen en la millora dels processos d'ensenyament-aprenentatge a partir del treball col·laboratiu dels docents. Al mateix temps, la prioritització del rendiment de l'alumnat i l'èmfasi en el domini dels estàndards estatals també pot indicar una cultura organitzativa que s'acosta més a les sectes de formació per al rendiment. En l'anàlisi de les dades recollides durant la implementació i reflexió-avaluació de l'acció tindrem en compte, doncs, com certs elements de la cultura

organitzativa del centre promouen o limiten la integració de les competències socioemocionals en el programa educatiu i les pràctiques educatives dels docents.

A continuació presentem el resum de les categories d'anàlisi sobre el context educatiu que hem analitzat.

10.3.1.1 Resum de les categories d'anàlisi sobre el context educatiu.

	Categoria	Breu descripció
Context educatiu	Cultura col·laborativa i de suport al docent	Els docents valoren el treball en equip i el suport al seu desenvolupament professional.
	Altes expectatives acadèmiques	Altes expectatives acadèmiques com a estratègia per a la millora del rendiment acadèmic de l'alumnat.
	Educació de les dues dimensions (intel·lectual i socioemocional)	L'escola té en compte tant la dimensió intel·lectual com la socioemocional en l'educació dels infants.
	Estrès sobre el rendiment acadèmic de l'alumnat	Els docents se senten estressats sobre les proves estandarditzades i la preparació que les acompanya.

Taula 53. Resum de les categories d'anàlisi sobre el context educatiu.

10.3.2 ELS DOCENTS

Les dades recollides durant les fases d'implementació i reflexió-avaluació del procés de recerca-acció ens mostren l'experiència viscuda pels docents en aquest projecte, així com els canvis que ells mateixos observen en les seves pràctiques. Hem agrupat els resultats sobre els docents en dos grans blocs:

- Les creences i les accions dels docents
- El desenvolupament professional i personal dels docents

10.3.2.1 Les creences i les accions dels docents

Tensió dels docents. Un dels elements que ens sembla més significatiu en l'anàlisi de les reflexions docents és com els docents viuen la tensió entre allò que desitgen pels seus estudiants i la realitat de la pràctica quotidiana. **Aquesta tensió es fa evident quan els docents, tot i reconèixer la importància de treballar els elements socioemocionals, es troben amb dificultats quan implementen el pla d'acció, concretament l'ensenyament dels estàndards de l'ASE, al mateix temps que continuen amb el treball del contingut acadèmic i la preparació dels estudiants per a les proves estandarditzades.**

D'una banda, el professorat d'EPACS verbalitza que les competències socioemocionals haurien de formar part de l'ensenyament juntament amb el treball del contingut acadèmic.

T19: *"We do have so many things, so many pressures and the need to push our kids and have them grow and there are a lot of extrinsic forces I guess at play. And it's just a great reminder that first and for most we need to be nurturing our kids and making sure that they are growing emotionally."* (E1)

T9: *"It's a good reminder that this is part of my job. Things become very one-sided, very academically oriented, and it is a reminder that this is a major part of teaching to the whole child. (SEL) It gives that perspective."* (GD1)

Al mateix temps, els docents es troben amb dificultats per implementar els estàndards d'ASE mentre continuen amb el treball acadèmic.

T23: *"I wish that (SEL) it could have been a more integral part, and as someone who cares a lot about it I would have thought that I would have made time."* (E8)

T19: *"There's some level of guilt at team.. all the staff meetings where we were supposed to be, you know reflecting or writing in our journal. There's a lot of chatter... I didn't have the chance to do this one or I don't know how much to say."* (E1)

Alguns mestres reconeixen que si els estudiants estan bloquejats emocionalment, no es podran concentrar en l'aprenentatge acadèmic. Tot i això, expressen incomoditat si han de canviar l'horari del dia per atendre aspectes del desenvolupament socioemocional dels infants. La rigidesa de l'horari escolar percebuda pels docents té la seva arrel en les expectatives de l'escola pel que fa a l'ensenyament dels estàndards estatals. És a dir, els docents tenen un calendari anual que especifica quin contingut s'ha de treballar cada setmana. Si els docents no compleixen aquestes expectatives és possible que l'alumnat no aprengui certs continguts que apareixeran a les proves estandarditzades de l'estat. **En aquest cas, veiem la influència que la cultura de rendició de comptes del centre té en les accions dels docents.**

T9: *"I think now there's this cognition that we can do better than that and that we know that if a student feels that they have been mistreated and they are having a split of emotions they aren't gonna be able to focus academically. And that's an area of growth, for me, definitely is to figure out forms for that sort of thing to be dealt with so that we can move forward. It's A) my own, I feel like just discomfort of getting off of our schedule, and a time thing."* (E7)

T4: *"I have learned that I often don't prioritize SEL learning over academic, although SEL work would definitely save us time or increase quality of our academic time."* (Art11)

Aquesta tensió es va aguditzar durant una activitat de role-playing, on un grup de docents actuava com a "defensor" d'ensenyar les competències socioemocionals a l'escola mentre un altre grup estava en contra. El fragment que es presenta a continuació forma part de la reflexió duta a terme en acabar el role-playing.

T19: *"We feel pressure and tension with giving up academics. Like the reality of doing it... it's more difficult than what we would want..."*

T12: *"I might not slam SEL, but what it comes down to it... there are weeks that I just don't do it, not because I am against it... you know..."*

[...]

T17: *"As an observer this is really hard to watch for me thinking about what I already know...specially because I had a student in my class this year whose mother has talked to me several times about her older daughter who graduated from EPAPA and then went to college, and then dropped out for exactly the reasons that we are talking about here [...] it made me realize if we don't start building these skills now, it doesn't really matter that we got kids to college, because right now... she is almost homeless in East Palo Alto. The mom is struggling to support her... all of the things that she said that she left school for are these things... she didn't know how to get help, she didn't know how to deal with her roommate, she didn't know how to... do social stuff."*

La conversa entre els docents posa de manifest que el professorat creu en la necessitat d'adreçar el desenvolupament socioemocional dels infants i té voluntat per fer-ho. Tot i això, les demandes sobre el professorat pel que fa al rendiment de l'alumnat i la prioritització del contingut acadèmic, fa que l'ensenyament de les competències socioemocionals quedi relegat a un segon lloc. Clarament, aquesta situació provoca frustració per a certs docents (T17) perquè tot i estar d'acord amb la importància d'aquest treball, resten preguntes sobre com fer-ho de manera que sigui sostenible. Des del punt de vista de la recerca-acció, aquesta activitat fou clau perquè va fer evident el malestar i la tensió que viuen els docents en intentar adreçar tant les necessitats intel·lectuals com socioemocionals. **Entenem que aquesta consciència, sorgida a partir dels intents dels docents per adreçar el desenvolupament socioemocional de l'alumnat, és el primer pas per a l'anàlisi dels elements que limiten l'acció docent i la busca de solucions més sostenibles, objectius essencials en els processos de recerca-acció.**

10.3.2.2 El desenvolupament professional i personal dels docents

A mesura que els docents implementen els estàndards de l'ASE, el professorat comença a observar canvis en la seva pràctica i noves maneres de ser dins l'aula, així com reflexiona sobre les pròpies competències socioemocionals. L'anàlisi de les dades recollides al llarg de la recerca-acció mostra com la implementació de l'ASE incideix en el docent tant a nivell professional com personal.

Resposta a les dificultats de comportament o conflictes dins l'aula. Els docents observen que, a mesura que van treballant els estàndards de l'ASE amb l'alumnat, se senten més còmodes aturant la lliçó o activitat de l'aula quan sorgeixen problemes de comportament o quan hi ha algun conflicte entre estudiants. **Aquest fet suposa una alteració de la rutina de l'aula per adreçar les necessitats socioemocionals del grup en un moment determinat, en comptes de "fer com si res" o acabar el conflicte sense arribar a resoldre'l.** Les reflexions dels docents suggereixen que, abans d'iniciar la implementació de l'ASE, el professorat no tendia a adreçar aquestes dificultats de comportament aturant l'activitat.

T3: *"And it's also helped me to feel better about stopping a lesson or just stopping the class whenever to address an issue that needs to be addressed right away instead of just saying "oh we don't have time for that." (E2)*

T11: *"I think it's like more of a willingness to stop things and deal with problems [...] I've noticed more that I am willing to take the time to be like "okay, so what did happen, so what can we do?" and kind of giving them the space to work out their problems." (E6)*

Alguns docents estaven més disposats a aturar la lliçó o activitat perquè, **amb l'ensenyament dels estàndards socioemocionals, havien adquirit estratègies i/o vocabulari que podien fer servir per adreçar els problemes de comportament o conflictes que sorgien a l'aula.**

T7: *"They are more up to interrupt a lesson if there's a violation of culture or whatever in the classroom, that they will address as a teachable moment. They have*

something to anchor the discussion. (...) They have expressed that it has made it easier to have this conversation with students in a clear way, because they have already talked about it during the day. There are more opportunities to discuss SEL."

(GD1)

T6: "I have noticed that I have taken more opportunities to address class-wide issues with impromptu lessons, because I feel more prepared to do so. We have small class discussions to address teasing and bullying." (Art11)

Tot i que en termes pràctics, aturar la lliçó pot semblar una petita modificació en la pràctica del docent, es considera un pas significatiu quan l'analitzem sota la lent del desenvolupament del pensament pedagògic del docent. Aturar la lliçó per resoldre o discutir conflictes amb l'alumnat no fou un element que es va especificar en el pla d'acció de l'escola, sinó un canvi que va sorgir espontàniament a través de la implementació dels estàndards d'ASE. **Tots els docents participants en la recerca van identificar aquest element com un canvi en la seva pràctica; aquest canvi suposa l'alteració de la planificació curricular original dels docents, legitimant l'espai de les competències socioemocionals en la millora de l'aprenentatge i, per tant, en la millora de la qualitat de la instrucció acadèmica.**

Influència cultura del centre. En el cas de la T8, adreçar les necessitats socioemocionals quan s'estan treballant aspectes acadèmics a l'aula es veu legitimat pel suport percebut de l'escola en relació al treball de l'ASE. És a dir, **el docent necessita saber que l'escola dóna suport a la implementació de l'ASE; aquest suport legitima, des de la perspectiva del docent, canvis en les rutines de l'aula.**

T8: "I do think that's been like a really, like in terms of how it's changed my teaching like I do think knowing that this school has valued it has made me more willing to like "ok we can drop this" and spend 20 minutes doing this instead of reading because you are really upset about what happened at recess." (E3)

Millors en l'ambient d'aprenentatge. A mesura que els estàndards de l'ASE s'implementen, els docents comencen a observar canvis positius en l'ambient

d'aprenentatge de l'aula. Aquesta millora alimenta la motivació del docent per continuar aquest treball i reforça la idea, des del punt de vista del docent, que aquest treball és necessari i promou millores en l'ambient d'aprenentatge de l'aula. **Es genera, doncs, un cicle on el docent pren consciència de la importància d'aquest treball a través de la pròpia experiència i dels canvis que observa a l'aula i amb l'alumnat; canvis que, al seu torn, motiven el docent per continuar treballant el desenvolupament socioemocional de l'alumnat.**

T3: *"I also think that just since the beginning of us teaching SEL I've seen how much its changed my class and for the better so it makes me realize that, you know, that if I stop this lesson right now it's not gonna ruin the lesson, it's not gonna ruin the kids like it's actually going to be for the better because were gonna deal with this problem, and it's ok."* (E2)

T17: *"I think it has been really helpful in celebrating the kind of things students are doing and has supported a positive/helping culture in the classroom."* (Art11)

Millors en les relacions amb l'alumnat. Durant les sessions de reflexió amb els docents, el professorat verbalitza millores en les relacions amb l'alumnat. En aquest cas, **el llenguatge après a partir dels estàndards de l'ASE, ara compartit per professorat i alumnes, millora el coneixement d'un mateix (tant adults com infants) i facilita entendre's l'un a l'altre.** Els comentaris del professorat mostren la bidireccionalitat de l'aprenentatge en els processos d'ensenyament; és a dir, el docent no és un emissor passiu, sinó que l'experiència de l'ensenyament també el canvia.

"We talked about it being a lot easier to understand what our students are feeling because we have a common language. We talked about feeling like, we as teachers, we are being more empathetic towards our students and also it has strengthened the relationships we have with our students." (Art12)

T3: *"The SEL curriculum has really changed the way I handle social/emotional issues in/out of the classroom. My students and I have a common language to discuss emotions, problems, etc. I love it! It has made me a better teacher in my opinion!"* (GD1)

T3: *"It's helped me be able to communicate with my students better and therefore build even stronger relationships with them"* (E2)

Gestió del comportament dins l'aula. L'adquisició d'estratègies de resolució de conflictes per part de l'alumnat, així com l'existència d'un **vocabulari compartit** entre docents i alumnat permet que els docents adoptin un rol de facilitador, en comptes d'implicar-se activament en els conflictes entre estudiants i buscar-ne solucions. Proveir l'alumnat amb les estratègies necessàries per resoldre conflictes de forma independent fa que els docents sentin menys pressió per estar "disponibles per als estudiants" quan els conflictes sorgeixen. **Veiem, doncs, un canvi en la gestió del comportament de l'alumnat, on l'alumnat comença a autogestionar-se amb el suport del docent i a partir de l'ús de les estratègies de resolució de conflictes treballades a l'aula.**

T19: *"I feel like I have the tools to teach my kids how to be self reliant, which is so much more beneficial because were not with them all the time. And I think that it's just made a huge impact. To give an example, now in their conflicts in the class I might hear something happening and I can be kind of the helpful guide in a less deliberate and overt way because the kids have the tools they just need reminders."* (E1)

T23: *"It's made my life a little easier because I feel less like a counselor sometimes and more like a facilitator, which is emotionally important (...) but also is important for them to not constantly turn to the adult when something goes wrong, you are independent. It's made me feel more confident that I can do that because I taught more than just "I" statements."* (E8)

Creixement personal. La implementació dels estàndards de l'ASE també va incidir en els docents de forma més personal, és a dir en aspectes relacionats amb les pròpies competències socioemocionals. **En aquest procés, els docents no només adquireixen noves habilitats (o milloren les existents) sinó que també aprenen aspectes d'ells mateixos que no sabien.**

T3: *"I think I've learned a lot about myself. It actually has been hard for me to teach some of the lessons because I've learned that I'm not the most expressive person"*

about my emotions, so it's been a little hard for me to figure out how to approach certain lessons and how to teach my kids". (E2)

T23: *"I also think it's made me more calm, emotionally this is where they are and what they need and I'm just trying to provide them with tools, not how can I sit here and fix this problem for you guys, but what can I do to facilitate it." (E8)*

Integració de l'ASE. Un dels elements que vam explorar amb els docents durant les activitats d'identificació de la problemàtica fou la integració de l'aprenentatge socioemocional en la pràctica quotidiana del professorat. En aquell moment, els docents van identificar estratègies organitzatives (veure pàg. 298) que oferien l'alumnat oportunitats per fer ús de les competències socioemocionals. Durant la implementació dels estàndards de l'ASE vam animar els docents a reflexionar de forma continuada sobre com estaven integrant el contingut i el vocabulari dels estàndards en d'altres activitats del dia a dia. **Un dels elements que els docents van destacar durant les entrevistes individuals i els grups de discussió fou l'ús continuat del llenguatge de l'ASE i del protocol de resolució de conflictes.**

T14: *"I don't call it SEL time we'll just talk about like "this week we're talking about this" but I think like it transfers to that, or if there's ever a problem between students we can use that type of vocabulary for talking, talking about those things." (E4)*

T8: *"When kids are really upset I think like, I try to use that language like, you know kind of, thinking up the thermometer and getting them... and kind of referencing the lessons I feel like that's been helpful." (E3)*

Els docents també van incorporar el contingut i llenguatge dels estàndards de l'ASE en activitats concretes d'aula: les lectures en veu alta (*read alouds*¹⁴) i els tallers d'escriptura. Aquesta integració del llenguatge i el contingut de l'ASE en activitats de llengua és, com vèiem en el marc teòric, una de les estratègies de treball que complementa la instrucció directa de les competències socioemocionals. Aquesta

¹⁴ El *Read aloud* és la lectura en veu alta d'un llibre, normalment relacionat amb un tema d'estudi concret. Aquesta activitat és planificada i es fa servir per augmentar la comprensió lectora o desenvolupar coneixement sobre un tema. El docent pot modelar l'ús de certes estratègies de comprensió lectora durant la lectura per ajudar l'alumnat en la comprensió del text.

incorporació de contingut es va fer de forma espontània per part dels docents. Com podem veure en aquests fragments, l'ús del vocabulari al voltant dels sentiments va resultar molt positiu per analitzar personatges en lectures fetes a l'aula.

T3: "During reading and even in writing when they were writing their own myths (...) It was really helpful in writing our revising lesson was to elaborate details on a characters feeling." (E2)

T23: "I'm moving a couple things one is when we're reading especially, talking about character traits, we have like a living character trait document of like how do you think this person is feeling at that time." (E8)

T12: "I find I'm able to make more connections to what we are learning about SEL throughout the day when it's anchored to a text we have read." (Art11)

A continuació presentem el resum de les categories d'anàlisi relacionades amb els docents que hem identificat.

10.3.2.3 Resum de les categories d'anàlisi sobre els docents

Els docents	Categoria	Breu descripció
Les creences i les accions dels docents	Tensió dels docents	<ul style="list-style-type: none"> • Tensió entre allò que desitgen per a l'alumnat i la realitat de la pràctica educativa. • Tot i creure en la importància dels elements socioemocionals, es troben amb dificultats per implementar els estàndards de l'ASE mentre es continua el treball acadèmic. • Influència cultura rendició de comptes en les accions dels docents. Demandes sobre professorat fan que l'ensenyament competències quedi relegat a un segon lloc. • Malestar en adonar-se de les dificultats en la implementació de l'ASE.
Desenvolupament professional i personal dels docents	Resposta als conflictes dins l'aula	<ul style="list-style-type: none"> • Resposta més immediata a les necessitats socioemocionals de l'alumnat durant les activitats que tenen lloc dins l'aula. • Comoditat en aturar les lliçons que adrecen contingut acadèmic per reflexionar sobre conflictes o problemes entre estudiants, en part gràcies a l'adquisició d'estratègies i vocabulari per part dels docents.
	Influència cultura centre	Legitimació del canvi en la resposta a les necessitats socioemocionals de l'alumnat a partir del percebut suport del centre al treball de l'ASE.
	Millores en l'ambient d'aprenentatge	Els docents observen canvis positius en l'ambient d'aprenentatge de l'aula. Aquests canvis positius motiven els docents a continuar implementant els estàndards de l'ASE.
	Millores en les relacions amb l'alumnat	<ul style="list-style-type: none"> • Estratègies apreses i llenguatge compartit per professorat i alumnat millora el coneixement d'un mateix i facilita la comprensió de l'altre. • El docent canvia i millora a mesura que treballa les competències socioemocionals amb l'alumnat.
	Gestió del comportament dins l'aula i vocabulari compartit	L'adquisició d'estratègies de resolució de conflictes per part de l'alumnat i l'existència d'un vocabulari compartit afavoreix una gestió del comportament dins l'aula on l'alumnat és més autònom i el docent adopta un rol de facilitador.
	Creixement personal	Millora de les competències socioemocionals dels docents a partir del treball de l'ASE i aprenentatge de nous aspectes sobre ells mateixos.
	Integració de l'ASE	Ús continuat del llenguatge de l'ASE i del protocol de resolució de conflictes. El contingut de l'ASE també s'incorpora en les lectures en veu alta i els tallers d'escriptura.

Taula 54. Resum de les categories d'anàlisi sobre els docents.

10.3.3 L'ALUMNAT

Segons els docents, la implementació dels estàndards de l'ASE i la incorporació del vocabulari durant el dia va influenciar positivament l'alumnat de l'escola. Els docents reflexionen, a partir del diari del docent, els grups de discussió i les entrevistes, sobre què ha après l'alumnat durant la implementació i què ha canviat dins l'aula com a conseqüència. D'aquestes reflexions emergeixen tres temàtiques importants: les solucions gestionades per l'alumnat, l'augment de l'alfabetització emocional i l'aprenentatge d'estratègies per gestionar les emocions.

Solucions gestionades per l'alumnat. Com hem vist anteriorment, els docents perceben un canvi en la manera com gestionen el comportament de l'alumnat dins l'aula, adquirint un rol de facilitador en la resolució de conflictes. Quan analitzem els comentaris dels docents pel que fa a la influència que aquest treball ha tingut sobre l'alumnat, veiem que aquest canvi de rol és possible, en part, per l'adquisició d'estratègies de resolució de conflictes per part dels alumnes. És a dir, **l'alumnat comença a solucionar conflictes o problemes amb d'altres estudiants de forma independent, reduint la necessitat de la intervenció de l'adult.**

T3: "I feel like it's just made them a lot more mature and because of all that, you know, in transfers into the classroom and it's helped like independent time to more smoothly because if they do have a conflict with their partner they can solve it quickly and move on. (...) They're starting to self-monitor more and deal with their little tiffs more quickly and so that they can continue learning." (E2)

T23: "In the classroom, I have seen that students are able to self-monitored more, which is part of the TCRP rubric. They are asking each other: Are you being honest? Are you making a good decision? Vocab that students use with each other, without an adult being there." (Art10)

Entenem, tal i com verbalitzen els docents, que aquest canvi es deu a què l'alumnat ha adquirit unes eines (a través dels estàndards sobre reconeixement i regulació de les emocions, així com de resolució de conflictes), que fan possible que els i les estudiants es comuniquin fent servir aquest llenguatge comú i arribin a solucions. Al mateix temps,

considerem que hi ha una part d'aquest canvi que es deu a una modificació de la intervenció docent (sigui aquesta conscient o no). Com podem veure en el següent fragment, **els docents permeten que l'alumnat faci servir el protocol de resolució de conflictes de forma més autònoma:**

"We talked about how students have internalized the "talk it out" structure. And allow students to take more ownership over conflict resolution and being more comfortable coming to teachers and coming to the class and sharing their problems."

(Art11)

Tot i que trobem exemples on els docents veuen aquest canvi en la gestió del comportament de l'alumnat, alguns docents verbalitzen el desig que els i les estudiants es responsabilitzessin més de gestionar les pròpies emocions i resoldre conflictes amb companys. Aquests docents són també els que han expressat preocupació per no haver dedicat tant de temps com haguessin volgut a ensenyar els estàndards de l'ASE.

T9: *"I'm not sure that I feel that students are taking ownership of it. I think that we are giving them a framework to think about how we treat each other, how they're feeling, how they can negotiate emotions but, I'm not sure I have seen a lot of them taking on that themselves, and I wanna think about more how to do that."* (E7)

T8: *"How are you going to be the one who like recognizes that you are having whatever issue they may be having and like you take the initiative to go solve it? I think that's the level four, or whatever you know, and I think that's where we need support in getting to, I mean all of us; teachers, kids, the staff you know because its so adult led right now, but that's definitely the highest level to me."* (E6)

Alfabetització emocional de l'alumnat. La segona temàtica emergent durant les reflexions dels docents fou l'alfabetització emocional de l'alumnat. **El treball de l'ASE es tradueix, d'una banda, en una millora del vocabulari dels estudiants i, de l'altra, en una millora de la seva capacitat per identificar les pròpies emocions fent ús d'aquest nou vocabulari.**

T5: *"Students' ability to be able to share exactly what the feeling is inside of them, instead of using the go to I'm sad, or I'm mad has helped the students on the other side of it know how to react to that student if they're I'm really feeling upset."* (E5)

T23: *"Those early lessons were the most powerful because they just don't have the vocabulary to explain what they're feeling, and so that's why, I can't imagine what they would feel like to not even be able to pin point what's going on or why you're feeling that way."* (E8)

"Overall, the vocabulary taught through this curriculum has been enormously beneficial. This language development has helped students grow as learners, thinkers, readers, and has helped our classroom culture immensely!" (Art11)

Adquisició i ús d'estratègies per gestionar les emocions. Finalment, el tercer element que sorgeix de manera transversal durant les converses amb els docents és l'adquisició d'eines per regular les emocions per part de l'alumnat. **Els docents observen els i les estudiants fent servir aquestes estratègies que s'han treballat durant l'ASE, afavorint comportaments positius dins l'aula.**

T19: *"It's just so powerful when students feel like they know how to navigate their problems and so just like in academics it makes the world of a difference if the students feel like they have tools to succeed. Likewise with social-emotional learning, it's so calming for them to know they have the tools"* (E1)

T8: *"We had that conversation and since then kids have come a few times and been like, you know, "I was assertive on the playground. I stopped bullying today" (...) I do think like having the intentional conversations has like empowered some of them to do that more."* (E3)

T5: *"It's cool when you're able to see them work something out, or be assertive and tell them what they need, or just kind of make those decisions on their own [...] I think they do make a lot of good choices and use the strategies."* (E5)

Tot i que els exemples anteriors il·lustren que els docents van observar una incidència positiva del treball de les competències socioemocionals en l'alumnat, les mestres de 5è i 6è també van expressar dificultats en el treball de l'ASE amb els seus estudiants. Segons aquestes mestres, **l'alumnat del cicle superior es va mostrar reticent o cínic a l'hora de parlar de certs temes, que potser no estaven directament relacionats amb la dinàmica del grup-classe d'aquell moment particular.** En alguns casos, els estudiants no es prenen aquestes converses seriosament i no volien que hi hagués canvis dins l'horari escolar.

T8: *"They've heard a lot like the kind of ideas in the lessons before and they tend to be a little cynical about the content (...) I have found that they do a lot better when it's like very immediate for them like with something that is happening in the classroom."* (E3)

T11: *"They haven't been super receptive to me switching it up on them, they're not like they want it the way that we've been doing it where they get their time to share, and they get their time to play their games, you know? Being like "and now we're going to talk about this" they haven't been responding that positively and that makes it harder for me to like more force it on them."* (E6)

"It has been hard to deal with students' reactions to some of the SEL curricula. They sometimes are rude during these lessons, don't take them seriously, or voice perspectives that I find detrimental but hard to explain to." (Art11)

A continuació presentem un resum de les categories d'anàlisi sobre l'alumnat que hem identificat a partir de les entrevistes i els grups de discussió amb els docents.

10.3.3.1 Resum de les categories d'anàlisi sobre l'alumnat

	Categoria	Breu descripció
Alumnat	Solucions gestionades per l'alumnat	Alumnat adquireix estratègies de resolució de conflictes i les fa servir de forma independent, reduint la necessitat de la intervenció de l'adult. Al mateix temps, els docents permeten que l'alumnat faci servir el protocol de resolució de conflictes de forma més autònoma.
	Alfabetització emocional de l'alumnat	Adquisició de nou vocabulari per part de l'alumnat facilita que els i les estudiants puguin identificar les pròpies emocions.
	Adquisició i ús d'estratègies per gestionar les emocions	Alumnat adquireix i aplica eines per gestionar les emocions, fet que afavoreix els comportaments positius dins l'aula.
	Reticència	Reticència en el treball de l'ASE per part de l'alumnat de cicle superior.

Taula 55. Resum de les categories d'anàlisi sobre l'alumnat.

10.3.4 L'ESCOLA

Durant les entrevistes individuals i els grups de discussió els docents també reflexionaren sobre aspectes relacionats amb el centre educatiu que van facilitar o limitar la implementació de l'ASE. Hem agrupat aquests aspectes en factors organitzatius i curriculars.

10.3.4.1 Factors organitzatius

Com vàiem anteriorment, els docents es troben amb una tensió entre atendre les demandes de rendició de comptes, a través de la preparació de l'alumnat per fer les proves estandarditzades de l'estat, i adreçar les competències socioemocionals de l'alumnat. Durant la recerca-acció, els docents van identificar elements facilitadors de la implementació del pla d'acció, dels quals podem destacar el treball de l'ASE com a projecte d'escola i la voluntat del professorat per dur a terme aquest treball. Al mateix temps, els docents es van trobar amb dificultats per implementar la intervenció de l'ASE,

tals com les limitacions de temps i les dificultats per planificar i dur a terme les lliçons i activitats de l'ASE. Veiem aquests factors amb més detall.

10.3.4.1.1 Factors organitzatius facilitadors

Projecte de centre. Els docents verbalitzen la importància de dur a terme aquest treball col·laborativament, com a projecte d'escola, i d'haver determinat les necessitats del centre de forma conjunta.

T19: *"It's been helpful to be part of a bigger school wide project where I feel like every teacher is on the same page about those expectations and is equipped to carry them out on the playground, in the office, wherever it may be. (...) It's always helpful for our school to be all o-board with something."* (E1)

T5: *"It's been great to problem solve as a school and identify the different areas that we need to work in. It has been great because I felt like you were facilitating so well and we were able to start from the bottom and build our way up, and really identify the things that we at EPACS need."*(E5)

Una de les mestres també comenta com els **espais compartits de reflexió ajuden a solidificar el projecte** com a quelcom que tothom està intentant fer.

T8: *"Having that time in Staff Meeting to think about these things I think like really helps to, like, solidify it as something were all trying to do."* (E3)

Un altre docent valora que la resta de mestres estiguin dedicats a aconseguir bons resultats i que aquest treball tingui èxit. El desenvolupament de les competències socioemocionals es percep com una responsabilitat compartida, on els docents es comprometen a trobar formes de millorar de cara al curs següent.

T11: *"A lot of people are doing a lot to make it sort of one of their priorities in their practice. I feel like even though maybe we didn't get the results that we wanted people are so pretty motivated, invested in continuing this line of work next year, and finding ways to improve it."* (E6)

Durant les entrevistes i els grups de discussió, els docents també van reflexionar sobre aquells suports que facilitarien donar resposta a les necessitats socioemocionals de l'alumnat de forma integrada amb el treball acadèmic. Hem vist que una part d'aquests suports té a veure amb la inclusió de l'ASE en planificació curricular i l'horari setmanal. **Els docents verbalitzen que planificar l'ASE de la mateixa manera que es planifica la llengua o les matemàtiques seria també una forma de responsabilitzar el professorat de forma conjunta i d'augmentar el seu compromís per dur a terme les lliçons i activitats.**

T14: *"It would be easy for us to be like "we're going to do this", we wouldn't not plan reading, why would we not plan SEL? Like to make it expected like that (...) I think it's like we commit because I feel like if we were to say "OK, first thing we plan is SEL", it's not gonna take that long but we just say it, it will happen."* (E4)

T23: *"If we keep each other accountable, like we do in every part of the day, I think that's helpful."* (E8)

10.3.4.1.2 Factors organitzatius limitants

Limitacions de temps. A la fase 2 de planificació vam veure que una part del pla d'acció consistia en la instrucció directa dels estàndards de l'ASE; fet que requeria que els docents canviessin el seu horari per poder incorporar els 15 o 20 minuts per introduir l'estàndard o dur a terme la pràctica guiada. Quan els docents reflexionen sobre els aspectes que van dificultar el treball de l'ASE, les limitacions de temps sorgeixen com l'element més destacat. **Les limitacions de temps, juntament amb la inexperiència dels docents amb les lliçons i les activitats específiques que havien de dur a terme, fa que els docents se sentin culpables o frustrats de no poder planificar amb més temps o de no poder realitzar totes les activitats del cicle de dues setmanes.**

T9: *"I felt like I got behind, I always felt behind the process because sometimes you don't get to that part of morning meeting or you just don't have the time because of what you're teaching, so just time (...) I'm pretty good at starting the new strand that's been easier for me to just talk about but then like completing the cycle of the exit ticket has been really challenging."* (E7)

T15: *"I am struggling to fit SEL into schedule. I feel very behind and overwhelmed."*
(Art11)

Com vèiem anteriorment, els docents prioritzen el treball acadèmic quan arriba el moment de preparar l'alumnat per a les proves estandarditzades. En aquests fragments podem veure com **les limitacions de temps condicionen les decisions dels docents pel que fa al treball de les competències socioemocionals davant de la preparació per a les proves estandarditzades.**

T23: *"I think obviously as we talked about the biggest issue is time. [...] It's like the STAR Test is coming up and you feel that pressure, it was the thing that was cut kind of like read out loud, it's on the calendar, it's in the schedule, but ..."* (E8)

"It has been amazing to have all the lessons, but teachers feel the struggle of time. They feel that tension. During the next few weeks, they have been asking how are we supposed to do SEL? Because they were barely squeezing testing strategies during the morning meeting. I think everyone feels that tension." (Art10)

Planificació curricular. Durant les entrevistes individuals i els grups de discussió, els docents van verbalitzar dificultats per trobar el temps necessari per planificar les lliçons i activitats per adreçar els estàndards de l'ASE. **Els docents reconeixen que la manca de planificació tendeix a significar que no es duran a terme les unitats didàctiques per a aquella setmana.**

T14: *"I don't want to make excuses like it being my first year, but it's just something that I keep on putting on like the back burner in terms of planning. And when I do, do the activities I love them, when I feel like they are appropriate or like when I've taken the time to adapt them. So there's been like a couple of times when like with our team we've been like "OK we have to do this this week" and then plan something."*
(E4)

T9: *"I, to be honest, sometimes read them the day of because I have so many other responsibilities, and find out Wow. I should have thought how that was gonna play out more before."* (E7)

Calendarització instrucció directa. Un tercer element, que està relacionat amb les restriccions de temps i també amb les dificultats en la planificació de les lliçons i activitats de l'ASE, és la identificació de la franja horària durant la qual tindrà lloc el treball explícit dels estàndards de l'ASE, és a dir la seva instrucció directa. L'escola tenia establerts uns horaris específics per a cada classe i els docents no van començar a introduir aquest contingut fins al desembre. Per tant, els docents van haver d'introduir canvis en l'horari escolar i fer temps per dur a terme les lliçons i activitats de l'ASE. **Els docents verbalitzen les dificultats amb la calendarització de la instrucció directa dels estàndards de l'ASE i suggereixen afegir-los a l'horari de l'any següent, per a què no hi hagi problemes de calendarització i no sigui una decisió individual del docent.**

T3: *"I think that for my team it's gonna be really helpful to have a really specific part of the day in our schedule because I think that sometimes the SEL lessons have kind of gotten pushed to the side but if we have a designated time that that's written into our plans that's really going to help my team."* (E2)

T23: *"I almost think building that in into the routine at the beginning of the year of like it's non-negotiable, it's not something we added, it's not something were trying out, so on Fridays this is what we're doing (...) I think if you keep each other accountable like we do in every other part of the day, I think that that's helpful."* (E8)

En aquest cas, veiem que l'estructura horària de l'escola és poc flexible. D'una banda, es deu a la planificació detallada que els docents duen a terme la setmana anterior, que especifica i descriu el contingut, les activitats i les estratègies que el docent farà servir amb detall. De l'altra, a les expectatives del centre pel que fa a la implementació de les pautes pedagògiques (*instructional guidelines*), on els docents han de dur a terme certes activitats amb una freqüència i una durada determinada segons les recomanacions de

l'organització¹⁵. Tot i que aquest element es va discutir durant els grups de discussió, la solució que els docents van proposar (com hem vist en els fragments anteriors) fou de canviar l'horari escolar de cara al curs següent de forma que fos una expectativa des de l'inici de l'any escolar.

Autocrítica. Com hem vist anteriorment, els docents es van trobar amb una sèrie d'obstacles que van dificultar la implementació del pla d'acció. **Els docents són conscients d'aquestes dificultats i, al mateix temps, crítics amb sí mateixos per no haver treballat els estàndards de forma més continuada amb l'alumnat o per no haver-li dedicat el temps suficient.**

T5: *"I had a really hard time keeping up. I wasn't recording things in my journal, like it was really hard for me to just kind of... I don't know what it was."* (E5)

T11: *"It's been hard for us like to really make it super meaningful (...) It has been hard for us to really make it work that well."* (E6)

T9: *"I learned that there's more I can do and should be doing. The effects (of SEL) have been I realized I need to be doing more."* (E7)

Aquests fragments, juntament amb els fragments que hem analitzat anteriorment pel que fa al desig dels docents de treballar les necessitats socioemocionals de l'alumnat en el sí de l'escola, mostren les altes expectatives que el professorat té sobre el seu rol educador. En el cas del docent T9, la implementació (tot i que amb dificultats) reforça la necessitat de dur a terme aquest treball amb l'alumnat. Aquesta autocrítica pot derivar en un sentiment de fracàs, limitant la implicació del docent de cara a l'ASE o, en el cas del docent T9 pot conduir a enfortir el compromís per dur a terme aquest treball i, per tant, a vetllar per una implementació més fidel del currículum.

¹⁵ Per exemple, els docents han de fer lectures guiades en petits grups 2 cops per setmana durant 30 minuts.

10.3.4.2 Factors curriculars

Els factors curriculars també van incidir en la implementació dels estàndards de l'ASE i en com els docents van viure aquesta experiència. D'una banda, els estàndards en sí, la instrucció directa de les competències socioemocionals i l'experiència d'ensenyar l'ASE van ser percebuts com a factors facilitadors per part dels docents. Al mateix temps, la necessitat de dur a terme adaptacions curriculars, la manca de desenvolupament professional i la gestió centrada en l'alumnat es van viure com a factors limitants per part del professorat d'EPACS. Els veurem amb més detall a continuació.

10.3.4.2.1 Factors curriculars facilitadors

Estàndards de l'ASE. El programa educatiu de l'escola EPACS està organitzat a partir dels estàndards de contingut acadèmic establerts per l'estat de Califòrnia. Com vam veure a l'apartat de formulació del pla d'acció, l'escola va adoptar els estàndards de l'ASE del districte escolar d'Anchorage (Alaska). **Els docents van valorar positivament que aquest treball s'organitzés a través d'estàndards de l'ASE, és a dir d'objectius mesurables.** Alguns docents verbalitzen la seva sorpresa en veure que l'ASE també es pot expressar en forma d'estàndards tangibles que l'alumnat ha d'aconseguir.

T19: "I've never thought about social emotional learning with standards. And it's been helpful, I guess, because so much the rest of our work values meeting these standards, it's helpful to align the value, you know, individually placed on social emotional learning. It's helpful to align that with the value that our school is upholding through kind of encouraging us to have our students meet these standards." (E1)

"I really like having an objective, a standard that drives the lesson." (Art10)

"The concrete standards were really helpful because it helped me redirect students, and helped me to draw students to the activities we practiced during the SEL lessons." (Art11)

Instrucció directa. La revisió de la literatura del desenvolupament socioemocional recull la importància i la necessitat d'ensenyar les competències socioemocionals de forma explícita i directa. **Fruit de la seva experiència, els docents de l'escola parlen de la importància d'ensenyar i treballar aquestes competències de forma directa i explícita amb l'alumnat.**

T23: *"They're just not explicitly taught and they need to be because we just are not at a place yet in these communities where we have time for all of those different enriching things that we did growing up where you just learn those things on your own (...) We have to create an environment where it comes more across more naturally, but it is explicitly taught"* (E8)

"SEL lessons are always what she cared most about, that they are 21st century skills. They are what make people successful and they need to be specifically taught." (Art10)

Aprendre fent. Un altre element que ens sembla rellevant destacar en l'àmbit del currículum i la didàctica és l'experiència dels docents amb els estàndards i les lliçons i activitats que es van crear per adreçar aquests estàndards. Els docents van reflexionar sobre el seu propi aprenentatge a mesura que implementaven i treballaven aquest contingut amb l'alumnat. D'una banda, hem vist que els docents es van desenvolupar tant personal com professionalment a través d'aquest treball. **Al mateix temps, els docents aprenen sobre el contingut i com ensenyar-lo a mesura que duen a terme la seva implementació, és a dir "aprenen fent" (*learning by doing*).**

T3: *"I've really enjoyed it a lot. I think that it has actually been professional development without necessarily having like a formal sit down training."* (E2)

"I have learned some concrete ways to teach students how to be emotional literate, social skills and problem solving techniques." (Art11)

"In theory, I understood the need to teach social skills/values and to be emotionally receptive to students but this curriculum/school focus has forced me to adopt better conflict resolution practices." (Art11)

10.3.4.2.2 Factors curriculars limitants

Adaptacions curriculars. A nivell curricular, els docents es van trobar que en certs moments les lliçons i activitats de l'ASE requerien ser adaptades segons les necessitats particulars del grup o l'edat de l'alumnat. **Aquesta necessitat per diferenciar el currículum esdevé una limitació en el treball de l'ASE ateses les restriccions de temps amb les que s'enfronten els docents que hem vist amb anterioritat.**

T23: *"Specifically adapting lessons for different grade levels. Which I actually don't think is as hard as it sounds, it's like I just need to find a different story, it requires the time to think through and read it before you are on the stop reading it."* (E8)

T19: *"It was helpful to use ready-made lesson plans, but it took a trial of implementation to figure out ways that this was feasible in 1st grade, & ways that the lessons needed to be amended;"* (Art11)

"It was challenging to find time for the curriculum, especially when it required adaptation for middle school students." (Art11)

En aquest cas, tot i que els docents van valorar poder tenir lliçons i activitats preparades per a cada un dels estàndards de l'ASE, la necessitat de diferenciar el contingut segons l'edat dels estudiants fou una dificultat significativa en el procés d'implementació dels estàndards. Entenem que la incorporació de temps per a la planificació de l'ASE en les sessions de planificació dels cicles podria reduir aquesta dificultat, si els materials es diferencien de forma compartida entre els membres del cicle i no de forma individual per part d'un docent. **Els docents també van proposar augmentar els recursos curriculars de l'escola a través de la recollida de les modificacions o activitats extres que els docents havien dut a terme per treballar els estàndards a les seves aules i de la centralització electrònica d'aquests recursos.** Aquesta proposta podria reduir les dificultats amb el currículum, ja que augmentaria els recursos existents al centre sense crear més feina per als docents.

T19: *"Keep track of all the ways we've made small adjustments. (...) And just keeping all our resources pulled because we forget, how we changed it or amended it for our students and the more we can gather the stronger our curriculum will be."* (E1)

T8: *"Having other resources available online in like a central place where we can access them anytime, I think would also help me."* (E3)

Necessitat de desenvolupament professional. Alguns docents van comentar que seria positiu poder intercanviar idees, compartir bones pràctiques sobre l'ensenyament de les competències socioemocionals i observar altres docents ensenyant els estàndards o facilitant una discussió de classe com a formes de desenvolupar-se professionalment i de sentir-se recolzats en aquesta tasca.

T19: *"Continuing this share on ways that have been successful in classrooms is helpful in seeing how it can be... how it can look and why it's valuable."*

T23: *"Having that feedback whether it's at grade level fourth, sixth, sharing out these are things that worked well."* (E8)

T11: *"I would love to do would also be like some observation of people who feel like they are using it in their classroom in a way that's effective so we could see what that was like."* (E6)

Gestió competències socioemocionals centrada en l'alumnat. Durant la implementació dels estàndards de l'ASE, alguns docents van compartir el desig de què el treball de les competències socioemocionals passés d'estar centrat en el docent a estar centrat en l'alumne/a; és a dir, **els docents se n'adonen que la finalitat última d'aquest treball és que l'alumnat pugui gestionar les seves competències socioemocionals de forma autònoma.**

T23: *"It's looking to from teacher driven to student driven, and I think it makes sense right now that it's a pilot year, that it's more teacher driven, but I think someone that excels at it, is that it's way over here and pretty much it's all student driven."* (E8)

T9: *"I'd love to see my own implementation become more student-driven. Perhaps setting aside a time after lunch for students to problem solve with students mediators."* (Art11)

Tot i que alguns docents havien observat una major autonomia de l'alumnat en la gestió del propi comportament o de les situacions socials dins l'aula, no tenim suficients dades per analitzar com es duu a terme aquest pas d'un ensenyament de les competències socioemocionals centrat en el docent a un ensenyament centrat en l'alumne/a. Aquest és un tema que queda pendent fer a futures recerques.

A continuació presentem un resum de les categories d'anàlisi sobre l'escola, concretament els factors organitzatius i curriculars, que hem identificat a partir de les entrevistes i els grups de discussió amb els docents.

10.3.4.3 Resum de les categories d'anàlisi sobre l'escola

L'escola		Categoria d'anàlisi	Breu descripció
Factors organitzatius	Factors facilitadors	Projecte de centre	<ul style="list-style-type: none"> • Es valora la importància de dur a terme el treball de l'ASE a nivell de centre i de forma col·laborativa on tothom està treballant per aconseguir un objectiu comú. • Es percep com una responsabilitat compartida. • Augmenta la rendició de comptes entre docents en ser un projecte de centre.
		Limitacions de temps	<ul style="list-style-type: none"> • Limitacions de temps per implementar tots els estàndards de l'ASE o planificar les activitats que acompanyen els estàndards. . • Causa sentiments de culpabilització i frustració per part dels docents. • Condicionen les decisions dels docents pel que fa al treball de les competències socioemocionals davant de la preparació per a les proves estandarditzades.
	Factors limitants	Planificació curricular	Manca de temps per planificar la implementació de les lliçons i activitats. Quan no es planifica, es tendeix a no implementar.
		Calendarització instrucció directa	Dificultats per incorporar la instrucció directa de l'ASE en l'horari escolar. Els docents suggereixen incorporar el treball de l'ASE en l'horari escolar de cara al curs següent.
		Autocrítica	Altes expectatives sobre la seva tasca educadora. Autocrítica sobre el treball dut a terme.
Factors curriculars	Factors facilitadors	Estàndards ASE	Es valora positivament treballar l'ASE a partir d'estàndards d'ensenyament.
		Instrucció directa	Es reconeix la importància d'ensenyar directament les competències socioemocionals.
		Aprendre fent	Els docents aprenen com treballar les competències socioemocionals amb l'alumnat a mesura que implementen l'ASE.
	Factors limitants	Adaptacions curriculars	Els docents han d'adaptar les lliçons i activitats segons l'edat i les necessitats específiques de l'alumnat. La manca de temps dificulta significativament aquesta tasca.
		Necessitat desenvolupament professional	Els docents reclamen poden millorar la pràctica a partir de la col·laboració amb d'altres docents i l'observació de mestres implementant les lliçons i activitats que acompanyen els estàndards de l'ASE.
		Gestió centrada en l'alumnat	Desig de passar d'un model centrat en el docent a un model centrat en l'alumnat, on els i les estudiants autogestionin les competències socioemocionals.

Taula 56. Resum de les categories d'anàlisi sobre l'escola.

10.4 TANCAMENT DEL PRIMER CICLE DE RECERCA-ACCIÓ

Després dels 7 mesos d'implementació del pla d'acció dissenyat per l'escola es van dur a terme dues sessions de tancament abans de finalitzar el curs escolar 2011-12. Una d'aquestes sessions va consistir en l'anàlisi de les dades del qüestionari de clima (post-test) i la posterior reflexió i debat sobre les dades. A continuació presentem les dades d'aquestes dues sessions de tancament.

Els resultats del qüestionari van sorprendre tots els docents del centre. La mitja per a cada una de les àrees mesurades pel qüestionari, tant de la part del clima en sí com de la part de resultats, fou més baixa en el post-test. Com podem veure en la figura 26, els resultats del post-test segueixen el mateix patró del pre-test pel que fa a les àrees amb resultats més positius (aprenentatge i empatia); mentre respecte i seguretat es mantenen com a àrees que necessiten millores.

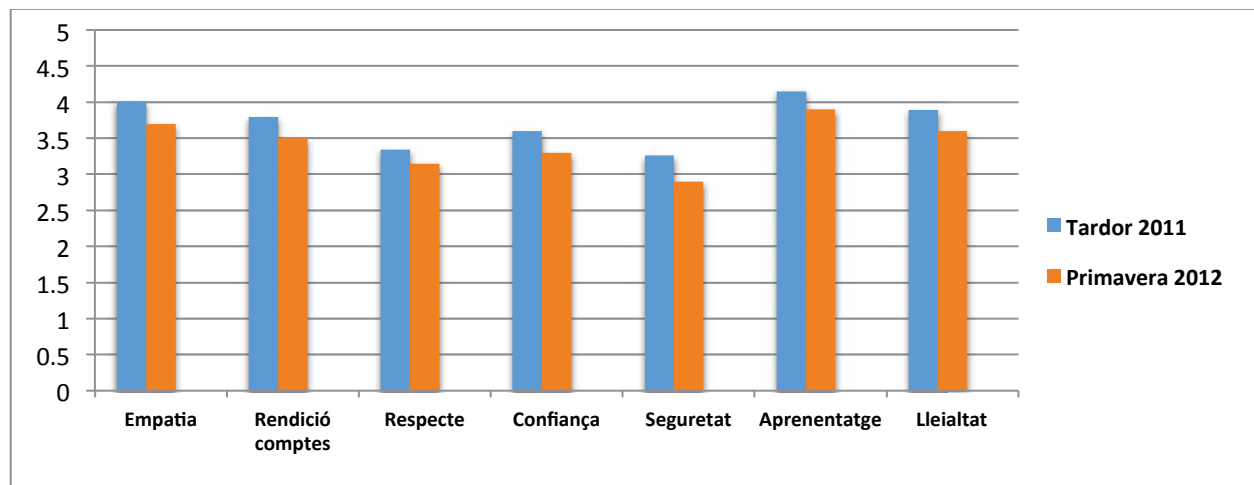


Figura 26. Resultats del qüestionari del clima d'EPACS, post-test.

Alguns docents van expressar la seva frustració en veure que, tot i la implementació dels estàndards de l'ASE, el clima de l'escola no havia millorat segons les dades del qüestionari.

T5: *"When we were looking at the data the other day and we saw "Oh, they didn't grow". (...) I think that was part of my frustration."* (E5)

Una de les hipòtesis que els docents van elaborar quan reflexionaven sobre el perquè d'aquests resultats fou el fet que tant docents com alumnes havien adquirit una major consciència sobre les competències socioemocionals, el que signifiquen i com són en pràctica (NR2). És a dir, el treball dut a terme a través dels estàndards sobre regulació i autonomia emocional va fer que l'alumnat prengués consciència de les diferents possibilitats que hom té pel que fa al propi comportament i a com regular les emocions; per tant, **segons els docents aquesta educació de les emocions fa que alumnat i docents esdevinguin més "crítics" en contestar el qüestionari de clima.** Amb aquest treball, l'alumnat està més en contacte amb com se senten i són capaços de comunicar millor els seus sentiments (NR2). Una de les preguntes que va sorgir durant aquesta discussió fou si, tenint en compte que l'alumnat va entendre millor les preguntes del qüestionari gràcies al treball dels docents en aquest àmbit, si els resultats del pre-test podien estar inflats.

La mestra que va administrar el qüestionari als alumnes del centre va verbalitzar durant aquesta sessió de treball, que els i les estudiants van apreciar que l'escola fes aquestes preguntes. L'alumnat estava content de què els docents volguessin saber sobre els seus sentiments (NR2).

El qüestionari es va administrar al mes de maig del 2012, just després de l'administració de les proves estandarditzades de l'estat a l'escola. Els docents també van reflexionar sobre la influència d'aquest fet sobre els resultats del post-test: l'alumnat està cansat després de setmanes intenses de preparació per les proves i de la realització d'aquestes (NR2). Al mateix temps, el professorat també va comentar que **elles mateixes estaven estressades per les proves i que, per tant, la seva gestió del comportament de l'alumnat podia haver-se vist afectada** (donar menys oportunitats a l'alumnat per rectificar comportament o augment dels càstigs).

Un altre dels elements que va sorgir durant aquesta conversa va ser canvis a l'escola o situacions particulars que podien haver afectat el clima del centre. Per exemple, recentment s'havien introduït canvis en els procediments a l'hora del menjador. Aquest fet podia haver causat sentiments d'incomoditat per a certs alumnes o no sentir-se segurs en aquest espai. Un

altre exemple que va sorgir fou l'existència de baralles durant els partits de futbol; fet que segons els docents sempre afecta el clima de l'escola en general.

Els docents, tot i la frustració i decepció davant dels resultats del qüestionari, van reconèixer que encara tenien molta feina per fer en l'àmbit de l'aprenentatge socioemocional (NR2). Durant aquesta conversa no va sorgir cap reflexió al voltant de la implementació del pla d'acció. Sabem, per les dades presentades en apartats previs, que els docents van tenir dificultats implementant els estàndards de l'ASE i que molts docents no van poder treballar totes les competències incloses en el pla inicial. La literatura de l'ASE emfatitza la importància de la fidelitat en la implementació dels programes d'ASE (Durlak et al., 2011). En aquest cas, les dificultats en la implementació dels estàndards i la integració d'aquests en la pràctica educativa també poden haver afectat els resultats del qüestionari de clima.

Durant la darrera sessió de tancament, es va fer una devolució parcial de les dades recollides durant la recerca per continuar el procés reflexiu amb els docents sobre aquest treball. El professorat va comptar amb dades provisionals de l'anàlisi de les entrevistes i els grups de discussió, els artefactes creats pels docents sobre les seves reflexions al diari del docent i els resultats del qüestionari que acabem de presentar. A partir d'aquestes dades, els docents van elaborar una explicació temptativa sobre el procés d'implementació de l'ASE a l'escola.

Durant aquest procés els docents van identificar quatre àrees de dificultat i van fer una pluja de possibles solucions de cara al curs següent. Les presentem a continuació (Art13).

Dificultats identificades	Descripció
Temps per a la planificació curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Necessitat d'incloure l'ASE en la planificació setmanal, especificant les lliçons i les activitats que es durien a terme. • Adreçar la instrucció directa dels estàndards dues vegades per setmana. Adaptar l'horari setmanal en base a aquestes sessions de treball. • Necessitat planificar les unitats didàctiques d'ASE durant les reunions de claustre, ateses les dificultats per fer-ho durant les reunions de cicle. • Dur a terme racons o estacions de treball dedicats a l'ASE (obres de teatre, diari de l'estudiant, exemples de resolució de conflictes o bé activitats d'escriptura a partir de certes preguntes). Permetrien oferir als estudiants temps per a la pràctica guiada i la reflexió continuada quan no es pogués dedicar temps d'instrucció directa.
Desenvolupament curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Necessitat de recursos curriculars que incloguin un currículum diferenciat segons l'edat de l'alumnat. Podria ser a través de programes d'ASE disponibles en el mercat de materials educatius (Second Step, Youth light) o de l'altra, a través de la recollida de les modificacions que els mateixos docents de l'escola fan i la posterior distribució entre la resta de companys. • Creació d'un grup de treball que doni suport a la cap d'estudis en la creació i busca de recursos curriculars per treballar les competències socioemocionals.
Factors culturals i organitzatius del centre	<ul style="list-style-type: none"> • Necessitat de crear estructures que adrecin la manca de comunicació directa entre els docents d'aula i les mestres especialistes sobre el comportament de l'alumnat. El professorat va suggerir fer un ràpid <i>check-in</i> davant de l'alumnat quan la mestra especialista està recollint o deixant el grup-classe. • Creació d'espais per a què els i les estudiants puguin practicar les competències emocionals a l'escola de forma regular. Per exemple, tancar el dia amb una discussió de classe on l'alumnat pugui comentar algun problema o conflicte que ha tingut durant el dia. • Creació del rol estudiants-mediadors, és a dir estudiants que faciliten la resolució de conflictes entre companys durant hores no estructurades (l'hora del pati, a l'hora de dinar, etc.).
Rendició de comptes i celebracions	<ul style="list-style-type: none"> • Necessitat d'iniciar l'ASE a principi de curs, fent-lo part de la planificació inicial de l'escola i incloent la participació de la resta del personal que treballa a l'escola i no només els docents. • Creació d'estructures per a què els docents puguin compartir les activitats que han tingut èxit o les unitats didàctiques que han funcionat bé per a certes classes. • Reconeixement del treball de l'ASE en la comunicació setmanal de la directora amb el claustre del centre.

Taula 57. Dificultats identificades pels docents en tancar el primer cicle de recerca-acció.

Aquestes suggerències es van compartir amb l'equip de direcció de l'escola per a què es poguessin incorporar en la planificació de l'ASE per al curs 2012-13.

10.5. EXTENSIÓ DE LA FASE 4, REFLEXIÓ I AVALUACIÓ DE L'ACCIÓ

Com hem vist anteriorment, el primer cicle de recerca-acció es va tancar en finalitzar el curs escolar 2011-12. Els docents van fer servir el pla d'acció original i les dades recollides i generades durant les últimes sessions de tancament que acabem de veure per elaborar un nou pla. L'escola va poder incorporar el personal de suport (monitors de menjador i de pati, de suport per a les necessitats educatives especials i d'activitats extraescolars) en aquest procés de planificació. EPACS va decidir continuar amb els mateixos estàndards que es van adreçar durant el curs escolar 2011-12, introduint alguns canvis:

- Introducció del concepte *growth mindset* (Dweck et al., 2011) a totes les classes. Fa referència a les atribucions de l'alumnat pel que fa a l'aprenentatge.
- Introducció del protocol per a la resolució de conflictes (Talk it Out) al principi de curs.
- Redistribució dels estàndards de l'ASE durant el calendari escolar per fer un treball continuat des del principi de curs.
- Col·lecció i distribució de les modificacions curriculars fetes pels docents, tant en paper com en document electrònic.

Pel que fa als elements organitzatius, es va planificar:

- Creació d'un grup de treball d'ASE, per donar suport a la cap d'estudis amb elements logístics i de creació de recursos.
- Organització de reunions setmanals amb els docents especialistes i el personal de suport per discutir com implementar l'ASE des de les seves disciplines i responsabilitats.
- Èmfasi del contingut dels estàndards de l'ASE a les assemblees d'estudiants.

Al capítol de desenvolupament de la recerca (pàg. 259) hem discutit que **per les limitacions de temps de cara a la planificació i les dificultats per establir processos de reflexió dels docents**

sense el suport de la investigadora, el centre no va iniciar un segon cicle de recerca-acció. Tot i això, es va decidir conduir 4 grups de discussió addicionals durant el curs escolar 2012-13 per saber com el treball de l'ASE estava incidint en les pràctiques educatives del professorat després del primer cicle de recerca-acció. Les dades que presentem a continuació corresponen al que entenem com una extensió al treball de reflexió i avaluació dut a terme durant el primer cicle de la recerca-acció. Considerem aquestes dades rellevants per veure com s'havia desenvolupat el pensament dels docents al voltant de l'ASE i quins canvis s'havien produït en les pràctiques educatives a partir d'un treball continuat.

Presentem aquestes dades seguint l'estructura que hem fet servir anteriorment, és a dir agrupant les categories d'anàlisi segons facin referència als propis docents, l'alumnat o a l'escola.

10.5.1 Els docents (extensió)

Abans d'aprofundir en les categories que van sorgir durant els grups de discussió, volem presentar alguns fragments descriptius dels canvis positius que el treball de les emocions va generar per als docents i per als contextos d'aprenentatge.

T5: "I think that the SEL curriculum that we have been doing I feel like just totally has transformed my teaching which I feel really excited about and I think that's kind of like my big take away from SEL, for me is just making me a better teacher in general."
(GDimpacte1)

T19: "I think I've just been able to see how critical it is to our kids' mental capacity. I think it is a precursor to help them feel safe, and aware of themselves, and be able to regulate their emotions, have tools and strategies because we know they are coming from a lot as we all are. So i think it's been really critical and helpful both for classroom and culture environment and also for academics." (GDimpacte4)

10.5.1.1 Les creences i les accions dels docents

Aprofundiment sobre competències socioemocionals. Un dels primers elements que ens sembla rellevant destacar és l'aprofundiment del coneixement dels docents pel que fa a la relació entre rendiment acadèmic i competències socioemocionals. Tot i que els docents havien reconegut la importància de treballar aquests aspectes durant el primer cicle de la recerca-acció, els fragments que presentem a continuació mostren com **els docents no només reconeixen la necessitat de desenvolupar les competències socioemocionals de l'alumnat, sinó també expliquen amb detall com aquestes competències faciliten i donen pas a l'aprenentatge.**

T4: *"I think that's a foundation you need to have before you can get to the academic learning (...) It also reinforces the study skills that they use in order to learn. So knowing their emotions and know their needs has to come first and then it also goes hand in hand with the academic learning when they know their strengths and weaknesses and they can use those in order to learn better."* (GDimpacte1)

T17: *"When our kids have that perspective that they know how to address challenges, and they know how to ask for help (...) they are much more willing to try, and just feeling more comfortable talking things through with their classmates and being able to like talk out a problem, I feel like it makes it so that they can get back to learning faster rather than sit and stew with something all day, and know how to address it."* (GDimpacte3)

T8: *"Sometimes kids aren't able to access what's happening in the classroom until they get their emotions under control (...) For me, like that kind of goes with those SEL skills that we want them to have as they grow up and get ready for colleges...getting through those things or, you know, figuring those things out so they can focus on their academics too."* (GDimpacte2)

En algun cas, l'experiència continuada treballant les competències socioemocionals provoca un canvi d'actitud pel que fa a la importància d'aquest treball. Aquest fragment mostra que el docent, inicialment, va percebre la iniciativa com una tasca més que havia de dur a

terme. L'experiència i la implementació dels estàndards, però, va ajudar aquesta mestra a veure la importància d'aquest treball i la seva influència en l'aprenentatge.

T1: *"When we started I was like "Oh gosh, one more thing we have to do" and we have so much academics that we have to teach that we're held accountable for on paper. It was just really overwhelming at first and so it took a little bit to be like "Oh wait actually this is going to help them achieve eventually." I was thinking this is taking our "word work" time that we normally do on Monday mornings, but I think now, and being able to use certain vocabulary and language with the kids and help like everything they said it's worth it and definitely valuable time well spent."* (GDimpacte1)

Desenvolupament ensenyament ASE. Durant els grups de discussió, els docents reflexionen sobre si el significat de l'ASE va canviar al llarg del procés de recerca-acció. Els seus comentaris mostren que la voluntat per fer aquest treball i el reconeixement de la seva importància segueixen al centre del pensament dels docents. Ara bé, es dona un creixement i un aprenentatge en la praxis: en l'ensenyament de les competències socioemocionals. **Durant el segon curs escolar implementant els estàndards de l'ASE, els docents continuen aprenent no només sobre el contingut d'aquestes competències, sinó també sobre com treballar-les amb l'alumnat.**

T17: *"And I feel like I knew that these were important skills, and I knew I wanted them in my kids but I feel the curriculum has helped to kind of break skills down and scaffold how to teach them to kids and that's something that I feel we just really didn't know how to do on our own."* (GDimpacte3)

T4: *"I think it was pretty clearly articulated what we were aiming to do and I don't feel that my understanding of what SEL is has changed but I definitely have a much clearer idea on how to approach teaching it to kids."* (GDimpacte1)

T6: *"Before coming to EPACS, they didn't explicitly teach it and I definitely learned a lot about how to teach it and also the importance of incorporating it into your classroom, it helps build a really strong culture."* (GDimpacte1)

10.5.1.2 Desenvolupament professional i personal dels docents

Influència cultura centre. Es continua constatant la importància del suport de l'escola per al treball de l'ASE i la seva incorporació en les pràctiques dels docents. En aquest cas, el docent verbalitza la incorporació de l'ASE durant el dia i, com havíem vist prèviament, justifica els canvis en les seves accions a partir del percebut suport de l'escola en aquest treball. **Per tant, des del punt de vista del docent, el suport de l'escola continua legitimant els canvis que s'introdueixen en les pràctiques educatives.**

T17: "It has made me feel much more comfortable stopping a lesson to have kids fish bowl a problem and just like taking the time to deal with it and kind of being given the permission to prioritize it by our school." (GDimpacte3)

Aturar la lliçó és un dels canvis en les pràctiques educatives dels docents que havíem analitzat anteriorment. El fet que aquest element torna a sorgir en els grups de discussió durant el segon any d'implementació ens indica que la tensió entre atendre els aspectes acadèmics i les necessitats socioemocionals de l'alumnat continua. Una de les maneres de donar resposta a aquesta tensió és a través de la resposta immediata a problemàtiques de comportament. **El docent se sent més còmode realitzant aquesta pràctica pel suport de l'escola al desenvolupament socioemocional de l'alumnat.**

Millora gestió de l'aula a partir d'un llenguatge compartit. Al mateix temps, els docents continuen verbalitzant com el llenguatge de l'ASE ha millorat la manera com es comuniquen amb l'alumnat. El vocabulari de l'ASE permet que el docent expliqui el perquè de les seves accions de forma que l'alumnat ho pugui entendre, en comptes de castigar o avisar l'alumnat sense una explicació. **El contingut de l'ASE fa possible que el professorat es comuniqui de forma més propera i significativa amb l'alumnat, perquè existeix un llenguatge comú i compartit.**

T6: *"I think SEL has given me a lot of strategies to articulate what I'm trying to say to a student... and basically giving them like why words instead of giving them a consequence because you're not doing it right."* (GDimpacte1)

T17: *"It's a lot easier for me to kind of explain my thinking or ask them why I'm asking them to do something rather than just kind of giving direction because I want to manage my classroom so I think that's been like a change I've noticed just in how I approach things with my kids. And I feel like that just a more positive way to talk to kids and to work together in a classroom."* (GDimpacte3)

En el fragment anterior, la T17 observa aquest canvi en la manera de gestionar l'aula: passa de donar direccions a l'alumnat (*give direction*) a explicar el perquè han de fer certes coses o preguntar a l'alumnat directament que expliquin perquè ella està demanant un cert comportament de l'alumnat (*explain my thinking or ask them why I'm asking them to do something*). **El resultat d'aquest canvi en la gestió de l'aula és una comunicació més positiva entre docents i alumnat i, com havíem vist anteriorment, és un primer pas cap a majors nivells d'autogestió del comportament per part de l'alumnat.**

Creixement personal. En l'anàlisi de les dades del primer cicle de recerca-acció vam veure que adreçar el desenvolupament socioemocional de l'alumnat resulta en un creixement personal per part dels docents. **Durant el segon any d'implementació, el professorat continua expressant que el treball de l'ASE contribueix a un major coneixement d'un mateix i dels propis sentiments.**

(T1): *"Just I feel like a couple of years ago I was, I don't know, ignorant of what can be done for socio-emotional learning and like just with the kids who we were doing the standards last year I was learning too (...) I feel like just being more knowledgeable of myself and my own feelings too helps."* (GDimpacte1)

(T5): *"I think it helped me learn a lot about myself and helped me just be very aware of how they're feeling and what things affect them and how different things affect different kids."* (GDimpacte1)

Empatia. Alguns docents també comparteixen haver experimentat un canvi en la manera com entenen el comportament de l'alumnat. En aquests exemples, els docents expressen ser més comprensius amb el comportament de l'alumnat, intentant entendre les raons que porten a l'alumnat a exhibir certs comportaments, en comptes de reaccionar amb una conseqüència. **De forma conscient o inconscient, els docents apliquen les estratègies de regulació de les emocions que estan treballant amb l'alumnat en la seva manera de relacionar-se amb els i les estudiants.**

T20: *"I think definitely in patience with me in working with students, recognizing that they might not be in a place where they are very teachable right now, acknowledging that they do need time and then being able to maybe help them whereas before I might have tried more immediately to get them to do something, or be better."* (GDimpacte4)

T1: *"I used to just be a lot more not as forgiving and just like " you broke a rule this is a card change for everything" and now I'm just a little bit more understanding of it and the same thing is have more to say to a kid for why they might have made that choice or more conversations that we can have around it."* (GDimpacte1)

Consolidació pràctica. Alguns docents de cicle superior reflexionen significativament sobre les diferències entre la implementació durant el curs 2011-12 i l'any posterior. Durant el primer cicle de recerca-acció, alguns d'aquest docents van expressar dificultats amb la implementació del pla d'acció (veure pàgs. 316-340). Les reflexions dels docents durant el segon any d'implementació mostren un canvi en la importància i centralitat que atribueixen al treball del desenvolupament socioemocional. **La dedicació d'un temps específic per treballar les competències de l'ASE fa que aquest treball es consolidi com una expectativa**

més tant pel professorat com per a l'alumnat, fet que contribueix a què l'ASE es percebi com una part integral del treball del docent i no com un afegit més, tal com diu la T9.

T9: "I think that perhaps the most salient thing this year is, I don't know if the school wide we were necessarily fighting like SEL last year, but this year it just feel like it just feels like it's more one of our IG's and it is something that we do need to do some planning around and it's not an add on as much as it is in terms to what we are doing.

T12: For us as teachers it's become a part of a schedule and it's just normal for us and also we've been able to create that expectation for the students. Whereas last year when I would do a different morning meeting the kids would say "what there's no activity today because you have to teach us this lesson" so it was kind of an interruption to them and something unexpected (...) it's just more routine I think that's what our strength is this year." (GDimpacte2)

Integració de l'ASE. Un altre aspecte on els docents expressen un desenvolupament de les seves pràctiques docents és en la integració del llenguatge de l'ASE durant el dia i l'ús d'estratègies organitzatives que afavoreixen l'ús i la pràctica de les competències socioemocionals. En aquest terreny, veiem que **l'experiència amb el currículum de l'any anterior promou que un major nombre de docents busquin estratègies addicionals i ho incorporin de forma natural en la comunicació del dia a dia amb l'alumnat.**

T3: "Since this is our second year doing it though I feel more comfortable incorporating it throughout the day but I still want to make sure I have time to teach." (GDimpacte1)

Una de les mestres observa com l'alumnat fa servir les competències socioemocionals en activitats de reflexió sobre el propi rendiment acadèmic. Aquest és un bon exemple de l'ús de l'ASE en activitats rutinàries d'aula.

T3: "Every Friday we have time where we record their scores from the previous weeks assessments in their data binder and after we do that we have a conversation about how

did our class do, what things do we need to work on, what things are we already great at and then they get to individually share their strengths and challenges with a buddy, and a few of them share out.” (GDimpacte1)

Alguns docents segueixen incorporant l'ASE en d'altres àrees de contingut (llenguatge i matemàtiques). Tot i que durant el segon any d'implementació de l'ASE es van introduir millores de contingut i de planificació, el pla d'acció no va incloure recomanacions específiques sobre com incorporar el contingut i llenguatge de l'ASE en activitats de l'aula o en les lliçons d'altres matèries. **Considerem positiu que durant el segon any d'implementació, els docents continuen proveint exemples de com incorporen l'ASE en altres disciplines i en les rutines de l'aula.**

T12: “To connect to math they would put it on a number line and they could use a decimal. It's just been a kind of fun way to tie a bunch of things together and sometimes have them write about the read aloud that we are doing and talk about the feelings of a character, and when is a time you felt that way as well so it kind of is a nice way to tie everything together.” (GDimpacte2)

T15: “When we have like our discussions in morning meeting and activities during that time, but besides that I think we are pretty purposeful in many of our lesson plans with putting in language that's related to SEL and we do a lot of goal setting for writers workshop, and other parts of the day, so it happens.” (GDimpacte3)

La incorporació de les competències socioemocionals en d'altres àrees de contingut o en les rutines diàries de l'aula és un aspecte que es voldria millorar. Aquest docent expressa el desig d'integrar l'ASE en les seves pràctiques de forma més estratègica i significativa per als estudiants.

T3: “I would like to be more meaningful about how we put it into our plans and really, like T1 was saying, like really thinking about the lessons and the best ways to teach them to each group of kids and I also would like to integrate it into reading and writing, and you know, when we are reading a book talking about some of standards that might

relate to that book or having them write about what they are learning in SEL.”
(GDimpacte1)

A mode de resum, un dels docents ofereix una visió panoràmica sobre el treball de l'ASE a l'escola, hi ha evidència tant de la instrucció directa del contingut dels estàndards així com també de la integració del vocabulari i d'activitats relacionades amb l'ASE durant la resta del dia. L'escola també comença a incloure les famílies en aquest treball, duent a terme activitats que adrecen els mateixos conceptes.

T20: “I did a walk through the campus just recently, and there was really evidence up in every room. Some portion of the walls dedicated to content specifically from SEL lessons. Having to do with conflict resolution steps, or the standards posted up, CARES around school so visually I feel like there's a lot happening. I know in some classes kids are keeping journals they call SEL journals and then also a lot is happening in class meetings which is a lot more of the explicit instruction, but then I think you really in observing classes see how it's beginning to be integrated throughout the whole day especially I think with including the growth mindset stuff that's really being referenced quite often during various types of lesson throughout the day. You'll see kids wearing their peer mediator vest out on the playgroup and carrying their clipboards... Last night at our parent meeting we introduced the concept of growth mindset to the parents and made them play a game.” (GDimpacte4)

10.5.1.3 Resum de les categories d'anàlisi sobre els docents (extensió)

Els docents	Categoria	És una nova categoria?	Breu descripció
Les creences i les accions dels docents	Aprofundiment competències socioemocionals	Sí	Augmenta la comprensió dels docents pel que fa a la relació entre competències socioemocionals i aprenentatge. S'aprofundeix la importància de treballar l'ASE.
	Desenvolupament ensenyament ASE	Sí	Creixement i aprenentatge de la praxis de l'ASE a partir de la implementació continuada.
Desenvolupament professional i personal dels docents	Influència cultura centre		Docents continuen legitimant els canvis en la resposta a les necessitats de l'alumnat a partir del percebut suport del centre al treball de l'ASE.
	Millora gestió aula a partir d'un llenguatge compartit		Docents continuen observant que l'adquisició d'estratègies per part de l'alumnat i l'existència d'un vocabulari compartit afavoreix una gestió de l'aula on l'alumnat és més autònom i el docent adopta un rol de facilitador en la gestió del comportament de l'alumnat.
	Creixement personal		Continua una millora de les competències socioemocionals dels docents a partir del treball de l'ASE.
	Empatia	Sí	Canvis en la manera com els docents entenen el comportament de l'alumnat, mostrant-se més comprensius i empàtics amb l'alumnat. Resulta de l'aplicació de les estratègies de l'ASE en l'actuació professional.
	Consolidació pràctica	Sí	Consolidació de l'ASE com una expectativa de treball tant per l'alumnat com pel professorat. Es percep l'ASE com una part integral del treball del docent.
	Integració de l'ASE		Ús continuat del llenguatge de l'ASE i del protocol de resolució de conflictes. El contingut de l'ASE es continua incorporant en les lectures en veu alta, els tallers d'escriptura i en d'altres activitats de l'aula.

Taula 58. Resum de les categories d'anàlisi sobre els docents (extensió).

10.5.2 L'alumnat (extensió)

Relacions positives. Durant el segon any d'implementació dels estàndards de l'ASE, els docents continuen observant com el treball de les competències socioemocionals incideix positivament en les relacions entre estudiants. **Segons els docents, el llenguatge compartit al voltant del coneixement d'un mateix i la regulació de les emocions fa possible que els i les estudiants estableixin una comunicació més positiva amb els companys i també que s'entenguin millor els uns als altres.**

T5: *"The kids are getting really good at working together in teams, and working together in partners, and there's not so many problems that they have to Talk it Out anymore because they have those strategies that they can use and they can communicate, and like I said, articulate with vocabulary that they all understand."* (GDimpacte1)

T20: *"I think the work we have done around SEL too has also really influenced relationships between students and just realizing how much being able to build and how much relationships or supportive relationships or knowing where you can go to people for help, or that you might be able to help someone else. Just the emphasis on relationships and how that will help you become successful on your life journey too."* (GDimpacte4)

Una de les docents va més enllà d'aquestes millores i reflexiona sobre la importància de què l'alumnat tingui consciència d'un mateix i tingui determinació i motivació per poder afrontar el món fora de l'escola.

T15: *"I am just really starting to see how important it is for our kids to learn how to be self-aware and self-driven and just because I'm imagining eventually they're going to be outside this classroom and they have to carry these things within them so that they can persevere in the world like on their own like that's what we're aiming for that they have these things that they can take away."* (GDimpacte3)

Transferibilitat competències socioemocionals. La transferibilitat de les competències socioemocionals en contextos fora de l'escola o amb adults que no són els docents d'aula és un element que ja preocupava els docents quan es va dur a terme la identificació de la problemàtica (fase 1 de la recerca-acció). Abans de què l'escola iniciés la implementació dels estàndards de l'ASE, quan estaven treballant les habilitats de CARES, els docents ja havien observat que els i les estudiants tenien dificultats per mostrar aquestes habilitats amb adults de l'escola que no fossin els docents d'aula. **Durant el segon any d'implementació de l'ASE, la transferibilitat de les competències socioemocionals és un tema que encara preocupa als docents.** En alguns casos, no veuen que l'alumnat connecti el pensament amb l'acció; és a dir, poden verbalitzar la importància de fer o no fer X, però en la situació reaccionen impulsivament o no se'n recorden d'utilitzar les estratègies.

T11: *"The internalization of the different skills is sort of like our challenge right now. I think they can all say like "this is what empathy is" but when it comes to showing it to each other they're not doing it."* (GDimpacte2)

T17: *"The thing that I've felt most frustrated with is feeling like umm, working on issues with self-control where I've seen so much growth in my own classroom and when kids are with me and then seeing them totally fall apart when they are with other people or time is really unstructured (...) I worry how much of it is dependent on me, and how much of it is because I'm there that they are reminded of these things."* (GDimpacte3)

T14: *"I will facilitate the process with them, but there's less transfer like they are not doing independently like they are asking for and apology independently or like shaking hands independently, but they are not going through like the whole resolution process."* (GDimpacte3)

Els comentaris de la mestra T17 ens mostren la preocupació per trobar maneres d'ajudar l'alumnat en la transferibilitat de les competències socioemocionals. La recerca que s'ha dut a terme fins a l'actualitat en el camp de l'aprenentatge socioemocional s'ha centrat en analitzar l'impacte dels programes d'ASE i els resultats derivats de la seva implementació

(reducció dels problemes de conducta, millora del rendiment acadèmic, etc.). En canvi, no hi ha hagut recerques que explorin com aquestes competències socioemocionals apreses a l'escola es transfereixen en d'altres entorns diferents al context on han sigut apreses. Seria positiu, doncs, que futures investigacions adrecessin específicament els elements necessaris en la transferibilitat d'aquestes competències per a què els currículum i les pràctiques educatives puguin incorporar-los.

Solucions gestionades per l'alumnat. Una de les conseqüències positives que els docents havien observat durant el primer cicle de recerca-acció fou un augment de la resolució de conflictes gestionada de forma independent per part de l'alumnat. **Durant el segon any d'implementació dels estàndards de l'ASE, els docents continuen observant que els i les estudiants fan servir les estratègies i el protocol de resolució de conflictes per resoldre els problemes entre companys.**

T8: *"That's a really cool difference for them to start talking more ownerships over that process and not always needing me to be sitting right next to them while they talk it out. I think that's probably like the biggest growth."* (GDimpacte2)

T3: *"I've been hearing a lot more kids be excited about solving their own conflicts, so usually after recess each day I'll have you know a kid or two come up to me like "we solved our problem on our own". And I've seen sometimes at recess staff, some of the campus supervisors giving CARES cards for kids working through their problems on their own and having successful talk it outs and that's exciting."* (GDimpacte4)

T4: *"They were actually, I think, more independently trying to solve their problems but now they have a method for deciding how they're going to solve their problem if they need to, and whether it's important enough to discuss in the moment."* (GDimpacte1)

Millors ambient d'aprenentatge. La millora en l'autogestió del comportament per part de l'alumnat acompanyada del canvi en la manera com els docents entenen el comportament dels estudiants (veure pàg. 319) resulta, com bé han expressat els docents, en millores en la

comunicació entre alumnes i també entre alumnes i docents, així com millores en l'ambient d'aprenentatge de l'aula en general. Al mateix temps, **els docents destaquen com la introducció del concepte de *growth mindset* (mentalitat de creixement) incideix positivament en l'actitud de l'alumnat vers l'aprenentatge.**

T18: *"They definitely get excited about the idea of hard things and growing their brains. I'm like when they are done with stations I tell them "you can do anything that grows your brain" so they literally begin thinking about like "ok reading grows my brain like sitting and starrng at the wall that doesn't grow my brain" and what are those things that you can take on your own that grow your brain."* (GDimpacte3)

T3: *"Something new that we added this year was the growth mindset unit and I think that's really helped, especially starting with a new class and I'm not looping this year and just to get them really comfortable with taking risks in the classroom and risks in their own learning and realizing that (...) it's ok to make mistakes and get stuck and they're really encouraging each other that if you get stuck keep going, or if you make a mistake it's ok we'll help you through it."* (GDimpacte1)

Aquesta mentalitat de creixement i les altres estratègies que l'alumnat aprèn a través del treball de l'ASE possibiliten un major aprofundiment en el contingut acadèmic.

T19: *"I think we are able to go a lot deeper in content because the kids are so excited about challenge and all that vulnerability we were talking about, and sharing their thinking and dealing with issues and learning from others just gets them to higher levels academically."* (GDimpacte4)

10.5.2.1 Resum de les categories d'anàlisi sobre l'alumnat (extensió)

	Categoria	És una nova categoria?	Breu descripció
Alumnat	Relacions positives	Sí	El llenguatge compartit de l'ASE i la regulació de les emocions resulta en l'establiment d'una comunicació i d'unes relacions més positives entre estudiants.
	Transferibilitat de competències socioemocionals	Sí	Preocupació dels docents per la transferibilitat de les competències socioemocionals amb d'altres adults i en d'altres contextos fora de l'escola.
	Solucions gestionades per l'alumnat		Alumnat continua adquirint estratègies de resolució de conflictes. Augmenta la resolució de conflictes dels alumnes de forma independent, sense intervenció del docent.
	Millores ambient aprenentatge		Impacte de la introducció de la mentalitat de creixement en el currículum de l'ASE. Afavoreix que l'alumnat entengui la dificultat o el fracàs com a part de l'aprenentatge.

Taula 59. Resum de les categories d'anàlisi sobre l'alumnat (extensió)

10.5.3 L'escola (extensió)

Per facilitar l'anàlisi dels elements que els docents van identificar com a facilitadors i limitants en la implementació dels estàndards de l'ASE durant el segon any, seguirem la mateixa estructura que vam fer servir en la presentació de resultats durant el primer cicle de recerca-acció. En primer lloc, revisarem els factors organitzatius i en segon lloc, els factors curriculars.

10.5.3.1 Factors organitzatius

10.5.3.1.1 Factors organitzatius facilitadors

Projecte de centre. La implementació de l'ASE des del principi de curs i els canvis introduïts en aspectes curriculars i organitzatius enforteixen l'ASE com un projecte de centre, viscut i compartit pels docents. En el cas de la T8, es destaca la visió compartida de projecte gràcies a l'ús d'un currículum comú.

T12: *"We have a terrible dropout rate and a large part of that is things like grit and self-advocacy, and assertiveness, and being able to speak with adults and to know where to go to have your needs met. I feel like that's always kind of been a priority for us and we're excited to have steps that we're all taking together to try to solve that problem that we know has always existed for our community and at our school."* (GDimpacte2)

T7: *"I would say the whole school commitment to SEL plays a big part in making sure that things don't fall off the table really."* (GDimpacte4)

T8: *"I think we just have a more consistent vision of what it means across the school because of the lesson plans in common. I think we all probably had an idea of how we wanted to think about it in our classrooms but now like we have a common set of things that are happening across the school, that feels like the biggest difference to me."* (GDimpacte2)

La percepció de què l'ASE és part de la cultura de l'escola es deu, en part, a què el treball de les competències socioemocionals es va iniciar a principi de curs (T11). **Al mateix temps, el treball comú de l'ASE en totes les classes fa que els docents comparteixin les seves experiències amb els companys del centre, fet que motiva a una major implicació i dedicació per part de tothom (T13).**

T11: *"I think one thing that helped was starting out the year doing it, I think last year we kind of stuck it in like somewhere random, so like having it like set from the beginning sort of helped it be embedded in our culture."* (GDimpacte2)

T13: *"I think that now having the whole school and all grades working into something is a nice tie. And seeing different ways with teachers approach it has helped me feel more inspired to try something different. We started with the same lessons and now I think we see that we could do more and more modifications for grade levels and our classes for what they need. Knowing that that's something that's going into everybody's box at the same time has increased the teaching quality."* (GDimpacte2)

Una de les docents reflexiona sobre l'esperit de superació de l'escola després de rebre els resultats del qüestionari.

T19: *"Especially from last year we had like had disheartening data and we stuck with it we didn't change it, I mean we added to it but we didn't adopt a new system. I think we all had to show growth mindset because it was hard to see those results but we believed in it and I think adding another, you know, continuing the work with the kids was extremely helpful just for their consistency. It made me think that it was a lesson that these things take time and they'll continue to get better, and strengthen amongst staff and with the whole school."* (GDimpacte4)

El fragment anterior il·lustra com els docents del centre aprenen i apliquen les competències socioemocionals que estan treballant amb l'alumnat a la pròpia pràctica educativa. En aquest cas, l'escola va haver de *superar* la decepció dels resultats del qüestionari i adoptar una mentalitat de creixement per continuar aquest treball. Un altre element que volem destacar d'aquest fragment és la idea que el treball de les competències socioemocionals requereix una inversió de temps i un treball continuat. **Entendre l'aprenentatge socioemocional com un procés de desenvolupament que requereix temps i un treball continuat facilitarà la inversió continuada i el compromís dels docents en aquesta tasca.**

Lideratge projecte. En la reflexió sobre les raons per als canvis en les pràctiques educatives dels docents, una de les mestres reflexiona sobre la importància de comptar amb una persona dins del claustre que lideri aquest esforç i es responsabilitzi del seu desenvolupament.

T7: *“Having someone seriously champion the work is also really important because without that I think it would have gotten, you know, it would of gotten pushed to the side over time and we have you know someone who’s in the work all day long and also very proactive about education that we are providing in this area not just a system of discipline.”(GDimpacte4)*

10.5.3.1.2 Factors organitzatius limitants

Limitacions de temps. Com vam veure en l’anàlisi dels resultats durant el primer cicle de recerca-acció, les restriccions de temps fou una de les majors limitacions amb les que es van trobar els docents. Durant el segon any d’implementació, alguns docents encara verbalitzen tenir dificultats per dur a terme la part d’instrucció directa dels estàndards de l’ASE. Tot i això, no sembla ser una dificultat compartida per tothom en el moment de la recollida d’informació. **Els canvis introduïts en la planificació i desenvolupament del currículum semblen haver reduït alguns dels obstacles inicials per incorporar la instrucció directa en l’horari escolar. Tot i que aquest repte no s’ha eliminat completament, els docents són més constants amb l’ensenyament dels estàndards.** Inclús docents que verbalitzen dificultats amb el ritme d’ensenyament dels estàndards, duen a terme activitats complementàries per adreçar les competències socioemocionals de l’alumnat (tot i que aquestes no estiguin directament relacionades amb els estàndards i la planificació original).

T11: *“We're doing not like 100% consistently but we are trying to make it more middle school for them. So, we'll have these Seven Habits of the Affective Teenager book that they like go through some of the pages and we are better at doing that for our Do Now in the morning and that would spur some good conversations for like a closing Meeting*

(...) I think we're still trying to make it more of a consistent schedule type thing that's middle school appropriate.” (GDimpacte2)

Planificació curricular. Una altra de les dificultats que els docents van identificar durant el primer cicle de recerca-acció fou la manca de temps per planificar les lliçons o activitats que es durien a terme a l'aula. Aquesta és una dificultat que es manté per alguns docents.

(T1): “We have the lesson plans that we are given with a bunch of ideas like the method to do it but to actually plan it and make it a really good lesson is hard too. We don't put it into our lesson plans so it's like we have curriculum but we have not really looked at it as a team and determine the best way to teach it with all the materials that we have.” (GDimpacte1)

Un dels cicles redueix significativament aquesta dificultat durant el segon any d'implementació de l'ASE. Els docents verbalitzen que, com a mínim, escriuen en la planificació setmanal quina activitat o lliçó d'ASE faran aquella setmana.

T16: “Yes, in that last year it was like we just wouldn't it wasn't as big as a priority in planning and so like if we go to it or, I guess I remember it feeling daunting to read through the like packet and like try to figure out how to adapt it and honestly I think it was just of a mindset change for us more than anything else (...) We were actually going to do this this year and we're going to look though it every time and figure out what we were doing and write it in because it didn't happen that often last year because we didn't do that.” (GDimpacte3)

T16: “We as a team looked at the thing written like at least like “we are going to make a poster of like strengths today” like at least we know that much and that's great like and it has increased the amount that I do it like all the way.” (GDimpacte3)

Per tant, veiem un canvi en com aquests docents s'acosten a la planificació de les lliçons i les activitats de l'ASE. El primer any la percebien com una activitat poc motivant, mentre

que durant el segon any d'implementació té lloc una prioritització i compromís per planificar l'ASE durant les reunions de planificació setmanal d'aquest cicle. La docent T16 comparteix que el fet que s'incorpora l'ASE en la planificació setmanal resulta en un augment de la instrucció directa dels estàndards. **Entenem que aquest compromís que el cicle adquireix per fer de l'ASE una pràctica comú, materialitzat en la planificació setmanal de les lliçons i activitats pertinents, pot facilitar la responsabilització compartida i la rendició de comptes individual davant del grup.**

Participació famílies. Finalment, els docents van destacar la necessitat d'incloure les famílies en el treball de l'ASE. A mesura que els docents treballen conceptes com la regulació de les emocions o la mentalitat de creixement se n'adonen que, en alguns casos, l'alumnat rep uns missatges diferents o inclús contradictoris a casa. Els docents verbalitzen que **les famílies han d'estar informades i s'han de facilitar les estratègies per a què puguin participar conjuntament amb l'escola de l'aprenentatge socioemocional dels infants.**

T7: "I would say one of the challenges is also that, particularly from the things that are growth mindset that some, not all, but some families seem to not be there yet or not know the importance of this and we have not yet figured out the time to teach this to our families and so some of the messaging is countered at home." (GDimpacte1)

T18: "We should do parent workshops around this and helping parents to understand. Like parents really, really, really want their kids to succeed and being aware of what you're saying to your child by way of how much you want them to succeed (...) just ways that they talk to their kids and showing parents that that is important that these types of skills that they are fostering their children are as important as their academic achievement." (GDimpacte3)

10.5.3.2 Factors curriculars

10.5.3.2.1 Factors curriculars facilitadors

Com hem vist anteriorment, els docents d'EPACS van continuar amb la implementació dels estàndards de l'ASE de forma directa i explícita i integrant el seu llenguatge i contingut en d'altres activitats d'aula i d'altres matèries, tals com la llengua o les matemàtiques. En l'apartat de desenvolupament professional, hem vist com el professorat aprèn amb el currículum a mesura que l'implementa i se sent més còmode amb el treball de l'ASE.

Instrucció directa. Els docents descriuen l'ensenyament directe i explícit de les competències socioemocionals com una rutina més dins l'aula, amb suports visuals i un espai concret a la classe dedicat als materials que es creen durant el treball de l'ASE amb l'alumnat.

T6: *"It's explicitly taught in my classroom twice a week for about twenty minutes, or I aim for twenty minutes, so it's forty minutes a week. Like if you were to walk into the classroom right now you would see posters on the wall that we did as a class."*
(GDimpacte1)

T13: *"We do SEL in my fifth grade class twice a week in the mornings for twenty minutes or forty minutes a week, and it looks like a lesson and then practice with the lesson or activity around the lesson."* (GDimpacte2)

L'aprofundiment sobre les competències socioemocionals i la consolidació de la pràctica dels docents resulta en maneres creatives d'adreçar les competències socioemocionals, que complementen la instrucció directa dels estàndards.

T9: *"When you come in from lunch at least twice a week in sixth grade you are writing how you are doing on a scale from one to ten and anything you'd like to talk about in your socio-emotional journal and during that time students can elect to take themselves*

to the peace table and deal with something from lunch or earlier in the day.”
(GDimpacte2)

T1: *“For us it’s the same thing (explicitely taught twice a week), but then the kids are giving CARES cards to each other at the end of the day they write little notes to each other about good things that they've done or saying thank you. Just the language that I’m using throughout the day, the language the kids are using throughout the day.”*
(GDimpacte1)

Per tant, s’observa una incorporació de la instrucció directa de les competències socioemocionals en les rutines dels docents, així com el disseny i realització d’activitats durant el dia que donen suport al desenvolupament socioemocional de l’alumnat. La combinació d’aquests elements resulta, com vèiem anteriorment, en una consolidació del treball de l’ASE en la pràctica dels docents.

10.5.3.2.2 Factors curriculars limitants

Adaptacions curriculars. Durant el primer cicle de la recerca-acció, una de les dificultats més importants que van identificar els docents en l’àmbit curricular fou la necessitat d’adaptar les lliçons i activitats per al grup-classe i les necessitats específiques de l’alumnat. **La necessitat d’adaptar les lliçons i activitats que acompanyen els estàndards de l’ASE continua essent un obstacle per alguns docents durant el segon any d’implementació.**

T20: *“The actual curriculum we are using is still like in the very beginning stages so just like variety of lessons, or differentiation for grade levels is a challenge still.”*
(GDimpacte4)

T13: *“Some of the lessons I’ve had challenges with when it’s teacher scripted. I’ve had better luck with the ones where they put on plays and they talk it out and act it out, and we watched a video, and did an art project. I mean they felt a little... (Authentic)... yea, and they stuck around longer.”* (GDimpacte4)

Quan s'anima els docents a reflexionar sobre quins suports voldrien tenir de cara al futur en el treball de les competències socioemocionals, els recursos curriculars és un element que pren protagonisme.

T15: *"I want to head in a direction where things are like more responsive to my kids like every group is different and I want to be able to tweak and adjust what we're presenting in terms or curriculum so that it meets their needs better and their personalities better."* (GDimpacte3)

T4: *"Something else though that would be great to have is differentiated curriculum for the grade levels like K,-1, 2-3 Versus... even per grade level because then if you loop you have your new things to do with your kids the next year and you're not doing the same lessons all over again."* (GDimpacte1)

En canvi, la formació és un element que només una de les docents participants en els grups de discussió esmenta com a quelcom necessari de cara al treball continuat de l'ASE a l'escola.

T20: *"Finding training, there's a lot of training available like seminars, and more lessons."* (GDimpacte4)

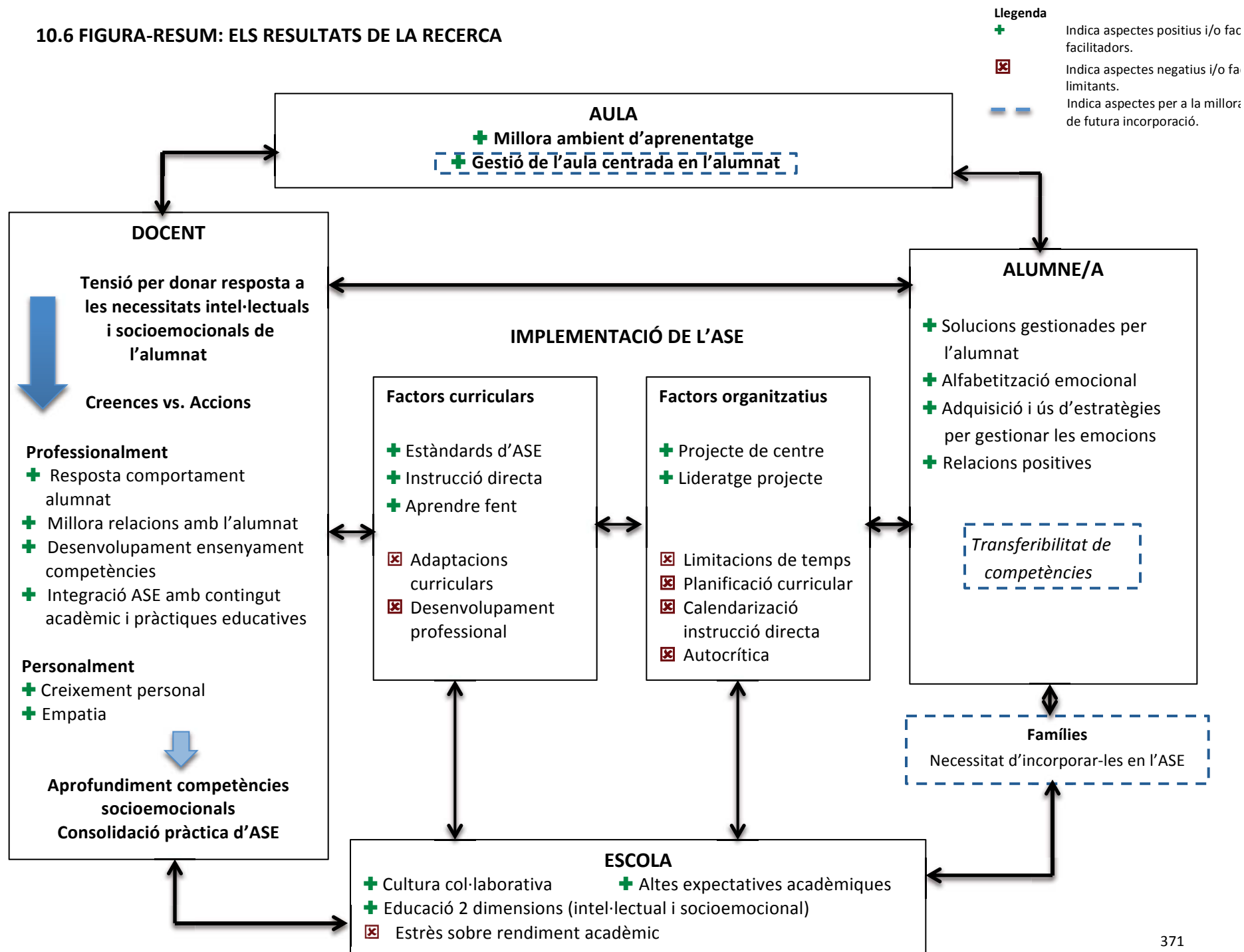
Per tant, de cara al futur del treball de l'ASE a EPACS sabem que trobar recursos curriculars addicionals serà clau per a l'èxit i la continuïtat d'aquest projecte a l'escola.

10.5.3.3 Resum de les categories d'anàlisi sobre l'escola (extensió)

L'escola		Categoria d'anàlisi	És una nova categoria ?	Breu descripció
Factors organitzatius	Factors facilitadors	Projecte de centre		L'ASE es consolida com un projecte de centre, viscut i compartit pels docents. Es destaca la visió compartida gràcies a un currículum comú. Compartir experiències per part dels docents enforteix el compromís.
		Lideratge projecte	Sí	Es reconeix la importància de comptar amb una persona que lideri el projecte i es responsabilitzi del seu desenvolupament.
	Factors limitants	Limitacions de temps		Les limitacions de temps es mantenen durant el segon any d'implementació, però els canvis organitzatius implementats redueixen el seu impacte negatiu en l'ASE.
		Planificació curricular		Un dels cicles es compromet i planifica la implementació de les lliçons i activitats de forma setmanal. La resta de cicles continua tenint dificultats.
		Participació famílies	Sí	Es reconeix la necessitat d'incorporar les famílies en aquest treball per augmentar-ne l'impacte.
Factors curriculars	Factors facilitadors	Instrucció directa		Incorporació de la instrucció directa en les rutines dels docents, així com el disseny i realització d'activitats durant el dia que donen suport al desenvolupament socioemocional de l'alumnat.
	Factors limitants	Adaptacions curriculars		Les adaptacions curriculars continuen essent una dificultat en la implementació dels estàndards de l'ASE.

Taula 60. Resum de les categories d'anàlisi sobre l'escola (extensió).

10.6 FIGURA-RESUM: ELS RESULTATS DE LA RECERCA



11. CONCLUSIONS GENERALS

Aquest estudi ha explorat la construcció de pràctiques educatives que integren l'atenció al desenvolupament intel·lectual i socioemocional dels infants per part dels docents d'escoles *charter*, amb l'objectiu d'identificar les condicions facilitadores en aquest procés. L'ús de la recerca-acció com a metodologia d'investigació ens ha permès acompanyar els docents en aquest viatge, promovent processos de reflexió sobre aquesta experiència i sobre els canvis en la pràctica educativa que van sorgir com a conseqüència.

En aquest capítol de conclusions generals, i a partir dels resultats presentats en el capítol anterior, és on donem resposta a les preguntes inicials que han motivat aquesta investigació. Les recollim en el següent quadre:

General	Quines són les condicions que faciliten pràctiques educatives dels docents que integren l'atenció al desenvolupament intel·lectual i socioemocional dels infants?
Específiques	<p>Com viuen els docents la tensió entre atendre el desenvolupament intel·lectual i socioemocional dels infants en la seva activitat professional?</p> <p>Quins són els elements que condicionen la (re)construcció del pensament pedagògic dels docents sobre l'atenció al desenvolupament intel·lectual i socioemocional dels infants?</p> <p>Quins són els factors organitzatius i curriculars que condicionen pràctiques educatives dels docents que integren l'atenció al desenvolupament intel·lectual i socioemocional dels infants?</p>

Per tal d'elaborar aquestes conclusions, hem fet servir els resultats obtinguts de l'anàlisi de la informació recollida al llarg de la recerca-acció, fonamentalment entrevistes, diari de la investigadora, artefactes i grups de discussió.

Per facilitar la lectura de les conclusions les presentem agrupades en dos grans blocs:

- **Conclusions de naturalesa conceptual.** Aquestes conclusions fan referència a com l'experiència i els processos de reflexió dels docents condicionen el seu pensament pedagògic sobre l'atenció al desenvolupament intel·lectual i socioemocional dels infants.
- **Conclusions de naturalesa pràctica.** Aquestes conclusions aborden els factors facilitadors i limitants que condicionen el desenvolupament d'un sistema de complementarietat, on s'integra l'atenció al desenvolupament intel·lectual i socioemocional dels infants, en la praxis dels docents.

11.1 CONCLUSIONS DE NATURALESA CONCEPTUAL

La distància entre les creences i les accions dels docents, pel que fa a l'atenció integral al desenvolupament intel·lectual i socioemocional dels infants, es redueix a través de la implementació continuada de l'ASE al centre educatiu.

Els docents d'EPACS comparteixen la creença que és important i necessari adreçar el desenvolupament socioemocional dels infants; aquesta creença es reflexa en el treball que l'escola havia dut a terme abans d'iniciar la recerca-acció, així com el temps i els recursos emprats durant el projecte d'investigació. L'experiència viscuda amb la implementació dels estàndards de l'ASE enforteix aquesta creença; com vèiem al capítol de resultats, els docents verbalitzen que adreçar l'ASE de forma sistemàtica i estructurada els ha fet més conscients de la necessitat de treballar les competències socioemocionals amb l'alumnat de forma continuada. Tot i aquest reconeixement del paper clau que juga el desenvolupament socioemocional en l'aprenentatge de l'alumnat, davant les limitacions de temps els docents continuen prioritant el treball del contingut acadèmic en la seva pràctica educativa.

Les pràctiques dels docents estan influenciades pel sistema de rendició de comptes al que estan sotmeses les escoles *charter*, la cultura d'instrucció basada en els estàndards estatals i les altes expectatives acadèmiques sobre l'alumnat de l'escola. La introducció de canvis en el programa educatiu del centre, concretament l'ensenyament dels estàndards de l'ASE, accentua aquesta tensió perquè demana que els docents modifiquin els seus plans inicials i adaptin els seus horaris setmanals per acomodar aquest nou contingut. Com vèiem al capítol de resultats, les dificultats per incorporar l'ensenyament de l'ASE i la manca de temps per planificar causen sentiments de culpabilització i frustració per part dels docents.

Durant el primer cicle de la recerca-acció, ens trobem amb una situació on inicialment els discursos del professorat pel que fa al desenvolupament socioemocional de l'alumnat van per una banda, mentre que la pràctica educativa va per una altra. Aquesta conclusió ens condueix a observar que les creences del professorat pel que fa a la importància de l'ASE no és una condició suficient per a què els estàndards de l'ASE s'implementin amb fidelitat i/o es produeixin canvis en les pràctiques dels docents. Aquesta conclusió està en la línia de la recerca duta a terme per Brackett et al. (2012) que vam veure al marc teòric; aquests autors

defineixen les creences dels docents pel que fa a l'ASE a partir de tres aspectes independents, però interrelacionats: el compromís, el confort i la percepció docent sobre el suport del centre a l'ASE. El compromís dels docents per implementar programes/intervencions que treballin les competències socioemocionals de l'alumnat, tot i ser un element importantíssim en l'execució d'aquests programes, no és l'únic factor condicionant.

Segons Brackett et al. (op. cit.), el nivell de confort dels docents en l'ensenyament de les competències socioemocionals i la percepció que aquests tenen sobre el suport de l'escola a aquest treball són elements que també condicionaran la preparació i disposició dels docents. Aquests dos elements també estan presents en la nostra recerca. Al capítol de resultats vam veure com l'experiència continuada implementant els estàndards de l'ASE va fer que el professorat observés un creixement i un aprenentatge en la seva manera de treballar les competències socioemocionals amb l'alumnat. Al mateix temps, els docents es van sentir més còmodes introduint canvis en la resposta a les necessitats de l'alumnat a partir del percebut suport del centre al treball de l'ASE.

Per tant, constatem que el reconeixement de la importància de l'ASE per part del professorat (compromís), el desenvolupament dels docents en l'ensenyament dels estàndards de l'ASE (confort) i el percebut suport del centre (cultura), afavoreixen que els docents introdueixin canvis i millores en les seves pràctiques educatives, reduint la distància entre les creences expressades i compartides durant la recerca-acció i les seves accions dins l'aula. Entenem que aquests tres elements (compromís, confort i cultura), que condicionen el pensament pedagògic dels docents, s'hauran de tenir en compte a l'hora de dissenyar programes de formació per a docents i de promoure pràctiques educatives que integrin el desenvolupament socioemocional en els programes educatius.

La tensió docent per donar resposta a les necessitats intel·lectuals i socioemocionals dels infants passa de ser una *tensió antagònica* a ser una *tensió de complementarietat* a través de la implementació continuada de l'ASE al centre educatiu.

Un dels elements que hem discutit amb detall al llarg d'aquesta recerca-acció és la tensió que viuen els docents entre atendre el desenvolupament intel·lectual i socioemocional de l'alumnat. Com acabem de veure, el compromís dels docents per treballar les competències socioemocionals, el desenvolupament dels docents en l'ensenyament i integració de l'ASE, així com el percebut suport de l'escola promouen que els docents introdueixin canvis i millores en les seves pràctiques educatives, reduint la distància entre les creences i les accions del professorat.

Com vèiem anteriorment, les "regles del joc" pel que fa a l'*accountability* davant l'estat i el govern federal a les que estan sotmeses les escoles *charter* condicionen el paper que els estàndards estatals juguen en els programes educatius. Aquesta és una situació que, d'entrada, està fora del control de l'escola i dels seus docents. Per això, la tensió per donar resposta a les necessitats intel·lectuals i socioemocionals dels infants no desapareixerà completament sota el paradigma de política educativa actual als EUA. Tot i això, el treball de les competències socioemocionals i la seva integració en el programa educatiu de l'escola fa que aquestes dues dimensions del desenvolupament no es percebin, des de l'administració del centre i els docents, com a antagòniques sinó com a complementàries.

Per tant, es dóna un pas d'una *tensió antagònica*, on s'entén que el treball dels elements socioemocionals es fa *en detriment* del temps dedicat als aspectes acadèmics, a una ***tensió de complementarietat***, on els aspectes intel·lectuals i socioemocionals es conceben com a elements interconnectats que formen part d'un tot. Fent servir l'analogia del *yin* i el *yang*, podem descriure aquesta tensió com un sistema dinàmic on les parts interactuen per formar un tot. Aquestes dues parts, la intel·lectual i la socioemocional, poden manifestar-se (o treballar-se) de forma més intensa en un moment determinat, sense que una domini sobre l'altra. Entendre aquest treball des de la complementarietat d'elements permetrà als centres educatius donar resposta a la globalitat de les necessitats de l'alumnat, sense comprometre els objectius de rendició de comptes als que estan sotmeses les escoles *charter*.

El compromís dels docents per integrar el desenvolupament socioemocional de l'alumnat en les pràctiques educatives augmenta quan l'ASE s'implementa de forma continuada al centre educatiu.

Les dades dels grups de discussió recollides durant el segon any d'implementació de l'ASE mostren que l'experiència continuada dels docents amb el treball del desenvolupament socioemocional de l'alumnat aprofundeix el seu coneixement sobre el contingut de l'ASE; és a dir, sobre les habilitats i el coneixement que formen part de cada competència socioemocional.

Al mateix temps, els docents observen com les competències socioemocionals donen suport i fonamenten l'aprenentatge. El professorat comparteix que el llenguatge compartit entre alumnat i docents sobre les emocions i com regular-les va millorar la comunicació amb els infants i va permetre l'establiment de relacions més significatives amb l'alumnat. A més, el treball d'estratègies per a la resolució de conflictes afavoreix que l'alumnat pugui resoldre conflictes amb companys de forma més independent; en aquestes situacions, el docent esdevé un facilitador en els processos de resolució de conflictes, en comptes d'ignorar-los o d'intervenir per tal de solucionar-los. El professorat observa, doncs, com aquestes millores afavoreixen l'aprenentatge perquè d'una banda, el docent es pot comunicar més efectivament amb l'alumnat a partir del llenguatge compartit de l'ASE i, de l'altra, l'alumnat té estratègies per identificar i regular les emocions, així com per resoldre conflictes amb els companys de forma efectiva. Segons els docents, aquestes millores es materialitzen en un ambient d'aprenentatge més positiu dins l'aula, millorant, per tant, el treball del contingut acadèmic. Les percepcions dels docents pel que fa a les millores derivades de la implementació de l'ASE (alfabetització emocional, adquisició d'estratègies per regular les emocions, augment de l'autogestió de l'alumnat i millora de l'ambient d'aprenentatge) estan en la mateixa línia de la meta-anàlisi de Durlak et al. (2011), la qual identifica millores en les competències socioemocionals i els comportaments socials positius de l'alumnat, entre d'altres.

Tot i que els docents havien reconegut la importància del desenvolupament socioemocional en l'educació dels infants, l'experiència continuada amb la implementació de l'ASE al centre educatiu fa possible que els docents puguin observar, per ells mateixos, els resultats positius

que aquest treball té en l'aprenentatge de l'alumnat. Aquesta experiència positiva augmenta el compromís dels docents per continuar treballant el desenvolupament socioemocional de l'alumnat a través de la seva actuació docent i trobar formes de superar els obstacles identificats. Com veïem al capítol de resultats, algunes de les limitacions identificades durant el primer cicle de recerca-acció es superen parcialment (no totalment) a través del compromís dels docents per planificar les lliçons i activitats i assegurar-se que hi ha un temps específic dins l'horari escolar dedicat a l'ASE.

Aquesta conclusió ens permet suggerir, com també veurem més endavant, la creació d'espais de col·laboració i desenvolupament professional dels docents, on el professorat pugui participar de processos reflexius sobre la pràctica educativa i els canvis que observen a partir de la implementació de l'ASE i la incorporació de les competències socioemocionals en les rutines de l'aula. Entenem que aquests espais de col·laboració poden servir per celebrar els assoliments i millores en la implementació de l'ASE, així com per enfortir el compromís dels docents en el treball de les competències socioemocionals.

El treball de les competències socioemocionals dels propis docents és important en la implementació de l'aprenentatge socioemocional amb l'alumnat.

Una de les reflexions que sorgeix contínuament en els grups de discussió, tant els del primer cicle de la recerca-acció com durant el segon any d'implementació, és la percebuda millora dels docents en les seves relacions amb l'alumnat. Les veus dels docents expressen com el treball de les emocions, la regulació del propi comportament i el compartir les fortaleses i debilitats dins l'aula, fa que els docents puguin conèixer l'alumnat d'una forma més íntima i puguin establir-hi una relació més significativa. L'existència d'un llenguatge compartit, per referir-se a les emocions i a les decisions preses per regular-les, facilita una comunicació més oberta amb l'alumnat, que pot derivar en l'enfortiment de les relacions entre alumnat i professorat. Aquestes observacions estan en la línia dels treballs de Jones, Bouffard i Weissbourd (2013) que estableixen com l'ASE influeix en la *qualitat* de les relacions entre estudiants i professorat.

A mesura que el docent treballa les competències socioemocionals dins l'aula, aquest aprèn a conèixer-se millor, de la mateixa manera que ho fan els i les estudiants. Quan el docent ensenya certes estratègies per regular les emocions, és també ell o ella que n'aprèn d'aquestes estratègies, aplicant-les en la seva relació amb l'alumnat. El treball de l'ASE promou que els docents analitzin el comportament de l'alumnat des de la perspectiva socioemocional; és a dir, entenen que hi ha d'haver una regulació de les emocions i que, de vegades, l'alumnat no està en condicions de respondre ràpidament a les instruccions del docent o canviar l'estat d'ànim després d'un conflicte. Com vèiem al capítol de resultats, els docents expressen haver après sobre ells mateixos i com expressen les emocions, estar més centrats emocionalment dins l'aula i sentir més empatia cap a l'alumnat. Les percepcions dels docents d'EPACS pel que fa al seu creixement professional i personal ens recorden la recerca de Larsen i Samdal (2012), on els docents expressaren haver esdevingut més conscients i sensibles al context, tenir més competències socials i ser més democràtics en la relació amb l'alumnat. Per tant, constatem que els docents d'EPACS van percebre canvis en la relació amb l'alumnat similars als identificats per la recerca de Larsen i Samdal (op. cit.).

Aquests resultats posen de manifest que el docent no és un emissor passiu en els processos d'ensenyament-aprenentatge; sinó que precisament, és un agent actiu que ensenya i al mateix temps aprèn a través del contingut i també de la relació que s'estableix amb l'alumnat durant aquest treball. La relació dialògica entre alumnat i docents en els processos d'ensenyament-aprenentatge pren especial rellevància quan l'objectiu educatiu és el desenvolupament de les competències socioemocionals. Constatem, doncs, la importància de treballar les competències socioemocionals dels docents en la implementació de l'ASE en centres educatius.

Aquesta conclusió té implicacions pel que fa al treball amb els adults que implementen l'ASE i integren el seu contingut en les pràctiques educatives. D'una banda, entenem que quan els centres educatius es plantegen com adreçar l'ASE haurien d'incorporar el treball de les competències socioemocionals dels adults encarregats de la seva implementació. La incorporació del treball de les competències dels adults és un element que la literatura, com vèiem al marc teòric, ha considerat necessari. De fet, molts dels currículum per treballar l'ASE incorporen el treball de les competències socioemocionals dels adults en els seus programes de formació. Entenem que la formació dels adults sobre les seves pròpies

competències socioemocionals facilitarà la disponibilitat de l'adult i el prepararà millor per dur a terme aquest treball amb l'alumnat.

De l'altra, entenem que, per tal de què els docents desenvolupin les seves competències socioemocionals, el professorat ha de tenir espais de col·laboració on puguin compartir amb d'altres docents com el treball de l'ASE està influenciant el seu desenvolupament professional i personal. Crear aquests espais de col·laboració per als docents, ajudarà a què el professorat pugui reflexionar de forma sistemàtica i continuada sobre les seves competències socioemocionals i el seu desenvolupament professional i pugui, per tant, incorporar aquestes reflexions en el treball amb l'alumnat i en la seva pràctica educativa.

En el treball de les competències socioemocionals, l'existència d'un projecte acordat entre docents i administració afavoreix la introducció de canvis en les pràctiques educatives.

Com hem vist, les pràctiques educatives dels docents d'EPACS estan condicionades pel sistema de rendiment de comptes i per la cultura d'altres expectatives acadèmiques sobre l'alumnat. Durant el primer cicle de la recerca-acció i el segon any d'implementació de l'ASE, alguns docents expressen haver introduït certs canvis en les seves pràctiques perquè saben que l'escola estava recolzant aquest treball. Per tant, veiem com, des del punt de vista del docent, els canvis introduïts en l'horari o en les rutines de l'aula estan *legitimats* pel percebut suport de l'escola en la implementació de l'ASE. Dit d'una altra manera, alguns docents verbalitzen haver prioritzat els elements socioemocionals en certes activitats dins l'aula i justifiquen aquesta decisió pel suport de l'escola a aquest treball.

Aquesta constatació té implicacions importants pel que fa a la implementació de l'ASE en contextos amb un alt nivell de rendició de comptes, on el programa acadèmic i l'aprenentatge dels estàndards estatals prenen prioritat. Com veiem a la revisió de la literatura sobre cultures organitzatives (Hargreaves, 2003), centres educatius amb un alt nivell de rendició de comptes poden convertir-se en sectes de formació per al rendiment si es busquen resultats a curt termini. En aquest cas, la cultura col·laborativa i de suport professional que els docents tant valoren (veure capítol resultats, pàg. 312) indica que EPACS es troba més a prop de ser una comunitat professional d'aprenentatge, que una

secta de formació. Tot i això, l'anàlisi de les dades ens mostra que la preocupació dels docents pel rendiment acadèmic de l'alumnat en les proves estandarditzades i el ràpid ritme d'ensenyament dels estàndards estatals, juntament amb la cultura d'altas expectatives acadèmiques sobre l'alumnat, condicionen significativament la introducció de millores i/o canvis en les pràctiques educatives. Constatem, doncs, la necessitat de què l'escola doni suport al treball de les competències socioemocionals, ja que d'aquesta manera s'afavoreix que els docents introdueixin canvis en les seves pràctiques.

Entenem que és necessari que existeixi un acord entre docents i administració pel que fa al treball de les competències socioemocionals a l'escola. L'existència d'un projecte acordat entre tots permetrà definir les expectatives concretes de l'escola pel que fa al desenvolupament socioemocional de l'alumnat. Aquestes expectatives, juntament amb els canvis en les pràctiques educatives que el treball de les competències socioemocionals demana, s'haurien de compartir i revisar al llarg del curs escolar durant les reunions de claustre. L'objectiu d'aquests espais de col·laboració i anàlisi és la creació d'un diàleg obert entre docents i administració pel que fa al treball de l'ASE. En qualsevol cas, no voldríem tenir una situació on els docents podrien incorporar de manera més efectiva l'ASE en les seves pràctiques i que no ho fessin per percebre una manca de suport del centre.

Aquesta conclusió ens permet suggerir, doncs, la necessitat de crear un projecte acordat i pactat entre docents i administració per al treball de les competències socioemocionals al centre educatiu i la seva integració amb el desenvolupament intel·lectual de l'alumnat en les pràctiques educatives. Al mateix temps, entenem que caldrà enfortir el diàleg entre docents i administració durant el curs escolar; de forma que els objectius de treball i les expectatives de temps es revisin periòdicament i s'ajustin quan la situació així ho requereixi. Aquestes suggerències estan en la línia dels elements de sostenibilitat recollits per CASEL (2008), que hem revisat al marc teòric (pàg. 76), pel que fa al desenvolupament d'una visió compartida, l'avaluació contínua i la comunicació oberta en la implementació de l'ASE als centres educatius.

La incorporació del desenvolupament socioemocional en el programa educatiu de l'escola i en les pràctiques educatives dels docents s'ha de fer des d'una mirada sistèmica, és a dir tenint en compte les famílies i els contextos educatius fora de l'escola.

Durant la fase d'identificació de la problemàtica, abans d'iniciar la recerca-acció, els docents van verbalitzar la manca d'expectatives comunes pel que fa al comportament de l'alumnat fora de l'aula (en activitats extraescolars) i fora de l'escola, amb les famílies. Durant el segon any d'implementació de l'ASE, els docents van poder incorporar el personal de suport (monitors de menjador i de pati, de suport per a les necessitats educatives especials i d'activitats extraescolars) en la planificació i disseny de la implementació de l'ASE a l'escola. D'aquesta manera, tant docents com personal de suport van participar en la implementació de l'ASE al centre educatiu.

Durant el segon any d'implementació, els docents van tornar a destacar la necessitat d'incloure les famílies en el treball de l'ASE. Els docents observen que, en alguns casos, l'alumnat rep de la seva família uns missatges diferents (o inclús contradictoris) a les estratègies de regulació de les emocions i de mentalitat de creixement que els docents treballen a l'escola. Els docents reconeixen que les famílies han d'estar informades i s'han de facilitar estratègies per a què puguin participar conjuntament amb l'escola de l'aprenentatge socioemocional dels infants i joves.

Constatem, a partir de les veus dels docents, la necessitat de treballar les competències socioemocionals dels infants i també dels adults que es relacionen amb ells, des d'una perspectiva sistèmica; és a dir, tenint en compte que l'aula no és un nucli aïllat, sinó que forma part d'una xarxa d'altres sistemes que la condicionen i influeixen l'impacte que les pràctiques educatives tenen sobre l'alumnat. Aquesta mirada sistèmica en la implementació de l'ASE està en la mateixa línia que les recomanacions de CASEL (Weissberg, 2011); l'organització reconeix la importància d'incloure tots els membres de la comunitat educativa (especialment les famílies) en aquest treball, per poder oferir als infants i joves oportunitats d'aprendre i practicar les competències socioemocionals tant a l'escola com a la vida quotidiana, tant a curt com a llarg termini. Aquesta mirada sistèmica, doncs, ens acosta a l'ASE com a estratègia de millora dels diferents contextos d'aprenentatge on l'alumnat es relaciona: l'aula, l'escola, la família i la comunitat.

Aquestes observacions ens permeten suggerir, doncs, que els projectes d'implementació de l'ASE en centres educatius tinguin en compte les famílies i la comunitat educativa per tal d'aconseguir millors resultats en el desenvolupament socioemocional dels infants i joves. Incloure aquests elements afavorirà que els missatges i les estratègies treballades a l'escola es reforcin en la resta de contextos d'aprenentatge on l'alumnat participa.

11.2 CONCLUSIONS DE NATURALESA PRÀCTICA

La implementació continuada de l'ASE afavoreix que els docents desenvolupin les seves habilitats per ensenyar les competències socioemocionals de forma efectiva i creativa.

L'anàlisi de les dades recollides en aquesta recerca-acció ens mostra que l'experiència continuada en l'ensenyament de les competències socioemocionals afavoreix que els docents se sentin més còmodes amb els materials i el contingut dels estàndards de l'ASE. Com vèiem al capítol de resultats, aquesta experiència fa possible que el professorat sigui més consistent en la implementació dels estàndards, així com busqui formes creatives d'integrar el contingut de l'ASE en activitats i espais dins l'aula. A partir d'aquesta conclusió no volem dir que només l'experiència pot ajudar en la millora de l'ensenyament de l'ASE; entenem que la formació pot contribuir a què els docents desenvolupin les habilitats i estratègies adients en la implementació de l'ASE. Tot i això, per la naturalesa personal i emocional d'aquest treball, volem destacar la importància de l'experiència pràctica en la millora de la tècnica d'ensenyament.

Tornant al model de Brackett et al. (2012) sobre les creences del professorat pel que fa a l'ASE, volem destacar que, en el cas de la nostra recerca, els sentiments de comoditat dels docents es veuen *afavorits* per la seva experiència pràctica ensenyant les competències socioemocionals.

Aquesta conclusió ens condueix a observar que la implementació de l'ASE es veuria beneficiada per la incorporació de models de formació continuada que incorporessin l'observació, reflexió i avaluació de les pràctiques de l'ASE. És a dir, la importància de la praxis dels docents en el treball de les competències socioemocionals demana models de formació que treballin precisament la reflexió sobre la pràctica amb l'objectiu de millorar-la i perfeccionar-la. Com vèiem a la revisió de la literatura de l'ASE, el *coaching* és un model de formació que s'està fent servir en l'actualitat amb força èxit per acompanyar certs programes d'ASE (Jones et al., 2013).

Fins ara hem après que el reconeixement de la importància del desenvolupament socioemocional dels infants no és una condició suficient per superar les dificultats

d'implementació i introduir canvis en les pràctiques educatives dels docents. En alguns casos caldrà enfortir el compromís dels docents a partir d'una experiència continuada i positiva, que faci que el docent se senti més còmode treballant les competències socioemocionals amb l'alumnat. Aquesta experiència fa possible que els docents puguin *viure*, de primera mà, els resultats positius que comporta aquest treball. Al mateix temps, l'experiència continuada ensenyant les competències socioemocionals afavoreix que els docents desenvolupin les seves habilitats per ensenyar-les i siguin més creatius buscant maneres d'incorporar l'ASE en altres activitats i espais de l'aula.

La reducció de la distància entre creences i accions pel que fa al treball de les competències socioemocionals, el pas d'una tensió antagònica a una tensió de complementarietat i l'augment del compromís dels docents a partir d'una implementació continuada són indicadors de què s'han produït alguns canvis en els esquemes de pensament dels docents. Al mateix temps, els docents observen la introducció de petites modificacions en els seus esquemes d'acció, tals com la integració de l'ASE en les pràctiques educatives i en la seva resposta davant els problemes de comportament dins l'aula. És, doncs, a través d'aquest procés d'innovació que comencem a veure com el docent (re)construeix el seu pensament pedagògic, que es derivarà en canvis en la seva pràctica educativa.

La implementació de l'ASE promou una vida social dins l'aula centrada en l'autogestió de les relacions socials per part de l'alumnat.

L'anàlisi de les entrevistes i dels grups de discussió al llarg del procés de recerca ens mostra que el treball de l'ASE per part dels docents afavoreix una gestió de l'aula, especialment la gestió del comportament de l'alumnat, més centrada en l'autogestió de l'alumnat. A mesura que els i les estudiants aprenen sobre les seves emocions i interioritzen estratègies per regular-les i per resoldre conflictes, poden gestionar el seu comportament i resoldre problemes entre companys de forma més autònoma. Com vèiem als resultats, davant d'aquesta millora els docents adopten un rol de facilitador en la gestió del comportament; el professorat pot recordar als estudiants els passos que han de seguir per resoldre un problema o promoure que l'alumnat faci servir les estratègies treballades per regular les pròpies emocions, sense haver de solucionar els problemes dels estudiants o ignorar-los per

la manca de temps. Els docents poden adoptar aquest rol de facilitador perquè l'alumnat ha interioritzat aquestes estratègies i té recursos per autogestionar-se.

Al mateix temps, volem destacar que la percebuda autogestió de l'alumnat per part dels docents no ve només motivada per la constatació que l'alumnat pot resoldre conflictes de forma independent. Com recollíem anteriorment, els docents es desenvolupen professionalment a través d'aquest treball i apliquen les mateixes estratègies de regulació de les emocions que estan treballant amb l'alumnat en la seva actuació dins l'aula. El professorat comença a analitzar el comportament de l'alumnat des del marc de referència de les competències socioemocionals: esdevenen més comprensius i empàtics amb el comportament de l'alumnat, intentant entendre les raons que motiven certs comportaments, en comptes de reaccionar amb un càstig o una conseqüència. Com vèiem anteriorment, aquestes troballes estan en la línia de la recerca duta a terme per Larsen i Samdal (2012), així com també en certa manera pels treballs de Reyes et al. (2012) que identifiquen una millor afrontació dels conflictes, gestió de les emocionals desagradables i millora del clima d'aula per part dels docents gràcies al treball de les competències socioemocionals dins l'aula.

Per tant, constatem que el treball de les competències socioemocionals promou una gestió de la vida social de l'aula més centrada en l'autogestió de les relacions socials per part de l'alumnat gràcies a dos processos paral·lels, però interrelacionats: d'una banda, l'adquisició de certes estratègies per part de l'alumnat i de l'altra, la millora en la comprensió del comportament de l'alumnat per part dels docents. Aquestes conclusions ens permeten suggerir que els projectes d'implementació de l'ASE incorporin un procés orientatiu en la gestió de les relacions socials dins l'aula, on es passi d'una regulació centrada en el docent a una gestió centrada en l'alumnat. Aquest procés, si es comparteix amb els i les estudiants, pot promoure la responsabilització de l'alumnat en el procés d'aprenentatge de les competències socioemocionals i pot servir com a incentiu en la regulació autònoma de les relacions entre alumnes, sense la intervenció de l'adult.

Les dificultats que comporta la implementació de l'ASE s'han d'adreçar tant des de la planificació general de l'escola com des dels esforços individuals.

Al capítol de resultats hem identificat elements organitzatius i curriculars que van limitar la fidelitat en la implementació de l'ASE: les limitacions de temps, les dificultats per planificar l'ASE i per incloure la instrucció directa de les competències socioemocionals en l'horari escolar i la necessitat d'adaptar el currículum segons les necessitats i edat de l'alumnat. Tot i que algunes d'aquestes limitacions es van superar parcialment durant el segon any d'implementació, d'altres limitacions (com la necessitat per realitzar adaptacions curriculars i la manca de temps) es van mantenir presents. Aquestes observacions ens permeten suggerir que les dificultats o limitacions amb les que es troben els docents en la implementació de l'ASE s'adrecin oberta i col·laborativament amb l'administració i el conjunt del professorat. Deixar que els docents resolguin aquestes dificultats de forma aïllada, sigui individualment o bé per cicles, pot limitar els beneficis de l'ASE per a l'alumnat i l'experiència positiva per al professorat. Entenem, juntament amb les recomanacions de sostenibilitat que ofereix CASEL (2008), que la implementació de l'ASE ha d'anar acompanyada de la creació d'estructures que donin suport a aquest treball (obtenció d'un currículum, assignar recursos humans, ús del temps) i que responguin al *conjunt* de dificultats amb les que es troben els docents.

Com veïem anteriorment, l'existència d'un projecte acordat entre docents i administració afavoreix la introducció de canvis en les pràctiques educatives. De fet, molts dels docents de l'escola van destacar la implicació del centre i de tots els docents com un dels elements facilitadors dels canvis i les millores en la implementació de l'ASE. Al mateix temps, la literatura sobre l'ASE recull la implicació de l'administració com un factor valorat per organitzacions clau en el treball de l'ASE (CASEL i Six Seconds), així com pels mateixos docents implicats i compromesos amb aquest treball (Civic Enterprises, 2013).

Resumint, d'una banda, veiem que les dificultats en la implementació de l'ASE no s'haurien de resoldre des dels esforços individuals dels docents o dels cicles, ja que limitarien l'impacte de l'ASE per a l'alumnat i professorat. De l'altra, constatem la importància d'adreçar els processos d'innovació a partir de la implicació i suport del centre. Per tant, entenem que les dificultats que puguin sorgir en la implementació de l'ASE s'haurien de

resoldre tant des de la planificació general del centre i la revisió periòdica del projecte d'ASE, així com des del compromís i esforç individual del professorat. D'aquesta manera, l'escola podrà respondre de forma conjunta i global als reptes existents, així com garantir un desenvolupament sostenible de l'ASE al centre educatiu.

La integració de l'ASE en les pràctiques educatives s'hauria de desenvolupar a través d'espais de col·laboració i desenvolupament professional per als docents.

Les dades recollides a les entrevistes i als grups de discussió mostren que la integració de l'ASE en l'actuació professional dels docents augmenta quan el professorat ha tingut una experiència positiva i continuada amb el contingut específic dels estàndards i el currículum utilitzat per ensenyar aquests estàndards. El treball continuat de l'ASE afavoreix que el professorat faci servir el llenguatge dels estàndards per comunicar-se de forma més significativa amb l'alumnat i l'incorpori en les activitats de l'aula. Tot i que aquesta integració no es contemplava explícitament en la planificació de l'ASE, els docents van observar que la implementació continuada i el seu propi desenvolupament en l'ensenyament de l'ASE afavoria una major integració de les competències socioemocionals en d'altres activitats i matèries dins l'aula.

Al mateix temps, els docents van expressar el desig de poder col·laborar amb d'altres docents, observant companys dins l'aula i compartint experiències sobre el treball de l'ASE. Les recomanacions dels docents pel que fa al seu propi desenvolupament professional estan en la mateixa línia que la literatura sobre processos d'innovació educativa (Gather Thurler, 2004) o comunitats d'aprenentatge (Hargreaves, 2003), que emfatitzen l'existència d'espais on els docents puguin col·laborar obertament per poder millorar la seva pràctica.

L'atenció integral al desenvolupament intel·lectual i socioemocional dels infants en les pràctiques educatives ha de contemplar com els docents *introdueixen* millores en la seva actuació docent. En l'apartat de conclusions de naturalesa conceptual, hem vist que l'experiència continuada positiva implementant l'ASE enforteix el compromís dels docents per seguir treballant les competències socioemocionals de l'alumnat. Constatem, doncs, la necessitat d'establir espais de col·laboració i desenvolupament, on els docents puguin

periòdicament celebrar els assoliments, reflexionar sobre els canvis observats, intercanviar idees i aprendre els uns dels altres. L'administració de l'escola hauria de donar suport a aquests espais de col·laboració i desenvolupament professional, a partir de la provisió de recursos (materials i de temps), així com amb la seva participació activa de forma regular. Entenem que aquests espais de col·laboració conformen una estructura de suport necessària per al manteniment del compromís del professorat, el desenvolupament sostenible de l'ASE en els centres educatius i la consecució de pràctiques educatives que atenguin tant la dimensió intel·lectual com la socioemocional de l'alumnat.

El centre educatiu ha de crear estructures de suport de l'ASE que permetin als docents planificar de forma conjunta. El cicle és l'estructura intermitja que millor pot articular el treball de l'ASE.

Al capítol de resultats vam veure que les limitacions de temps per a la planificació curricular i per a la instrucció directa dels estàndards de l'ASE van condicionar significativament la implementació del pla d'acció i, com a conseqüència, la integració de l'ASE en les pràctiques educatives dels docents. Tot i que algunes d'aquestes dificultats es van superar parcialment durant el segon any d'implementació, els docents van expressar que la manca de temps per a la planificació continuava essent una limitació important. Entenem, doncs, que l'escola haurà d'establir unes estructures de treball que permetin al professorat planificar l'ASE i designar un temps específic per a la instrucció directa de les competències socioemocionals dins l'horari setmanal.

Al capítol de resultats vam veure que un dels cicles a l'escola va fer servir la reunió setmanal de cicle per planificar les lliçons i activitats de l'ASE durant el segon any d'implementació. La incorporació de l'ASE en la planificació setmanal va resultar, segons els mateixos docents, en un augment de la instrucció directa dels estàndards. Entenem que aquest compromís per planificar l'ASE setmanalment reflexa un intent per convertir el treball de les competències socioemocionals en una pràctica comú. Al seu torn, aquestes reunions de planificació faciliten la responsabilització compartida i la rendició de comptes individual davant del grup.

Constatem, doncs, la necessitat de crear estructures de suport a l'escola que facilitin la planificació conjunta de l'ASE i el desplegament de la visió compartida recollida al projecte de centre. Entenem que el cicle, per ser un grup reduït de docents on l'alumnat té unes necessitats similars d'acord amb la seva edat i on els docents estan acostumats a col·laborar, és l'estructura idònia on s'hauria de desenvolupar el treball de planificació i l'operativització del projecte de centre durant el curs escolar. Com vèiem, el treball per cicles facilita la responsabilització compartida en un ambient familiar i la rendició de comptes individual davant del grup. Entenem que l'ús del cicle com a estructura de treball per a l'ASE beneficiarà de forma significativa la implementació i sostenibilitat de l'ASE al centre educatiu.

L'adopció i la implementació de l'ASE és un procés complex, fortament influenciat per factors contextuais, que requereix temps i un treball continuat.

El treball sistemàtic i comprensiu de les competències socioemocionals als centres educatius és un procés d'aprenentatge tant per a administradors, docents, com per a estudiants. En el cas de la nostra recerca-acció, els docents verbalitzen que l'experiència continuada positiva implementant l'ASE millora l'ambient d'aprenentatge i facilita la introducció de canvis i millores en les pràctiques educatives. Tot i les millores identificades pel professorat, la implementació de l'ASE no es va produir sense dificultats i també alguns moments de frustració per part dels docents.

Al llarg d'aquestes conclusions, ens hem atrevit a oferir algunes suggerències generades a partir de les lliçons apreses en aquesta recerca-acció. Aquestes suggerències, lluny d'intentar ser generalitzables, ofereixen elements per a la reflexió basats en l'experiència d'un centre educatiu amb altes expectatives acadèmiques sobre l'alumnat decidit a donar resposta a la dimensió socioemocional de desenvolupament dels infants d'una forma sistemàtica. En qualsevol cas, altres centres educatius iniciant aquest tipus de treball hauran de tenir en compte com aquestes recomanacions *prenen sentit* en el seu context educatiu particular. L'adquisició i desenvolupament de les competències socioemocionals és un procés que no s'acaba quan hem introduït l'ASE al centre educatiu, sinó que és un procés que dura tota la vida. En qualsevol moment, ens podem trobar amb situacions difícils, tant

personal com professionalment, que requereixen l'ús d'estratègies de regulació de les emocions. La naturalesa d'aquest procés ens mostra, doncs, que el seu treball requerirà de temps i d'una atenció continuada en els centres educatius per a què l'alumnat acabi l'escolarització amb les eines necessàries per tenir èxit tant en la vida personal com en la carrera professional.

11.3 SUGGERÈNCIES EN LA IMPLEMENTACIÓ DE L'ASE ALS CENTRES EDUCATIUS

A continuació presentem una taula-resum amb les suggerències en la implementació de l'ASE en centres educatius, fruit de les conclusions d'aquesta recerca-acció.

Pensament pedagògic dels docents
<p>Dissenyar programes de formació i pautes d'implementació de l'ASE que tinguin en compte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nivell de compromís dels docents • Nivell de confort dels docents amb l'ensenyament de l'ASE • Percebut suport de l'escola per part dels docents
<p>Facilitar que els docents entenguin la tensió entre atendre necessitats intel·lectuals i socioemocionals com una tensió de complementarietat a través de programes de formació, l'elaboració d'un projecte de centre i l'establiment d'estructures de suport per a la implementació de l'ASE.</p>
<p>Treballar les competències socioemocionals dels docents i altres adults a l'escola, abans i durant la implementació de l'ASE amb l'alumnat.</p>
Projecte de centre
<p>Elaborar un projecte de centre acordat entre docents i administració sobre la implementació de l'ASE a l'escola. Revisar els objectius de treball, les expectatives de temps i el procés d'implementació de forma periòdica.</p>
<p>Diàleg obert sobre les dificultats sorgides durant la implementació de l'ASE. Els reptes s'adrecen des de la planificació general del centre i des de l'esforç individual dels docents.</p>
<p>Incorporar un procés orientatiu en la gestió de les relacions socials dins l'aula, que descrigui el pas d'una gestió centrada en el docent a l'autogestió per part de l'alumnat.</p>
<p>Incorporar les famílies i els contextos educatius fora de l'escola en el treball de les competències socioemocionals de l'alumnat (mirada sistèmica).</p>
Elements de suport
<p>Acompanyar la implementació de l'ASE amb models de formació continuada que incorporin l'observació, reflexió i avaluació de les pràctiques educatives, tals com el <i>coaching</i>.</p>
<p>Adoptar recursos curriculars que estiguin diferenciats/adaptats segons l'edat de l'alumnat.</p>
<p>Crear espais de col·laboració i desenvolupament professional dels docents per tal de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enfortir el compromís del professorat • Celebrar els assoliments • Facilitar la reflexió sobre les pràctiques educatives • Promoure l'aprenentatge i la millora de les pràctiques educatives
<p>Establir les reunions de cicle com l'estructura per a la planificació curricular de l'ASE i l'articulació de les competències socioemocionals durant l'horari escolar. Dotar els docents del temps necessari per poder treballar l'ASE durant aquestes reunions</p>

Taula 61. Suggerències en la implementació de l'ASE als centres educatius.

11.4 LIMITACIONS I IMPLICACIONS PER A FUTURES RECERQUES

11.4.1 LIMITACIONS DE LA RECERCA

Al llarg d'aquesta investigació ens hem trobat amb una sèrie de dificultats i limitacions que han incidit en el desenvolupament de la recerca-acció. Hem agrupat aquestes limitacions segons facin referència a la metodologia d'investigació o al context de recerca.

Limitacions relacionades amb la metodologia d'investigació

La recerca-acció és una metodologia d'investigació participativa i col·laborativa, on els docents reflexionen sobre la seva pràctica educativa per poder-la transformar (Kemmis, 1984). La naturalesa participativa de la recerca-acció combinada amb la manca de temps que existeix en els centres educatius va dificultar que els docents col·laboressin amb la mateixa intensitat en totes les fases del procés de recerca. Com vam veure al capítol de metodologia, la investigadora va haver d'introduir canvis importants en la planificació inicial de la recerca-acció. Al mateix temps, vam veure com el temps dedicat per a la recerca-acció durant les reunions del claustre es va reduir significativament. Aquests canvis en la planificació inicial, tot i que es van intentar trobar solucions alternatives, van fer difícil que els docents participessin tan activament com ens hauria agradat.

En aquesta recerca-acció, els docents i la investigadora van *dissenyar l'avió mentre volaven* (Herr and Anderson, 2005). És a dir, es van prendre decisions sobre com millorar les pràctiques educatives mentre els docents estaven treballant dins les aules amb l'alumnat i l'escola estava en ple funcionament. Aquest aspecte, característic de la recerca-acció, fa difícil la posada en pràctica perquè hom sap on comença la recerca, però (mentre aquesta té lloc) no se sap bé com evolucionarà. Des de la perspectiva de la investigadora, aquest aspecte es va concretar en un sentiment de manca de control sobre el procés investigador.

El centre de l'activitat investigadora d'aquesta recerca-acció fou el docent. Entenem que aquest èmfasi en les veus dels docents pot suposar una limitació, ja que no es van fer servir altres tipus de dades per donar suport a les interpretacions dels docents i per

confirmar els canvis observats pel professorat. De cara a futures recerques, entenem que seria convenient recollir les veus de l'alumnat i de l'administració pel que fa a les pràctiques educatives dels docents. Poder comptar amb les percepcions d'altres actors participants contribuirà a una anàlisi més comprensiva de la implementació de l'ASE i dels canvis que es generen com a conseqüència.

Limitacions relacionades amb el context de recerca

Una de les dificultats principals amb les que es troben els docents en el desenvolupament de tasques de recerca és la manca de temps. El nostre cas no va ser l'excepció. Com hem vist anteriorment, les limitacions de temps van reduir significativament les sessions de treball amb el claustre, fet que va condicionar no només la participació del professorat en els diferents cicles de la recerca-acció, sinó també l'establiment d'una continuïtat en el procés de recerca. Tot i que aquesta dificultat és habitual en els projectes de recerca-acció, és una limitació que ens va agafar desprevinguts ja que les diferents sessions de treball s'havien negociat obertament amb l'administració abans d'iniciar el projecte de recerca.

Al mateix temps, les limitacions de temps van afectar la *qualitat* de les sessions de treball amb els docents. És a dir, el temps dedicat a les reunions de claustre per a la recerca-acció s'havia d'aprofitar al màxim per poder cobrir tots els aspectes necessaris per a la reflexió i la posada en pràctica. En alguns moments, no vam poder dedicar tant de temps com ens hauria agradat al treball de la cultura de grup o la celebració dels assoliments, perquè comptàvem amb un temps reduït per reflexionar sobre la implementació de l'ASE.

Finalment, el fet que els dos membres de l'equip directiu (directora i cap d'estudis) fossin noves en les seves funcions administratives va limitar, en alguns moments, el desenvolupament de la recerca i la flexibilitat en la introducció de canvis en la planificació general de l'escola. Com és comprensible, la prioritat d'aquestes persones era familiaritzar-se amb el nou rol administratiu i fer front a les responsabilitats associades amb el lideratge de l'escola, assegurant el funcionament adequat del centre.

11.3.2 IMPLICACIONS PER A FUTURES RECERQUES

La literatura de l'ASE ha estat fonamentalment preocupada en identificar els *outcomes* dels programes que adrecen les competències socioemocionals als centres educatius i els elements que els programes efectius tenen en comú. Aquestes recerques han analitzat els programes d'ASE en relació a la instrucció directa de les competències, mentre que la integració dels aspectes socioemocionals en les pràctiques dels docents i en el contingut acadèmic ha rebut menys atenció. Entenem que futures recerques haurien d'analitzar com la integració de l'ASE en les pràctiques dels docents i en els programes acadèmics de l'escola condiciona tant l'adquisició i desenvolupament de competències per a l'alumnat com els factors socioemocionals del context d'aprenentatge.

Un dels objectius que els docents es van plantejar de cara al futur de l'ASE a EPACS fou el pas d'una gestió de l'aula, tant pel que fa al comportament de l'alumnat com a d'altres aspectes organitzatius, centrada en el professorat a una gestió centrada en l'alumnat. Aquesta recerca aporta evidències que el treball de les competències socioemocionals *promou* una autogestió de les relacions socials per part de l'alumnat, on el professorat adopta un rol de facilitador. Creiem que seria interessant, de cara a futures recerques, que s'explorés com el treball de les competències socioemocionals condiciona l'estil organitzatiu i de gestió del docent. Al mateix temps, entenem que seria positiu entendre com els programes d'ASE poden generar aules més autònomes i autogestionades per part de l'alumnat. Aprofundir en el coneixement sobre l'estil del docent i les condicions necessàries per a la creació d'aules autogestionades per l'alumnat ens ajudaria a dissenyar programes de formació per als docents, així com pautes per a la implementació de l'ASE, que incorporessin aquests elements.

Finalment, un tercer element que va generar preguntes entre els docents de l'escola fou la transferibilitat de les competències socioemocionals de l'alumnat al llarg del temps i en diferents espais. Una de les preocupacions dels docents es centrava en el pas d'una motivació extrínseca a una motivació intrínseca en relació al comportament de l'alumnat. Entenem que aquest pas és possible a través d'un treball sistemàtic i comprensiu de les competències socioemocionals al llarg de l'escolarització obligatòria

d'infants i joves. Tot i això, la pregunta sobre transferibilitat encara sembla rellevant: fan servir els i les estudiants les competències socioemocionals en d'altres contextos fora de l'escola (a casa, al centre cívic, a les festes de barri, etc.)? Quins missatges, rebuts fora de l'escola, condicionen la resposta de l'alumnat davant situacions emocionals difícils? Aquesta mirada sistèmica ajudarà a enfortir la programació de l'ASE als centres educatius i a reduir, si és possible, els possibles efectes negatius que d'altres contextos poden tenir en el comportament dels infants i joves a través de les accions educatives.

12. BIBLIOGRAFIA

- Albright, M. I., Weissberg, R. P. i Dusenbury, L. A. (2011). *School-family partnership strategies to enhance children's social, emotional, and academic growth*. Newton, MA: National Center for Mental Health Promotion and Youth Violence Prevention, Education Development Center, Inc.
- Altrichter, H., Feldman, A., Posch, P. i Somekh, B. (2008). *Teachers investigate their work: An introduction to action research across the professions*. New York: Routledge.
- Anchorage School District SEL Steering Committee (2004). *Social and Emotional Learning (SEL) Standards and Benchmarks for the Anchorage School District*. Disponible a <http://asd-sel.wikispaces.com/Adopted+SEL+Standards>
- APA Work Group of the Board of Educational Affairs. (1997). *Learner-centered psychological principles: A framework for school reform and redesign*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Apple, M.W. (1983). Curricular form and the logic of technical control. A M. Apple i L. Weis (Eds.), *Ideology and practice in education*. Philadelphia: Temple University Press.
- Apple, M.W. (2000). *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*. New York: Routledge.
- Apple, M.W. (2001). *Educating the "Right" way. Markets, Standards, God, and Inequality*. New York: Routledge.
- Armengol, C. (2002). La Investigación en el ámbito de la Organización Escolar. A *Proyecto Docente Organización y Gestión de Centros Educativos*. Document policopiat inèdit. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Austin Independent School District (2013). *Department of Social and Emotional Learning: Tools for Learning, Tools for Life*. Disponible a <https://www.austinisd.org/academics/sel>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bar-On, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-I): Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2002). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I): Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bartolomé Pina, M. (1986). La investigación cooperativa. *Educar*, 10, 51-78.
- Bauman, Z. (2004). *Ética posmoderna*. Argentina: Siglo veintiuno editores.
- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI de España.
- Beck, U. (2012). *Twenty observations on a world in turmoil*. Cambridge: Polity Press.
- Bergquist, W. H. (1993) *The Postmodern Organization: Mastering the Art of Irreversible Change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Bisquerra, R. i Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Boler, M. i Zembylas, M. (2003). Discomforting truths: the emotional terrain of understanding differences. A P. Tryfonas (Ed.) *Pedagogies of difference: rethinking education for social justice*. New York: Routledge.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: Muralla.
- Bottery, M. (2004). *The challenges of educational leadership*. London: Paul Chapman Publishing.
- Boyatzis, R.E. (1994). Stimulating self-directed change: A required MBA course called Managerial Assessment and Development. *Journal of Management Education*, 18, 304-323.
- Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A. i Salovey, P. (2012). Assessing teachers' beliefs about social and emotional learning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(3), 219-236.
- Brackett, M.A. i Mayer, J.D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *A Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(9), 1147-1158.
- Bradberry, T. i Greaves, J. (2005). *The Emotional Intelligence Quick Book*. New York: Simon and Schuster.
- Bradberry, T., Greaves, J., Emmerling, R., Sanders, Q., Stamm, S., Su, L.D. i West, A. (2003). *Emotional Intelligence Appraisal Technical Manual*. TalentSmart Inc.
- Brooks, A. i Watkins, K.E. (Eds.) (1994). *The emerging power of action inquiry technologies*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brouwer, N. i Korthagen, F. (2005). Can Teacher Education Make a Difference? *American Educational Research Journal*, 42(1), 152-224.
- Brown, J.S. i Duguid, P. (2000). *The Social Life of Information*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Bruce, M. (2009, Juliol 3). Duncan Promotes Charter School Debate. *ABC News*. Disponible a <http://abcnews.go.com/Politics/story?id=7977326>
- Burkley, K.E. i Wohlstetter, P. (ed) (2004). *Taking account of charter schools. What's happened and what's next?*. New York: Teachers College Press.
- Bussis, A.M., Chittenden, F. i Amarel, M. (1976). *Beyond surface curriculum*. Boulder, CO: Westview Press.
- Caine, R. i Caine, G. (1994). *Making connections: Teaching and the Human Brain*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley.
- California Association Charter Schools (2013). *CA charter schools by the numbers*. Disponible a <http://www.calcharters.org/understanding/numbers/>

- Carrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J. i Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European journal of psychology of education*, 27(1), 115-132.
- Carnoy, M. (2000). "School Choice? Or is it Privatization?" *A Educational Researcher*, 29, 15-20.
- Carr, W. i Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge, and action research*. Philadelphia, EUA: Falmer Press.
- CASEL (2007). *Background on Social and Emotional Learning (SEL)*. CASEL brief. Disponible a www.casel.org.
- CASEL (2008). *Leading an "SEL" School*. Newton, MA: National Center for Mental Health Promotion and Youth Violence Prevention, Education Development Center, Inc.
- CASEL (2013). *The CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs*. Disponible a <http://www.casel.org/guide>
- Castells, M. A. (2004). *La era de la informació: economía, sociedad y cultura* (Vol. 3). Madrid: Siglo XXI.
- Castillo, R., Fernández-Berrocal, P. i Brackett, M. A. (2013). Enhancing Teacher Effectiveness in Spain: A Pilot Study of The RULER Approach to Social and Emotional Learning. *Journal of Education and Training Studies*, 1(2), 263-272.
- Center for Research on Education Outcomes (2013). *National Charter School Study*. Stanford, CA. Disponible a <https://credo.stanford.edu/documents/NCSS%202013%20Final%20Draft.pdf>
- Center for Social and Emotional Education (2013). *Instruction: Developing the skills and dispositions that foster safe, responsible and caring schools*. Disponible a <http://www.schoolclimate.org/programs/documents/instruction.pdf>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Charter School Act of 1992. Education Code 47600-47604.5.
- Chen, J., Moran, S. i Gardner, H. (2009). *Multiple intelligences around the world*. New York: Jossey-Bass.
- Cherniss, C., Extein, M., Goleman, D. i Weissberg, R.P. (2006). Emotional Intelligence: What does the research really indicate? *Educational Psychologist*, 41, 239-245.
- Civic Enterprises (2013). *The Missing Piece. A National Teacher Survey on How Social and Emotional Learning Can Empower Children and Transform Schools*. Chicago, IL: CASEL.
- Clark, C.M. (1983). *Research on teacher planning: An inventory of the knowledge base*. East Lansing, MI: College of Education Michigan State University.
- Clark, C.M. (1988). "Asking the right questions about Teacher Preparation: Contributions of Research on Teacher Thinking". *A Educational Researcher*, 17, 5-12.
- Clark, C.M. i Peterson, P.L. (1986). Teachers' thought processes. A M.C. Wittrock (Ed.) *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.

- Clark, C.M. i Yinger, R.J. (1979). *Three studies of teacher planning*. Michigan: Institute for Research on Teaching.
- Clarke, A.E. (2005). *Situational analysis: Grounded theory after the postmodern turn*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Collie, R. J., Shapka, J. D. i Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *A Journal of educational psychology, 104*(4), 1189.
- Colom, A.J. i Mèlich, J.C. (1994). *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. i Delors, J. (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat a dins: Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al Segle XXI*. Centre UNESCO de Catalunya.
- Connelly, F.M. i Clandinin, D.J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Teachers' Knowledge.
- Connelly, F.M. i Clandinin, D.J. (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York: Teachers' Knowledge.
- Connors, R.D. (1978) *An analysis of teacher thought processes, beliefs, and principles during instruction*. Tesi doctoral. Alberta University.
- Corbin, J. i Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J.W. (2008). *Educational Research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Saddle River, NJ: Pearson.
- Creswell, J.W. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Method Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. London: Penguin Books.
- Darder, P. (1998). Emociones y educación. A *Aula de innovación educativa, 71*, 6-26.
- Darling-Hammond, L. (2010a). *The flat world and education*. Columbia University: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L. (2010b). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education, 61*(1-2), 35-47.
- Davies, M., Stankov, L. i Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of personality and social psychology, 75*(4), 989.
- Day, C. (1993). "Reflection: A necessary but not sufficient condition for professional development. A *British Educational Research Journal, 19*(1), 83-93.
- Day, C., Pope, M. i Denicolo, P. (1990). *Insight into teachers' thinking and practice*. Bristol: Falmer Press.

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Denzin, N.K. i Lincoln, Y.S. (2000). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Devaney, E., O'Brien, M. U., Resnik, H., Keister, S. i Weissberg, R. P. (2006). *Sustainable Schoolwide Social and Emotional Learning (SEL): Implementation Guide and Toolkit*. Chicago, IL: CASEL.
- Dewey, J. (1933). *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, MA: Heath.
- Dey, I. (1999). *Grounding grounded theory: Guidelines for qualitative inquiry*. San Diego, CA: Academic Press.
- Duffy, G. (1977). *A study of teacher conceptions of reading*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Reading Conference. New Orleans.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. i Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development, 82*(1), 405-432.
- Dweck, C., Walton, G. M., Cohen, G. L., Paunesku, D., i Yeager, D. (2011). *Academic Tenacity: Mindset and Skills that Promote Long-term Learning*. Paper prepared for the Gates Foundation. Seattle, WA: Bill i Melinda Gates Foundation.
- Dymnicki, A., Sambolt, M. i Kidron, Y. (2013). *Improving College and Career Readiness by Incorporating Social and Emotional Learning*. Washington DC: American Institutes for Research College i Career Readiness and Success Center.
- Education Data Partnership (2013). Fiscal, demographic and performance data on California's K-12 schools. Retrieved on March, 2013 from <http://www.ed-data.k12.ca.us/Pages/Home.aspx>.
- Edwards, B., Crane, E., Barondess, H. i Perry, M. (2009). *Charter Schools in California: 2009 Update on Issues and Performance*. Mountain View, CA: EdSource.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion, 6*, 169-200.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: a study of practical knowledge*. New York: Nichols Publishing.
- Elbaz, F. (1987). Teachers' knowledge of teaching: strategies for reflection. A. A. Smyth *Educating teachers: changing the nature of pedagogical knowledge*. Philadelphia: Taylor and Francis.
- Elbertson, N. A., Brackett, M. A. i Weissberg, R. P. (2009). School-based social and emotional learning (SEL) programming: Current perspectives. In A. Hargreaves et al. (Eds.). *Second international handbook of educational change*. Springer International Handbooks of Education, 23.
- Elias, M. (2006). *The Educator's Guide to Emotional Intelligence and Academic Achievement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Elias, M. J., Bruene-Butler, L., Blum, L. i Schuyler, T. (2000). Voices from the field: Identifying and overcoming roadblocks to carrying out programs in social and emotional learning/emotional intelligence. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 11*(2), 253-272.

- Elias, M. J., Zins, J., Weissberg, R., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M. et al. (1997). *Promoting social and emotional learning: guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development.
- Elias, M. i Zins, J.E. (2013). *Bullying, peer harassment, and victimization in the schools: The next generation of prevention*. New York, NY: Routledge.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard educational review*, 59(3), 297-325.
- Elmore, R. F. (1996). Getting to scale with good educational practice. *Harvard Educational Review*, 66(1), 1-28
- Equity and Excellence Commission (2013). *For Each and Every Child. A Strategy for Education Equity and Excellence*. Disponible a http://www.foreachandeverychild.org/The_Report.html
- Essomba, M.A. (2005). *L'atenció a la diversitat a Catalunya. Debat en el sistema educatiu*. Vic: Eumo Editorial.
- Fatum, B. A. (2008). *The relationship between emotional intelligence and academic achievement in elementary-school children*. Ann Arbor, MI: ProQuest.
- Feixas, M. (2004). La influencia de factores personales institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. *A Educar*, 33, 31-59. Bellaterra: UAB:
- Fenstermacher, G.D. (1980). On learning to teach from research on teacher effectiveness. A C. Denham and A. Lieberman (Eds.), *Time to learn*. Washington, DC: US Department of Education.
- Fenstermacher, G.D. (1994). The Knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. A L. Darling-Hammond (Ed.) *Review of Research in Education*, 20, 3-56. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Fleischman, H. L., Hopstock, P. J., Pelczar, M. P. i Shelley, B. E. (2010). Highlights from PISA 2009: Performance of US 15-Year-Old Students in Reading, Mathematics, and Science Literacy in an International Context. NCEES 2011-004. *National Center for Education Statistics*.
- Flick, U. (2002). *An introduction to qualitative research* (2nd ed). London: Sage.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. New York: Random House LLC.
- Freedman, J. (2007) *The heart of leadership*. San Mateo, CA: Six Seconds.
- Freeman, D. (1993). Renaming experience/reconstructing practice: developing new understanding of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 9(5), 485-497.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Fullan, M. (1990). Staff development, innovation, and institutional development. A B. Joyce (Ed.), *Changing school culture through staff development*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fullan, M. (2003). *The moral imperative of school leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Fullan, M. (2005). *Leadership and Sustainability. System thinkers in action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gairín Sallán, J. (2000a). "Cambio de cultura y organizaciones que aprenden". A *Educar*, 27, 31-85.
- Gairín Sallán, J. (2000b). La investigación sobre enfoques organizativos en educación. A *VI Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Granada.
- Gairín, J i Muñoz, J.L. (2008). "El agente de cambio en el desarrollo de las organizaciones". A *Enseñanza*, 26, 187-206.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed*. New York: Basic Books.
- Gather Thurler, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución educativa*. Barcelona: Graó.
- Gawlik, M.A. (2005). *Cutting loose: Autonomy and Education in Charter Schools*. Tesis doctoral. Universitat de Berkeley, Califòrnia.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. i Trow, M. (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Giroux, H. (1981). *Ideology, culture and the process of schooling*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Massachusetts: Bergin i Garvey Publishers.
- Giroux, H. (1992). *Border Crossing: Cultural Workers and the Politics of Education*. New York: Routledge.
- Giroux, H. i McLaren, P. (1996). Teacher education and the politics of engagement: The case for democratic schooling. *Breaking free: The transformative power of critical pedagogy*, 301-331.
- Glaser, B.G. i Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2001). Emotional intelligence: Issues in paradigm building. A C. Cherniss and D. Goleman (Eds.), *The Emotionally Intelligence Workplace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- González, N., Moll, L. C., Floyd-Tenery, M., Rivera, A., Rendon, P., Gonzales, R. i Amanti, C. (1993). Teacher research on funds of knowledge: Learning from households. A *Educational Practice Report*, 6.
- Gordon, R., Ji. P., Mulhall, P., Shaw, B. i Weissberg, R. (2011). *Social and emotional learning for Illinois students: policy, practice and progress*. Disponible a <http://www.edutopia.org/self-research-annotated-bibliography>.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. i Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American psychologist*, 58(6-7), 466

- Guba, E. G. i Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2, 163-194.
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and Human Interests*. London: Heinemann.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture and the postmodern age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. i Fink, D. (2004). The seven principles of sustainable leadership. *Educational leadership*, 61(7), 8-13.
- Hargreaves, D. (2003). *Education epidemic*. London: Demos.
- Herr, K. i Anderson, G.L. (2005). *The Action Research Dissertation. A guide for students and faculty*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Horn, R. (2002). *Understanding Educational Reform*. Santa Barbara, CA: ABC Clío.
- Huberman, A.M. i Miles, M.B. (1994). Data management and analysis methods. A.N.K. Denkin i Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ichilov, O. (2012). Privatization and Commercialization of Public Education: Consequences for Citizenship and Citizenship Education. *The Urban Review*, 44(2), 281-301.
- Imbernón, F. (Ed.). (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Vol. 167. Barcelona: Graó.
- Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Janesick, V. (1977) *An ethnographic study of a teacher's classroom perspective*. Unpublished doctoral dissertation. Michigan State University.
- Jennings, P. A. i Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Jensen, E. (2000). *Brain-Based Learning: The New Science of Teaching and Training*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Jones, S. M., Bouffard, S. M. i Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 62-65.
- Jones, S. M. i Bouffard, S. M. (2012). Social and Emotional Learning in Schools. *Social Policy Report*, 26(4).
- Kelly, G.A. (1955). *The Psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- Keltner, D. i Haidt, J. (2001). Social functions of emotions. A. T. Mayne i G. A. Bonanno (Eds.), *Emotions: Current issues and future directions*. New York: Guilford Press.
- Kemmis, S. (1984). *Point-by-point guide to action research*. Victoria: Deakin University.
- Kemmis, S. (2007). *Action research as a practice-changing practice*. Collaborative Action Research Network (CARN) Conference. Universitat de Valladolid, Octubre 18-20 2007.

- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research* 17(3): 463-74
- Kemmis, S. i McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Geelong, Australia: Deakin University Press.
- Kerr, D.H. (1981). The structure of quality in teaching. A J.F. Soltis, *Philosophy and Education*. National Society for the Study of Education, Vol. 1. Chicago: University of Chicago Press.
- Kincheloe, J.L. (2008). *Knowledge and critical pedagogy. An introduction*. New York: Springer.
- Korthagen, F. i Kessels, J. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *A Educational Researcher*, 8(4), 4-17.
- Koutselini, M. (2008). Participatory teacher development at schools: Processes and issues. *A Action Research*, 6(1), 29-48.
- Krippendorff, K. (2003). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kuhn, T.S. (1970). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kusché, C. A. i Greenberg, M. T. (2006). Brain development and social-emotional learning: An introduction for educators. A M. J. Elias i H. Arnold (Eds.), *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Lambert, R. G. i McCarthy, C. J. (Eds.). (2006). *Understanding Teacher Stress in an Age of Accountability (PB)*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Lampert, M. (1986). Teachers' strategies for understanding and managing classroom dilemmas. *Advances of research on teacher thinking*, 70-84.
- Latorre, A. (2003). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lave, J. i Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lazarus, R.S. (2000). Toward better research on stress and coping. *American Psychologist*, 55(6).
- LeDoux, J. (1996). *The Emotional Life. The Mysterious Underpinnings of Emotional Life*. New York: Simon and Schuster.
- LeDoux, J. (2003). *Synaptic Self: How Our Brains Become Who We Are*. New York: Penguin Books.
- Leithwood, K. A., Louis, K. S., Anderson, S. i Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. Toronto: University of Minnesota.
- Levin, H. M. (2005). Accelerated Schools: A Decade of Evolution. *Fundamental Change*, 137-160.
- Levin, H. M. (2013). The utility and need for incorporating noncognitive skills into large-scale educational assessments. In *The Role of International Large-Scale Assessments: Perspectives from Technology, Economy, and Educational Research*, 67-86. Springer Netherlands.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). BOE núm. 106 de 4 de mayo de 2006, 17158 -17207.

- Liston, D.P. i Zeichner, K.M. (1991). *Teacher education and the social conditions of schooling*. New York, USA: Routledge.
- Lopes, P. N. i Salovey, P. (2004). Toward a broader education. A H. J. Walberg, M. C. Wang, R. J. E. Zins i P. Weissberg (Eds.), *Building school success on social and emotional learning*. New York: Teachers College Press.
- López-Goñi, I. i Zabala, J. M. G. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo Emotional Skills in Teacher's Initial Training Curricula. A Comparative Study. *Revista de Educación*, 357, 467-489.
- Lord, R.G., DeVader, C.L. i Alliger, G.M. (1986). A meta-analysis of the relationship between personality traits and leadership perceptions: An application of validity and generalisation procedures. *Journal of Applied Psychology*, 71, 402-410.
- Lyotard, J. F. (1989). *La condición postmoderna: informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- Manno, B., Finn, C. i Vanourek, G. (2000). Charter school accountability: problems and prospects. *Educational Policy*, 14, 473-493.
- Marland, P.W. (1977). *A study of teachers' interactive thoughts*. Tesi doctoral. Alberta University.
- Martínez, M. i Tey, A. (2007). El profesorado: profesión y compromiso ético. A M.T González, M.A. Essomba, A. Tey, M. Martínez i A.I. Pérez Gómez, *Profesorado y otros profesionales de la educación: Alternativas para un sistema escolar democrático*. Madrid: Octaedro.
- Mayer, J.D. (1999). Emotional intelligence: Popular or scientific psychology? *APA Monitor*, 30, 50. [Shared Perspectives Column] Washington, DC: American Psychological Association.
- Mayer, J.D. i Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? A P. Salovey and D. Sluyter (Eds.) *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. New York: Basic.
- Mayer, J.D., Salovey, P. i Caruso, D.R. (2008). New ability or eclectic traits? *American Psychologist*. 6(63), 503-517.
- Mayer, J.D., Salovey, P. i Caruso, D. (2002). *MSCEIT User's Manual*. Toronto, ON: Multi-Health Systems.
- McCombs, B.L. i Whisler, J.S. (1997) *The Learner-Centered Classroom and School: Strategies for Increasing Student Motivation and Achievement*. San Francisco, CA: The Jossey-Bass Education Series.
- McLaren, P. (1998). *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. New York: Longman.
- Mèlich, J.C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Mills, G.E. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Miron, G. i Nelson, C. (2002). *What's public about charter schools? Lessons learned about accountability and choice*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Moraes, M.C. (2005). "El paradigma educatiu emergent. Algunes implicacions en l'epistemologia i en la didàctica del s. XXI". A *Revista Catalana de Pedagogia*, 4, 13-41.

- Morgan, D. L. (2012). Focus groups and social interaction. A *The SAGE Handbook of Interview Research: The Complexity of the Craft*, 161. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Morgan, D.L. (1988). *Focus Groups as Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Morin, E. (2008). *On Complexity*. Cresskill: Hampton Press.
- National Alliance for Public Charter Schools. (2011). *Public charter schools dashboard*. Washington, DC. Consulta 12 setembre 2012, a <http://dashboard.publiccharters.org/dashboard/schools/page/overview/year/2012>
- National Governors Association Center for Best Practices, Council of Chief State School Officers (2010). *Common Core State Standards*. Washington, DC: National Governors Association Center for Best Practices, Council of Chief State School Officers.
- Nelson, C. et al. (1992). *Cultural Studies*. New York: Routledge
- Ng, E. K. J. i Farrell, T.S.C. (2003). Do Teachers' Beliefs of Grammar Teaching Match their Classroom Practices? A Singapore Case Study. A D. Deterding, A. Brown i E.L. Low (Eds.) *English in Singapore: Research on Grammar*. Singapore: McGraw Hill.
- No Child Left Behind (NCLB) Act of 2001, Pub. L. No. 107-110, § 115, Stat. 1425 (2002).
- Nowotny, H., Scott, P. i Gibbons, M. (2003). Introduction: Mode 2' Revisited: The New Production of Knowledge. *Minerva*, 41(3), 179-194.
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students in Schools*. OECD Publishing. Disponible a http://www.oecd-ilibrary.org/education/equity-and-quality-in-education_9789264130852-en
- Osterman, K. E. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70, 323-367.
- Ottoson, J. M. (1997). Beyond transfer of training: using multiple lenses to assess community education programs. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1997(75), 87-96.
- Partnership for 21st Century Skills (2011). *The Intellectual and Policy Foundations of the 21st Century Skills Framework*. Disponible a <http://www.p21.org/our-work/resources/for-policymakers>
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Pedró, F. (2009). Descentralització i municipalització de l'ensenyament. Una perspectiva internacional. *Observatori de polítiques educatives locals*, 75.
- Pérez Gómez, A.I. (1997). "Socialización profesional del futuro docente en la cultura institucional de la institución escolar: El mito de las prácticas". A *Revista interuniversitaria de formación profesional*, 29, 125-140.
- Pérez Gómez, A.I. (2010). Nueva exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. A *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68.
- Pérez Gómez, A.I. (2007). La construcción del conocimiento en la formación del profesorado. A M.T González, M.A. Essomba, A. Tey, M. Martínez i A.I. Pérez Gómez, *Profesorado y otros*

- profesionales de la educación: Alternativas para un sistema escolar democrático*. Madrid: Octaedro.
- Pérez, A.I. i Gimeno, J. (1988). "Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico". A *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-63.
- Phipps, S. i Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37(3), 380-390.
- Plutchik, R. (2001). *The Emotions*. Lanham, MD: University Press of America.
- Race to the Top Act of 2011, S. 844--112th (2011). A [www.GovTrack.us](http://www.govtrack.us). Consultat el 5 de març del 2014 a <http://www.govtrack.us/congress/bills/112/s844>
- RAND (2003). *Charter school operations and performance: Evidence from California*. Document digital. www.lao.ca.gov/laoapp/pubDetails.aspx?id=1034
- Reason, P. i Bradbury, H. (2001). *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M. i Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700-712. <http://dx.doi.org/10.1037/a0027268>
- Richardson, V. (1998). How teachers change. *Focus on Basics*, 2(C), 1-10.
- Riggio, R.E., Murphy, S.E. i Pizzorolo, F.J. (Eds.). (2002). *Multiple Intelligences and Leadership*. Mahwah, N.J.: Lawrence Earlbaum Associates.
- Robers, S., Kemp, J. i Truman, J. (2013). *Indicators of School Crime and Safety: 2012* (NCES 2013-036/NCJ 241446). National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, and Bureau of Justice Statistics, Office of Justice Programs, U.S. Department of Justice. Washington, DC.
- Roberts, R. D., Zeidner, M. i Matthews, G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotion*, 1(3), 196.
- Ryan, A. i Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Education Research Journal*, 38(2), 437-460.
- Ryan, J. (2006). *Inclusive Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Salovey, P. i Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Schein, E.H. (2004). *Organizational culture and leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schmader, T., Johns, M., Forbes, C. (2008). An integrated process model of stereotype threat effects on performance. A *Psychological Review*, 115(2), 336-56.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- SEL-TEd (2012). *Social and Emotional Learning (SEL) and Pre-Service Teacher Education: A Scan of SEL Content in Certification Requirements and Teacher Education Programs Across the US and*

- Canada. [Tríptic] Accessible a <http://reachandteachthewholechild.org/2012/10/24/crtwc-highlighted-casel-scan-of-preservice-programs/>
- Seligman, M. (1995). *The optimistic child*. Boston: Houghton Mifflin.
- Senge, P.M. (1990). *The fifth discipline. The art and practice of the Learning Organization*. New York: Currency Doubleday.
- Shavelson, R.J. i Stern, P. (1983). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. A J. Gimeno Sacristán i A. Pérez Gómez (dir.). *La enseñanza. Su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Smith, C., Hofer, J., Gillespie, M., Solomon, M. i Rowe, K. (2003). *How Teacher Change: A Study of Professional Development in Adult Education*. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education.
- Smith, L., Bratini, L., Chambers, D. A., Jensen, R. V. i Romero, L. (2010). Between idealism and reality: Meeting the challenges of participatory action research. *Action Research*, 8(4), 407-425.
- Somekh, B. (2006). *Action Research: A Methodology For Change And Development: a methodology for change and development*. New York: McGraw-Hill International.
- Stevens, M. (2009). *Kingdom of children: Culture and controversy in the homeschooling movement*. Princeton University Press.
- Sylwester, R. (1994). How emotions affect learning. *A Educational Leadership*, 52, 60-65.
- Temple, B. i Young, A. (2004). Qualitative research and translation dilemmas. *Qualitative research*, 4(2), 161-178.
- Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics (2004). *1.1 Million Homeschooled Students in the United States in 2003*. Washington, DC: NCES.
- U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics (2012). *The Condition of Education 2012* (NCES 2012-045). Disponible a <http://nces.ed.gov/programs/coe/>
- U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics (2013). *The Condition of Education 2013* (NCES 2013-037). Disponible a http://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cgb.asp
- US Department of Labor. (1999). *Secretary's commission on achieving necessary skills (SCANS) report: What work requires of schools*. Consultat el 17 de març del 2013 a <http://wdr.doleta.gov/SCANS/>
- Vail, P. L. (1994). *Emotion: The on/off switch for learning*. Rosemont, NJ: Modern Learning Press.
- Valli, L. i Buese, D. (2007). The changing roles of teachers in an era of high-stakes accountability. *American Educational Research Journal*, 44(3), 519-558.
- Vygotski, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wagner, A. C. (1987). Knots' in teachers' thinking. *Exploring Teachers' Thinking*, 161-178.

- Wallen, N. E. i Fraenkel, J. R. (2013). *Educational research: A guide to the process*. New York: Routledge.
- Walser, N. (2008). Teaching 21st century skills. *Harvard Education Letter*, 24(5), 1-3.
- Wanless, S. B., Patton, C. L., Rimm-Kaufman, S. E. i Deutsch, N. L. (2013). Setting-level influences on implementation of the Responsive Classroom approach. *Prevention science*, 14(1), 40-51.
- Waterhouse, L. (2006) Multiple intelligences, the Mozart effect, and emotional intelligence: A critical review. *Educational Psychologist*, 41, 207-225.
- Wechsler, D. (1940). Nonintellective factors in general intelligence. *Psychological Bulletin*, 37, 444-445.
- Weschler, D. (1958). *The Measurement and Appraisal of Adult Intelligence* (4th ed.). Baltimore: Williams i Wilkins.
- Witter, M. (2010). *Dual Purpose Experiences*. Disponible a <http://www.scribd.com/doc/38244064/Dual-Purpose-Experiences-Presentation-MWitter>
- Yeager, D. S. i Walton, G. (2011). Social-psychological interventions in education: They're not magic. *Review of Educational Research*, 81, 267-301.
- Yeager, D.S. i Dweck, C.S. (2012). Mindsets that promote resilience: when students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302-314. Philadelphia, PA: Routledge.
- Yinger, R.J. (1979). Routines in teacher planning. *A Theory into Practice*, 18, 163-169.
- Zabalza Beraza, M. (1986). Pensamiento del profesor y desarrollo didáctico. *A Enseñanza y teaching*, 4.
- Zeichner, K. i Gore, J. (1989). Teacher socialization. A W.R Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: McMillan.
- Zembylas, M. i McGlynn, C. (2012). Discomforting pedagogies: Emotional tensions, ethical dilemmas and transformative possibilities. *British educational research journal*, 38(1), 41-59.
- Zhang, Y. i Wildemuth, B.M. (2009). Qualitative analysis of content. A Wildemuth (ed). *Applications of social research methods to questions in Information and Library Science*. Santa Barbara, CA: ABC-Clio.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. i Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.
- Zins, J.E. i Elias, M.J. (2006). Social and Emotional Learning. *A Children's Needs III: Development, prevention, and intervention*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists Publications.
- Zull, J. (2002). *The art of changing the brain: Enriching the practice of teaching by exploring the biology of learning*. Sterling, VA: Stylus Publishing Co.

QUARTA PART: ANNEXOS

Índex

ANNEX 1. IDENTIFICACIÓ SITUACIÓ PROBLEMÀTICA.....	413
1.1 DOCUMENTS DE TREBALL SESSIÓ 1.1.....	413
1.1.1 Rols i responsabilitat en el procés de recerca-acció.....	413
1.1.2 Formulari del consentiment informat.....	414
1.1.3 Preguntes per a l'exercici de brainstorming.....	415
1.2 DOCUMENTS DE TREBALL SESSIÓ 1.2.....	416
1.2.1 Mapa conceptual dels elements intel·lectuals i socioemocionals a l'escola.....	416
1.3 DOCUMENTS DE TREBALL SESSIÓ 1.3.....	423
1.3.1 Bibliografia articles llegits pels docents.....	423
1.3.2 Preguntes per a la reflexió.....	423
1.4 DOCUMENTS DE TREBALL SESSIÓ 1.5.....	424
1.4.1 Pauta per a la recollida d'informació sobre qüestionari de clima.....	424
1.4.2 Pauta per a l'elaboració d'objectius.....	425
1.5 QÜESTIONARI DE CLIMA.....	426
1.5.1 Descripció i característiques.....	426
1.5.2 Resultats complerts.....	428
ANNEX 2. FORMULACIÓ PLA D'ACCIÓ.....	437
2.1 PRIMER ESBORRANY DEL PLA D'ACCIÓ.....	437
2.2 VERSIÓ FINAL DEL PLA D'ACCIÓ.....	444
2.3 ESTÀNDARDS DE L'ASE DEL DISTRICTE ESCOLAR D'ANCHORAGE.....	449
ANNEX 3. EXECUCIÓ DE LES ACCIONS.....	450
3.1 PAUTA DEL DIARI DE L'INVESTIGADOR.....	450
3.2 PAUTA DEL DIARI DELS DOCENTS.....	450
3.3 GUIÓ GRUP DE DISCUSSIÓ SESSIÓ 3.2.....	451
ANNEX 4. REFLEXIÓ I AVALUACIÓ DEL PLA.....	452
4.1 ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA SESSIÓ 4.1.....	452
4.1.1 Llistat de jutges col·laboradors.....	452
4.1.2 Documents de contextualització de la recerca facilitats als jutges.....	453

4.1.3 Guió de preguntes de l'entrevista original.....	456
4.1.4 Aportacions dels jutges.....	458
4.1.5 Traducció al català de l'entrevista validada.....	466
4.2 DOCUMENTS DE TREBALL SESSIÓ 4.2.....	467
4.2.1 Descripció del role-playing.....	467
4.2.2 Pauta reflexió individual per als docents.....	469
4.2.3 Guió per a la reflexió grupal.....	469
4.3 GUIÓ GRUP DE DISCUSSIÓ SESSIÓ 4.3.....	470
4.4 GUIÓ PREGUNTES PER A LA REFLEXIÓ SESSIÓ 4.4.....	471
4.5 GUIÓ GRUP DE DISCUSSIÓ D'IMPACTE SESSIÓ 4.5.....	471
4.5.1 Llistat de jutges col·laboradors.....	471
4.5.2 Guió de preguntes del grup de discussió original.....	472
4.5.3 Aportacions dels jutges.....	472
4.5.4 Versió final del guió grup de discussió.....	474

ANNEX 1. IDENTIFICACIÓ DE LA SITUACIÓ PROBLEMÀTICA

1.1 DOCUMENTS DE TREBALL SESSIÓ 1.1

1.1.1 Rols i responsabilitats en el procés de recerca-acció

ROLES IN THE ACTION-RESEARCH PROJECT (Agreed on 8/12/11)

TEACHERS

- Identify issues (classroom and school)
- Establish realistic action plans
- Implement action
- Collect data
- Observe/identify students for additional supports
- Use data to group students
- Compare data to see if there are patterns and establish tiered model (RtI)
- Support staff to serve as a resource to classroom teachers
- Be reflective practitioners
- Provide feedback about action-research process

EXTERNAL RESEARCHER

- Guide through the research process
- Provide resources about social-emotional development
- Facilitate discussions to agree on goals and action items
- Return information gathered during the research
- Train/coach teachers on collecting and analyzing data
- Share own learning throughout the project

1.1.2 Formulari del consentiment informat



Universitat Autònoma de Barcelona
School of Education
Department of Applied Pedagogy

INFORMED CONSENT FORM

Principal Investigator (PI): Lorea Martinez

Phone: 510-292-8853

Project Title: The integrated response to students' cognitive and social-emotional development in the educational practices of charter school teachers

You are invited to participate with no obligation in a research study which has as its main purpose to identify which elements of support charter school teachers need in order to address both the cognitive and social-emotional development of students in their educational practices. This research study will be solely conducted at East Palo Alto Charter School (EPACS) during the 2011-12 school year.

If you choose to participate in this research study, the main PI will conduct observations in your classroom; you could be interviewed towards the end of the school year and your notes and reflections could be used for analysis. For purposes of the research study, your name will be kept confidential at all times unless you tell us otherwise. All data will be stored in a safe place, accessible only by the PI.

You may choose to withdraw from the research part of the school's project at any time. We recommend you speak with your principal and/or Lorea Martinez before making this decision, so they can address your questions and/or concerns.

You are making a decision whether or not to allow Lorea Martinez to use data collected during the project for research and presentation purposes.

I _____ (please write your name) **AGREE** **DO NOT AGREE** (circle one)
 to participate in this research study.

Participant's Signature:

Date:

1.1.3 Preguntes per a l'exercici de brainstorming

Questions for Brainstorming exercise

- What knowledge, skills, and qualities do students need to have to be college-ready?
- Which knowledge, skills and qualities are related to cognitive development versus those that are related to social-emotional development?

1.1 DOCUMENTS DE TREBALL SESSIÓ 1.2

1.2.1 Mapa conceptual dels elements intel·lectuals i socioemocionals a l'escola

SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING at EPACS

Work done during sessions 1.1 and 1.2

What knowledge, quality and skills do students need in order to be college ready?	Area of Social-Emotional Learning	Strategies/activities we use at EPACS to address them
Team player & Work in groups (4)	Relationship Skills Social Awareness Responsible Decision Making Self-Awareness Self-Management	*Teaching rules and modeling *C.A.R.E.S. *Workshop
Assertive (3)	Relationship Skills Responsible Decision Making Self-Awareness Social-Awareness Self-Management	*C.A.R.E.S. *Modeling confidence *Celebrating risks *Teachable moments *Reflection forms *Student led conferences
Independent (3)	Self-Awareness Self-Management	*Verbal compliments to reinforce positive behavior. *Encouragement to try on their own first. *Kindergarten ready talk *Scaffolding *Writing resources *Talk through displaced ownership

What knowledge, quality and skills do students need in order to be college ready?	Area of Social-Emotional Learning	Strategies/activities we use at EPACS to address them
		<ul style="list-style-type: none"> *"Solve your own problem" (pencils) *Workshop *Data binders *Student led conferences *Homework *C.A.R.E.S. *Responsibility time.
Ask for help (2)	Responsible Decision Making Self-Awareness Self-Management Social-Awareness Relationship Skills	*C.A.R.E.S.
Problem Solver (2)	Relationship Skills Responsible Decision Making Self-Awareness Social-Awareness	<ul style="list-style-type: none"> *C.A.R.E.S. *1 message, apologies of action *Workshop *Modeling *GLAD
Resilient (2)	Self-Awareness Self-Management	<ul style="list-style-type: none"> *Remind students that it's ok to make mistakes, everyone does. *Reflection forms. *Fresh start every day.
Balance work & play (2)	Relationship Skills Responsible Decision Making Self-Awareness Self-Management	<ul style="list-style-type: none"> *Stations, FFF *Reflection forms *Think tank, other consequences *Joy Factor
Build a support	Relationship Skills	*C.A.R.E.S.

What knowledge, quality and skills do students need in order to be college ready?	Area of Social-Emotional Learning	Strategies/activities we use at EPACS to address them
network (2)	Social-Awareness	*Team points
Organized (2)	Self-Management	*C.A.R.E.S. *Organize personal materials, daily consequences for not finishing. *Folders, jobs, desk maps. *Desk checkers.
Take initiative	Self-Management Social-Awareness	*C.A.R.E.S.
Self-accountability	Self-Awareness Self-Management	*Clips *Think tank
Confidence	Relationship Skills Self-Awareness	*Work hard, get smart *It's okay to make mistakes *Awarding kids for improvement.
Motivation	Self-Awareness	*Whole class celebrations
Happy	Self-Awareness	*Joy factor- chants, games, songs.
Positive attitude	Self-Awareness	
Self-expression	Relationship Skills Social-Awareness	*Sentence frames *Sharing in morning meeting *Writing *Greetings
Drive	Self-Awareness	*Hopes & Dreams *College goals *Reflection forms
Self-control	Responsible Decision Making Self-Management	*Narrating, practicing how do we show...? *Celebrate self-control *C.A.R.E.S.

What knowledge, quality and skills do students need in order to be college ready?	Area of Social-Emotional Learning	Strategies/activities we use at EPACS to address them
Hope	Self-Awareness Social-Awareness	*Hopes & Dreams *College goals
Understand own strengths and weaknesses	Self-Awareness	*Learning profiles *Data binder *Student led conferences
Verbal Skills	Relationship Skills	*C.A.R.E.S. *Academic discourse

Challenges at the CLASSROOM LEVEL	
Area	Challenge
Student – difficult personalities	Difficult personalities, negative behavior. How to connect?
Student - lack of ownership	Kids don't always take rules and directions seriously
Student - motivation	Intrinsic motivation; do it for me vs. do it for yourself
Student – self “regulated” management Teacher to student release of control	Self-management in K/1. How to maintain positive self-management throughout the day; how to release control
Teacher – differentiated teaching based on needs	How to differentiate (teaching of...) depending on students' needs Range of students' emotional needs/maturity So many different needs, what to address, when? Consistency with behavior – students who are working on different things.
Teacher – forum to discuss SEL	Opening up space for teachers to discuss it (SEL) and make it a priority
Teacher – how to help students with home-school differences (in message, in purpose, etc.)	How to separate home and school life. How to make kids feel safe at school. Consistency between home and school, knowing how to behave in different situations/places.
Teacher – how to teach confidence	Teaching confidence and how to do so
Teacher – how to teach dealing with stress	How to teach kids to deal with stressful situations
Teacher – lack of time to address SEL	Time (pacing guide, pressure to teach all IG's, academic expectations are very high)
Teacher – need for more resources around SEL	Resources + ideas for teaching social/emotional
Teacher – self-development	Comfort level as a teacher with practices that allow more choice and independence for students
Teacher – students' practice of behaviors	Making space for independent practice of behavior

Challenges at the SCHOOL LEVEL	
How to move from extrinsic to intrinsic motivation	Intrinsic motivation, acting with integrity
Impact of existing work	What is the impact of CARES? How to catch up new students at EPACS?
Lack of common expectations at different spaces/times at the school	Disconnect between expectations in the classroom and when they are on the playground (include. ASP, campus supervisors). No gradual release.
Lack of students' internalized behaviors	Students act different when classroom teacher is not present.
Need to teach kids how to play	Need to teach/show/model how to play (conflict resolution, play works, group games)
No common expectations at the school level	Lack of consistency around expectations between grades.
Students' peer pressure	Peer pressure, fear of being assertive because you'll be labeled as a snitch.
Unsupervised areas	Bathroom can be a scary/tempting place where things occur
Brainstorm of Possible Solutions to Address Discussed Challenges	
Area	Brainstorming
CARES and Specials	CARES in specials classes Gradual release with specials and ASP Co-teach (special teachers + classroom teacher) to establish link between high expectations in both classrooms (at start of new year)
CARES at home	CARES at home (parenting classes, workshops, discussion groups, healthy families/homes, incorporate families into social-emotional program)
Classroom Expectations/Practice	Independent practice time Gradual release of solving problems Role play problem solving Conflict resolutions, sentence frames, more modeling with different situations. Playworks

	Focus on developing intrinsic motivation (more home contact, to do the right thing)
Curriculum and Resources	<p>2nd Step Curriculum</p> <p>More training/resources for CARES</p> <p>Look into specific anti-bullying curriculums</p> <p>Knolberg's levels of moral development – resources on how to teach it</p> <p>Teach higher moral reasoning (Rafe Esquith, Teach like your hair's on fire). This could be done with character study.</p> <p>Develop lessons for: Increasing positive emotions, managing stress, problem solving, building empathy.</p> <p>More time/activities/games/ lessons designed specifically to develop positive traits</p>
Outside Presenters	Outside presenters, students hear from us all day and need to hear other voices.
Playground Behavior	<p>Healthy play – guiding through conflict resolution and positive/supportive playground behavior</p> <p>Model recess play (model different stations)</p> <p>More CARES cards awarded at recess</p> <p>Teaching playground conflict resolution</p> <p>Gradual release of responsibility (i.e. recess games, taught first in PE).</p>
School goal	Consistent behavior throughout the school (in and out of the classroom)
Student Leadership and Ownership	<p>Leadership opportunities for older students around CARES values:</p> <p>Ex. 1: older students on a recess committee that helps come up with kid friendly versions of our recess rules to post/share with younger students.</p> <p>- Ex 2: Older students administer/present school-wide survey results.</p> <p>Older/younger buddies</p> <p>Assemblies/classes around peer pressure</p>

1.3 DOCUMENTS DE TREBALL SESSIÓ 1.3

1.3.1 Bibliografia articles llegits pels docents

I want to know more about what SEL is:

Zins, J.E. I Elias, M.J. (2006). *Social and Emotional Learning. A Children's Needs III: Development, prevention, and intervention*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists Publications.

I want to know more about the connections between academic achievement and SEL:

Elias, M. J. (2006). The connection between academic and social-emotional learning. *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement*, 4-14.

I want to read about another district implementing SEL:

Anchorage School District SEL Steering Committee (2004). *Social and Emotional Learning (SEL) Standards and Benchmarks for the Anchorage School District*. Baixat de <http://asd-sel.wikispaces.com/Adopted+SEL+Standards>

1.3.2 Preguntes per a la reflexió

- How does the article relate to the work we are doing at EPACS around social-emotional development?
- What did you learn?
- What surprised you?

1.4 DOCUMENTS DE TREBALL SESSIÓ 1.5**1.4.1 Pauta per a la recollida d'informació sobre qüestionari de clima**

What surprised you from the data?	What insights did you gain?	Why do you think it's happening?

1.4.2 Pauta per a l'elaboració d'objectius

What challenges is your team trying to address?

From the whole-group discussion, what are some possible causes for this challenge?

Come up with 2 SMART goals that the school should focus on for the rest of the school year to address these concerns/challenges.

SMART goals are:

Specific

Measurable

Attainable

Realistic

Timely

1.5 QÜESTIONARI DE CLIMA

1.5.1 Descripció i característiques

The **Assessment of School Climate (ASC)** is a statistically reliable research process designed to examine the climate of a school/district and identify areas both supporting and interfering with academic and emotional growth. The school/district climate (or culture) influences critical constituent behaviors such as communication, problem-solving, and accountability – factors that affect students/parents/employees change and adherence to the mission.

The survey addresses three climate factors, plus an overlay dimension of trust:

- Accountability and responsibility
- Respect
- Empathy
- Trust

These factors predict 62.36% of the school's success on Loyalty, Learning, and Safety combined (based on regression analysis against self-reported outcomes). The climate predicts a substantial portion of each outcome:

- 47.92% of Loyalty
- 55.25% of Learning
- 37.30% of Safety

The ASC can effectively be used to create buy-in for re-examination of mission/goals/objectives, for refinement of purpose, for changes/growth, plus the opportunity to focus on developmental efforts/benchmarks and to measure improvements. The survey quickly provides a snapshot of perceptions. The confidential assessment is completed online by all or selected employees. The survey takes 10-20 minutes to complete. The whole process, from announcement to results, can be completed in under two weeks. Depending on whether the survey is on an individual, elementary school, high school, or district level, a variety of different divisions/subdivisions can be examined.

Subgroups can be created based first on faculty/students, and parents. In addition, subgroups such as departments, geographic locations, and/or administrative or support levels can be compared to identify areas of agreement or disagreement. Additional reports on specific groups help target development and management efforts to move away from “one size fits all” intervention. Critical questions are identified to pinpoint specific strengths and concerns.

Additional questions can instantly be added to the survey to check the effects of an organization’s ongoing management and training initiatives or to measure a specific area of concern (i.e., gossip). The measure is designed for frequent use to keep a “finger on the pulse” of the organization. The ASC is rapid, low-cost, and effective. It can also be used as a supplement to state testing requirements.

ASC was developed by Six Seconds’ team of emotional intelligence (EQ) experts – Anabel Jensen, Ph.D., Joshua Freedman, and Carina Fiedeldey-Van Dijk, Ph.D. Drawing on the authors’ extensive backgrounds in EQ, the tool examines areas where emotionally intelligent and emotionally unintelligent behavior often affects performance and school culture.

ASC Validity and Reliability

The ASC survey has been used in numerous organizations spanning across various sectors and geographic regions, through which a database has been built up over time for validation purposes. The ASC statistical validation process included an analysis of seven primary, middle, and secondary schools including a mix of public, private, charter, and parochial.

In the latest validation research study, the three factors of the assessment were confirmed and proved to be stable and statistically meaningful. Nonetheless, the authors will continue efforts to conceptually and statistically strengthen the ASC as the database grows.

Excluding statistically identified outlier responses, the database has qualities that adhere to the strictest psychometric standards for norming. The responses of individual schools/districts can be standardized against this database.

Internal Consistency

One way to report on the reliability of a psychometric measure is to calculate the internal consistency of its underlying scales. Internal consistency refers to the extent to which items assigned to a test scale are correlated to one another.

Factor		Alpha
Factor 1:	Empathy	0.839484
Factor 2:	Accountability	0.715773
Factor 3:	Respect	0.754042
Cross Survey	Trust	0.718118

Cronbach's coefficient alpha was used to calculate the internal consistency of the ASC factors and the dimension of Trust/connectedness/community. This statistic can range from 0 to 1.0 and indicates to what extent the items in a factor measure the same construct. The internal consistency of the ASC factors and Trust factor are strong and desirable.

1.5.2 Resultats complerts

A continuació presentem els resultats complerts del qüestionari de clima administrat durant la tardor del 2011 a EPACS.

Survey Responses

Climate Snapshot

This graph shows an overall picture of the school climate. Higher bars indicate a more effective climate. The first three blue bars represent the primary climate factors. The red bar represents Trust, made from a cross-section of the three factors. The yellow bars represent the school's perceptions of the three outcomes measured by the ASC.



Numerically the averages are:

Empathy	Accountability	Respect	Trust	Safety	Learning	Loyalty
4.01	3.79	3.34	3.60	3.26	4.15	3.89

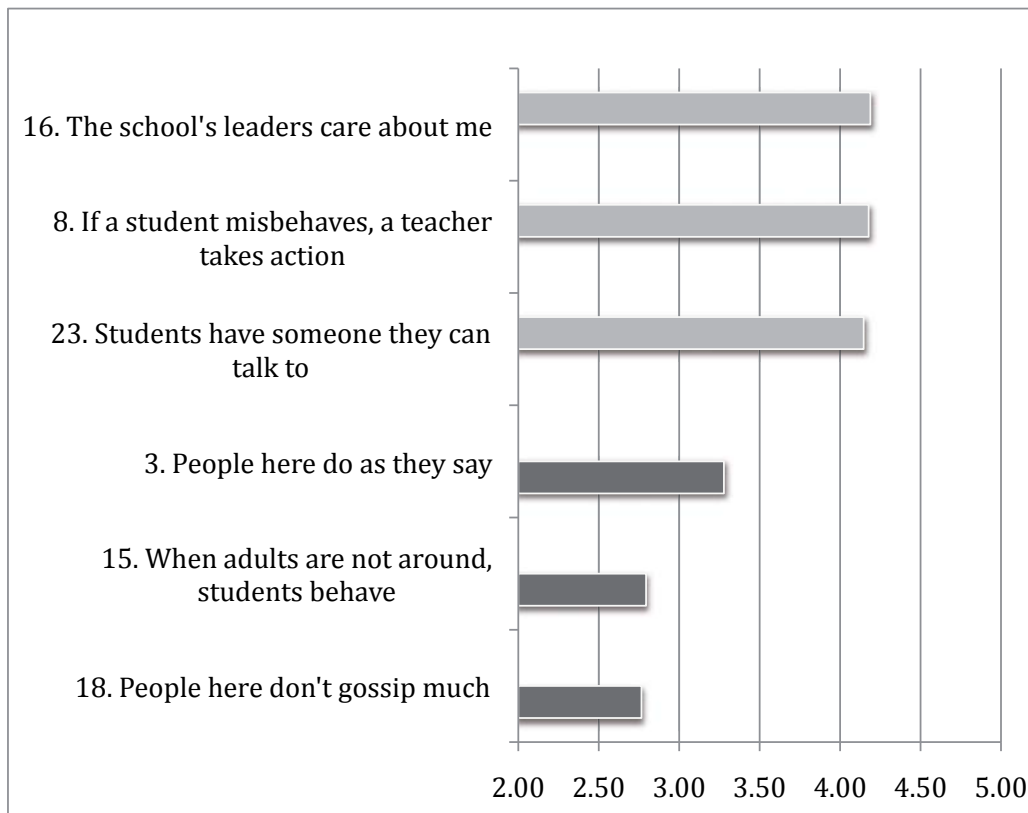
The total aggregate scores are:

	Average out of 5	Percentage
Climate Index	3.744	74.88%
Outcome Index	3.766	75.32%

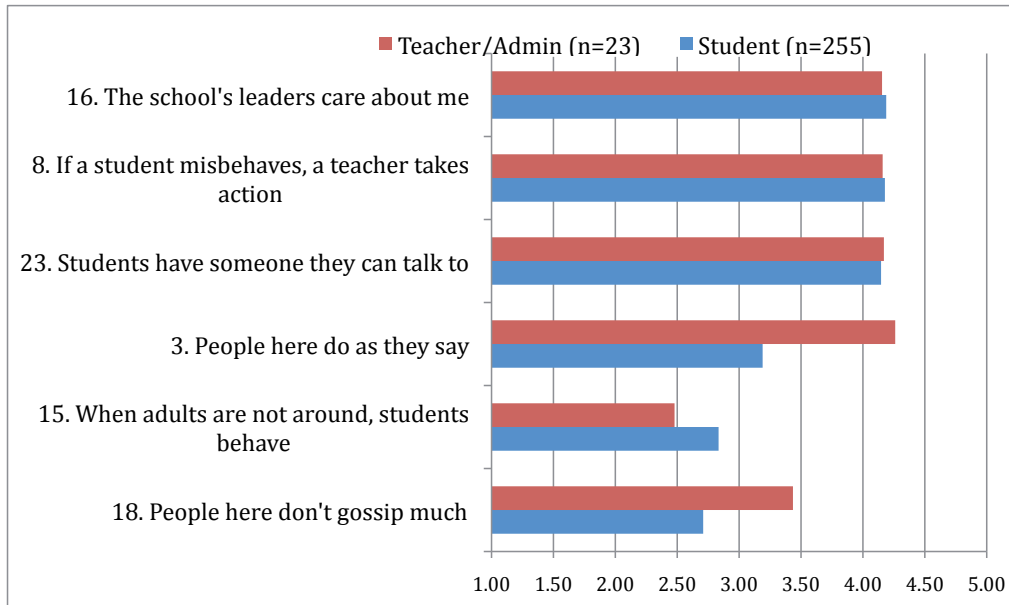
(Climate index includes all the climate items; the Outcome Index is all Outcome items)

Critical Questions

This graph shows the three questions with the highest and lowest ratings overall.



In comparing the various roles, certain “critical items” had significantly higher or lower scores:

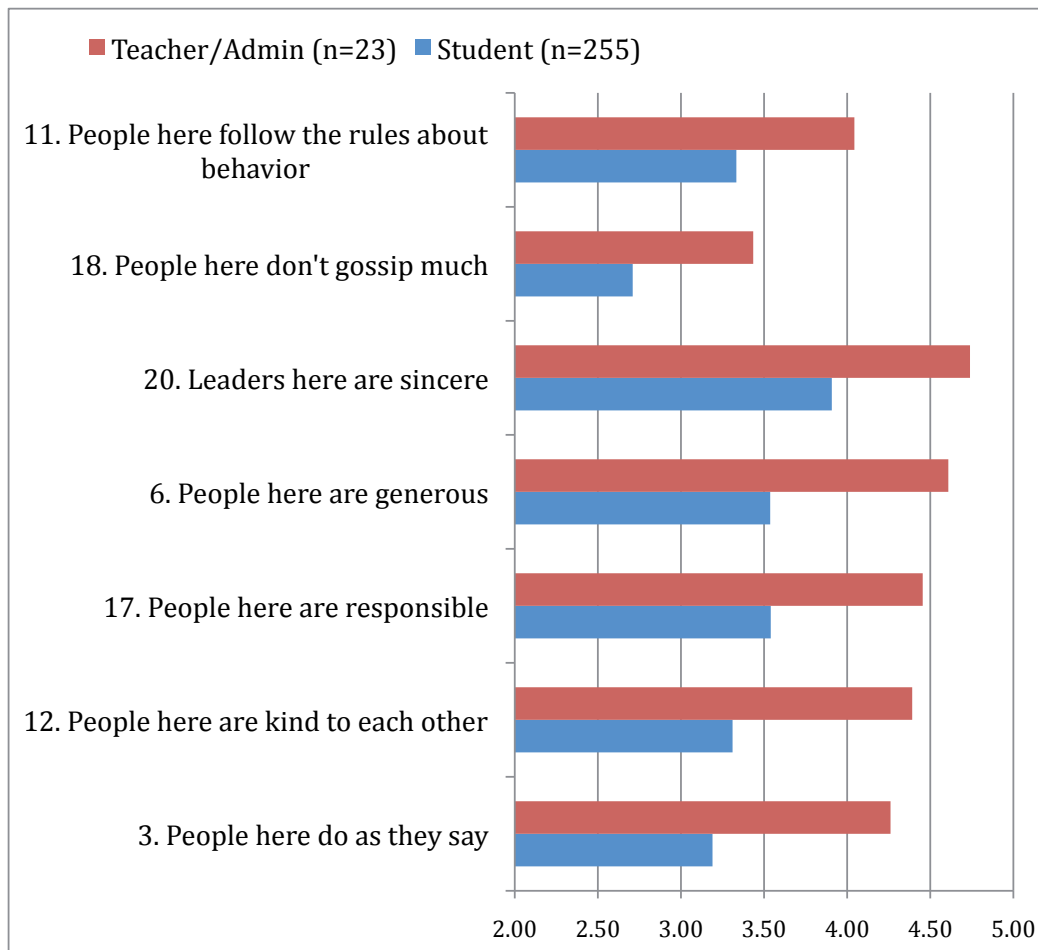


Numerically, the average scores are:

	18. People here don't gossip much	15. When adults are not around, students behave	3. People here do as they say	23. Students have someone they can talk to	8. If a student misbehaves, a teacher takes action	16. The school's leaders care about me
Student (n=255)	2.71	2.83	3.19	4.15	4.18	4.19
Teacher/Admin (n=23)	3.43	2.48	4.26	4.17	4.16	4.15

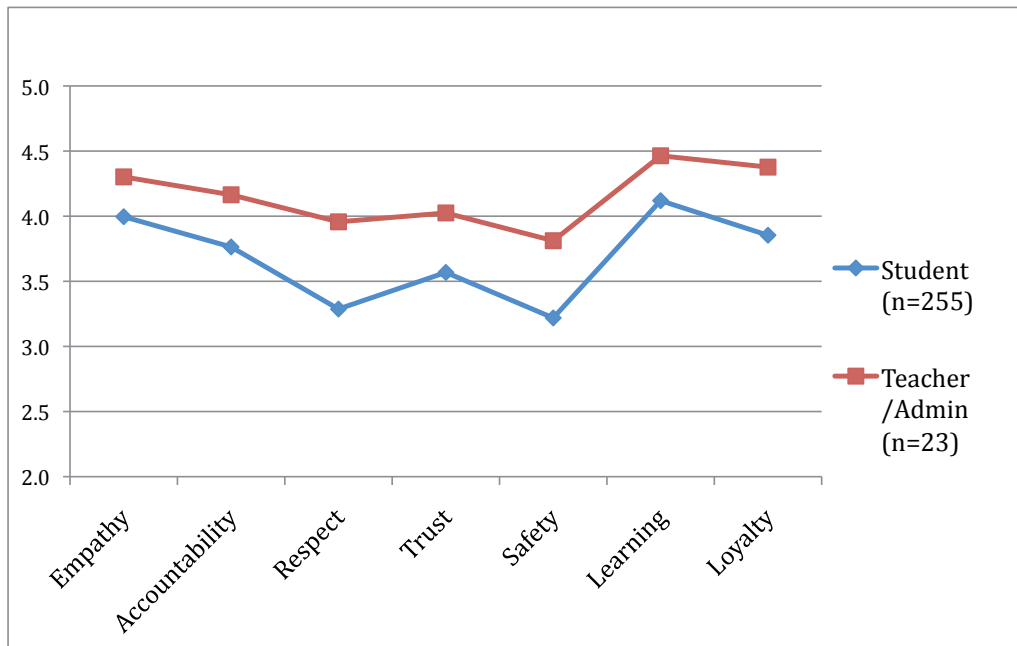
Largest Gaps

This graph shows the items with the greatest variation in responses:



Comparisons by Role

This graph shows the responses sorted based on different roles of respondents; it is presented as a line graph for visual clarity.



Here are these results numerically:

	Empathy	Accountability	Respect	Trust	Safety	Learning	Loyalty
TOTAL	4.01	3.79	3.34	3.60	3.26	4.15	3.89
Student (n=255)	3.996	3.764	3.287	3.568	3.219	4.119	3.854
Teacher/Admin (n=23)	4.302	4.164	3.957	4.025	3.812	4.464	4.377

Comparisons by Level

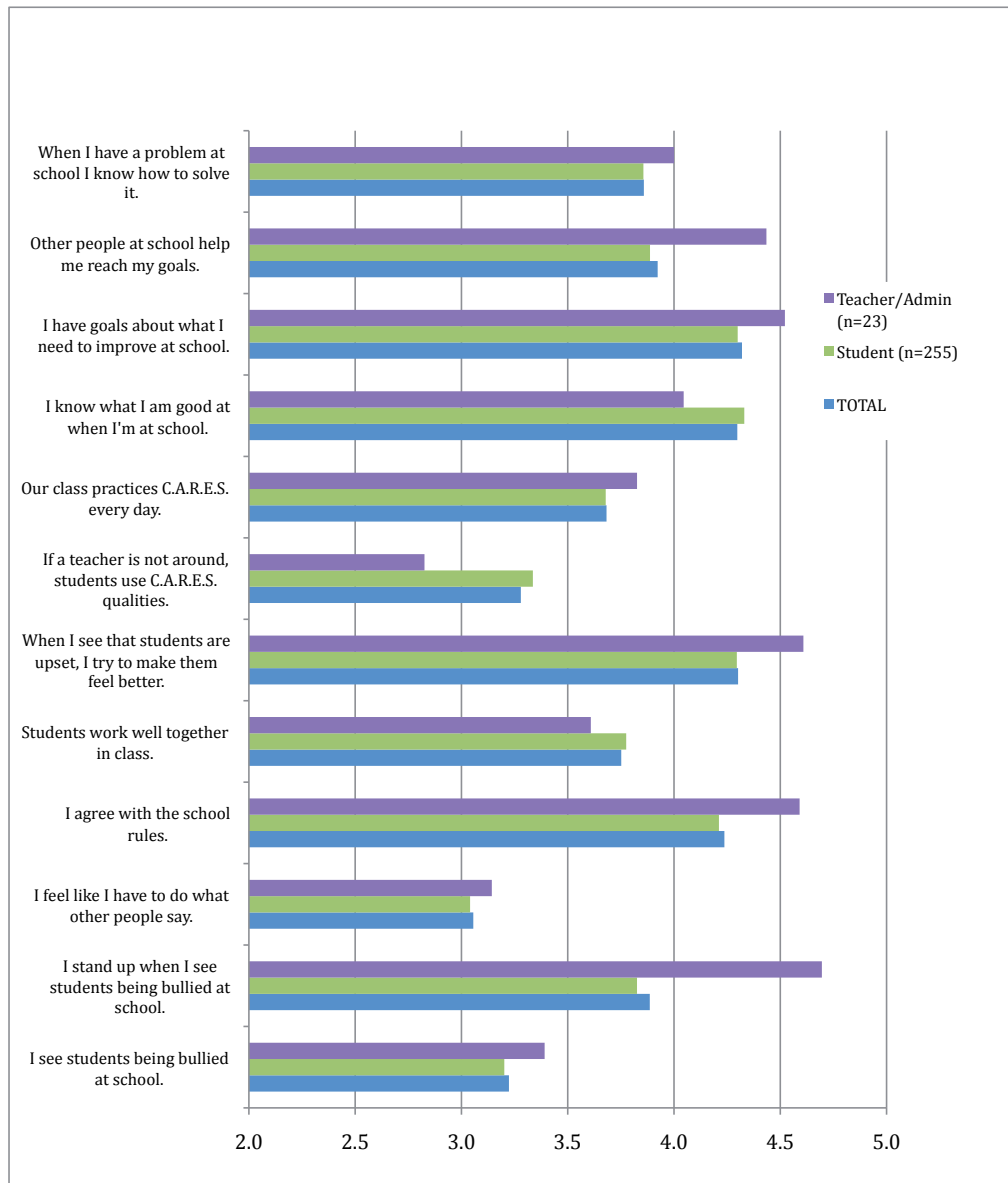
This graph shows the responses sorted based on different grade levels identified by respondents; it is presented as a line graph for visual clarity.

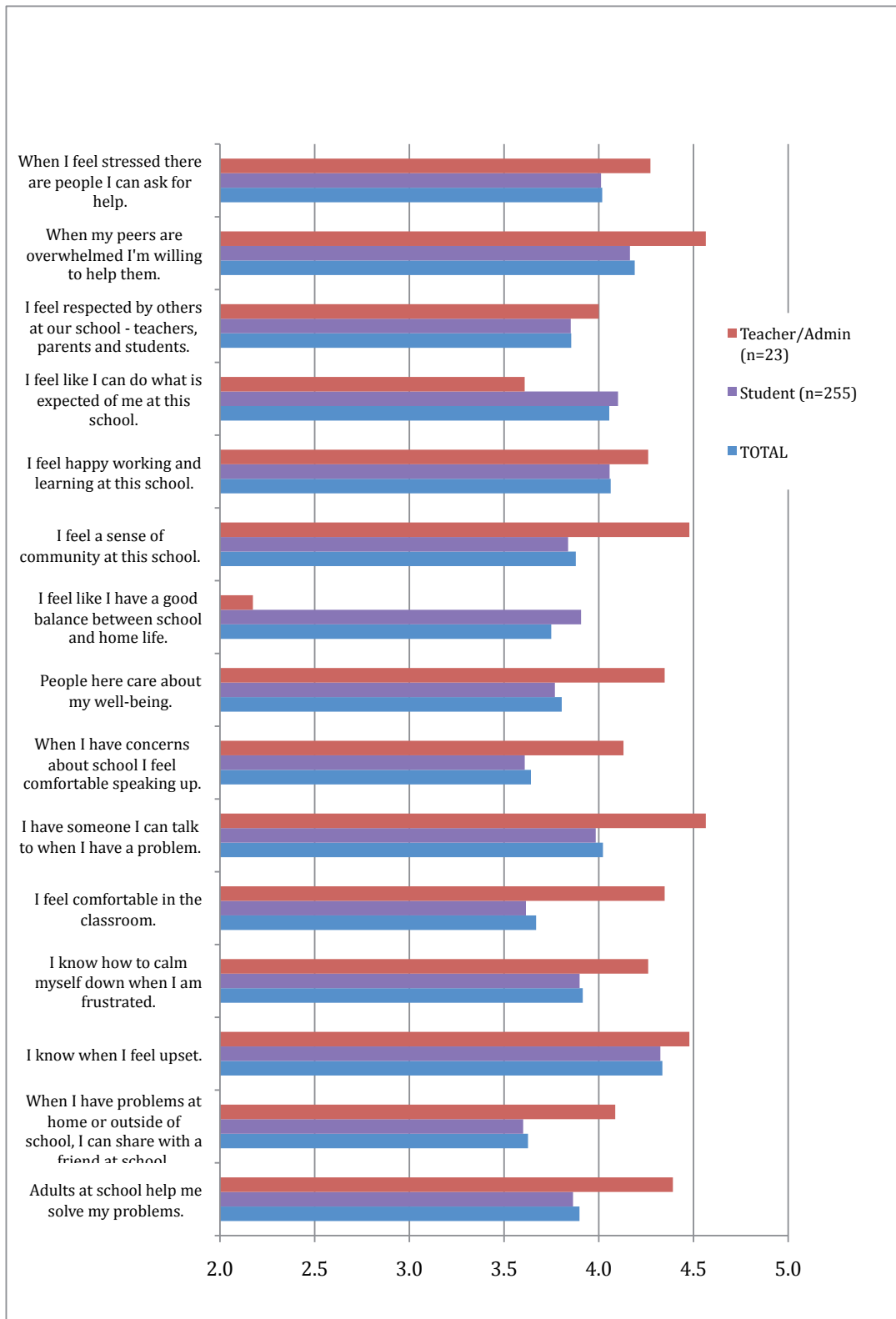


Here are these results numerically:

	Empathy	Accountability	Respect	Trust	Safety	Learning	Loyalty
TOTAL	4.01	3.79	3.34	3.60	3.26	4.15	3.89
2 (n=50)	4.35	4.13	3.65	3.84	3.63	4.29	4.11
3 (n=54)	4.26	4.02	3.57	3.82	3.42	4.56	4.22
4 (n=54)	3.96	3.73	3.37	3.58	3.21	3.94	3.76
5 (n=54)	3.98	3.65	3.23	3.56	3.14	4.09	3.87
6 (n=53)	3.51	3.40	2.88	3.17	2.77	3.80	3.44

This graph shows the additional items added to the survey, graphically:





ANNEX 2. FORMULACIÓ DEL PLA D'ACCIÓ

2.1 PRIMER ESBORRANY DEL PLA D'ACCIÓ

ADDRESSING STUDENTS' SOCIO-EMOTIONAL NEEDS AT EPACS **FOCUS AREAS: RESPECT AND SAFETY**

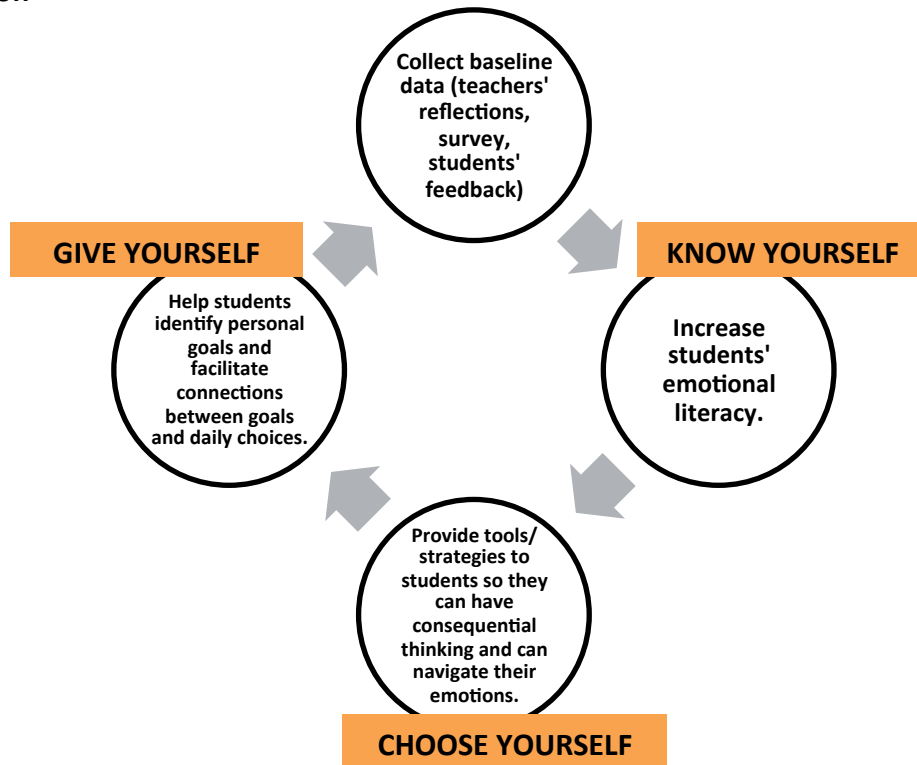
Purpose:

EPACS wants to increase students' appreciation for each other and their individual contributions; encourage students to solicit others' opinions and improve their perceptions around respecting/being respected by others. This improvement in the school's climate will result in students feeling safer on campus and having the tools/strategies to deal with/solve/avoid "unsafe" situations.

Measurable goals (draft):

1. By the end of the school year, students will be able to identify their strengths and challenges, as well as identify and interpret simple and compound feelings as measured by teacher-collected data.
2. By the end of the school year, students will be able to evaluate the costs and benefits of their choices and solve problems on their own using the school's protocol (to be developed by Rtl team) as measured by teacher-collected data.
3. By the end of the school year, students will be able to describe how each member of the school community is valuable as measured by teacher-collected data and the end of the year school survey.
4. By the end of the school year, teachers will report improvement on having a work-life balance as measured by the end of the year school survey.

Theory of Action



How does it look like in practice?

A. EPACS' SEL STANDARDS

KNOW YOURSELF

1. **Students will demonstrate a strong sense of self-awareness. (I am) Recognizing who I am and I am feeling relative to the world around me.**
 - 1.a. Students demonstrate awareness of their emotions. I am aware of what I am feeling.
 - 1.b. Students demonstrate awareness of their personal traits (strengths and challenges). I am aware of my traits, know what I do well, and know what areas I can work on.
 - 1.c. Students have a sense of personal responsibility. I am aware of my responsibilities.

CHOOSE YOURSELF

2. **Students will be able to exercise self-management. (I can) Managing my behavior in effective constructive ways.**
 - 2.a. Students demonstrate ability to manage their emotions constructively. I can responsibly manage my emotions.
 - 2.b. Students demonstrate honesty/integrity. I can act in an honest manner.
 - 2.c. Students use effective decision making skills. I can make good decisions.

GIVE YOURSELF**3. Students will show a strong sense of social awareness and will demonstrate social management skills. (I care) Demonstrating an awareness of the value of others in greater communities. (I will) Interacting in meaningful, productive ways with others.**

3.a. Students demonstrate the ability to prevent, manage, and resolve interpersonal conflicts in constructive ways. I will deal with interpersonal conflicts constructively.

3.b. Students demonstrate ability to set and achieve goals. I can set and achieve goals that will help me be successful.

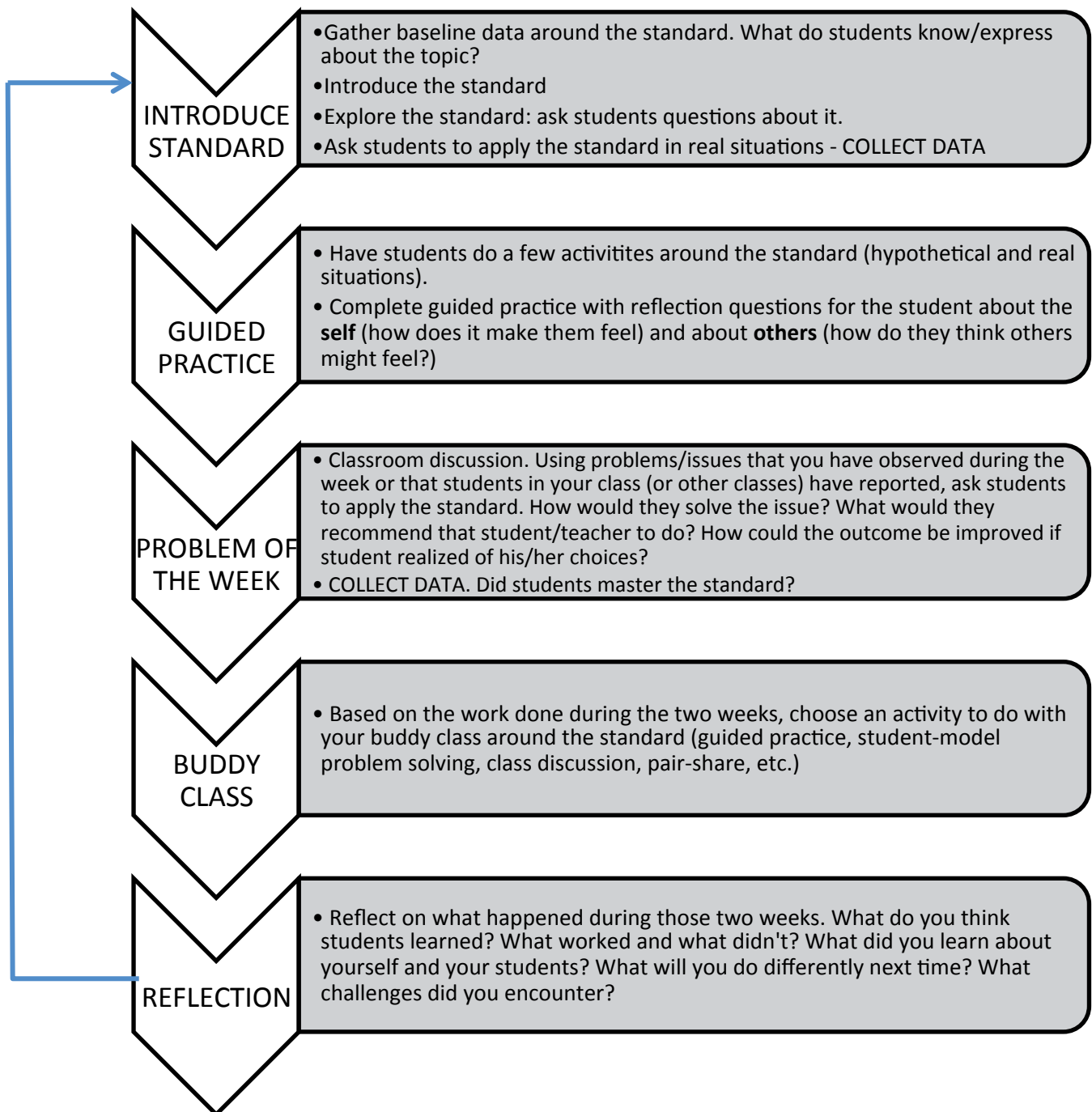
3.c. Students demonstrate awareness of other people's emotions and perspectives and a desire to positively contribute to their community. I care about the feelings and viewpoints of others, and do my part to make my community better.

3.d. Students use positive communication and social skills to interact effectively with others. I will interact well with others.

3.e. Students develop constructive relationships. I will work on having constructive relationships.

B. EPACS' SEL STANDARDS IN ACTION: CLASSROOM LEVEL (see scope and sequence)**

1 standard every two weeks (22 weeks left until end of the year). During the 2 weeks, complete the following activities:



		Weeks 19 and 20	Weeks 21 and 22	Weeks 23 and 24
		January 9 – January 20 (9 days)	January 23 – February 3 (10 days)	Febr 6 – Febr 16 (9 days)
Standard		<p>Know Yourself</p> <p>1.a. Students demonstrate an awareness of their emotions.</p> <p><i>“I am aware of what I am feeling.”</i></p> <p>Sources: poster of standard, Plutchik’s model, poster of emoticons, thermometer print out, poster paper, books for buddies to read</p>	<p>Know Yourself</p> <p>1.b. Students demonstrate awareness of their personal traits (strengths and challenges).</p> <p><i>“I am aware of my traits, know what I do well, and know what areas I can work on.”</i></p>	<p>Know Yourself</p> <p>1.c. Students have a sense of personal responsibility.</p> <p><i>“I am aware of my responsibilities.”</i></p>
Introduce Standard	<ul style="list-style-type: none"> • Gather baseline data around the standard. What do students know/express about the topic? • Introduce the standard • Explore the standard: ask questions about it. • Ask students to apply the standard in real situations - COLLECT DATA 	<p>Show poster with standard.</p> <p>Ask:</p> <p>“What are feelings?”</p> <p>“How do we know what we are feeling?”</p> <p>Ask students to give examples of feelings they’ve had and describe the situations that triggered those feelings.</p>		
Guided Practice	<ul style="list-style-type: none"> • Have students do a few activities around the standard (hypothetical and real situations). • Complete guided practice with reflection questions for the student about the self (how does it make them feel) and about others (how do they think others might feel?) 	<p>Activity 1: Make a class poster depicting a range of emotions. Discuss where the emotions are physically experienced.</p> <p>Activity 2: Draw an anger thermometer and discuss physical responses as a person moves higher on that thermometer.</p>		

Problem of the Week	<ul style="list-style-type: none"> Classroom discussion. Using problems/issues that you have observed during the week or that students in your class (or other classes) have reported, ask students to apply the standard. How would they solve the issue? What would they recommend that student/teacher to do? How could the outcome be improved if a student realized his/her choices? COLLECT DATA. Did students master the standard? 	<p>Pick a problem from the classroom box.</p> <p>Present problem to the class.</p> <p>Have students identify feelings or emotions and what may be causing them.</p> <p>Ask for suggestions for solving the problem or helping the person express their feelings constructively.</p>		
Buddy Class	Based on the work done during the two weeks, choose an activity to do with your buddy class around the standard (guided practice, student-model problem solving, class discussion, pair-share, etc.)	Activity 3: Have buddies read a book together then fill out a chart of the emotions felt by the characters in the story. Buddies discuss how they were affected by those emotions. Buddies can act out emotions for the whole group to guess and name.		
Reflection	Reflect on what happened during those two weeks. What do you think students learned? What worked and what didn't? What did you learn about yourself and your students? What will you do differently next time? What challenges did you encounter?	Reflect in your journal.		

C. EPACS' SEL STANDARDS IN ACTION: SCHOOL-WIDE LEVEL

Communication

- **Morning announcements**
Mr. Steve to explain which standard is being addressed during the week, reminders about what it means, give cues about how it looks like in action, etc.
- **Messages through newsletter**
Sharon and Jen to write about the SEL standard the school is addressing on the newsletter. Give tips to parents on how to support the school in this work.
- **Post standards throughout the school.**

School-wide Focus

- Train campus supervisors, and specials that are unable to attend staff meetings on SEL standards.
- Train and coordinate with after-school director to make sure same standards/messages are being addressed after-school.

2.2 VERSIÓ FINAL DEL PLA D'ACCIÓ

ADDRESSING STUDENTS' SOCIO-EMOTIONAL NEEDS AT EPACS FOCUS AREAS: RESPECT AND SAFETY

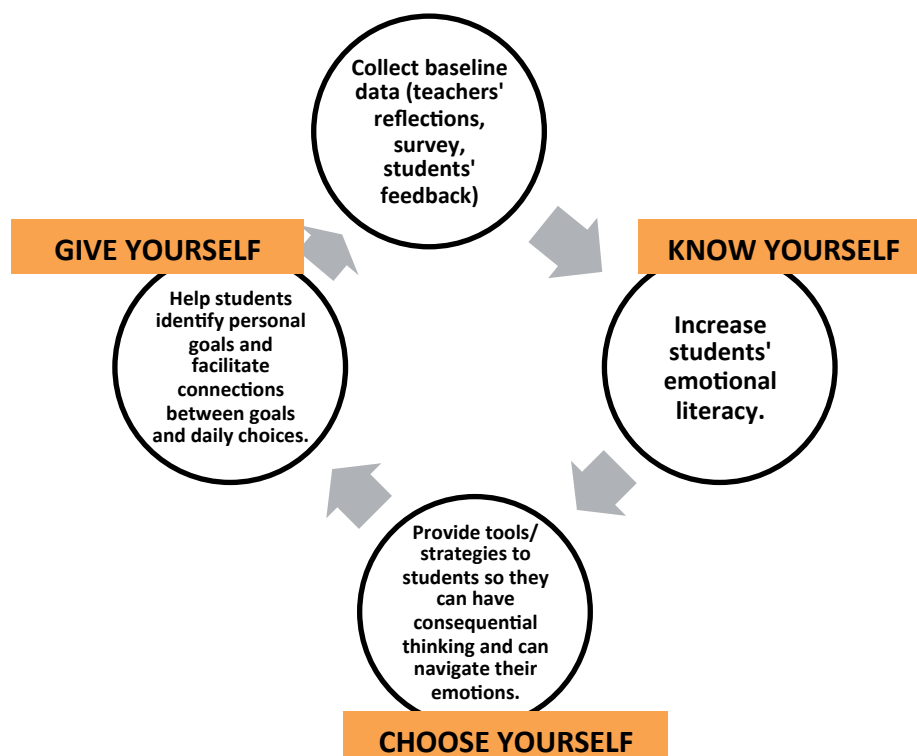
Purpose:

EPACS wants to increase students' appreciation for each other and their individual contributions; encourage students to solicit others' opinions and improve their perceptions around respecting/being respected by others. This improvement in the school's climate will result in students feeling safer on campus and having the tools/strategies to deal with/solve/avoid "unsafe" situations.

Measurable goals (draft):

5. By the end of the school year, students will be able to identify their strengths and challenges, as well as identify and interpret simple and compound feelings as measured by teacher-collected data.
6. By the end of the school year, students will be able to evaluate the costs and benefits of their choices and solve problems on their own using the school's protocol (to be developed by Rtl team) as measured by teacher-collected data.
7. By the end of the school year, students will be able to describe how each member of the school community is valuable as measured by teacher-collected data and the end of the year school survey.
8. By the end of the school year, teachers will report improvement on having a work-life balance as measured by the end of the year school survey.

Theory of Action



How does it look like in practice?¹⁶**D. EPACS' SEL STANDARDS****KNOW YOURSELF****4. Students will demonstrate a strong sense of self-awareness. (I am) Recognizing who I am and I am feeling relative to the world around me.**

1.a. Students demonstrate awareness of their emotions. *"I am aware of what I am feeling."*

1.b. Students demonstrate awareness of their personal strengths and challenges. *"I am aware of my strengths and know what I do well. I am also aware of my challenges and the areas I need to work on."*

1.c. Students demonstrate a sense of personal responsibility. *"I am aware of my responsibilities"*.

CHOOSE YOURSELF**5. Students will be able to exercise self-management. (I can) Managing my behavior in effective constructive ways.**

2.a. Students demonstrate ability to navigate their emotions constructively. *"I can positively navigate my emotions"*.

2.b. Students demonstrate honesty/integrity. *"I can act in an honest manner"*.

2.c. Students use effective decision making skills. *"I can make good decisions"*.

GIVE YOURSELF**6. Students will show a strong sense of social awareness and will demonstrate social management skills. (I care) Demonstrating an awareness of the value of others in greater communities. (I will) Interacting in meaningful, productive ways with others.**

3.a. Students demonstrate the ability to prevent, manage, and resolve interpersonal conflicts in constructive ways. *"I will deal with interpersonal conflicts constructively"*.

3.b. Students demonstrate ability to set and achieve goals. *"I can set and achieve goals that will help me be successful"*.

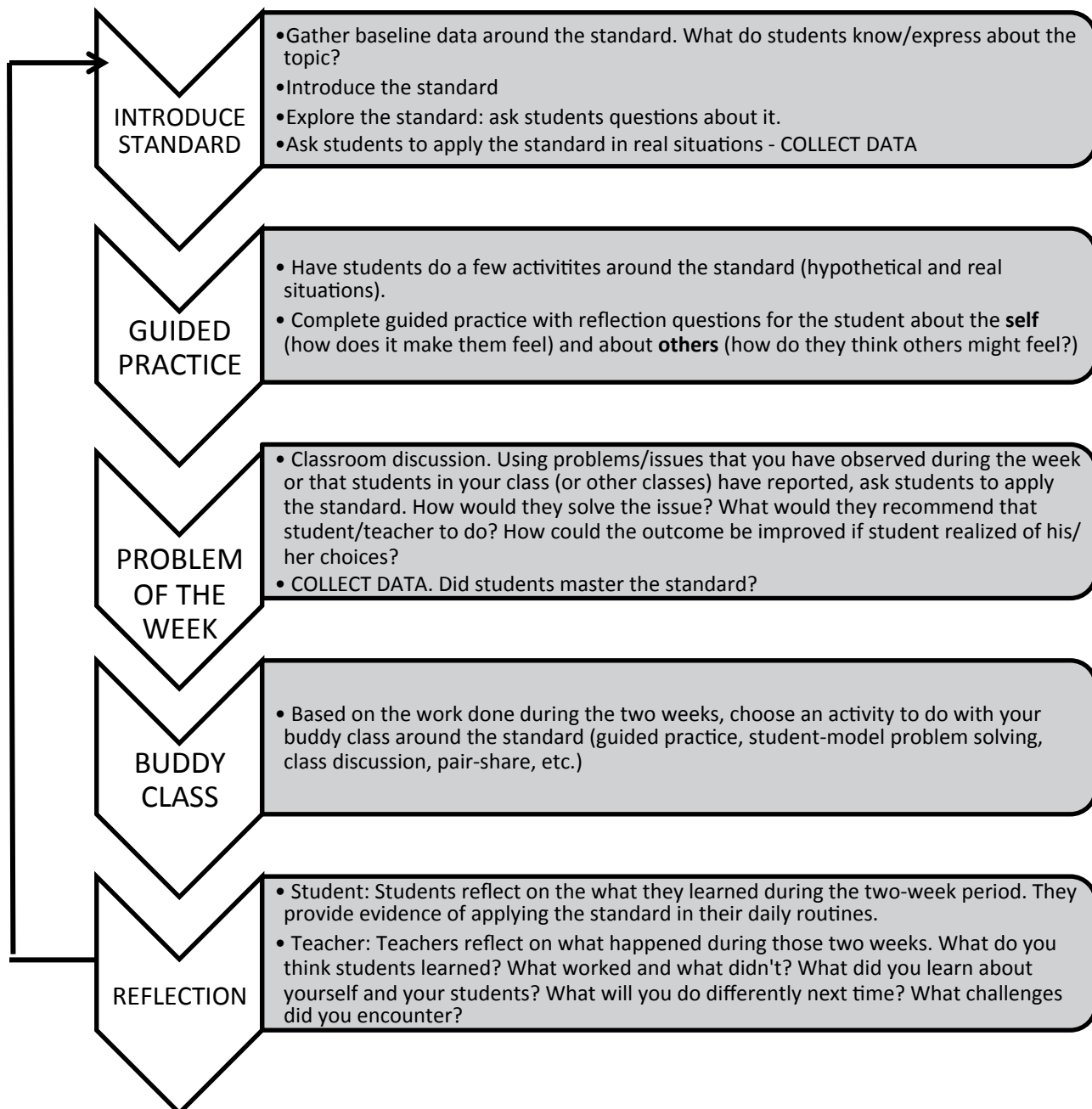
3.c. Students demonstrate empathy and have an awareness of other people's emotions and perspectives and a desire to positively contribute to their community. *"I show empathy by caring about the feelings and viewpoints of others, and do my part to make my community better"*.

3.d. Students use positive communication and social skills to interact effectively with others. *"I will interact in a caring and respectful way with others"*.

¹⁶ Sources of information for this section are: Six Seconds model of Emotional Intelligence (www.6seconds.org) and Anchorage School District SEL standards.

3.e. Students develop constructive relationships. (We understand that constructive relationships are those that are supportive of each other and build community). *"I will work on having constructive relationships"*.

E. EPACS' SEL STANDARDS IN ACTION: CLASSROOM LEVEL (see scope and sequence) 1 standard every two weeks (22 weeks left until end of the year). During the 2 weeks, complete the following activities:**



Scope and Sequence

Strand	Standard	Timeline	
KNOW YOURSELF	1.a. Students demonstrate an awareness of their emotions. <i>"I am aware of what I am feeling."</i>	Weeks 19 and 20	January 9 – January 20 (9 days)
	1.b. Students demonstrate awareness of their strengths and challenges. <i>"I am aware of my strengths and know what I do well. I am also aware of my challenges and the areas I need to work on."</i>	Weeks 21 and 22	January 23 – February 3 (10 days)
	1.c. Students have a sense of personal responsibility. <i>"I am aware of my responsibilities."</i>	Weeks 23 and 24	Febr 6 – Febr 16 (9 days)
CHOOSE YOURSELF	2.a. Students demonstrate ability to navigate their emotions constructively. <i>"I can navigate my emotions."</i>	Weeks 25 and 26	February 21 – March 2 (9 days)
	2.b. Students demonstrate honesty and integrity. <i>"I can act in an honest manner."</i>	Weeks 27 and 28	March 5 - March 16 (10 days)
	2.c. Students use effective decision making skills. <i>"I can make good decisions."</i>	Weeks 29 and 30	March 19 – March 23 and April 9 – April 13 (10 days, 5 Minimum Days)
GIVE YOURSELF	<i>Catch up weeks.</i>	<i>Weeks 31 and 32</i>	April 16 – April 27 (10 days)
	3.a. Students demonstrate the ability to prevent, manage, and resolve interpersonal conflicts in constructive ways. <i>"I deal with interpersonal conflicts constructively."</i>	<i>Weeks 33 and 34</i>	April 30 – May 11 (10 days)
	3.b. Students demonstrate ability to set and achieve goals. <i>"I can set and achieve goals that will help me be successful."</i>	<i>Weeks 35 and 36</i>	May 14 – May 25 (10 days) STAR Test

F. EPACS' SEL STANDARDS IN ACTION: SCHOOL-WIDE LEVEL

Communication

- **Morning announcements**
Mr. Steve to explain which standard is being addressed during the week, reminders about what it means, give cues about how it looks like in action, etc.
- **Messages through newsletter**
Sharon and Jen to write about the SEL standard the school is addressing on the newsletter. Give tips to parents on how to support the school in this work.
- **Post standards throughout the school** (some classes might help illustrate these posters).
- **Students act out the SEL standards during assemblies.**

School-wide Focus

- Train campus supervisors, and specials that are unable to attend staff meetings on SEL standards.
- Train and coordinate with after-school director to make sure same standards/messages are being addressed after-school.
- Incorporate to SST meetings.
- Select student of the month based on SEL standards.

2.3 ESTÀNDARDS DE L'ASE DEL DISTRICTE ESCOLAR D'ANCHORAGE

1. Self-Awareness (I am): Recognizing who I am and how I am feeling relative to the world around me.

- 1A. Students demonstrate awareness of their emotions. (*I am aware of what I am feeling.*)
- 1B. Students demonstrate awareness of their personal traits. (*I am aware of my traits, know what I do well, and know what areas I can work on.*)
- 1C. Students demonstrate awareness of their external supports. (*I am aware of the supports I have around me.*)
- 1D. Students have a sense of personal responsibility. (*I am aware of my responsibilities.*)

2. Self-Management (I can): Managing my behavior in effective, constructive ways.

- 2A. Students demonstrate ability to manage their emotions constructively. (*I can responsibly manage my emotions.*)
- 2B. Students demonstrate honesty/integrity. (*I can act in an honest manner.*)
- 2C. Students use effective decision-making skills. (*I can make good decisions.*)
- 2D. Students demonstrate ability to set and achieve goals. (*I can set and achieve goals that will help me to be successful.*)

3. Social Awareness (I care): Demonstrating an awareness of the value of others in the greater communities.

- 3A. Students demonstrate awareness of other people's emotions and perspectives. (*I care about the feelings and viewpoints of others.*)
- 3B. Students demonstrate consideration for others and a desire to positively contribute to their community. (*I care about others and do my part to make my community better.*)
- 3C. Students demonstrate an awareness of cultural issues and a respect for human dignity and differences. (*I care about and respect the individual differences of others.*)
- 3D. Students can read social cues. (*I care about how I perceive others and am being perceived by them.*)

4. Social Management (I will): Interacting in meaningful, productive ways with others.

- 4A. Students use positive communication and social skills to interact effectively with others. (*I will interact well with others.*)
- 4B. Students develop constructive relationships. (*I will work on having constructive relationships.*)
- 4C. Students demonstrate the ability to prevent, manage, and resolve interpersonal conflicts in constructive ways. (*I will deal with interpersonal conflicts constructively.*)

ANNEX 3. EXECUCIÓ DE LES ACCIONS

3.1 PAUTA DEL DIARI DE LA INVESTIGADORA

Data:

Sessió:

Objectius:

Preguntes per a la reflexió

- Com ha anat la sessió de treball amb els docents? Quina ha sigut la resposta dels mestres?
- Com descriuen els docents el treball de les competències socioemocionals? Quines preocupacions han compartit?
- Què he après durant aquesta sessió?
- Quins aspectes hauria de millorar per a la propera trobada?

Diari

3.2 PAUTA DEL DIARI DELS DOCENTS

Reflection

Think about your students:

- Have you observed any changes in the way they behave in the classroom or discuss their behavior with you or their peers?
- How do you think the SEL lessons are impacting your students?

Now think about your practice:

- Have you noticed any changes in your routines/activities since you started addressing SEL standards?
- Do you find yourself using the SEL framework in other activities during the day? Describe when and how.
- What will you do differently next time?

3.3 GUIÓ GRUP DE DISCUSSIÓ SESSIÓ 3.2

Questions

- How has this work impacted your own professional development?
- What changes have you observed on your own practice?
- What are the main challenges you have encountered?

ANNEX 4. REFLEXIÓ I AVALUACIÓ DEL PLA

4.1 ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA

4.1.1 Llistat de jutges col·laboradors

CONTEXT CATALÀ

DR. FERRAN FERRER (Universitat Autònoma de Barcelona)

Catedràtic d'Educació Comparada a la Universitat Autònoma de Barcelona.

Línies de recerca: Educació i desigualtats; Avaluació del sistema educatiu: models i indicadors; Polítiques educatives i tendències de l'educació en la perspectiva internacional.

DRA. MÒNICA FEIXAS (Universitat Autònoma de Barcelona)

Professora al Departament de Pedagogia Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Línies de recerca: El canvi de cultura a la universitat; la formació desenvolupament professional del professorat universitari; El professorat novell a l'educació primària, secundària i universitat; L'abandonament dels estudiants universitaris i les estratègies de retenció, les accions tutorialis i d'orientació.

CONTEXT DE CALIFÒRNIA

DRA. MAUREEN CARROLL (Stanford University)

Directora de Recerca del projecte *Taking Design Thinking to School* a la Universitat de Stanford (Califòrnia). Fundadora de les organitzacions educatives *Bay Breeze Educational Resources* i *Lime Design*.

Línies de recerca: Design Thinking en educació i l'ús de noves tecnologies en contextos educatius.

DRA. SUSAN VERDUCCI (San Jose University)

Professora associada al Departament d'Humanitats de la Universitat de San José (Califòrnia).

Línies de recerca: Filosofia de l'educació i desenvolupament moral.

4.1.2 Documents de contextualització de la recerca facilitats als jutges (anglès)

Background Information

Before I moved to the US from Spain, I taught both general and special education at the elementary and secondary level, and worked for the Universitat Autònoma de Barcelona evaluating internship programs for teachers in training and European exchange programs for working teachers. When I finished my special education teaching credential, I spent 10 months in Nicaragua working with children with disabilities and 6 months in Peru working with educational NGO's. When I moved to the US in 2005, I joined Aspire Public Schools first as a Resource Teacher and Program Specialist for Aspire's Bay Area schools, and later as a Senior Analyst for Aspire's Data and Assessment team.

Working for charter schools has truly transformed my understanding of the use of data for academic improvement. Data-driven instruction is not a concept that exists at the school level in Spain, so I was fascinated by how teachers use and analyze data to improve their instruction. At the same time, I learned that state and federal accountability demands "drive" the way that our teachers teach in the classrooms. From my own teaching experience and many conversations with teachers, I realized that something else was needed in order to give a good education to our children. In an ideal world, teachers should be able to be good at teaching the California standards and ensuring their students learn them, as well as help the kids develop as people. But how do we do this? Through my dissertation, I would like to work with teachers to find some answers to this simple question.

Research Problem

In order to create the conditions that optimize learning, teachers must integrate different kinds of knowledge. First, they need to use knowledge related to the technical aspects of teaching: content knowledge and how to teach this content effectively. This is the knowledge that is emphasized through accountability demands and expectations on increased student achievement as measured by state standardized assessments. Second, teachers also need to apply knowledge related to students' development as people; that is the development of students' social, emotional, psychological and moral dimensions. We will refer to this second element as the personal aspects of teaching.

Teachers are not currently held accountable for responding to students' personal development by state or federal assessments. Current accountability demands ask teachers to focus on mastering the technical aspects of teaching and learning; they do not ask them to focus on the personal development of children. We understand that this situation causes tension within teachers, because it makes them prioritize the technical elements while no focus is put on how to integrate both the technical and personal aspects of teaching and learning.

From our perspective, it is possible and necessary to help teachers build a system that integrates both aspects, the technical and the personal, in order to close the achievement gap and improve the quality of the education offered to our kids. In order to build this system, we understand that it will be necessary to:

- Design meaningful training for teachers that promote the integration of both technical and personal aspects in their teaching practices and in students' learning.
- Design support systems for new teachers, which take into account how teachers develop in a complementary framework of the technical and personal elements of the teaching and learning process.

Research Questions

Main question: Which elements are necessary to support teachers in incorporating both the technical and personal aspects of teaching in their practices?

Related questions:

- How do teachers live the tension between these two dimensions in their daily practice? Which elements are prioritized in teachers' everyday lives?
- Which elements condition teachers' thinking in moving from a system that only attends one of these two elements to a system that integrates both?
- Which factors promote the prioritization, construction and creation of teaching practices that integrate both technical and personal elements?

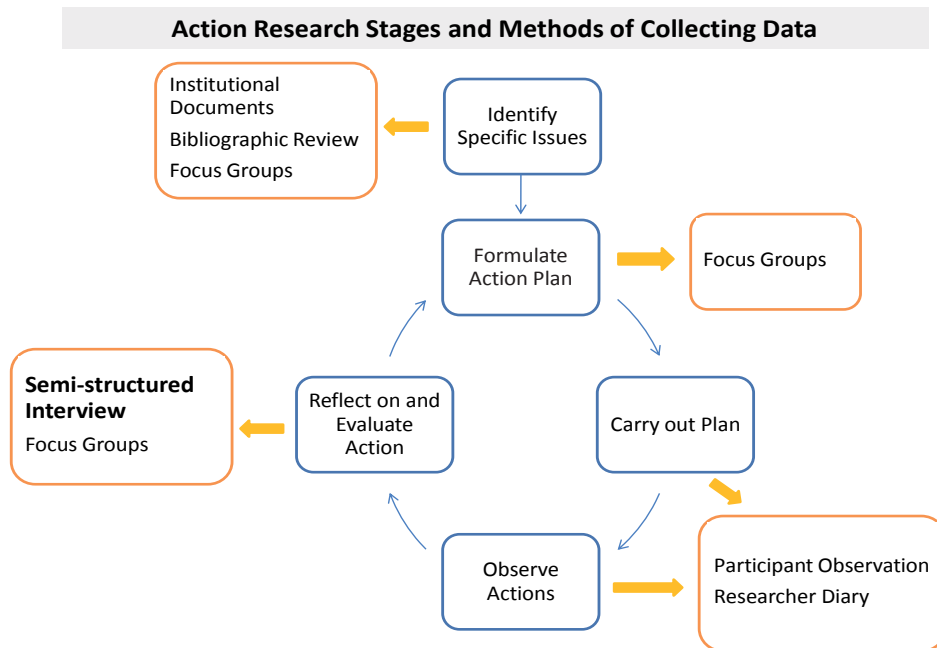
Research Context

Aspire Public Schools believes in College for Certain- the idea that all students, including those living in low-income areas, can graduate from high school, obtain a 4-year college degree and earn a living wage. In order to accomplish this goal, teachers must improve students' academic performance, holding them to the highest standards as prescribed by the CA state standards, and assessed by the state examinations. At the same time, Aspire works to equip students with the personal skills necessary to succeed in the future.

East Palo Alto Charter School, one of Aspire's 30 schools, was chosen for this research because of its proven success increasing students' academic achievement, and incorporating teaching practices that ensure teachers' mastery of the technical aspects of teaching. At the same time, EPACS develops initiatives that show teachers' care for students' personal development. EPACS represents an ideal context to study how teachers deal with the demands for high achievement as measured by standardized tests while caring for students and their development as people.

Research Design

The proposal is an adaptation of Lewin's (1946) model of action-research, where each cycle of reflective action has the following steps: planning, action and evaluation. In the chart below, you can see how the action research stages are related with the methods of collecting data. The semi-structured interview that you will be validating is designed to be used during the reflection and evaluation phase.



Semi-structured Interview

Validation Process Considerations

Please use the chart below to validate the interview protocol. If the question meets the proposed criteria, just leave the box blank. If you think that the question doesn't meet the criteria, please add NO and a brief explanation, so I can make the appropriate adjustments.

**** Criteria.**

When reviewing the interview protocol, please use the following criteria:

- Is the question's language familiar to teachers?
- Is the question clear?
- Is the question neutral (i.e. does it mislead interviewees or favor the researcher's point of view)?
- Is the question respectful to informant's knowledge?
- Will the question generate answers relate to the objective of the research?
- Is the order of the question appropriate (i.e. should the question be asked earlier or later in the interview)?

****Interview Goals**

- To reflect on the action-research process.
- To reflect on the improvements to the educational practices.
- To analyze lessons learned.

4.1.3 Guió de preguntes de l'entrevista original**Interview Guide**

1. Why did you decide to teach at a charter school?
2. What did you decide to teach at EPACS?
3. What do you like about this school?
4. What are the main rewards of working with socioeconomically disadvantaged students?
5. What are the challenges of working with socioeconomically disadvantaged students?
6. Why do you think EPACS is successful increasing student achievement?
7. Were the practices that make EPACS successful new to you?
8. If not, where did you learn/use them?
9. What role did your training play in making you the teacher you are today?
10. What role did your teaching experience play in making you the teacher you are today?
11. From the following list, what items would you say influence your instructional practices the most? Pick only 5 and rank them by importance.
 - Reflecting about your teaching practices
 - Your personality
 - Your motivation
 - School leadership
 - Peer feedback
 - Shared cycles of inquiry
 - Data-driven culture
 - Standards-based curriculum
 - Students' needs
 - Students' performance
 - Professional development
 - Parent involvement
 - State accountability

About the action-research process

12. Had you participated before in an action research project?
13. If yes, explain where and the project's main goals.
14. How did you feel when the idea of conducting action-research at EPACS was presented to you?
15. How did this feeling change overtime?
16. What are the aspects of the AR process that you enjoyed the most?
17. What challenges/roadblocks did you encounter?
18. How did you overcome them?
19. Now that you have gone through the first cycle (planning, acting, observing and now reflecting), what would you do differently?
20. Overall, how do you feel about your role during the AR process? What about the role of your colleagues? And your principal?

About the implementation of changes/new practices

21. What changes/actions/activities did you incorporate in your practice due to this project?
22. What challenges/roadblocks did you encounter when making these adjustments?
23. How did you overcome them?
24. What have you learned about your role in children's emotional and moral development?
25. Do you think that the tension between technical and personal aspects is now more balanced? How?
26. From your observations and personal reflections, what has the impact of these changes been on:
 - a. Your own teaching style
 - b. The way you think about your practice
 - c. Your colleagues
 - d. Your students
 - e. The school environment
27. What are the big aha's and/or take aways from this experience?
28. Would you like to share anything else?

4.1.4 Aportacions dels jutges

Jutge 1

- 1) En general em sembla ok però et faria la següent observació: per què agrupes sota un tema els ítems del 12 al 20 i del 21 al 28 i en canvi no ho fas del 1 al 11?. Així queda clar que vols esbrinar el procés de AR i els canvis que suposa, però en canvi no orientes la guia vers a quin tipus de factors explicatius utilitzaràs per analitzar els resultats (entenc que això és el que hauries de pretendre amb els ítems 1 a 11).
- 2) Afegiria algun ítem més de trajectòria anterior a la feina actual de la persona entrevistada així com les raons personals que la van portar per a la professió de mestre o professor: per ex, per què vas decidir per la professió docent?
- 3) Seria important que en tot el bloc en que preguntes sobre AR (a partir del 12) esbrinar prèviament quines idees té o tenia sobre la AR doncs pot ser tenen idees diferents a les que tu tens sobre AR.
- 4) Crec que algunes preguntes com la 14, 15 i 16 indueixen a posicionar-se a favor dels grans beneficis de la AR. Sembla que tingui de contestar que està molt contenta amb aquesta opció metodològica i que es produiran canvis en la seva manera de fer. A la 16, per exemple, no preguntes sobre els aspectes menys "enjoyed"
- 5) Al 25 la persona entrevistada tindrà clara la diferència entre aspectes tècnics i aspectes personals?. Els sabrà distingir en tots els casos?
- 6) Al 26 s'ha de vigilar el tipus d'impacte que es vol esbrinar... per exemple al 26.4 es impacte sobre l'aprenentatge?, sobre aspectes afectius? sobre student needs?

Jutge 2

Question Number	Question	Validation criteria					
		Language is familiar	Question is clear	Question is neutral	Question is respectful to teachers' knowledge	Question generates answers for research goals	Question is in the appropriate order
1	Why did you decide to teach at a charter school?	X	X	X	X	X	X
2	Why did you decide to teach at EPACS?	X	X	X	X	X	X
3	What do you like about this school?	X	X	X	X	X	X
4	What are the main rewards of working with socioeconomically disadvantaged students?	X	X	X	X	X	X
5	What are the challenges of working with socioeconomically disadvantaged students?	X	X	X	X	X	X
6	Why do you think EPACS is successful in increasing student achievement?	X	X	Not neutral	X	X	X
7	Were the practices that make EPACS successful new to you?	X	X	X	X	X	X
8	If not, where did you learn/use them?	X	X	X	X	X	X
9	What role did your training play in making you the teacher you are today?	X	What sort of training? (initial training? / continuo	X	X	X	X

Question Number	Question	Validation criteria					
		Language is familiar	Question is clear	Question is neutral	Question is respectful to teachers' knowledge	Question generates answers for research goals	Question is in the appropriate order
			us training? ¹⁷				
10	What role did your teaching experience play in making you the teacher you are today?	X	What sort of previous teaching experience?	X	X	X	X
11	From the following list, what items would you say influence your instructional practices the most? Please pick your top 5 choices and then rank them in order of importance.						
11.1	Reflecting about your teaching practices	X	X	X	X	X	X
11.2	Your personality	X	X	X	X	X	X
11.3	Your motivation	X	X	X	X	X	X
11.4	School leadership	X	X	X	X	X	X
11.5	Peer feedback	X	X	X	X	X	X
11.6	Shared cycles of inquiry	X	X	X	X	X	X

¹⁷ I think you should start you some personal questions to be able to better identify the interviewees and understand their answers.

- Gender / Range of age/ Years of experience (how many, where?) / University degree (bachelor/master) / Other acquired training / Discipline or subject matter/ etc.

Question Number	Question	Validation criteria					
		Language is familiar	Question is clear	Question is neutral	Question is respectful to teachers' knowledge	Question generates answers for research goals	Question is in the appropriate order
11.7	Data-driven culture	X	X	X	X	X	X
11.8	Standards-based curriculum	X	X	X	X	X	X
11.9	Students' needs	X	X	X	X	X	X
11.10	Students' performance	X	X	X	X	X	X
11.11	Professional development	X	X	X	X	X	X
11.12	Parent involvement	X	X	X	X	X	X
11.13	State accountability	X	X	X	X	X	X
12	Have you participated before in an action-research (AR) project? ¹⁸	X	X	X	X	X	X
13	If yes, explain where and the project's main goals.	X	X	X	X	X	X
14	How did you feel when the idea of conducting action-research at EPACS was presented to you?	X	X	X	X	X	X
15	How did this feeling change overtime?	X	?	X	?	?	X
16	What are the aspects of the AR process that you enjoyed the most?	X	X	X	X	X	X
17	What challenges/roadblocks did you encounter?	X	X	X	X	X	X
18	How did you overcome them?	X	X	X	X	X	X
19	Now that you have gone through the	X	?	X	X	X	X

¹⁸ Question 12. They are already part of an A_R process

Questions 14,15,16, 17 and 18 are subsidiary of 13. (should be 13.1, etc.) Or in Question 13. If not, move to question 19.

Question Number	Question	Validation criteria					
		Language is familiar	Question is clear	Question is neutral	Question is respectful to teachers' knowledge	Question generates answers for research goals	Question is in the appropriate order
	first cycle (planning, acting, observing and now reflecting), what would you do differently?		differently in what aspect?				
20	Overall, how do you feel about your role during the AR process? What about the role of your colleagues? And your principal?	X	X	X	X	X	X
21	What changes/actions/activities did you incorporate in your practice due to this project?	X	X	X	X	X	X
22	What challenges/roadblocks did you encounter when making these adjustments?	X	X	X	X	X	X
23	How did you overcome them?	X	X	X	X	X	X
24	What have you learned about your role in children's development as people?	X	X	X	X	X	X
25	Do you think that the tension between technical and personal aspects is now more balanced? How?	X	Should add, why?	X	X	X	X
26	From your observations and personal reflections, what has the impact of these changes been on:	X	X	X	X	X	X
26.1	Your own teaching style	X	X	X	X	X	X

Question Number	Question	Validation criteria					
		Language is familiar	Question is clear	Question is neutral	Question is respectful to teachers' knowledge	Question generates answers for research goals	Question is in the appropriate order
26.2	The way you think about your practice	X	X	X	X	X	X
26.3	Your colleagues ¹⁹	X	X	X	X	X	X
26.4	Your students	X	X	X	X	X	X
26.5	The school environment	X	X	X	X	X	X
27	What are the big aha's and/or take aways from this experience?	X	X	X	X	X	X
28	Would you like to share anything else?						

¹⁹ In your colleagues, in their behavior, relationship with students, professionalism (planning, assessment, methodology, etc.). Should make it more explicit. In your students: in their behavior, relationship with their peers, parents or teachers, achievements and performance? In the school environment: in the leadership, in the coordination between teachers, in the policies, where?

Jutge 3

- 1) Add an Ice breaker: can you describe what motivated you to be a teacher?
- 2) Add questions like: In what ways do you feel supported at the school? In what ways you don't feel supported?
- 3) Combined question 1 and 2, depending on the answer.
- 4) Questions 12-18: you wouldn't get information related to the research goals.
- 5) Questions 25: change for a question similar to, how did you see the tension? You can then generalize from the instances.
- 6) Add a question like: Give me an example of this tension.
- 7) What were the factors? Think more specifically about the process (question should prompt that thinking).
- 8) More specific about pulling things the particular: elements to cause the tension (specify when this might have happened). To avoid get information that is all over the place.
- 9) Add question: How has your thinking change over time? (after question 24)
- 10) Let them reflect first, move the tension questions to the top of the interview after the introduction.
- 11) Add the question: what advice would you give to someone doing action research on the tension between the technical and personal aspects? Instead of asking about roadblocks.
- 12) Take out the ranking for both questions.
- 13) Action-research questions not that relevant. They don't generate data for the research questions.

Jutge 4

- 1) Question 1: Change the kind of question to a more open-ended that prompts the teacher. For example, can you tell me why...?
- 2) Question 2: Can you tell me about your decision to teach at EPACS?
- 3) Question 3: Can you describe your experiences...?
- 4) Question 4: Can you tell me what is like to work with children...?
- 5) Question 6: Meets all the criteria.
- 6) Question 7: It's a good question. Maybe change for: Can you describe how the practices relate to you as an educator?
- 7) Question 9 and 10: good questions.
- 8) Question 11: Over scripted. To make it qualitative, you could change it for: what are the top things that influence your practice?
- 9) Combine question 12 and 13. Change project's main goals by describe the project.
- 10) Combine 14 through 17: Can you describe how this idea affect you? Can you describe your experience with this process?
- 11) Question 22: It's not neutral. Change for can you describe your experience...?
- 12) Question 24: Change "role in children's development as people" for throughout this project.
- 13) Question 25: Can you describe the tension between...?
- 14) Question 26: Over scripted. Change for can you describe the impact of these changes on your practice?
- 15) Good balance between questions about action-research and research questions.
- 16) Open-ended questions are better. Let the teacher tell you the story without categories.
- 17) About the research questions: how questions are always good. Main question determines the findings at the end of the dissertation.

4.1.5 Traducció al català de l'entrevista validada

Sobre el docent

1. Podries descriure què et va motivar per fer de mestre/a?
2. Podries dir-me perquè vas decidir ensenyar a una escola *charter*?
3. Podries explicar com vas prendre la decisió d'ensenyar a EPACS?
4. Podries descriure les teves experiències treballant amb alumnes amb pocs recursos econòmics?
5. Podries descriure les teves experiències amb el sistema de rendició de comptes en educació de Califòrnia?
6. Per què creus que EPACS té èxit augmentant el rendiment acadèmic de l'alumnat?
7. Podries descriure com les pràctiques educatives de l'escola EPACS es relacionen amb el teu treball com a docent?
8. Podries descriure el rol que la teva formació inicial va jugar en el docent que ets avui? I el rol de la teva formació permanent?
9. Podries descriure el rol que la teva experiència professional com a docent va jugar/juga en el docent que ets avui?
10. Quins són els elements que més influeixen les teves pràctiques educatives?

Sobre el procés de recerca-acció

11. Havies participat en un projecte de recerca-acció abans de ser part d'aquest projecte a EPACS?
12. Si la resposta és afirmativa, podries descriure la teva experiència?
13. Podries explicar-me la teva experiència fent recerca-acció a EPACS?
14. Quin consell donaries a un altre docent participant en un projecte de recerca-acció?

Sobre la tensió entre el desenvolupament intel·lectual i socioemocional

15. Podries descriure com és ensenyar els estàndards de Califòrnia i preparar els estudiants per a les proves estandarditzades de l'estat?
16. Podries descriure la teva experiència incorporant les activitats relacionades amb el desenvolupament socioemocional dels infants en les teves pràctiques?
17. Què has après durant aquest projecte?
18. Podries descriure l'impacte que aquest aprenentatge ha tingut en les teves pràctiques educatives?
19. Podries descriure l'impacte que aquest projecte ha tingut en els estudiants?
20. Podries descriure l'impacte que aquest projecte ha tingut en l'escola?
21. Què recomanaries com a següents passos en aquest projecte?
22. T'agradaria compartir alguna cosa més?

4.2 DOCUMENTS DE TREBALL SESSIÓ 4.2

4.2.1 Descripció del role-playing

SCENARIO

EPAPA has heard of the amazing work EPACS' teachers have been doing around SEL this year. The leadership team (team C) is considering including SEL goals for the 12-13 school year. They have invited teachers with different opinions about SEL to make an informed decision. Certain teachers (team A) feel very strongly about addressing SEL on a regular basis, while others (team B) consider that there are other topics more important than this in High School.

TEAM A, EPACS' teachers

You are an SEL pro! You started by implementing SEL standards during your morning meetings and now you are able to incorporate SEL in your reading, writing and math lessons. You have observed positive changes in your students' behavior, and students' achievement has also improved. This work has asked you to think about your own social-emotional skills, and has pushed you to grow and develop as a teacher.

What reasons will you share with EPAPA's leadership team to convince them that they should do this work?

TEAM B, EPACS' teachers

You are over SEL. You have seen that it is a waste of instructional time, and students don't take it seriously. You consider that preparing students for college is the priority at EPACS and EPAPA, and that means that students need to graduate with good grades and have a good ACT-SAT score. You don't have any management issues in your class, and SEL is for those teachers that don't know how to keep students focused on their work. You have enough on your plate with everything that needs to get done, and SEL is just a burden and simply not a priority.

What reasons will you share with EPAPA's leadership team to convince them that they should forget about SEL and prioritize other academic activities?

TEAM C, EPAPA's leadership team

EPACS' principal has shared with you how wonderful this work has been, but you have concerns about time and how sustainable this work really is. You want to hear how teachers were able to do this work, while addressing the standards and preparing students for the STAR (you have a lot of pressure from the home office to meet the accountability targets). You also have concerns about how your teachers are going to react, and you want to avoid

any conflicts. You want to know what kinds of supports teachers would need in order to be successful with SEL.

What questions will you ask EPACS' teachers to get a complete picture, so you can make your decision?

Observers

- What did you think of Team A's arguments for SEL? Did they provide evidence to support their arguments?
- What did you think of Team B's arguments not in favor of SEL? Did they provide evidence to support their arguments?
- Do you think team C was ready to make a decision by the end of the conversation?
- How did you feel as an observer (i.e. not being able to participate)?

4.2.2 Pauta reflexió individual per als docents

Read the Teacher Reflection section in your journal. Complete the template below.

TEACHER AS A LEARNER	Frequency
<p>RECORD</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflections about what <u>YOU</u> have learned • Comments about <u>changes you have observed on YOUR OWN PRACTICE/ROUTINES</u> • Reflections about things that were <u>easy/difficult for YOU</u> • <u>New ideas</u> this work has generated 	

4.2.3 Guió per a la reflexió grupal

Share in teams

*Get together with colleagues that have the same colored circle on their templates.

*Assign a recorder and a presenter.

*Collect those reflections that are common amongst teachers.

Big group share-out

*Presenters from each team share their findings.

4.3 GUIÓ GRUP DE DISCUSSIÓ SESSIÓ 4.3

1. Introduction

Changes teachers have observed, a few quotes:

- “Interweaving the SEL statements into the day and allowing kids to use it to talk about their behavior. “
- “I have taken more opportunities to address class-wide issues with impromptu lessons, because I feel more prepared to do so”.
- “I am more able to observe and detect students’ emotional and social needs and better able to handle situations as they arise.”
- “This work has just really overflowed into other parts of the day”.

Teachers’ difficulties when addressing SEL, a few quotes:

- “I want to find a consistent/dedicated time for SEL curriculum, so I am not just fitting it in when I can...”.
- “I am struggling to fit SEL into schedule. I feel very behind and overwhelmed”.
- “I have learned that I often don’t prioritize SEL learning over academic, although SEL work would definitely save us time or increase quality of our academic time.”
- “It was a bit awkward at first for me to start lesson/conversations around SEL with students”.
- (A challenge was) “sometimes adapting lesson to 5th grade developmental level”.

2. Questions for the group.

Thinking about next year, how can we support teachers to make SEL a routine in teachers’ practice? Let’s think about it from two perspectives:

- a) **EXTERNAL: What can the school do (leadership team, Rtl team...) to support teachers?**
- b) **INTERNAL: What can teachers do to continue this work in their classrooms?**

4.4 GUIÓ PREGUNTES PER A LA REFLEXIÓ SESSIÓ 4.4

- What surprised you from the data?
- What insights did you gain?
- Why do you think it's happening?
- Based on the data and your reflections on existint challenges, what are your recommendations for next year?
- What kind of supports would you need to feel successful with this work?

4.5 GUIÓ GRUP DE DISCUSSIÓ SESSIÓ 4.5 (EXTENSIÓ)

4.5.1 Llistat de jutges col·laboradors

CONTEXT CATALÀ

DR. MIQUEL ÀNGEL ESSOMBA (Universitat Autònoma de Barcelona)

Professor al Departament de Pedagogia Aplicada.

Línies de recerca: Educació Intercultural; Inclusió de Minories; Metodologies didàctiques d'inclusió de la diversitat.

CONTEXT DE CALIFÒRNIA

DRA. LORIEN SCHULTZ CHAMBERS (Stanford University, California)

Professora Associada al Departament de Llengua i Literatura, Facultat d'Educació.

Línies de recerca: Discurs acadèmic; Aprenentatge de la llengua anglesa dels alumnes immigrants; L'ús del feedback en el procés d'aprenentatge.

DRA. DANA CARSON (Alliant International University-San Diego Scripps Ranch)

Psicòloga Clínica a Thrive Wellness (San Diego, California)

Línies de recerca: Depressió i ansietat; regulació del dolor crònic; problemes d'aprenentatge.

4.5.2 Guió de preguntes del grup de discussió original

1. What does socio-emotional learning mean to you?
2. Can you describe how you might be addressing socio-emotional learning in your classroom?
3. What are some of the successes and challenges you are experiencing today?
4. How are these successes and challenges different from last year?
5. How would you describe the impact this work has/is having on your practice?
6. What elements are on your wish-list (things that you would like to do or have) when it comes to socio-emotional learning?

4.5.3 Aportacions dels jutges

Jutge 1

1. **What does socio-emotional learning mean to you?**
2. **Can you describe how you might be addressing socio-emotional learning in your classroom?**
(PROBE FOR SPECIFIC EXAMPLES OR INSTANCES OF SEL with probes like, "Can you describe to me what that looks like?" "What would I see if I visited your classroom while you were doing x?")
3. **What are some of the successes and challenges you are experiencing today?**
MAYBE MAKE THIS TWO QUESTIONS TO EASE ANALYSIS: What is going well in terms of SEL? What is challenging? (I have found that if I divide it into two questions, it is easier to make sure I have both parts sort of equally addressed and I don't have an imbalance for analysis- if that matters here)
Comment: Is this in relation to SEL only? I think they will interpret as such given your relationship with them so I don't think it is a problema.
4. **How are these successes and challenges different from last year?**
5. **How would you describe the impact this work has/is having on your practice?** MAYBE: Do you feel like there are any differences in your teaching (or practice) this year? If so, can you describe them? What do you think might be responsible for these changes? (IT FEELS LIKE IT MIGHT BE A LITTLE LESS LEADING BECAUSE YOU AREN'T NECESSARILY ASSUMING THERE IS A DIFFERENCE).
6. **What elements are on your wish-list (things that you would like to do or have) when it comes to socio-emotional learning?**
Do you want to make this last question a two-part question that asks where they see themselves going in terms of SEL in the future (it kinds of follows from #5 which is what has changed so far), followed by the #6 wishlist question to get at the resources they need to get there?

Jutge 2

Questions look good. The only one I wasn't sure about was #6, as I wasn't sure if "elements" meant materials or if its part of the model. If u mean materials I'd change the wording and if its part of the model, leave it.

Another thing that might be interesting is to ask for specific examples from their classroom after u ask what socio-emo learning means to them.

Jutge 3

Suggested changes

1. What does socio-emotional learning mean to you once you have completed the A-R experience? Does it mean the same? Have anything been modified?
2. Can you describe how you address socio-emotional learning in your classroom now?
3. Please tell me a couple of the successes and a couple of challenges you are experiencing today on this topic?
4. How would you describe the impact this work has/is having on your students?
5. What elements are on your wish-list (things that you would like to do or have) when it comes to socio-emotional learning?
6. Do you consider that socio-emotional learning is still relevant for a successful academic achievement?
7. What kind of supporting measures would you need from now on to keep working on socio-emotional learning?

4.5.4 Versió final guió grup de discussió

1. What does socio-emotional learning mean to you now that the action-research process is complete? Does it mean the same than before participating in the AR project?
2. How would you describe the relationship between SEL and student achievement?
3. Can you describe to me what SEL looks like in your classroom? What would I see if I visited your classroom and observed your teaching?
4. Please tell me two examples of things that are going well in terms of SEL.
5. Please tell me two examples of things that are challenging.
6. Do you feel there are any differences in your teaching this year in relationship to SEL? Can you describe them? What do you think might be responsible for these changes?
7. Where do you see yourself going in terms of SEL in the future?
8. What's on your wish list in terms of resources when it comes to SEL?

