



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



Universitat Autònoma de Barcelona

TESI DOCTORAL

**La col·laboració docent com a eix central
del model de formació del professorat**
Xarxa d'Aprenentatge entre Iguals

Ester Miquel Bertran

Director: David Duran Gisbert

2015

Programa de Doctorat de Psicologia de l'Aprenentatge Humà

Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació

Abstract - Teacher collaboration as central axis of the teacher's training model *Peer Learning Network*

The purpose of this research is to identify the potential and limits of the training model *Xarxa d'Aprenentatge entre Iguals (XAI)* or *Peer Learning Network*, in developing the program *Leemos pareja/Bikoteka irakurtzen (LeP)* or *Reading in pairs*, in relation to learning which promotes students, teachers, and schools. Also in relation to the possibility of generating an educational innovation that can become a sustainable practice in the school. The XAI, in a three-year cycle of training, aims to help schools involved to incorporate LeP, an educational program to improve reading comprehension based on peer tutoring.

The research is based on an evaluation model of teacher professional development that puts the focus on the analysis of the training program and the teachers involved, together with its immediate context (students and school). We are interested in the achievement of students' learning, the degree of satisfaction and teachers' learning and the level of incorporation of educational program (LeP) in schools. The different nature of research goals that we formulated, requires us to use two types of complementary methodological approaches, a quasi-experimental study that follows a pre-posttest design with a single group, and a qualitative approach.

The study was conducted with 22 primary and secondary schools: 20 schools, 40 teachers and 817 students, participated using the XAI training model during the 2014-15 academic year, four of which ended the cycle of three years training. Two schools however, left before completing the training cycle.

The findings show that, after developing the LeP program during a school year, students are improving their reading comprehension levels. This objective is basic because the key indicator of the quality of an effective training model is improvement in student learning. Qualitative data allows us to analyze the supports that the XAI is using, coming from the peer learning, allowing us to achieve this improvement.

The first level of support is the use of peer tutoring, the fundamental base of LeP program, which allows us to promote learning among students. The second level of support is teacher collaboration, promoted by training, allowing learning among teachers, with the participation of a couple of teachers from each school, in order to offer mutual support in the planning and implementation of LeP program in the classroom. The third level of support is the collaboration with teachers who belong to other schools participating in the XAI, whether attending in person or online using a virtual space. These interactions allow learning among schools that help consolidate the decisions taken by teachers. The final outcome of this process is the implementation of the LeP program adapted to the needs and possibilities of each school, thanks to the breadth of options and flexibility offered by the XAI training model, allowing the program to become sustainable.

Keywords: teacher professional development, teacher training, peer learning, peer tutoring, teacher collaboration

Agraïments

Voldria començar aquest escrit agraint al meu director de tesi, en David Duran, tot el suport que m'ha ofert durant el llarg període de gestació d'aquest treball. Quan encara no havia decidit que el faria, ell ja m'animava a posar-me en una tasca de la magnitud de la present. Sempre ha confiat amb les meves possibilitats com investigadora, fet que m'ha ajudat molt que finalment hi hagi dedicat tots els meus esforços. El David sempre ha buscat el punt just entre la pressió, marcant una exigència necessària, i el suport, amb un guiatge proper i una expressió d'ànim constant. Sens dubte, sense el seu acompanyament aquesta tesi no s'hauria arribat a fer.

Voldria també agrair a la resta de companys i companyes del GRAI l'oportunitat de poder anar construint coneixement conjuntament, de compartir projectes i il·lusions, i la seva disponibilitat en aquest període tant intens, especialment de la Maite i la Marta.

Per descomptat, les gràcies a tots els docents, alumnat i equips directius dels centres de Navarra que des del curs 2012-13 estan participant en la formació del programa *Leemos en pareja/Bikoteka Irakurtzen*, i que han col·laborat en la recollida de dades. Especialment a l'IESO Bardenas Reales, CP San Francisco/Frantzisko Deuna IP, CP Cardenal Ilundáin i CP Virgen de la Cerca, que em van obrir les portes del seu centre de bat a bat. Durant aquests anys fent formació a Navarra, i en el darrer curs recollint dades que ens han permès elaborar la tesi que presentem, he tingut l'acompanyament i suport permanent, des del Departamento de Educación, del José Manuel Santana. També a ell i al seu equip d'assessors de llengua vull agrair la confiança dipositada en la meva tasca, que ha estat un incentiu més per investigar i fer aportacions de millora.

Deixo en darrer lloc, però no menys important, l'agraïment a les persones més properes, les que han viscut dia a dia cada una de les pàgines que aquí hi ha escrites. El meus pares...especialment la meva mare, sempre al meu costat i de la família, oferint un suport incondicional i constant, fent que la vida diària a casa sigui molt més fàcil. El Juanqui, l'Adrià i l'Estel, qui més s'han hagut d'ajustar als meus horaris i disponibilitat, sobretot aquests darrers mesos. Mai s'han queixat, sempre m'han animat...sabedors que el final de tant esforç s'anava acostant. Us estimo tant!

Gràcies a tothom!

ÍNDIX

I. INTRODUCCIÓ	15
1. Justificació de la investigació i estructura del treball	17
II. MARC TEÒRIC	23
2. El desenvolupament professional docent.....	27
2.1. Repensar la formació permanent del professorat per a crear un nou perfil professional.....	27
2.1.1. Organismes Internacionals i desenvolupament professional docent.....	29
2.1.2. El continu aprenentatge (i desenvolupament) del professorat	34
2.1.3. El nou perfil docent	38
2.2. Els diferents models de formació predominants: quins cal promoure i com avaluem el seu impacte	39
2.2.1. Tipologies de models de formació permanent	41
2.2.2. Models de formació que cal promoure.....	45
2.2.3. L'avaluació dels models de formació	49
3. Innovació educativa i sostenibilitat de la millora de les pràctiques ..	63
3.1. Innovació educativa: impacte de la formació per generar canvis que portin a una millora en l'aprenentatge de l'alumnat	63
3.1.1. Multidimensionalitat en els processos de canvi	64
3.1.2. Fases en un procés d'innovació.....	65
3.1.3. Els canvis més enllà del docent com individu	67
3.2. Sostenibilitat de la innovació en els centres educatius	70
3.2.1. El cas de les Comunitats professionals d'aprenentatge - <i>Professional learning communities</i> -.....	72
3.2.2. La col·laboració docent en xarxa.....	77
3.2.3. Les comunitats virtuals d'aprenentatge i els models mixtes - <i>blended programs</i> -	79
4. L'aprenentatge entre iguals en el desenvolupament professional docent: conceptualització, introducció i sostenibilitat en els centres ...	89
4.1. L'aprenentatge entre iguals: conceptualització i tipologies	89
4.1.1. L'aprenentatge entre l'alumnat	92

4.1.2. L'aprenentatge entre membres de la família.....	94
4.1.3. L'aprenentatge entre el professorat	95
4.1.4. L'aprenentatge entre centres.....	100
4.2. Introducció i sostenibilitat de l'aprenentatge entre iguals en les pràctiques educatives a través de la col·laboració docent	102
4.2.1. L'aportació de la formació inicial del professorat al coneixement i sostenibilitat de l'aprenentatge cooperatiu	104
4.2.2. L'aportació del desenvolupament professional docent al coneixement i sostenibilitat de l'aprenentatge cooperatiu	106
4.3. Introducció i sostenibilitat del programa <i>Llegim en parella</i> mitjançant un model de formació basat en l'aprenentatge entre iguals.....	115
4.3.1. El desenvolupament del programa educatiu <i>Leemos en pareja/Bikoteka Irakurtzen</i> en el cas concret de la <i>Red de Navarra</i>	118
4.3.2. Elements fonamentals d'un model de formació basat en una <i>Xarxa d'aprenentatge entre iguals (XAI)</i>	124
4.3.3. Resultats de recerca sobre el programa educatiu <i>Llegim en parella</i> i el model de formació XAI.....	128
III. TREBALL D'INVESTIGACIÓ.....	135
5. Objectius, hipòtesi i preguntes d'investigació	139
6. Mètode	141
6.1. Disseny metodològic de la investigació: multiplicitat metodològica	141
6.2. Població: centres, docents i alumnat	145
6.3. Instruments de recollida d'informació i anàlisi i tractament de les dades	148
6.3.1. Proves d'avaluació de la comprensió lectora: ACL i <i>Cambridge Young Learners English Tests</i>	149
6.3.2. Qüestionari de valoració dels aprenentatges assolits per a l'alumnat	150
6.3.3. Qüestionari sobre el coneixement conceptual bàsic del programa <i>Leemos en pareja/Bikoteka Irakurtzen (LeP)</i>	152
6.3.4. Traducció del qüestionari <i>Cooperative Learning Implementation Questionnaire-CLIQ</i> i complementació	154
6.3.5. Registre audiovisual de les sessions de formació presencials amb la formadora del GRAI.....	156
6.3.6. Registre de les intervencions produïdes a l'aula virtual	159
6.3.7. Registre escrit de les dades de la implementació del programa en cada centre	161

6.3.8. Entrevista semiestructurada als docents de la mostra de 4 centres	162
6.3.9. Entrevista semiestructurada a membres de l'equip directiu de la mostra de 4 centres.....	165
6.3.10. Qüestionari a l'equip directiu dels centres que han abandonar la formació abans dels temps establert	166
7. Resultats	171
7.1. Resultats obtinguts en relació al canvi que es produeix en l'aprenentatge de l'alumnat que participa a la XAI.....	171
7.1.2. Resultats a partir de la percepció del propi alumnat.....	175
7.1.3. Resultats a partir de la percepció del professorat	177
7.2. Resultats en relació a la valoració i el grau de satisfacció del professorat participant a la XAI.....	179
7.3. Resultats en relació als aprenentatges que la XAI promou en el professorat	183
7.3.1. Adquisició del coneixement conceptual bàsic del programa.....	183
7.3.2. Disposició de les actituds i concepcions sobre l'aprenentatge entre iguals	186
7.4. Resultats en relació a l'ús per part del professorat dels coneixements adquirits	191
7.4.1. Decisions preses pels docents i elements que els ajuden a prendre-les	191
7.5. Resultats en relació als indicadors que constaten la sostenibilitat de la formació rebuda en un centre.....	205
7.5.1. Voluntat dels centres de mantenir el programa LeP com a pràctica habitual i mecanismes per aconseguir-ho	205
7.5.2. Voluntat dels centres per utilitzar l'estructura del programa amb altres continguts i mecanismes per aconseguir-ho.....	209
7.5.3. Factors determinants en la presa de decisió d'abandonament de la XAI.....	211
8. Conclusions.....	217
8.1. Contribucions del marc teòric.....	217
8.2. Aportacions de la recerca.....	221
8.3. Implicacions per a la recerca	231
8.4. Implicacions per a la pràctica.....	232
8.5. Limitacions del treball i línies futures d'investigació	235
IV. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES.....	239
9. Referències bibliogràfiques	241
V. ANNEXOS.....	267

10. Índex d'annexos.....	269
Annex 1 – Document de compromís de centre	271
Annex 2 - Qüestionari sobre el coneixement conceptual bàsic del programa <i>Leemos en pareja/Bikoteka Irakurtzen</i> (LeP)	273
Annex 3 - Traducció del qüestionari <i>Cooperative Learning Implementation Questionnaire-CLIQ</i>	280
Annex 4 – Qüestionari per mesurar les concepcions i actituds davant el suport que es desplega a la XAI.....	280
Annex 5 – Captura de pantalla de de la pàgina principal de l'aula virtual utilitzada en la formació	286
Annex 6 – Guió genèric de l'entrevista semiestructurada als docents de la mostra de 4 centres.....	289
Annex 7 – Guió genèric de l'entrevista semiestructurada a l'equip directiu de la mostra de 4 centres.....	295
Annex 8 – Qüestionari als equips directius dels centres que han abandonat la XAI	298

VI. TAULES I GRÀFICS

11. Índex de taules

Taula II-1: Models de desenvolupament professional docent, segons Kennedy (2005)	43
Taula II-2: Model d'avaluació del desenvolupament professional. Adaptat de Guskey (2000) .	53
Taula II-3: Fases en la implementació de l'aprenentatge cooperatiu en un centre (Jolliffe, 2015)	114
Taula II-4: Nombre de centres participants a les diferents Xarxes. Font: Dades internes del GRAI	117
Taula III-1: Recull sintètic dels participants en la recerca	146
Taula III-2: Síntesi dels objectius, hipòtesi i preguntes de recerca, i dels instruments utilitzats	148
Taula III-4: Síntesi del Qüestionari sobre el coneixement conceptual bàsic del programa <i>Leemos en pareja/Bikoteka Irakurtzen</i> (LeP)	153
Taula III-5: Síntesi de les temàtiques del qüestionari per mesurar les concepcions i actituds davant el suport que es desplega a la XAI.....	156
Taula III-6: Sistema de categories per donar resposta a la pregunta de recerca 4.1.....	159
Taula III-7: Sistema de categories per donar resposta a la pregunta de recerca 2.1.....	161
Taula III-8: Sistema de categories per donar resposta a la pregunta de recerca 1.2.....	164
Taula III-9: Sistema de categories per donar resposta a la pregunta de recerca 5.1.....	164
Taula III-10: Sistema de categories per donar resposta a la pregunta de recerca 5.2.....	165
Taula III-11: Resultats globals de canvi de la comprensió lectora de l'alumnat de tota la XAI de Navarra.....	171
Taula III-12: Resultats de comprensió lectora de l'alumnat de tota la XAI de Navarra segons el rol desenvolupat	172
Taula III-13: Resultats de comprensió lectora de l'alumnat de tota la XAI de Navarra segons el cicle.....	172
Taula III-14: Resultats de comprensió lectora de l'alumnat de tota la XAI de Navarra per a cada centre	173

ÍNDEX

Taula III-15: Resultats de la prova dels rangs amb signe de Wilcoxon del centre 8 (rangs)	174
Taula III-16: Resultats de l'opinió de l'alumnat sobre el seu aprenentatge, per centres	176
Taula III-17: Resultats de la percepció de l'alumnat segons les afirmacions formulades i dependent del rol	176
Taula III-18: Resultats de l'opinió de l'alumnat del centre 8 sobre l'aprenentatge assolit	177
Taula III-19: Resultats de la percepció del professorat sobre l'aprenentatge de l'alumnat	178
Taula III-20: Resultats de la valoració de la formació per part del professorat	180
Taula III-21: Respostes per centre al qüestionari de coneixement conceptual bàsic	184
Taula III-22: Respostes a cada pregunta del qüestionari de coneixement conceptual bàsic. ..	185
Taula III-23: Resultats globals de tota la xarxa del <i>CLIQ</i>	187
Taula III-24: Resultats del <i>CLIQ</i> centre per centre	188
Taula III-25: Concepcions i actituds dels docents de la XAI en relació al suport en situacions d'aprenentatge entre iguals	190
Taula III-26: Registre de les dades de la implementació del programa LeP a cada centre	192
Taula III-27: Resultats referents a les decisions preses pel professorat per desenvolupar el programa LeP	197
Taula III-28: Resultats dels elements que ajuden a prendre les decisions per desenvolupar el programa LeP (dades de les entrevistes amb els docents de la mostra de 4 centres i de les sessions presencials de formació)	201
Taula III-29: Resultats provinents de l'aula virtual dels elements que ajuden a prendre les decisions per desenvolupar el programa LeP	203
Taula III-30: Resultats referents a la sostenibilitat del programa LeP en el centre i els mitjants per aconseguir-ho	206
Taula III-31: Resultats referents a la Voluntat dels centres per utilitzar l'estructura del programa en altres continguts	210
Taula III-32: Resultats de les decisions dels centres que han abandonat la XAI abans d'acabar la formació	212

12. Índex de gràfics

Gràfic II-1: Model de relacions entre el desenvolupament professional docent i la millora en l'aprenentatge de l'alumnat. Adaptat de Guskey i Sparks (2002)	51
Gràfic II-2: Elements d'un sistema de desenvolupament professional docent (Borko, 2004) ...	58
Gràfic II-3: Model d'aprenentatge de les XCPA (adaptat de Jackson i Temperley, 2007)	102

I. INTRODUCCIÓ

1. Justificació de la investigació i estructura del treball

Fa ja molts anys del meu interès cap als canvis i la millora educativa, quan el 1990 vaig iniciar la meva vida laboral com a mestra de suport a l'educació especial, en una zona escolar rural (ZER) de la meva comarca. En aquells moments els ajuntaments i les AMPA's contractaven personal per treballar a les escoles, amb l'objectiu d'enfortir l'acció educativa local. No calia tenir el títol de mestra, se'm va valorar molt més que fos psicòloga. Durant la mateixa època i junt amb una companya vam fundar un centre psicopedagògic d'atenció a la infància amb dificultats d'aprenentatge. Des de l'EAP de la comarca se'ns va animar molt a fer-ho, calien espais de reforç per l'alumnat més vulnerable. A les escoles se'ls detectava, però després no hi havia recursos per oferir-los l'estimulació adient i el suport a les famílies. Paral·lelament continuava els meus vincles a la universitat, que no havia deixat des que em vaig llicenciar, cursant primer el Postgrau d'Especialització en assessorament psicopedagògic i seguidament el Postgrau d'Especialista en el tractament psicopedagògic de la diversitat escolar. També vaig iniciar llavors el Doctorat, cursant totes les matèries teòriques.

Van ser uns anys molt intensos, immersa en la pràctica educativa directa i alhora en una reflexió constant des de la teoria. Ben aviat vaig adonar-me que les necessitats educatives específiques que un infant podia tenir –o la mestra i/o EAP consideraven que tenia- no quedaven cobertes amb unes sessions de reforç individual a l'escola o un tractament a nivell privat, per altra banda molt ben valorat per les famílies.

Progressivament em vaig anar interessant en l'ús de les interaccions entre l'alumnat i entre el propi professorat, com a recurs òptim, i poc aprofitat, per facilitar l'atenció a la diversitat escolar. A la ZER vam introduir aspectes de l'aprenentatge cooperatiu i el meu rol com a docent de suport ja no era fora de l'aula, sinó fent docència compartida junt amb la tutora del grup. A l'hora, va anar augmentant la meva necessitat de traspasar aquests aprenentatges a altres professionals, i també de conèixer altres realitats educatives. Cinc anys després vaig deixar les tasques laborals que estava desenvolupant fins el moment i vaig iniciar-me en el que ja mai més deixaria, la docència i recerca a la universitat, juntament amb la formació de formadors i

assessorament psicopedagògic a centres educatius. Aquesta és la meva passió a la que hi porto dedicada vint anys, que només he reduït, fent alguns parèntesis laborals, per poder dedicar-me a l'altra gran passió, la criança dels meus fills.

Es diu que el saber no ocupa lloc, però sí que ocupa temps, i en el meu cas ha estat un factor clau. Era conscient de la decisió, però volia moure'm i estar-me per les escoles i els instituts, i pels centres de formació de professorat de diferents territoris. També fer docència i a l'hora participar activament en diferents recerques, aprofundint en els aprenentatges que junt amb altres col·legues anàvem construint conjuntament. Tot molt apassionant, però sense temps real per a fer una recerca de la magnitud d'una tesi doctoral.

Com a membre del GRAI (Grup de Recerca sobre l'Aprenentatge entre Iguals), el curs 2012-13 vaig tenir l'oportunitat d'iniciar la formació per implementar el programa educatiu *Leemos en pareja/Bikoteka Irakurtzen*¹ a Navarra, guiant una xarxa de centres que el portaven a terme. Un cop acabat el primer any de formació, veient els resultats i la clara continuïtat pels propers cursos, va ser el moment ideal per aturar-se, iniciar una reflexió a fons i investigar sobre què suposava el model de formació que dins el GRAI s'estava desenvolupant des del curs 2006-07. Portàvem molts anys fent formació i discutint dins el grup com hauria de ser aquest model formatiu, que havia de permetre no només introduir el programa *Llegim en parella* en els centres, sinó, i principalment, fer que esdevingués sostenible. Però mai havíem avaluat els seus efectes mitjançant una investigació acurada, per tant, calia fer-ho.

Actualment el sistema educatiu té el gran repte d'ajustar-se als canvis que la societat demana, lligats sobretot a la millora de l'aprenentatge de l'alumnat en relació a les competències que li calen. El professorat com a principal protagonista hi juga un paper molt important. Per aquest motiu, hem de buscar una formació docent de qualitat encarada a la superació d'aquest repte, tant a la formació inicial com en els processos

¹ El GRAI és un grup de recerca de l'ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona, i un dels seus projectes és la formació per implementar el programa *Llegim en parella* i les seves diferents varietats lingüístiques, mitjançant el model formatiu Xarxa d'Aprenentatge entre Iguals (XAI). <http://grupsderecerca.uab.cat/grai/>

formatius posteriors, que han de facilitar un desenvolupament professional docent efectiu –entesa l'efectivitat en tant que aportí una millora en l'aprenentatge de l'alumnat-. La formació continua ha de propiciar que les innovacions educatives iniciades en un centre passin a convertir-se en pràctiques quotidianes, que el professorat les interioritzi –millori el seu aprenentatge- i pugui utilitzar-les dins el seu repertori habitual d'actuacions docents.

Així doncs, el propòsit general que motiva aquesta tesi és la necessitat de comprovar les potencialitats i límits d'un model formatiu que pretén ajustar-se a les demandes de la realitat educativa actual, facilitant la introducció i sostenibilitat d'un programa que utilitza la tutoria entre iguals com a mètode efectiu per a la millora de la comprensió lectora de l'alumnat.

Aquest propòsit es concreta en tres objectius generals que han guiat el desenvolupament de la investigació que es presenta:

1. Fer una revisió dels principals avenços en relació al desenvolupament professional docent centrat en els models més efectius de formació del professorat i els elements que en formen part. Principalment, aprofundir en com des de la formació s'introdueix i es fa sostenible l'aprenentatge entre iguals.
2. Descriure i analitzar el model de formació *Xarxa d'Aprenentatge entre Iguals (XAI)* utilitzat per introduir i fer sostenible el programa *Leemos en pareja/Bikoteka Irakurtzen*.
3. Recollir evidències empíriques dels efectes del procés formatiu desenvolupat en la XAI, en relació a l'aprenentatge que promou en l'alumnat, el professorat, i els centres participants; i en relació a les possibilitats que genera per fer que una innovació educativa esdevingui una pràctica sostenible en el centre.

Un cop justificat el treball i presentats els objectius generals, passem a comentar la seva estructura, diferenciada en dos grans blocs.

El primer bloc contempla tot el marc teòric de la investigació i està compost de tres capítols. El primer d'ells argumenta la necessitat de repensar la formació permanent del professorat, i desterrar definitivament els models de formació que no s'adiuen ni amb les línies de recerca més avançades ni amb les directrius d'organismes internacionals, que estudien cap on s'han de dirigir les millores del sistema educatiu. Així mateix, aporta coneixement sobre els models de formació que cal promoure i els elements fonamentals a tenir en compte per a l'avaluació del seu impacte, aspectes essencials per a la promoció d'un desenvolupament professional docent eficaç.

El segon capítol del marc teòric vincula els models formatius òptims als processos d'innovació educativa que porten a una millora en l'aprenentatge de l'alumnat. En la segona part, es presenta les comunitats professionals d'aprenentatge com l'organització ideal per a la sostenibilitat de les innovacions educatives, i en concret, la col·laboració docent dins de cada centre i en xarxa –presencial, virtual o mixta- com l'element essencial.

El darrer capítol del marc teòric situa l'aprenentatge entre iguals al bell mig dels processos de desenvolupament professional docent. El primer apartat aporta un marc teòric que ordena les dimensions de l'aprenentatge entre iguals i les seves tipologies en l'àmbit educatiu –aprenentatge entre alumnat, entre membres de la família, entre professorat i entre centres-. El segon apartat ens parla de la introducció i sostenibilitat de l'aprenentatge cooperatiu a les pràctiques educatives -aprenentatge entre alumnat- a partir de la formació del professorat, i gràcies a les interaccions col·laboratives entre els docents –aprenentatge entre professorat-. Així mateix, es recullen aportacions de recerques molt properes al model de formació que analitzarem en el nostre treball d'investigació, i que s'explica en el tercer apartat d'aquest capítol, sota la denominació de *Xarxa d'Aprenentatge entre Iguals*.

El segon bloc del treball correspon al marc d'investigació. En un primer moment es presenten els objectius específics de la recerca, junt a una hipòtesi i diverses preguntes associades. Seguidament exposem el mètode, explicant el disseny metodològic, la

població objecte d'estudi i els instruments emprats per a la recollida de dades, així com l'anàlisi i tractament que se'n farà.

En el següent capítol es presenten els resultats agrupats segons els objectius de recerca. Finalment s'exposen les conclusions del treball, fent referència als objectius generals que s'han plantejat en aquesta part introductòria, i aportant algunes limitacions de la recerca i línies futures d'investigació que al nostre entendre quedarien obertes.

II. MARC TEÒRIC

2. El desenvolupament professional docent

2.1. Repensar la formació permanent del professorat per a crear un nou perfil professional

2.1.1. Organismes Internacionals i desenvolupament professional docent

2.1.2. El continu aprenentatge (i desenvolupament) del professorat

2.1.3. El nou perfil docent

2.2. Els diferents models de formació predominants: quins cal promoure i com avaluem el seu impacte

2.2.1. Tipologies de models de formació permanent

2.2.2. Models de formació que cal promoure

2.2.3. L'avaluació dels models de formació

2. El desenvolupament professional docent

En aquest primer capítol del marc teòric ens proposem dos objectius. Per una banda, volem ressaltar la importància del desenvolupament professional docent com element essencial per encarar els canvis que li calen actualment a l'àmbit educatiu escolar, i ho fem principalment donant veu a les aportacions de diferents organismes internacionals, per centrant-nos després en el nou perfil que s'espera del professorat. En segon lloc, pretenem caracteritzar els aspectes clau que haurien de conformar els models de formació per tal de facilitar aquests canvis, i, en darrer terme, emfasitzem en la necessitat d'avaluar la qualitat dels processos de desenvolupament professional docent.

2.1. Repensar la formació permanent del professorat per a crear un nou perfil professional

Els canvis actuals en la societat en la que vivim, i que es poden traslladar a la resta de països del nostre entorn cultural i socioeconòmic, fan que ara com mai, l'àmbit educatiu escolar tingui uns dels majors reptes de la seva història. Ens trobem amb una escolarització obligatòria fins a l'adolescència, amb un moviment internacional clar i ferm cap a l'avenç de l'educació inclusiva, on tots els infants independentment de les seves característiques personals, necessitats d'aprenentatge i suports, puguin aprendre i desenvolupar-se junts. A l'hora, un alumnat que pertany a una nova generació, una generació digital que té accés a la informació, no només des de les aules escolars ni del professor exclusivament (Gros i Silva, 2005; Monereo, 2005). Tot plegat comporta haver de revisar i repensar les habituals respostes educatives ja programades, i sobretot les necessitats d'aprenentatge, tant de l'alumnat com del propi professorat (Monereo i Pozo, 2001).

A nivell nacional, a casa nostra des de fa uns anys va creixent la necessitat de construir un nou model educatiu, on hi ha de jugar un paper primordial el professorat i la seva formació (Roca, 2014). Així doncs, són molts els acadèmics i investigadors, i també des d'organismes internacionals, que fa temps treballen per a una millora en la qualitat de

la formació i el desenvolupament professional docent, com a resposta a aquests nous reptes.

Al llarg d'aquest capítol en parlarem, i ens centrarem en el desenvolupament professional en el moment que el docent ja està exercint a la pràctica. Aquesta decisió no significa que la formació inicial del professorat a la Universitat i la preparació per incorporar-se al món del treball no siguin situacions i moments vitals de gran importància per posar els fonaments per a una bona qualitat educativa (Marcelo, 2007). El nostre acotament es deu bàsicament pel fet de centrar-nos en l'objecte d'estudi de la nostra recerca, que fa referència a la formació permanent del professorat.

Per situar el concepte de desenvolupament professional docent, ens sembla pertinent utilitzar la definició de Day (1999), àmpliament contrastada i utilitzada per diferents autors (Marcelo, 2009), i que podríem considerar totalment vigent:

El desenvolupament professional inclou totes les experiències d'aprenentatge naturals i aquelles planificades i conscients que intenten directament o indirecta beneficiar els individus, grups o escola, i que contribueixen, a través d'elles, a la millora de la qualitat de l'educació a les aules. És el procés mitjançant el qual el professorat, sol o amb altres, revisa, renova i amplia el seu compromís com a agent de canvi amb les finalitats morals de l'ensenyament. A l'hora, a través d'aquest procés adquireix i desenvolupa críticament els coneixements, les habilitats i la intel·ligència emocional essencials per a la reflexió, la planificació i la pràctica professional amb els infants, els joves i els seus companys, al llarg de cadascuna de les etapes de la seva vida com a docent. (Day, 1999, p. 4, traducció pròpia).

Tal com ens apunta Day, el desenvolupament professional va més enllà de la formació permanent planificada i estructurada, ja que també es valoren les experiències d'aprenentatge fora de l'àmbit formal, les que l'autor anomena "experiències d'aprenentatge naturals", que farien referència a contextos no formals o informals, en els que el professorat també hi interacciona i hi aprèn. El desenvolupament professional s'emmarca dins d'un procés continu d'aprenentatge, que pot

eventualment portar canvis en la pràctica professional dels docents i en el seu pensament sobre aquesta pràctica (Kelchtermans, 2004).

Malgrat nosaltres tractarem només una parcel·la d'aquestes experiències d'aprenentatge, les referents a una formació planificada, conscient i que directament intenta beneficiar els estudiants i l'escola, ens sembla interessant anar fent ús d'aquest concepte ampli, i parlar en alguns moments de desenvolupament professional docent o del professorat *-teacher professional development-* i en altres, fer referència més directa a la formació permanent o continua *-in-service training-*, com a part d'aquest procés de desenvolupament. És important fer notar aquesta diferència entre els dos conceptes sinó correm el risc de considerar la formació com l'única via de desenvolupament professional del professorat (Imbernon, 2002).

2.1.1. Organismes Internacionals i desenvolupament professional docent

Són diversos els organismes internacionals que treballen pel foment i el dret de totes les persones a tenir accés a una Educació de qualitat, que s'ajusti a les necessitats de cada territori i al canvi social global que està esdevenint. Els diferents informes i documents que publiquen analitzen el moment actual de l'Educació per establir noves fites de millora, fent propostes per poder-les assolir. Fent una mirada a les seves aportacions, i centrant-nos en les més recents, ens han semblat especialment significatives algunes d'elles que situen l'objectiu de canvi en el desenvolupament professional del professorat i que, en altres moments d'aquest capítol, reprendrem per afegir elements que ens ajudin a visionar què caldria tenir en compte per a la millora. Anomenarem breument aportacions de la *Organisation for Economic Co-operation and Development* (Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic – OCDE), la *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura* (OEI), i la *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura -UNESCO), per centrar finalment una mica més la mirada en la Comissió Europea.

L'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic –OCDE

La OCDE té una àmplia biblioteca digital amb tot el material escrit que genera la seva activitat. Disposa de tretze col·leccions clarament dedicades a l'Educació a més de nombroses publicacions anuals i informes dedicats també a l'ampli tema de l'Educació (els informes PISA en són un exemple). En repassarem només algunes de les col·leccions i seleccionarem algunes de les seves publicacions.

Centrada en la temàtica pròpia del paper del professorat, la col·lecció *Education and Training Policy* va publicar l'any 2005 l'informe: *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers* (OECD, 2005). En aquest informe s'aporten evidències de la recerca que indiquen que la qualitat de l'ensenyament per part del docent és un factor molt important per explicar els resultats d'aprenentatge dels estudiants, i assenyalava una creixent preocupació a nivell internacional en relació al professorat, per exemple en com aconseguir que vagi aprenent i desenvolupant-se al llarg de tota la seva carrera professional.

Una altra col·lecció, *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*, té com objectiu principal aportar informació que ajudi els diferents països a definir polítiques que permetin un desenvolupament professional del professorat d'alta qualitat. L'any 2009 va sortir una primera publicació que aportava dades quantitatives significatives de 23 països, entre elles, podem trobar la descripció de com s'estava duent a terme en aquells moments aquest desenvolupament (OECD, 2009).

El *Centre for Educational Research and Innovations* dins la *OECD* va iniciar fa uns anys la publicació de diferents llibres dins la col·lecció *Educational Research and Innovation*. Reconeguts investigadors col·laboren en un volum editat per Dumont, Istance i Benavides (2010) per presentar què ens diu la recerca sobre com poder optimitzar l'aprenentatge a les aules, i es continua amb un segon volum (OECD, 2013), basat en 40 estudis de cas en profunditat de potents entorns d'aprenentatge que segueixen el camí de la innovació, i com fer-la sostenible, temàtica que tractarem i aprofundirem més endavant en el capítol 3.

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura -OEI

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) l'any 2008 va impulsar el projecte "2021, metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios". Durant dos anys es va obrir el document de treball a la societat i es van recollir aportacions de tots els països membres per tal de propiciar un aferrament major a la consecució dels objectius proposats. Es ratifica a Iberoamèrica també el canvi cap a una societat del coneixement, amb nous reptes en l'educació i la necessitat d'adoptar mesures per adaptar-se als nous moments, i als que han d'anar venint. Se situa el desenvolupament professional docent al centre del canvi educatiu.

L'Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura -UNESCO

En el document "UNESCO Education Strategy 2014-2021", publicat el 2014, aquest organisme reitera el seu compromís i la seva tasca de coordinació a nivell mundial del moviment "Education for All" i ressalta, entre altres, que un dels puntals per fer possible els seus objectius és, també, el suport al desenvolupament professional del professorat.

La Comissió Europea

I finalment, dins de l'àmbit pròpiament europeu, el novembre de 2012 la Comissió Europea va presentar la Comunicació "Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes" (Un nou concepte d'educació: invertir en les competències per aconseguir millors resultats socioeconòmics), per animar als estats membres a prendre mesures immediates destinades a garantir que els joves desenvolupin les capacitats i competències necessàries pel mercat de treball i per assolir els seus objectius en matèria de creixement i ocupació.

En aquesta Comunicació s'assenyalen tres reptes essencials a fer front: 1) Construir competències adients pel segle XXI: unes competències transversals i bàsiques, i unes

competències professionals dirigides a unir el món escolar amb el laboral; 2) Estimular un aprenentatge obert i flexible: millorar els resultats d'aprenentatge tenint més en compte la potencialitat de l'avaluació formativa, i oferir sistemes de qualificació que ajudin a obrir portes al llarg de la vida laboral; aprofitar el potencial de les TIC i dels recursos educatius oberts; donar suport al professorat per poder fer front a les demandes de transformació; i 3) Fomentar un esforç col·laboratiu: la inversió pública, amb suport privat, en educació i formació és essencial, però sobretot cal optimitzar els recursos destinats a aquest fi, per exemple, fomentant el desenvolupament professional continu dels docents; associacions i xarxes d'institucions, com les Comunitats de Coneixement i Innovació, o el programa Erasmus+.

La preocupació major se centra en la desocupació juvenil i en la mateixa Comunicació es presenten sis àmbits prioritaris de treball per a fer-hi front:

- Promoure l'excel·lència en l'educació i la formació professional.
- Millorar els resultats del grup d'estudiants amb alt risc d'abandonament escolar prematur i de baix assoliment de les competències bàsiques.
- Potenciar les competències transversals dirigides a facilitar l'accés al món laboral (emprenedoria, competències digitals i idiomes).
- Reduir el nombre d'adults amb competències escasses.
- Intensificar l'ús de l'aprenentatge assistit per les TIC i l'accés als recursos educatius oberts d'alta qualitat.
- Revisar i consolidar el perfil professional de totes les professions docents (professorat de tots els nivells educatius; directius de centres educatius; formadors de professorat).

Diríem, doncs, que la Comissió Europea, preocupada per reactivar el creixement i l'economia que li permetin competir a nivell mundial, identifica sectors dins l'àrea educativa que caldria millorar i que conflueixen amb altres anàlisis vingudes d'altres organismes internacional i també d'àmbits més acadèmics. Ressaltem el que ens

sembla que resumeix i engloba bona part de les energies que caldria canalitzar, i és el suport continu cap als professionals docents per poder fer front a tots aquests reptes.

El juliol del 2013 es va aprovar un dictamen sobre aquesta Comunicació, elaborat pel Comitè Econòmic i Social Europeu (Soares i Trantina, 2013), on s'expressa la preocupació reiterada per l'educació, es posa de manifest que cal revisar els sistemes d'ensenyament per tal de superar les seves carències, centrades bàsicament en l'elevat nivell d'abandonament escolar prematur, la baixa participació en la formació permanent dels treballadors, els encara baixos nivells d'escolaritat en molts adults, el domini insuficient de la lectura en els menors de 15 anys i la desocupació juvenil massiva. S'anima els estats membres a seguir les directrius marcades en la Comunicació, encara que sospiten que moltes de les iniciatives comentades no es duran a terme pel moment de crisi que s'està vivint i la reducció d'inversions en Educació. Tanmateix, s'adverteix que reduir l'educació a un simple instrument que ha de facilitar l'adquisició de competències pel món laboral i fomentar l'ocupació és una reducció massa simplista. El desenvolupament social i econòmic també depèn de competències com la ciutadania activa, el desenvolupament personal i el benestar, per tant, cal no oblidar-se de preservar el model social i l'enfortiment de la cohesió social.

El dictamen repassa la gran majoria de reptes i àmbits de treball comentats en la Comunicació i proposa en alguns casos respostes més concretes per assolir-los. En ressaltarem dues, especialment lligades a la nostra recerca:

- L'esperit d'emprenedoria pel que aposta la Comissió Europea es podrà desenvolupar si va acompanyat d'un esperit de col·laboració i treball en equip, que l'educació d'infants i joves ha de fomentar.
- Cal considerar la professió docent un element clau per fomentar una educació d'alta qualitat, capaç d'adaptar-se a les exigències de la nostra època, per això un punt bàsic és aprofundir en la millora de la qualitat de la formació continua del professorat.

Més endavant, reprendrem la primera proposta de fomentar el treball en equip, a partir de situacions educatives que contemplin la cooperació entre l'alumnat. I, de nou, la idea expressada en la segona proposta ens porta a buscar una major qualitat formativa, per poder aconseguir fites més grans d'aprenentatge en el professorat, i en conseqüència, majors assoliments per l'alumnat.

El darrer estudi presentat per la Comissió Europea (European Commission, 2015), a través de la Xarxa Europea d'informació sobre Educació -*Eurydice*-, utilitzant entre altres, dades de l'informe TALIS 2013 (publicació de la OCDE, tal com ja hem comentat anteriorment), analitza les relacions entre les polítiques que regulen la professió docent, i les actituds, percepcions i pràctiques del professorat. Un dels temes clau és el desenvolupament professional continu, que torna a sortir com a element estratègic per a la millora de la qualitat educativa a Europa. Segons l'opinió majoritària de 2 milions de docents, les necessitats de formació haurien d'estar enfocades cap al coneixement de noves i diverses metodologies de treball, més que en el coneixement de les matèries que s'imparteixen a l'escola. Ara bé, una àrea en la que sí manifesten mancances és en les Noves Tecnologies, tant per ensenyar-les a l'alumnat com per utilitzar-les com a eina de treball propi. També la individualització de l'aprenentatge i la inclusió d'alumnat amb necessitats educatives especials es manifesten com àrees necessitades de formació. I, en definitiva, es remarca que caldria escoltar més la veu del professorat a l'hora de decidir les polítiques educatives de cada país, ja que no sempre van alineades amb les necessitats formatives expressades pels docents.

2.1.2. El continu aprenentatge (i desenvolupament) del professorat

Tant diferents autors consultats (per exemple, Day, 1999; Gros i Silva, 2005; Hargreaves i Fink, 2006; Marcelo, 2011; Duran, 2014), com els mateixos documents dels Organismes Internacionals que hem comentat, que tenen com a punt en comú una preocupació per l'avenç de l'educació cap a fites més altes de qualitat, i que aposten molts d'ells per a trobar maneres que ajudin a la millora de la formació del professorat, inicien la seva argumentació explicant com ha anat evolucionant la nostra societat, passant d'una societat industrial a una societat del coneixement i avançant

cap a una societat que funciona en xarxa. Parlen com s'han anat produint aquests canvis a un ritme mai vist anteriorment, associats a canvis en les necessitats que ens calen a cada ciutadà per poder formar part del moment en què vivim, i els reptes que té per davant l'escola com àmbit que històricament ha estat clau a l'hora de propiciar a infants i joves la construcció de nou coneixement.

S'obre clarament per a tota la població el ventall d'àmbits educatius (no formals i informals) més enllà de l'escolar, i malgrat nosaltres ens centrarem especialment en aquest, sí que ens sembla interessant remarcar algunes idees recollides en relació a la necessitat que tindrem els ciutadans d'aprendre al llarg, ample i profund de les nostres vides (Duran, 2014). I ens interessarà per lligar-ho al tipus d'aprenentatge que li caldrà desenvolupar en especial al professorat en actiu, com a ciutadà però principalment en tant que professional de la docència i part responsable de l'aprenentatge de les noves generacions. Ja hem comentat anteriorment que el desenvolupament professional del docent contempla aquests diferents àmbits com a portadors d'experiències d'aprenentatge, per tant, aprofundim en aquesta idea.

Com recull Duran, en la societat del coneixement l'aprenentatge s'ha de fer al llarg de la vida, però també de forma profunda i ample. Aprendre al llarg de les nostres vides és obvi, tenint en compte que vivim en una societat caracteritzada pel canvi. El concepte "ample" fa referència a que no només hem d'utilitzar i aprofitar els àmbits formals d'aprenentatge, sinó que també prenen molta rellevància els àmbits no formals i informals, que envolten constantment el nostre dia a dia. I per últim, aprendre "profundament" va més enllà d'aprendre sempre i a tot arreu, té a veure en com les persones aprenem a través de les interaccions socials amb persones més expertes amb qui co-construïm nous coneixements, i gràcies a aquestes interaccions cada individu pot anar apropiant-se, internalitzant, les eines psicològiques que li permeten desenvolupar processos psicològics superiors amb els que continuarà interactuant, aprenent –re-interpretant de manera personal el coneixement-, i en definitiva, desenvolupant-se com a persona. Però davant de nous reptes on les pràctiques existents no hi donen resposta, caldrà posar en marxa un sistema més

horitzontal d'aprenentatge, bidireccional i complex, on una persona pot fer algunes aportacions, altres les amplien o matisen, es passa a negociar les idees i s'arriben a acords sobre les noves respostes –mai vistes abans- que es donaran.

Retornant a la idea de la importància del desenvolupament docent, i utilitzant aquests conceptes acabats de presentar, diríem que caldrà pensar en sistemes de suport a la formació dels professionals de la docència que contemplin oportunitats contínues d'aprenentatge durant tota la seva vida laboral. A l'hora, caldrà ampliar la visió de quins són els espais formatius adients, per tal d'aprofitar els coneixements que s'obtenen més enllà dels cursos reglats. És a dir, caldrà que les experiències i sistemes d'aprenentatge d'àmbits no formals i informals es tinguin en compte i es valorin en les actuacions formatives que es dissenyin. I en darrer terme, donar suport al professorat en el seu desenvolupament professional també voldrà dir propiciar situacions adients d'interacció social, que permetin als seus participants la construcció de nous coneixements. Aquests nous coneixements -dins el ventall de teòrics i/o pràctics- poden ser propers als actuals si són suficients per encarar les tasques educatives encomanades, però si cal, s'haurà de contemplar que aquesta interacció amb altres també els hi doni prou capacitat per afrontar noves situacions desconegudes fins el moment.

Day (1999) ens remarca que el desenvolupament docent és un fenomen complex, multivariant, lligat al desenvolupament personal. Aprendre sent adults vol dir reflexionar sobre els objectius, pràctiques, valors i contextos socials on s'interactua. A l'hora, disposar d'informació de les conseqüències de les pròpies accions, principalment en el desenvolupament de l'alumnat, és fonamental per als processos de reflexió. Cal posar en marxa i es qüestionen no només competències cognitives i emocionals, sinó també els valors personals i professionals en els que es basen.

Cal, entre altres aspectes, que el professorat disposi d'un coneixement profund i flexible de les matèries, per poder facilitar un aprenentatge més significatiu i motivador a l'alumnat; cal que disposi d'elements que li permetin prendre decisions

sobre què cal ensenyar, de quina manera i en quin moment, i com ajustar l'ensenyament a les diferents necessitats d'aprenentatge de l'alumnat. Tots aquests aprenentatges que formen part del desenvolupament professional docent es van elaborant a través de posar-los en pràctica, analitzant i reflexionant sobre els seus efectes (Darling-Hammond, 2008). El professorat ha de disposar d'uns coneixements, eines per desenvolupar-los i posar-los en pràctica, i uns dispositius mentals que li permetin reflexionar sobre el què està fent i aprendre d'aquesta reflexió. Tot plegat dins un marc de referència compartit, amb el suport dels companys, aprenent dins de comunitats professionals. En aquesta línia, però dins de l'àmbit universitari, s'acostaria el treball de Mauri, Clarà, Ginesta i Colomina (2013), que se centra en l'estudi d'un equip docent universitari com a una comunitat que ofereix un conjunt d'oportunitats no formalitzades d'aprenentatge.

Alhora, molts són els autors que argumenten aquesta necessitat en la formació inicial del professorat (Hammerness i Darling-Hammond, 2005; Hammerness, Darling-Hammond, i Bransford, 2005), posant pressió en els docents que ja estan en actiu per a que ajudin els novells a formar-se, i, a l'hora, emmarcant una manera clara de dissenyar el desenvolupament professional continu.

Els docents han d'estar implicats en un procés continu d'aprenentatge juntament amb els altres agents educatius, i en aquest procés conjunt cal que utilitzin diferents canals per arribar a acords (Day, 1999):

- El canal intraprofessional, referit a la col·legialitat, és a dir, els docents treballen junts, posen en comú idees i avaluen les seves pràctiques per arribar a una pràctica col·lectiva coherent a ulls de la comunitat.
- El canal docent-estudiant, en el que negocia les tasques d'aprenentatge amb els estudiants, procura implicar-los en els problemes de l'organització escolar i en projectes educatius de la comunitat.
- El canal interprofessional, on els docents treballen amb altres professionals i organismes, i s'involucren amb la comunitat local.

- El canal docent-famílies, en el que treballen conjuntament com a co-responsables, col·laborant amb els aspectes educatius dels infants i joves.

La necessitat de la capacitat docent –en la societat canviant del coneixement- es veu reforçada per l'aparició d'un nou rol docent, que requereix una formació i un canvi d'identitat professional, com veurem a continuació.

2.1.3. El nou perfil docent

Malgrat les institucions governamentals de cada país han anat introduint reformes en els sistemes educatius, aquestes no s'han cuidat prou bé de dissenyar els suports adients per promoure canvis individuals en el professorat (Monereo, 2010a; Marcelo, 2011).

Des de diferents fonts bibliogràfiques es parla de les qualitats que ha de tenir un bon professor en aquests moments de canvi (Marcelo, 2011). Algunes qualitats fan referència als coneixements i els valors que han de posseir per transmetre als estudiants; a la gestió de mètodes d'ensenyament ajustats a la realitat diversa d'una aula; a competències comunicatives per interactuar amb els estudiants i col·laborar amb la resta d'agents educatius; al domini de tècniques derivades dels avenços en les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC); a més a més de les competències per a la recerca i la reflexió sobre la seva pròpia pràctica, que no s'ha de veure com un augment de les tasques o responsabilitats pròpies del docent sinó com una part de les competències professionals (Forner, 2000).

Parlem de docents proactius i responsables de la seva professionalitat, que a l'hora actuen també de models per l'alumnat, donat que aprenen de manera continua, amb accions individuals i amb interacció amb els seus estudiants i companys, participen com agents actius en el seu entorn professional, i col·laboren fent xarxa tant dins com fora l'escola (Day, 1999).

Així doncs, cal incorporar a la formació del docent eines que el capacitin com a professional per dissenyar entorns d'aprenentatge adients i motivadors per l'alumnat,

més que com un simple transmissor d'informació. Però donat que el perfil professional s'ha de redefinir en relació a la nova realitat i necessitats, no parlaríem de variar només algunes conductes o aprendre algunes noves estratègies d'ensenyament-aprenentatge, sinó de canvis psicològics més profunds que permetin modificar la identitat professional del docent (Monereo, 2010b).

Monereo, a partir de l'anàlisi de les aportacions de diferents autors, defineix la identitat professional com:

El conjunt de representacions relacionades amb la docència que un professor té de sí mateix, i que són força estables en el temps i ben delimitades en relació al seu contingut. Aquestes auto-representacions afectarien a tres aspectes fonamentals: el rol professional (funcions que el docent considera que ha d'exercir); l'ensenyament i l'aprenentatge (conjunt de creences i concepcions sobre què significa ensenyar i aprendre una matèria); i els sentiments associats a la docència (processos afectius que impulsen i provoquen les actuacions docents). (Monereo, 2010b, pp. 157-158).

La formació permanent haurà de buscar maneres de generar un canvi profund en el professorat, incidint en la seva identitat docent i, per tant, caldrà dissenyar models de formació que ho tinguin en compte (Martín i Cervi, 2006). En els propers apartats ho tractarem.

2.2. Els diferents models de formació predominants: quins cal promoure i com avaluem el seu impacte

Són molts els autors que porten anys reclamant la necessitat d'un canvi en els models de formació i suport al desenvolupament professional dels docents (Lieberman, 1995; Day, 1999; Bolam i McMahon, 2004). El model clàssic on es preparava un paquet de coneixements que havien de ser transferits als docents, organitzats en parcel·les d'informació degudament seqüenciades i transmeses en contextos externs al centre escolar, no només no s'ajusta a les necessitats reals del professorat, sinó tampoc a la concepció sobre com s'aprèn (Lieberman, 1995).

Bona part de la literatura sobre “millora dels centres educatius” parla de la necessitat de conciliar o acomodar el desenvolupament institucional (iniciat moltes vegades a partir d’avaluacions de centre) amb el desenvolupament personal del professorat que hi treballa (Day, 1999; Moriña i Parrilla, 2006). Ara bé, cada docent va aprenent i introduint canvis en la seva tasca professional a ritmes diferents i sense seguir un desenvolupament lineal o previsible. Per tant, es considera molt més ajustat a la realitat pensar en una avaluació de les necessitats de cada centre educatiu en concret, lligada a la planificació d’una formació continua com a mitjà de desenvolupament que interactua (però no s’acomoda un a l’altre) amb les necessitats tant individuals com institucionals (Imbernon, 2004).

Aquest aspecte està totalment relacionat a la concepció de com el docent aprèn (bàsicament lligat a la concepció de l’aprenentatge humà). Per tant, es reconeix que no és possible formar o desenvolupar (passivament) els docents, sinó que aprenen i es desenvolupen professionalment mitjançant la seva participació activa, prenent decisions sobre què els hi cal i com anar-ho assolint. El control de la situació, el compromís i la motivació cap al canvi són essencials, així com incrementar la capacitat d’autocrítica. L’entorn professional ha d’ajudar a veure la necessitat de millora personal, i com aquesta afecta la millora general del centre educatiu on s’imparteix la docència. Ara bé, per altra banda cal dotar el docent de temps, espais de reflexió, acompanyament en el procés, i fer brollar en els centres una cultura de col·laboració i de confiança cap a tots els professionals, principalment a partir d’un lideratge de l’equip directiu efectiu (Day, 1999).

Així doncs, tal com insisteix el mateix Day, lligant també amb el canvi de la identitat docent, que comentàvem anteriorment seguint Monereo (2010b), hi ha tres aspectes bàsics sobre com es produeix el desenvolupament personal dels docents, i per tant, l’aprenentatge i el canvi de la seva pràctica professional, que s’han de tenir en consideració davant de qualsevol iniciativa de suport a la formació. Els citem d’una manera molt resumida: no es pot imposar el desenvolupament professional, cada individu s’hi ha de responsabilitzar; qualsevol canvi que es vagi produint, el docent l’ha

d'interioritzar per esdevenir permanent; i el canvi personal a nivells més profunds suposa la modificació de valors, actituds, emocions, percepcions que influencien la pràctica docent.

2.2.1. Tipologies de models de formació permanent

Seguidament presentarem diferents modalitats formatives, les seves característiques i aprenentatge que generen.

Modalitats formatives pre-constructives, re-constructives i co-constructives

Ens sembla especialment interessant la classificació de tipologies de models de formació que presenta Monereo (2010b). L'autor parla de modalitats formatives pre-constructives, re-constructives i co-constructives, i analitza cada una a partir de diferents dimensions que ajuden a clarificar les diferències entre elles. Nosaltres en ressaltarem especialment l'aprenentatge que fomenten i com s'arriba al seu assoliment.

Així doncs, formacions pre-constructives són les que fomenten un aprenentatge que prèviament ja ha estat construït per la persona formadora i on s'espera que el docent acabi reproduint i aplicant aquests coneixements prefixats, o en tot cas, que ell autònomament i fora de la formació faci els ajustaments que consideri oportuns. Cal dir que els resultats que ens aporta aquesta modalitat formativa són ben pobres, ja que al docent ni li serà fàcil la transferència a la seva aula ni molt menys l'ús continuat dels continguts tractats.

En un intent d'afavorir un aprenentatge més aprofundit i persistent en el professorat, les modalitats re-constructives es fonamenten en els principis piagetians de generar canvis en els esquemes d'acció a partir del desequilibri produït pel conflicte. També hi estarien relacionats els moviments d'investigació-acció (Stenhouse, 1984; Elliott, 1993); i de reflexió en i sobre l'acció (Schön, 1992; Perrenoud, 2004; Gairin i Rodríguez-Gómez, 2012a). La formació dins aquesta modalitat es basa en que el docent prengui consciència de les seves concepcions i les seves pràctiques educatives, i es generi un

conflicte entre el que fa i pensa i allò que voldria fer i pensar. El paper del formador se centra en dinamitzar aquests processos reflexius i d'autoanàlisi, però la voluntat de canvi no és suficient per promoure aprenentatge i introduir millores en la pràctica, quan s'està davant d'estructures de pensament i d'acció automatitzades i consolidades. Ni tan sols pot haver una bona anàlisi de la pròpia pràctica si no es confronta amb nous continguts educatius més enllà dels que el docent s'ha mogut fins el moment.

La tercera modalitat formativa, la co-constructiva, es fonamenta en una relació asimètrica entre formador i docent, que amb un ajustament constant de tot el procés formatiu segons les necessitats i realitats dels docents, és el formador qui guia i pren decisions segons consideri que millor pugui afavorir l'aprenentatge i provocar un canvi real en la pràctica. El paper del formador com a mediador és fonamental: promou que a través de la relacions col·laboratives entre tots els participants es negocien significats, s'analitzin les pràctiques actuals, però a partir de les noves aportacions del formador o d'altres participants. La teoria de la pràctica i la pràctica de la teoria es retroben i s'integren en la docència de cada participant.

Malgrat aquesta darrera modalitat formativa pot promoure canvis en el professorat que portin a una millora de la seva activitat docent, Monereo argumenta que "massa sovint s'ha centrat en promoure canvis de caràcter local, relatius a la situació, cas o projecte examinats, sense accedir a un canvi més profund i permanent, un canvi que afecti a la identitat professional del docent en formació" (Monereo, 2010b, pàg. 156). Trobem especialment interessant aquesta reflexió ja que estaríem d'acord que els processos de desenvolupament professional del professorat haurien de tenir com a objectiu principal els canvis que portin a una millora progressiva i permanent dels docents, a iniciar processos d'innovació educativa que esdevinguin pràctiques habituals i sostenibles en el temps. En el capítol tercer d'aquest marc teòric desenvoluparem més aquest aspecte.

Models de més transmissors a més transformadors

Kennedy (2005), a partir del context escocès però amb ànim de generalitzar a nivell internacional, ens presenta un marc per a l'anàlisi dels models de desenvolupament professional continu del professorat, a partir de diferents dimensions que poden ajudar a situar els models segons les seves finalitats: el tipus de coneixement que permeten assolir (conceptual, procedimental); el focus de desenvolupament individual o col·lectiu; la capacitat per a l'autonomia professional; el desig de ser un mitjà de transmissió d'informació o facilitar la pràctica transformadora. A la taula II-1 fem una síntesi de les diferents tipologies de models proposades per Kennedy.

MODEL	DESCRIPCIÓ	PROPÒSIT
<i>The training model</i>	Curs tancat, dirigit per una persona formadora. Rol passiu dels participants.	Transmissió
<i>The award-bearing model</i>	Programes oferts i validats per la Universitat. Intent d'acostar-se a la pràctica de l'aula.	
<i>The deficit model</i>	Centra la formació en suposats dèficits que té el participant. No implica la institució on treballa.	
<i>The cascade model</i>	Formació individual del professorat en cursos o seminaris concrets. Preveu que després es traspassi la informació als companys (el què però no el perquè).	
<i>The standards-based model</i>	Formació basada en una sèrie de competències pre-fixades que marquen el camí que ha de seguir el docent. Limitada capacitat de decisió del participant.	Transició
<i>The coaching/mentoring model</i>	Es basa en la relació entre dos docents per donar-se suport en processos de formació. Relació jeràrquica (expert-novell) o de col·laboració.	
<i>The community of practice model</i>	Extensió del model anterior, on el suport entre docents (no una parella) estaria basat en les relacions col·laboratives entre iguals. Caldrien mecanismes per no perpetuar les pràctiques docents ja conegudes, sense entrar en noves estructures transformadores.	
<i>The action research model</i>	Pot permetre als docents, dins una comunitat de pràctica, fer autocrítica de les seves pràctiques i esdevenir un model transformador i facilitador per l'assoliment de l'autonomia professional.	Transformació
<i>The transformative model</i>	Equilibri entre centrar-se en el context i la pràctica concreta del professorat i aportar nous coneixements (propis de models més transmissors) que permetin avançar cap a noves fites. Relacions de col·laboració entre el professorat, acadèmics i altres institucions. Dirigir les accions a investigar, més que a una simple anàlisi de la pràctica.	

Poca autonomia del docent

Màxima autonomia del docent

Taula II-1: Models de desenvolupament professional docent, segons Kennedy (2005)

No cal dir que el darrer model formatiu, el transformatiu, seria el més adient, i del que haurem de tenir presents les indicacions, de la mateixa manera que també recollim les característiques de la modalitat formativa co-constructiva, explicada anteriorment, totalment situada en aquesta tipologia de model.

Models segons el focus inicial del canvi

Alguns models tenen com objectiu intentar provocar canvis en els coneixements i les creences del professorat, per produir com a conseqüència canvis en les seves pràctiques a l'aula, i finalment percebre canvis en els resultats dels estudiants. Una evolució d'aquests models inicials passaria per donar més importància a ajudar a produir canvis en les pràctiques a l'aula del professorat per tal de millorar el rendiment dels estudiants, i a partir d'aquests canvis que el professorat podria percebre s'anirien produint canvis en les pròpies creences i actituds, que ajudarien a consolidar les noves pràctiques. No es consideraria un model lineal sinó un seguit d'interaccions entre les creences i les pràctiques que progressivament permetrien anar consolidant els canvis en el professorat (Clarke i Hollingsworth, 2002; Opfer i Pedder, 2011).

Als anys noranta, Clarke i Peter (1993) tenint en compte aquest diferent enfocament, van elaborar "el model interconnectat de creixement professional". Aquest model presenta el desenvolupament professional com un procés cíclic, i utilitza quatre dominis relacionats entre ells per sintetitzar el context on es produeix el canvi: a) el domini personal –fa referència als coneixements, creences i actituds del professorat-; b) el domini de la pràctica –experiència professional-; c) el domini de les conseqüències –resultats obtinguts-; i d) el domini extern –recursos externs d'informació o suport-.

El model ha anat evolucionant i ampliant el concepte del què representa cada domini, sobretot per donar molta força també al procés mitjançant el qual cada domini va canviant i produint, al mateix temps, canvis en la resta (Clarke i Hollingsworth, 2002). Aquest procés que promou els canvis contempla dos moments: el de l'acció –entès com traduir una creença, coneixement o estratègia en una acció pràctica- i el de la

reflexió –entès com la interpretació dels canvis que es van produint a partir de les accions i com influencien en altres dominis-. Aquest procés d'acció-reflexió és personal i subjectiu, per tant, pot entendre's de diferent manera segons els participants.

En el següent apartat presentarem iniciatives que van en la línia de caracteritzar com han de ser els bons processos formatius dins el desenvolupament professional docent continu.

2.2.2. Models de formació que cal promoure

Day (1999) a partir d'una recerca desenvolupada a Anglaterra els anys 90 i contrastant amb altres autors, aporta un seguit de conclusions que cal tenir en compte per afavorir la formació permanent del professorat.

Cal que la formació sigui dirigida des de dins l'escola, promoguda per l'equip directiu amb el director clarament al cap davant. S'ha detectat especialment efectiu iniciar un cicle de planificació-acció-revisió-planificació que vagi consensuant les necessitats de l'escola amb les motivacions i necessitats formatives dels docents. Es proposa crear alguns equips dins el claustre, amb un enfocament de treball on es considera el professorat com expert, capaç de treballar col·laborativament amb companys per tal d'analitzar i extreure conclusions de la pràctica docent, amb la finalitat de millorar-la. Es parteix de la concepció que investigar sobre el propi treball i anar-se formant dins la professió, forma part del rol docent, i per poder-ho tirar endavant cal que des de la institució educativa es busquin recursos i suports, a nivell intern però també a la comunitat educativa, i a les institucions governamentals, que han de poder certificar aquest desenvolupament professional i finançar-lo quan calgui.

Day també ens alerta que només centrar el desenvolupament professional dels docents que estan en actiu a les necessitats imminents de l'aula, malgrat es pugui traspassar la millora i el canvi assolit a la resta de companys del centre, podria limitar el potencial d'aprenentatge per arribar a nivells de formació més profunds. Així doncs, l'autor amplia l'interès formatiu tant cap als cursos extensos, que condueixen a obtenir

un títol (màsters, nous graus...), com a cursets més puntuals o formacions específiques dins una àrea o metodologia (implementació de l'aprenentatge cooperatiu, un nou programa educatiu...).

Cal contemplar processos que ajudin a fer explícites les teories implícites en l'acció, però també són aportacions interessants les experiències d'altres professionals i nous coneixements teòrics. El canvi en les representacions no significa una substitució o desaparició d'unes per entomar unes altres, sinó la convivència de diverses concepcions que es puguin utilitzar en diferents contextos segons les condicions. És important que el docent incorpori aquest component metacognitiu en el seu coneixement, i des de la formació caldrà afavorir-ho (Martín i Cervi, 2006).

Dins l'àmbit estatal i fruit d'unes jornades de treball dels Consells Escolars Autonòmics i Estatals (XIII Jornades de Consells Escolars de Comunitats Autònomes i de l'Estat, 2002), es presenten unes directrius que haurien de contemplar els organismes governamentals corresponents, nosaltres recollim les referents a la formació del professorat. Es constata la necessitat de la formació al llarg de tota la vida professional, per tant, com a un element primordial pel foment del desenvolupament professional docent. Cal que la formació es contempli dins la jornada laboral, i hi hagi uns continguts obligatoris, fruit d'una anàlisi de les necessitats docents que han de respondre amb una rendibilitat a la pràctica (major aprenentatge per part de l'alumnat), establint relacions entre la recerca i la pràctica quotidiana.

Els models de formació que des de les institucions educatives caldria promoure serien els que: uneixen teoria i pràctica; promouen grups docents d'innovació; vinculen la recerca universitària amb la pràctica escolar, i es fa una divulgació de les bones pràctiques; contribueixen a l'autoformació, si és desig del docent aprofitar les oportunitats de formació que hi ha en aquest línia; promouen la formació en centres per tal de fomentar l'autonomia i el treball cooperatiu del professorat, propiciant un enfortiment de la comunitat educativa. Es valora també com a punt a tenir en compte l'ús de les noves tecnologies com a mitjà per facilitar la formació, per tant, el

coneixement que caldria que tinguessin els docents de les TIC aniria més enllà de fer-ne un ús a l'aula amb els seus estudiants, seria per introduir-les com a eina pel propi aprenentatge.

Deu anys més tard es tornen a dedicar unes jornades a parlar del professorat (XXI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado, 2012) –El professorat del segle XXI-, i s'insisteix en que cal una formació permanent del professorat adaptada als canvis i a les necessitats del moment. S'expressa com un dret però també un deure dels docents, i situa a les administracions educatives com a responsables que es dugui a terme. Finalment, també s'insisteix en l'ajuda al professorat a crear entorns compartits de reflexió i aprenentatge, a partir de l'anàlisi de les pròpies necessitats de formació.

En el treball de Marcelo (2009), es recullen les aportacions de diferents investigadors, especialment Guskey, autor d'una anàlisi comparativa de 12 llistes elaborades per diferents organismes d'Estats Units, de les característiques que presenta un desenvolupament professional efectiu. És a dir, components de la formació continua que impacten en una millora de la pràctica educativa del professorat (Guskey, 2003). Marcelo ens afirma que des de la literatura no es mostra un clar consens sobre els components que ha d'aportar un bon programa de formació, més aviat cada recerca o informe se centra en algun aspecte concret per sobre d'altres, com una manera de focalitzar l'estudi. Ara bé, ens sembla prou interessant recollir les diferents aportacions de cada un i fer-ne un compendi.

a) Cal que la formació se centri en els continguts que l'estudiant ha d'aprendre, i sobre els que el docent vol que hi hagi una millora en els resultats. D'aquesta manera el professorat podrà indagar en com s'aprèn aquest contingut i en quines dificultats es troba l'alumne (Little, 2004). Jiménez i Wamba (2004) comenten diferents fites que tota acció formativa caldria que tingués en compte, la primera d'elles fa referència també a millorar el coneixement del professorat en relació a la matèria que ensenya, aprofundint en el contingut i la seva didàctica. Garet, Porter, Desimone, Birman i Yoon (2001), en una recerca amb més de mil docents als Estats Units, i dins un programa

d'avaluació del desenvolupament del professorat, van identificar que centrar-se en el coneixement del contingut per treballar a l'aula augmentava els coneixements i les habilitats dels docents.

A l'hora, de forma col·laborativa amb altres col·legues, el docent hauria de poder analitzar el treball de l'alumnat, i rebre feedback sobre la seva actuació pràctica. Es donaria, doncs, una anàlisi de l'aprenentatge dels estudiants i es marcarien uns indicadors de millora que haurien d'assolir, fet que també permet establir els objectius d'aprenentatge del professorat, i determinar allò que li cal aprendre per poder ajudar a l'alumnat.

b) Cal involucrar el professorat en la identificació dels aspectes que requereixen millora i sobre els que es vol formar, ja que és més probable que utilitzi el que aprèn si prèviament se l'ha implicat en la detecció de les seves necessitat formatives. S'ha de fomentar en el professorat un cert nivell de consciència per detectar les seves necessitats i gestionar el seu propi desenvolupament professional (Castelló, Duran, Liesa i Pérez, 2007). Així doncs, és important que pugui donar resposta a problemes del seu context particular i que la formació tingui en compte el seu dia a dia a l'escola. A l'hora, l'aprenentatge del docent es produirà si pot ajustar les seves concepcions, creences i pràctiques professionals a les noves informacions i propostes de millora, i tal com ja hem comentat anteriorment, caldrà centrar-se en produir canvis en la identitat docent del professorat (Monereo, 2010b).

c) Cal dotar als docents de temps suficient per a provar noves maneres de treballar a l'aula i el suport necessari per a desenvolupar-ho i afavorir la seva implementació, tenint en compte la participació de suport extern. En aquest sentit la resolució de problemes de manera col·laborativa dins el mateix centre pot afavorir canvis escolars, més enllà del canvi individual amb cada docent com individu (Bolam i McMahon, 2004). Garet et al. (2001) identifiquen també el treball conjunt i la col·laboració del professorat, sigui perquè són d'un mateix centre o perquè ensenyen una mateixa matèria, com un aspecte que aporta un alt nivell a la formació. La mediació social és un fet clau, però no només es dóna mitjançant la interacció amb "altres", també cal

contemplar eines culturals que ajuden a la explicitació, perquè faciliten la presa de consciència (Martín i Cervi, 2006). Cal, doncs, introduir aquestes eines en els processos de formació: escriptura d'un diari, anàlisi de casos, gravació de situacions reals de la pràctica i posterior revisió, resolució de dilemes, la simulació, entre altres.

2.2.3. L'avaluació dels models de formació

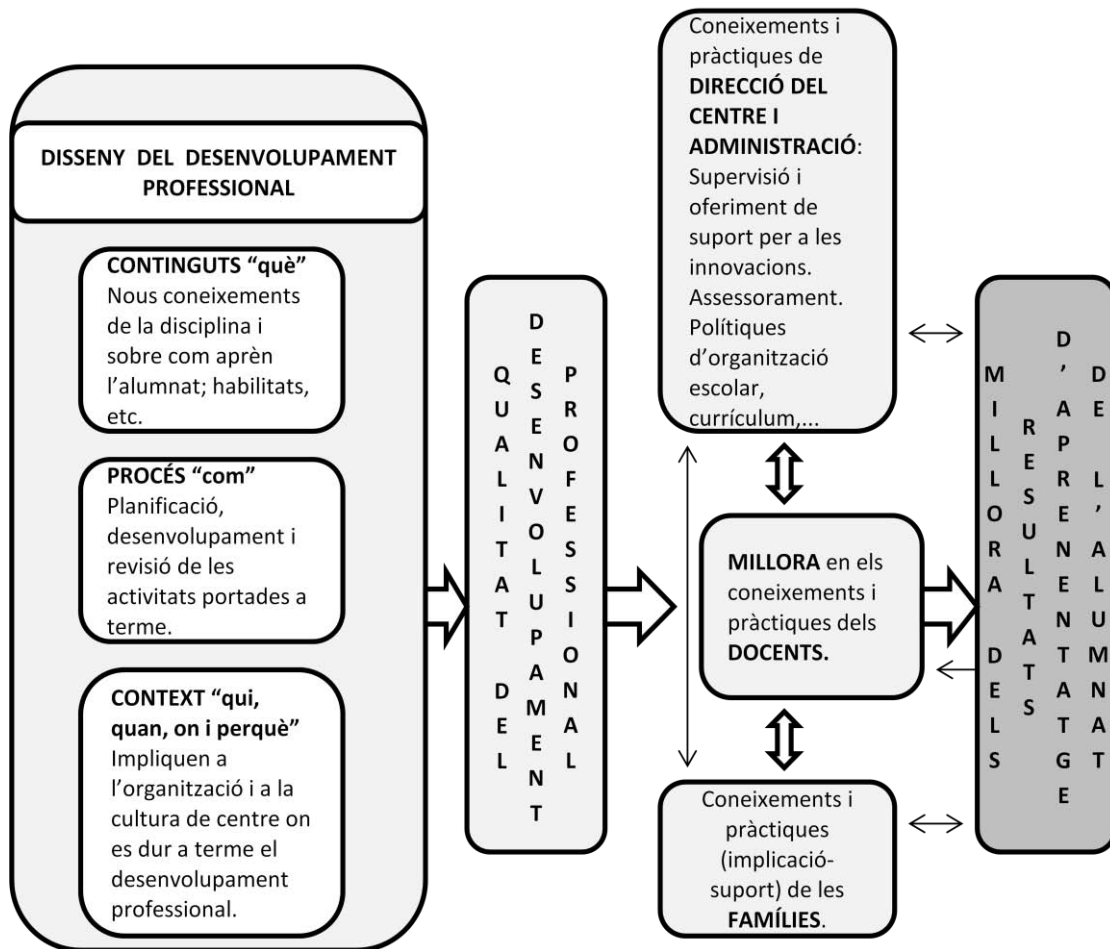
Tot el procés de desenvolupament professional continu i la innovació que comporta - que tractarem en el proper capítol-, cal que porti associada també una part avaluativa, tant dels resultats de canvi per part dels docents i els estudiants -millora en el seu aprenentatge-, com de tot el procés seguit; a partir de diferents mesures de revisió i valoració que impliquin els participants i altres agents propers (Fishman, Marx, Best i Tal, 2003; Guskey i Sparks, 2002; Hall, Smith i Nowinski, 2005; Muijs, Day, Harris i Lindsay, 2004; Smith i Freeman, 2002). Guskey i Sparks (2002) consideren que l'indicador clau de la qualitat d'un bon programa formatiu és la millora en l'aprenentatge de l'alumnat. En aquest sentit, pren molta rellevància el fet de recollir i documentar evidències clares d'aquesta millora.

La qualitat de la formació està influïda per diferents factors que s'han de considerar en el seu disseny, i es poden agrupar entre aspectes del contingut, del procés i del context. Però també hi ha altres elements que influeixen en les millores detectades en l'alumnat, fet que configura el model de relacions entre desenvolupament professional i millora de l'aprenentatge de l'alumnat presentat per Guskey i Sparks (gràfic II-1). Aquestes relacions són multi factorialis i complexes, però no donades a l'atzar, i tal com ens remarca Marcelo (2009), podria ser que una formació es desenvolupés amb qualitat però que la seva eficàcia fos baixa per tota la resta de variables que hi ha implicades.

Així doncs, les polítiques educatives, tant internes del centre com més generals de l'Administració local i el Govern, que poden afavorir o posar barreres a la implementació i sostenibilitat de les innovacions iniciades pel professorat; o els suports i implicació rebuda per part de les famílies al llarg de l'escolarització. Tot plegat

són variables a tenir en compte també, i que a l'hora poden canviar –millorar- en la mesura que l'avenç en el desenvolupament docent i en la millora de l'alumnat els hi aporta novetats i elements de reflexió, per a revisar els seus coneixements i les seves pràctiques. Però també la influència de les famílies pot fer canviar polítiques, i les polítiques poden fer canviar les actuacions de les famílies i la resta de la comunitat educativa en les pràctiques del centre. Per últim, i com assenyalen Fishman, Marx, Best i Tal (2003), la millora en l'aprenentatge de l'alumnat també aportarà elements de reflexió i canvi en el propi professorat i influirà en els coneixements i pràctiques desenvolupades.

Com podem veure, existeix un entramat de relacions mútuament influents que caldria considerar quan fem una anàlisi de les dades obtingudes de l'avaluació d'un procés de desenvolupament professional, i en vulguem treure conclusions. Aquestes interrelacions ajuden a produir canvis en tots els agents implicats, que propicien nous coneixements i millores en les pràctiques, és a dir, construeixen nou aprenentatge.



Gràfic II-1: Model de relacions entre el desenvolupament professional docent i la millora en l'aprenentatge de l'alumnat. Adaptat de Guskey i Sparks (2002)

L'avaluació del desenvolupament professional continu no només s'ha de centrar en els resultats a nivell de millores en l'organització de la institució educativa, el professorat o l'alumnat, també ha de ser útil per avaluar les necessitats d'aprenentatge que van sorgint durant el procés (Hall, Smith i Nowinski, 2005; Muijs et al., 2004). Una avaluació sumativa però també formativa, que combini dades quantitatives (acostumen a fer referència més a la part sumativa), i dades qualitatives (més adients per informar sobre el procés, de caire formatiu). A l'hora, per prevenir una interpretació parcial, cal que es recullin dades dels diferents agents educatius -equip directiu, professorat, alumnat, famílies...- (Smith i Freeman, 2002), per fer possible la triangulació dels resultats (Hall, Smith i Nowinski, 2005).

Model d'avaluació del desenvolupament professional docent

Dins la literatura que ens parla de la necessària avaluació del desenvolupament professional docent podem trobar diferents propostes de marcs o models que intenten organitzar el procés d'avaluació, sempre basada en l'evidència. Alguns centrats en entorns més allunyats de casa nostra (Hall, Smith i Nowinski, 2005), i altres estudis més propers (Sampé, 2014). Nosaltres, per les raons que explicarem, ens hem decantat pel de Guskey (2000).

Guskey va elaborar un model d'avaluació del procés de desenvolupament professional aportant elements de millora, al seu entendre, a tots els models que fins llavors s'havien posat en marxa. El model de Guskey es basa en la recollida i l'anàlisi d'informació a cinc nivells. En cada nivell el procés de recopilació d'informació es va fent més complex, i pel fet que cada un es basa en els anteriors, l'èxit en un primer nivell és necessari, malgrat no suficient, per l'èxit en els successius.

El primer nivell d'anàlisi fa referència a les reaccions dels participants davant la formació en relació al seu grau de satisfacció, i el segon nivell recull dades sobre el seu aprenentatge. El tercer nivell explora el grau de suport del centre educatiu i l'impacte en la seva organització. El quart nivell avalua l'ús i la implementació dels nous coneixements per part dels participants a la formació, i el cinquè, els canvis en els resultats d'aprenentatge dels estudiants. La taula II-2 presenta els diferents nivells de recollida i anàlisi de la informació proposat per Guskey.

Nivell de l'avaluació	Quines preguntes cal formular?	Com es recollirà la informació?	Què cal mesurar o valorar?	Com s'utilitzarà la informació?
1. Satisfacció dels participants	Els hi ha agradat? Ha estat un temps profitós? El material ha estat l'adient? Ha estat útil? La persona formadora era especialista i els ha ajudat? L'espai era confortable?	Qüestionaris al final de la sessió.	Satisfacció inicial amb l'experiència.	Millorar el disseny i el desenvolupament del programa

2. Aprenentatge dels participants	Han adquirit els coneixements i les habilitats planificades?	Instruments de paper i llapis. Simulacions i demostracions. Reflexions dels participants (orals i escrites). Portafoli dels participants. Estudis de cas.	Nou coneixement i habilitats dels participants.	Millorar el contingut, format i organització del programa
3. Suport i canvi organitzatiu	Quin ha estat l'impacte en la institució? Ha afectat al clima i als procediments? S'ha facilitat, animat i recolzat la implementació? El suport ha estat públic i obert? S'han tractat els problemes amb rapidesa i eficiència? Hi ha hagut suficients recursos? S'ha reconegut i s'ha compartit l'èxit?	Registres de l'escola i de l'administració. Actes de reunions de seguiment. Qüestionaris. Grups focals. Entrevistes estructurades amb participants i administradors. Portafolis dels participants.	El suport, facilitats i reconeixement que la institució (centre educatiu) proporciona.	Documentar i millorar el suport organitzatiu. Informar sobre on centrar esforços per a futurs canvis .
4. Ús per part dels participants de nous coneixements i habilitats	Els participants han utilitzat de manera eficaç els nous coneixements i habilitats?	Qüestionaris. Entrevistes estructurades amb els participants i supervisors. Reflexions dels participants (orals i escrites). Portafolis dels participants. Observacions directes. Vídeos i àudios	El grau i qualitat de la implementació.	Documentar i millorar la implementació del contingut del programa.
5. Resultats d'aprenentatge de l'alumnat	Quin ha estat l'impacte en l'alumnat? Ha afectat l'actuació i rendiment de l'alumnat? L'alumnat té més confiança com aprenent? Ha millorat l'atenció de l'alumnat? S'està reduint l'abandonament escolar?	Qualificacions de l'alumnat. Qualificacions del centre educatiu. Qüestionaris. Entrevistes estructurades amb l'alumnat, famílies, professorat i direcció. Portafolis dels participants.	Resultats d'aprenentatge de l'alumnat: . cognitiu (actuació i rendiment). . Afectius (actituds i disposició). . Psicomotors (habilitats i conductes).	Identificar i millorar tots els aspectes del disseny, implementació i seguiment del programa. Demostrar l'impacte general del desenvolupament professional.

Taula II-2: Model d'avaluació del desenvolupament professional. Adaptat de Guskey (2000)

L'autor remarca la idea que no és complicat fer una avaluació dels esforços que professorat i institucions educatives fan de cara a dur a terme un desenvolupament professional continu, malgrat tradicionalment no es realitza i es perd l'oportunitat d'identificar les bondats i els aspectes que caldria millorar en situacions futures. No té sentit participar en processos formatius sense valorar la seva utilitat. Simplement cal una bona planificació, fer les preguntes pertinents i saber quines serien les respostes més vàlides.

Ara bé, recollir dades i fer-ne una anàlisi en la línia que proposa el model de Guskey no demostra que un determinat procés formatiu és el responsable dels canvis i millores en un centre educatiu, en l'aprenentatge i actuacions del professorat i en el rendiment de l'alumnat. Els processos de desenvolupament professional es porten a terme en situacions naturals on les interaccions són molt més complexes i es despleguen moltes altres variables, tal com hem comentat anteriorment. Però amb la absència de proves fefaents, el que sí es poden recollir són evidències de si aquests processos han contribuït o no a les millores detectades.

El model de Guskey inicialment està pensat per anar seguint un ordre descendent en la indagació, des del nivell 1 al nivell 5, sent la millora en l'aprenentatge de l'alumnat l'objectiu màxim a assolir. Tal com hem comentat anteriorment, la consecució dels objectius de millora de cada nivell anterior són necessaris per anar avançant i posar les bases per a l'assoliment dels següents. Ara bé, l'autor també ens proposa un procés just en sentit contrari, una planificació cap endarrere o "a la inversa" - *backward planning*- (Guskey, 2002), que també determina un lligam i la influència d'un nivell a l'altre.

Podem considerar primer de tot quina millora desitjaríem en el rendiment dels nostres estudiants, per exemple, en relació a la comprensió lectora. Després caldria determinar evidències que ens permetin identificar quines pràctiques i polítiques de centre poden ajudar més a assolir aquest objectiu, revisant altres experiències o innovacions conegudes, però destriant les que aporten evidències clares de millora de les que simplement ofereixen dissenys formatius sense més.

Hauríem d'avançar cap a la identificació dels suports necessaris que hauria d'oferir el centre educatiu, com a institució on s'emmarca la millora que es vol aconseguir. També pot ser útil identificar les barreres en el centre que poden dificultar la implementació de canvis, així una part important de la planificació consisteix a assegurar que els elements de l'organització estan disponibles per donar suport a les pràctiques i polítiques desitjades.

Seguidament caldria identificar què ha de saber i saber fer el docent en la seva pràctica concreta per poder dur a terme la innovació planificada. I finalment, s'haurà de determinar quines experiències formatives poden ser més eficients per permetre al professorat la millora en el seu aprenentatge (per exemple, compartir la formació amb altres col·legues, tot afavorint la col·laboració entre ells).

Sigui com sigui, considerem que el model aporta una visió clara dels elements centrals que es posen en marxa en els processos de desenvolupament professional docent i que és pertinent emprar-ho si pretenem aprofundir i investigar sobre aquests (Ross, 2010).

Ross utilitza el model de Guskey per avaluar un procés de desenvolupament professional, a partir d'una anàlisi i recollida de conclusions de treballs precedents. Tal com s'ha dit, un dels aspectes bàsics que envolten el model d'avaluació de Guskey és la necessitat de recollir dades de tot el procés de treball i dels resultats, com a part inclosa en el propi programa de desenvolupament professional docent.

En la seva recerca, Ross recull dades provinents de les sessions de formació que es desenvolupen en el programa de desenvolupament professional, en una comunitat educativa dels Estats Units. Aquestes dades fan referència als coneixements previs i assolits del professorat i el seu nivell de satisfacció amb la formació, a través de diferents qüestionaris. També realitza entrevistes semi estructurades amb els docents participants, i recull dades del treball que desenvolupen a l'aula a propòsit de la formació a través de qüestionaris i observacions directes. Revisa documentació del centre per valorar el suport que s'ha posat en marxa des que s'ha iniciat la formació, i

per preveure les possibilitats de continuïtat. Finalment, té en compte diferents instruments per mesurar l'aprenentatge assolit pels estudiants en les pràctiques a l'aula desenvolupades pels docents participants a la formació.

L'ús de qüestionaris a l'alumnat d'una manera àmplia, l'observació a classe i les entrevistes a una mostra específica de docents constitueixen la tipologia d'instruments i la metodologia de recerca més emprats en els estudis per avaluar l'impacte o potencialitat d'un programa de formació per al desenvolupament professional del professorat (Fishman, Marx, Best i Tal, 2003; Olafson, Quinn, i Hall, 2005; Wong i Glass 2005).

Alguns autors han fet més èmfasi en recollir informació provinent dels estudiants, amb la intenció de donar-los més veu i posar-los ben bé com a focus d'atenció per valorar si un programa de formació del professorat és o no és prou adient i eficaç, recollint i analitzant la percepció dels estudiants sobre el canvi en les pràctiques del professorat (Soebari i Aldridge, 2015), o fent una anàlisi dels seus propis treballs com a element clau per centrar les necessitats de formació del professorat (Little, 2004).

Òbviament, amb el propòsit que es presentarà en la part empírica d'aquesta tesi, que té com objectiu valorar la potencialitat d'un sistema de formació de professorat, partirem d'aquestes aportacions que la comunitat internacional està emprant.

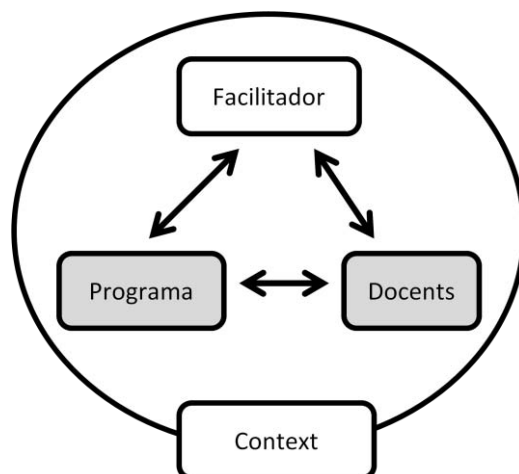
Borko (2004) s'interessa també per l'efectivitat dels programes de desenvolupament professional tenint en compte l'impacte causat en l'aprenentatge dels docents que hi participen. Identifica els quatre elements clau que conformen qualsevol sistema de desenvolupament professional docent: 1) el programa de formació; 2) els docents, que són els aprenents, dins el seu context; 3) el facilitador –assessor/formador- qui guia als docents en la construcció de nou coneixement i la seva posada en pràctica; i 4) el context global on el desenvolupament professional es desenvolupa. L'autora planteja diferents nivells de recerca segons en quin d'aquests elements –i les seves interaccions o no- se situï l'investigador.

Així doncs, planteja una primera fase en la investigació de l'efectivitat dels sistemes de desenvolupament docents, on el focus d'atenció és un programa de formació i els docents que hi participen, considerats com a subjectes que aprenen. Queden fora de l'estudi tant la persona que actua com a facilitadora, com el context més ampli de la formació.

En una segona fase de recerca se segueix investigant sobre un programa de desenvolupament professional concret, interaccionant amb els docents que hi intervenen, però s'amplia l'estudi a diferents llocs on aquest programa es duu a terme, implicant a l'hora diferents persones facilitadores que estan promovent el mateix programa. S'exploren les relacions que s'estableixen entre els facilitadors, el programa i els docents com a aprenents.

A la tercera fase, el focus de recerca s'amplia cap a la comparació de diferents programes de formació, i aquí és on entra en joc la variable del context diferenciat, fase en la que s'estudien tots els quatre elements i les interaccions entre ells.

Borko argumenta que tot i que cada fase es basa en l'anterior, això no implica que el disseny i els esforços en la investigació hagin d'anar d'una forma lineal de la Fase 1 a la 3. Per contra, opina que queda molt de treball per fer en totes tres, i els coneixements adquirits a partir del disseny i la investigació en una, sens dubte, aportaran idees per a nous projectes en les altres dues fases. En el gràfic II-2 sintetitzem la seva proposta dels quatre elements claus d'un sistema de desenvolupament professional docent.



Gràfic II-2: Elements d'un sistema de desenvolupament professional docent (Borko, 2004)

Ens sembla especialment interessant el treball de Borko, ja que ens aporta propostes que directament ens ajuden a definir el nostre treball d'investigació. De fet, en el nostre cas ens situarem en una recerca de la fase 1, que tal com marquem en el gràfic II-2, estudia un programa de formació i els docents –dins el seu context immediat- que hi participen, deixant fora de la recerca el paper del facilitador i l'anàlisi específic del context global de la formació.

Borko exemplifica estudis en aquesta mateixa línia, la fase 1, i la tipologia de resultats que han aportat. Per una banda, s'han estudiat processos de canvi en el professorat referents a l'aprenentatge dels continguts propis del programa i a la millora en les pràctiques a l'aula, que han incrementat el coneixement en la matèria específica que s'ha treballat i en com els estudiants l'aprenen. Uns altres estudis s'han centrat en mostrar com el treball en comunitats professionals –afavorint la col·laboració docent amb processos de reflexió conjunta- promou un major aprenentatge en el professorat que a l'hora afecta en un aprenentatge més aprofundit en l'alumnat. Poder discutir i comentar situacions concretes d'aula –coneixent el context real- és la tipologia d'activitats que més fomenten l'aprenentatge entre el professorat, però no sempre es possible un contacte directa entre els docents, principalment si no són del mateix centre. Per aquesta raó Borko emfatitza la importància de recerques que emprin artefactes diversos per facilitar aquest intercanvi: diferents docents dins la formació porten a terme una mateixa activitat que prèviament han pensat conjuntament com

cadascú l'adaptaria a la seva aula; enregistren el seu desenvolupament amb l'alumnat, i posteriorment comenten les filmacions amb els companys de la formació guiats pel facilitador/formador.

Tots aquests estudis van associats a un sistema d'objectius concrets i de recollida de dades directament dirigida a oferir resultats i conclusions sobre l'efectivitat de tot el procés formatiu, amb la intenció d'ajustar-lo, si cal, i d'ampliar-lo a noves situacions.

Ampliarem totes aquestes idees en el nostre treball d'investigació.

3. Innovació educativa i sostenibilitat de la millora de les pràctiques

3.1. Innovació educativa: impacte de la formació per generar canvis que portin a una millora en l'aprenentatge de l'alumnat

3.1.1. Multidimensionalitat en els processos de canvi

3.1.2. Fases en un procés d'innovació

3.1.3. Els canvis més enllà del docent com individu

3.2. Sostenibilitat de la innovació en els centres educatius

3.2.1. El cas de les Comunitats professionals d'aprenentatge *-Professional learning communities-*

3.2.2. La col·laboració docent en xarxa

3.2.3. Les comunitats virtuals d'aprenentatge i els models mixtes *-blended programs-*

3. Innovació educativa i sostenibilitat de la millora de les pràctiques

En aquest segon capítol del marc teòric s'explica l'impacte de la formació dins d'un procés de desenvolupament professional docent com a motor que genera la implementació d'innovacions educatives, provocant canvis tant amb l'alumnat com amb els docents i al centre en la seva globalitat, fent un especial èmfasi en el paper del lideratge escolar. Així mateix, es presenten les comunitats professionals d'aprenentatge (CPA) com organitzacions que ajuden a la implementació d'innovacions, i sobretot també, a la seva sostenibilitat en els centres gràcies a l'estructura d'interacció col·laborativa entre tots els seus components. Com a darrer aspecte del capítol, s'aprofundeix en la col·laboració docent en xarxa, tant a nivell presencial com a nivell virtual, i en un model mixta dels dos escenaris.

3.1. Innovació educativa: impacte de la formació per generar canvis que portin a una millora en l'aprenentatge de l'alumnat

Ensenyar en i per a la societat del coneixement, tal com ja hem comentat, té a veure amb un aprenentatge cognitiu sofisticat, amb pràctiques basades en la recerca, en assumir riscos i afrontar el canvi amb un compromís de millora continu (Hargreaves, 2003).

Aquest fet va lligat al concepte d'innovació educativa, que ha evolucionat de l'antiga perspectiva tecnològica –implantació o fidelització per un projecte- cap a una perspectiva que assumeix la complexitat, incertesa i multidimensionalitat dels processos de canvi (López, 2010), i lligada a l'acció d'aprendre i de generar coneixement, aspecte que hem comentat anteriorment com essencial per valorar positivament el desenvolupament professional docent.

3.1.1. Multidimensionalitat en els processos de canvi

Tal com ens indiquen Malian i Nevin (2005), des de la literatura s'empren diferents perspectives per definir què és innovació educativa, però ens quedem amb la idea més àmplia, la que indica "renovar" o "fer de nou" –tenint en compte que el mot prové del llatí *innovare*-. Fullan (2002) assenyala que la innovació és multidimensional. Les diferents dimensions que es posen en marxa en processos d'innovació fan referència a l'ús de materials i recursos nous; també a nous enfocaments didàctics i noves metodologies; i sobretot, a canvis en les creences i teories implícites dels docents. El canvi en els coneixements, habilitats, creences i actituds del professorat, en l'aprenentatge del docent, en definitiva, mostren una forta correlació amb les pràctiques a l'aula (Fishman, Marx, Best i Tal, 2003).

Clarke i Hollingsworth (2002) ens remarquen que el concepte de "canvi en el professorat" pot ser interpretat de diferents maneres, depenent de la perspectiva des d'on s'enfoqui el desenvolupament professional dels docents. Aquests autors identifiquen 6 perspectives sobre el significat de canvi en el professorat: a) canvi com a entrenament –*training*-, als docents se'ls canvia; b) canvi com adaptació, el professorat s'adapta a les noves condicions; c) canvi com a desenvolupament personal, els docents intenten canviar per tal de millorar algunes habilitats o fer ús de noves estratègies; d) canvi com a part d'un procés natural, el professorat canvia "alguna cosa" pel propi creixement personal; e) canvi com a reestructuració del sistema, el professorat segueix i difon les polítiques de canvi del sistema; i f) el canvi com a creixement o aprenentatge, el professorat s'hi ha d'implicar i ser actiu.

Les diferents perspectives comentades poden estar relacionades entre elles; ara bé, Clarke i Hollingsworth ens presenten la darrera com la més pertinent per encarar els processos de formació que han de portar al canvi docent. S'insisteix en la idea que caldria passar dels programes de formació que pretenen canviar els docents (per fer-los aportacions que els ajudin en les mancances en coneixements i habilitats), a programes que considerin els docents com aprenents actius que creen el seu creixement professional mitjançant la reflexió i la participació activa en els programes

de formació. Aquests models formatius veuen els docents com aprenents i els centres educatius com a comunitats professionals d'aprenentatge -*Professional learning communities*-, fruit d'una interpretació social i cultural de l'aprenentatge. Aquesta estructura d'organització docent es presenta com molt adient per ajudar a tot el procés de continuïtat dels canvis i la seva consolidació. Més endavant ho tractarem més a bastament.

Arribats a aquest punt, i tenint en compte el fil argumental del capítol anterior del nostre marc teòric, insistim que caldria repensar els models que s'han utilitzat tradicionalment en la formació dels docents que ja estan treballant als centres educatius -*in-service training*-, per posar en marxa de manera definitiva models transformadors, que a l'hora són els que contempen la implementació de la innovació, com a part inseparable del procés de desenvolupament professional.

També, i tal com ja comentàvem quan parlàvem de l'avaluació del desenvolupament professional docent, autors que aprofundeixen en l'estudi dels processos d'innovació i la seva evolució, troben a faltar esforços, tant en els responsables de les formacions com en el propi professorat, a l'hora de trobar mecanismes per avaluar la bondat d'aquests processos (Malian i Nevin, 2005).

Considerem, doncs, l'aprenentatge docent com un procés continu de participació en activitats que donaran lloc a canvis en les pròpies pràctiques, i en les creences pel que fa a l'ensenyament i l'aprenentatge (Meirink, Imants, Meijer i Verloop, 2010), i que aquest aprenentatge es veu afectat per la participació en situacions de col·laboració amb altres professionals.

3.1.2. Fases en un procés d'innovació

Aquests processos d'innovació (situats com a desenvolupament professional docent), que portaran a canvis educatius, es van produint progressivament seguint unes fases (Fullan, 2002).

1) Fase d'iniciació. La decisió d'iniciar un procés de canvi, de més o menys amplitud, pot donar-se per diverses raons, entre altres, pel coneixement de l'existència d'un programa educatiu valuós; per la pressió i suport de l'administració educativa; o per una proposta directa del professorat.

2) Fase d'implementació. Hi ha diversos factors clau que faciliten que un cop iniciat un procés de canvi, s'acabi implementant, és a dir, duent a la pràctica. Aquests factors es poden classificar en tres grans categories: a) factors relacionats amb les característiques del canvi -percebre el canvi com una necessitat real; que els objectius i mitjans per assolir-los siguin clars; la complexitat en el canvi és positiva si es compensa amb suport; qualitat del material aportat o de la proposta global d'un programa educatiu, si és el cas-; b) factors de l'entorn -seguiment i suport dels dirigents educatius propers al centre escolar, passant per la inspecció i el consell escolar; paper de la Direcció del centre, i el rol del propi professorat implicat-; i c) factors externs -pressió pel canvi però també suport des de les autoritats educatives dins els organismes educatius governamentals, les Facultats d'Educació a les Universitats o altres institucions-. La implementació efectiva dependrà de la combinació de tots aquests factors, tots han de sumar a favor, ja que la debilitat d'un d'ells debilita les possibilitats d'èxit global.

En el inici de la implementació no cal una participació massiva dels diferents agents educatius, el que sí cal és un petit grup molt implicat i actiu, disposat a aprendre de l'experiència i a anar implicant a la resta de la comunitat educativa.

Un aspecte fonamental també es la justa mesura entre pressió i suport. La pressió sense suport porta a la resistència, el suport sense pressió condueix a la dispersió o al malbaratament.

El canvi en les conductes i les pràctiques educatives és bàsic i està totalment lligat amb el canvi de concepcions o creences sobre l'ensenyament en general o sobre aspectes més concrets de les matèries en les que treballa el docent. Aquests dos canvis són recíprocs i es van forjant de manera continua.

Un bon signe de canvi real és que una gran part de les persones implicades domini els objectius establerts en el canvi, però no és senzill d'aconseguir. Aquest domini és progressiu i té a veure en entendre el què cal canviar, el com fer-ho i ajustar-lo a la realitat concreta, i sobretot el perquè cal.

3) Fase de continuació o institucionalització. Un cop iniciada la posada en pràctica el següent obstacle pot ser la continuïtat del seu ús. En aquest sentit és bàsica una bona planificació de tot el procés d'implementació ajustada a la realitat de cada situació, amb la necessària implicació dels diferents agents educatius (intercanviar opinions; assumir que la clarificació de tot el canvi es fa progressivament; acceptar desacords i conflictes; no tothom accepta canvis al mateix temps; tenir clar que l'objectiu final és ajudar al desenvolupament professional dels individus per aportar millores a la institució educativa).

3.1.3. Els canvis més enllà del docent com individu

En els processos formatius que porten a introduir innovacions, cal tenir en compte el canvi en l'individu, que portarà a canvis en les dinàmiques a cada aula, però també s'ha de vetllar pels canvis en tota la "comunitat de professionals" (Fullan, 2002). Per aconseguir-ho cal una coordinació entre els diferents programes educatius o innovacions plantejades al centre, que hi hagi uns objectius educatius clars de cap on volen avançar i una continuïtat en el temps. A l'hora, aquesta millora docent també necessitarà tenir a l'abast recursos addicionals –poden ser materials, però també de temps o accés a nous coneixements-.

Altres aspectes que ajuden que un procés de canvi educatiu sigui eficaç fan referència a la necessitat d'establir una major articulació entre els nivells de centre i d'aula, de tal manera que es contemplin totes les dimensions que incideixen en el rendiment de l'alumnat; o el desenvolupament de la capacitat interna del centre per dirigir el canvi i fer-lo sostenible. Accions, totes, amb l'objectiu bàsic d'establir una cultura escolar que pretengui aconseguir una educació més inclusiva i de major qualitat (Krichesky i Murillo, 2011).

Finalment, cal un lideratge –*leadership*- que dinamitzi aquests aspectes i faciliti que es desenvolupin, i que es responsabilitzi d'equilibrar la pressió pel canvi sobre el professorat, i el suport extra que cal donar per a fer-ho possible.

En el nostre context educatiu el lideratge escolar, formalment, recau en l'equip directiu de centre, i com a màxim exponent en el director o directora, fet que no treu que hi puguin haver altres comissions formades o grups de coordinació. Històricament director/direcció ha tingut una connotació burocràtica i jeràrquica que *leader* i *leadership* de l'àmbit anglosaxó no té (Gather, 2004), però en el nostre cas els anirem utilitzant indistintament.

Molts són els autors interessats en altres àmbits que insisteixen en la importància que les organitzacions disposin de líders efectius (Strand, 2014; Goleman, 2000). Goleman, des del món empresarial, identifica sis estils de lideratge, també aplicables a l'àmbit educatiu: a) coercitiu –cal fer el que el líder diu-; b) autoritari –mobilitza a les persones cap a la direcció que li interessa-; c) afiliatiu –crea vincles emocionals amb l'entorn-; d) democràtic –cerca el consens mitjançant la participació-; e) exemplificador –estableix una alta exigència que ell també compleix-; i f) formatiu –desenvolupa especialistes per al futur-.

L'estil coercitiu (crea ressentiment i resistència al canvi) i l'exemplificador (eclipsa i desmotiva en no arribar al nivell exigít) afecten negativament a les relacions de treball, i per tant, als canvis esperats en el professorat. Els altres quatre estils tots poden ser adients depenent del grup humà amb qui es treballi, dels objectius, del context... És a dir, caldrà que l'equip directiu per desenvolupar un bon lideratge combini i posi en marxa diferents maneres d'interactuar amb el claustre, segons les circumstàncies del moment (Sanz, Martínez i Pernas, 2010).

Orphanos i Orr (2014), recollint les conclusions de diferents estudis, emfasitzen que les pràctiques transformadores dels líders escolars influeixen positivament en les pràctiques educatives dels docents i, indirectament, en els resultats d'aprenentatge de l'alumnat. I que aquestes pràctiques transformadores han de conduir a un lideratge

distribuït (Murillo, 2006). Per tant, caldria formar els equips directius dels centres per a poder desenvolupar les seves tasques de la manera més adient (Darling-Hammond, Meyerson, La Pointe, Orr i Cohen, 2007). La manera d'actuar dels líders aniria en la línia d'afavorir la participació del professorat en la presa de decisions escolars i estendre les relacions de lideratge, oferir oportunitats per al desenvolupament professional, i afavorir una cultura col·laborativa en el centre, entre altres aspectes (Thoonen, Slegers, Oort, Peetsma i Geijsel, 2011; Leithwood, i Jantzi, 2008; Geijsel, Slegers, Van den Berg i Kelchtermans, 2001).

Un director o directora pot afavorir el pas de la innovació des de la vessant personal a la dimensió institucional i a l'inrevés, pot contribuir a que quelcom extern que provingui de l'administració, es converteixi en una innovació pel centre (Gairín, 2007).

En les seves obres, Hargreaves i Fink (2006 i 2008) remarquen la necessitat d'un bon lideratge per aconseguir el canvi i la millora sostenible en un centre, i sintetitzen set principis bàsics que ha de tenir en compte:

- 1) Profunditat – el canvi i la millora sostenible són d'especial rellevància. A l'educació cal preservar, protegir i fomentar tot allò que constitueix un aspecte enriquidor per la vida. S'estableix com objectiu assolir un aprenentatge profund i durador (més que un rendiment de l'alumnat mesurat superficialment), així com la cura cap a les persones.
- 2) Longitud – el canvi i la millora sostenible tenen una continuïtat en el temps. Preserven i avancen els aspectes més valuosos de la vida al llarg del temps, d'un líder al següent, gràcies a l'establiment d'un lideratge més enllà dels individualismes.
- 3) Amplitud – el canvi i la millora sostenible es difonen. Es busca el lideratge en altres, per permetre arribar a més fronts.
- 4) Justícia – el canvi i la millora sostenible no causen cap perjudici i aconsegueixen millorar l'entorn proper en poc temps. Els centres educatius comparteixen entre ells els seus coneixements i els recursos, i són socialment justos.

5) Diversitat – el canvi i la millora sostenible fomenten la diversitat. Es valoren les diferències en l’aprenentatge i en l’ensenyament, i es busca la cohesió i connexió en xarxa dels seus components, defugint de la dependència jeràrquica.

6) Recursos – el canvi i la millora sostenible incrementen els recursos humans i materials. S’actua amb prudència, sense esgotar les energies del professorat demanant canvis poc realistes, i fomenten que els propis docents tinguin cura entre ells.

7) Conservació – el canvi i la millora sostenible ressalten el que ja funciona del passat per tal de mantenir-lo en el futur. Es dóna valor al que ja funciona i per avançar es parteix del què hi ha per anar-ho millorant.

El lideratge escolar està identificat, doncs, com un element molt important a l’hora d’iniciar canvis i anar-los consolidant (Fullan, 2002, 2010; Hargreaves i Fink, 2003, 2008; Gather, 2004; Wolford, 2011). La consolidació dels canvis forma part de la sostenibilitat dels mateixos, concepte clau que desenvoluparem en el següent punt.

3.2. Sostenibilitat de la innovació en els centres educatius

Hargreaves i Fink (2006, p.46) deixen clar que sostenibilitat no és només “fer que les coses es mantinguin” o que siguin “accessibles al menor cost”. Agafen també la idea de fons de la perspectiva mediambiental referent a “satisfer les pròpies necessitats sense disminuir les oportunitats de les generacions posteriors de satisfer les seves”. Aquest concepte més ampli és el que disposa de més consens en la literatura i el que nosaltres emprarem en el nostre treball. Els mateixos autors uns anys abans (Hargreaves i Fink, 2003), ja apuntaven que el lideratge i la millora educativa sostenible preserven i desenvolupen l’aprenentatge profund de tot allò que aconsegueix mantenir-se en el temps, i que no només no causa cap perjudici, sinó que aporta un benefici positiu a les persones de l’entorn, ara i en el futur.

Seguint la línia que acabem de comentar, argumenten que el canvi i la millora sostenible es desenvolupen a diferents nivells però sense una jerarquia clara, més aviat parlaríem d’espais interconnectats, d’influència mútua. L’escola, la comunitat

educativa, els moviments socials, l'Estat... Cada una d'aquestes parcel·les funciona independentment de les altres –té els seus propis mecanismes de canvi-, però interactuen i s'influencien. No podem pensar que els canvis han de venir de dalt, de les planificacions que facin els governs amb objectius a curt termini i esperant resultats immediats.

Ara bé, darreres aportacions (Murillo, 2006) fan un pas més en la tipologia de lideratge, i, com ja hem comentat, parlen d'un avenç del lideratge sostenible cap a un lideratge distribuït -*distributed leadership*-, entès com a lideratge compartit i distribuït entre els diferents membres que conformen la comunitat educativa, fent ús i aprofitant les seves competències i habilitats. En aquesta nova visió la tasca principal de la direcció del centre es desenvolupa la capacitat de lideratge dels altres, estimulant el talent i la motivació.

Els resultats de l'estudi de Cherkowski (2012) identifiquen els aspectes essencials per a crear una comunitat d'aprenentatge sostenible, centrant-se en l'actuació de l'equip directiu. Remarquen que és de gran importància el compromís per part de l'equip directiu de crear unes condicions que facilitin el benestar emocional i d'apropament en les relacions amb el claustre, i l'entesa de les seves necessitats, per crear un ambient on el professorat sàpiga treure el millor de si mateix i vulgui participar voluntàriament de l'avenç general. També facilitar situacions de cura mútua i de renovació d'energies davant els reptes constants del centre, que permetin compartir els objectius de millora i implicar-s'hi sabent que no s'està sol.

Així doncs, recerques fetes en diferents països, i en concret a l'Estat espanyol (Bolívar i Moreno, 2006), indiquen que, al contrari del que d'entrada es podria pensar, l'elecció del líder escolar –el Director o Directora d'un centre-, per votació del Consell Escolar, i altres membres de la comunitat, com a senyal de màxima democràcia, el que pot donar de resultat és una tipologia de lideratge amb una constant transacció amb els companys –a qui es deu el càrrec-, dirigit més a mantenir el que hi ha que a canviar. Per tant, per assolir el canvi i la millora sostenible es parlaria més d'enfortir uns hàbits

de participació democràtica directa que no pas d'elecció d'un líder, únic i màxim responsable de generar i dirigir els canvis i millores en el centre.

3.2.1. El cas de les Comunitats professionals d'aprenentatge -*Professional learning communities*-

Està àmpliament documentada la importància de les Comunitats professionals d'aprenentatge (CPA) –també traduït de manera indistinta com Comunitats d'aprenentatge professionals- com estructures d'interacció que ajuden a iniciar canvis en les pràctiques educatives, per la seva eficàcia en el suport a l'hora de la construcció de nous aprenentatges; i, per tant, en la implementació d'innovacions i la seva sostenibilitat als centres (Bolívar, 2000; Fullan, 2002; Krichesky i Murillo, 2011; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace i Thomas, 2006). Ara bé, no tot grup de docents pel fet d'estar treballant en un mateix centre i iniciar alguna formació que demani compartir idees i reflexions ja conformen una CPA, i no ser prudent en aquest aspecte pot comportar, fins i tot, efectes contraproductius per a l'avenç i sostenibilitat de les innovacions educatives (Fullan, 2006). No es tracta, doncs, de fixar solament la visió en fomentar la col·laboració en un grup de docents d'un centre i pensar que la resta s'hi afegiran, sinó en facilitar un canvi radical en la cultura col·laborativa del sistema educatiu. Cal, per descomptat, col·laboració dels docents dins un claustre, però també cal afermar aquesta col·laboració entre diferents centres, propers i de diferents territoris.

Echeita, Monarca, Sandoval i Simón (2014) sintetitzen els fonaments del treball col·laboratiu entre el professorat, com arguments que justifiquen la seva necessitat: a) fonaments de caire epistemològic –la realitat es construeix socialment, i és una tasca col·lectiva a partir del diàleg, la negociació i les decisions consensuades-; b) fonaments de caire social –estem davant un nou escenari socioeducatiu amb reptes que requereixen superar la individualitat per passar a un nou rol docent-; c) fonaments de caire ètic –la responsabilitat en l'acte d'educar ha de ser compartida, social i col·lectiva-; d) fonaments de caire pràctic i professional –l'acció educativa no és una

aplicació tècnica i lineal, requereix de l'anàlisi i la reflexió conjunta per anar-la ajustant segons les necessitats-.

En altres moments (Miquel, 2004), adaptant les aportacions ja clàssiques de Friend i Cook (1992) hem caracteritzat la col·laboració docent com un estil d'interacció directa entre com a mínim dos docents que actuen com iguals -l'opinió de cada un té el mateix valor independentment del seu rol en el centre-, que voluntàriament -la institució educativa ha de propiciar aquesta interacció, però cada professor decideix si vol tenir una actitud de col·laboració o no-, i d'una manera compartida -no significa idèntica, ja que els coneixements o funcions que desenvolupa influiran en les seves aportacions- prenen decisions dirigides a assolir un objectiu comú. Les CPA organitzen les interaccions docents dins d'aquesta línia.

Com ja venim argumentant al llarg del nostre escrit, la millora educativa està totalment relacionada amb la capacitat del professorat (a nivell individual i també col·lectiu) i del centre en la seva totalitat, de generar millores en l'aprenentatge. Aspectes com la motivació, les habilitats, les condicions organitzatives, les infraestructures i el suport, ofereixen a l'escola la possibilitat d'iniciar canvis que esdevinguin millores, i fer-les sostenibles, fent ús de CPA (Stoll et al., 2006). Cal doncs, definir bé què es considera una CPA i quines implicacions comporta.

Per caracteritzar una CPA cal abordar-la des de diferents perspectives. Tenint en compte les aportacions de diferents autors, presentem a continuació els aspectes bàsics que ajuden a definir-la (Bolam et al., 2005; Hargreaves, 2003; Hord, 2015; Krichesky, i Murillo, 2011; Stoll et al., 2006).

- 1) Visió i valors compartits: Una CPA ha de tenir una visió conjunta adreçada a l'aprenentatge de tots els alumnes i compartida amb tot el claustre. Cal disposar d'un horitzó compartit de cap on ha d'avançar l'escola i les estratègies per aconseguir-ho.
- 2) Responsabilitat col·lectiva: Dins una CPA s'ha de tenir clar que és responsabilitat de tot el claustre que es doni aprenentatge en tot l'alumnat del centre, posant pressió sobre el professorat que no compleix aquesta responsabilitat. Cal vetllar

especialment pel treball conjunt entre el professorat de suport i els tutors d'aula, i els docents de diferents nivells i departaments a secundària.

3) Reflexionar i investigar sobre les pròpies pràctiques: Els components d'una CPA escullen dades que permeten identificar les febleses dels processos d'ensenyament-aprenentatge i donar-hi una resposta de millora. Per exemple, es porten a terme accions com participar en projectes de recerca dins l'escola; col·laborar amb professorat d'altres centres; preguntar a l'alumnat com hauria de ser una bona lliçó... Una bona eina d'aprenentatge pel professorat és l'observació a l'aula, en el sentit d'obrir les portes per a que els altres docents puguin observar i conèixer les pràctiques pròpies, a l'hora que es poden comentar de manera constructiva i reflexiva, dins el mateix centre o entre docents de diferents centres (Miquel, 2006).

4) Col·laboració centrada en l'aprenentatge: Una CPA focalitza la seva atenció en l'aprenentatge de l'alumnat i en l'aprenentatge mutu entre el professorat. Per exemple, organitzar el suport dels mestres especialistes fent docència compartida, planificant i treballant conjuntament a l'aula (Duran i Miquel, 2003 i 2006; Miquel, Sabaté i Morón, 2014); compartir material a la intranet del centre, o ensenyar un nou software per alumnat amb dificultats comunicatives als companys que no dominen tant les noves tecnologies.

5) Aprenentatge intencional tant col·lectiu com individual: Un fet clau en una CPA és aprendre junt amb els col·legues, amb el propòsit bàsic d'afavorir un aprenentatge continu dels docents tenint en compte les necessitats de l'alumnat.

6) Obertura, xarxes i associacions: En una CPA es dóna una disposició del claustre a col·laborar amb la comunitat i amb el professorat d'altres escoles, oberts a noves idees, fent ús de xarxes per compartir i generar idees entre centres, i relacionant-se amb altres associacions de la comunitat.

7) Es vetlla per a la inclusió de tots els membres: En una CPA tothom és benvingut a l'hora de compartir els objectius i treballar conjuntament. Es dóna un treball conjunt i compartit amb tots els membres de la comunitat educativa, siguin docents,

professionals de suport, administratius o membres del consell escolar. Dins aquesta línia prenen sentit els grups de reflexió docent, on el treball conjunt entre els docents guiats per un assessor extern, analitzen bones pràctiques a l'aula per avançar en la millora educativa (Carretero, Liesa, Mayoral i Mollà, 2008).

8) Confiança mútua, respecte i suport: Dins una CPA es mostra respecte i confiança entre els diferents membres, a partir d'estils d'interacció i d'afrontament dels conflictes de manera constructiva. Cal sentir-se segur que si es comparteix l'aula i les pròpies experiències els col·legues respondran d'una manera professional, i d'aquesta manera és més fàcil acceptar els reptes però sabent que es disposarà del suport necessari per assolir-los.

9) Lideratge compartit i enfocat al suport: En una CPA la direcció del centre té com a objectiu principal crear diferents oportunitats per a que el professorat assumeixi situacions de lideratge i donar-li ajuda per fer-ho; les decisions són compartides i es crea així un sentiment d'eficàcia davant les pròpies tasques. En aquesta línia Roca (2010) comenta que el lideratge l'ha d'ostentar qualsevol docent davant l'alumnat i les famílies, ha de disposar de capacitat de generar confiança i complicitat davant el projecte educatiu que es desenvolupa amb col·laboració de tota la comunitat.

10) Condicions per a la col·laboració: En una CPA cal que s'organitzin certs elements de tipus estructural, per assegurar que es disposarà d'espai i de temps pel treball col·lectiu. Així mateix hi haurà a l'abast recursos materials, informació, o assessors externs si és el cas.

Una comunitat educativa que tingui en compte aquestes característiques es va convertint progressivament en una comunitat preparada pels nous reptes i disposada a assumir-los, una comunitat amb capacitat per anar augmentant els nivells de coneixement de tots els seus participants: docents, alumnat, famílies, personal d'administració... I lligada a la idea de l'escola com a organització d'aprenentatge, on la seva filosofia és que l'aprenentatge és una forma d'encarar el treball, de la mateixa manera que és una forma de vida (Silins, Zarins i Mulford, 2002).

Ara bé, tota l'estructura de funcionament se sustenta sobre la base del cos tècnic dels professionals –docents-, del seu ferm compromís professional i l'ètica de servei que implica la professió d'educador, cap a satisfer les necessitats de l'alumnat. D'aquí ve la denominació de comunitats “professionals” (Krichesky i Murillo, 2011), i no quedar-se només en comunitats d'aprenentatge. Aquest concepte, a més a més en el nostre entorn, denomina una tipologia de pràctica educativa concreta, seguida per diferents comunitats educatives –escoles i el seu entorn-, dirigida a superar el fracàs escolar i a fomentar experiències d'èxit al centre (Elboj, Puigdemívol, Soler i Valls, 2002). Disposen de molts punt similars però per no allargar ni entrar en discernir què és específic d'aquestes experiències i què no, ens quedem amb el moviment més ampli -i més heterogeni i flexible- de les comunitats professionals d'aprenentatge.

Tampoc seria el mateix que comunitats de pràctica (Wenger, 2001), un concepte que va molt més enllà del context escolar, i que per raons d'extensió i objectiu del nostre treball, no hi entrarem amb més detalls, malgrat tenir molt punts en comú amb les CPA.

Un altre dels aspectes que cal tenir en compte són els procediments que poden ajudar a un centre iniciar-se com a CPA, i que l'equip directiu hauria d'anar desenvolupant. Krichesky i Murillo (2011) en recullen cinc:

1) Fomentar una cultura de col·laboració real: Propiciar actituds i conductes generalitzades d'ajuda, suport i obertura (Huguet, 2009). Cal superar el fenomen d'una “col·legialitat inventada”, on la col·laboració docent és imposada des de dalt -direcció, Governos...- i que produeix un treball en equip temporal mentre s'està sota pressió, però no una millora sostenible (Hargreaves, 2003).

2) Impulsar una reestructuració organitzativa: Revisar els horaris i els objectius de les reunions per encabir-hi el treball conjunt entre el professorat, així com establir canals i xarxes de comunicació entre els membres de la comunitat. Disposar dins l'horari lectiu de temps conjunt per treballar i per coordinar-se és pels docents una necessitat bàsica (Duran i Miquel, 2006).

3) Afavorir el lideratge docent: Transformar el centre en una comunitat de líders, on el professorat surt de la seva aula per agafar altres responsabilitats i sentir-se compromès amb els processos de canvi i millora del centre.

4) Generar un clima escolar propici: Enfortir els vincles interpersonals en relació a la confiança i el respecte, afavorint situacions on tothom se senti emocionalment segur (Huguet, 2009).

5) Repensar la direcció escolar: Redefinir el rol de l'equip directiu per poder assumir els reptes plantejats en una CPA, i que acabem d'explicar.

Les CPA, com totes les organitzacions, no són opcions apolítiques o sense ideologia. Diversos són els autors que insisteixen en l'aspecte de l'ètica i remarquen que l'objectiu final hauria de ser promoure sempre una educació inclusiva, justa i democràtica (Escudero, 2009). Aquesta ètica és la que donen per descomptada.

Tal com hem assenyalat, un element clau de les CPA és la col·laboració docent, i cal vetllar per a que sigui eficient, que el nucli d'aquesta col·laboració sigui motor del desenvolupament professional docent i que pugui incidir en l'aprenentatge de l'alumnat (Krichesky i Murillo, 2011). Hem vist que la col·laboració entre professorat va més enllà del propi centre, i és una de les característiques de les CPA obrir-se a l'entorn, fent ús de mecanismes que ajudin a interactuar, com poden ser les xarxes entre centres. En l'apartat següent desenvolupem més aquesta idea.

3.2.2. La col·laboració docent en xarxa

L'organització per xarxes permet assegurar que la informació es va traspasant i pot arribar més fàcilment a una comunitat. A l'hora, aquesta tipologia d'organització és interessant també perquè proporciona als seus components una comprensió sistèmica de les dinàmiques implicades que ajuda a donar significat a tot el que la xarxa posa a l'abast (Étienne, 2000).

Podem entendre les xarxes com eines d'aprenentatge pels diferents membres que hi participen, ja que els involucren en una gestió participativa basada en una resolució de

problemes reals i comuns (Gather, 2004). Permet als docents veure i pensar més enllà de la seva escola, adonar-se que altres companys poden tenir problemes semblants que potser resolen de diferent manera, fet que pot generar noves idees.

Les xarxes es poden formar al voltant d'algun procés de canvi puntual –per exemple una formació que pretén aportar una innovació–, creant un espai d'intercanvi d'experiències entre els seus participants i de suport mutu. Ara bé, en la mesura que els centres educatius s'han equipat de mitjans telemàtics, la potencialitat del treball en xarxa amb intercanvi d'informació, de consells, d'eines i de recursos, ofereix sens dubte unes àmplies possibilitats de cooperació.

Tal com ja hem comentat, les CPA han de fomentar l'aprenentatge, tant individual, de cadascun dels seus membres, com col·lectiu, enfortint la cultura de col·laboració. En aquesta línia, existeixen experiències de xarxes de comunitats professionals d'aprenentatge (XCPA), que es mostren molt potents a l'hora de propiciar l'aprenentatge entre iguals a diferents nivells. Una de les xarxes més grans estudiades és la que forma el programa *Networked Learning Communities* del Regne Unit. El *National College for School Leadership* (NCSL) a finals dels 90, i fins el 2006, va promoure la creació de xarxes entre centres amb l'objectiu bàsic de treballar col·laborativament. S'hi van involucrar més de 1200 centres, incidint en el 5% de la població estudiantil del país (Jackson i Temperley, 2007; Katz i Earl, 2010; Stoll et al., 2006). En el següent capítol ens hi estendrem més.

Gairín i Rodríguez-Gómez (2012) també assenyalen que cal ampliar la visió del format de col·laboració, utilitzar tant el presencial com el virtual, fent notar que actualment la majoria de xarxes es mouen en entorns online. Malgrat aquesta realitat, cal ser cautelosos en l'ús de les noves tecnologies, ja que com sabem és una de les matèries que més desconeix el professorat (European Commission, 2015), i ens podem trobar que és converteixi més en una barrera a la participació que no en una eina facilitadora.

3.2.3. Les comunitats virtuals d'aprenentatge i els models mixtes -*blended programs*-

Les comunitats virtuals d'aprenentatge s'identifiquen com un conjunt de persones o institucions connectades a través de la xarxa –virtual- que tenen com objectiu un determinat contingut o tasca d'aprenentatge (Gairín, 2006). Són espais on es desenvolupen contextos d'aprenentatge col·laboratius que potencien la interacció intergrup i intragrupal, i on els participants actuen autònomament però per aconseguir resoldre com a grup un problema o situació que es planteja. En l'àmbit educatiu, aquestes comunitats poden ser formades per docents d'un mateix centre que interactuen amb claustres d'altres centres; o docents -o altres professionals- de centres diferents que actuen a nivell individual o com a representants del seu centre, però sense implicar el claustre en la seva totalitat. Però també es podria pensar en obrir l'espai a les famílies, tant per fomentar la col·laboració amb el professorat com per ajudar a cohesionar-se més com a part de la comunitat educativa.

Un primer pas és disposar d'un espai web, que es converteix en el lloc on hi ha la informació, en un espai de comunicació, una aula d'aprenentatge... un espai multifuncions. Per això és essencial disposar de les eines tècniques adients, i les plataformes obertes que hi ha a l'abast ho faciliten. Moltes d'elles estan preparades per utilitzar-se de manera col·laborativa entre els seus participants, malgrat no han estat dissenyades per aquest objectiu, ara bé, cada cop més ens trobem amb entorns virtuals que no només faciliten la col·laboració sinó que la promouen directament (Onrubia, Colomina i Engel, 2008).

Però sobretot, juguen un paper essencial els facilitadors i mediadors de l'espai, fent ús de diferents estratègies didàctiques o metodològiques, quedant així en un segon pla disposar d'altres infraestructures tecnològiques o els propis continguts que es vulguin desenvolupar (Dorado, 2006). Habitualment, qui modera dins la xarxa, i té un paper de lideratge, acostuma a ser una persona formadora, amb un nivell d'expertitud major que la resta de participants.

Diferents autors han investigat sobre les competències bàsiques que caldria fomentar en el gestor de coneixement d'una comunitat virtual, i que Gairín, Armengol i García (2006) recullen en el seu treball. Sintèticament serien les següents: competència en l'organització i planificació del treball a la xarxa; competència en comunicació verbal i no verbal (si es treballa amb videoconferència); competència en fomentar el treball col·laboratiu; competència en estratègies d'indagació; competència en la matèria objecte d'estudi; i competència en donar suport per a l'ús en la pràctica particular de cada participant de les temàtiques tractades.

La persona que a més de coordinar l'espai virtual facilita que es construeixi coneixement, té un rol determinant que es concreta en (Barberà, 2001): motivar i crear un clima agradable que faciliti la construcció del coneixement; estructurar i proposar el treball; oferir feedback; establir els criteris de moderació i assegurar que es compleixin; aprovar els missatges segons els criteris establerts; dinamitzar i reforçar les relacions entre els participants; i proposar conclusions. Armengol i Rodríguez-Gómez (2006), a més de ressaltar aquest rol, fan èmfasi en la necessària formació per poder-lo exercir satisfactòriament.

Ara bé, cal remarcar que per la seva pròpia naturalesa, de comunitat, tots els membres estan potencialment capacitats per ajudar i donar suport a la resta, és a dir, l'acció educativa intencional es defineix com un dels components fonamental per al seu disseny i gestió (Coll, Bustos i Engel, 2008).

Així doncs, un altre dels aspectes fonamentals a tenir en compte dins un comunitat virtual d'aprenentatge és aconseguir la participació i la cohesió dels membres de la xarxa. De la mateixa manera que és important en el treball conjunt presencial, en un entorn virtual també és important, tal com comenta Duran (2006), que els docents vegin que "guanyen" més que no pas "perden". El temps i l'esforç dedicat hauria de ser vist no com una pèrdua sinó com una inversió, i pot ajudar a ser-ne conscient si es remarquen els beneficis que li aporta al docent estar a la xarxa: conèixer i comunicar-se amb altres professionals interessats amb el mateix tema i objectius; compartir coneixement i poder resoldre problemes que es trobi a la seva pràctica; i també

adquirir prestigi per participar en un projecte innovador. Així doncs, la funció del coordinador o gestor de coneixement –l'expert-, serà facilitar que aquests possibles beneficis siguin una realitat, i establir mecanismes de seguiment i control.

Alguns exemples de comunitats virtuals d'aprenentatge pel desenvolupament professional docent, properes al nostre entorn, són:

- Projecte "Accelera" (Gairín i Rodríguez-Gómez, 2012b; Gairín, Rodríguez-Gómez i Armengol, 2010). Aquesta experiència té dos objectius principals, per una banda la creació i experimentació d'un model de creació i gestió del coneixement aplicat al camp educatiu; i per l'altra, l'anàlisi de l'activitat dels gestors del coneixement (persones amb competències tècniques, organitzatives i socials, que faciliten i intervenen en els processos d'interacció amb el coneixement). El projecte contempla la creació de diferents xarxes i des d'una d'elles s'analitza tot el funcionament. Els autors ressalten les possibilitats que genera el projecte: 1) ajuda a enfortir una cultura col·laborativa i de cooperació entre professionals i centres de diferents contextos i etapes educatives; 2) evita l'estancament institucional i professional; 3) l'ús d'eines asincròniques facilita la col·laboració sense amenaçar l'autonomia individual; 4) fomenta la participació i estructures organitzatives informals; i 5) afavoreix que s'elaborin productes que poden ser difosos i utilitzats per altres persones.

A l'hora, també hi troben certes limitacions: 1) el llenguatge escrit –l'exposició, l'argumentació...- pot ser una barrera per persones amb menys habilitats, la tradició de l'oralitat pesa més ; 2) cal disposar de criteris clars per a la selecció i gestió de l'excés d'informació; 3) el coneixement i ús de les eines tecnològiques és escàs encara, tant en els moderadors com en la resta de participants; 4) dificultats de connexió entre els diferents centres educatius; i 5) el professorat té una sobrecàrrega laboral que dificulta un bon desenvolupament d'aquest model formatiu.

- Universitat Oberta de Catalunya (UOC), amb els seus programes de Màster i cursos i seminaris puntuals dirigits al desenvolupament professional docent del professorat de les diferents etapes educatives.

El model educatiu de la UOC es fonamenta en quatre principis bàsics (Gros, 2011; Universitat Oberta de Catalunya, 2009): 1) la flexibilitat –l’asincronia permet a cada participant adaptar la formació al seu ritme vital i professional-; 2) la personalització –gràcies al paper dels docents com moderadors i mediadors en el procés d’ensenyament-aprenentatge, fent ús de l’aprenentatge col·laboratiu-; 3) la interactivitat –el campus virtual posa a disposició diferents eines, juntament amb els materials, especialitzats i d’alta qualitat-; 4) la cooperació –per fomentar la construcció conjunta de coneixement-.

Alhora, aquests principis són coherents amb un sistema d’avaluació continuada, que ajuda a fer conscients als participants dels seus avenços i a establir mecanismes de seguiment i millora durant el procés d’ensenyament-aprenentatge.

La tipologia d’activitats que es dissenyen -debats virtuals, activitats d’indagació, aprenentatge centrat en la resolució de problemes o simulacions- estan dirigides cap a un treball col·laboratiu entre tots els participants, mediat pel docent, i són el nucli al voltant del qual s’organitza la docència.

La potencialitat de les xarxes virtuals com entorns d’aprenentatge és molt alta, sobretot gràcies a les interaccions i el treball en col·laboració dels seus participants. Hi ha models formatius dins el desenvolupament professional del professorat totalment focalitzats en l’entorn virtual, com els dos exemples que hem comentat. Altres models han optat per una part presencial i una altra virtual -*blended programs* o programes mixtes-, intentant aprofitar i compensar les virtuts i febleses de cada situació, tal com ja es porta fent en l’entorn educatiu universitari (Ginns i Ellis, 2007; Rovai i Jordan,

2004) o en la formació permanent d'altres camps professionals (Lotrecchiano, McDonald, Lyons, Long i Zajicek-Farber, 2008).

Owston, Wideman, Murphy i Lupshenyuk (2008) presenten una síntesi de l'avaluació de tres programes formatius mixtes –una part virtual i una part presencial- per a professorat en actiu del Canadà. El primer (anomenat ABEL) es desenvolupa durant tot un curs a nivell virtual, i a l'estiu s'organitzen sessions presencials. No és un curs organitzat formalment, sinó que ofereix un espai on el professorat pot compartir i debatre diferents interessos amb altres docents del districte a partir d'un portal web i diferents eines digitals, per exemple, videoconferències en diferents moments de l'any acadèmic.

Un segon programa (anomenat LC) es basa en fomentar un major coneixement de com treballar la llengua i les matemàtiques a Primària. Participen alguns docents de cada centre, dins un districte escolar, i té una estructura d'aprenentatge més formal que el primer. Les sessions presencials també es porten a terme a l'estiu.

Un tercer programa (TeL), el més estructurat de tots, comença el primer any de formació amb una sessió presencial de tot un dia, seguida de dos mesos on cada professor fa la seva docència habitual (es focalitza en les matemàtiques), però interactua amb la resta de participants en un espai virtual. Aquest cicle es repeteix tres cops durant aquest primer any de formació. Es continua un segon any de formació amb altre professorat de l'escola, però les sessions presencials es realitzen ara només dues vegades i la matèria treballada són les ciències. Les sessions presencials matinals se centren en explicacions, aportacions de recursos i idees per utilitzar a l'aula per part de la persona formadora; a la tarda, els participants exposen les pròpies experiències en petits grups de discussió. L'espai virtual ofereix informació de la temàtica i activitats per a que el professorat vagi fent servir a la seva aula, a l'hora que es dinamitzen discussions i reflexions compartides.

Per a realitzar la recerca que ha de permetre avaluar l'impacte d'aquests tres programes formatius en la pràctica educativa dels seus participants, Owston et al.

(2008) utilitzen diferents instruments: entrevistes semi-estructurades als participants i altres professionals significatius dels centres, focus grup, qüestionaris, transcripció de les discussions online, observacions a l'aula i a les sessions presencials de formació.

Els resultats de l'avaluació comparant l'impacte dels programes responen a les preguntes inicials de la recerca:

1) **Aprenentatge situat:** Els tres programes ajuden a un aprenentatge situat, experimentat en el lloc de treball de cada docent i amb el contingut que està ensenyant a l'aula, per tant, les experiències d'aprenentatge són rellevants i afavoreixen la construcció de coneixement en el professorat. Referent a la distància entre sessions presencials, es demostren aspectes més positius pel funcionament de la xarxa si són més seguides (no d'estiu a estiu).

2) **Participació activa dels membres de la xarxa:** Referent a l'espai virtual, malgrat la participació és més alta en el tercer programa, el LeC, tots tres mantenen cotes baixes. Les raons que expressen els docents són tres: a) manca de temps –els centres no preveuen que ho puguin fer en les seves hores lectives i les hores personals fora del treball són escasses-; b) els temes tractats no sempre els han trobat prou rellevants – per discutir o fer aportacions cal que es tractin problemàtiques directament relacionades amb el treball que s'està fent a l'aula-; c) manca de facilitats per l'ús de les eines online –desconeixien l'entorn virtual i no han trobat prou suport en la formació per superar aquestes barreres-. Malgrat aquestes opinions, el professorat ha acabat satisfet amb les formacions, però ressalta que han estat les sessions presencials les que han ajudat a mantenir el sentit de comunitat i de treball conjunt. En aquestes sessions la participació ha estat molt alta, i s'han valorat molt positivament les activitats desenvolupades.

3) **Canvi en les pràctiques dels docents:** El primer -més informal i a l'hora de participació voluntària- i el tercer -més estructurat i llarg- han facilitat canvis més globals amb les habilitats del professorat i una major confiança en les seves pràctiques.

4) Impacte dels programes en els estudiants: En els casos on s'han recollit dades al respecte es demostra un canvi en les activitats a l'aula i en l'ús de nous materials que han fet que els estudiants s'involucrin més en les tasques d'ensenyament-aprenentatge, segons opina el professorat. Però la percepció dels estudiants al començament i al final de la formació no mostra un canvi significatiu en relació a l'interès cap a les matèries treballades.

En definitiva, es valora positivament aquesta tipologia de formació, però caldria aprofundir en com fomentar una major participació del professorat fent ús de l'estructura en xarxa, i examinar més detingudament l'impacte que pugui tenir sobre l'aprenentatge dels estudiants, que és l'objectiu últim del desenvolupament professional docent.

Sabem que, entre altres raons, el desenvolupament professional és més eficaç i ajuda de manera més clara a millorar els aprenentatges dels estudiants, quan és a llarg termini, basat en les necessitats reals de l'escola, en entorns de col·laboració i vinculat al currículum que el professorat ha d'ensenyar (Garet et al. , 2001). Proposar un model formatiu virtual aporta avantatges clars, com és l'afavoriment de programes que s'allarguin en el temps sense fer que els docents hagin de deixar d'assistir al seu treball escolar, o obrir la possibilitat a crear xarxes amb docents de diferents centres o localitats. A l'hora, incorporar algunes sessions presencials enforteix els vincles dels participants afavorint la col·laboració, i facilita oferir suport directa a les realitats educatives de cadascú.

A continuació seguirem aprofundint en les situacions d'interacció col·laborativa entre docents, i les ampliarem a altres escenaris i protagonistes, a partir del marc conceptual de l'aprenentatge entre iguals.

4. L'aprenentatge entre iguals en el desenvolupament professional docent: conceptualització, introducció i sostenibilitat en els centres

4.1. L'aprenentatge entre iguals: conceptualització i tipologies

4.1.1. L'aprenentatge entre l'alumnat

4.1.2. L'aprenentatge entre membres de la família

4.1.3. L'aprenentatge entre el professorat

4.1.4. L'aprenentatge entre centres

4.2. Introducció i sostenibilitat de l'aprenentatge entre iguals en les pràctiques educatives a través de la col·laboració docent

4.2.1. L'aportació de la formació inicial del professorat al coneixement i sostenibilitat de l'aprenentatge cooperatiu

4.2.2. L'aportació del desenvolupament professional docent al coneixement i sostenibilitat de l'aprenentatge cooperatiu

4.3. Introducció i sostenibilitat del programa *Llegim en parella* mitjançant un model de formació basat en l'aprenentatge entre iguals

4.3.1. El desenvolupament del programa educatiu *Leemos en pareja/Bikoteka Irakurtzen* en el cas concret de la *Red de Navarra*

4.3.2. Elements fonamentals d'un model de formació basat en una *Xarxa d'aprenentatge entre iguals (XAI)*

4.3.3. Resultats de recerca sobre el programa educatiu *Llegim en parella* i el model de formació XAI

4. L'aprenentatge entre iguals en el desenvolupament professional docent: conceptualització, introducció i sostenibilitat en els centres

En aquest darrer capítol del marc teòric ens proposem caracteritzar l'aprenentatge entre iguals, aprofundint en la seva conceptualització i tipologies dins el context escolar. Parlarem de l'aprenentatge entre l'alumnat, entre membres de la família, entre el professorat i entre centres, fent especial èmfasi en les dues darreres tipologies. Així mateix, ens interessarem pels mecanismes que faciliten la implementació i sostenibilitat de l'aprenentatge entre iguals quan s'introdueix com a una pràctica d'innovació educativa, argumentant, tal com venim fent en els capítols que precedeixen l'actual, que la col·laboració docent té un paper clau en aquest procés.

En la segona part del capítol ens centrem en la sostenibilitat dels canvis i les millores que es produeixen en la formació al professorat sobre l'aprenentatge cooperatiu, tant en la inicial –a la universitat- com, i principalment, en la formació al llarg de la carrera professional. En aquest darrer àmbit és on se situa el model formatiu *Xarxa d'Aprenentatge entre Iguals* que es desenvolupa per implementar el programa educatiu *Llegim en parella*, que descrivim i n'expliquem els seus elements fonamentals.

4.1. L'aprenentatge entre iguals: conceptualització i tipologies

Definim l'aprenentatge entre iguals com la construcció de coneixement i habilitats mitjançant la interacció entre persones que comparteixen un estatus o unes característiques similars, i on cap actua com a docent professional de l'altre (Topping, 2005).

Es ja prou conegut que les interaccions amb els altres, degudament estructurades i amb unes característiques concretes, són el motor per l'aprenentatge (Wells, 2001). L'aprenentatge sorgeix d'una activitat social, a partir de la interacció amb algú més

competent o expert –el mediador, segons Vigotsky- que ofereix ajudes ajustades que permeten anar construint coneixement i esdevenir progressivament més competent i autònom. La negociació de significats a través del diàleg com a mecanisme per a interioritzar el coneixement compartit, o l'ajuda en bastida per construir nou coneixement, són eines que el constructivisme social ens presenta com bàsiques per a l'aprenentatge, i que es posen en marxa en les situacions d'aprenentatge entre iguals (Duran i Miquel, 2006).

La qualitat en la participació en les interaccions socials pot variar, fet que permet distingir diferents dimensions o escenaris en l'aprenentatge entre iguals (Damon i Phelps, 1989): la tutoria entre iguals –interacció entre dos membres amb nivell d'habilitats diferent en una àrea en concret-; l'aprenentatge cooperatiu – interacció amb un grup de persones de diferents habilitats i coneixements que porta a nous aprenentatges-; i la col·laboració entre iguals - interacció amb dues o més persones d'habilitats i coneixements similars que porta a nous aprenentatges-.

Els aspectes que es tenen en compte per definir cada un d'aquests escenaris són: la igualtat o simetria en les interaccions –si algú les lidera o són més compartides-; la mutualitat –el grau de bidireccionalitat en la comunicació, que representa fins a quin punt els membres estan connectats-; i el grau d'estructuració de la interacció (Topping, Buchs, Duran i Van Keer, en premsa).

Si ens situem a l'àmbit escolar, podem constatar que en la tutoria entre iguals un membre de la parella –l'alumne tutor- lidera i dirigeix la interacció. La bidireccionalitat en la comunicació entre els dos alumnes pot variar segons les habilitats del tutor en dinamitzar la interacció i la receptivitat del tutorat, però no serà gaire alta, i es mouen sempre en un grau d'estructuració de la tasca i el material alt, organitzat pel professor.

En l'aprenentatge cooperatiu hi ha una responsabilitat compartida en el lideratge del grup. El grau de mutualitat dependrà del mètode cooperatiu en el que treballin, i l'estructuració de la tasca, tal com passa amb la dimensió anterior, també és alta i organitzada pel professor.

Finalment, en la col·laboració entre iguals, ens trobem que la igualtat en les interaccions és alta, així com la mutualitat, malgrat aquesta darrera pot dependre de com s'organitzin el treball conjunt els diferents membres. L'aspecte que més difereix dels dos escenaris anteriors és el grau d'estructuració de la interacció, que en aquest cas no està marcat pel professor sinó pels propis estudiants.

Topping et al. (en premsa) sintetitzen aquestes idees dient que la cooperació i la col·laboració tenen en comú la mutualitat entre les interaccions dels seus membres, en canvi la tutoria entre iguals comporta una direccionalitat clara en les interaccions. Els dos primers escenaris són utilitzats en la literatura moltes vegades com a sinònims, fet que comporta confusions a l'hora de denominar les pràctiques a l'aula. Però si ens centrem a analitzar el grau d'estructuració de la interacció i de qui prové trobem l'element que ens ajudarà a diferenciar-los (McWhaw, Schnackenberg, Sclater i Abrami, 2003; Millis i Cottell, 1998).

Així doncs, malgrat el professorat pot ser més o menys directiu en aquesta estructuració, en l'àmbit escolar sempre és ell qui l'organitza i la lidera, si realment pretén que es desenvolupi un veritable aprenentatge entre iguals. Per tant, compartim amb Topping et al. (en premsa) l'opció d'utilitzar aprenentatge cooperatiu com a terme genèric en les interaccions entre estudiants on la simetria entre els rols és alta, la bidireccionalitat en les transaccions comunicatives –mutualitat- va de moderada a alta, i aquestes interaccions estan estructurades pel professorat amb la intenció d'enfortir i assegurar la participació de tot l'alumnat. En les situacions escolars també trobarem l'escenari de tutoria entre iguals, però en aquest cas la interacció entre estudiants –també estructurada pel docent- és clarament asimètrica i la mutualitat generalment baixa.

En general, es reserva l'escenari de col·laboració entre iguals per a altres situacions d'aprenentatge informal o en les interaccions que es donen dins l'entorn professional, com el del professorat, en què l'estructuració d'aquestes interaccions ve donada pels mateixos participants i/o d'una manera més espontània. Concepte que, tal com hem

presentat, és el que utilitzen els autors que caracteritzen les comunitats professionals d'aprenentatge (CPA).

L'aprenentatge entre iguals apareix en diferents col·lectius que interaccionen, fet que promou diferents tipologies (Duran i Miquel, 2006). Centrant-nos en l'àmbit escolar podem parlar d'aprenentatge entre iguals entre l'alumnat, aprenentatge entre iguals entre el professorat, i, per extensió, l'aprenentatge entre iguals entre centres. Un altre àmbit també que presentarem breument és l'aprenentatge entre iguals entre membres de la família, quan les interaccions familiars estan enfocades cap a tasques escolars.

A continuació farem un breu esment de cada un, focalitzant més l'atenció en l'aprenentatge entre docents, per ser un tema clau en la nostra recerca.

4.1.1. L'aprenentatge entre l'alumnat

Tal com acabem de comentar, l'aprenentatge entre l'alumnat es produeix generalment en situacions d'aprenentatge cooperatiu i tutoria entre iguals, mitjançant pràctiques estructurades a l'aula seguint unes característiques concretes, que es materialitzen en diferents mètodes o tècniques de treball. Aquesta distinció ens ha estat útil per situar els diferents escenaris de l'aprenentatge entre iguals i també és recolzada àmpliament en la literatura, ressaltant els seus elements diferencials (Johnson, Johnson i Holubec, 1999; Kagan, 1994; Slavin, 1995; Topping, 2005).

Malgrat sigui així, pensem que hi ha prou raons per considerar els dos escenaris dins una mateixa denominació quan parlem de mètodes cooperatius o mètodes d'aprenentatge cooperatiu, i així ho farem al llarg del nostre treball. Les raons venen donades pel fet que, tant el que hem anomenat aprenentatge cooperatiu com la tutoria entre iguals, compleixen les condicions ja clàssiques que Johnson, Johnson i Holubec (1999) van assenyalar que calien per afavorir la cooperació en situacions d'interacció entre estudiants, refinades posteriorment per Topping et al. (en premsa):

- 1) Interdependència positiva –l'èxit de cada component està connectat al de la resta

de companys;- 2) Responsabilitat individual –tothom pot participar i cal aquesta contribució;- 3) Interaccions simultànies i cara a cara en petit grup; 4) Ús adient de les habilitats socials – que cal ensenyar a l’alumnat;- 5) Autoreflexió de grup -revisió del procés i presa de decisions de millora;- 6) Optimitzar les interaccions per a que esdevinguin realment de suport i ajuda; i 7) Treballar en tasques adients per a la cooperació.

Podem trobar a la literatura una multitud de dissenys didàctics –mètodes i tècniques d’aprenentatge cooperatiu- que proposen diferents maneres d’organitzar les interaccions amb l’alumnat, totes elles propiciant la cooperació. Són clàssiques ja les primeres aportacions de Kagan (1994), Sharan (1994) o Slavin (1995), àmpliament contrastades i ampliades en molts estudis posteriors. No és el nostre objectiu aquí estendre’ns en aquesta revisió, però sí ens sembla pertinent definir amb més aprofundiment la tutoria entre iguals, ja que com veurem més endavant, és un dels components bàsics del programa educatiu que es desenvolupa dins el model de formació que analitzarem en la nostra tesi.

La tutoria entre iguals es basa en la creació de parelles d’estudiants amb una relació asimètrica –un adopta el rol de tutor i l’altre el rol de tutorat-, amb un objectiu comú, conegut i compartit –bàsicament l’adquisició d’una competència curricular-, que s’assoleix mitjançant un marc de relació planificat pel professor (Duran i Vidal, 2004). Ens podem trobar diferents tipologies, segons les característiques de les parelles. Segons la distribució dels rols, si sempre l’exerceixi la mateixa persona –tutoria fixa- o el van alternant entre els dos companys –tutoria recíproca-. A l’hora, es poden crear parelles d’alumnes de diferents edats –*cross-age tutoring*- o de la mateixa –*same-age tutoring*-.

En la tutoria entre iguals aprèn tant el tutor com el tutorat (Thurston et al., 2007). El tutorat rep un suport ajustat a les seves necessitats durant un temps intensiu, ja que la relació un a un afavoreix un màxim compromís en la tasca mentre dura l’activitat. Aquest suport en bastida permet a l’alumne tutorat anar adquirint un nivell més alt de

comprensió i d'habilitats en els contingut desenvolupats, posant-se en marxa una autèntica co-construcció de coneixements.

Per la seva part, el tutor aprèn pel fet de preparar-se prèviament la tasca que desenvoluparà amb el company –el material i l'ofertament possible d'ajudes per a la seva comprensió-; també aprèn per estar actiu durant la interacció amb el tutorat, ajustant la seva actuació a les necessitats del moment i assumint els reptes que el portin més enllà dels seus coneixements actuals, en definitiva, aprèn ensenyant (Duran, 2014). Progressivament, ambdós estudiants van sent més conscients del procés seguit, van regulant la seva interacció, augmentant en habilitats metacognitives.

La trajectòria d'aquest mètode cooperatiu és molt llarga, i revisant alguns estudis en el format de metanàlisi, des dels anys 80, podem adonar-nos que s'ha utilitzat a bastament en els diferents nivells educatius, amplitud de continguts curriculars i tipologia de formació de les parelles, entre altres variables que s'analitzen (Bowman-Perrott et al., 2013; Cohen, Kulik i Kulik, 1982; Ginsburg-Block i Rohrbeck, 2006; Topping, 1996).

4.1.2. L'aprenentatge entre membres de la família

Una altra tipologia d'aprenentatge entre iguals és l'aprenentatge entre membres d'una família, en situacions de demandes i tasques escolars, i en concret en un escenari de tutoria entre iguals.

És conegut de temps que la implicació d'algun membre de la família –pares, avis o germans- col·laborant amb els mestres donant suport des de casa als aprenentatges dels infants, té una influència positiva en el seu rendiment (OFSTED, 2001; Wolfendale i Topping, 1996). Per aquest motiu pot ser molt interessant oferir estructures d'interacció clares que ajudin a la família a organitzar aquest temps conjunt amb els fills, no només per l'aprenentatge que pot suposar aquesta interacció estructurada a casa, sinó també sobretot perquè d'aquesta manera l'alumnat visualitza una

coherència i continuïtat entre els objectius educatius escolars i familiars (Martínez, 2004).

Tenim exemples de tutoria entre iguals familiar –majoritàriament el membre familiar actua de tutor i l'estudiant de tutorat-, en diferents matèries, per exemple, en ciències i matemàtiques (Topping i Bramford, 1998) o en competència lectora (Blanch, Duran, Valdebenito i Flores, 2013; Topping i Hogan, 1999).

4.1.3. L'aprenentatge entre el professorat

Tal com hem argumentat anteriorment, reservem el tercer escenari de l'aprenentatge entre iguals, el de la col·laboració entre iguals, per l'aprenentatge entre docents. Seguint Topping et al. (en premsa) parlem de situacions on la igualtat en les interaccions és alta, així com majoritàriament també la mutualitat, però l'estructuració de la interacció no està prèviament prefixada perquè: 1) els propis docents creen equips de treball per tal de resoldre una tasca o un problema real, que és més complicat de resoldre de manera individual; 2) els docents tenen la suficient motivació o habilitats per fer funcionar l'equip per si mateixos; 3) l'activitat conjunta implica problemes reals obertes i no una simple tasca d'aprenentatge, que ja tingui un resultat esperat i uns coneixements pre-construïts per re-construir. Es desenvolupa una participació autèntica amb una co-construcció del coneixement a partir de les aportacions de tots els membres, a l'hora que entre tots s'estableix com serà la interacció dins l'equip.

Ara bé, també apuntem que en algunes ocasions ens podem trobar situacions d'interacció entre docents que podem situar dins un escenari de tutoria entre iguals – interacció entre un docent expert i un de novell, quan aquest darrer s'inicia en la professió, per exemple-, o de cooperació –docents que segueixen les pautes específiques d'interacció d'un mètode cooperatiu, per assolir l'objectiu establert, moltes vegades pactat dins un programa de formació continua-. Nosaltres ens centrarem en la col·laboració, entenent que parlem de les interaccions quotidianes de la tasca professional d'un grup de docents.

Al llarg del nostre treball, en les pàgines que precedeixen aquest capítol, hem ressaltat en moltes ocasions que el treball col·laboratiu del professorat és essencial per a desenvolupar pràctiques que donin respostes als reptes que plantegen els entorns educatius (Bolívar, 2000; Hargreaves i Fink, 2008; Echeita et al., 2014). A bastament s'ha associat la col·laboració docent als canvis i a la millora de les pràctiques en situacions d'innovació educativa, per l'aprenentatge que promou en els participants.

Per a caracteritzar com es va produint aquest aprenentatge, Meirink, Imants, Meijer i Verloop (2010) presenten diferents tipologies de col·laboració segons el nivell d'interdependència desenvolupat. Els presentem de menys a més interdependència: a) "narració i exploració", s'aprèn a partir del que un company explica; b) "ajuda i assistència", es mostra una pràctica i els companys poden fer-ne una crítica; c) "compartir – intercanvi de materials i idees", fer assequible el que és propi i promoure discussions continues; i d) "treball conjunt - resolució de problemes i planificació de la instrucció", responsabilitat compartida a l'hora que es posen d'acord per actuar d'una manera similar i arriben a acords conjunts sobre els principis generals que guien les seves accions individuals en la pràctica docent.

En la línia de desenvolupar CPA, Little i Horn (2007) apunten que els diàlegs col·laboratius haurien d'incloure intercanvis que permetin identificar, elaborar i reconceptualitzar els problemes sorgits de la pràctica. Cal que es formulin preguntes que permetin anar interpretant i reflexionant sobre el cas, de manera que la pràctica de l'aula es pugui transformar en quelcom visible, públic i compartit.

El professorat hauria de sistematitzar els seus intercanvis per garantir que les seves converses aportin una millora significativa a l'aprenentatge de l'alumnat, mitjançant una millora en el seu de propi també (Krichesky i Murillo, 2011). Amb aquesta intenció es presenta una pauta de treball que permet maximitzar la capacitat de treball col·lectiu del professorat, organitzant els diàlegs a través de diferents qüestions diferenciades en fases. Molt breument, les fases serien: 1) Identificació i definició de les necessitats de l'alumnat; 2) Especificació de les prioritats de millora a partir de les dades; 3) Selecció de noves pràctiques o algun programa educatiu específic –decidir

d'iniciar una innovació-; 4) Establiment de les necessitats de formació –per iniciar la innovació-; 5) Definició de la formació; 6) Implementació de la innovació; 7) Avaluació del procés d'implementació; 8) Establiment de noves necessitats de millora –iniciant de nou el cicle-.

Un dels aspectes que possibilita que aquesta pauta de treball sigui útil és la recollida sistemàtica d'informació, per a ser utilitzada posteriorment com evidències durant el procés, dades que permetin anar revisant les decisions preses i ajustar-les segons els resultats.

Una altra eina de treball és la indagació sobre la pràctica (Cochran-Smith i Lytle, 2003). Aquesta estratègia combina el coneixement teòric previ del professorat amb el coneixement pràctic d'una situació concreta, fent que emergeixin idees i concepcions, de manera que les rutines i “allò que sempre es fa de natural” es converteixi en visible i en objecte susceptible de reflexió i de modificació – fer explícites les concepcions implícites-, propiciant el que Gairín i Rodríguez-Gómez (2012a) presenten com a pràctica reflexiva col·laborativa.

Les interaccions col·laboratives que acabem d'anomenar es poden desenvolupar tant en entorns presencials com virtuals, en un model sincrònic –la interacció dels participants és a temps real-, o asincrònic –no simultània-. L'element bàsic en els dos entorns és conèixer els principis que conformen les interaccions col·laboratives, per poder extreure els seus màxims beneficis. En un entorn virtual, fins i tot aquest aspecte pot ser més important que el propi ús de l'eina informàtica que s'esculli. Encara que el coneixement sigui baix, un entorn telemàtic es pot aprendre a partir de l'assaig-error. Ara bé, per optimitzar les interaccions, per a que esdevinguin col·laboratives, cal un coneixement específic (Gairín, 2006).

Podríem trobar altres exemples d'estils de col·laboració indirecta, utilitzant la terminologia ja clàssica de Bauwens i Hourcade (1995). Ens referim a les relacions col·laboratives entre docents per a planificar, preparar i discutir aspectes relatius a l'ensenyament-aprenentatge, però que a l'hora de portar-los a la pràctica cada docent

ho fa individualment. En canvi, la col·laboració directa afegeix a les situacions anteriors el fet que els docents, generalment en parelles, realitzen un treball conjunt dins l'aula implementant els acords i els nous aprenentatges assolits. La col·laboració directa per excel·lència és la docència compartida –*co-teaching* o *cooperative teaching*- (Friend, Reising i Cook, 1993; Murawski i Dieker, 2008).

Encara que podem trobar situacions on tots dos docents són tutors del grup classe, considerem docència compartida (DC) la col·laboració de dos professors dins l'aula, un d'ells acostuma a ser el professor responsable de la matèria i l'altre exerceix com a professor de suport (Duran i Miquel, 2003).

Molts són els estudis que han ressaltat la potencialitat de la DC com a estratègia organitzativa que fomenta l'aprenentatge, tant de l'alumnat com del professorat participant (Duran i Miquel, 2006; Gately i Gately, 2001; Lorenz, 1998). Fer ús de la docència compartida suposa per a l'alumnat que l'ajut estigui a disposició de tothom, tant pels que el necessiten constantment com pels que el necessiten ocasionalment. Es pot donar suport en totes les àrees i en els diferents continguts que les conformen, i no només en algunes habilitats puntuals i aïllades com acostuma a passar quan el suport per a l'alumnat amb més necessitats s'ofereix fora de l'aula. El fet que hi hagi dos docents dins l'aula fa que sigui més fàcil avaluar les necessitats de l'alumnat, i en conseqüència, decidir més ràpidament quin és el tipus de suport més adient en cada moment. I també ser dos docents a l'aula facilita l'ús de recursos metodològics poc factibles si la docència es fes individualment, com pot ser reforçar l'expressió oral o fer el seguiment de la classe posant-se en el punt de vista de l'alumnat mentre el company exerceix el rol de docent, o fer enregistraments en vídeo que permetin l'anàlisi posterior, per citar alguns exemples. Totes aquestes situacions de la pràctica a l'aula estan pensades per afavorir un major aprenentatge en l'alumnat.

Referent a l'aprenentatge del professorat, la DC dóna la possibilitat de compartir i elaborar nous materials o metodologies de treball; compartir l'avaluació -més educativa o psicopedagògica- i el seguiment dels alumnes; així com donar-se suport mutu davant les dificultats, tot afavorint la gestió de l'aula i el clima de treball. Cal

remarcar que un dels aspectes més rellevants que sorgeixen a partir d'aquesta discussió conjunta i constructiva que ofereix la docència compartida, és el fet d'actuar com estratègia òptima per ajudar al professorat a construir coneixement (Miquel, 2006; Huguet, 2011). Per això, la docència compartida no la valorarem només com a una tipologia de suport per a l'alumnat, sinó també com a font d'aprenentatge pel professorat que hi participa, i per tant, element bàsic per propiciar processos de millora en el centre (Rytivaara i Kershner, 2012).

Una de les primeres dificultats que es poden detectar en els centres que volen implementar la docència compartida és una manca de coneixement i reflexió sobre els avantatges que comporta que el professor de suport treballi dins l'aula, en comptes de pensar en una intervenció externa només per a un alumne o un petit grup (Duran i Miquel, 2006; Huguet, 2011).

Una altra dificultat són les resistències a l'hora d'implementar la docència compartida, vingudes sobretot per la cultura individualista que impregna també la professió docent, o pel fet de creure's jutjat si algun col·lega comparteix l'aula i fa algunes crítiques constructives (Huguet, 2011). Per aquest motiu és clau una actitud favorable cap a la persona que donarà el suport -no veure-la com algú que va a fiscalitzar-; també acceptar que pot ser necessari variar aspectes de la metodologia de treball per poder incloure a l'aula amb més èxit el professor de suport i sentir-se recolzat davant els nous reptes i les inseguretats inicials (Duran i Miquel, 2006; Huguet, 2009).

Les estructures organitzatives del centre han de facilitar espais per a la coordinació i la presa de decisions conjuntes, sobretot pel que fa referència a les funcions i diferents nivells d'implicació de cada docent. L'organització del treball conjunt pot anar des del suport dins l'aula a un únic alumne, passant pel suport més ampli a l'alumnat mentre treballa amb una metodologia d'equips cooperatius; o fent aportacions puntuals en aquells aspectes que un professor domina més que l'altre, fins a una col·laboració màxima quan es planifica, es duu a terme i s'avalua conjuntament tot el treball desenvolupat a l'aula (Miquel, Sabaté i Moron, 2014). De les diverses tipologies d'organització de la docència compartida que trobem en la literatura, ens sembla

especialment interessant, pel fet de recopilar altres aportacions, la de Huguet (2006). Inclou una descripció exhaustiva de la realitat, ampliant els diferents tipus de suport tot relacionant-los amb les funcions esperades dels docents, la idoneïtat de la mesura i les implicacions que comporta per a la coordinació del professorat.

La variabilitat de tipologies de docència compartida segons les característiques del grup classe, la matèria que s'està treballant o les pròpies aptituds i competències del professorat, fa que calgui una presa de decisions ajustada a cada situació. Referent a la presa de decisions en relació al rol i les funcions de cada docent, caldrà utilitzar algun tipus de guia que ajudi a planificar el treball conjunt, revisar-lo mentre es desenvolupa, i alhora, avaluar com ha anat la posada en pràctica, per tal d'afegir els canvis que es considerin necessaris (Duran i Miquel, 2003; Huguet, 2009; Murawski i Dieker, 2004). Un darrer element que comentem és la necessària avaluació d'aquesta estratègia organitzativa. Aquesta valoració és molt interessant que es dugui a terme tenint en compte la reflexió que en puguin fer els propis protagonistes. Un exemple seria a partir de les respostes que donarien a "The co-teaching rating scale" presentada per Gately i Gately (2001). L'objectiu bàsic d'aquesta "escala de valoració de la docència compartida" és oferir als docents aspectes on focalitzar l'atenció i prendre decisions sobre si cal millorar-los.

4.1.4. L'aprenentatge entre centres

Seguint amb l'argument presentat en capítols anteriors del nostre treball, cal desplegar sistemes que permetin assolir cotes el més altes possibles de qualitat educativa, i a nivell d'escoles la qualitat té a veure en promoure en tot l'alumnat oportunitats de desenvolupament personal i aprenentatge ajustades a les seves necessitats. I com hem vist, aquest aprenentatge està lligat al del propi professorat, aprenent tots junts dins les escoles, però també entre escoles.

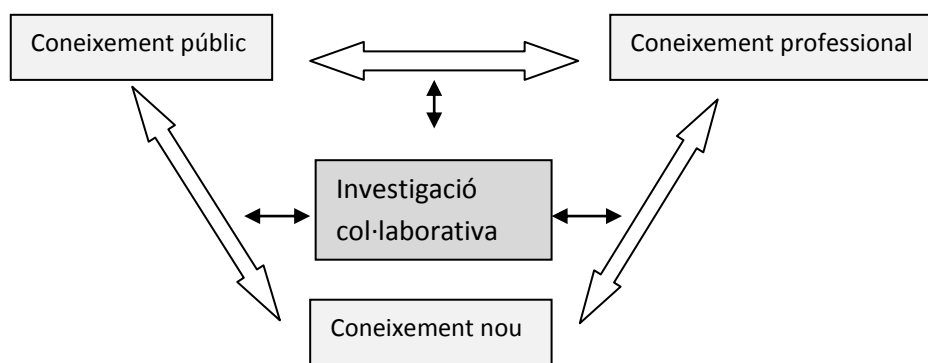
En línia amb aquesta concepció, les xarxes de comunitats professionals d'aprenentatge (XCPA) són fonamentalment sobre l'aprenentatge –aprenentatge per als estudiants, aprenentatge per als docent, per a l'equip directiu, i aprenentatge per als centres-. És

el que distingeix les XCPA d'altres xarxes, la seva raó de ser, és el foment de l'aprenentatge (Katz i Earl, 2010).

Segons Katz i Earl, les XCPA influeixen positivament en l'aprenentatge de l'alumnat dels diferents centres participants i són més eficients si l'objectiu de millora està clarament enfocat cap aquest aprenentatge. Cal, però, que el compromís i la participació del professorat de cada centre sigui majoritari, o en tot cas, que hi participin docents que després vetllaran dins el seu centre per fomentar la implementació i la sostenibilitat dels canvis dels seus companys. L'element clau és el canvi en les concepcions i les pràctiques del professorat, referent a com aprenen els estudiants, com s'ha d'ensenyar, quins tipus d'interaccions a l'aula són més adients. En definitiva, uns nous aprenentatges sobre la tasca docent.

L'objectiu de les XCPA dins de cada centre és crear les condicions per a que els docents puguin desenvolupar un treball conjunt i una investigació col·laborativa, destinada a examinar de forma rutinària les concepcions i pràctiques, entrant en una espiral de replantejament continu, refinament i transformació que doni lloc a canvis en el pensament i l'acció educativa. La connexió amb altres escoles proporciona l'estímul, noves idees i el suport per afrontar nous reptes que condueixin als canvis. Es valora especialment la obertura de noves maneres de fer, d'entendre l'educació i d'organitzar-se. En definitiva, nous coneixements que facin remoure els propis –de cada centre– amb l'objectiu de revisar-los, per fer variacions, si cal, o per mantenir allò que funciona (Jackson i Temperley, 2007).

El model d'aprenentatge en el que es basen les XCPA recull tres camps del coneixement: 1) el coneixement públic o publicat –provinent de la teoria, de la recerca i de les bones pràctiques–; 2) el coneixement professional –el que és propi i contextualitzat, de cada participant i el seu centre–; i 3) el nou coneixement –que es construeix conjuntament a través de la col·laboració i la investigació -. Les interaccions entre el primer i el segon, propiciant canvis en les concepcions i les pràctiques –tal com hem comentat anteriorment–, dona com a fruit el tercer, que a l'hora, impregna els anteriors, per reiniciar el cicle.



Gràfic II-3: Model d'aprenentatge de les XCPA (adaptat de Jackson i Temperley, 2007)

En les XCPA, Jackson i Temperley (2007) descriuen sis línies bàsiques on focalitzar l'atenció per a que es produeixi una millora, és a dir, un nou coneixement que comporti aprenentatge. Aquests focus són: 1) l'aprenentatge dels estudiants; 2) l'aprenentatge dels docents i altres professionals del centre escolar; 3) l'aprenentatge en les relacions de lideratge; 4) l'aprenentatge del centre com a organització; 5) l'aprenentatge de les relacions centre a centre; 6) l'aprenentatge de les relacions xarxa a xarxa. A més a més, cada xarxa disposa d'un *partner* extern, provinent de la universitat o de les institucions de formació del professorat, que en definitiva és qui vetlla per tot el funcionament.

4.2. Introducció i sostenibilitat de l'aprenentatge entre iguals en les pràctiques educatives a través de la col·laboració docent

De tots els reptes que l'escola té per davant, i que ja hem comentat en els apartats anteriors, un de molt significatiu és introduir i fer sostenible l'aprenentatge entre iguals, tant l'aprenentatge cooperatiu com la tutoria entre iguals entre l'alumnat, com la col·laboració entre el professorat com a font d'aprenentatge.

L'eficàcia de l'aprenentatge entre l'alumnat està a bastament documentada i hi ha un nombre molt important de recerques que corroboren l'aportació de beneficis des de

diferents vessants, com la cognitiva, social o afectiva (Bowman-Perrott et al., 2013; Gillies, 2008 i 2014; Kyndt et al., 2013; Plante, 2012; Topping, 1996 i 2015). També és una de les eines més clarament recomanades pel foment de l'educació inclusiva (Cohen, Brody i Sapon-Shevin, 2004; Duran, 2009; Duran i Miquel, 2006; Echeita, 2006; Pujolàs, 2003).

Els continguts, habilitats i estratègies que es fomenten a l'escola mitjançant l'aprenentatge cooperatiu són essencials perquè els futurs ciutadans puguin encarar els grans reptes del segle XXI (Johnson i Johnson, 2014): 1) la interdependència mundial, amb la necessària cooperació entre els països; 2) l'augment de democràcies que anima a tota la població a la participació en la presa de decisions en els afers públics; 3) la necessitat de ciutadans creatius i emprenedors; i 4) les creixents relacions interpersonals *online* fa més necessari optimitzar els moments d'interacció presencial per obtenir els beneficis que la tecnologia no pot aportar.

Però, malgrat aquestes evidències, l'ús real de l'aprenentatge cooperatiu a les aules no acaba de consolidar-se (Gillies i Boyle, 2010; Ruys, Van Keer i Aelterman, 2014; Thurston et al., 2007). Les causes d'aquest ús insuficient, malgrat les formacions impartides i la bibliografia existent sobre com desenvolupar a la pràctica l'aprenentatge cooperatiu, poden ser degudes a que encara és una metodologia de treball poc familiar i coneguda en el ventall de pràctiques del professorat, fet que també provoca un desconeixement dels aspectes claus que s'han de posar en marxa per implementar-la a l'aula d'una manera eficient.

Ara bé, Sharan (2010) ens remarca que la rica varietat de mètodes i tècniques cooperatives també fa més complex que el professorat sàpiga escollir la més adient per a cada situació, més si tenim en compte que la tendència és agafar "el mètode" i aplicar-lo directament a l'aula, com una recepta. Per això cal animar als docents a ajustar aquests mètodes a la seva pròpia pràctica, però sense perdre l'essència dels principis bàsics de l'aprenentatge cooperatiu, fet que moltes vegades no es té en compte i porta directament al fracàs en la posada en pràctica. Un altre aspecte a

considerar és el canvi que cal de la concepció global del què vol dir ensenyar i aprendre, per passar d'una perspectiva transmissiva a una de transformadora, on el rol del docent i del discent ja porta a establir estructures de treball a l'aula més cooperatives.

Echeita et al. (2014), insistint en què ja són prou coneguts els beneficis que comporten, ens remarquen que la principal barrera per a la introducció d'estructures d'aprenentatge cooperatiu als centres és la manca de voluntat i determinació per iniciar els canvis que serien necessaris.

Un nombre important d'investigadors han intentat aportar dades que ajudin a la introducció, implementació i sostenibilitat de l'aprenentatge cooperatiu, tant des de la formació inicial com en els processos de desenvolupament professional continu del professorat.

4.2.1. L'aportació de la formació inicial del professorat al coneixement i sostenibilitat de l'aprenentatge cooperatiu

El treball editat per Cohen et al. (2004) descriu i analitza els programes de formació de deu Institucions de formació inicial del professorat, amb llarga experiència en l'ensenyament de l'aprenentatge cooperatiu –majoritàriament nord-americanes-. Conèixer aquests programes permet exemplificar la complexitat en la formació actual del professorat i aportar elements per ajudar a analitzar qualsevol dels programes que altres institucions dedicades a la preparació de docents desenvolupin.

Una de les conclusions bàsiques és que cal fomentar en els estudiants –futurs docents- un mínim de competències en relació a la implementació i sostenibilitat de l'aprenentatge cooperatiu als centres. Ara bé, davant el volum d'informació sobre la temàtica i la diversitat de posades en pràctica, el que realment cal és fomentar en els estudiants la capacitat d'una presa de decisions ajustada als contextos de cadascú.

Tanmateix es podrien destacar cinc àrees que tota formació hauria de cobrir, i sobre les que hi ha un ampli consens: 1) Objectius del programa i filosofia – compartir els

objectius i anar avaluant la seva consecució, així com deixar clara la filosofia del programa;- 2) Aprendre a ensenyar experimentant l'aprenentatge cooperatiu –viure directament, experimentar en un mateix i portar-ho a terme en una aula és la manera d'afiançar el coneixement;- 3) Prioritzar la reflexió en l'aprenentatge docent; 4) Aprendre a ensenyar com un procés continu; 5) Procés d'aprenentatge en espiral a través de cursos-clau –diferents experiències de diferent intensitat amb grau creixent de dificultat-.

Dins l'àmbit europeu, Ruys, Van Keer i Aelterman (2010) han centrat la seva recerca també en la formació inicial del professorat i els primers contactes que els docents novells tenen amb la pràctica real a l'aula. En un primer moment van analitzar les creences i concepcions, i l'auto-eficàcia sobre l'aprenentatge cooperatiu dels estudiants del grau de primària de diferents universitats de Flandes. Aquests estudiants ressalten la metodologia cooperativa com a molt valuosa per a les aules de primària, però en canvi, en desestimen l'ús en els seus estudis a la universitat. Per altra banda, la seva percepció d'eficàcia cap a la implementació de metodologies cooperatives és força moderada i també constaten que només ocasionalment en els seus estudis han rebut formació teòrica i menys de com implementar l'aprenentatge cooperatiu a l'aula. Possiblement l'accés pràctic no reeixit que en algun moment hagin tingut en el treball cooperatiu, o l'escàs contacte amb algun professor universitari que els hi serveixi de model positiu, pot fer que vegin l'aprenentatge cooperatiu lluny de la seva realitat. Aquests arguments també poden ser vàlids per explicar que quan accedeixin al món laboral puguin presentar resistències davant la incorporació de pràctiques cooperatives que hagin de liderar ells mateixos.

A partir d'aquestes dades, les mateixes autores van continuar l'estudi (Ruys, Van Keer i Aelterman, 2014), oferint una formació específica dins la universitat i fent el seguiment d'aquests estudiants en el seu pas al món laboral. L'objectiu bàsic era analitzar com aquests mestres novells afrontaven el repte d'haver d'incorporar pràctiques cooperatives a la seva aula, segons el context en el que cadascú es trobava. Els resultats mostren que són diverses les barreres que els docents es troben a la pràctica i

que davant la incertesa o la pressió, opten per la no implementació. Alguns dels dilemes a què s'han d'afrontar els docents fan referència a: fins a quin punt poden prendre decisions de com fer la seva docència, quan el centre on treballen ja té una línia pedagògica marcada; o com introduir innovacions si la pressió de seguir un currículum concret és molt elevada. En conclusió, els dilemes són més de tipus de política educativa o de cultura de centre, que no de tipus conceptual o pedagògic. Per aquest fet, les autores ressalten que la formació inicial del professorat de primària hauria de vetllar també per capacitar els futurs mestres per comprometre's en els canvis i afrontar dilemes, i no per buscar la sortida més fàcil.

En el seu estudi, Sharan (2010) remarca la importància que les formacions tinguin en compte que cal fomentar en el professorat la posada en pràctica mentre es forma, i oferir una reflexió sobre aquesta pràctica sistemàtica i continua. Per tant, cal aportar una dimensió més acadèmica de la temàtica, però a l'hora també l'oportunitat d'experimentar com funciona a la pràctica. Aquest objectiu ens és igualment vàlid de cara a la formació inicial del professorat com pels posteriors programes dins el desenvolupament professional docent.

4.2.2. L'aportació del desenvolupament professional docent al coneixement i sostenibilitat de l'aprenentatge cooperatiu

Ishler, Johnson i Johnson (1998) durant els anys noranta, un cop tenint clar els avantatges de l'aprenentatge cooperatiu, tant a nivell acadèmic com social per l'alumnat de qualsevol centre, es van preocupar de dissenyar i posar en marxa un programa de desenvolupament professional docent que donés suport a la seva implementació, a l'hora que n'assegurés l'ús a llarg termini.

La formació va durar un any, però van recollir dades de la seva implementació al cap de tres anys, amb la intenció de percebre quins eren els factors que feien que es seguissin duent a terme o no metodologies cooperatives a l'aula. Aspectes com el suport tècnic rebut o la visió positiva de la formació rebuda tenien poca significació. L'aspecte més significatiu que van trobar –malgrat junt amb tots els altres no superava

el 15% de predicció- va ser el fet de pertànyer a un centre educatiu que treballés col·laborativament, on no només els docents es donessin suport mutu entre ells, sinó també l'equip directiu i els propis estudiants encoratgessin l'ús de l'aprenentatge cooperatiu. En els centres on es donaven aquestes característiques és on al cap de tres anys de la formació, les metodologies cooperatives estaven ben assolides. Per tant, el fet de treballar col·laborativament en un centre pot ser un element predictiu de les possibilitats de sostenibilitat que tindrà la implementació de metodologies d'aprenentatge cooperatiu.

Abrami, Poulsen i Chambers (2004) coneixedors de l'estudi de Ishler, Jonhson i Jonhson (1998), s'interessen per trobar altres factors que puguin aportar un índex de predicció major, en relació a les possibilitats que les pràctiques innovadores provinents d'una formació en aprenentatge cooperatiu esdevinguin sostenibles en un centre. A partir de la teoria de les expectatives elaboren un model que aporta diferents qüestions que els docents tenen en compte a l'hora de prendre decisions de si implementaran una innovació o no, i faran que sigui sostenible. Els principals components són: el valor que se li dóna a la innovació –quins beneficis aporta a l'alumnat i al propi professorat-; les expectatives que se li atribueixen –la percepció del docent en relació a l'ús de la innovació i els resultats desitjats-; i el cost que suposa la innovació –la percepció de la demanda física o cognitiva-.

Abrami i col·legues elaboren un qüestionari on s'examinen les expectatives d'èxit, el valor que se li dóna a la implementació de la innovació i el cost associat a aquesta implementació, obtenint com a resultat la possibilitat d'explicar el 40% de la variació en el grau que el professorat acabarà incorporant l'aprenentatge cooperatiu a la seva aula. En el nostre treball de recerca farem ús d'aquest qüestionari.

Aquests autors remarquen que els processos de desenvolupament professional haurien sobretot de fer èmfasi en crear expectatives d'èxit en el professorat. També és útil, però no suficient, treballar amb altres companys, conèixer les seves experiències

reeixides i donar-se suport mutu, així com aportar eines per millorar la pràctica concreta a l'aula i aprendre a adaptar-la a la pròpia realitat.

A partir de la seva recerca per validar el qüestionari, conclouen que els docents que acaben decidint implementar l'aprenentatge cooperatiu a les seves pràctiques, presenten les següents característiques: 1) creuen en la seva eficàcia general com a docents; 2) valoren la formació rebuda ja que els aprenentatges que han assolit els permet desenvolupar a l'aula l'aprenentatge cooperatiu; i 3) creuen que les condicions de l'aula afavoreixen la implementació de la innovació –l'alumnat podrà aprendre la metodologia i la valorarà-.

En una altra recerca, Lopata, Miller i Miller (2003) recullen l'opinió de 130 professors considerats pels directors dels seus centres com a “docents exemplars” en la utilització de l'aprenentatge cooperatiu. Se'ls hi pregunta per l'ús real de quatre dels components més clars que determinen una metodologia de treball a l'aula que fomenta l'aprenentatge cooperatiu (interacció cara a cara; interdependència positiva; responsabilitat individual; procés del grup), en comparació amb l'ús que realment els hi agradaria fer. També recullen dades de sis característiques que disposen com a docents (tipus d'escola on treballen; anys d'experiència docent; anys portant a la pràctica aprenentatge cooperatiu; lectura de llibres i articles sobre la temàtica; postgraus cursats; participació en actuacions de desenvolupament professional al centre –*staff development*-).

Algunes dades significatives que els autors van trobar van ser: 1) la diferència entre el que realment els docents voldrien fer a l'aula, en relació a l'ús de l'aprenentatge cooperatiu, i el que feien a la realitat -ús més baix-, fet que reafirma les dificultats que a la pràctica es troben per desenvolupar i consolidar l'aprenentatge cooperatiu en el dia a dia del centre -pressions per seguir el currículum establert; quantitat d'estudiants i comportament a classe; nombre elevat d'estudiants amb necessitats educatives especials-; 2) Ara bé, aquesta diferència entre la relació de l'ús real i el desitjat desapareix en aquells docents que han participat en actuacions de desenvolupament

professional al centre, encara que només en relació a l'ús del component de "responsabilitat individual". Un cop més es dóna importància al suport que suposa les situacions de formació junt amb altres companys del centre, però alhora posa atenció en que cal emfasitzar més en la implementació i sostenibilitat de la pràctica en tots els seus components.

Gilles (2008) aporta dades sobre la manera de treballar i aprendre a l'aula dels estudiants que pertanyen a centres on el professorat s'ha format en metodologies cooperatives *versus* estudiants de centres on els seus docents no han rebut formació. En el seu estudi es fa evident la necessitat de formar el professorat i ajudar-lo a utilitzar aquestes metodologies, sobretot a secundària, on les actituds cap a canvis d'una metodologia més tradicional cap a metodologies amb estructures cooperatives són més negatives que a primària.

En un altre estudi paral·lel, Gillies i Boyle (2008) analitzen les interaccions a l'aula d'un grup de professorat de secundària, mentre incorporen l'aprenentatge cooperatiu amb el seu alumnat, identificant diferents tipologies de mediació dirigides a fomentar discussions més constructives entre els estudiants. Aquest modelatge ajuda a incorporar estratègies de suport en les interaccions cooperatives dels alumnes i fomenta la metacognició. A l'hora, l'estudi també recull les percepcions d'aquest professorat en relació a la implementació de l'aprenentatge cooperatiu, que permeten anar-lo introduint a la seva pràctica quotidiana amb èxit. Les dues aportacions més interessants de cara als models de formació en aprenentatge cooperatiu són, per una banda, la importància d'incorporar a la formació les diferents tipologies de mediació del docent cap als estudiants per ajudar a fomentar una discussió constructiva i un pensament més profund. Per altra banda, com afavorir que el modelatge que els estudiants reben ho puguin transferir cap a les seves accions amb els seus companys: ser conscient del que l'altre no entén, quin tipus d'ajuda és la millor i quan oferir-la, entre altres decisions.

Dos anys més tard, de nou Gillies i Boyle (2010) segueixen interessats en les raons que fa que docents que es formen en aprenentatge cooperatiu i tenen unes primeres experiències positives d'ús a l'aula, quan han de continuar desenvolupant tots aquests coneixements ho facin poc, o fins i tot deixen de fer-ho. Es pregunten per les barreres i dificultats que es troben, per tal d'aportar llum a aquest fet. La seva recerca es focalitza en l'opinió de 10 docents (de 5 escoles diferents) que han rebut una formació inicial sobre l'ús de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula a partir de dos tallers, i han posat en pràctica dues unitats didàctiques de durada entre 4 a 6 setmanes cada una, fent ús d'aquests coneixements.

En les seves aportacions trobem idees interessants per a la formació del professorat: 1) la importància d'assegurar-se que el docent disposa dels coneixements necessaris i adients per poder implementar l'aprenentatge cooperatiu a la seva aula -experiències en aprenentatge cooperatiu ben estructurades; tasques amb certa complexitat que aportin un repte a l'alumnat; els estudiants han estat formats en habilitats socials per treballar en equip-; i 2) la formació ha d'aportar exemples de com formar els grups, elaborar tasques i preparar els estudiants, tot aportant documentació existent en la literatura de la temàtica per mostrar diferents enfocaments.

També amb el llistat dels beneficis que aporten les metodologies d'aprenentatge cooperatiu a l'aula, Krol, Slegers, Veenman i Voeten (2008) argumenten la necessitat de desenvolupar programes de formació continua del professorat que ajudin a introduir-les. Revisant altres recerques, les mancances més clares que van trobar en les pràctiques dels docents van ser un fort arrelament de metodologies de treball a l'aula individualistes, i un ús molt freqüent d'explicacions i activitats de gran grup. En general, parlen d'aules on es dona poc valor a la cooperació, al suport i l'intercanvi en petit grup entre l'alumnat.

Krol et al. (2008) consideren que un bon programa de formació cal que tingui en compte el professorat que haurà de treballar directament a l'aula, i també un equip de docents del centre que liderin el projecte. Referent al professorat caldrà provocar

canvis en les actituds i les pràctiques docents, per tal de donar a conèixer i ajudar a utilitzar els principis bàsics de l'aprenentatge cooperatiu (Johnson, Johnson i Holubec, 1999; Kagan, 1994; Slavin, 1995). Aquests canvis no es produeixen a curt termini, per aquest motiu dissenyen una formació de dos anys de durada.

Durant el primer any, organitzen 6 tallers de tres hores cada un amb l'objectiu d'aportar els coneixements adients per poder dur a la pràctica de l'aula mètodes d'aprenentatge cooperatiu. Es realitza una formació específica en cada centre, per tant, els participants són membres del claustre d'una mateixa escola. L'estructura de la formació segueix els següents passos: 1) presentació de la teoria –ús d'un manual-; 2) modelatge o demostració de les habilitats requerides per l'ensenyament de l'aprenentatge cooperatiu –estudi de casos-; 3) pràctica *-role-play* i ús a l'aula de cada participant d'activitats cooperatives-; 4) retorn d'informació estructurada sobre la pràctica –comentari de l'experiència en el proper taller-; 5) *coaching* –quatre sessions amb un formador a l'aula-. Durant el segon any de formació, s'ajuda a cada escola per a que organitzi situacions d'ajuda mútua entre els docents del mateix centre – *coaching*-.

Un altre aspecte que es té en compte és enregistrar algunes sessions de classe dels docents participants, per tal de revisar les pràctiques que desenvolupa. En el cas concret els enregistraments es fan abans de començar el procés formatiu, al final del primer any de formació i al final del segon (3 sessions de classe en total).

Per tal d'ajudar a la promoció i consolidació de l'aprenentatge cooperatiu durant el període en el que s'estiguin introduint els canvis en el centre, caldria que un equip de docents es responsabilitzés de liderar tot el procés, proporcionant els suports necessaris al professorat que està intentant dur a la pràctica les experiències d'aprenentatge cooperatiu, i la formació també se n'hauria de responsabilitzar. Per produir-se canvis a l'escola, i veure com el centre va avançant cap a l'ús de l'aprenentatge cooperatiu, s'esperaria que en la direcció del centre i en les estructures de lideratge també es produís una transformació. Segurament caldrà repensar les

maneres d'interactuar amb el claustre, per tal de propiciar un compromís clar i una voluntat d'esforç extra en el professorat.

Aquest equip que ha de liderar el canvi s'hauria de formar no necessàriament amb més de tres persones: algú de l'equip directiu –millor el director o directora-, el professor de suport a l'educació especial, i un docent entusiasmada amb el projecte d'introduir l'aprenentatge cooperatiu al centre. Aquest equip amb un lideratge clar per esdevenir transformador del centre és, segons els autors, el prerrequisit necessari per assolir una implementació de l'aprenentatge cooperatiu de qualitat i amb un ús sostingut a llarg termini.

Seguint a Geijsel et al. (2003), la base del programa de formació de Krol i els seus col·legues, dirigit a l'equip de lideratge, segueix tres principis: visió clara, proporcionar suports individuals i estimulació intel·lectual. S'acullen als models de reflexió-acció (que hem citat anteriorment en el nostre marc teòric), per tal de propiciar situacions on els membres de l'equip planifiquen les seves accions en relació a liderar els canvis i es reflexiona sobre aquestes planificacions; posteriorment es desenvolupen les planificacions i també es reflexiona, sempre junt amb el formador, sobre el seu resultat i sobre les noves necessitats detectades en el professorat que porta a terme l'aprenentatge cooperatiu en el seu centre. Un altre aspecte interessant és que la formació es realitza conjuntament amb altres equips de lideratge d'altres centres, i entre ells intercanvien experiències, coneixements i neguits.

Utilitzant aquest disseny formatiu, Krol et al. (2008) porten a terme una investigació acurada amb un conjunt important de docents: 42 com a grup control i 43 de grup experimental (pertanyen a quatre centres que segueixen el disseny formatiu sencer o amb alguna petita variació). Una de les conclusions a què arriben és que quan un docent és nou a un centre o en anys anteriors no ha participat de la formació dissenyada per introduir mètodes d'aprenentatge cooperatiu, el més adient és que es pugui involucrar en un procés formatiu complet i no quedar-se amb un resum o una versió condensada a inici de curs. No assoleix tots els coneixements necessaris, no

posa en pràctica i ni rep comentaris de la seva pràctica, i no pot participar del suport mutu a l'aula –*coach*– del formador, com aspectes més significatius. Si no hi ha una preparació i un seguiment adient, aquest docent que s'incorpora més tard al canvi que l'escola ha engegat, les seves possibilitats d'èxit en l'ús de l'aprenentatge cooperatiu són molt baixes. Una altra conclusió interessant és que de les quatre escoles que participen a l'estudi com centres experimentals, hi ha diferències en el grau d'implementació dels mètodes d'aprenentatge cooperatiu, que estan relacionades amb l'esforç que l'equip de lideratge posa en oferir suports al docents mentre estan introduint la innovació a l'aula.

A casa nostra, Lago, Pujolàs i Naranjo (2011) presenten un procés d'assessorament a centres amb l'objectiu d'implementar un programa educatiu que es basa en l'aprenentatge cooperatiu. Segons el procés d'assessorament, descriuen diferents graus i modalitats de col·laboració, entre docents; també es desenvolupen interaccions col·laboratives entre els docents i el professional assessor, així com entre assessors i coordinadors del projecte de cada centre. A partir d'haver desenvolupat el procés assessor en diferents centres, es proposen crear una xarxa col·laborativa.

A grans trets, el programa consta de tres parts: a) activitats per fomentar la cohesió del grup classe; b) treball en equip com a recurs per a ensenyar; c) treball en equip com a contingut per a ensenyar. A l'hora, els autors adopten un enfocament educacional constructivista de l'assessorament psicopedagògic (Lago, 2007; Lago i Onrubia, 2008) per ajudar els centres a implementar el programa en la seva globalitat, amb l'objectiu fonamental d'aprendre cooperant per ensenyar a cooperar.

Un dels elements clau del procés d'assessorament és el suport al professorat participant per a introduir a l'aula estructures d'interacció cooperatives. L'assessorament s'estén més d'un curs escolar, ja que cada any segueixen la formació un grup nou de docents del centre, i els que ja han acabat el procés d'assessorament passen a ser “acompanyants experts ” dels seus col·legues novells. L'assessorament

4. L'aprenentatge entre iguals en el desenvolupament professional docent: conceptualització, introducció i sostenibilitat en els centres

s'allarga el necessari per a que la majoria de professorat pugui participar-hi i assegurar una major sostenibilitat (Pujolàs, Lago i Naranjo, 2013).

En el darrer estudi que presentarem en aquest apartat podem trobar també arguments de pes de com facilitar la implementació de l'aprenentatge cooperatiu i fer que esdevingui sostenible (Jolliffe, 2015). Les escoles que treballen conjuntament, amb una comunitat d'agents facilitadors o experts en donar suport, són les que presenten una esclatxa més petita entre les possibilitats d'utilitzar l'aprenentatge cooperatiu i l'ús real que en fan. L'autora afirma que les cultures col·laboratives d'un centre són la clau.

La implementació de l'aprenentatge cooperatiu el focalitza en tres fases: 1) la preparació, per examinar les perspectives teòriques i les creences pròpies sobre l'aprenentatge; 2) la formació pròpiament dita, que caldria anar acompanyada d'una experimentació dels mètodes d'aprenentatge cooperatiu; i 3) el suport per assegurar l'èxit a llarg termini.

Aquestes tres fases es divideixen a l'hora en diferents passos que sintetitzem en la taula II-3.

Fases en la implementació de l'aprenentatge cooperatiu (AC) en un centre	
1. Abans de la formació-Preparació	Comprendre les bases teòriques de l'AC
	Conèixer l'eficàcia i els beneficis de l'AC demostrats des de la recerca
	Conciliar les creences existents –sobre el propi rol docent i el procés de construcció de coneixement de l'alumnat- amb la innovació proposada
2. Durant la formació-Experimentació	Experimentar l'AC de primera mà -posar-lo en pràctica- i entendre com transferir i adaptar l'AC al propi context
	Agafar confiança a poc a poc en les pròpies possibilitats per anar introduint millores en la pràctica
	Col·laborar, donar i rebre suport a partir de diferents situacions de col·laboració docent -docència compartida-
3. Després de la formació-Consolidació	Desenvolupar comunitats professionals d'aprenentatge – processos col·laboratius de reflexió guiada sobre la pròpia pràctica-

Taula II-3: Fases en la implementació de l'aprenentatge cooperatiu en un centre (Jolliffe, 2015)

L'estudi concret que desenvolupa Jolliffe és dins una xarxa de comunitats d'aprenentatge (2 centres de secundària i 10 de primària) *-networked learning community-*. La xarxa que presenta l'autora -que ja n'hem parlat amb anterioritat- té com a finalitat última l'impacte dels mètodes cooperatius en l'aprenentatge dels estudiants d'aquests diferents centres.

Al cap d'un període de cinc anys es podia dir que la implementació de l'aprenentatge cooperatiu estava assolida, i el que interessa sobretot a l'autora és poder dir com s'ha aconseguit aquest assoliment. A partir de la metodologia d'estudi de cas, es recullen les opinions de tots els agents implicats en la implementació (docents, equips directius, facilitadors/coordinadors de cada centre – *in-house expert-*; estudiants).

Les principals conclusions aporten llum referent a dues idees força: a) compartir l'enfocament inicial i el propòsit d'una innovació al centre ajuda a assolir-la; i b) trobar la barreja adient entre compartir informació i la dotació de suport psicològic -el paper del facilitador/coordinador com a eix central-.

Jolliffe (2015, 79) sentència: "La cooperació entre els alumnes a l'aula, entre els professors a les escoles per al desenvolupament professional, i entre les escoles en les xarxes (...) es construeix lentament, com les habilitats per treballar en conjunt." Caldrà doncs repensar la formació i el suport que s'hi dóna des de les instàncies governamentals, ja que buscar resultats ràpids, tant en la implementació de l'aprenentatge cooperatiu com en la creació de xarxes eficaces, està abocat al fracàs.

4.3. Introducció i sostenibilitat del programa *Llegim en parella* mitjançant un model de formació basat en l'aprenentatge entre iguals

El model formatiu en el que basem l'estudi de la nostra recerca s'està desenvolupant en diferents territoris de l'estat espanyol des del curs 2006-07, distribuït en diferents xarxes de centres. La formació està dirigida a la introducció i suport a la implementació d'un programa educatiu de tutoria entre iguals, amb implicació familiar, per a la millora de la competència lectora, creat i promogut pel Grup de Recerca sobre

Aprenentatge entre iguals (GRAI), de la Universitat Autònoma de Barcelona. El programa original *Llegim en parella* (Duran et al., 2013, 2009) va estar inspirat inicialment en el programa *Read On* del *Centre for Peer Learning of the University of Dundee* –Escòcia- (Topping i Hogan, 1999; Duran i Blanch, 2007).

En cada xarxa es treballa el programa *Llegim en parella* o alguna de les seves versions posteriors: *Leemos en pareja* (Duran et al., 2011b), *Bikoteka Irakurtzen* (Duran et al., 2011a), *Reading in pairs* (Duran, Oller, Flores i Vera, en premsa), segons si la llengua amb el que l'estan utilitzant a cada centre és el castellà, èuscara o l'anglès. El programa a grans trets és el mateix, principalment en català, castellà i èuscara ja que es desenvolupa amb alumnat que coneix la llengua amb la que es treballarà la competència lectora, perquè la utilitza com a primera llengua o en tot cas, és bilingüe. Referent a l'anglès, es treballa en els centres com a suport a la competència lectora d'una llengua estrangera. Per aquest fet el programa introdueix elements de suport diferents a les altres versions.

Un dels aspectes fonamentals de les xarxes és que el centre que inicia la seva participació continuï durant tres edicions, per tal d'assegurar els aprenentatges que es consideren oportuns (amb la participació de diferent professorat), i haver desplegat les bases suficients per assegurar una bona implementació del programa i fer-lo sostenible en el centre. Així doncs, podem observar a la taula anterior que dins de cada xarxa diferenciem la quantitat de centres que s'incorporen de nou cada curs, i la quantitat de centres que continuen d'edicions anteriors. Alguns centres han iniciat la seva participació en una xarxa, però decideixen acabar la formació abans del temps pactat, per impossibilitat del professorat o pel fet que, en ser centres petits, tenen prou professorat format.

En la taula II-4 sintetitzem les dades de participació en les xarxes:

		2006 -07	2007 -08	2008 -09	2009 -10	2010 -11	2011 -12	2012 -13	2013 -14	2014 -15	Centres impli- cats
Xarxa Catalunya	Centres nous	6	3	3	7	5	1	33	11	2	71
	Continuïtat		5	6	7	12	14	3	34	43	
Xarxa Aragó	Centres nous			1	3	1	4				9
	Continuïtat					2	2				
Xarxa Euskadi	Centres nous				11	25	39	13	12	14	114
	Continuïtat					11	36	63	76	10	
Xarxa Illes	Centres nous						5			6	11
	Continuïtat										
Xarxa Navarra	Centres nous							11	5	10	26
	Continuïtat								8	10	
Xarxa Reading in pairs	Centres nous								10	6	16
	Continuïtat									7	
TOTAL		6	8	10	28	56	101	123	156	108	247

Taula II-4: Nombre de centres participants a les diferents Xarxes. Font: Dades internes del GRAI

El curs 2006-07 es va iniciar la primera xarxa a Catalunya de formació del programa *Llegim en parella*. El curs anterior, el treball intensiu en un centre pilot havia permès establir les línies bàsiques de funcionament del programa i dissenyar com hauria de ser la formació, establint la recerca com una part fonamental a tenir en compte que permetia recollir dades per valorar el seu funcionament i ajustar-lo a les necessitats detectades (Duran, 2007; Duran i Oller, 2006; Oller i Utset, 2006 i 2007). Un any més tard es va valorar el funcionament de la xarxa (Duran i Flores, 2008), i posteriorment, de manera progressiva i controlada, es va anar traspasant el model de formació ampliant-lo a altres territoris i llengües.

En aquests moments (curs 2014-15), 247 centres diferents han estat -o estan encara- dins una de les xarxes de formació, són els centres que han iniciat i que en més o menys mesura estan desenvolupant el programa en algunes de les seves aules.

4. L'aprenentatge entre iguals en el desenvolupament professional docent: conceptualització, introducció i sostenibilitat en els centres

4.3.1. El desenvolupament del programa educatiu *Leemos en pareja/Bikoteka Irakurtzen* en el cas concret de la *Red de Navarra*

El curs 2012-13 es va iniciar la *Red de Navarra Leemos en pareja/Bikoteka Irakurtzen*, amb la formació dirigida des del GRAI i impulsada pel Departamento de Educación del Gobierno de Navarra.

Tot seguit sintetitzarem els aspectes bàsics que conformen aquesta xarxa –com ja hem comentat, molt similars a la resta de xarxes on es treballa el programa-, explicant en què consisteix el programa *Leemos en pareja/Bikoteka Irakurtzen*, i com s'organitza la formació per facilitar la seva implementació i sostenibilitat en els centres.

Són diversos els documents on s'explica l'estructura del programa i el funcionament de la formació, i que conformen el material bàsic per als centres (Duran et al., 2013, 2011a, 2011b, 2009). Per desenvolupar els apartats següents utilitzarem aquestes fonts -que a l'hora estan ben argumentades amb recerques sobre les diferents temàtiques que engloben el programa-, i la pròpia experiència com a formadors a la Xarxa de Navarra (Miquel, Laspalas i Turmo, 2015).

Estructura bàsica del programa *Leemos en pareja/Bikoteka Irakurtzen*

Els objectius que es proposa el programa són: 1) Millorar la competència lectora de l'alumnat, en especial la comprensió lectora; 2) Fomentar la capacitat de cooperació entre l'alumnat; 3) Potenciar la implicació de les famílies en les tasques escolars; 4) Posar a l'abast del professorat metodologies inclusives per a l'ensenyament de la llengua; i 5) Promoure el treball col·laboratiu entre professorat i centres -participar en la xarxa de centres compartint i intercanviant experiències del programa amb docents del propi centre i d'altres-.

Els fonaments conceptuals que permeten treballar i assolir els objectius del programa se centren en: a) La tutoria entre iguals a l'aula –que ja hem explicat anteriorment en un altre apartat- amb les seves variants, tant fixa com recíproca, i amb alumnat de la mateixa edat o diferent, depenent de cada centre; b) La implicació familiar en les

tasques escolars –s’ofereix la possibilitat de donar suport a les tasques escolars des de casa d’una manera activa, oferint formació, acompanyament i materials específics-; c) La competència lectora.

La competència lectora constitueix un conjunt de coneixements, habilitats i estratègies que es van construir al llarg de la vida, i que permeten comprendre i utilitzar textos escrits tot reflexionant i implicant-se en els mateixos. La comprensió lectora és un dels aspectes nuclears d’aquesta competència i en el que es basa el programa *Leemos en pareja/Bikoteka Irakurtzen*. Aprendre a comprendre textos requereix un ensenyament deliberat amb un lector més competent per realitzar una lectura estratègica: abans de la lectura es revisen les finalitats de la lectura i els coneixements previs; durant la lectura cal guiar l’atenció i comprovar la comprensió; i després de la lectura s’ajuda a elaborar inferències, fent interpretacions i arribar a conclusions.

Per desenvolupar el programa al centre s’ofereixen un seguit de materials i una estructura i temporització de treball clara, que marquen uns criteris específics per dur-lo a la pràctica. Ara bé, és fonamental que cada centre entengui que el que cal és poder-lo ajustar a les característiques i necessitats de la seva realitat, i amb aquest objectiu clau es treballa durant tota la formació.

Per anar preparant la posada en pràctica del programa, una de les primeres accions a fer és la creació i formació de les parelles a l’aula. Cal aparellar l’alumnat en tutors i tutorats, i dedicar unes sessions a la formació prèvia per assegurar l’aprenentatge del marc d’interacció, que inicialment serà fortament estructurat. Es proposen tres sessions de formació per poder treballar els següents continguts: conèixer la tutoria entre iguals i els avantatges que comporta per als dos rols; practicar les diferents activitats que estructuren les sessions, sobretot la tècnica PPP (Wheldall i Colmar, 1990) -si el tutorat s’equivoca en la lectura, el tutor primer li marca una Pausa, si cal li dóna una Pista o la resposta correcta, i finalment el felicita i l’anima a continuar, Ponderació-; familiaritzar-se amb els materials –fulls d’activitats, pautes d’autoavaluació, etc-.

Per ajudar a conèixer el nivell de comprensió lectora de l'alumnat s'utilitzen les proves ACL (Català, Català, Molina i Monclús, 2001). També podrien ser útils altres materials com un full d'activitat realitzat de manera individual o alguna altra lectura que ja es tenia previst treballar a classe. Sigui com sigui, un cop es tenen dades del nivell de comprensió lectora de l'alumnat, es fan les parelles i es decideix el tipus de tutoria.

Un altre pas paral·lel és la creació i formació de les parelles a casa. El treball a casa és voluntari però altament interessant, per això cal que el centre explori les maneres més adients de fer-lo conèixer a les famílies i animar-los a la participació. El tutor a casa pot ser del mateix nucli familiar, o altres no tant propers, o fins i tot, personal de suport o voluntariat. També és important una sessió inicial de formació on s'expliqui el programa i es visualitzin les diferents activitats i el material de suport. A l'hora, és essencial establir un mecanisme de seguiment i suport durant les sessions.

Seguidament ja comencen les sessions de treball. Es recomana que les sessions de treball amb l'alumnat, tant a l'aula com a casa, es distribueixin en 12 setmanes consecutives, de dues sessions de 30 minuts cada setmana. En concret, a la xarxa de Navarra, per diferents circumstàncies hi ha hagut sempre diversitat en el nombre de sessions que cada centre i les famílies han acabat realitzant. A l'aula s'ha mantingut sempre un mínim de 12 sessions, però també altres centres han arribat a les 24. A casa la participació ha estat més diversificada, depenent de la demanda de l'escola i de la seva disposició: algunes famílies s'han implicat ajudant el seu fill a preparar-se la tasca de tutor; altres han llegit conjuntament i treballat fulls d'activitats nous; i també podem trobar alguns centres en que han demanat directament a les famílies aquestes dues tipologies de participació, o altres que han preferit esperar un segon any per fomentar la col·laboració familiar.

Cada sessió de tutoria entre iguals es desenvolupa a partir d'una sèrie d'activitats. L'estructura inicial que ofereix el programa té un format rígid, que facilita als dos membres de la parella saber què ha de fer cada un en tot moment. Aquesta estructura

s'ensenya a fer més flexible, amb un format més lliure i creatiu, a mesura que avancen les sessions.

El programa intenta crear situacions autèntiques de comprensió lectora, ja que es presenten textos reals extrets de l'entorn quotidià de l'alumne. A partir de la selecció d'un text concret s'elabora cada full d'activitat que té tres parts clarament diferenciades: preguntes prèvies a la lectura; la lectura pròpiament, seguint les pautes concretes d'interacció tutor-tutorat que hem comentat anteriorment; i finalment activitats de comprensió lectora.

Abans de la sessió l'alumne tutor es prepara el full d'activitats, que guiarà el treball que cal fer durant els 30' de classe. Un cop a l'aula, asseguts tutor-tutorat un al costat de l'altre, durant els primers 15' realitzen les activitats d'exploració del text i fan la lectura en parella –si cal, el tutor sol; lectura conjunta amb el tutor uns segons per davant; lectura del tutorat utilitzant la tècnica PPP-. Els següents 15' s'utilitzen per les activitats de comprensió lectora i les activitats complementàries –cada 4 sessions en comptes de les complementàries es dur a terme una autoavaluació de la parella-.

Referent a l'avaluació, en formen part dos components essencials, l'autoavaluació per part de l'alumnat i l'avaluació pròpia del professorat. Quant a l'autoavaluació, és bàsic que l'alumnat sigui conscient del seu propi aprenentatge i del seu company, de la manera d'interactuar com a parella i de quins aspectes podrien millorar. Per això cada quatre sessions s'utilitza una pauta que ajuda a aquesta reflexió i a proposar-se objectius de millora.

Per part dels docents, se'ls anima a fer observacions a l'aula que els hi permetin obtenir dades per fer un seguiment del treball de les parelles. Disposen, a l'hora, dels resultats de l'avaluació inicial (utilitzada com hem comentat per fer les parelles), que poden comparar amb una prova final igual o de característiques similars. També és interessant recollir al final de curs una carpeta amb el treball realitzat a cada sessió, les preparacions que el tutor ha anat fent i els fulls d'activitats que hagi elaborat pel seu tutorat. Naturalment, el seguiment de totes les tasques proposades i del treball que

4. L'aprenentatge entre iguals en el desenvolupament professional docent: conceptualització, introducció i sostenibilitat en els centres

també hagin pogut fer a casa, són dades per a anar fent una avaluació formativa durant tot el procés.

Forma part també de l'estructura de la formació establir mecanismes que permeti recollir informació per tal de valorar tot el treball desenvolupat i els seus resultats. S'aporten qüestionaris de valoració per passar a final de curs a l'alumnat i a les seves famílies, així com a tot el professorat participant.

Centres participants i professorat

El Departamento de Educación de Navarra selecciona els centres que formen part de la xarxa. El primer any van ser centres clarament motivats cap a la millora de la comprensió lectora del seu alumnat i amb participació prèvia a altres formacions sobre la temàtica. Les altres dues edicions han estat obertes a tots els centres del territori i s'hi han pogut adherir tots els que ho han demanat.

Per poder participar a la formació, cal que cada centre aportï dos docents amb l'objectiu de donar-se suport mutu al llarg de la formació, i que cada any els substituïxin dos companys nous, amb un total de tres edicions de formació per centre. Però la situació escolar natural de Navarra, segons el model lingüístic de cada centre², fa que hi hagi centres que volen desenvolupar el programa tant en castellà com en èuscar, aleshores aporten més docents a la formació (de 3 a 5). També aporten més docents els centres de secundària que tenen entre 8 i 10 línies en el primer cicle de l'ESO.

Quan comença cada curs, l'equip directiu de cada centre i els docents participants signen un document d'autorització i compromís, on s'indiquen els diferents compromisos que adopta la direcció en relació a la formació, així com els compromisos del professorat (annex 1).

² <http://www.educacion.navarra.es/web/dpto/modelos-linguisticos>

Sessions presencials i espai virtual de formació i seguiment

La formació combina les sessions presencials en diferents moments al llarg del curs, amb el seguiment i el suport virtual constant, en una aula virtual -espai *moodle*- oferta per l'ICE de la UAB.

Pel nombre de centres participants, el darrer any (curs 2014-15) es van conformar tres grups de centres amb sessions presencials de formació diferenciades però compartint el mateix espai virtual. Un grup amb els centres de la zona de Tudela, tant els nous com els altres centres de segon i tercer any; un segon grup amb els centres de la zona de Pamplona que seguien la segona o tercera edició de formació; i un darrer grup de la zona de Pamplona també, però que tots els centres eren novells a la formació.

La formadora del GRAI inicia i organitza la informació i els espais que configuraran l'aula virtual. A l'hora, també és qui el dinamitza, amb la intenció de mantenir una relació permanent de comunicació i suport, i d'afavorir el coneixement entre tots els participants de la xarxa per tal de fer més compartit tot el procés formatiu. L'espai virtual té com a objectius: 1) Facilitar informació i material concret sobre el programa. 2) Oferir suport i revisió del material elaborat pels centres, així com disposar d'un espai per compartir-lo i comentar-lo entre tots participants -s'ha dedicat més atenció a l'elaboració i revisió dels fulls d'activitats-. 3) Resoldre tot tipus de dubtes que sorgeixin en els centres durant la planificació, posada en pràctica o avaluació del programa, o en altres aspectes relacionats amb la implementació del programa en el centre.

Referent a les sessions presencials, la primera sessió la realitzen entre els assessors de llengua i el responsable tècnic del Departamento de Educación de Navarra, el mes de setembre. És una sessió que serveix per comentar l'estructura general de la formació i on es facilita el material previ del programa. A l'hora, s'ajuda al professorat a familiaritzar-se amb l'aula virtual i amb l'ús del correu electrònic compartit de centre.

La segona sessió presencial que tenen els docents, a finals del mes d'octubre, és la primera que es realitza amb la formadora del GRAI responsable de la xarxa, i se centra bàsicament en aclarir els fonaments conceptuals del programa, ja que per poder-lo desenvolupar a l'aula i ajustar-lo a les pròpies necessitats, cal tenir clars els principis bàsics. També es revisa la temporització i les tasques que comporta, i es resolen els dubtes que en aquests moments inicials ja va tenint el professorat.

Durant el mes de gener, l'equip d'assessors de llengua dinamitza una sessió presencial que té com objectiu bàsic oferir suport en l'elaboració dels fulls d'activitats.

La segona sessió amb la formadora es realitza a principis del mes de febrer, un cop els centres ja han iniciat les sessions de treball a l'aula amb el seu alumnat, fet que permet compartir en quin moment es troben del desenvolupament del programa i quina és la seva experiència inicial de la posada en pràctica, oferint suport en el que calgui. També serveix per encarar el final del programa i recordar les tasques que van quedant per fer –com la visita entre centres, fulls d'activitats elaborats pels tutors, avaluació final de l'alumnat repetint de nou la prova inicial-.

La darrera sessió presencial durant el mes de maig, es útil, per una banda, per fer una primera valoració de tot el treball referent al desenvolupament del programa en el centre i la participació del professorat a la xarxa. Aquesta sessió també permet aportar material que ajudarà a recollir les valoracions vingudes de l'alumnat, les seves famílies i el propi professorat. Per últim, s'aporten idees i suport en les decisions que cada parella de docents ha de prendre sobre el procediment que utilitzarà per donar a conèixer l'experiència al claustre i animar a la continuïtat de la innovació pel proper curs.

4.3.2. Elements fonamentals d'un model de formació basat en una *Xarxa d'aprenentatge entre iguals (XAI)*

Acabem de presentar les característiques fonamentals del model de formació que es desenvolupa en una xarxa, amb la intenció de facilitar la implementació i sostenibilitat

del programa *Llegim en parella* a cada centre que hi participa. Com ja hem comentat, independentment de la llengua o el territori, els components que conformen les diferents xarxes són molt similars, per aquesta raó parlem de “les xarxes” com a una entitat única, ara bé, sempre podrem trobar petites modificacions no substancials que permeten ajustar-se a les casuístiques pròpies de cada formació, i ens sembla pertinent que així pugui ser.

La xarxa de formació que acabem de presentar es basa en el suport i la col·laboració entre docents d'un mateix centre (aprenentatge entre docent), que a l'hora intercanvien i col·laboren amb companys d'altres centres de la xarxa (aprenentatge entre centres), per implementar un programa que utilitza la tutoria entre iguals a l'aula (aprenentatge entre alumnat) i a casa (aprenentatge entre membres familiars).

Per aquest motiu considerem rellevant anomenar *Xarxa d'Aprenentatge entre Iguals* (XAI) al model de formació que permet desenvolupar el programa educatiu *Llegim en parella* en els centres.

La XAI promou l'aprenentatge entre iguals a quatre nivells: aprenentatge entre alumnes, entre membres de la família, entre professors i entre escoles. Veiem-los amb més detall.

1) Cooperació entre l'alumnat: Ús de la tutoria entre iguals com a un dels components bàsics del programa. Mitjançant aquest mètode cooperatiu, en les diferents tipologies de tutoria i possibilitats de distribució de rols, l'alumnat, tal com hem argumentat a bastament, aprèn. Referent al tutor, ressaltem sobretot la preparació del full d'activitat, previ a la sessió conjunta, com un moment òptim d'aprenentatge, a part de la interacció pròpia de cada sessió, amb la necessitat d'ajustament i resposta de demandes concretes del tutorat. També és interessant l'aprenentatge que es produeix quan elabora fulls d'activitat expressament pensats pel seu tutorat, seguint els criteris establerts a classe però havent-los d'ajustar a les necessitats del company.

La construcció de coneixement per part del tutorat es produeix en la interacció a l'aula amb el seu company, tal com ja hem argumentat, pel suport en bastida que rep, ajustat a les seves necessitats. Ambdós, tutor i tutorat, disposen també de la pauta d'autoavaluació que ofereix el programa per fer un seguiment del seu procés de treball, fent-se així conscients dels seus progressos i prendre decisions sobre les millores que hi cal anar introduint.

2) Col·laboració entre membres familiars: Es reforcen les potencialitats de la tutoria entre iguals que ja es donen a l'aula, i que estan lligades a cada rol, malgrat en el programa es recull i es ressalta l'aprenentatge del fill o filla. Algunes famílies opten per fer lectura conjunta amb el suport d'un full d'activitat –aquesta és la demanda directa que fa el programa–; altres, però, dediquen la seva atenció a donar suport al seu fill tutor en la preparació del full d'activitat que treballaran a l'aula. O fent les dues activitats a l'hora. Sigui com sigui, l'estudiant rep un suport que influeix directament amb el treball que desenvolupa a classe, fent que es consolidi el seu aprenentatge.

3) Col·laboració docent com a mitjà per construir nou aprenentatge: Es demana la participació de, mínim, dos docents del mateix centre precisament per poder propiciar situacions d'interacció que comportin col·laboració. Aquestes parelles s'ofereixen suport mutu, aprenen conjuntament els components bàsics del programa i els mecanismes adients per adaptar-lo a la seva realitat i fer-lo sostenible en el propi centre. Cal que elaborin material específic i que també prenguin decisions sobre el material que el programa ja ofereix, material que els docents poden utilitzar directament o adaptar-lo segons les seves necessitat.

Al llarg del curs, caldrà que vagin revisant la posada en pràctica i les decisions que prenen, recolzant-se amb el company de centre, que és qui millor coneix també les variables pròpies que es posen en marxa a l'hora d'ajustar el programa. Aquesta col·laboració indirecta, que es pot donar en qualsevol moment en el centre –millor, però, si s'estableix un temps i un espai propi per trobar-se-, també es reafirma durant

les sessions presencials de formació. I pot ampliar-se si a més a més decideixen establir una col·laboració directa a l'aula mitjançant la docència compartida.

A l'hora, cada nova edició de formació –de tres- una nova parella docent del mateix centre hi participa, establint vincles amb les parelles anteriors. En un primer moment, es poden posar en marxa interaccions clarament de tutoria entre iguals, on els docents més experts ofereixen explicacions i resolen dubtes a la parella novella que s'acaba d'iniciar a la formació. Progressivament, a mesura que avança el curs, aquestes interaccions ja esdevenen més col·laboratives. Sigui com sigui, els docents disposen de diferents oportunitats d'aprenentatge interaccionant amb els seus companys de centre.

4) Col·laboració entre escoles -entre els docents de les diferents escoles- com a mitjà per construir nou aprenentatge: La formació es desenvolupa presencialment i virtual. Les sessions presencials es realitzen amb la participació d'una part dels centres de la Xarxa, amb el professorat pertinent. És un moment òptim per resoldre dubtes reals i directes, i per compartir-los i debatre entre tots els participants. Expressar les pròpies dificultats i adonar-se que els companys també les tenen, o que ja les han resolt, o en tenen d'altres que no s'hi havia pensat. Així doncs, es posa en marxa un intercanvi de punts de vista, discussions i en definitiva, es facilita la mobilitat d'estructures mentals dels participants que permetin avançar en els seus coneixements. Els mateixos docents estableixen lligams més estrets, amb alguns dels companys de centres diferents, quan es fan o es reben les visites directes a l'aula.

Aquestes interaccions queden reforçades dins l'aula virtual comuna de tota la Xarxa, enriquida amb la participació de centres amb diferents graus d'expertitud vers el programa. És un espai per expressar dubtes, neguits o demanar més informació, i on totes les participacions queden registrades per poder-les seguir de manera asincrònica, i valorar l'ús personal que se'n pot fer de cada una. La formadora dona resposta als missatges que arriben, però des del primer moment s'anima a tots els participants a intervenir i oferir el seu punt de vista en resposta a aportacions dels companys.

Un espai clar de construcció de coneixement en l'aula virtual és el dedicat a l'elaboració i revisió dels fulls d'activitat. Els docents presenten un full propi i la persona més experta –en alguns casos la formadora de la xarxa o un assessor expert en llengua- els ofereix un feedback directa i concret sobre el seu treball. Posteriorment, el docent revisa de nou el full a partir de les aportacions rebudes, i l'envia de nou modificat a l'aula. En aquest procés es dóna un aprenentatge clar en el docent –o parella- autor del full, però també en la resta de participants, que van seguint el procés de reelaboració del full i poden apropiarse dels suports que es donen, de manera immediata o per tenir-los en compte quan elaborin els seus propis fulls.

4.3.3. Resultats de recerca sobre el programa educatiu *Llegim en parella* i el model de formació XAI.

En aquest darrer apartat comentarem breument els resultats que s'han anat obtenint en diferents recerques al voltant del programa *Llegim en parella* i el model de formació en el que es desenvolupa.

A la Xarxa d'Euskadi es va dur a terme un estudi preliminar, i amb certes limitacions metodològiques -no es disposava de grup control-, que va donar pistes de les potencialitats que podia tenir el programa (Moliner, Flores i Duran, 2011). S'evidencien millores significatives en el nivell de la comprensió lectora de tot l'alumnat participant, independentment del tipus de tutoria, fixa o recíproca, i també tant si ha estat tutor com tutorat. Un altre aspecte que s'observa és la millora significativa de l'autoconcepte lector, encara que no en tot l'alumnat. Els estudiants amb un avenç més clar són els que han realitzat el rol de tutor (sigui en tutoria fixa –sempre tutors-, o en tutoria recíproca). Els tutorats també mostren un avenç però no és estadísticament significatiu. Aquest fet s'explica perquè l'alumnat tutorat atribueix l'èxit en la millora de la comprensió lectora a la tasca de suport que li ofereix el company tutor, no sent conscient que bona part del seu aprenentatge és degut al propi esforç. A partir d'aquests resultats es van incorporar elements en el programa de formació per ajudar a canviar aquestes concepcions.

Un altre estudi al voltant del programa *Llegim en parella* es va centrar en l'anàlisi de l'impacte que la implicació familiar té en l'augment del nivell de comprensió lectora de l'alumnat, durant el temps que es dur a terme el programa a classe (Blanch, Duran, Valdebenito i Flores, 2013). Els resultats són clars: tot l'alumnat millora el nivell de comprensió lectora -en la línia que també marca el primer estudi-, però hi ha un avenç major en aquells alumnes que havien rebut suport des de casa. S'evidencia la importància del suport familiar per a la millora de la comprensió lectora, sobretot, per l'alumnat que presenta més dificultats i ja parteix de nivells més baixos. A l'hora, també es constata la importància de l'escola en la guia i suport cap a les famílies per a que aquestes puguin exercir amb més eficàcia aquest rol d'ajuda cap als fills, fet que el programa contempla i li dóna valor des del moment en què es va idear (Duran i Oller, 2006; Oller i Utset, 2006).

Ara bé, no sempre la família està en disposició de donar aquest suport escolar al seu fill o filla, per això el programa obre el ventall d'opcions cap a la participació de voluntaris (Garriga i Oller, 2012). De manera més descriptiva, es disposen de dades que afirmen que la participació de voluntariat permet que el programa es desenvolupi en un marc més inclusiu, ja que tot l'alumnat, independentment de la seva situació familiar, pot participar en les sessions a l'aula i també a fora, obtenint un benefici clar cap a la millora de la comprensió lectora.

Durant l'any 2012 es van presentar dues tesis doctorals que tenien com objectiu bàsic conèixer i explicar l'impacte que el programa podia tenir en els aprenentatges de l'alumnat i en algunes de les seves concepcions. Un primer estudi (Valdebenito, 2012) es va centrar en la comprensió i fluïdesa lectora de l'alumnat d'uns centres de la Xarxa d'Aragó, focalitzant una part més explicativa d'aquests canvis en un subgrup d'estudiants amb dificultats d'aprenentatge en la lectura. Al seu torn, el segon estudi (Flores, 2012) també va insistir en mesurar i interpretar els canvis en els nivells de la comprensió lectora, i afegint l'element de l'autoconcepte lector de l'alumnat. En aquest cas les dades es van recollir dins la Xarxa de Catalunya.

En els dos estudis es corrobora una millora significativa de la comprensió lectora en l'alumnat que havia participat en el programa, però no amb l'alumnat del grup control (Flores i Duran, 2015; Valdebenito i Duran, 2013). Referent a la fluïdesa lectora, basada en la velocitat de lectura, Valdebenito troba una millora significativa, tant amb el grup que ha participat en el programa com en el grup control, però amb un mida de l'efecte més gran en el grup d'estudiants participants a *Leemos en pareja*. A l'hora, aquestes millores en comprensió i fluïdesa es donaven sempre, fos quin fos el rol desenvolupat –tutor o tutorat- i el tipus de tutoria –fixa o recíproca- (Valdebenito i Duran, 2013).

En el microestudi amb parelles on l'alumnat (tutor i/o tutorat) presentava dificultats clares en la comprensió lectora (Duran i Valdebenito, 2014), es ressalta també un avenç tant en comprensió com en fluïdesa, i a partir de l'estudi qualitatiu atribueix aquestes millores al tipus d'interacció que ofereix el tutor, ajustant l'estructura del programa a les necessitats del seu company i oferint ajuda en bastida. Un aspecte determinant per a l'estructuració del treball a l'aula extraient el màxim potencial de la interacció entre la parella d'alumnes, és el rol que desenvolupa el docent, ajustant la seva intervenció per assegurar aquesta interactivitat (Valdebenito i Duran, 2015a i 2015b).

Flores i Duran (2013 i 2015), mesurant l'autoconcepte lector, també troben millores estadísticament significatives entre el grup d'estudiants que havien participat en el programa comparant amb el grup control, seguint la línia anterior. Ara bé, en l'anàlisi més acurat segons el rol desenvolupat –tutor o tutorat-, observen que les millores són significatives només pel grup de tutors en la tutoria fixa. Aquests resultats i la seva explicació més qualitativa s'adiuen en els trobats un temps enrere en un estudi preliminar, que ja hem comentat (Moliner, Flores i Duran, 2011).

Les investigacions presentades han focalitzat el seu estudi en mostrar les potencialitats del programa en un dels fonaments conceptuals que el determinen, i que n'és l'objectiu màxim: la millora de la comprensió lectora de l'alumnat, juntament amb la fluïdesa i l'autoconcepte lector. Per fer-ho, la recerca ha aportat dades de caire

quantitatiu però també qualitatiu, que han permès descriure i interpretar la tipologia d'interaccions que es duen a terme en les situacions de tutoria entre iguals que organitza el programa, i que són determinants per a la producció d'aprenentatge. A l'hora, també s'ha descrit la implicació familiar, un altre dels components conceptuals del programa. S'ha analitzat en diferents situacions i s'ha pogut argumentar la seva idoneïtat com a component del programa, i aportar dades per facilitar-ne el seu desenvolupament.

Paral·lelament als estudis sobre l'eficàcia del programa en l'aprenentatge de l'alumnat, s'han elaborat altres recerques preliminars focalitzades en el model de formació on es desenvolupa el programa. S'ha volgut conèixer com l'estructura que conforme el model de formació ajuda a implementar el programa en els centres i a la seva sostenibilitat. El primer estudi, de caire exploratori, Duran i Flores (2008) va avaluar el funcionament del primer any de la Xarxa de Catalunya i va aportar dades per consolidar la seva estructura, tal com l'hem descrit en l'apartat anterior.

Posteriorment, es va dur a terme una investigació que va tenir com a finalitat descriure, analitzar i valorar aquest model de formació, en relació a l'aprenentatge que promou entre els seus participants i les possibilitats que genera per a que la innovació esdevingui sostenible en els centres (Duran i Utset, 2014; Utset i Duran, 2011). Va ser un estudi preliminar, però ens ha estat útil per aportar idees per fer-ne un aprofundiment en la nostra tesi.

Per poder conèixer l'aprenentatge assolit pel professorat participant –en relació al programa- i com la xarxa ha intervingut en la construcció d'aquests nous coneixements i en l'ús de la innovació en el centre, es recullen dades mitjançant entrevistes al professorat, l'anàlisi de les intervencions en la plataforma virtual, algunes sessions de classe i visites entre centres, i l'observació en les sessions de formació presencial. Els aspectes que es desvetllen en aquest estudi com a fonamentals són:

- 1) Els resultats semblen indicar que l'estructura formativa de les xarxes permet un nivell d'aprenentatge i de comprensió dels aspectes fonamentals del programa *Llegim*

en parella, que ajuden als centres a implementar-lo i crear les bases per fer-lo sostenible.

2) El professorat assoleix un bon coneixement del programa en relació: al suport que pot oferir a l'alumnat durant les sessions de treball; a la capacitat d'anar cedint progressivament el control de la sessió a la parella; i al coneixement teòric de la tutoria entre iguals per a l'atenció de la diversitat a l'aula. La principal dificultat és promoure la participació familiar.

3) Referent a les interaccions col·laboratives entre docents, es fan més evidents entre el professorat del mateix centre, oferint-se suport mutu durant tot el procés però majoritàriament sense fer ús de la docència compartida. La col·laboració entre centres és escassa i es reflecteix bàsicament en les visites, que són ben valorades. Es mostren dificultats per extreure el màxim profit de la plataforma virtual, que es redueix a un espai per penjar el material, poc utilitzat per altres tipus d'interaccions.

4) La gran majoria de docents valoren satisfactòriament la formació rebuda i les oportunitats que els hi ha donat per anar ajustant el programa a la realitat del seu centre.

5) Els aspectes de millora en el model de formació es refereixen bàsicament en l'ús de l'aula virtual i l'aprenentatge entre centres. A l'hora que també caldria posar atenció en l'ús que fan del programa els centres més experts, que pel fet d'anar fent adaptacions es poden allunyar dels fonaments conceptuals.

En el nostre treball d'investigació, que iniciem en l'apartat següent, recollirem elements que la recerca que acabem de presentar ens ha suggerit, pel fet de ser molt propera a la nostra.

III. TREBALL D'INVESTIGACIÓ

5. Objectius, hipòtesi i preguntes d'investigació

6. Mètode

6.1. Disseny metodològic de la investigació: multiplicitat metodològica

6.2. Població: centres, docents i alumnat

6.3. Instruments de recollida d'informació i anàlisi i tractament de les dades

6.3.1. Proves d'avaluació de la comprensió lectora: ACL i *Cambridge Young Learners English Tests*

6.3.2. Qüestionari de valoració dels aprenentatges assolits per a l'alumnat

6.3.3. Qüestionari sobre el coneixement conceptual bàsic del programa *Leemos en pareja/Bikoteka Irakurtzen* (LeP)

6.3.4. Traducció del qüestionari *Cooperative Learning Implementation Questionnaire-CLIQ* i complementació

6.3.5. Registre audiovisual de les sessions de formació presencials amb la formadora del GRAI

6.3.6. Registre de les intervencions produïdes a l'aula virtual

6.3.7. Registre escrit de les dades de la implementació del programa en cada centre

6.3.8. Entrevista semiestructurada als docents de la mostra de 4 centres

6.3.9. Entrevista semiestructurada a membres de l'equip directiu de la mostra de 4 centres

6.3.10. Qüestionari a l'equip directiu dels centres educatius que han abandonar la formació abans dels temps establert

5. Objectius, hipòtesi i preguntes d'investigació

L'objectiu general d'aquesta recerca és identificar les potencialitats i límits del model de formació *Xarxa d'Aprenentatge entre Iguals* (XAI) en el desenvolupament del programa *Leemos en pareja/Bikoteka Irakurtzen* (LeP), en relació a l'aprenentatge que promou en l'alumnat, el professorat, i els centres participants; i en relació a les possibilitats que genera per fer que una innovació educativa esdevingui una pràctica sostenible en el centre.

Els objectius específics que ens plantejem estan enfocats majoritàriament a un estudi qualitatiu i van associats a diferents preguntes que pretenen acotar, en parcel·les més concretes, la realitat que volem estudiar. Per altra banda, dins el primer objectiu situem una hipòtesi que voldrem comprovar a partir d'un estudi quasiexperimental. Així doncs, la tipologia dels objectius de recerca i la seva concreció, ens porta a emprar una metodologia mixta (Johnson, Onwuegbuzie i Turner, 2007), una síntesi basada en la recerca qualitativa i quantitativa. Tenint en compte aquesta multiplicitat metodològica, a continuació presentem els objectius de recerca, amb les preguntes que pretenen donar-hi resposta, i la hipòtesi que plantejem.

Objectiu 1. Identificar els canvis que es produeixen en l'aprenentatge de l'alumnat que participa a la XAI, en relació a la variació del nivell de comprensió lectora i en la percepció per part del propi alumnat i del professorat d'altres aprenentatges obtinguts.

Hipòtesi 1. Els grups d'estudiants dels diferents centres educatius que participen a la XAI, independentment de les seves característiques (centre, edat i rol), obtenen una millora significativa en el nivell de comprensió lectora. S'espera trobar diferències estadísticament significatives entre la mitjana de puntuacions obtingudes en un pre-test i un post-test de comprensió lectora, al final del programa.

Pregunta 1.1. En quina mesura els estudiants perceben que la seva participació en el programa LeP els ha comportat els aprenentatges que el propi programa preveu?

Pregunta 1.2. En quina mesura el professorat percep que els estudiants, pel fet de participar en el programa LeP, han assolit els aprenentatges que el propi programa preveu?

Objectiu 2. Identificar el grau de satisfacció del professorat participant a la XAI en relació a la valoració que fa de la formació rebuda.

Pregunta 2.1. En quina mesura el professorat valora positivament la qualitat de la formació rebuda?

Objectiu 3. Constatar si la participació a la XAI permet que el professorat adquireixi el coneixement conceptual bàsic del programa LeP i l'actitud i concepcions adients referents a l'aprenentatge entre iguals.

Pregunta 3.1. En quina mesura el professorat que participa a la XAI adquireix el coneixement conceptual bàsic del programa LeP?

Pregunta 3.2. En quina mesura el professorat que participa a la XAI disposa de les actituds i concepcions adients sobre l'aprenentatge entre iguals?

Objectiu 4. Descriure i interpretar l'ús que el professorat fa dels coneixements adquirits en la formació rebuda a la XAI, per tal d'incorporar en el seu centre educatiu el programa LeP.

Pregunta 4.1. Quines decisions prenen els docents que participen a la XAI a l'hora de desenvolupar el programa LeP en els seus centres educatius, i quins elements els ajuden a prendre les decisions?

Objectiu 5. Identificar i interpretar els indicadors que constaten la sostenibilitat que genera en un centre la formació rebuda a la XAI.

Pregunta 5.1. Els centres que participen a la XAI manifesten una voluntat clara de mantenir el programa LeP com a pràctica habitual del centre per propers cursos i posen els mitjans per aconseguir-ho?

Pregunta 5.2. Els centres que participen a la XAI manifesten la intenció i posen mesures per fer servir l'estructura del programa LeP, a l'hora de treballar a l'aula un altre contingut educatiu?

Pregunta 5.3. Els centres que han abandonat la formació de la XAI abans d'haver participat tres anys, quins aspectes ressalten com a determinants per haver-ho fet?

En el següent apartat exposarem el procediment que seguirem per comprovar la hipòtesi plantejada i poder respondre a les preguntes de recerca.

6. Mètode

En aquest apartat, en un primer moment argumentarem l'ús del tercer paradigma metodològic – mètode mixt de recerca o multiplicitat metodològica- , que supera la bifrontació de metodologia qualitativa-quantitativa, capaç d'aportar uns resultats més complets davant la realitat educativa complexa. Seguidament presentarem la població utilitzada en l'estudi, els instruments de recollida de dades i el tractament que se'n farà.

6.1. Disseny metodològic de la investigació: multiplicitat metodològica

Un cop formulats els objectius de recerca i les preguntes per respondre, junt amb una hipòtesi, cal planificar un disseny metodològic adient segons aquesta realitat. Recordem que el nostre objectiu general és identificar les potencialitats i límits d'un model concret de formació del professorat. Aquest model de formació – la XAI- pretén ajudar els centres educatius que hi participen, a incorporar d'una manera sostenible un programa educatiu de millora de la comprensió lectora per l'alumnat, recolzant-se en diferents situacions que tenen com a eix central l'aprenentatge entre iguals. Ens preguntem, bàsicament, sobre els canvis que promou en el professorat participant i com les interaccions desenvolupades dins la formació de la XAI hi poden influir. Però

també ens interessem en identificar els canvis en l'aprenentatge de l'alumnat, sobretot, en el nivell de comprensió lectora.

El model de Guskey (2000 i 2002) comentat en el nostre marc teòric i que la comunitat investigadora ha reconegut com a apropiat, recull aquests diferents aspectes en els cinc nivells que presenta. En el nostre cas situem com a primer objectiu l'assoliment d'aprenentatge per part de l'alumnat, seguint la línia del propi Guskey quan presenta la planificació "a la inversa" - *backward planning*- (Guskey, 2002), i d'altres autors que situen també l'aprenentatge en l'alumnat com a finalitat bàsica dels processos de desenvolupament docent (Soebari i Aldridge, 2015). Seguint amb els diferents nivells d'indagació proposats per Guskey, ens interessem pel grau de satisfacció i l'aprenentatge assolit pel professorat en relació al programa LeP, per finalment valorar el nivell d'incorporació del programa en cada centre.

La diferent naturalesa dels objectius específics de recerca que ens formulem fa que utilitzem dos tipus d'enfocaments metodològics diferents, situant-nos, tal com ja hem comentat, en una metodologia mixta. Johnson i Onwuegbuzie (2004) presenten la recerca amb metodologia mixta com un complement natural a la recerca clàssica quantitativa o qualitativa, i ofereixen un marc per dissenyar i desenvolupar recerques d'aquestes característiques. És una opció metodològica àmpliament argumentada en la recerca internacional sobre l'aprenentatge entre iguals (Hmelo-Silver, 2003; Strijbos i Fischer, 2007), i emprada també en recerques molt properes, tant a nivell conceptual com metodològic, a la que aquí desenvolupem (Duran, 2002; Flores, 2012; Valdebenito, 2012).

En el primer objectiu, i per a comprovar la hipòtesi plantejada, portem a terme un estudi quasi-experimental, sense grup de control, perquè entenem que l'efectivitat de la tutoria entre iguals, i concretament de LeP, ja ha estat mostrada en treballs anteriors que sí n'utilitzaven (Flores i Duran, 2015; Valdebenito i Duran, 2015b). Comprovar aquesta hipòtesi en el nostre estudi és secundari i aquest disseny té un valor simplement de control, per assegurar-nos que l'actuació docent estudiada és efectiva, perquè els estudiants participants han millorat (o no) la seva comprensió

lectora. La metodologia que utilitzem, doncs, per donar resposta a la hipòtesi segueix un disseny pre-postest amb un sol grup (León i Montero, 2004).

Posteriorment, farem ús d'un enfocament d'investigació qualitatiu. La metodologia qualitativa s'utilitza en la major part del nostre estudi, no només perquè respon a la majoria d'objectius de recerca plantejats, sinó perquè ens permetrà explicar la potencial efectivitat que hàgim detectat a través de l'estudi quasi-experimental.

Ens situem en una investigació amb una metodologia qualitativa amb caràcter interpretatiu (Gutiérrez, Pozo i Fernández, 2002), on cal que l'investigador conegui de primera mà la realitat sobre la que se centra l'estudi i que estableixi una relació directa amb els participants, pròpia d'un enfocament ecològic i etnogràfic (Pedraz, Zarco, Ramasco i Palmar, 2014). A l'hora, ha de tenir en compte les relacions que s'estableixen en la institució educativa de la que aquests participants en formen part. Per aquest motiu, el mateix investigador té un rol participatiu que cal descriure, bàsicament per fer evident quines seran les influències que pot aportar a tot el procés de recollida de dades, anàlisi i interpretació.

En la nostra recerca, el rol participatiu de la investigadora es concreta en el fet que actua de formadora dins la XAI, i concretament coordina el desenvolupament del programa LeP a Navarra, xarxa de centres on es recullen les dades. Coneix directament tots els participants amb qui ha interactuat, tant presencialment com virtual, i disposa d'informacions concretes del progrés que ha seguit el programa LeP durant les tres edicions que els centres de Navarra han participat de la XAI. Tal com hem argumentat en el capítol 2 del marc teòric, hem optat per una recerca dins la primera fase proposada per Borko (2004), que posa el focus d'atenció en el programa de formació i els docents que hi participen –junt amb el seu context immediat-.

Una metodologia de recerca qualitativa també té com a característica una recollida d'informació a partir de processos cíclics, amb un acostament progressiu a la realitat, on les dades prèvies van matisant els instruments que s'aniran utilitzant posteriorment. Tot aquest procediment ajuda a disposar d'una imatge àmplia i global de la situació, que en el nostre cas també tenim en compte. Recollim dades de les

actuacions dels participants al llarg del transcurs de la formació, que analitzem per extreure conclusions que ens permeten després afinar i focalitzar les entrevistes a l'acabament de tot el procés formatiu.

Alhora, hem de disposar de diferents criteris que ens indiquin que la recerca que estem duent a terme segueix un nivell de qualitat adient. Seguint a Pedraz et al. (2014), considerem que disposa de l'adequació epistemològica adient, donat que fem ús de l'enfocament metodològic pertinent segons les preguntes i hipòtesi que ens hem plantejat. Un segon criteri és el de la rellevància, que en el nostre estudi ens sembla prou justificada pel fet que mai abans s'havia valorat amb aprofundiment el model de formació XAI on es desenvolupa el programa LeP, per tal d'explorar els diferents aprenentatges que promou, entre l'alumnat, els docents i els centres participants, i els nivells de sostenibilitat que genera.

Un tercer criteri és la transferibilitat, que pel fet de buscar una interpretació i una comprensió profunda d'una realitat concreta, és en aquesta situació on hurem de valorar els resultats trobats. Però també ens encaminarem a fer certes inferències a situacions que presentin similituds amb la realitat estudiada (Araneda, 2006).

El criteri de la credibilitat l'aconeguim amb una recollida de dades i registre de la informació acurat i clar. Una estratègia àmpliament utilitzada per aconseguir aquesta credibilitat en el procés d'interpretació de les dades és la triangulació (Cisterna, 2005). Des de la literatura especialitzada es destaquen diferents tipologies de triangulació, però en el nostre cas en tindrem en compte bàsicament tres: de subjectes –contrastant els punts de vista de diferents agents implicats-, de mètodes –confrontant les dades obtingudes des de diferents instruments-, i també de comprovació i revisió de les interpretacions amb els participants (Araneda, 2006; Álvarez i San Fabián, 2012). Seguint a Ruiz (2012), afirmem que la triangulació és una estratègia metodològica que té com a objectius l'enriquiment –en tant que obertura a les fonts d'informació i a les maneres de fer la interpretació-, i el control de qualitat –mitjançant el contrast d'interpretacions coincidents o discordants-.

6.2. Població: centres, docents i alumnat

Els subjectes que participen a la recerca formen part dels 24 centres que han seguit la formació del programa *Leemos en pareja /Bikoteka Irakurtzen* de la Xarxa de Navarra. Durant el curs actual, 2014-15, 2 d'aquests centres han desenvolupat el programa en èuscara. Per valorar el nivell de comprensió lectora dels estudiants vam utilitzar una traducció pròpia de les proves en castellà ACL (Català et al., 2001), sense seguir un procés de validació i fiabilitat. Per aquest motiu no introduïrem aquests centres en la població de la nostra recerca. Cal dir, però, que malgrat la prova utilitzada no està contrastada, s'ha observat una millora significativa en la comprensió lectora d'aquests estudiants, comparant la mitjana de puntuacions de l'alumnat del centre a inici de la formació i al final³.

Així doncs, la nostra població total és de 22 centres i en distingim 3 subgrups, dels quals obtindrem evidències per a respondre els diferents objectius de recerca proposats: 20 centre participants en el curs 2014-15 (centres del 1 al 20, seguint la taula III-1); d'aquests 20 centres, 4 en aquest moment han completat el cicle de formació (centres del 1 al 4); i el total de la població es completa amb 2 centres més (21 i 22) que van abandonar la formació abans d'acabar el cicle de tres edicions.

3

Centre	Núm. alumnat	M pretest	SD	M posttest	SD	t / z	p	d Cohen
23	46	44,66	16,55	50,90	16,81	-4,63	,000	0,38
24	29	43,60	14,08	60,80	19,07	-4,35	,000	1,02

CENTRES	PARTICIPACIÓ 2012-13	PARTICIPACIÓ 2013-14	N DOCENTS 2014-15	N ALUMNAT 2014-15
1	SI	SI	1	36
2	SI	SI	2	71
3	SI	SI	2	30
4	SI	SI	2	39
5	SI	NO	2	38
6	SI	NO	1	8
7		SI	4	88
8		SI	2	17
9		SI	2	27
10		SI	2	32
11			2	30
12			1	21
13			1	21
14			4	80
15			2	53
16			2	29
17			2	54
18			2	54
19			2	55
20			2	35
21	SI	SI	0	-
22	SI	SI	0	-

Taula III-1: Recull sintètic dels participants en la recerca

Subgrups de centres

- Centres participants el curs 2014-15

Per poder respondre la gran majoria de preguntes que ens formulem en la recerca (totes menys la 5.3), seleccionem els 20 centres que han participat el curs 2014-15 del que hem anomenat XAI de Navarra, amb els docents que els representen i l'alumnat de les aules dels docents que han participat a la formació d'aquest any (veure taula III-1).

Per 4 d'aquests centres, el curs actual ha estat la tercera i darrera edició de participació a la XAI. Per altres 6 centres aquesta és la seva segona edició, dos d'ells van iniciar-la el curs 2012-13 i per motius diversos van deixar-la un any per tornar-se a incorporar enguany, els altres quatre han participat els dos anys seguits. A més a més, aquest curs 2014-15 s'han incorporat a la XAI 10 centres nous.

Els centres són majoritàriament d'educació infantil i primària (n=16), tant públics com concertats, i la resta de secundària (n=4).

- **Mostra de 4 centres participants el curs 2014-15**

Per poder aprofundir el nostre estudi a l'hora de donar resposta a algunes de les preguntes formulades, hem focalitzat la recerca en 4 centres significatius (centres 1, 2, 3 i 4 de la taula III-1). Hi ha 3 centres públics d'infantil i primària, i un centre públic de secundària.

Són els centres que ja hem comentat que han participat a la XAI durant tres edicions consecutives, i aquest any ha estat la darrera. Durant aquest temps han aportat professorat nou cada any a la formació, fet que ha permès que arribessin al màxim grau d'expertitud previst dins la XAI. Les percepcions d'aquest professorat i de l'equip directiu, el nivell d'aprenentatges assolits i l'ús que en fan en el centre són una font d'informació clau per a la nostra recerca. Principalment perquè ja han complert tot el cicle de formació i a partir d'ara continuaran treballant autònomament per consolidar la implementació i sostenibilitat del programa en el centre.

Un fet destacable és que 2 d'aquests centres (centres 1 i 2 de la taula III-1) van escollir desenvolupar el programa durant aquest curs 2014-15 en llengua anglesa. Per aquesta raó, a l'hora d'avaluar el nivell de comprensió lectora de l'alumnat van utilitzar un instrument diferent a la resta, que comentarem en el següent apartat.

- **2 centres que van deixar la formació el curs 2013-14**

Per altra banda, i per poder donar resposta a la darrera pregunta del cinquè objectiu de recerca que ens hem formulat, recollim dades de l'equip directiu dels dos centres públics d'infantil i primària que van deixar la formació el curs 2013-14 (centres 21 i 22 de la taula III-1).

6.3. Instruments de recollida d'informació i anàlisi i tractament de les dades

Adjuntem, en primer lloc, una taula que resumeix quins instruments utilitzarem per comprovar la hipòtesi formulada i donar resposta a les preguntes de recerca.

Objectius	Hipòtesi o pregunta	Instrument
O1. Identificar els canvis que es produeixen en l'aprenentatge de l'alumnat (nivell comprensió lectora i percepció d'altres).	H1. Els grups d'estudiants obtenen una millora significativa en el nivell de comprensió lectora.	.Prova d'avaluació de la comprensió lectora –ACL o <i>Cambridge Young Learners English Test-</i>
	P1.1. En quina mesura els estudiants perceben que han après?	.Qüestionari de valoració dels aprenentatges assolits per a l'alumnat
	P1.2. En quina mesura el professorat percep que els estudiants han après?	.Entrevista als docents de la mostra de 4 centres i .Entrevista a equip directiu
O2. Identificar el grau de satisfacció del professorat.	P2.1. En quina mesura el professorat valora positivament la qualitat de la formació rebuda?	.Registre de les intervencions a l'aula virtual .Entrevista als docents de la mostra de 4 centres i .Entrevista a equip directiu
O3. Constatar que la participació a la XAI permet que el professorat adquireixi el coneixement bàsic i l'actitud i concepcions adients referents a l'aprenentatge entre iguals.	P3.1. En quina mesura el professorat que participa a la XAI adquireix el coneixement conceptual bàsic del programa LeP?	.Qüestionari sobre el coneixement dels components fonamentals del programa
	P3.2. En quina mesura el professorat que participa a la XAI disposa de les actituds i concepcions adients sobre l'aprenentatge entre iguals?	. <i>Cooperative Learning Implementation Questionnaire</i> , traduït i complementat
O4. Descriure i interpretar l'ús que el professorat fa dels coneixements adquirits per tal d'incorporar el programa LeP.	P4.1. Quines decisions prenen els docents que participen a la XAI a l'hora de desenvolupar el programa LeP en els seus centres educatius, i quins elements els ajuden a prendre les decisions?	.Registre de la implementació de LeP en cada centre .Registre audiovisual de les sessions de formació .Registre de les intervencions a l'aula virtual .Entrevista als docents de la mostra de 4 centres
O5. Identificar i interpretar els indicadors que constaten la sostenibilitat que genera en un centre la formació rebuda a la XAI.	P5.1. Els centres manifesten una voluntat de mantenir el programa LeP pels propers cursos i posen els mitjans per aconseguir-ho?	.Entrevista als docents de la mostra de 4 centres i .Entrevista a equip directiu
	P5.2. Els centres manifesten la intenció i posen mesures per fer servir l'estructura del programa LeP en un altre contingut educatiu?	.Entrevista als docents de la mostra de 4 centres i .Entrevista a equip directiu
	P5.3. Els centres que han abandonat la formació, quins aspectes ressalten com a determinants per haver-ho fet?	Qüestionari a l'equip directiu dels centres

Taula III-2: Síntesi dels objectius, hipòtesi i preguntes de recerca, i dels instruments utilitzats

A continuació presentarem cada un dels instruments que utilitzem, juntament amb l'objectiu de recerca i la hipòtesi o preguntes que ajudarà a respondre, així com el tractament de dades que en farem.

6.3.1. Proves d'avaluació de la comprensió lectora: ACL i *Cambridge Young Learners English Tests*

O1. Identificar els canvis que es produeixen en l'aprenentatge de l'alumnat que participa a la XAI, en relació a la variació del nivell de comprensió lectora i en la percepció per part del propi alumnat i del professorat d'altres aprenentatges obtinguts.

Hipòtesi 1. Els grups d'estudiants dels diferents centres educatius que participen a la XAI, independentment de les seves característiques (centre, edat i rol), obtenen una millora significativa en el nivell de comprensió lectora. S'espera trobar diferències estadísticament significatives entre la mitjana de puntuacions obtingudes en un pre-test i un post-test de comprensió lectora, al final del programa.

La comprensió lectora de l'alumnat que ha treballat el programa en castellà s'avalua mitjançant les proves ACL de primària (Català et al., 2001). Aquestes proves consten de entre 7 a 10 textos, acompanyats de preguntes de comprensió lectora, de 24 a 36, segons el nivell de primària a on va dirigida cada prova.

La fiabilitat de cada una és: KR-20 de .8 ACL 1r; KR-20 de .83 ACL 2n; KR-20 de .80 ACL 3r; KR-20 de .83 ACL4r; KR-20 de .82 ACL 5è; i KR-20 de .76 ACL 6è.

Per altra banda, per l'alumnat que ha treballat el programa en anglès s'han utilitzat les proves de l'any 2011 de la sèrie *Cambridge Young Learners English Tests (Movers and Flyers)*, segons el nivell. Amb aquestes proves s'avaluen les quatre habilitats bàsiques en l'aprenentatge d'una llengua (*Reading, Speaking, Writing i Listening*). Per a la recerca només hem utilitzat la puntuació del *Reading and Writing*, referent a la comprensió lectora. Aquesta habilitat s'avalua a partir de 6 o 7 parts amb preguntes d'estils diferents (de 40 a 50, sempre segons el nivell). Entre d'altres, es poden trobar preguntes on cal buscar la paraula que lliga amb una definició; o decidir si la informació de frases que descriuen parcialment una imatge és correcta o no; o escriure les paraules que falten en un text.

Les proves del *Cambridge English Language Assessment* són reconegudes a nivell internacional. Aquest organisme té publicat un document ben fonamentat a partir de diferents recerques, on s'explica com arriben al nivell de qualitat i responsabilitat cap a la tasca avaluadora, aportant elements que indiquen l'alta fiabilitat i validesa de les seves proves (Cambridge English Language Assessment, 2013).

Es van escollir aquestes dues proves –ACL i *Cambridge Young Learners English Tests* - donat que la tipologia de comprensió lectora avaluada concorda amb els fonaments teòrics del programa.

En tots els centres, la prova escollida es va passar abans de començar el programa, seguint les instruccions pertinents per no influir en els resultats finals. Un cop finalitzat el programa, s'ha tornat a passar la mateixa prova.

Volem mesurar els canvis en els nivells de comprensió lectora mitjançant un T student o Wilcoxon, amb mostra aparellada amb una comparació de mitjanes pre i post, amb el programa informàtic SPSS versió 22. Així mateix, calcularem la mida de l'efecte amb la *d* de Cohen (Cohen, 1988) i utilitzarem la interpretació que l'autor proposa - 0,2 efecte baix; 0,5 efecte mig; 0,8 efecte gran-.

Obtindrem resultats del conjunt de tota la Xarxa de Navarra i de l'alumnat de cada centre per separat; també diferenciarem els resultats segons el rol desenvolupat per cada estudiant, i segons el nivell escolar.

6.3.2. Qüestionari de valoració dels aprenentatges assolits per a l'alumnat

O1. Identificar els canvis que es produeixen en l'aprenentatge de l'alumnat que participa a la XAI, en relació a la variació del nivell de comprensió lectora i en la percepció per part del propi alumnat i del professorat d'altres aprenentatges obtinguts.

P1.1. En quina mesura els estudiants perceben que la seva participació en el programa LeP els ha comportat els aprenentatges que el propi programa preveu?

El qüestionari s'ha elaborat amb l'eina del Google Drive i es contesta online. Es demana l'opinió directament sobre la percepció dels aprenentatges assolits després

d'haver treballat amb el programa LeP, per això es demana de contestar un cop ja s'han treballat totes les sessions, tant a l'escola com a casa.

Les afirmacions s'han elaborat tenint en compte els aprenentatges que es promouen a través del programa LeP, a partir de les dades recollides de l'experiència en altres xarxes (Duran, 2011). Els ítems estan valorats amb una escala tipus Likert de l'1 al 4, on 1 vol dir que no s'està gens d'acord i 4 vol dir molt d'acord, en cada afirmació que se li presenta a l'alumne. Es mesurarà el grau d'acord que l'alumnat expressa en l'assoliment dels diferents aprenentatges, calculant la mitjana de les puntuacions de cada afirmació i la desviació estàndard. Es presentaran els resultats totals de la XAI, també per centres i diferenciant la tipologia de rol en la que ha treballat l'alumnat.

Les 8 afirmacions que valorem de cada qüestionari són les següents:

Qüestionari per l'alumnat tutor:

Ensenyar al meu tutorat o tutorada ha fet que jo...

1. Millori la comprensió lectora.
2. Millori la lectura expressiva: pronúncia i entonació.
3. Aprengui a detectar i corregir les meus errors.
4. Sigui i em senti un lector més competent.

Les sessions de LeP amb el tutorat o tutorada m'han servit per ...

5. Estar més motivat o motivada i aprofitar més el temps.
6. Millorar la comunicació entre nosaltres.
7. Adonar-me de la importància de treballar junts a l'hora d'aprendre.
8. Conèixer millor el meu tutorat o tutorada i posar-me al seu lloc per donar-li les ajudes necessàries.*

Qüestionari per l'alumnat tutorat:

L'ajuda del meu tutor o tutora ha fet que jo...

1. Millori la comprensió lectora.
2. Millori la lectura expressiva: pronúncia i entonació.
3. Aprengui a detectar i corregir les meus errors.
4. Sigui i em senti un lector més competent.

Les sessions de LeP amb el tutor o tutora m'han servit per ...

5. Estar més motivat o motivada i aprofitar més el temps.
6. Millorar la comunicació entre nosaltres.
7. Adonar-me de la importància de treballar junts a l'hora d'aprendre.
8. Conèixer millor el meu tutor o tutora i acceptar les seves ajudes.*

Qüestionari per l'alumnat de tutoria recíproca:

Ensenyar al meu tutorat o tutorada ha fet que jo...

1. Millori la comprensió lectora.
2. Millori la lectura expressiva: pronúncia i entonació.
3. Aprengui a detectar i corregir les meus errors.
4. Sigui i em senti un lector més competent.

Les sessions de LeP m'han servit per ...

5. Estar més motivat o motivada i aprofitar més el temps.

- 6. Millorar la comunicació entre nosaltres.
- 7. Adonar-me de la importància de treballar junts a l'hora d'aprendre.
- 8. Conèixer millor el meu company o companya i posar-me al seu lloc per oferir-li les ajudes necessàries, o acceptar-les quan ell me les ofereixi.*

Taula III-3: Afirmacions valorades en el qüestionari final a l'alumnat

*Totes les afirmacions són iguals, independentment de la tutoria seguida, excepte la número 8. El matís diferencial ve donat per la tipologia de tutoria on es demana la opinió, malgrat això, en el recompte de resultats comptabilitzarem les respostes a aquesta afirmació d'una manera conjunta.

6.3.3. Qüestionari sobre el coneixement conceptual bàsic del programa *Leemos en pareja/Bikoteka Irakurtzen (LeP)*

O3. Constatar que la participació a la XAI permet que el professorat adquireixi el coneixement conceptual bàsic del programa LeP i l'actitud i concepcions adients referents a l'aprenentatge entre iguals.

P3.1. En quina mesura el professorat que participa a la XAI adquireix el coneixement conceptual bàsic del programa LeP?

És un qüestionari tancat elaborat tenint en compte els aprenentatges que es promouen a través del programa LeP, a partir de les dades recollides de l'experiència en altres xarxes (Duran, 2011). El format és de resposta múltiple de 3 opcions. Es va passar a tots els docents al començament de la formació, el mes d'octubre –a la primera sessió presencial amb l'assessora del GRAI-, i a la darrera sessió, el mes de maig.

Consta de 12 preguntes referents a continguts concrets del programa i que són les que mesuren el grau de coneixement de què es disposa, puntuaran 1 o 0 segons si la resposta escollida dins les 3 opcions possibles és la correcta o no. Per tant, l'interval pot oscil·lar entre 12 o 0 respostes correctes. Es quantificaran les respostes correctes i se'n farà el percentatge, a començament de curs i al final. Es recullen les respostes individuals de cada docent però igual que fem amb l'alumnat, es donaran respostes de centre fent la mitjana de tots els participants.

Adjuntem el qüestionari sencer a l'annex 2, però a la taula III-4 comentem sintèticament els continguts de cada pregunta. En el qüestionari, aquests continguts estan expressats amb diferent grau de matisos o aportant dades no prou correctes i fins i tot incorrectes, que el professorat acostuma a tenir mal entès –concepcions errònies del programa- o que sabem que li generen dubtes (Duran, 2011).

Preguntes	Contingut de la pregunta	Contingut de les opcions de resposta
1	Objectius del programa LeP	Competència lectora Creació de les parelles tutor-tutorat Implicació familiar
2	Tutoria entre iguals	Diferents aspectes de la definició (asimetria o no; fixa o no)
3	Foment de la implicació familiar	Tipologies de situacions familiars (nivell lector; fills amb dificultats d'aprenentatge)
4	Competència lectora	Millora de la comprensió lectora segons el rol tutor-tutorat
5	Participació de dos docents d'un mateix centre	Objectiu de la participació de la parella (compartir, substituir, repartir)
6	Fulls d'activitats	Com obtenir els fulls necessaris (còpia, adaptació, creació)
7	Creació de les parelles de classe	Decisions sobre la tipologia de tutoria (aprenentatge segons el rol; necessitat de canvi de rol)
8	Rol del docent a l'aula	Interacció amb les parelles (rectificar, observar, deixar total autonomia)
9	Desenvolupament del programa	Preparació de l'alumnat en el seu rol (provar i canviar; seguiment)
10	Implementació del programa en el centre	Suports (companys d'altres edicions; banc de fulls; estabilitat)
11	Seqüència de treball davant el full d'activitat	Funcions del tutor i del tutorat
12	Creació de parelles en aules amb molt diversitat	Possibilitats de participació segons grau de dificultat d'aprenentatge

Taula III-4: Síntesi del Qüestionari sobre el coneixement conceptual bàsic del programa *Leemos en pareja/Bikoteka Irakurtzen* (LeP)

6.3.4. Traducció del qüestionari Cooperative Learning Implementation Questionnaire-CLIQ i complementació

O3. Constatar que la participació a la XAI permet que el professorat adquireixi el coneixement conceptual bàsic del programa LeP i l'actitud i concepcions adients referents a l'aprenentatge entre iguals.

P3.2. En quina mesura el professorat que participa a la XAI disposa de les actituds i concepcions adients sobre l'aprenentatge entre iguals?

Es passa també a tots els docents al començament de la formació –a la primera sessió presencial amb l'assessora del GRAI-.

Aquest qüestionari està dividit en dues parts. La primera és una traducció literal del *Cooperative Learning Implementation Questionnaire-CLIQ* (Abrami, Poulsen i Chambers, 2004). Referent a la fiabilitat, els autors aporten dades sobre la consistència interna del qüestionari per demostrar que és alta -Alfa de Cronbach per l'escala del valor=0,74; per expectatives=0,86; pel cost=0,87-.

La segona part ha estat elaborada ad hoc, a partir dels coneixements recollits en el marc teòric. Es concreta en 15 ítems que ajuden a complementar el qüestionari *CLIQ*, en relació a les concepcions i actituds davant el suport que es desplega en situacions d'aprenentatge entre iguals, en concret, al llarg de la formació per tal d'implementar el programa LeP en cada centre.

Per tal de mantenir en la primera part el màxim possible la fidelitat al qüestionari original, recollirem els resultats de cada una de les parts per separat, encara que l'estructura dels ítems i el tipus de resposta és la mateixa. La possibilitat de resposta davant de cada ítem es troba entre 1 i 5 en una escala de Likert (de totalment en desacord o totalment d'acord). Alguns ítems estan formulats en positiu, on la resposta esperada seria un 5; en canvi d'altres ho estan en sentit contrari.

En el nostre marc teòric hem fet una presentació dels components bàsics del qüestionari *CLIQ*, que són el valor que se li dóna a l'aprenentatge cooperatiu, les expectatives que se li atribueixen i el cost que li suposa al docent. En total aquest

qüestionari té 48 ítems que mesuren cada un d'aquest component -21 ítems mesuren el valor, 20 ítems mesuren les expectatives, i 7 ítems el cost-. (Veure qüestionari a l'annex 3).

El qüestionari aporta una fórmula que mesura les possibilitats d'ús de l'aprenentatge cooperatiu, tenint en compte la suma de puntuació en cada un dels tres components. Els autors argumenten que les expectatives és el component més significatiu. Si a més a més es considera l'aprenentatge cooperatiu com a valuós, els docents seran més actius en el seu ús, però el pes del valor és inferior a l'anterior. Per últim, considerar l'aprenentatge cooperatiu una càrrega o no (component del cost), no és determinant per a que el professorat acabi decidint fer ús a la seva aula d'aquesta innovació. La fórmula dona un índex que pot servir per comparar diferents situacions, i queda sintetitzada de la següent manera:

$$(0,44 \times \text{expectatives}) + (0,04 \times \text{valor}) - (0,01 \times \text{cost}) = \text{ús de l'aprenentatge cooperatiu}$$

En el nostre cas no pretenem fer comparatives ni entre centres ni dins el mateix centre en diferents moments del curs, malgrat això, afegirem aquest càlcul com a il·lustratiu.

A l'hora, hem complementat la recollida de dades amb 15 ítems més. Aquests ítems mesuren el valor que el professorat dona al suport de companys i equip directiu dins el mateix centre i entre els centres de la xarxa durant la implementació del programa LeP. Afegim dos ítems per constatar l'actitud davant la tutoria entre iguals, mètode cooperatiu que fem en el programa LeP.

En la taula III-5 sintetitzem les temàtiques tractades i en el sentit –positiu o negatiu– com s'han redactat els ítems (veure qüestionari sencer a l'annex 4).

Temàtiques	En positiu	En negatiu
Suport mutu entre docents del propi centre (5 ítems)	<ul style="list-style-type: none"> . Ens ajuda a tots a aprendre . Ens ajuda a implementar el programa . Màxim suport si féssim docència compartida . Consensem respostes de centre 	<ul style="list-style-type: none"> . Molta feina al centre, no cal reunions
Suport de l'equip directiu (2 ítems)	<ul style="list-style-type: none"> . Té clar que vol implementar el programa LeP . col·labora per poder implementar-lo 	
Suport entre docents dels diferents centres de la xarxa (6 ítems)	<ul style="list-style-type: none"> . Intercanvis ens ajuden a aprendre . Ens ajuda a cada un a implementar el programa . Aula virtual: reviso informació, en faig ús, i faig aportacions 	<ul style="list-style-type: none"> . Massa feina al centre, no cal dedicar temps a intercanvis a la xarxa . Aula virtual només per obtenir material de la formadora
Tutoria entre iguals (2 ítems)	<ul style="list-style-type: none"> . Beneficia tutor i tutorat 	<ul style="list-style-type: none"> . Només alguns alumnes poden ser tutors

Taula III-5: Síntesi de les temàtiques del qüestionari per mesurar les concepcions i actituds davant el suport que es desplega a la XAI

Amb el *CLIQ* i la part que el complementa recollirem dades de les actituds i concepcions sobre les característiques i potencialitats de l'aprenentatge entre iguals – entre l'alumnat, entre el professorat i entre centres-. Calcularem la suma de les respostes de cada component -expectatives, valor i cost, i a més a més el suport a la XAI- a nivell individual, però per presentar resultats mostrarem la mitjana de les puntuacions per centre, perquè l'interès de la recerca és veure l'efecte en els docents de cada escola.

6.3.5. Registre audiovisual de les sessions de formació presencials amb la formadora del GRAI

S'enregistren les tres sessions de formació presencial –octubre 2014, febrer 2015, maig 2015- que els participants realitzen amb la formadora del GRAI. De cada sessió es disposa de tres filmacions amb tres grups diferents –pel nombre de participants, les sessions presencials es diversifiquen-, i es recullen dades de tots ells. Així doncs, acabem tenint 9 sessions d'una mitjana de 3h 30' cada una.

Les sessions presencials de formació, tal com ja hem explicat en el marc teòric, s'han centrat en la revisió dels diferents passos que cal desenvolupar per introduir el

programa LeP a cada centre i la manera de mantenir la comunicació entre els participants entre sessió i sessió presencial. Les tres sessions s'organitzen amb una dinàmica d'intercanvi d'informació entre tots els assistents, amb preguntes i respostes concretes per tal d'anar aclarint els diferents passos del programa, i també per clarificar l'ús de les eines (bàsicament l'aula virtual) que faciliten la comunicació i el seguiment de les tasques previstes.

L'objectiu principal de l'ús d'aquest instrument és recollir evidències dels continguts tractats durant les interaccions que es produeixen en les sessions de formació, entre la formadora i els docents que hi participen, i entre els propis docents, que aportin llum per respondre a les preguntes de la recerca. Aquest registre aportarà dades per ajustar l'entrevista posterior que es farà amb els docents de la mostra de 4 centres.

Per reduir les dades que ens aporta el registre audiovisual de les sessions de formació, ens centrarem en l'anàlisi de continguts de les sessions i realitzarem una separació d'unitats de contingut seguint criteris temàtics (Rodríguez, 2003). Seguint el mateix criteri al llarg de tota la recerca, recollirem les intervencions dels docents de cada centre amb el mateix codi. No pretenem fer un estudi del docent com individu sinó de les idees, decisions i aportacions en general que genera cada centre com unitat.

El sistema de categories s'ha elaborat a partir dels continguts que s'han desenvolupat en el programa LeP i totes les consignes i directrius que s'ofereixen en el procés formatiu. Per tant, partirem d'unes categories que es preveuen trobar arrel de la planificació de la sessions de formació, que disposaven d'un guió dels temes que es tractarien, i hem seleccionat només aquelles temàtiques directament relacionades amb les preguntes de recerca. Tot i així, en tractar-se de dades audiovisuals, i per tal d'assegurar la fiabilitat s'aplicarà un prova interjutges, amb dues investigadores externes que analitzaran individualment una de les tres sessions, per després aplicar el coeficient de correlació de Pearson.

Amb les categories ja establertes es farà una anàlisi de la freqüència, a través del programa Atlas-ti versió 7.5.4.

A la taula III-6 presentem el sistema de categories que donaran resposta a la pregunta

4.1. del quart objectiu de recerca:

O4. Descriure i interpretar l'ús que el professorat fa dels coneixements adquirits en la formació rebuda a la XAI per tal d'incorporar en el seu centre educatiu el programa LeP

P4.1. Quines decisions prenen els docents que participen a la XAI a l'hora de desenvolupar el programa LeP en els seus centres educatius, i quins elements els ajuden a prendre les decisions?

Unitat d'anàlisi 3. Decisions preses per desenvolupar el programa	
Categories	Subcategories
3.1.Preparació de la posada en pràctica del programa	3.1.0.Grup-classe
	3.1.1.Avaluació CL inicial
	3.1.2.Llengua amb la que es treballarà a l'aula i a casa
	3.1.3.Creació de les parelles d'aula
	3.1.4.Formació de les parelles d'aula
	3.1.5.Creació parelles familiars
	3.1.6.Formació a les famílies
	3.1.7.Recul·l/Elaboració de fulls d'activitats
	3.1.8.Altres decisions preses
3.2.Sessions a l'aula	3.2.1.Núm. Sessions i calendari
	3.2.2.Temps per sessió
	3.2.3.Sessió estructurada pel full d'activitats: adaptació de l'ús teòric
	3.2.4.Rol del docent
	3.2.5.Canvi de rol amb la tutoria recíproca
	3.2.6.Altres decisions preses
3.3.Preparació prèvia del full per part del tutor	3.3.1. Fomentar la preparació
	3.3.2.Altres decisions preses
3.4.Actuacions del docent fora la sessió	3.4.1.Supervisió de la preparació del full pel tutor
	3.4.2.Seguiment participació familiar
	3.4.3.Supervisió elaboració dels fulls per part del tutor
	3.4.4.Coordinar-se amb companys del centre que treballen el programa
	3.4.5.Recollir dossier de la parella
	3.4.6. Avaluació de l'alumnat
3.5.Tancament del programa	3.5.1.ACL final
	3.5.2.Demanar valoració als alumnes
	3.5.3.Demanar valoració a les famílies
	3.5.4.Contesta valoració docent
	3.5.5.Presentació al claustre
	3.5.6. Valoració de com ha anat/de les decisions preses
	3.5.7.Idees proper curs/documents
3.6.Estructura participativa del programa –treball en xarxa	3.6.1.Document de compromís de centre
	3.6.2.Dins el mateix centre
	3.6.3.Relacions amb altres centres
	3.6.4.Aula virtual
	3.6.5.Sessions presencials

Unitat d'anàlisi 4. Elements d'ajuda per prendre decisions	
Categories	Subcategories
4.1. Company/s del centre que segueix la formació actual	4.1.1. Discussions conjuntes
	4.1.2. Coneix la realitat de l'aula i aporta idees
4.2. Companys del centre d'edicions anteriors	4.2.1. Aporten dades de la seva experiència
	4.2.2. Prenen les decisions conjuntament
4.3. Companys de la xarxa	4.3.1. A nivell presencial
	4.3.2. Aula virtual
4.4. Expert / formadora	4.4.1. A nivell presencial
	4.4.2. Aula virtual
4.5. Material sobre el programa	4.5.1. Publicat o penjat a la web
	4.5.2. De l'aula virtual
4.6. El propi alumnat d'aula	4.6.1. Expressen (directament o indirecta) les seves necessitats, interessos.
4.7. L'equip directiu	4.7.1. Segons la seva implicació (dóna suport i anima / no col·labora)
4.8. Altres elements	

Taula III-6: Sistema de categories per donar resposta a la pregunta de recerca 4.1.

6.3.6. Registre de les intervencions produïdes a l'aula virtual

L'aula virtual –moodle- que s'utilitza en el procés de formació recull explicacions escrites del professorat que aporten dades per poder donar resposta a les preguntes plantejades. Aquest instrument també aportarà dades per ajustar l'entrevista posterior que es farà amb els docents de la mostra de 4 centres.

L'aula virtual s'organitza segons les necessitats del procés formatiu però seguint l'estructura que marca moodle. La manera d'estructurar la informació és mitjançant l'obertura de temes i en el nostre cas en disposem de 10, i un espai per notícies i avisos (veure annex 5).

Cada tema recull una part de la formació, sigui del procés de treball com de blocs d'informació. Els temes són els següents: 1-Benvinguda i presentació; 2-Banc de fulls per al desenvolupament del programa; 3-Avaluació de la comprensió lectora; 4-Elaboració dels fulls d'activitats; 5-Sessions presencials; 6-Material per a desenvolupar el programa a classe; 7-Material per a les famílies; 8-*Escribimos en pareja/Bikoteka Idazten*; 9-*Reading in pairs*; 10-Visita entre centres.

Dins de cada tema es poden obrir diferents espais, nosaltres hem utilitzat “carpetes” i “fòrums”. Obrir carpetes ens ha estat útil per penjar informació sobre el programa LeP o sobre l’organització de la mateixa formació; per penjar material necessari per treballar amb el programa LeP a classe o a casa; consignes per ajustar el material a les pròpies necessitats o per poder-ne elaborar de nou.

Per altra banda, els espais anomenats “fòrum” estan pensats per a que els participants puguin enviar missatges, sigui contestant a una demanda, sigui iniciant una conversa de nou, o per adjuntar algun tipus de material requerit.

La informació que analitzarem en la nostra recerca prové dels fòrums, i en concret dels missatges escrits pels docents, que agruparem per centres. Confeïrem un document word amb tots els missatges enviats pel professorat i reduïrem i analitzarem les dades seguint un sistema de categories. Amb les categories ja establertes es farà una anàlisi de la freqüència, a través del programa Atlas-ti versió 7.5.4.

Les dades recollides amb aquest instrument, juntament amb altres instruments, ens serveixen per donar resposta a dues preguntes de la recerca. Són les preguntes 1 de l’objectiu 2 i la 1 de l’objectiu 4.

A la taula III-7 presentem el sistema de categories que donaran resposta a la pregunta 2.1. del segon objectiu de recerca:

O2. Identificar el grau de satisfacció del professorat participant a la XAI en relació a la valoració que fa de la formació rebuda.

P2.1. En quina mesura el professorat valora positivament la qualitat de la formació rebuda?

Unitat d'anàlisi 2. Valoració de la formació per part del professorat	
Categories	Subcategories
2.1.Compliment d'expectatives inicials	2.1.1.S'han complert positivament
2.2.La formació li ha aportat nous aprenentatges	2.2.1.Sobre els continguts propis del programa
	2.2.2.Sobre com ajudar millor a l'alumnat a aprendre
	2.2.3.Sobre aspectes de la pràctica professional en general
2.3.El suport rebut ha estat adient	2.3.1.Per prendre decisions quan ha calgut
2.4.L'organització de la formació ha estat correcta	2.4.1.La temporització, sessions presencials, espai virtual
2.5.Canvis que s'introduïrien com a millora/no valorats positivament	
2.6. Demandes de continuïtat	

Taula III-7: Sistema de categories per donar resposta a la pregunta de recerca 2.1.

Per elaborar les categories de la unitat d'anàlisi 2, la valoració de la formació per part del professorat, hem utilitzat les preguntes suggerides per Guskey (2000) en el seu model d'avaluació del desenvolupament professional, dins el nivell que ell anomena "satisfacció dels participants".

Referent a la pregunta 4.1. del quart objectiu, a la taula III-6 comentada a l'apartat anterior s'ha presentat el sistema de categories que utilitzem per obtenir els resultats, i emprarem el mateix en els dos instruments. El fet d'utilitzar el mateix sistema de categories ens sembla especialment interessant per aconseguir credibilitat en el procés d'interpretació de les dades, fent ús de la triangulació de mètodes i de subjectes.

6.3.7. Registre escrit de les dades de la implementació del programa en cada centre

S'ha elaborat un registre –amb format taula- on consten les dades de la posada en pràctica del programa per part de tots els docents participants a la formació. Aquestes dades, que ens permetran visualitzar les decisions que en cada centre s'han pres i com han quedat materialitzades, són aportades pels propis docents.

En el registre hi consta: el nombre de alumnes participants i de sessions dins el programa LeP desenvolupades a l'aula i a casa; a quin nivell educatiu –aula- s'ha dut a terme el programa; amb quin idioma s'ha treballat; quin tipus de tutoria s'ha emprat; ús de la docència compartida o només un docent a l'aula; i constatació si altre

professorat del centre no participant a la formació ha desenvolupat també el programa.

Aquest registre ens permet aportar dades per respondre a l'objectiu 4 de la recerca i s'inclourà a l'apartat de resultats per donar resposta a l'objectiu.

6.3.8. Entrevista semiestructurada als docents de la mostra de 4 centres

Entrevista semiestructurada elaborada amb l'objectiu d'aportar dades per poder donar resposta a bona part de les preguntes de la recerca. Aquests continguts sobre els que hem decidit recollir informació estan inclosos en un guió temàtic que s'ha utilitzat en cada entrevista. S'ha elaborat un guió genèric però a partir de les dades recollides al llarg del curs amb la resta d'instruments, s'han afinat les preguntes concretes fetes a cada centre.

Les entrevistes es duen a terme un cop tancat el programa, el juny del 2015. Se'n fan quatre, una per a cada centre de la mostra, conjuntament amb tot el professorat que en aquest moment està implicat en el desenvolupament del programa, tant si ha seguit la formació durant el darrer curs o en edicions anteriors. Les converses conjuntes entre el professorat del centre i la investigadora s'enregistren en suport àudio.

Adjuntem un guió genèric de l'entrevista a l'annex 6.

En les entrevistes al professorat utilitzarem també el procediment de reducció i anàlisi de dades a partir d'un sistema de categories. Donat que les entrevistes ens seran útils per donar resposta, entre altres, a les mateixes preguntes de recerca que el registre audiovisual de les sessions de formació i que el registre de les intervencions a l'aula virtual, utilitzarem el mateix sistema de categories amb la mateixa codificació. L'única diferència a l'hora d'analitzar les entrevistes, és que afegirem més categories perquè donaran resposta a més preguntes de recerca, categories que també sorgeixen del marc teòric del programa. Posteriorment se'n farà una anàlisi mitjançant el programa informàtic Atlas-ti i s'analitzarà la freqüència de resposta.

La pregunta associada a l'objectiu 2 de recerca es contesta a partir dels resultats obtinguts de les entrevistes i del registre de les intervencions a l'aula virtual, fent l'anàlisi de la informació mitjançant el sistema de categories que hem presentat a l'apartat 6.3.6., taula III-7.

Per altra banda, la pregunta associada a l'objectiu 4 també es contesta conjuntament amb els resultats obtinguts de l'anàlisi del registre de les intervencions a l'aula virtual, i a l'hora amb els resultats del registre audiovisual de les sessions de formació. En aquest cas, les categories emprades s'han explicat dins l'apartat 6.3.5., taula III-6.

A continuació presentarem els sistemes de categories que també s'han elaborat per l'anàlisi de la informació recollida a les entrevistes al professorat, però que utilitzarem per donar resposta a altres preguntes de la recerca no referenciades fins el moment. En tots els casos s'utilitzarà el mateix programa Atlas-ti per fer-ne l'anàlisi de la freqüència de resposta.

Dins el primer objectiu:

O1. Identificar els canvis que es produeixen en l'aprenentatge de l'alumnat que participa a la XAI, en relació a la variació del nivell de comprensió lectora i en la percepció per part del propi alumnat i del professorat d'altres aprenentatges obtinguts.

P1.2. En quina mesura el professorat percep que els estudiants, pel fet de participar en el programa LeP, han assolit els aprenentatges que el propi programa preveu?

En aquest cas ens hem centrat en identificar si el professorat considera que l'alumnat ha millorat el nivell de comprensió lectora i, per altra banda, si ha assolit altres aprenentatges. D'aquí han sorgit les dues subcategories analitzades.

Unitat d'anàlisi 1. Percepció per part dels docents dels aprenentatges assolits per l'alumnat	
Categoria	Subcategories
1.1. Tipus d'aprenentatge assolit/promogut	1.1.1. Augment del nivell CL
	1.1.2. Altres aprenentatges

Taula III-8: Sistema de categories per donar resposta a la pregunta de recerca 1.2.

Dins l'objectiu 5 de la recerca:

O5. Identificar i interpretar els indicadors que constaten la sostenibilitat que genera en un centre la formació rebuda a la XAI.

P5.1. Els centres que participen a la XAI manifesten una voluntat clara de mantenir el programa LeP com a pràctica habitual del centre per propers cursos i posen els mitjans per aconseguir-ho?

Per elaborar les categories de la unitat d'anàlisi 5 (taula III-9) hem tingut en compte el marc teòric, sobre sostenibilitat de la implementació de les innovacions en un centre, i en concret, el que ja coneixem de la XAI a altres territoris que ja porten més temps treballant per a la implementació i sostenibilitat del programa (Duran, 2011).

Unitat d'anàlisi 5. El centre mantindrà LeP com a pràctica habitual i posarà els mitjans per aconseguir-ho	
Categories	Subcategories
5.1. Aprenentatge aconseguit pels docents	5.1.1. Els docents que han seguit la formació actual han après suficientment per continuar amb el programa
	5.1.2. El conjunt de docents implicats en el desenvolupament del programa en el centre saben com continuar
	5.1.3. No se sap / no es té clar com continuar
5.2. Ajustament del programa a les característiques del centre	5.2.1. Hi ha una decisió clara de quins cursos el portaran a terme i de quina manera
	5.2.2. S'ha fet un ajustament però no és útil tots els anys
	5.2.3. No hi ha un ajustament clar
	5.2.4. No hi ha docents que s'hi impliquin
5.3. Compromís de l'equip directiu per mantenir LeP	5.3.1. Ha explicat el compromís públicament
	5.3.2. Ha posat les mesures adients per fer-ho
	5.3.3. L'equip directiu no posa les mesures per assegurar la continuïtat
	5.3.4. La continuïtat dependrà de la voluntat de docents concrets, sense una línia clara de centre
5.4. Altres aportacions	

Taula III-9: Sistema de categories per donar resposta a la pregunta de recerca 5.1.

A la taula III-10 presentem el sistema de categories que donaran resposta a la pregunta 5.2. del cinquè objectiu de recerca:

P5.2. Els centres que participen a la XAI manifesten la intenció i posen mesures per fer servir l'estructura del programa LeP, a l'hora de treballar a l'aula un altre contingut educatiu?

Unitat d'anàlisi 6. El centre té la intenció i posa les mesures per utilitzar l'estructura del programa en altres continguts educatius	
6.1.Els docents implicats en el programa proposen utilitzar-ho amb altres continguts que no sigui la comprensió lectora	6.1.1.El centre ho accepta i posa les mesures adient
	6.1.2.A nivell de centre s'accepta però no es posen mesures addicionals
6.2.Es planteja el treball de la comprensió lectora però amb una altra llengua	6.2.1.Es posen els mesures adients per fer-ho possible
	6.2.2.S'iniciarà sense cap mesura especial
	6.2.3.A nivell de centre no s'accepta
6.3.Els docents implicats en el programa no plantegen al centre un ús amb altra llengua i/o contingut nou	6.3.1.S'ho han plantejat però ho veuen molt difícil
	6.3.2.No s'ho han plantejat
6.4.L'equip directiu proposa utilitzar l'estructura del programa amb altres continguts	6.4.1.Posa en marxa sistemes de suport per assolir-ho
	6.4.2. No es posen mesures addicionals
	6.4.3.Simplifica la implicació que comporta el programa

Taula III-10: Sistema de categories per donar resposta a la pregunta de recerca 5.2.

6.3.9. Entrevista semiestructurada a membres de l'equip directiu de la mostra de 4 centres

Es realitzen 4 entrevistes semiestructurades enfocades cada una cap a les temàtiques de les tres preguntes de la recerca sobre les que es vol obtenir informació. S'ha elaborat un guió genèric però a partir de les dades recollides al llarg del curs amb la resta d'instruments, també s'han afinat les preguntes de la mateixa manera que es fa amb les entrevistes als docents.

Les entrevistes es duen a terme un cop tancat el programa, el juny del 2015, el mateix dia que es duen a terme les dels docents del centre. Se'n fan quatre, una per a cada centre de la mostra, i hi participa el director del centre i en algun cas també un altre company de l'equip directiu. Les converses s'enregistren en suport àudio, per després

ser analitzades mitjançant el programa informàtic Atlas-ti, analitzant-ne la freqüència de resposta.

Adjuntem un guió genèric de l'entrevista a l'annex 7.

Per reduir les dades d'aquestes converses utilitzarem una part de les categories ja elaborades per les entrevistes al professorat, que hem comentat anteriorment.

Per donar resposta a la pregunta 1.2. de la recerca, malgrat es refereix a la percepció del professorat, utilitzem les entrevistes als equips directius perquè en algun centre coincideix que el professorat que desenvolupa el programa LeP en el centre també forma part de l'equip directiu, i a l'hora d'expressar la seva opinió es fa difícil de separar i situar-la en una única funció (directiu o docent). Es pot revisar el sistema de categories a l'apartat 3.6.8., taula III-8. Així mateix ho fem a la pregunta 2.1., es poden revisar les categories a l'apartat 6.3.6., taula III-7.

Les preguntes de recerca 5.1 i 5.2 es contesten també a partir de les entrevistes a professorat i direcció, i disposarem d'un mateix sistema de categories. Es poden revisar a l'apartat 6.3.8., taula III-9 i taula III-10.

6.3.10. Qüestionari a l'equip directiu dels centres que han abandonat la formació abans dels temps establert

S'ha elaborat un qüestionari de 5 preguntes obertes dirigides a obtenir informació sobre la darrera pregunta de la recerca, relacionada amb la sostenibilitat del programa LeP en els centres.

O5. Identificar i interpretar els indicadors que constaten la sostenibilitat que genera en un centre la formació rebuda a la XAI.

P5.3. Els centres que han abandonat la formació de la XAI abans d'haver participat tres anys, quins aspectes ressalten com a determinants per haver-ho fet?

Aquest qüestionari s'ha enviat als equips directius dels dos centres que van deixar la formació el curs 2013-14, sense acabar el cicle de tres edicions de participació a la XAI.

Prèvia conversa telefònica amb direcció, se'ls demana que el retornin amb les resposta per escrit. A l'apartat de resultats es presenta un recull sintètic de les respostes obtingudes.

Adjuntem el qüestionari a l'annex 8.

7. Resultats

7.1. Resultats obtinguts en relació al canvi que es produeix en l'aprenentatge de l'alumnat que participa a la XAI

7.1.1. Resultats de l'estudi quasi-experimental

7.1.2. Resultats a partir de la percepció del propi alumnat

7.1.3. Resultats a partir de la percepció del professorat

7.2. Resultats en relació a la valoració i el grau de satisfacció del professorat participant a la XAI

7.3. Resultats en relació als aprenentatges que la XAI promou en el professorat

7.3.1. Adquisició del coneixement conceptual bàsic del programa

7.3.2. Disposició de les actituds i concepcions sobre l'aprenentatge entre iguals

7.4. Resultats en relació a l'ús per part del professorat dels coneixements adquirits

7.4.1. Decisions preses pels docents i elements que els ajuden a prendre-les

7.5. Resultats en relació als indicadors que constaten la sostenibilitat de la formació rebuda en un centre

7.5.1. Voluntat dels centres de mantenir el programa LeP com a pràctica habitual i mecanismes per aconseguir-ho

7.5.2. Voluntat dels centres per utilitzar l'estructura del programa amb altres continguts i mecanismes per aconseguir-ho

7.5.3. Factors determinants en la presa de decisió d'abandonament de la XAI

7. Resultats

En aquest apartat presentarem els resultats obtinguts en el nostre treball d'investigació. Ho farem donant resposta a cada objectiu formulat, tenint en compte la hipòtesi plantejada, quan s'escaigui, i les preguntes d'investigació.

7.1. Resultats obtinguts en relació al canvi que es produeix en l'aprenentatge de l'alumnat que participa a la XAI

Per donar resposta al primer objectiu de la nostra recerca utilitzem diferents instruments, tal com hem assenyalat en l'apartat anterior. En primer lloc presentem dades en relació a l'estudi quasi-experimental, que ens permetran acceptar o rebutjar la hipòtesi plantejada. Seguidament aportem informació per respondre a la pregunta formulada.

7.1.1. Resultats de l'estudi quasi-experimental

En l'estudi quasi-experimental ens centrem en els canvis en el nivell de comprensió lectora de l'alumnat. Els resultats globals de la XAI de Navarra en relació a aquest canvi, ens mostren un avenç en la mitjana de començament de curs -56,86- amb la mitjana de final de curs -65,61-. Aquesta millora és estadísticament significativa (Taula III-11).

Tots els centres	Núm. alumnat	\bar{x} pretest	σ	\bar{x} posttest	σ	t	p	d Cohen
	817	56,86	19,67	65,61	19,61	-20,75	,000	0,45

Taula III-11: Resultats globals de canvi de la comprensió lectora de l'alumnat de tota la XAI de Navarra

Per tant, podem dir que en global l'alumnat ha assolit un nivell d'aprenentatge en relació a la comprensió lectora major del que disposava a inici de curs, l'ha augmentat en 8,75 punts, i aquest augment no és degut a l'atzar. Si ens fixem en la mida de l'efecte, seguint a Cohen (1988), es pot considerar que aquest augment és mitjà.

Una variable que també podem analitzar a l'hora d'observar si existeix una millora en el nivell de comprensió lectora, és el rol que ha desenvolupat l'alumnat (Taula III-12).

En el nostre estudi veiem com es produeix un avenç estadísticament significatiu en els tres casos, tant si s'ha treballat amb una tutoria recíproca, com amb tutoria fixa de tutor i tutorat. Referent a la mida de l'efecte, podem dir que està al voltant de la banda mitja.

ROL	Núm. alumnat	\bar{x} pretest	σ	\bar{x} posttest	σ	t	p	d Cohen
Recíproc	532	60,35	18,94	69,17	18,16	-16,49	,000	0,50
Tutor	136	57,65	17,46	65,45	18,03	-8,19	,000	0,44
Tutorat	149	43,68	18,68	53,02	20,87	-9,61	,000	0,47

Taula III-12: Resultats de comprensió lectora de l'alumnat de tota la XAI de Navarra segons el rol desenvolupat

Quant a l'edat de l'alumnat, presentem les dades agrupades per cicles: inicial, mitjà i superior de Primària, primer i segon cicle d'ESO. La Taula III-13 sintetitza les dades obtingudes mitjançant la prova t de Student o la prova dels rangs amb signe de Wilcoxon, segons si la mostra d'alumnat arriba a 30 (primera prova) o és inferior (segona prova).

CICLE	Núm. alumnat	\bar{x} pretest	σ	\bar{x} posttest	σ	z/t	p	d Cohen
Inicial	24	60,07	17,80	72,05	16,87	z=-4,31	,000	0,69
Mitjà	384	59,22	19,65	69,74	18,96	-16,81	,000	0,55
Superior	164	56,79	19,39	63,38	20,01	-7,90	,000	0,34
1rESO	237	53,29	19,40	60,53	18,72	-9,00	,000	0,38
2nESO	8	40,97	20,61	43,75	21,14	-0,508	,611	0,13

Taula III-13: Resultats de comprensió lectora de l'alumnat de tota la XAI de Navarra segons el cicle

Podem observar també la millora estadísticament significativa en quatre cicles. A cicle inicial la mida de l'efecte està entre mitjana i alta, a cicle mitjà es troba en la franja mitjana, i a cicle superior i primer cicle d'ESO entre la franja baixa-mitjana.

A 2n cicle d'ESO no es produeix una millora significativa, però cal fer un esment especial a aquesta dada. Tenim el cas d'un institut (centre 6) que va desenvolupar el programa amb un grup reduït d'alumnat (n=8), a 3r curs d'ESO a l'aula de diversificació curricular, amb alumnat amb necessitats educatives específiques, alguns d'ells amb un nivell de coneixements inferiors a 1r d'ESO. Aquest alumnat presenta un ritme

d'aprenentatge baix i amb altres dificultats associades, fet que determina un avenç lent en tots els aprenentatges. Per tant, l'hem situat a 2n cicle d'ESO pel fet de ser alumnat d'aquesta edat, però es tracta d'un petit grup amb característiques molt singulars i que no estan treballant els continguts curriculars ni les competències bàsiques d'aquest nivell.

Per concretar més les dades, presentem resultats centre per centre (Taula III-14).

Prova t de Student								
Centre	Núm. alumnat	\bar{x} pretest	σ	\bar{x} posttest	σ	t	p	d Cohen
1	36	68,61	18,67	76,53	15,25	-5,57	,000	0,47
2	70	50,92	19,54	64,95	21,12	-8,55	,000	0,69
3	30	51,73	18,43	58,63	20,96	-3,35	,002	0,35
4	39	50,64	20,55	57,27	20,53	-2,66	,011	0,33
5	38	59,20	15,89	72,87	14,69	-10,87	,000	0,89
7	88	56,09	18,88	61,30	18,60	-3,787	,000	0,28
10	32	54,45	17,86	67,04	17,78	-5,05	,000	0,71
11	30	52,50	17,05	65,09	16,60	-6,21	,000	0,75
14	80	51,80	20,21	59,55	18,65	-7,04	,000	0,40
15	53	63,49	17,37	72,56	18,12	-5,19	,000	0,51
17	54	62,52	14,37	72,21	13,31	-6,31	,000	0,70
18	54	75,13	13,05	81,48	10,61	-4,19	,000	0,54
19	55	61,55	19,10	71,22	17,09	-5,30	,000	0,54
20	35	38,00	18,49	45,60	19,75	-3,81	,000	0,40
Prova dels rangs amb signe de Wilcoxon								
Centre	Núm. alumnat	\bar{x} pretest	σ	\bar{x} posttest	σ	z	p	d Cohen
6	8	40,97	20,61	43,75	21,14	-0,508	,611	0,13
8	17	48,20	14,00	50,82	16,69	-1,195	,232	0,17
9	27	70,37	10,43	78,44	8,32	-3,841	,000	0,86
12	21	63,31	14,07	72,96	11,50	-3,389	,001	0,75
13	21	53,90	19,29	65,14	18,98	-3,276	,001	0,59
16	29	40,73	16,00	47,93	19,34	-2,691	,007	0,41

Taula III-14: Resultats de comprensió lectora de l'alumnat de tota la XAI de Navarra per a cada centre

Veient centre per centre, l'alumnat de tots els centre ha millorat el seu nivell de comprensió lectora essent estadísticament significativa aquesta millora ($p < 0,05$) en la seva majoria. D'aquests centres, els 3, 4 i 7 tenen una mida de l'efecte dins la franja mitjana-baixa. Els centres 1, 13, 14, 15, 16, 18, 19 i 20 estan al voltant de la banda mitjana. I els centres 2, 5, 9, 10, 11, 12, 17 són els que tenen una mida de l'efecte més gran, situant-se en la franja alta.

Només dos centres mostren una millora no significativa (centres 6 i 8). Ambdós centres han treballat amb grups reduïts d'alumnat, fet que podria explicar en part que les diferències globals en la millora de la comprensió no resultin significatives.

Referent al centre 6, ja hem comentat les seves característiques anteriorment.

Matisem més les dades del centre 8 presentant els rangs (taula III-15):

		N
Final < inicial	Rangs negatius	5
Final > inicial	Rangs positius	11
Final = inicial	Empats	1
	Total	17

Taula III-15: Resultats de la prova dels rangs amb signe de Wilcoxon del centre 8 (rangs)

De tot el grup classe, 5 alumnes no superen la puntuació inicial en la prova de comprensió lectora i 1 treu la mateixa puntuació. Aquesta tipologia de casos que es donen en totes les aules degut a diferents raons, com veurem més endavant – cansament/desmotivació a final de curs, confusió del moment-, en un grup reduït d'alumnat semblen ser determinants per indicar la no significació de la millora global de tot el grup.

Un cop presentats els resultats quantitatius sobre el nivell de comprensió lectora, podríem concloure que la hipòtesi plantejada (*H1. Els grups d'estudiants dels diferents centres educatius que participen a la XAI, independentment de les seves característiques -centre, edat i rol-, obtenen una millora significativa en el nivell de comprensió lectora*) s'accepta en relació al global de tot l'alumnat de la XAI de Navarra, en relació als diferents rols desenvolupats en el programa i també segons els diferents grups d'edat. Referent a l'estudi centre a centre, la hipòtesi es pot acceptar per la immensa majoria, quedant fora dos centres concrets amb situacions molt particulars.

Malgrat no tenir grup de comparació, tal com s'ha explicat, podem concloure que l'alumnat ha millorat i que l'efecte d'aquesta millora majoritàriament se situa en una franja mitjana-alta. Tot i que al llarg del curs, i en tots els centres, es desenvolupen moltes activitats que ajuden a la millora de la comprensió lectora, de ben segur que el programa LeP també hi deu haver influït. A efectes del nostre estudi, podem pensar

que el programa pot haver tingut un impacte positiu en la millora de la comprensió lectora.

7.1.2. Resultats a partir de la percepció del propi alumnat

Amb l'objectiu de matisar i aprofundir en la informació obtinguda de l'estudi quasi-experimental, a continuació sintetitzem les dades obtingudes a partir del qüestionari passat a l'alumnat. Presentem les dades diferenciades per centres (dels centres 6 i 16 va ser impossible recollir les dades per qüestions internes del centre), amb la quantitat d'alumnat que va contestar els qüestionaris segons el rol desenvolupat -R, rol recíproc; T, tutor; t, tutorat-.

De cada afirmació formulada hem obtingut la mitjana de les possibles puntuacions 1-2-3-4 (\bar{x}). També hem calculat la desviació estàndard (σ).

Hem calculat les següents dades: 1) mitjana i desviació per a cada centre tenint en compte totes les afirmacions i tipus de rol conjuntament (taula III-16); 2) mitjana i desviació global de cada afirmació (taula III-17); 3) mitjana i desviació global per a cada rol, per una banda diferenciant cada afirmació però també el total de totes vuit (taula III-17); i finalment 4) mitjana i desviació global de tot l'alumnat de tots els centres i totes les afirmacions conjuntament (taula III-17).

Centre	Rol	Alumnat segons rol	Total alumnat	Mitjana i desviació
1	R	33	33	$\bar{x}=2,76$ ($\sigma=0,84$)
2	R	68	68	3,27 (0,72)
3	T / t	25 / 30	55	3,52 (0,67)
4	R	42	42	2,60 (1,00)
5	R / T / t	13 / 12 / 11	36	3,69 (0,58)
7	R / T / t	21 / 27 / 38	86	3,03 (0,86)
8	R	15	15	3,08 (0,76)
9	R	26	26	3,00 (0,81)
10	T / t	13 / 20	33	3,44 (0,66)
11	T / t	17 / 16	33	3,08 (0,97)
12	R	23	23	3,91 (0,28)
13	R	21	21	3,20 (0,75)
14	R / T / t	59 / 9 / 9	77	2,79 (0,91)
15	R	57	57	3,21 (0,79)
17	R	63	63	2,99 (0,82)

18	R	54	54	3,55 (0,64)
19	R	12	12	3,61 (0,55)
20	T / t	17 / 18	35	3,22 (0,78)

Taula III-16: Resultats de l'opinió de l'alumnat sobre el seu aprenentatge, per centres

Tenint en compte que les possibilitats de resposta era 1-2-3-4, de menys d'acord a molt d'acord, una puntuació de 2,5 fa referència a que s'està mitjanament d'acord amb l'afirmació. Puntuacions més baixes estarien en la franja més propera al desacord, i puntuacions més altes denoten un acord cada cop major.

En la totalitat dels centres les puntuacions es troben en la franja superior del 2,5 i en la majoria de centres (78%) puntuen 3 o més. Aquesta puntuació ens indica que l'alumnat considera que les idees expressades en les afirmacions realment les obtenen o aprenen a partir de treballar amb el programa LeP.

Si analitzem en concret les respostes afirmació per afirmació podem observar que en el global de tot l'alumnat el rang de resposta va de 3,06 (afirmació 5) a 3,29 (afirmació 8), sempre dins la franja alta de l'acord (Taula III-17).

Rol	N	Afirmacions formulades								Mitjana total i desviació
		1. Millorar comprensió lectora	2. Millorar lectura expressiva	3. Detectar i corregir errors	4. Lector més competent	5. Estar més motivat	6. Millorar la comunicació	7. Importància treballar junts	8. Conèixer millor el company	
R	507	$\bar{x}=3,12$ $\sigma=0,78$	3,08 0,81	3,18 0,83	3,02 0,89	3,01 0,91	3,20 0,86	3,25 0,83	3,25 0,83	3,14 0,85
T	120	3,24 0,72	3,24 0,71	3,26 0,76	3,23 0,76	3,11 0,83	3,13 0,90	3,33 0,77	3,33 0,73	3,23 0,78
t	142	3,22 0,87	3,11 0,88	3,25 0,90	3,15 0,95	3,18 0,89	3,27 0,90	3,35 0,85	3,42 0,84	3,24 0,89
Total	769	3,16 0,79	3,11 0,81	3,20 0,84	3,07 0,89	3,06 0,89	3,20 0,87	3,28 0,82	3,29 0,81	3,17 0,84

Taula III-17: Resultats de la percepció de l'alumnat segons les afirmacions formulades i depenent del rol

Observem que no només valoren la millora que obtenen en comprensió lectora (afirmació 1 -3,16 sobre 4-), sinó que també perceben que milloren en lectura expressiva (3,11), en aprendre a detectar i corregir els propis errors (3,20), a sentir-se

més competent (3,07) i motivat (3,06), a millorar la comunicació amb l'altre (3,20) i conèixer-se millor (3,29), i a adonar-se de la importància de treballar junts (3,28).

Quan diferenciem les respostes segons els rols de l'alumnat observem igualment que els resultats es mantenen de manera similar. I, finalment, calculant la mitjana de tot l'alumnat i de totes les afirmacions el resultat obtingut és d'un acord de 3,17 sobre 4.

Tenint en compte els resultats no estadísticament significatius del centre 8, presentats en l'estudi quasi-experimental, volem remarcar que l'alumnat d'aquest centre se sent globalment satisfet amb els aprenentatges obtinguts (3,08). I també en la percepció tant de la seva millora de la comprensió lectora (3,20), com en la resta d'aprenentatges assolits (veure taula III-18).

N	Afirmacions formulades								Mitjana total i desviació
	1. Millorar comprensió lectora	2. Millorar lectura expressiva	3. Detectar i corregir errors	4. Lector més competent	5. Estar més motivat	6. Millorar la comunicació	7. Importància treballar junts	8. Conèixer millor el company	
15	$\bar{x}=3,20$ $\sigma=0,77$	2,93 0,59	3,27 0,80	2,67 0,72	3,40 0,74	3,00 0,65	3,27 0,88	3,00 0,76	3,08 0,76

Taula III-18: Resultats de l'opinió de l'alumnat del centre 8 sobre l'aprenentatge assolit

Fins aquest moment d'anàlisi de resultats podem constatar una millora quantitativa en la comprensió lectora de l'alumnat (estudi quasi-experimental) que queda recolzada per la percepció del propi alumnat del seu grau d'aprenentatge en relació a aquesta comprensió. A l'hora, l'alumnat també constata la percepció d'altres beneficis que li aporta la seva participació en el programa LeP.

7.1.3. Resultats a partir de la percepció del professorat

Presentem els resultats extrets a través de l'anàlisi amb l'Atlas-ti de les entrevistes realitzades, tant amb el professorat dels centres 1,2,3 i 4 (P-1, P-2, P-3, P-4), com als equips directius (D-1, D-2, D-3, D-4). La unitat d'anàlisi 1 *-Percepció per part dels docents dels aprenentatges assolits per l'alumnat-*, està dividida en dues categories.

Les categories recullen els comentaris referents a l'augment del nivell de la comprensió lectora i també altres aprenentatges promoguts pel programa LeP.

	D-1	P-1	D-2	P-2	D-3	P-3	D-4	P-4	TOTALS	%
1.1. Tipus d'aprenentatge assolit/promogut										
1.1.1. Augment del nivell CL	1	2	0	1	0	4	0	2	10	34,5
1.1.2. Altres aprenentatges	4	3	0	5	0	1	2	4	19	65,5
TOTALS:	5	5	0	6	0	5	2	6	29	100

Taula III-19: Resultats de la percepció del professorat sobre l'aprenentatge de l'alumnat

La taula III-19 ens ofereix sintèticament la freqüència en què s'ha anomenat cada una de les temàtiques expressades en les dues categories recollides, durant les entrevistes a professorat i equips directius, i el percentatge que representa sobre el total.

En tots els 4 centres s'ha expressat l'opinió sobre la percepció de l'aprenentatge que l'alumnat obté pel fet de participar en el programa LeP, sent lleugerament major els comentaris en relació als aprenentatges més enllà de la comprensió lectora (65,5% front el 34,5%).

Podem recollir diferents comentaris en relació a l'augment de la comprensió lectora i dels altres aprenentatges assolits per l'alumnat, fets que il·lustrem amb algunes cites⁴.

Es ressalta **l'augment en el nivell de la comprensió lectora** de l'alumnat i com es transmet a diferents situacions.

"Les famílies també ho veuen, diuen que ho resolen d'una altra manera, aplica un altre tipus d'estratègies per arribar a la resolució d'una pregunta (...). I a les proves que hem passat a final de cicle, que són textos llargs sí que es nota." (P-1: 41'56")

A l'hora, s'introdueix el dubte de si les proves pròpiament mesuren el que realment l'alumnat ha après, tant si són proves externes com les pròpies que proposa el programa.

"Els resultats del centre en comprensió lectora a les proves diagnòstiques no han estat gaire satisfactoris...però nosaltres sí que veiem que aprenen." (P-2: 43'03")

⁴ Totes les cites del treball provinents d'àudio i vídeo estan traduïdes del castellà. Cada una indica si prové d'un docent (P) o d'un membre de l'equip directiu (D) seguit del número de centre (del 1 al 20), i l'hora, minut i segon on comença la cita. Si prové de l'aula virtual (AV) es copia literalment, i es posa el número de fila dins el document.

Referent a **altra tipologia d'aprenentatges** que pot assolir l'alumnat, remarquen que aporta beneficis relacionats amb les relacions interpersonals a l'hora d'aprendre:

"El programa també aporta altres elements... comunicació, bon tracte, respecte, treball en equip ... ells també ho veuen... posar-se en la situació de la professora i de l'altre, entendre les dificultats de l'altra persona." (P-1: 34'52")

"Més d'un alumne m'ha dit que ha conegut un nou amic, gràcies al programa s'han ajuntat persones que mai s'acosten." (D-1: 19'01")

Per altra banda, s'observa una millora de les actituds positives davant l'aprenentatge, amb una major motivació i responsabilitat:

"Ens hem de fixar en el procés, el feedback que ens donen els alumnes i les famílies... molt positiu... i l'hàbit lector que va creant a les famílies". (P-2: 50'38")

"Jo em pensava que el nombre de tutors que es prepararia la feina seria menor, no pensava que vinguessin a classe amb la feina feta, m'ha sorprès gratament. I si un dia no fèiem l'activitat perquè ens sorgia un imprevist, els tutors em deien, eh, que toca llegir en parella!" (P-4: 31'04")

Un cop presentats tots els resultats recollits per donar resposta a l'objectiu 1 de la recerca podem constatar que l'alumnat millora, en termes generals, els seus nivells de comprensió lectora; i així és percebut tant pels alumnes com pel professorat. A més, els alumnes aporten consciència sobre altres beneficis -lectura expressiva, detecció i correcció dels propis errors, sentiment de competència, motivació, millora de la comunicació, auto-coneixement i valoració de la cooperació-. El professorat, per la seva part, valora les relacions interpersonals i les actituds positives davant l'aprenentatge. Tots aquests beneficis, aportats per alumnes i professorat coincideixen amb aspectes ben valorats en els centres i identificats com a beneficiosos.

7.2. Resultats en relació a la valoració i el grau de satisfacció del professorat participant a la XAI

El segon objectiu de la recerca fa referència a la valoració i el grau de satisfacció del professorat cap a la formació rebuda. Sintetitzem les dades recollides en els diferents instruments i analitzades amb l'Atlas-ti. Per a cada instrument -entrevista al professorat de la mostra de 4 centres (P) o direcció (D), i recull de les intervencions a

l'aula virtual (AV)- es comptabilitza la freqüència de cada categoria i el percentatge en relació al nombre total d'intervencions.

La unitat d'anàlisi 2, referent a la pregunta associada al segon objectiu de recerca, estava subdividida en diferents categories, i presentem la seva freqüència i percentatge a la taula III-20.

2. Valoració de la formació per part del professorat											
	AV	D-1	P-1	D-2	P-2	D-3	P-3	D-4	P-4	TOTAL	%
2.1. Compliment d'expectatives inicials											
2.1.1. S'han complert positivament	1	0	0	0	1	0	1	0	0	3	5,9
2.2. La formació li ha aportat nous aprenentatges											
2.2.1. Sobre els continguts propis del programa	3	0	0	0	1	0	2	0	2	8	15,7
2.2.2. Sobre com ajudar millor a l'alumnat a aprendre	0	0	1	0	1	0	0	0	0	2	3,9
2.2.3. Sobre aspectes de la pràctica professional en general	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1,9
2.3. El suport rebut ha estat adient											
2.3.1. Per assolir l'aprenentatge i prendre decisions quan ha calgut	2	1	0	0	0	0	0	0	0	3	5,9
2.4. L'organització de la formació ha estat correcta											
2.4.1. La temporització, sessions presencials, espai virtual	0	0	1	0	0	0	2	0	0	3	5,9
2.5. Canvis que s'introduirien com a millora/no valorats positivament	0	0	2	0	0	0	3	1	1	7	13,8
2.6. Demandes de continuïtat	0	4	4	2	1	0	2	9	2	24	47
TOTALS	6	5	8	2	4	0	11	10	5	51	100

Taula III-20: Resultats de la valoració de la formació per part del professorat

A nivell global, podem observar que el nombre major d'intervencions, molt diferenciat de la resta, ha estat per fer demandes de continuïtat a la XAI (47%). En el 15,7% de les intervencions, es constata l'assoliment dels continguts propis del programa, i també s'expressen opinions per aportar millores a la formació (13,8%). Ja en menys mesura (entre un 5,9 i un 1,9 %) s'opina sobre els altres aspectes.

Seguidament il·lustrarem amb cites les categories que han estat més comentades.

Referent a **la continuïtat del contacte amb la XAI** (47% dels comentaris), tant el professorat com els equips directius fan demandes, i una part fan referència a la possibilitat de continuar el contacte a través de l'aula virtual, sobretot per tenir accés al Banc de fulls i a la revisió dels nous que elaborin:

“Jo veig que encara que m'esforço a fer bons fulls d'activitats sempre vaig a parar al mateix tipus de lectures (...) I tenim dubtes de com utilitzar el full d'activitats a l'aula si hi ha parelles amb unes mancances importants, si millor una adaptació del full (...) Si poguéssim mantenir un assessorament en la revisió dels fulls estaria molt bé.” (D-1: 1h01')

S'explicita la necessitat de formació per a professorat nou del centre, o que en el seu moment no va participar a la XAI perquè no es va implicar en el desenvolupament del programa, però després sí que l'ha anat treballant amb l'alumnat. O l'ampliació a altres programes que es treballen amb la mateixa estructura de la XAI:

“Quan formem nosaltres a noves persones no és el mateix...el programa degenera, encara que no vulguis però és així, no es fa tanta reflexió (...) Estaria bé tenir oberta la possibilitat que en un futur alguna altra persona del centre pugui fer la formació.” (P-1: 18'43")

“Estaria bé que se seguís oferint el programa en anglès a Navarra, seria una ampliació pel centre” (D-4: 8'34")

Es fa referència a aquells punts febles que el centre ha observat, en aquells aspectes que voldria aprofundir-hi:

“Les majors dificultats estan en com fer participar a algunes famílies. I com treballar amb els alumnes amb més dificultats, les diferents adaptacions que es poden fer a l'aula.” (P-2: 23'32")

O a aprofitar l'aula virtual per altres aspectes no contemplats fins el moment:

“Seria molt interessant seguir tenint accés a la plataforma virtual per captar al professorat més reticent, una forma més de mirar de convèncer al personal...que anés a mirar què hi ha i s'animés. Es pengés material pensat pels que només visiten...” (P-2: 25'10')

Lligat amb les demandes de continuïtat es troba també el tema de com fer sostenible el programa en el centre (aspecte que tractarem en la recollida de dades per donar resposta a l'objectiu 5 de la recerca), com els lligams que es vagin teixint dins la XAI poden afavorir la continuïtat en l'ús del programa, més enllà de la valoració positiva que se li hagi pogut donar fins el moment. En aquest sentit, l'equip directiu del centre 4 (centre de secundària) explicita:

“Si se li designa un coordinador i se li incentiva, anirà seguint, sinó pot ser que es deixi de fer. És que això és “per sobre de” i se'ns demanen moltes coses. No pot ser una imposició ni d'inspecció ni de direcció.”

S'aconseguiran més coses si es crea un grup de treball amb un coordinador, que rebi una gratificació amb punts d'innovació.” (D-4: 10'43”)

“També hi ha una manera de gratificar al professorat que és fent publicacions (...). Podria ser un recull del que s'ha treballat durant l'any, de bones pràctiques, o si feu un congrés com a participació al congrés (...) Si els hi garantiu, des de la Universitat o des del CAP, una via per presentar publicacions, fins i tot amb cert assessorament de com cal presentar-ho, també hi hauria molt professorat interessat.” (D-4: 16'49”)

El següent bloc, quant a major percentatge d'intervencions, fa referència a la constatació que **la formació els hi ha aportat nous coneixements** (15,7%), bàsicament sobre els continguts propis del programa:

“He après a treure-li més suc a una lectura, sense necessitat d'estar fent una sessió de LeP.” (P-3: 18'05”)

En tercer lloc la categoria més comentada (13,8%) ha estat la que recull els **canvis que s'introduirien com a millora** un cop havent acabat la formació a la XAI i havent reflexionat sobre què els hi ha aportat i què els hagués facilitat en alguna mesura la tasca desenvolupada. Alguns centres han expressar la necessitat d'aportar nou material en relació a les proves d'avaluació de la comprensió lectora i la pauta d'autoavaluació de l'alumnat:

“Les proves d'avaluació de la comprensió lectora caldria millorar-les (...) i a més a més a l'alumnat ja els avorreix fer-les perquè les hem utilitzat diferents anys.” (P-1: 39'25”)

“La pauta d'autoavaluació és molt complexa, penso que directament ja hauria de ser més senzilla. No saben buscar metes, s'hauria d'ensenyar a fer-ho perquè no ho entenen.” (P-3: 48'59”)

Un altre aspecte de millora en relació a la XAI fa referència al contacte virtual:

“No és que no vulguem compartir el que fem o el material...però el dia a dia no permet trobar temps (...) Moodle va bé per baixar-te el material però per anar-hi i penjar coses o anar seguint el que s'hi diu no hi ha temps i és més costós” (P-3: 30'09”)

Amb els resultats recollits i a tall de resum, diríem que tots els centres consultats fan demandes de continuïtat a la XAI, amb diferents propostes de connexió. Donen per tancada la fase en la que ara estaven, que els hi ha aportat els coneixements propis del programa, i desitjarien seguir disposant d'un vincle, aportant també alguns suggeriments de millora. Considerem que el professorat valora positivament el treball

fet fins el moment i n'està satisfet, per aquesta raó proposa que no s'acabi un cop tancat el cicle de tres edicions de formació.

7.3. Resultats en relació als aprenentatges que la XAI promou en el professorat

L'objectiu 3 de la nostra recerca es centra en esbrinar si els docents que participen a la XAI assoleixen el coneixement conceptual bàsic per poder desenvolupar el programa i si disposen d'una actitud positiva cap a l'aprenentatge entre iguals, fet imprescindible per poder entendre i interpretar la metodologia de treball desenvolupada a la XAI, i de la que es fonamenta el programa LeP.

7.3.1. Adquisició del coneixement conceptual bàsic del programa

Per aportar dades respecte del coneixement conceptual bàsic del programa, sintetitzen les puntuacions obtingudes pels docents en el qüestionari administrat en dos moments diferents, a inici de curs i a final.

A la taula III-21 podem observar cada un dels centres i a la columna del costat la quantitat de docents que van contestar el qüestionari. Recordem que se'ls hi demanava la resposta individual, però nosaltres posteriorment hem agrupat les puntuacions de cada centre. Emeten resposta 40 docents diferents, però es contesten 73 qüestionaris, donat que en alguns centres no tot el professorat va poder participar dels dos moments en què se'l hi va requerir. Per remarcar aquest fet, en la columna de docents indiquem en primer terme els que van participar en la primera recollida d'informació i després del guió, els de la segona. Si hi posem un sol nombre indica que sempre van ser els mateixos. A la columna 3 i 5 de la taula s'indica el nombre absolut de respostes correctes sumant les puntuacions de tots els docents del centre, tant del qüestionari passat a inici de curs (Q inicial) com del mateix qüestionari a final de curs (Q final), i al costat, el percentatge en relació a la puntuació màxima (12 punts per qüestionari contestat).

Centre	Docents Octubre-maig	Q inicial	% inicial	Q final	% final
1	1-0	7	58	-	-
2	2	20	83	20	83
3	2	19	79	21	87
4	2	16	67	21	87
5	1-2	8	67	22	92
6	1	11	92	11	92
7	4	40	83	47	98
8	2	20	83	20	83
9	2-1	20	83	9	75
10	2	16	67	20	83
11	2	22	92	22	92
12	1	8	67	11	92
13	1-0	11	92	-	-
14	4	40	83	45	94
15	2	22	92	23	96
16	2-0	21	87	-	-
17	2	20	83	21	87
18	2	21	87	23	96
19	2	17	71	20	83
20	2-1	21	87	12	100

Taula III-21: Respostes per centre al qüestionari de coneixement conceptual bàsic

Podem observar com majoritàriament el professorat de tots els centres ja disposava d'un coneixement conceptual bàsic del programa LeP a inici de curs, pensem que es degut sobretot a la documentació que havien llegit o visualitzat –des del programa es facilita material previ tant escrit com audiovisual, i també es pot aconseguir des de diferents webs-. Quan els docents es van matricular a la formació van rebre un dels llibres elaborats per membres del GRAI on s'explica el programa LeP i l'estructura de la XAI⁵ i el llibre on s'expliquen les proves de comprensió lectora que es recomanen⁶. Durant aquest mateix període, un mes abans de la primera sessió presencial amb la formadora es va obrir l'aula virtual amb diferents documents amb informació resumida sobre la formació i l'accés a un vídeo editat expressament per facilitar el coneixement del programa LeP, dins la pàgina web del GRAI⁷.

Però sobretot ens sembla interessant remarcar que majoritàriament tots els centres mantenen o augmenten les seves puntuacions a final de curs (16 dels 17 centres que

⁵ Duran, D., Blanch, S., Corcelles, M., Flores, M., Oller, M., Utset, M. i Valdebenito, V. (2011). *Leemos en pareja. Tutoría entre iguales para la competencia lectora*. Barcelona: Horsori.

⁶ Català, G., Català, M., Molina, E. i Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1º-6º de primaria)*. Barcelona: Graó.

⁷ <http://grupsderecerca.uab.cat/grai/es/content/leemos-en-pareja>

tenim resposta). A final de curs, tret del centre 9 que passa de 10 a 9 respostes encertades (el 75%), la resta de centres contesten correctament entre el 83% i el 100% dels ítems.

A la taula III-22 presentem les dades pregunta per pregunta. El qüestionari a inici de curs va ser contestat per 40 docents i a final de curs per 34, per aquest fet veiem que un mateix nombre absolut de respostes dóna un percentatge sobre el total diferent.

Preguntes	Q inicial	% inicial	Q final	% final
1	36	90	32	94
2	32	80	30	88
3	39	98	32	94
4	35	88	31	91
5	37	93	32	94
6	32	80	33	97
7	36	90	32	94
8	37	93	31	91
9	26	65	28	82
10	36	90	33	97
11	27	68	30	88
12	15	38	23	68

Taula III-22: Respostes a cada pregunta del qüestionari de coneixement conceptual bàsic.

Fixant-nos en aquests percentatges podem observar que a inici de curs hi ha tres preguntes contestades en menor mesura per part del professorat (la 9, 11 i 12), principalment la 12 amb només un 38% de docents que l'han encertat.

A final de curs les tres preguntes que inicialment semblaven més complicades obtenen un avenç important, situant-se dues d'elles en 82% i 88% (9 i 11 respectivament), i la 12, malgrat passa del 38% al 68%, segueix sent la que comporta més dificultats.

Si focalitzem l'atenció en aquestes tres preguntes que inicialment van ser menys ben puntuades, els continguts que van portar a confusió fan referència a l'estructura de la sessió de treball davant el full, on inicialment ho tenien clar un 68% dels participants, però a final de curs ha pujat a un 88%. També va crear incerteses fins a quin punt s'ha de confiar en les possibilitats d'un alumne per ser tutor, o en la conveniència de deixar temps a una parella per anar trobant mecanismes d'entesa (s'ha arribat a un 82%).

I finalment, la temàtica on hi havia una concepció més errònia és la referent a l'ajustament del programa a l'alumnat amb més dificultats, sobretot si és alumnat amb necessitats educatives especials. Malgrat hi ha hagut un avenç (68%), encara ha quedat força enrere en relació a la resta de temàtiques. Una part del professorat considera que l'alumnat amb més dificultats només podria desenvolupar el rol de tutorat, i sempre i quan un adult supervisés constantment la parella. És una visió centrada en les mancances que pot tenir l'alumne més que en les potencialitats, per aquest fet també costa d'assumir que fins i tot potser podria ser tutor si rebés el suport adient en la preparació del rol.

Un cop presentats aquests resultats fem notar que el professorat que participa a la XAI adquireix majoritàriament el coneixement conceptual bàsic del programa LeP, a través de la documentació treballada i de la formació rebuda.

7.3.2. Disposició de les actituds i concepcions sobre l'aprenentatge entre iguals

Per respondre la segona pregunta del tercer objectiu, referent a les actitud i concepcions del professorat sobre l'aprenentatge entre iguals, fem ús de les dades recollides amb el qüestionari *CLIQ* i la complementació de 15 ítems més. Tal com hem comentat en l'apartat 6.3.4., l'opció de resposta va de 1 (totalment en desacord) a 5 (totalment d'acord), i els ítems estan redactats alguns en positiu, altres en negatiu.

Primer de tot presentem els resultats obtinguts amb el **qüestionari CLIQ** i posteriorment, mostrarem els resultats extrets del buidatge dels ítems que nosaltres hem afegit sobre les concepcions i actituds davant els suports que es posen en marxa en situacions d'aprenentatge entre iguals, i que la XAI recull.

Referent al *CLIQ*, la taula III-23 mostra els resultats globals de tota la xarxa separant els tres components que mesura (expectatives, valor i cost). S'ha calculat la mitjana i la desviació estàndard.

En les columnes d'expectatives i valor, l'opinió favorable del professorat –acostar-se al 5- comporta unes concepcions i actituds positives i adients cap a l'aprenentatge cooperatiu. En la columna del cost, el sentit és el contrari, per poder disposar d'unes

concepcions ajustades i una bona actitud cap a l'ús de l'aprenentatge cooperatiu caldria que el professorat hagués opinat en desacord –acostar-se al 1-.

		Expectatives	Valor	Cost
Total	\bar{x}	3,77	4,21	2,80
	Σ	1,17	0,92	1,20

Taula III-23: Resultats globals de tota la xarxa del CLIQ

Dels tres components que defineixen el CLIQ, dos d'ells superen la puntuació mitjana – que és 3, entre les possibles opcions de 1 a 5-, i el tercer no hi arriba. Donar **valor** a l'aprenentatge cooperatiu és l'opinió del professorat que presenta un acord més alt (4,21), seguit de les **expectatives** que li genera (3,77). Per altra banda, considerar l'ús de l'aprenentatge cooperatiu com a **cost** és el constructe que aporta menys acord (2,80), fet que indica que els docents ho tenen en compte però no els preocupa tant com els aspectes positius que els hi aporta.

Aquests resultats són els globals de tot el professorat i de tots els centres i indiquen una bona predisposició a l'ús de l'aprenentatge cooperatiu. A continuació els presentem separats centre per centre per poder copsar els matisos que en cada un es donin. També calculem la fórmula aportada pels autors del qüestionari, que ens indica l'índex d'ús de l'aprenentatge cooperatiu (taula II-24).

Centre	Expectatives	Valor	Cost	Índex d'ús
1	3,7	4,33	2,14	36,05
2	3,8	3,52	3,29	36,17
3	3,33	3,81	3,07	32,46
4	4,15	4,33	2,21	44,4
5	3,7	4,19	3,71	35,82
6	4,05	4,71	2,86	39,4
7	3,91	4,32	2,89	37,75
8	3,8	4,55	2,64	37,1
9	3,08	4,05	2,93	30,48
10	3,23	4	3,14	36,14
11	3,1	3,79	3,79	30,22
12	3,65	4,67	3	35,83
13	3,6	3,62	3,43	34,48

14	3,9	4,27	2,64	37,74
15	4,33	4,74	2,36	42,12
16	3,58	4,36	3,14	35,14
17	3,88	4,02	3,21	37,5
18	3,8	4,24	2,79	36,81
19	3,95	4,05	1,14	38,12
20	4,63	4,52	1,5	45,06

Taula III-24: Resultats del *CLIQ* centre per centre

Dins de cada component, hem marcat sobre la taula més en negreta les puntuacions que al nostre entendre són més rellevants. A les columnes que representen un constructe en positiu, ens fixem en les properes a 4,5 i en endavant. A la columna contrària, en les puntuacions per sota de 2,5. A l'hora, ens podem fixar també en l'índex d'ús que ens ofereix quantitativament el qüestionari.

En primer lloc, podem observar que el centre 20 està dins dels centres en què les puntuacions més s'aproximen a les quantitats esperades. Les expectatives i el valor superen el 4,5 i el cost es queda en un 1,5. L'índex d'ús de l'aprenentatge cooperatiu també és el més elevat (45,06).

El centre 15 també compleix els marges que ens hem fixat per marcar les puntuacions més adients. Tant les expectatives com el valor estan al voltant del 4,5 i el cost no supera el 2,5, amb un índex dels més alts (42,12).

El centre 19 ressalta pel seu gran desacord cap al cost, aspecte molt positiu dins les nostres mesures, i encara que les expectatives i el valor no estan a la franja al voltant del 4,5 són puntuacions que denoten un "força d'acord". El mateix succeeix en el centre 4, encara que el cost és lleugerament major però dins dels més baixos. A l'hora, les expectatives i el valor tenen puntuacions prou adients. En aquest cas l'índex d'ús té un valor més alt en el centre 4 (44,4), sobretot pel pes que aporta disposar d'un major grau d'expectatives.

El centre 1 és el darrer que comentem on el cost es puntua per sota 2,5 (dins la franja que hem considerat bona), i malgrat les expectatives no arriben al 4, si que ho fa el valor que se li dona a l'aprenentatge cooperatiu. L'índex d'ús de l'aprenentatge cooperatiu baixa lleugerament en relació als anteriors centres comentats pel fet que,

tal com havíem explicat anteriorment, el component que dóna més pes són les expectatives.

Els centres 6, 12 i 8 són tres centres que puntuen molt alt el valor també, però les expectatives i el cost que li atorguen quedarien lleugerament fora de la franja que ens marcàvem com a ideal. De nou veiem que el centre on es donen unes expectatives més altes és el que disposa d'un índex d'ús més alt (centre 6, índex: 39,4)

Un darrer comentari cap als centres que donen una puntuació per sobre de 3 -dins la franja del "parcialment d'acord"-, al cost que suposa utilitzar l'aprenentatge cooperatiu a l'aula. Representen el 40% del total. El més significatiu és el centre 11, on la puntuació donada al cost és igual a la del valor, i supera a la de les expectatives. En aquest centre es considera que utilitzar l'aprenentatge cooperatiu no aporta cap benefici en relació al cost que els hi suposarà, fet que minva les expectatives d'èxit. A l'hora, observem com l'índex d'ús baixa a 30,22 principalment pel pes menor de les expectatives, i no tant pel cost, fet similar en el centre 9. Així doncs, que hi hagi un 40% de centres que consideren que fer ús de l'aprenentatge cooperatiu comporta un cost important no és tant significatiu com no tenir prou clares les expectatives d'èxit.

A la taula III-25 trobem els resultats obtinguts en el buidatge dels 15 ítems que complementen la recollida d'informació anterior. Aquests ítems, tal com s'ha explicat a l'apartat 6.3.4, valoren les **concepcions i actituds dels docents en relació a les diferents tipologies de suport que poden rebre i donar dins l'estructura de la XAI** – entre altres: el suport entre el professorat del mateix centre ens ajuda a aprendre i desenvolupar el programa; l'equip directiu col·labora per a poder adaptar el programa a les necessitats de l'alumnat; el treball conjunt entre el professorat de la xarxa farà possible que el programa esdevingui una pràctica habitual-.

El resultat global de tota la xarxa (4,04) denota una puntuació dins la franja d'estar força d'acord amb els continguts dels ítems. Anem a presentar els resultats de cada un dels centres per poder aportar més matisos. De la mateixa manera que hem fet amb la taula anterior, també ressaltarem els centres amb puntuacions més adients -agafem de nou el voltant de la puntuació 4,5 i en endavant-.

Centre	Suport
1	3,6
2	3,8
3	3,9
4	3,87
5	4
6	2,73
7	4,4
8	3,6
9	4,17
10	4,17
11	3,73

Centre	Suport
12	3,8
13	3,53
14	3,88
15	4,2
16	4,13
17	4,33
18	4,4
19	4,6
20	4,77
Total	4,04 ($\sigma=1,12$)

Taula III-25: Concepcions i actituds dels docents de la XAI en relació al suport en situacions d'aprenentatge entre iguals

Els centres 20 i 19 són els que mostren un acord més alt en valorar els suports dins la XAI. També eren dels que presentaven unes concepcions i actituds més favorables cap a l'aprenentatge cooperatiu.

Dos altres centres amb puntuacions altes són el 18 i el 7, que en la taula de resultats del *CLIQ* no hem ressaltat degut al pes de les expectatives (per sota de 4), malgrat el valor que donen a l'aprenentatge cooperatiu està per sobre de 4,20.

Referent al centre 15, que en els resultats del *CLIQ* l'hem considerat dels més significatius, en aquest cas, malgrat no està al voltant del 4,5 (es queda en un 4,2) podem estimar que és una puntuació que ajuda a complementar la primera.

Un darrer comentari pel centre 6, que puntua en sentit contrari a tota la resta, dins la franja del "parcialment en desacord". En canvi, tal com hem vist més amunt, puntua molt alt el valor que li dóna a l'aprenentatge cooperatiu, i força també en les expectatives que li genera, amb un índex considerable d'ús. És un centre que no valora positivament o considera prescindible el suport que es desplega a la XAI a través de l'aprenentatge entre iguals.

Com a síntesi de les concepcions i actituds dels docents, podríem assenyalar que al començament de la formació el professorat que representava cada centre disposava en general d'unes expectatives positives cap a l'aprenentatge cooperatiu i, malgrat

considerava que li representaria un cost, en alguns casos elevat, desenvolupar la innovació que se li proposaria en la formació, es sentia compensat veient també el que li podia aportar, a l'hora que li donava un alt valor com a metodologia de treball a l'aula.

Per altra banda, majoritàriament també valorava positivament i com a necessaris els sistemes de suport que la XAI estava desplegant.

Al llarg de tot aquest apartat hem presentat els resultats per donar resposta al tercer objectiu de recerca, referents als coneixements adquirits pel professorat durant la formació i les concepcions i actituds inicials davant l'aprenentatge entre iguals. Constatem que la participació a la XAI ha permès que el professorat adquireixi el coneixement conceptual bàsic del programa LeP i, en bona mesura, ho ha fet disposant d'unes actitud i concepcions adients referent a l'aprenentatge entre iguals. Malgrat els resultats obtinguts estarien dins els correctes, ressaltem el centre 9 per disposar d'unes de les puntuacions més baixes tant en el coneixement conceptual bàsic (75%) com en les concepcions i actituds (índex d'ús 30,48%). Ara bé, la seva valoració dels suports desplegats a la XAI és alta (4,17).

7.4. Resultats en relació a l'ús per part del professorat dels coneixements adquirits

Primer de tot presentarem una taula on es recullen les diferents decisions preses en cada centre en relació a com han acabat portant a la pràctica el programa LeP. Seguidament les matisarem amb aportacions directes del professorat, provinents tant de les sessions de formació com de les intervencions a l'aula virtual, i fruit de les entrevistes als docents de la mostra de 4 centres.

7.4.1. Decisions preses pels docents i elements que els ajuden a prendre-les

A la taula III-26 podem veure els aspectes bàsics de la implementació del programa LeP, a cada centre.

Centre	Docents	Alumnat	Nivell	Llengua	Tutoria	DC	Ses-Au	Ses-Fa	AltresD
1	1	18+18	6è	A	R	NO	12	16%-1	SI
2	1	24	4t	A	R	SI	12	1	SI
	2	23+24	4t	A	R	SI	12	1	SI
3	1	15	3r	C	F-CA	SI	12	75%-1	SI
	2	15	5è	C	F-CA	SI	12	60%-1	SI
4	1	20	1ESO	C	R	NO	10+10	0	NO
	2	19	1ESO	C	R	NO	10+10	0	NO
5	1	24	2n	C	F	NO	15	2	NO
	2	14	3r	C	R	NO	15	2	NO
6	1	8	3ESO-DC	C	F	NO	18	0	NO
7	1	22	1ESO	C	F	NO	15	50%-1	NO
	2	25	1ESO	C	F	NO	15	1	NO
	3	21	2ESO	C	R	NO	15	25%-1	NO
	4	20	2ESO	C	F	NO	15	25%-1	NO
8	1	17	6è	C/E	R	SI	22	2	NO
	2					Suport			
9	1	27	4t	C	R	SI	12	2	NO
	2					Suport			
10	1	20	3r	C	F-CA	SI	24	2	NO
	2	12	6è	C	F-CA	SI	24	2	NO
11	1	18	1ESO	C	F	NO	12	1	NO
	2	12	1ESO	C	F	NO	12	1	NO
12	1	21	4t	C	R	NO	24	2	NO
13	1	21	3r	C	F/R	1/2	24	0-1-2-3	NO
14	1	21	1ESO	C	R	NO	12	0	NO
	2	21	1ESO	C	R	NO	12	0	NO
	3	18	1ESO	C	F	NO	18	40%-1	NO
	4	20	1ESO	C	R	NO	15	40%-1	NO
15	1	25	3r	C	R	NO	22	75%-3	NO
	2	28	6è	C	R	NO	22	3	NO
16	1	14	5è	C	F	SI	24	50%-2	NO
	2	15	5è	C	F	SI	24	20%-2	NO
17	1	27	3r	C	R	NO	24	67%-3(0-1-2)	NO
	2	27	5è	C	R	1/2	24	85%-3(2)	NO
18	1	27	4t	C	R	NO	24	82%-3(2)	NO
	2	27	4t	C	R	NO	24	40%-3(1-2)	NO
19	1	27	3r	C	R	NO	12	0	NO
	2	28	4t	C	R	NO	12	0	NO
20	1	25	3r	C	F	SI	24	30%-3(0-1-2)	NO
	2	10	4t	C	F	SI	24	40%-(1-3)	NO

Taula III-26: Registre de les dades de la implementació del programa LeP a cada centre

Començant per l'esquerra de la taula, dins de cada centre diferenciem els docents que han participat de la formació, numerant-los de 1 a 4 segons el cas, encara que

majoritàriament hi participen una parella. A la tercera columna comptabilitzem l'alumnat de l'aula on cada docent ha desenvolupat el programa i seguidament posem el nivell, des de 2n de primària fins a 3r d'ESO a l'aula de diversificació curricular. Referent a l'alumnat fem notar que algun docent ha desenvolupat el programa en dos grups-classe, per això apareixen dues quantitats a la casella d'alumnat.

La columna següent recull la llengua amb la que s'ha treballat el programa, que majoritàriament és el castellà (C), però també hi ha dos centres que ho han fet en anglès (A) i el centre 8 la meitat en castellà i l'altra meitat en èuscar. També hem recollit el tipus de tutoria escollida i trobem que s'han utilitzat diverses variants: tutoria recíproca –sempre dins el mateix grup classe- (R), i tutoria fixa, tant dins el mateix grup-classe (F) com entre nivells diferents, on els grans actuen de tutors dels petits –cross-age- (F-CA). En el centre 13 van decidir crear dins el mateix grup-classe unes parelles de tutoria fixa i unes altres de recíproca.

Un altre aspecte que ens ha semblat interessant de recollir ha estat el fet de treballar dos docents dins l'aula, fent docència compartida. En alguns centres s'ha dut a terme, en altres no. En els centres que sí s'ha fet, s'ha diferenciat si aquest suport ha estat durant totes les sessions (SI) o aproximadament la meitat de les sessions (1/2). A vegades han estat companys del centre aliens a la formació que han entrat a classe; altres vegades s'han donat suport mutu entre la parella participant a la formació; i en dos centres, un dels docents de la parella ha tingut com a rol exclusiu fer el suport a classe del company, sense disposar d'un grup específic on desenvolupar ell el programa.

A la següent columna hem posat la quantitat de sessions del programa LeP que els alumnes han treballat a l'aula. Alguns centres han optat per fer-ne només 12 – bàsicament una setmanal en comptes de dues-; d'altres n'han fet dues a la setmana però no han desenvolupat el programa les 12 setmanes que recomanem. I alguns d'ells sí que es van planificar per arribar a les 24. El centre 4 presenta una peculiaritat: l'alumnat ha treballat 20 sessions però 10 les ha fet amb un docent i les altres 10 amb el company. Es tracta d'un centre de secundària que ha decidit que la professora de llengua a les seves hores destinades a la matèria, fes 10 sessions del programa a 1r A i

10 sessions a 1r B. El company de formació, professor de matemàtiques, ha fet el mateix, a les hores de la seva matèria, ha dedicat 10 sessions a cada un dels dos grups, de tal manera que l'alumnat ha treballat 20 sessions però al professorat només li ha suposat dedicar-ne 10 per grup.

La participació familiar ha estat desigual i amb característiques concretes a cada centre. D'entrada hem recollit aquesta participació en quatre franges: 0, 1, 2 i 3. Posem un 0 si el nombre de sessions on s'ha treballat un full d'activitats ha estat només de 0 a 5; de 6 a 10 sessions de treball a casa l'hem comptabilitzat amb un 1; de 11 a 15 amb un 2, i més de 15 amb un 3. A part d'aquesta diversitat entre els centres, també trobem que dins de cada aula pot haver diferència entre l'alumnat. Hem intentat aportar dades globals però en alguns centres introduïm matisos. Quan posem un % és la quantitat d'alumnat que ha treballat a casa i seguit de la franja de sessions que ha fet. Per exemple, en el centre 3 amb l'alumnat de 3r el 75% de les famílies han participat treballant de 6 a 10 fulls d'activitats a casa (franja 1). En altres centres no es pot comptabilitzar d'una manera tan clara el % de famílies participants, i simplement anomenem les diferents franges de sessions. Una altra situació, per exemple, és la del centre 17 a l'aula de 3r, on la majoria de famílies (67%) han treballat més de 15 sessions a casa i la resta han anat fent diferents quantitats (per això indiquem diferents franges), fet que també succeeix en els centres 18 i 20.

La darrera columna indica si altres docents del centre que no segueixen la formació enguany també estan treballant el programa a les seves aules. Veiem que els centres 1, 2 i 3 sí tenen altres docents treballant el programa. En els dos primers ho estan fent amb una altra llengua diferent a l'anglès, i amb el tercer són les altres tutores de les classes paral·leles de 3r i 5è que ja van fer la formació en edicions anteriors.

Un cop vista la descripció de la implementació en cada centre, passem a comentar els resultats que hem obtingut a partir de les **opinions i comentaris del professorat**, que permetin, si cap, **matisar la varietat de decisions preses** i de quins han estat els elements que els han ajudat i determinat a l'hora de prendre-les.

Les dades s'han analitzat amb el programa Atlas-ti i es basen en les aportacions del professorat a l'aula virtual (AV), de les sessions de formació presencial agrupades en tres blocs de centres (T, Pa-N, Pa-V), i de les entrevistes realitzades al professorat dels centres 1,2,3 i 4 (P-1, P-2, P-3, P-4).

Per a les dades provinents de les sessions presencials, enregistrades en vídeo, el sistema de categories -tal com s'ha explicat a l'apartat metodològic-, s'ha sotmès a una prova de validació interjutges, amb dues jutges, més la investigadora. Els valors de la correlació de Pearson (.977; .901; .939) són propers a 1 amb nivells de significació menors a .01, pel que considerem fiable el sistema de categories.

La unitat d'anàlisi 3 recull les categories referents a les decisions preses per desenvolupar el programa (taula III-27) i està composta de 6 temàtiques diferents. A cada casella de la taula podem veure la freqüència en què cada categoria ha estat esmentada.

La primera columna són les categories organitzades en temàtiques. Les següents 8 columnes fan referència a les diferents fonts d'informació, i per no fer la taula més carregosa hem optat per afegir dues informacions seguides a la darrera columna. En aquesta columna del total primer hi ha la freqüència absoluta de la categoria i després el percentatge que representa dins la seva temàtica concreta. Ens ha semblat més significatiu analitzar els percentatges de les categories temàtica a temàtica, per poder visualitzar millor el seu pes relatiu. Finalment, la darrera fila dins de cada temàtica recull la suma de totes les freqüències absolutes i el percentatge que representa sobre el total de tota la unitat d'anàlisi.

3.Decisions preses per desenvolupar el programa									
	AV	P-1	P-2	P-3	P-4	T	Pa-N	Pa-V	TOTAL/ %
3.1.Preparació de la posada en pràctica del programa									
3.1.0.Grup-classe	6	0	0	0	0	0	9	5	20/5,7
3.1.1.Avaluació CL inicial	15	0	0	0	0	7	3	3	28/8
3.1.2.Llengua a l'aula i a casa	2	0	0	0	0	1	0	6	9/2,6
3.1.3.Creació de les parelles d'aula	9	0	0	0	2	27	20	7	65/18,5
3.1.4.Formació de les parelles aula	15	0	0	0	1	9	2	3	30/8,5
3.1.5.Creació parelles familiars	0	0	0	0	0	3	2	9	14/4
3.1.6.Formació a les famílies	10	0	0	1	0	8	1	4	24/6,8

7. Resultats

3.1.7. Selecció/Elaboració de fulls d'activitats	79	1	1	0	2	24	11	6	124/35,3
3.1.8. Altres decisions preses	26	0	0	0	0	7	1	3	37/10,5
Total 3.1. / percentatge del total de la unitat d'anàlisi 3									351/34,9
3.2. Sessions a l'aula									
3.2.1. Núm. Sessions i calendari	8	1	1	1	4	9	9	11	44/25,3
3.2.2. Temps per sessió	0	0	0	0	1	3	3	5	12/6,9
3.2.3. Sessió estructurada pel full d'activitats	1	0	4	2	2	13	18	17	57/32,8
3.2.4. Rol del docent	1	3	6	3	2	11	18	7	51/29,3
3.2.5. Canvi de rol amb tutoria recíproca	0	0	0	0	0	1	3	0	4/2,3
3.2.6. Altres decisions preses	0	0	1	0	2	0	0	3	6/3,4
Total 3.2. / percentatge del total de la unitat d'anàlisi 3									174/17,3
3.3. Preparació prèvia del full per part del tutor									
3.3.1. Fomentar la preparació	0	0	2	0	1	7	11	19	40/9,3
3.3.2. Altres decisions preses	0	0	0	0	0	0	0	3	3/7
Total 3.3. / percentatge del total de la unitat d'anàlisi 3									43/4,3
3.4. Actuacions del docent fora la sessió									
3.4.1. Supervisió de la preparació del full pel tutor	1	0	6	1	1	31	24	13	77/41,2
3.4.2. Seguiment participació familiar	1	0	9	2	1	4	11	12	40/21,4
3.4.3. Supervisió elaboració dels fulls per part del tutor	1	0	1	1	1	10	7	8	29/15,5
3.4.4. Coordinar-se amb companys del centre que treballen el programa	0	0	0	0	1	0	0	0	1/0,5
3.4.5. Recollir dossier de la parella	0	0	0	0	0	9	5	3	17/9,5
3.4.6. Avaluació de l'alumnat	2	3	2	0	1	10	2	3	23/12,3
Total 3.4. / percentatge del total de la unitat d'anàlisi 3									187/18,6
3.5. Tancament del programa									
3.5.1. ACL final	0	3	1	0	0	7	2	2	15/9,9
3.5.2. Demanar valoració als alumnes	5	0	0	1	0	2	3	2	13/8,6
3.5.3. Demanar valoració a les famílies	5	1	1	1	0	1	0	3	12/7,9
3.5.4. Contesta valoració docent	1	0	0	0	0	0	0	0	1/0,7
3.5.5. Presentació al claustre	1	0	1	1	1	1	4	4	13/8,6
3.5.6. Valoració de com ha anat/de les decisions preses	0	18	4	0	5	16	0	5	48/31,8
3.5.7. Idees proper curs/documents	17	1	7	0	3	3	12	6	49/32,5
Total 3.5. / percentatge del total de la unitat d'anàlisi 3									151/15
3.6. Estructura participativa del programa -treball en xarxa									
3.6.1. Document de compromís de centre	0	0	0	0	0	0	0	0	0/0
3.6.2. Dins el mateix centre	4	2	2	2	3	5	0	11	29/29
3.6.3. Relacions amb altres centres	16	0	0	0	0	5	8	7	36/36
3.6.4. Aula virtual	18	1	1	0	2	4	8	1	35/35
3.6.5. Sessions presencials	0	0	0	0	0	0	0	0	0/0
Total 3.6. / percentatge del total de la unitat d'anàlisi 3									100/9,9

TOTALS	244	34	50	16	36	238	197	191	1006
--------	-----	----	----	----	----	-----	-----	-----	------

Taula III-27: Resultats referents a les decisions preses pel professorat per desenvolupar el programa LeP

Revisant la taula III-27 podem observar que les fonts d'informació que aporten més dades sobre les decisions preses a l'hora de implementar el programa a cada centre han estat l'aula virtual (244) i les sessions de formació presencial (238, 197 i 191) - darrera fila de la taula-.

Si tenim en compte cada temàtica per separat observem que la situació on el professorat aporta més dades, o s'interessa en fer més aportacions, és en relació a la preparació de la posada en pràctica del programa (34,9% del total d'intervencions). En menor mesura i de manera molt similar entre elles, trobem les temàtiques del desenvolupament de les sessions a l'aula (17,3%), les actuacions del docent fora de la sessió de treball (18,6%), i el tancament del programa (15%).

Dins la primera temàtica, **la preparació de la posada en pràctica del programa**, la categoria que més aportacions genera és com seleccionar o elaborar els fulls d'activitats (35,3%), principalment per ser un aspecte molt treballat a l'aula virtual. Com crear les parelles de treball a l'aula ha estat la segona categoria més comentada (18,5%).

Aportem algunes cites que exemplifiquen aquestes dues categories:

"Buenas tardes, os envío otra hoja de un texto expositivo para su revisión. Es un tema que interesa mucho al alumnado de esta zona. Me he dado cuenta que en la anterior no había puesto bien el pie de página, ya lo corregiré. Mi duda es si el texto se ve bien o es demasiado pequeño. Muchas gracias, un saludo." (Copiat original AV:187)

"Per fer els fulls de les famílies...són temes que com a mare a mi també em semblaria millor...un text del diari, o un fulletó d'una biblioteca, per exemple, que als pares no els hi suposi un elevat nivell de coneixements..." (Tfe3: 42'30")

"Nosaltres hem canviat...haviem planificat fer tutoria fixa però després de passar les proves vam veure que aniria millor fer recíproca." (PaNfe1: 33'20")

Cal assenyalar que la categoria "altres decisions preses" (10,5%) s'ha utilitzat bàsicament per centralitzar els enviaments a l'aula virtual del document de dades del centre, un document amb directrius comunes per a tothom on cal escriure la planificació del desenvolupament del programa.

Referent a la temàtica següent, sobre **les sessions de treball a l'aula** (17,3% del total), les decisions preses en relació als ajustaments en el moment concret de treball de la parella amb el full d'activitats (32,8%), i el rol docent dins l'aula (29,3%) han estat les categories més freqüents. Per il·lustrar cada una de les categories recollim algunes cites dels diferents centres.

“El tutor porta el seu full amb anotacions però el deixa al costat i llavors els hi dono un en blanc al mig de la parella que és el que fan servir tots dos durant la sessió (...) Aquest full se'l queda el tutorat per la seva carpeta, i el tutor té el seu.” (Tfe2: 55'15”)

“Nosaltres hem fet un rellotge de 30' amb cartolina i ara li posarem una maquinària perquè corri i així vagin veient el temps de la sessió (...) Nosaltres tenim un pòster amb les fases de la sessió i el repassem abans de començar la classe (...) Doncs nosaltres l'escrivim a la pissarra...” (Pa-Vfe2: 22'42”)

“Els hi plantejem els 15' com una parada i que mirin per on van...els que van molt ràpid els hi diem, com us ha sortit la lectura de PPP? Difícil? Doncs potser la podríeu tornar a fer que encara us queda força temps i aneu molt avançats... vaja, que es controlin (...) I els hi diem que no nedin sobre l'activitat, que bussegin i aprofundeixin...” (Pa-Nfe3: 6'29”)

“A nivells inferiors com el que estem nosaltres (2nPrimària), més que seguir la taula que ens vas donar (pauta d'observació), per veure com treballen...anàvem parella per parella a veure com seguien cada estratègia...preguntant com ho feien...ajudant-los a controlar el temps (...) és complicat fer-ho sola a classe i aprofito quan ve la de pràctiques...” (P-2: 26'03”)

La categoria sobre el número de sessions i la distribució al llarg del curs ha estat també un aspecte força comentat (25,3%), principalment per la diversitat de decisions preses entre els centres.

“Jo he fet 12 sessions a la setmana i ara penso que potser n'hagués pogut fer alguna més...no arribar a 24 però alguna més sí...” (PaVmg1: 36'11”)

“Quan arranques el gener o febrer no dóna per fer-ne més de 12... podem fer una a la setmana (...) si comencéssim abans (primer trimestre) ens n'hi cabrien més.” (D-3: 22'29”)

Quant a les decisions preses en relació a **les actuacions dels docents fora la sessió de classe** (18,6% del total), la categoria més comentada ha estat la supervisió de la preparació del full pel tutor (41,2%), que ha generat un intercanvi d'idees intenses entre els centres.

“En el meu cas és més senzill perquè a la meua aula (de 5è) tots són els tutors de 3r i es pot fer la supervisió de la feina feta dins una estona de classe (...) (Una altra escola) Jo reuneixo només als tutors, (tutoria recíproca a l'aula) i veig si han escrit coses al full...i els hi faig alguna pregunta a l'atzar per saber si ho han entès bé...però crec que aprofundeixen poc...” (Tfe3: 15'16”)

“És que s'ho controlaven ells mateixos...si un dia el tutor no ho portava preparat ja tenia el tutorat que es queixava...i no va passar gaire, van ser per distracció no per no voler.” (Pa-Nmg1: 36'55”)

“El full que porta el tutor primer se l’ha preparat a casa, ha servit de full de treball familiar, i fins i tot alguns alumnes han fet de tutors dels pares per fer un assaig.” (Pa-Vfe1: 52’55”)

El seguiment de la participació familiar és un tema que també ha generat intervencions (21,4%). En menys mesura, però també amb certa importància, podem trobar la supervisió del docent en l’elaboració de fulls d’activitats per part del tutor (15,5%), i els elements que poden conformar l’avaluació de l’alumnat (12,3%). Mostrarem una cita de cada categoria.

“Com que fem tutoria recíproca hi ha una setmana que coincideix el full de preparació del tutor i el full familiar, i bé, les famílies que participen ho fan tot... (una altra mestra) Doncs a la meua classe no, hi va haver famílies que directament em van dir que ajudarien als nens a preparar-se el full el dia que fos tutor però que no els hi enviés res més...que no arriben...” (P-2: 22’51”)

“Doncs fer un full pel company s’ho han pres molt bé...i pels tutorats ha estat una sorpresa, perquè la majoria han volgut escriure ells mateixos el text... amb qui li costava més li he dit que en busqués un...un tema que sàpiga que li agrada al company...” (Pa-Vmg2: 16’53”)

“Farem un portafoli pels fulls de classe (i la feina a classe) i un altre amb els fulls de les famílies, i els recolliré a finals de maig...a classe serà de parella i l’altre individual... i segons hagin treballat els hi donaré mig punt de la nota de l’assignatura.” (Tfe2: 1h03’34”)

Referent al **tancament del programa** (15% del total), les categories que han generat més aportacions han estat les que aglutinen les diferents valoracions sobre les pròpies decisions preses (31,8%), i l’aportació d’idees concretes pel proper curs amb documents (32,5%). Cal dir que dins aquesta darrera categoria es comptabilitzen tots els missatges de l’aula virtual referents al recull final d’un document on escriuen les decisions preses en el centre i les qualificacions de l’alumnat en relació a la comprensió lectora. Exemplem algunes valoracions sobre les pròpies decisions.

“Aquest any s’han format mestres del model A-G (alumnat que fa totes les matèries en castellà i només alguns tenen l’assignatura d’èuscara)...però la valoració no és gaire bona...per la fluctuació d’alumnat que tenim a les aules, alt absentisme, venen a meitat de curs, marxen temporades i tornen... (...) el programa de LeP és molt estructurat i sistematitzat i ens ha agradat molt, però no ho podem fer així (...) És un alumnat molt diferent al model D (línia que fan totes les matèries en èuscara), aquí sí que es pot fer bé.” (P-1: 6’10”)

“Jo penso que vaig començar a passar els textos (fer els sessions) tard...entre que vam fer la formació, vam preparar els fulls, els vam revisar (...) Llavors l’espai de temps que ha quedat entre sessió i sessió ha estat curt... Si haguéssim començat a l’octubre, més espaiat en el temps, penso que els alumnes haguessin gaudit més.” (P-4: 20’45”)

Referent a idees concretes per un proper curs:

“Cada any mirem en quines preguntes és on més fallen (...) Ens hem adonat que seguim fallant en la idea general...potser som nosaltres que no hem introduït preguntes que busquin la idea general (en el full

d'activitats)... perquè contesten preguntes però no es queden amb de què va la lectura...això és el que millorarem l'any vinent.” (P-2: 39'33”)

“Després d'aquest any i el què hem vist (dels companys), en el centre (ho hem parlat amb equip directiu) hem quedat que estaria bé fer-ho a 3r i a 5è, els grans que fossin els tutors...diferent d'aquest any.” (Pa-Nmg3: 38'22”)

Tot seguit comentarem els resultats en relació als **elements que ajuden a prendre les decisions** que acabem de presentar, que corresponen a la unitat d'anàlisi 4.

Tal com ja hem comentat a l'apartat de la descripció dels instruments, les dades d'on extraurem els resultats provenen de les entrevistes amb els docents de la mostra de 4 centres, de les sessions presencials de formació i de l'aula virtual.

Hem considerat oportú presentar els resultats de la freqüència de categories i percentatges en dues taules. En la primera taula utilitzarem com a fonts documentals les entrevistes, que tal com ja hem explicat anteriorment, és una entrevista única per centre feta conjuntament amb tot el professorat implicat en el desenvolupament del programa. També utilitzem les dades obtingudes de les sessions presencials de formació.

La unitat d'anàlisi 4 està organitzada en 7 temàtiques i dins de cada una hi trobem les categories analitzades.

La taula III-28 recull els resultats d'aquests elements que ajuden a prendre les decisions per desenvolupar el programa LeP.

4. Elements d'ajuda per prendre decisions								
	P-1	P-2	P-3	P-4	T	P-N	Pa-V	TOTAL/ %
4.1. Company/s del centre que segueix la formació actual								
4.1.1. Discussions conjuntes	3	2	3	2	1	0	3	14/82,4
4.1.2. Coneix la realitat de l'aula i aporta idees	0	1	1	0	1	0	0	3/17,6
Total 4.1. / percentatge del total de la unitat d'anàlisi 4								17/18,9
4.2. Companys del centre d'edicions anteriors								
4.2.1. Aporten dades de la seva experiència	0	3	2	2	3	0	6	17/55
4.2.2. Prenen les decisions conjuntament	2	4	4	0	4	0	0	14/45
Total 4.2. / percentatge del total de la unitat d'anàlisi 4								31/34,4
4.3. Companys de la xarxa								

4.3.1.A nivell presencial	0	1	1	2	8	1	1	14/70
4.3.2.Aula virtual	2	1	1	1	0	0	0	6/30
Total 4.3. / percentatge del total de la unitat d'anàlisi 4								20/22,2
4.4.Expert / formadora								
4.4.1.A nivell presencial	0	0	0	0	1	1	1	
Total 4.4. / percentatge del total de la unitat d'anàlisi 4								3/3,3
4.5.Material sobre el programa								
4.5.1.Publicat o penjat a la web	0	0	0	0	0	2	0	2/40
4.5.2.De l'aula virtual	1	0	1	1	0	0	0	3/60
Total 4.5. / percentatge del total de la unitat d'anàlisi 4								5/5,6
4.6.El propi alumnat d'aula								
4.6.1.Expressen necessitats, interessos	1	0	0	0	1	1	1	
Total 4.6. / percentatge del total de la unitat d'anàlisi 4								6/6,7
4.7.L'equip directiu								
4.7.1.Segons la seva implicació (suport si/no)	0	0	2	2	0	1	0	
Total 4.7. / percentatge del total de la unitat d'anàlisi 4								5/5,6
4.8.Altres elements								
4.8.Altres elements	0	0	0	0	0	2	1	
Total 4.8. / percentatge del total de la unitat d'anàlisi 4								3/3,3
TOTALS								
	9	12	17	10	21	8	13	90

Taula III-28: Resultats dels elements que ajuden a prendre les decisions per desenvolupar el programa LeP (dades de les entrevistes amb els docents de la mostra de 4 centres i de les sessions presencials de formació)

Fem notar que el 75,5% de les intervencions es produeixen en les tres primeres temàtiques –compans del centre de la formació actual i de les edicions anteriors, i companys de la xarxa-. El 24,5% restant es distribueix de manera força igualitària per les altres temàtiques.

Referent a **l'ajuda en la presa de decisions per part dels companys del centre que comparteixen formació**, fent ús de discussions conjuntes (categoria 4.1.1):

“Jo diria que fins i tot hem estat un equip de tres, perquè la mestra de minories (que fa suport a cada aula) també ha estat sempre, i jo crec que hem pres les decisions entre les tres (...) ho hem preparat i decidit tot conjuntament.” (P-2: 1h17'59”)

Referent **als companys de la xarxa**, la categoria amb més freqüència ha estat el suport a nivell presencial (70%), alguns comentaris serien:

“...tras la sesión de formación de hoy hemos podido despejar dudas y tener una visión más global del proceso en el que nos encontramos. Y además hemos podido consultar cuestiones concretas con las compañeras de XXX que ya han comenzado.” (còpia AV: 4591)

“(Un comentari de les visites entre centres) A mi em va agradar molt que tenien al suro els rols del tutor i del tutorat...jo ho havia treballat però no ho tenia així i després ho vaig fer (...) ho tenien molt ben organitzat...” (Tmg2: 32'32")

I un darrer apunt en relació a **l'ajuda en la presa de decisions oferta pels companys del centre que van seguir la formació en edicions passades**, les dues categories analitzades quasi bé tenen el mateix pes: aporten dades de la seva experiència (55%) i prenen les decisions conjuntament (45%). Alguns exemples d'aquests comentaris:

“Ens han ajudat a l'hora de passar materials...és veritat que jo he anat a parlar amb Itziar, a preguntar-li dubtes...sempre han estat disposades.” (P-2: 1h26'10")

“Som quatre classes que ho farem...3rA amb 5èA i 3èB amb 5èB, per preparar-ho tot ho farem les mestres conjuntament (...) nosaltres som del B i del A hi ha una companya del curs passat i una de nova (...) entre totes li explicarem.” (Toct1: 18'30")

A la taula III-29 mostrem els **resultats provinents de l'aula virtual dels elements que ajuden a prendre les decisions** per desenvolupar el programa LeP. Són per tant dades que tenen com a unitat la parella de mestres, i per tant ja no situen com a elements de presa de decisió el propi company de la parella.

4. Elements d'ajuda per prendre decisions		
	AV	%
4.1. Company/s del centre que segueix la formació actual		
4.1.1. Discussions conjuntes	2	2,4
4.1.2. Coneix la realitat de l'aula i aporta idees	0	0
4.2. Companys del centre d'edicions anteriors		
4.2.1. Aporten dades de la seva experiència	2	2,4
4.2.2. Prenen les decisions conjuntament	0	0
4.3. Companys de la xarxa		
4.3.1. A nivell presencial	2	2,4
4.3.2. Aula virtual	2	2,4
4.4. Expert / formadora		
4.4.1. A nivell presencial	3	3,6
4.4.2. Aula virtual	67	80,8
4.5. Material sobre el programa		

4.5.1.Publicat o penjat a la web	0	0
4.5.2.De l'aula virtual	2	2,4
4.6.El propi alumnat d'aula		
4.6.1.Expressen necessitats, interessos	3	3,6
4.7.L'equip directiu		
4.7.1.Segons la seva implicació (suport si/ no)	0	0
TOTALS	83	100

Taula II-29: Resultats provinents de l'aula virtual dels elements que ajuden a prendre les decisions per desenvolupar el programa LeP

Hem volgut presentar els resultats de l'aula virtual separats de la resta, per fer evident que quasi el 81% de les intervencions que s'hi produeixen i que han ajudat a prendre decisions al professorat per desenvolupar el programa a les seves aules, provenen d'un expert o de la formadora. Aquestes aportacions fan referència al suport rebut a l'hora d'elaborar i revisar els fulls d'activitats, que donen com a fruit el retorn a la xarxa, per part del professorat, d'un full que incorpora les millores suggerides. És una tasca inicialment obligatòria dins la formació, i que la immensa majoria de docents la utilitzen de manera continuada durant el període de preparació del dossier de fulls per a la seva aula. A cada centre, el professorat participant s'ajuda (la parella de docents de cada centre es donen suport) a l'hora d'elaborar els fulls d'activitats, i un cop tenen la proposta la penjen a l'aula virtual. Des del programa es contempla la participació de diferents assessors de llengua que pertanyen al Departamento de Educación del govern de Navarra –tant en llengua castellana com en èuscara-, que tenen com a funció revisar els fulls per adequar-los a nivell lingüístic i d'estructura del programa, fent aportacions de millora si cal. La formadora de la XAI en alguns moments també fa aportacions al respecte.

Presentem alguns exemples d'ajuda per prendre decisions a partir del suport rebut a l'aula virtual:

“Agradecemos mucho tus comentarios sobre nuestros textos, tanto los positivos (que nos animan) como las correcciones (que nos ayudan a mejorar.)” (còpia AV: 1978)

“Gracias por las sugerencias. Ya he modificado lo que comentas y, además, he añadido la fuente del texto, que se me había olvidado...En cuanto a los comentarios sobre las erratas del texto, he pensado que una forma de solucionarlo es comentarlo directamente con los niños en el momento de entregarles la lectura. De esta forma, haremos patentes dichos errores y nos servirá para repasar ciertos contenidos.” (còpia AV: 2934)

En les altres categories analitzades de l'aula virtual, s'hi poden observar algunes aportacions en relació a altres elements que ajuden a la presa de decisions, però d'una manera molt més minoritària.

Hem presentat els resultats per donar resposta a l'objectiu 4 de la recerca, en relació a l'ús que el professorat fa dels coneixements adquirits en la formació rebuda a la XAI, per tal d'incorporar en el seu centre educatiu el programa LeP, i hem constatat les decisions preses i els elements que els han ajudat a prendre-les. De manera resumida podem dir que el professorat que ha participat de la formació ha desenvolupat el programa, majoritàriament a les seves aules o fent suport a l'aula de la companya. Han tingut en compte les diferents possibilitats que suggereix el programa en relació als diferents nivells educatius on es pot treballar, amb les diferents llengües, tipus de tutoria i distribució de rols, així com les sessions recomanades a classe i amb la família, i si organitzaven les sessions fent docència compartida o no. Amb tots aquests ingredients cada centre ha pres unes decisions concretes, ajustades a les seves possibilitats i pensant en el millor pel seu alumnat, que donen com a resultat un alt nivell de concreció amb múltiples configuracions del programa. En realitat, no hi ha dues implementacions iguals del programa LeP.

La XAI té previstos diferents elements que poden ajudar a prendre aquestes decisions, en el transcurs de la formació es van desplegant i el professorat ha explicat els que ha utilitzat d'una manera més directa. Per una banda, el suport dels altres docents, tant dins el propi centre com amb altres amb qui comparteixen formació i formen la xarxa del programa LeP de Navarra. El suport dels companys s'utilitza d'una manera continuada i en totes les tipologies de decisions que cal prendre. Per altra banda, també s'ha comptat amb el suport d'un professional expert en llengua o de la formadora, especialment per fer indicacions i suggeriments de millora dels fulls d'activitats elaborats a cada centre, una de les tasques que els docents que segueixen la formació a la XAI han de realitzar.

7.5. Resultats en relació als indicadors que constaten la sostenibilitat de la formació rebuda en un centre

El darrer objectiu de la recerca pretén identificar i interpretar els indicadors que constaten la sostenibilitat que genera la formació rebuda a la XAI en un centre. Tal com ja hem comentat anteriorment, ens centrarem en l'anàlisi mitjançant l'Atlas-ti de les dades recollides a les entrevistes als docents i equip directiu de la mostra de 4 centres, i en darrer terme, també emprarem la síntesi de resultats del qüestionari administrat als equips directius dels dos centres que van abandonar la formació un cop acabada la segona edició.

7.5.1. Voluntat dels centres de mantenir el programa LeP com a pràctica habitual i mecanismes per aconseguir-ho

Un primer aspecte que volem constatar és la voluntat dels centres en mantenir el programa LeP com a pràctica habitual del centre i de quina manera pensen aconseguir-ho, és a dir, fer-lo sostenible. La unitat d'anàlisi 5 "El centre mantindrà LeP com a pràctica habitual i posarà els mitjants per aconseguir-ho" recull les diferents temàtiques i categories enfocades a obtenir aquesta informació. A la taula III-30 presentem la síntesi de resultats.

Tal com hem fet a l'apartat anterior, la primera columna de l'esquerra recull totes les categories agrupades en aquest cas, en 3 temàtiques. Les columnes centrals identifiquen les aportacions segons la font documental. Per una banda, els equips directius (D) dels centres 1, 2, 3 i 4; per altra, el professorat (P) dels mateixos centres. A la columna final recollim la freqüència absoluta de cada categoria i el percentatge que representa dins de la seva temàtica. Per últim, al final de cada bloc temàtic recollim en la mateixa columna el percentatge que representa en el conjunt de la unitat d'anàlisi.

5. El centre mantindrà LeP com a pràctica habitual i posarà els mitjants per aconseguir-ho									
	D-1	P-1	D-2	P-2	D-3	P-3	D-4	P-4	TOTAL/%
5.1. Aprenentatge aconseguit pels docents									
5.1.1. Suficientment per continuar	0	0	1	1	1	1	1	1	6/30
5.1.2. El conjunt de docents implicats saben com continuar	3	1	1	0	2	4	0	1	12/60
5.1.3. No se sap / no es té clar com continuar	0	1	0	0	0	0	0	1	2/10
Total 5.1. / percentatge del total de la unitat d'anàlisi 5									20/25
5.2. Ajustament del programa a les característiques del centre									
5.2.1. Decisió clara de quins cursos i de quina manera	4	3	2	1	2	2	0	0	14/77,8
5.2.2. Ajustament però no és útil tots els anys	0	0	2	1	0	0	0	1	4/22,2
5.2.3. No hi ha un ajustament clar	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5.2.4. No hi ha docents	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total 5.2. / percentatge del total de la unitat d'anàlisi 5									18/22,5
5.3. Compromís de l'equip directiu per mantenir LeP									
5.3.1. Ha explicat el compromís públicament	0	1	2	2	2	2	2	1	12/37,5
5.3.2. Ha posat les mesures	1	2	1	0	4	3	0	0	11/34,4
5.3.3. No posa les mesures	0	0	0	2	0	0	1	0	3/9,4
5.3.4. Voluntat de docents concrets, sense una línia clara	0	0	1	2	0	0	1	2	6/18,7
Total 5.3. / percentatge del total de la unitat d'anàlisi 7									32/40
5.4. Altres aportacions									
	1	1	1	1	2	1	2	1	10/12,5
TOTALS									
	9	9	11	10	13	13	7	8	80

Taula III-30: Resultats referents a la sostenibilitat del programa LeP en el centre i els mitjants per aconseguir-ho

En l'anàlisi de la taula III-30 podem observar que de les tres temàtiques identificades, la que presenta una major freqüència de comentaris és la 5.3, referida al **compromís de l'equip directiu** per mantenir el programa (40% sobre el total). Les altres dues tenen un pes similar (25-22,5% sobre el total), i un residual del 12,5% d'altres aportacions.

Centrats en la temàtica amb més freqüència de resposta (5.3), veiem que les categories que han comportat més aportacions són les que fan referència a que l'equip directiu ha explicat el seu compromís públicament (37,5%), seguida del fet que ha posat les mesures adients per mantenir el programa (34,4%). Per poder visualitzar millor el sentit de cada categoria, mostrem algunes cites directes del participants.

Referent al compromís de l'equip directiu explicitat públicament:

“Quan arribem a cada juny s’ha anat parlant de qui continuaria la formació el següent any...la directora ho va presentar com un compromís de centre i que calia anar-se formant per arribar a implementar-lo al centre.” (P-3: 3’44”)

Referent a posar mesures:

“És una línia de treball del centre, el treball per projectes, l’aprenentatge cooperatiu, i LeP forma part d’això...vull dir que no és una cosa puntual (...) Hi ha coses del centre que no són negociables, i aquesta és una d’elles...qui vingui nou ho ha de fer si li toca...amb major o menor gust, però ho haurà de fer.” (D-3: 2’28”)

“Hem anat evolucionant cada any a millor...l’any passat hi havia problemes per quadrar horaris i aquest any direcció ja ho va solucionar.” (P-3: 7’03”)

Però també els docents d’un centre consideren el contrari:

“No hem trobat la voluntat per poder explicar la valoració que en fem de LeP...de companys del centre, no de l’equip directiu que ells sí que ho tenen clar (...) però deixen que sigui voluntari (...) Està votat com a línia de centre però (per diverses raons) ha quedat parat (...) I si un mètode el fas light ja es perd, no és el mateix (...) Nosaltres (2 mestres de CI i 1 de CS de castellà; 2 mestres de CM d’anglès) d’aquí a dos anys ho tornarem a fer, perquè ens toquen els grups cada dos anys (...) A nosaltres dues l’any passat se’ns va imposar venir a la formació i la jugada ha sortit rodona perquè ens ha encantat, hem après molt i el feedback dels nens i les famílies ha estat molt positiu (...) però altres no volen ni provar-ho i no se’ls obliga.” (P-2: 1h27’11”)

Malgrat l’equip directiu d’aquests mateix centre argumenta que és l’única solució i la mesura adient ara per ara:

“Per força ens sembla que no aconseguirem res, aleshores pensem que anirem a poc a poc...Les que ens hem format seguirem (quan els hi toqui un grup-classe del nivell pactat per treballar el programa: 2n i 6è castellà, 4t anglès)...i per la resta és anar buscant la manera de portar-los al nostre terreny.” (D-2: 19’31”)

Tal com ja hem comentat, la resta de temàtiques amb les que havíem agrupat les categories d’anàlisi tenen un percentatge de resposta similar, per poder entrar-hi una mica més a nivell qualitatiu, seleccionem també algunes cites.

Es parla de **tots els docents del centre** que en algun moment hauran de desenvolupar el programa a la seva aula si disposen dels coneixements necessaris per fer-ho (5.1.2); i de quina decisió s’ha pres en relació a **quins cursos i de quina manera** es desenvoluparà el programa (5.2.1):

“Quan es van reunir els dos cicles (CM i CS) ja van decidir elles a quins cursos, quantes hores, com es distribuïrien la feina per fer els fulls...la prova de foc serà ara, com anirem els propers anys sense el refresc de la formació...” (D-1: 20’22”)

Hem recollit en el darrer tema (5.4), el **d'altres aportacions**, idees al voltant de la sostenibilitat del programa que ens ajuden a entendre el camí que està agafant cada centre:

“De 31 mestres en el claustre només tenim una mobilitat de 4 o 5...som un claustre molt estable i això facilita que els tutors portin el pes de les innovacions (...) La formació ajuda a sistematitzar, i quan acabes, les coses perden força, no perquè vulguis, però el dia a dia et fa fer altres coses. No crec que passi amb LeP perquè està molt consolidat...crec que és fàcil que tiri endavant bé, però potser cada dos anys, que hi hagi una reunió per anar a explicar què fas...amb l'excusa d'anar-hi estàs més pendent...o que t'arribi un correu preguntant com va, ja et fa ser conscient de com et va.” (D-3: 20'55”)

“Serà a partir de setembre, veure la plantilla i si els professors formats segueixen aquí (hi ha molta mobilitat) veurem qui està a primer i si són ells ho faran, perquè ens porta bons resultats”. (D-4: 5'11”)

Tal com acabem de veure, els centres s'han plantejat com mantenir el programa LeP com a pràctica habitual en el seu centre, i manifesten en quines condicions es troben per fer-ho. El professorat que s'ha format i està implicat en el desenvolupament del programa disposa dels coneixements suficients per dur-lo a terme i sap com fer-ho. A l'hora, els equips directius dels 4 centres tenen la voluntat de fer-lo sostenible. En els centres s'han pres decisions clares en relació a quins cursos i quina és la millora manera de desenvolupar-lo, però la realitat amb la que es troben en cada un aporta aspectes diferencials.

En el centre 1 hi ha una decisió clara de com es desenvoluparà el programa cada curs, recolzada per l'equip directiu i pels docents. El centre 3 també ho té molt clar, LeP forma part de la línia de centre i s'han posat totes les mesures organitzatives que han calgut per facilitar el seu desenvolupament. Ara bé, ambdós equips directius són conscients que s'haurà d'anar fent un seguiment per aconseguir fer-lo sostenible, sobretot ara que deixaran d'assistir a la formació.

En el centre 2 el professorat que ha seguit la formació durant les tres edicions ha creat la base on s'han pres les decisions sobre quins cursos i en quina llengua desenvoluparan LeP. Tenen molt clar que voldrien consolidar el programa, independentment de quin docent estigui aquell any en el curs. És un centre on cada dos anys, de manera cíclica, passen pel mateix curs, per aquest fet voldrien assegurar la participació de tot el professorat dels cicles implicats. Malgrat l'equip directiu té

molt clar que voldria que el programa fos sostenible en el centre, ara per ara no té la complicitat de tot el claustre –que són docents definitius al centre- i considera més adient deixar com a voluntari l'ús de les sessions de LeP a l'aula.

El centre 4 pren les decisions segons les condicions de personal que cada inici de curs es troba. L'equip directiu està disposat a que el programa es vagi desenvolupant cada any, però ho acabarà de valorar quan tingui la plantilla sencera i vegi que el professorat format directament en el programa LeP durant les 3 edicions continua en el centre.

7.5.2. Voluntat dels centres per utilitzar l'estructura del programa amb altres continguts i mecanismes per aconseguir-ho

Un altre aspecte de la sostenibilitat és l'ús de l'estructura del programa –tant la tutoria entre iguals com la implicació familiar- en altres continguts curriculars –diferents a la comprensió lectora en la llengua amb la que l'han desenvolupat durant la formació-.

La unitat d'anàlisi 6 recull aquestes intencions, i sintetitzem les respostes en la taula III-31, d'estructura molt similar a l'anterior, amb les freqüències absolutes de resposta i el percentatge que representa cada categoria dins de cada temàtica, i les temàtiques en el global de les aportacions.

6.El centre té la intenció i posa les mesures per utilitzar l'estructura del programa en altres continguts educatius									
	D-1	P-1	D-2	P-2	D-3	P-3	D-4	P-4	TOTALS/%
6.1.Els docents implicats en el programa proposen utilitzar-ho amb altres continguts que no sigui la comprensió lectora									
6.1.1.El centre ho accepta i posa les mesures adient	0	2	0	0	1	1	0	0	4/44,5
6.1.2.S'accepta però no es posen mesures addicionals	0	0	0	0	0	1	0	0	1/11
6.1.3.Fan un intent d'utilitzar la tutoria entre iguals	0	1	1	1	0	0	0	1	4/44,5
Total 6.1. / percentatge del total de la unitat d'anàlisi 6									9/60
6.4.L'equip directiu proposa utilitzar l'estructura del programa amb altres continguts									
6.4.1.Posa en marxa sistemes de suport per assolir-ho	1	0	0	0	1	0	0	0	2/25
6.4.2.No es posen mesures addicionals	0	0	0	0	2	0	0	0	2/25

6.4.3.Simplifica la implicació que comporta el programa	0	0	1	0	1	0	1	0	3/50
Total 6.4. / percentatge del total de la unitat d'anàlisi 6									6/40
TOTALS	1	3	2	1	5	2	1	0	15/100

Taula III-31: Resultats referents a la Voluntat dels centres per utilitzar l'estructura del programa en altres continguts

Davant la demanda de l'ús de l'estructura del programa en altres situacions curriculars, la freqüència de resposta és molt reduïda en comparació amb les altres unitats d'anàlisi. En total hi ha 15 intervencions, repartides entre les propostes que fa el professorat i les que fa l'equip directiu de cada centre. Observem una lleugera majoria (60% del total) d'aportacions dels **docents implicats en el programa que proposen utilitzar l'estructura del programa amb altres continguts**. Inclourem algunes cites que les il·lustrin segons la categoria on correspongui.

Alguns centres fan un intent d'utilitzar la tutoria entre iguals però no sempre es segueix l'estructura tutor-tutorat, amb els rols que els hi correspon a cadascú:

"Treballem molt sovint en el centre amb parelles d'alumnes...és una estructura molt consolidada en el centre." (P-1: 49'05")

"No es fa (aprenentatge entre iguals) a nivell de tot el centre, jo sí que ho intento...aquest any a P3 he demanat que vinguin els de 6è a llegir-nos contes, i ho fèiem amb parelles...fomentar el suport dels grans cap als petits." (D-3: 7'34")

Altres ho tenen molt clar i consolidat:

"Utilitzem la tutoria entre iguals en altres moments, sí, a llengua, a coneixement del medi... però llavors cada una dins la seva classe, sense barrejar grups." (P-3: 47'35")

De la mateixa manera els **equips directius proposen utilitzar l'estructura del programa amb altres continguts (40%)**, però més aviat simplificant-la i ajustant-la per fer-la més assequible per a que el professorat menys disposat prengui contacte:

"Els docents que havien d'entrar en el programa i són reticents, se'ls ha proposat pel proper curs que cal treballar la comprensió lectora, això no té excusa (...) Donar-los l'oportunitat que mirin el material... que ho vagin fent servir, sense el compromís d'implicar les famílies... i a final de curs ho tornem a parlar." (D-2: 28'36")

Cal dir que dels 4 centres que han acabat les tres edicions de la formació que implica la XAI, dos d'ells tenen molt consolidat el programa en el centre i tenen clar que treballaran per fer-lo sostenible. Són el centre 1 i el 3, tal com ja hem explicat

anteriorment. A més a més, els docents implicats en el programa intenten utilitzar les interaccions entre l'alumnat en altres situacions de classe, alguns expliciten clarament que utilitzen el mètode de tutoria entre iguals, altres parlen d'ajuda entre alumnat. De la mateixa manera l'equip directiu n'és conscient de la importància de l'aprenentatge entre iguals i en alguns casos ho fomenta, en altres simplement li sembla bé però sense insistir-hi.

El centre 2, amb professorat molt preparat per desenvolupar el programa i un equip directiu que ho valora, es troba amb una part del claustre que s'hi resisteix, fet que obliga a direcció a prendre mesures alternatives per intentar anar-los apropant al programa i que s'adonin de les seves bondats. En aquest centre no és possible assegurar que cada any s'implementi el programa i que tot l'alumnat del centre sense excepció tingui l'oportunitat de treballar-hi, si no s'incorpora al gruix de docents implicats els companys del cicle que ara s'hi resisteixen.

En el centre 4 l'equip directiu valora el programa però no posa cap mesura extra per assegurar que es desenvolupi cada any, donat que el deixa totalment en mans del professorat format (a 2 cada edició de formació, com a màxim són 6 docents). L'ús del programa en el centre depèn de si els confirmen la continuïtat, ja que en el moment que els destinin a altres emplaçaments el centre es quedarà sense docents prou formats per poder-lo treballar. De totes maneres, la direcció és molt conscient d'aquest fet i en altres apartats del nostre treball hem recollit les seves propostes per facilitar la sostenibilitat, que reprendrem a les conclusions.

7.5.3. Factors determinants en la presa de decisió d'abandonament de la XAI

Com a darrera aportació de resultats per poder explicar la sostenibilitat del programa en un centre, aportem una síntesi de les idees expressades per l'equip directiu de dos centres que van decidir deixar la XAI el segon any, en comptes de continuar les tres edicions compromeses inicialment.

	Centre 21	Centre 22
Motiu inicial d'inscriure's a la formació	El centre va elaborar un pla de lectura amb demanda de formació. Durant uns anys assistència a cursos sobre estratègies i metodologies lectores. El Departamento va oferir apuntar-se a LeP.	Professorat coneixedor del programa a través d'Internet. El Departamento va oferir apuntar-se a LeP.
Compliment de les expectatives	Àmpliament.	El primer any va anar molt bé i es van oferir nous docents per un segon any. Es volia iniciar l'anglès, però no hi havia material elaborat i la mestra ho va deixar.
Motiu per no continuar un 3r any	Tot el professorat implicat en el programa ja està format (tres docents). Són definitives al centre.	Molts canvis de personal a inici de curs i ningú es vol responsabilitzar de fer més formació. Direcció no obliga. Inici d'una formació a centre sobre AC que implica tot el claustre.
Ús actual del programa LeP en el centre	CS: el grup 5è a castellà / el grup 6è a anglès. CM: el grup 4t a castellà. Tutories recíproques dins cada aula. S'ha iniciat la participació familiar.	3r: dues mestres que fan anglès a les tres aules + suport de dues mestres per preparar fulls en castellà per les famílies. 5è: un mestre a dues aules en castellà + dos mestres de suport. Tutories recíproques dins cada aula.
Possibilitats de continuar amb LeP	S'explicita que sí, que està consolidat.	Intenció de fer-ho amb la mateixa estructura. Dificultat si hi ha tanta mobilitat del claustre.
Necessitat de suport per consolidar el programa	Com ampliació, fer formació la mestra de PT (suport). Tenir accés al Banc de fulls.	Tenir accés al Banc de fulls i a la revisió dels fulls elaborats.

Taula III-32: Resultats de les decisions dels centres que han abandonat la XAI abans d'acabar la formació

Podem observar que **el centre 21** va acabar la formació exitosament abans de les tres edicions. Tenien els docents implicats en el desenvolupament del programa ja tots formats –i amb plaça definitiva-, amb les expectatives clares d'anar-lo implementant per consolidar el ús, tant en castellà com en anglès. Tanmateix, valoren com a interessant seguir mantenint contacte amb la XAI i no descarten que es pugui formar algun docent més, que en aquest cas seria la mestra de suport del centre.

El centre 22 va aturar la participació a la formació per falta de docents que voluntàriament es volguessin apuntar, fet que ens fa notar que el programa no es va presentar com a prioritat del centre. Malgrat la no continuïtat en la formació, els docents ja formats junt amb altres companys que s'han anat introduint en el programa van continuant el seu desenvolupament, en llengua castellana i en anglès també. Des

de direcció s'expressa la voluntat de continuar implementant el programa però ho condiciona a la mobilitat del claustre.

Com a resum dels resultats presentats per donar resposta al darrer objectiu de la recerca, identificar i interpretar els indicadors que constatin la sostenibilitat que genera la XAI, podem afirmar que el professorat que ha acabat les tres edicions de formació que es contempla en la XAI mostra una voluntat clara de mantenir el programa com una pràctica habitual de la seva actuació docent. Fins i tot, encara que per diverses raons un centre hagi decidit no continuar fins a la tercera edició, el seu professorat format continua desenvolupant el programa. A l'hora, els equips directius de totes aquests centres valoren la formació rebuda pel seus docents i voldrien que el programa LeP quedés implementat en el centre. Ara bé, malgrat aquesta bona predisposició de les persones que més s'han implicat per fer arribar el programa al centre, també hem pogut identificar altres elements que dificulten la sostenibilitat i poden posar en perill la seva continuïtat.

8. Conclusions

8.1. Contribucions del marc teòric

8.2. Aportacions de la recerca

8.3. Implicacions per a la recerca

8.4. Implicacions per a la pràctica

8.5. Limitacions del treball i línies futures d'investigació

8. Conclusions

En aquest darrer apartat de la recerca, presentem les conclusions de la investigació, en primer lloc revisant els objectius generals que ens plantejàvem en la introducció del nostre treball, que ens porten cap a una revisió dels objectius específics. Seguidament, comentarem implicacions del nostre treball per a la recerca, i algunes aportacions a la pràctica educativa. Finalment, exposarem algunes limitacions del nostre treball i futures línies d'investigació.

8.1. Contribucions del marc teòric

El primer objectiu general que ha guiat el desenvolupament del nostre treball és revisar els principals avenços en relació al desenvolupament professional docent centrat en els models més efectius de formació del professorat i els elements que en formen part. Principalment, aprofundir en com des de la formació s'introdueix i es fa sostenible l'aprenentatge entre iguals.

Quan el professorat en actiu participa en processos formatius s'espera que es produeixin canvis a diferents nivells i que cada un d'aquests canvis porti aprenentatge –per l'alumnat, per al professorat i per al centre-.

Hem pogut constatar que un aspecte essencial és tenir clara la finalitat última de la formació, que sempre ha d'anar encaminada a la millora de l'aprenentatge de l'alumnat, per tal d'indagar com s'aprèn un contingut, quines dificultats pot comportar i què cal superar (Little, 2004). A l'hora, el nivell de millora en l'aprenentatge de l'alumnat és l'indicador clau per determinar si un procés formatiu ha estat efectiu i de qualitat (Guskey i Sparks, 2002).

Referent al professorat, i tenint en compte els principis constructivistes que guien els processos d'ensenyament-aprenentatge, -no només en els infants, també en els adults-, els factors que poden ajudar que el docent aprengui tenen a veure amb que se senti involucrat en les decisions sobre els aspectes de millora que es tractaran en la formació (Marcelo, 2009). A més a més, cal que es doni resposta a problemes que ell ha detectat en el seu entorn immediat i que els pugui relacionar directament amb la

seva pràctica, fomentant així un aprenentatge situat (Borko, 2004). A l'hora, s'han d'ajustar les propostes d'innovació a les seves concepcions, creences i pràctiques professionals, per ajudar-lo a trobar sentit i significat a les noves informacions. De totes maneres, sabem que es pot produir una convivència de diverses concepcions, de manera que es puguin utilitzar en diferents contextos, segons quines siguin les condicions (Martín i Cervi, 2006).

Un altre aspecte clau que ha de contemplar la formació és la resolució col·laborativa de problemes i la presa de decisions conjunta del professorat d'un mateix centre, ja que aporta canvis escolars més enllà dels canvis del docent com individu (Bolam i McMahon, 2004). Ara bé, aquesta estructura de treball col·laboratiu que la formació ha de promoure cal que es consolidi en el centre, i en aquest sentit el paper de l'equip directiu és essencial (Cherkowski, 2012). Ha de crear les condicions per a que el professorat se senti part de la comunitat educativa i voluntàriament vulgui participar en la millora global de la institució, fet que s'aconsegueix amb un lideratge distribuït (Murillo, 2006).

Hem caracteritzat les comunitats professionals d'aprenentatge com estructures d'interacció on l'organització entre els seus membres permet assolir canvis a tots els nivells, gràcies al suport que despleguen no només entre el professorat del centre, sinó també amb col·legues d'altres centres. En aquesta línia hem presentat la col·laboració docent en xarxa com un mecanisme molt potent a l'hora de propiciar l'aprenentatge entre iguals, lligat amb la conveniència d'anar acostant l'entorn virtual al professorat per poder utilitzar les eines col·laboratives que ens aporta, però sense perdre les virtuts de la presencialitat, tal com ho fan els *blended programs* o programes mixtos (Owston et al., 2008).

Encara dins el primer objectiu general que ha guiat el nostre treball, ens proposàvem aprofundir en la introducció i sostenibilitat de l'aprenentatge entre iguals en les pràctiques educatives. Prèviament, pensem que val la pena insistir en la presentació d'un marc explicatiu del què és l'aprenentatge entre iguals i quines són les seves tipologies. Hem revisat les aportacions més recents d'especialistes de la temàtica

(Topping et al., en premsa) i considerem que amb la síntesi presentada en el marc teòric de la nostra recerca ajudem a clarificar-ne el significat. En ressaltem els aspectes més significatius.

Dins l'àmbit escolar i en les interaccions entre l'alumnat que promouen l'aprenentatge entre els seus participants, trobem dos escenaris possibles: l'aprenentatge cooperatiu i la tutoria entre iguals –diferenciats bàsicament pel grau de simetria i mutualitat-. Ambdós escenaris requereixen l'estructuració, sovint externa i proposada pel docent, de la interacció entre els alumnes participants. Per altra banda, la col·laboració entre iguals –on els propis participants decideixen com estructurar la interacció- la reservem per al professorat en el desenvolupament de les seves tasques professionals quotidianes. Aquestes interaccions, que ens interessa que promoguin canvis i nou aprenentatge en els seus participants, cal que tinguin en compte algunes condicions. Krichesky i Murillo (2011) proposen una pauta de treball que permet maximitzar la capacitat de treball col·lectiu del professorat. Little i Horn (2007) focalitzen l'atenció en la tipologia de diàlegs que permet al professorat identificar, elaborar i reinterpretar de manera compartida problemes de la pràctica inicialment individuals. I la indagació sobre la pràctica (Cochran-Smith i Lytle, 2003), o també anomenada pràctica reflexiva col·laborativa (Gairín i Rodríguez-Gómez, 2012a), com a eina que ajuda a fer explícites les concepcions implícites, per a ser susceptibles de modificació.

Totes aquestes situacions de col·laboració docent són pròpies de grups de discussió de professorat que construeixen nou coneixement i assoleixen un aprenentatge situat dins la seva realitat, però no necessàriament el posen en pràctica de manera conjunta en una mateixa aula. La docència compartida, altament beneficiosa tant pel foment de l'aprenentatge en l'alumnat com en el propi professorat (Duran i Miquel, 2006; Gately i Gately, 2001; Lorenz, 1998), contempla aquest treball conjunt dins l'aula i aporta el màxim grau de col·laboració entre els docents.

Acabem de caracteritzar dues de les tipologies de l'aprenentatge entre iguals més estudiades, l'aprenentatge entre l'alumnat, i l'aprenentatge entre el professorat. Però també hem considerat l'aprenentatge entre centres, una forma d'aprenentatge entre iguals més novedosa que sorgeix quan un centre amplia el radi d'interaccions del seu

professorat cap a professionals d'altres centres, com el cas de les xarxes de comunitats professionals d'aprenentatge (Katz i Earl, 2010). En aquestes situacions es posen en marxa mecanismes que permeten repensar l'acció educativa de tot un centre i fomentar-ne els canvis pertinents per portar-lo cap a una millora global.

Des de la literatura especialitzada se'ns aporten dades de la bondat de l'ús de diferents mètodes cooperatius a l'aula i, en general, del foment de l'aprenentatge entre l'alumnat. Malgrat aquesta constatació, i tal com hem argumentat en el nostre treball, l'ús real de l'aprenentatge cooperatiu a les aules no acaba de consolidar-se. I l'aprenentatge entre el professorat, quin ús se'n fa?

Ens hem nodrit de dades i de reflexions provinents d'un seguit de recerques, que fan sostenibles en el centre pràctiques d'aprenentatge cooperatiu gràcies a diferents mecanismes de col·laboració docent. Però el focus de la innovació que es pretén introduir i fer sostenible és l'aprenentatge cooperatiu, fent ús de diversos mètodes o tècniques. Per tant, una part restringida de l'aprenentatge entre iguals -l'aprenentatge entre l'alumnat-. Les altres tipologies -bàsicament l'aprenentatge entre el professorat i entre els centres- són objecte d'estudi en tant que faciliten aquesta implementació de l'aprenentatge cooperatiu, i per tant tenen un caràcter instrumental, però no com a finalitat per si mateixes. En el nostre estudi hem intentat fer un pas més enllà, estudiant un sistema de formació de professorat -la *Xarxa d'Aprenentatge entre Iguals* (XAI)- que promou l'aprenentatge entre iguals a un triple nivell: entre alumnes, entre professors i entre centres.

El segon objectiu general formulat a la introducció del treball, descriure i analitzar el model de formació *Xarxa d'Aprenentatge entre Iguals* (XAI), utilitzat per introduir i fer sostenible el programa *Leemos en pareja/Bikoteka Irakurtzen* (LeP), pensem que ja ha quedat assolit a nivell descriptiu a l'apartat 4.3 del marc teòric. Ara bé, recordem que el model formatiu en el que basem l'estudi de la nostra recerca s'està desenvolupant en diferents territoris de l'Estat espanyol des del curs 2006-07, distribuït en diferents xarxes de centres. La formació està dirigida a la introducció i suport a la implementació d'un programa educatiu de tutoria entre iguals, amb implicació familiar, per a la millora de la competència lectora. El cas concret que nosaltres hem descrit i que

analitzem és sobre la xarxa de centres de Navarra, on s'ha treballat la versió del programa LeP-.

Tal com dèiem la XAI promou el tres nivells d'aprenentatge entre iguals, integrant aportacions de recerques que s'ocupen d'algun o alguns d'aquests nivells. Així, es promou l'aprenentatge entre l'alumnat, mitjançant la implementació del treball cooperatiu a l'aula a partir de diferents mètodes o tècniques, segons la recerca, per l'elevat nombre de possibilitats existents.

S'aferma l'aprenentatge entre el professorat, en algun cas partint ja de centres amb una estructura col·laborativa en funcionament que facilita la sostenibilitat de les innovacions (Ishler et al.,1998; Lopata et al., 2003). En altres, fomentant aquesta col·laboració des de la mateixa formació, propiciant l'ajuda mútua entre companys i la creació d'equips de coordinació dins els centres que ho liderin (Jolliffe, 2015; Krol et al., 2008; Pujolàs et al., 2013).

Aquestes mateixes recerques en les que es fomenta l'aprenentatge entre docents com a eina per fer sostenible l'aprenentatge cooperatiu, també a l'hora valoren l'aprenentatge entre centres, i un cop engegada la formació desenvolupen estratègies de treball en xarxa.

En les conclusions del treball, seguim analitzant el model de *Xarxa d'Aprenentatge entre Iguals* amb més aprofundiment en el desenvolupament del tercer objectiu general que comentarem en el següent apartat.

8.2. Aportacions de la recerca

El tercer objectiu general ens porta a revisar els diferents objectius específics de la recerca. Aquest objectiu s'enfoca a la recollida d'evidències empíriques dels efectes del procés formatiu desenvolupat en la XAI, en relació a l'aprenentatge que promou en l'alumnat, el professorat, i els centres participants; i en relació a les possibilitats que genera per fer que una innovació educativa esdevingui una pràctica sostenible en el centre.

En el treball d'investigació hem formulat cinc objectius específics que fan referència a diferents aspectes del model de formació, i que ens aporten dades sobre la seva eficàcia, basant-nos en el model d'avaluació del desenvolupament professional docent proposat per Guskey (2000 i 2002).

El primer objectiu va dirigit a identificar els canvis que es produeixen en l'aprenentatge de l'alumnat, tant a nivell de comprensió lectora com en relació a altres aprenentatges que també promou el programa LeP. En la presentació de resultats hem vist que, en termes generals, l'alumnat millora els nivells de comprensió lectora, i tant els propis alumnes com els docents així ho perceben. A més a més, l'alumnat és conscient d'altres aprenentatges relacionats amb la tipologia d'activitats i organització de la interacció entre la parella, que promou el programa. El professorat, al seu torn, també valora altres aprenentatges que van en la mateixa línia. Pensem que haver assolit aquest objectiu és essencial per continuar amb la valoració del model de formació. Guskey i Sparks (2002) consideren que l'indicador clau de la qualitat d'un bon programa formatiu és la millora en l'aprenentatge de l'alumnat. En aquest sentit, pren molta rellevància el fet de recollir i documentar evidències clares d'aquesta millora, fet que hem tingut en compte utilitzant dues proves estandarditzades per mesurar la comprensió lectora. A l'hora, i per poder interpretar aquestes millores, hem emprat les dades qualitatives.

El segon objectiu de la recerca pretén identificar el grau de satisfacció del professorat cap a la formació que els ha proporcionat la XAI. Els docents expressen que els ha aportat nous aprenentatges, sobretot referents als continguts propis del programa – aspecte que constatem amb més aprofundiment en el tercer objectiu-. Volem, però, ressaltar aquí el fet que hagin sorgit demandes de continuïtat a la XAI que gairebé representen el 50% de les intervencions, vingudes dels 4 centres en els que es van recollir les dades. Recordem que la mostra de 4 centres són els que ja han acabat la formació de tres anys i el compromís establert amb el centre. Per tant, en principi, havien de desvincular-se de la XAI.

Els docents expressen que han après els continguts bàsics que conformen el programa, però per altra banda desitjarien seguir aprofundint en aspectes més concrets que

consideren de més dificultat, principalment en l'elaboració dels fulls d'activitats, en com implicar més a les famílies, i en l'adaptació del programa a l'alumnat amb més dificultats d'aprenentatge. A l'hora, es demana no trencar el vincle del centre amb la XAI de manera definitiva, ja que es considera important que altres docents del centre que no s'han format ho puguin fer en el futur.

El model de formació de la XAI preveu –a partir de la col·laboració docent- que sigui el professorat del centre que ja s'ha format qui informi, formi i supervisi a la resta de docents que s'han d'implicar directament amb el desenvolupament del programa. Aquesta preocupació també la recullen Krol et al. (2008) que exposen que quan un docent és nou a un centre, o en anys anteriors no ha participat de la formació, el més adient és que es pugui involucrar en un procés formatiu complet i no quedar-se amb un resum o una versió condensada a inici de curs. Insisteixen que si no hi ha una preparació i un seguiment adient, aquest docent que s'incorpora més tard al canvi que l'escola ha engegat, les seves possibilitats d'èxit en l'ús de l'aprenentatge cooperatiu són molt baixes. Així doncs, no menystenim aquesta preocupació i la recollirem en l'apartat d'implicacions per a la pràctica.

Per altra banda, i amb la intenció de facilitar la sostenibilitat del programa en el centre, es proposa continuar la vinculació entre el centre i la XAI a través d'un docent que actuï de coordinador. Krol et al. (2008) també ens parlen de la necessitat d'una figura que dinamitzi la implementació de la innovació en el centre; ells proposen un equip de tres que estigui en contacte amb altres equips de lideratge d'altres centres. Així mateix, Katz i Earl (2010), per poder fomentar xarxes sòlides de comunitats professionals d'aprenentatge, veuen la necessitat que la gran majoria de professorat de cada centre s'impliqui, o en tot cas que hi hagi un petit grup de docents que vetllin per la implementació i sostenibilitat de la innovació, aspecte que des de la XAI es contempla oferint la formació durant tres edicions seguides i demanant que en cada una hi participin una parella de docents diferents. Així doncs, al final, s'hauran format 6 persones i elles esdevenen responsables del programa en el centre.

Dins les aportacions de millora, els docents participants en la recerca suggereixen un canvi en les proves d'avaluació de la comprensió lectora –en el centre les han utilitzat en altres moments i l'alumnat s'hi mostra poc motivat-.

Com a darrera aportació, sorgeix la dificultat que comporta anar a l'aula virtual i fer-hi intervencions. La formació a la XAI combina les sessions presencials en diferents moments al llarg del curs, amb el seguiment i el suport virtual constant, a l'aula virtual. Observem en els resultats de la recerca que el professorat fa aportacions a l'aula virtual quan se li demana expressament que pengi un document concret –dades del centre; decisions preses en la planificació del desenvolupament del programa; resultats a final de curs-, o, tal com veurem més endavant, en l'elaboració i revisió dels fulls d'activitats. Però escassament s'utilitza aquest espai per fer demandes o aportacions a temes oberts o a dubtes de companys. Les seves valoracions van en la línia de poca disposició –o temps- per connectar-se, i si es fa és per anar directament a veure les aportacions que s'han fet a la seva demanda o per baixar-se documentació. Veiem, doncs, una mancança clara de l'ús potencial que es podria fer de l'aula virtual. Més endavant aportarem alguna proposta de millora.

El tercer objectiu de la recerca està enfocat a constatar que la participació a la XAI permet que el professorat adquireixi el coneixement conceptual bàsic sobre el programa, i les actituds i concepcions adients sobre l'aprenentatge entre iguals. Ambdós aspectes són fonamentals per poder implementar el programa a l'aula, fase del tot necessària dins el model de formació de la XAI. Gillies i Boyle (2010), així com Jolliffe (2015), entre altres autors, consideren essencial assegurar-se que el professorat disposa del coneixements necessaris i adients per poder implementar la innovació.

En el nostre cas constatem que quan s'acaba la formació el professorat disposa del coneixement conceptual bàsic sobre el programa. Resumidament, aquest coneixement fa referència a poder expressar a nivell declaratiu: quins objectius es proposa el programa i els continguts bàsics sobre els que es treballa –tutoria entre iguals a l'aula i a casa, i comprensió lectora-; quina preparació i seguiment del desenvolupament del programa al centre és adient; com és la seqüència específica de treball de la parella tutor-tutorat davant del full d'activitats; quin és el rol específic del docent durant el

desenvolupament del programa, així com la relació que cal establir amb la resta de companys implicats per implementar el programa en el centre.

Però considerem alhora rellevant apuntar que ja disposa de bona part d'aquest coneixement en la primera sessió presencial amb la formadora. Entenem que el material consultat –d'aquí la importància que les innovacions vingui acompanyades de propostes i materials escrits- i la informació aportada pels companys més veterans, en els centres que havien participat en la formació en edicions anteriors, han estat essencials per assolir aquest coneixement. Segurament, el fet que sàpiguen que participaran en una formació activa, i no merament receptora, que els demana portar a la pràctica un programa educatiu, actua com a element motivador per a la indagació d'informació abans de la primera trobada presencial amb la formadora.

Per altra banda, i referent a les concepcions i actituds sobre l'aprenentatge entre iguals, seguint a Abrami et al. (2004), el component que aporta més pes per assegurar la implementació i sostenibilitat en les pràctiques dels docents de l'aprenentatge cooperatiu, són les elevades expectatives cap aquesta metodologia. En aquest sentit, al començament de la formació en cada centre, en general, les expectatives són altes, fet que denota una voluntat per implementar el programa ja que es considera que es disposa de possibilitats reals d'èxit. I més si es té en compte que tots els centres –a excepció del centre 6 que comentarem més endavant- valoren molt alt el suport que es desplega dins la XAI per a fer possible aquesta implementació.

El quart objectiu de la nostra recerca proposa descriure i interpretar l'ús que el professorat fa dels coneixements adquirits, per tal d'incorporar el programa LeP en el seu centre. L'aspecte més remarcable és l'evidència de la posada en pràctica del programa LeP en tots els centres que participen a la formació. És un element clau del model formatiu de la XAI, i tots els suports que s'hi despleguen van en la línia de fer-ho possible. Sabem que per fomentar la implementació de l'aprenentatge cooperatiu en un centre i fer sostenible aquesta innovació, cal que el professorat ho experimenti a l'aula amb l'oferiment de suport directe durant la formació (Jolliffe, 2015; Krol et al., 2008).

En la presentació dels resultats hem pogut copsar la gran varietat de decisions preses a l'hora de desenvolupar el programa, que fan possible el seu ajustament a les necessitats i possibilitats de cada centre. Cal prendre decisions en relació a diferents aspectes que el programa LeP ja contempla, i per fer-ho, s'aporten diferents tipologies de suport també previstes al llarg de la formació, que s'organitzen a diferents nivells.

Aquesta que és una de les grans potencialitats del model de formació analitzat, ja que ajuda a l'aprenentatge i la millora de la competència lectora de l'alumnat en una gran varietat de centres, pensem, precisament, pel fet que el professorat pot ajustar el programa LeP a les necessitats del seu grup-classe. Es tracta doncs d'un programa que permet la multiconfiguració, posant en joc el coneixement del professorat i l'ajustament a les necessitats específiques del context.

Un primer nivell de suport a la presa de decisions d'ajust és la informació escrita i audiovisual que està a l'abast del professorat que participa a la XAI, tant la que s'aporta directament des de la formació, com la que es pot obtenir per altres fonts – bibliografia escrita o Internet-. Disposar de dades sobre les característiques del programa que com a centre està a punt d'implementar, com s'ha dut a terme en altres contextos, o visualitzar directament algunes posades en pràctica, pensem que és un element interessant a contemplar. Ara bé, també ens hem pogut adonar que precisament per l'amplitud d'opcions a l'hora de decidir com desenvolupar el programa en el propi centre, el professorat podria acabar agafant un exemple concret i aplicar-lo directament a la seva aula sense una reflexió prèvia. . Sharan (2010) ens adverteix que en l'aprenentatge cooperatiu precisament la varietat d'opcions –que en el nostre cas seria un únic mètode cooperatiu, però amb diversitat d'adaptacions-, porta a la tendència de l'aplicació directa a l'aula com si d'una recepta es tractés, amb el consegüent fracàs. Gillies i Boyle (2010) conclouen que és molt important que el professorat disposi d'informació, però ha d'anar acompanyada de l'ensenyament dels diferents enfocaments de com portar-ho a la pràctica.

Per aquest motiu cal desplegar altres nivells de suport, com pot ser la interacció amb el professional que dirigeix la formació. Tal com ja hem argumentat anteriorment, i seguint a Borko (2004), en la present recerca no entrem a analitzar aquesta interacció,

però és evident que les sessions presencials de formació amb els diàlegs que s'hi estableixen, i el contacte directa a través de l'aula virtual, són espais idonis per ajudar al professorat de cada centre a concretar la implementació del programa LeP.

Sí que hem recollit un tipus d'interacció concreta, la que s'ha desenvolupat al voltant de l'elaboració dels fulls d'activitat. Malgrat han participat diferents professionals – experts en llengua- pensem que en podem fer un comentari global, considerant totes aquestes situacions dins la tipologia d'interacció expert-docent en formació. Ha estat un suport continu especialitzat en una tasca concreta, que per altra banda sabem que comporta dificultats en el professorat –elaborar fulls d'activitats ajustats al seu grup-classe els hi suposa una pressió important, ja que s'adonen que tenen mancances en relació al coneixement d'estratègies de comprensió lectora-. Però cal que la facin amb qualitat, sinó podria ser que una part del material necessari per implementar el programa en el centre s'acabés elaborant d'una manera inadequada. O simplement aplicant d'una manera directa un material creat externament. Ha estat un suport molt ben valorat pel professorat, que pensem que ajuda a materialitzar aquesta part concreta del programa, aportant seguretat a la tasca. Aquesta combinació de pressió/suport, de la que ens parla també Jolliffe (2015), ha donat com a fruit un aprenentatge per part del professorat sobre com elaborar els fulls d'activitats, i sobre la consciència que genera de la importància del material que oferim a l'alumnat per estructurar les sessions de treball en parella. Per això també pensem que sorgeix la demanda del professorat més veterà de continuar disposant d'aquest suport un cop acabada la formació, per seguir implementant el programa i tenir un element de tranquil·litat en aquesta part més material. De totes maneres, pensem que caldria revisar aquest procés, i més endavant ho comentem.

Un següent nivell de suport, i que al nostre entendre és el més potent, té a veure amb les interaccions amb els altres companys docents, sobretot del mateix centre. El professorat de la nostra recerca ressalta que els companys del centre que van seguir la formació en altres edicions, han estat un bon puntal a l'hora de decidir com implementar el programa a les seves aules. Serien els “acompanyants experts” que Pujolàs et al. (2013) identifiquen en els seus assessoraments. També permeten aportar

una visió més àmplia de tot el context i així poder anar decidint conjuntament com quedaria establert l'ús del programa LeP en el centre, fet que ressalten com a clau Krol et al. (2008). Aquest suport es veu augmentat si es té en compte que cada docent no va sol a la formació, disposa d'un company del centre amb qui pot col·laborar, tant per la presa de decisions sobre aspectes d'organització del programa, com per l'elaboració concreta de material o el suport directa a l'aula en la posada en pràctica. Lopata et al. (2003) conclouen en el seu estudi que si es fa formació sobre la introducció de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula conjuntament amb altres companys del mateix centre, augmenten de manera exponencial les possibilitats que s'implanti.

De la mateixa manera, els companys dels altres centres de la xarxa són considerats com a elements de suport, tal com ja ens apuntava Gather (2004). La col·laboració que es pot establir entre ells -en el nostre cas el professorat la valora sobretot a nivell presencial-, permet construir un aprenentatge compartit que repercuteix en la pròpia pràctica.

Per valorar l'assoliment del darrer objectiu del nostre treball d'investigació, identificar i interpretar els indicadors que constaten la sostenibilitat que genera la formació rebuda a la XAI en un centre, ens centrem en les dades aportades pels 4 centres que han seguit la formació en les tres edicions pactades, però també ens interessem pel què ha succeït en els dos centres que van decidir no fer un tercer any, i acabar la vinculació a la XAI abans del previst.

Hem pogut recollir evidències que ens permeten aportar llum a l'hora de determinar què pot ajudar la sostenibilitat del programa LeP: a) el professorat que està implicat en el desenvolupament del programa disposa dels coneixements adients i sap com ha de continuar, s'ha arribat a una idea clara sobre quins cursos i de quina manera s'ha de portar a terme; b) l'equip directiu situa l'ús del programa dins una línia clara de centre, independentment del mestre concret que un any li toqui fer docència en els grups escollits; c) l'equip directiu assegura unes mesures addicionals per facilitar el desenvolupament -quadrar els horaris-; d) el professorat, recolzat per l'equip directiu, va utilitzant els coneixements que li aporta el programa LeP a altres continguts i situacions d'aula; e) paral·lelament, es planifica un seguiment a nivell intern de com es

va desenvolupant el programa cada any, i un suport extern com a mínim de manera puntual.

També hem pogut copsar indicadors que dificulten la sostenibilitat: a) l'existència de professorat definitiu al centre, que fa docència en els cicles on es considera adient implementar el programa i que es resisteix o es nega a fer-ho; b) l'equip directiu que estableix l'ús del programa com a optatiu en el centre, a parer de la voluntarietat d'alguns docents convençuts; c) l'equip directiu que no vetlla per l'extensió de la formació rebuda per alguns dels docents del centre cap a altres companys, que podrien implicar-se en el desenvolupament del programa en el futur.

Ara bé, els propis centres ens han aportat idees per intentar superar aquestes barreres que dificulten la sostenibilitat. Si un equip directiu no obliga pot ser perquè, estratègicament, vol buscar altres maneres per a que el professorat reticent es vagi implicant en tasques properes al programa, en conegui algunes parts, per passar, al cap d'un temps, a desenvolupar-lo a classe sense que, d'entrada, li hagi suposat un gran esforç. O si un equip directiu no promou el programa en el centre més enllà dels propis docents ja formats, podria ser que no tingués al seu abast elements de força per convèncer al professorat, bàsicament si la continuïtat dels docents durant uns anys seguits en el centre és molt baixa. Possiblement llavors ha de pensar altres elements externs que puguin motivar al seu professorat a implicar-se en innovacions, que siguin útils per ells com individus que volen promocionar-se en la carrera docent, i a l'hora útils pel centre mentre en formen part.

Així doncs, un aspecte clau que volem remarcar de la XAI és el fet que genera il·lusió en els seus participants, i voluntat per continuar implementant el programa LeP més enllà del període de formació. Aquests ingredients bàsics no sabem si seran suficients, però de ben segur que ajudaran a trobant mesures, possiblement no tan directes com es voldria, per anar-lo consolidant.

Un darrer aspecte que voldríem comentar, en aquest apartat d'aportacions de la recerca, és la caracterització d'alguns dels centres de la nostra recerca. En concret pensem que pot resultar interessant interpretar el fet que alguns centres només han

estat representats per un docent, quan des de la XAI es promou clarament la col·laboració docent.

El centre 1, un dels centres de tercera edició, ha aportat a la formació un sol docent que ha treballat la versió *Reading in pairs* del programa. L'equip directiu expressa clarament que l'opció que van provar aquest any de desenvolupar el programa en la línia del centre del model A/G –castellà com a llengua vehicular única-, amb grups amb un alumnat molt inestable, amb altes i baixes al llarg de tot el curs, i absències segons els dies, fa impossible introduir un programa estructurat com el LeP. Els docents que havien de fer-ho han estat en contacte amb els companys del centre, fins i tot han fet intents a les seves aules, però no han participat activament de la formació. Per altra banda, és un centre que té clar des de la primera edició de la formació que vol implementar el programa i posa totes les mesures necessàries. Totes les docents formades fins el moment són de la línia educativa en èuscar⁸, amb una població molt més estable que la línia de castellà, i amb una diversitat a l'aula més heterogènia. La mestra que ha desenvolupat aquest any *Reading in pairs* també és del model d'èuscar, i junt amb les companyes de les altres edicions i l'equip directiu, tenen clara la continuïtat del programa.

El centre 6 l'hem comentat en un altre apartat. Bàsicament recordar que és un centre de secundària que va iniciar la formació fa dos cursos –amb la participació de la directora-, l'any següent no va continuar, i aquesta edició va decidir que volia introduir el programa LeP a l'aula de diversificació curricular de tercer d'ESO, formant a la professora responsable. Donat el gran interès des de Direcció de poder seguir vinculats a la XAI, es va acceptar la participació malgrat les condicions d'implementació del programa no eren les adients. Els resultats obtinguts –una millora estadísticament no significativa- ens corroboren que la introducció del programa LeP en un grup de diversificació, amb alumnat agrupat en base a les dificultats, no dona els fruits que hem constatat en altres contextos on aquests mateixos alumnes haguessin estat en un

⁸ Hem comentat anteriorment en el nostre treball la peculiaritat del sistema educatiu de Navarra, que divideix els centres, i dins d'alguns centres, les línies, segons el model lingüístic. En algunes zones, el model lingüístic escollit per les famílies fa que s'agrupi alumnat amb situacions socioeconòmiques altament desfavorides.

grup-classe heterogeni, seguint el rol de tutorats. A l'hora, malgrat la professora té un alt grau d'expectatives posades en l'aprenentatge cooperatiu, manifestava que considera prescindible –o simplement no valora- el suport que es desplega a la XAI a través de l'aprenentatge entre iguals. En no tenir el suport de cap company del centre que seguís la formació, segurament també li ha fet més difícil extreure el màxim profit del programa.

Els resultats d'aquests dos centres, amb les seves característiques, actuen en certa manera com a grups de comparació, i reforcen clarament els resultats generals obtinguts, mostrant –un cop més- que la tutoria entre iguals és una metodologia per a la diversitat –que requereix de les diferències entre alumnes (Duran, Flores i Valdebenito, 2015) i que la coherència entre el foment de l'aprenentatge entre alumnes i entre mestres sembla clau per introduir de forma sostinguda pràctiques innovadores d'aprenentatge entre iguals.

Els centres 12 i 13 han seguit una evolució similar entre ells. En un inici hi havia dos docents de cada centre matriculats a la XAI, però, per raons diverses, un d'ells no va participar de manera activa a la formació. Les dues professores, tant del centre 12 com del 13 que sí han seguit la formació, afirmen que el seu company del centre també ha desenvolupat el programa a la seva aula i que han treballat conjuntament. Ara bé, pel fet que no han aportat cap evidència d'aquest desenvolupament del programa, no els hem considerat com a població de la nostra recerca, i comptabilitzem els centres 12 i 13 representats amb una única docent cada un.

8.3. Implicacions per a la recerca

Un cop valorats els resultats de la nostra investigació, i les aportacions del marc teòric, voldríem remarcar un aspecte del nostre treball que pensem que pot contribuir a enfortir la recerca dins el camp de l'avaluació dels models de formació del professorat.

Ens referim al model d'avaluació del desenvolupament professional docent de Guskey (2000 i 2002) que hem emprat en part. L'autor ens assenyala no només com a possible, sinó com del tot necessari, l'avaluació dels processos formatius en el desenvolupament

professional continu, ja que no té sentit participar d'una formació si no es valora la seva utilitat.

Els cinc nivells en què s'organitza el model ens ajuden en la tria de les unitats d'anàlisi, i en la tipologia d'informació que cal recollir. Al nostre entendre és un model molt ambiciós, que pot permetre un estudi a fons en un disseny metodològic d'anàlisi de cas, però també pot ser útil per oferir una panoràmica més àmplia en processos formatius que impliquin diferents centres educatius. El grau d'exploració de l'eficàcia d'una formació pot ser diferent segons els objectius proposats. En un moment concret, tenint en compte el volum de dades que fos factible recollir, es podria focalitzar l'atenció en un únic nivell, i en un altre moment posterior, ampliar a altres nivells. O revisar tots els nivells, però fent ús només d'un instrument. Per tant, el model de Guskey ofereix un ampli ventall ampli d'opcions segons les circumstàncies en què es desenvolupi l'avaluació.

Sigui com sigui, l'argumentació clara sobre cada un dels nivells que cal avaluar (satisfacció i aprenentatge dels participants; suport i canvi organitzatiu; ús dels nous coneixements; resultats d'aprenentatge de l'alumnat), i el fet de situar la millora de l'alumnat com a primer nivell d'indagació per avaluar l'eficàcia i la qualitat de la formació –en la seva proposta *backward planning*- considerem que aporta un valor afegit al camp de la millora dels processos formatius en el desenvolupament professional docent.

La recerca que hem presentat ha fet ambdues coses i aporta evidències sobre la possibilitat d'ús del model en aquesta seqüència menys explorada, en un camp diferent –pràctiques d'aprenentatge entre iguals- i en un context cultural i geogràfic distint.

8.4. Implicacions per a la pràctica

La nostra investigació sorgeix de la necessitat de conèixer l'impacte d'un model formatiu que està en funcionament en diferents territoris i implica diferents xarxes de centres. En el moment que estem acabant d'escriure aquestes conclusions sobre la nostra recerca, ja ha començat un nou curs escolar i les XAI tornen a estar en

funcionament, inclosa la XAI de Navarra. Per tant, és del tot pertinent extreure els elements que han sorgit com aspectes de millora al model de formació que representa la XAI i incorporar-los. Anem a comentar els més significatius.

Un aspecte que s'ha valorat com interessant per part del professorat, i que des de la XAI es fomenta, és el suport i guia en l'elaboració dels fulls d'activitats que han de servir per estructurar el temps de treball de la parella tutor-tutorat. Hem constatat que els docents participen d'aquesta tasca i fan ús del suport de l'expert en llengua – bàsicament a través de l'aula virtual- per a la revisió dels fulls que elaboren. Malgrat es comenta a començament de la formació que davant qualsevol dubte o suggeriment que un centre porti a l'aula virtual, tothom està convidat a donar-hi resposta o opinió, la realitat és que totes les aportacions de millora dels fulls d'activitats les fa l'expert.

Pensem que hauríem de moure'ns d'aquest model unidireccional expert-docent per trobar altres interaccions més col·laboratives en la revisió dels fulls, que fomentessin l'aprenentatge entre el professorat. De fet, en l'elaboració de cada full, abans de fer l'enviament a l'aula virtual, es disposa del suport directe que es donen els companys del mateix centre, però després ja cedeixen totalment la responsabilitat de la supervisió a l'expert. En aquesta línia segurament caldria revisar més a fons aportacions de la literatura com la proposta de Voogt, Laferrière, Breuleux, Itow, Hickey, i McKenney (2015), que proposen fomentar el desenvolupament professional docent mitjançant el disseny i elaboració de material curricular de manera col·laborativa i amb suport de l'expert o formador.

Un altre aspecte que caldria tenir en compte és la incorporació d'una major flexibilitat a l'hora de pactar amb els centres participants a la formació, el nombre d'edicions en les que caldria que participessin i aportessin nous docents. Hem pogut observar que el compromís de seguir tres anys, seguit per 4 centres, ha permès que tots ells aprofitessin el seu pas per la formació de la XAI, ampliant els seus coneixements i donant opcions a altres companys per formar-se. Ara bé, altres dos centres no ho van seguir, i lluny de considerar-los "desertors" de la XAI, caldria valorar que aquest temps va ser suficient per implementar el programa en el centre.

Lligat a aquest fet, cal també introduir la idea de mantenir el vincle amb la XAI un cop acabada la formació bàsica del centre –que com veiem podria ser de dos a tres anys-. Pensem que pot ser oportú establir una estructura de suport intensiva i potent al començament –fent ús plenament de l’aprenentatge entre iguals amb totes les seves tipologies-, per tal d’introduir i fer possible la implementació ajustada a cada centre, i posteriorment recolzar la sostenibilitat mitjançant un suport més intermitent o de caire virtual. En aquesta línia podríem contemplar disposar d’un espai a l’aula virtual expressament pensat per centres veterans, on es pogués discutir i fer aportacions sobre problemes concrets i més sofisticats que vagin sorgint progressivament en la posada en pràctica; o fer una trobada “temàtica” un cop l’any, després d’haver recollit a l’aula virtual les inquietud del grup; o, com a mínim per aquells centres que no volguessin o necessitessin un contacte directe, a final de curs, i d’acord amb l’equip directiu, demanar amb un missatge la valoració i la proposta de continuïtat, com a recordatori que la XAI està present. També seria la manera de recollir demandes de reincorporar-se a la formació, si hi ha mobilitat en el claustre que fa perillar el coneixement sobre el programa i la seva implementació.

Naturalment no estem proposant un vincle permanent i estable, a mesura que van passant els cursos escolars, centres nous s’incorporen a la XAI i d’altres esdevenen veterans, amb diferents graus de participació.

Aquesta proposta de flexibilitzar les edicions de formació també està relacionada amb la responsabilitat que fins el moment s’ha donat al professorat representant del centre en relació al traspàs que n’ha de fer als seus companys i a l’equip directiu. Sabem que en els centres on hi ha estructures col·laboratives entre els docents i disposen d’un lideratge clar però a l’hora participatiu, la implementació i sostenibilitat de les innovacions queden més assegurades. En un escenari d’aquest tipus el professorat format a la XAI podrà anar fent el traspàs amb tota seguretat, i utilitzar els mecanismes per prendre decisions conjuntes que el centre ja tindrà establerts. El dubte ens sorgeix davant de centres educatius on aquesta estructura col·laborativa no estigui tan clara. Segurament en aquests casos pren molt més sentit anar mantenint un vincle per donar suport, o a tot el professorat implicat, o a un docent concret que s’ha escollit com a

coordinador del programa i que vetllarà per la seva sostenibilitat, o a un petit grup dinamitzador.

Sigui com sigui, pensem que cal fer un ús flexible de les estructures de suport que contempla la XAI, i ampliar el ventall d'accions formatives puntuals. La sostenibilitat de la tutoria entre iguals dins les pràctiques habituals del centre, també passa òbviament per transferir aquesta metodologia a altres àrees curriculars i a altres formes d'ús. Ajudar el centres a iniciar altres usos de la tutoria entre iguals i a compartir-los pot ser una actuació de futur de la XAI.

Per últim, sabem de l'ús restringit que es fa de l'aula virtual per part dels participants, i el poc aprofitament de les potencialitats que disposa aquesta tipologia d'interacció. Per aquest motiu pensem que cal fer una revisió dels suports que s'ofereixen per conèixer bé l'entorn de l'aula virtual i navegar dins l'espai. Segurament també seria necessari pautar més clarament què s'espera de les interaccions entre companys de la xarxa en aquest espai, i proposar activitats concretes que a l'hora que ajuden a anar avançant en la introducció del programa, ho fan mitjançant la presa de decisions col·laborativa. Per tant, en el model de la XAI també hauríem de repensar la pròpia formació de la persona formadora com a gestora del coneixement que es construeix en l'espai virtual.

8.5. Limitacions del treball i línies futures d'investigació

Considerem que, malgrat la investigació presentada assoleix el propòsit general que va motivar el treball, és a dir, comprovar les potencialitats i límits del model formatiu de la XAI, hi hauria alguns aspectes del treball que podríem millorar.

Un aspecte important en la nostra recerca ha estat el pes que se li ha donat a la veu dels participants, recollint les seves percepcions i valoracions al llarg de la formació, tant amb instruments externs com amb instruments directament dissenyats per a la recerca, altres vegades fent ús de les dinàmiques que la mateixa formació ja té previstes.

Si revisem el model d'avaluació de Guskey (2000), ens adonem que potser per aconseguir donar resposta a algun nivell hagués estat més adient utilitzar una altra tipologia d'instrument. Ens referim en concret a l'avaluació de la satisfacció del professorat, amb l'ús directament de qüestionaris pre-construïts, que ens haguessin aportat una resposta concreta i més clara d'interpretar. Hem preferit optar per una metodologia més ecològica i qualitativa, on segurament podríem haver extremat més els sistemes de validesa i fiabilitat de les categoritzacions per tal que fossin una mica més adhoc, i menys pre-construïdes des de la teoria o bases del programa.

Per altra banda, amb la intenció de no deixar-nos cap objectiu fora, que fes referència al marc d'avaluació, vam elaborar un sistema complex d'objectius i tot un entramat d'instruments de recollida d'informació que, en alguns casos poden haver "enterbolit" els resultats i dificultar una lectura clara dels resultats. Entenem però que la sofisticació de la proposta estudiada s'ho mereixia.

Per acabar, voldríem apuntar algunes propostes que al nostre parer poden suposar noves línies de recerca futures.

Com en part s'ha dir, ens ha semblat molt interessant la diferenciació de tres fases de recerca presentades per Borko (2004), per tal d'investigar sobre un programa de desenvolupament professional concret i valorar-ne la seva efectivitat tenint en compte l'impacte causat en l'aprenentatge dels docents que hi participen. Aquesta distinció ens ha permès situar la nostra recerca en la primera fase i poder visualitzar línies futures de continuïtat, acotant altres objectius de recerca dins la mateixa primera fase; però també en la segona, en relació a tota l'estructura de formació on pertany el programa LeP, a partir de l'estudi de diferents XAI's.

Encara dins la primera fase, amb el focus d'atenció sobre el programa de formació i el professorat que hi participa, una altra recerca diferent a la nostra seria centrar-se en les interaccions entre professorat, afavorint la col·laboració docent amb processos de reflexió conjunta. Es tractaria d'analitzar quins mecanismes es posen en marxa en les situacions de col·laboració docent que fan que es produeixi aprenentatge en el professorat, i que alhora efecte a un aprenentatge més aprofundit en l'alumnat. En el

nostre estudi ens hem centrat en identificar canvis a nivell de centre, el següent pas que ara proposem és identificar els canvis en el docent com individu en concret.

Seguint també a Borko i en una segona fase de recerca, els protagonistes són el programa de desenvolupament professional que es vol valorar, els docents que participen a la formació, i s'amplia l'estudi a diferents contextos on el mateix programa es desenvolupi, ampliant llavors l'anàlisi de la intervenció de la persona formadora. En el nostre cas podria ser especialment interessant ja que el model de formació que utilitzen –la XAI- es dur a terme en diferents territoris i per diferents persones formadores.

Com a cloenda a les nostres reflexions, esperaríem que la recerca que hem presentat, situant l'aprenentatge entre iguals com a motor pel desenvolupament professional docent, pugui ajudar a ampliar les aportacions que diferents autors, que hem estat comentant anteriorment, han identificat com a positives en la implementació i sostenibilitat de pràctiques a l'aula que utilitzen l'aprenentatge cooperatiu. I confiem que el treball servirà per ajudar de forma efectiva a que els centres educatius puguin trobar mecanismes basats en evidències que els ajudin –i els il·lusionin- a emprar l'aprenentatge entre iguals, als tres nivells assenyalats, entre l'alumnat, entre el professorat i entre els centres, com una forma per situar-se en processos permanents de millora de l'educació.

I en darrer terme, les XAI, un cop han format una xarxa d'escoles que han consolidat l'ús de l'aprenentatge entre iguals –als tres nivells- poden esdevenir en realitat una comunitat virtual de pràctica (Wenger, 2001). Un grup social especialitzat amb aprenentatges basats en experiències pràctiques, amb diferents nivells d'habilitats, que s'impliquen en processos de col·laboració per continuar construint coneixement, tant personal com col·lectiu, dins el desenvolupament professional docent.

IV. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

9. Referències bibliogràfiques

- Abrami, P. C., Poulsen, C., i Chambers, B. (2004). Teacher motivation to implement an educational innovation: factors differentiating users and non-users of cooperative learning. *Educational Psychology*, 24(2), 201 -216.
- Álvarez, C., i San Fabián, J.L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28 (1), artículo 14. <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Álvarez-Gayou, J.L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Araneda, A. (2006). La triangulación como técnica de científicidad en investigación cualitativa, pedagógica y educacional. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE)*. UCSC. Número 10.
- Armengol, C., i Rodríguez-Gómez, D. (2006). La moderación de redes: algunos aspectos a considerar. *Educar*, 37, 85-100.
- Arvaja, M., Salovaara, H., Häkkinen, P., i Järvelä, S. (2007). Combining individual and group-level perspectives for studying collaborative knowledge construction in context. *Learning and Instruction*, 17(4), 448-459.
- Bannan-Ritland, B. (2008). Teacher Design Research. An emerging Paradigm for Teachers' Professional Development. Dins A. Kelly, R. Lesh, i J. Baek. (eds.), *Handbook of design methods in education* (p. 46-262). New York: Routledge, Taylor & Francis.
- Barberà, E. (coord.), Badia, A., i Mominó, J.M. (2001). *La incógnita de la educación a distancia*. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona-Horsori.
- Bauwens, J., i Hourcade, J. (1995). *Cooperative Teaching. Rebuilding the Schoolhouse for All Students*. Austin: Pro-ed.

- Blanch, S., Duran, D., Valdevenito, V., i Flores, M. (2013). The effects and characteristics of family involvement on a peer tutoring programme to improve the reading comprehension competence. *European Journal of Psychology Education, 28*, 101–119.
- Bilbao, G., i Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación, Educativa, 13*(1), 135-151.
- Bolam, R., i McMahon, A. (2004). Literature, definitions and models: towards a conceptual map. Dins C. Day, i J. Sachs (Ed.). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (p. 33-63). Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K.,... Smith, M. (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. DfES Research Report RR637. University of Bristol.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A., i Moreno, J. M. (2006). Between transaction and transformation: The role of school principals as education leaders in Spain. *Journal of Educational Change, 7* (1), 19-31.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher, 33* (8), 3–15.
- Bowman-Perrott, L., Davis, H., Vannest, K., Williams, L., Greenwood, C., i Parker, R. (2013). Academic Benefits of Peer Tutoring: A Meta-Analytic Review of Single-Case Research. *School Psychology Review, 42* (1), 39-55.
- Cambridge English Language Assessment (2013). *Principles of Good Practice. Quality management and validation in language assessment*. Cambridge: University of Cambridge.

- Carretero, R., Liesa, E., Mayoral, P., i Mollà, N. (2008). El papel de la motivación de los asesores y profesores en el proceso de asesoramiento. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (1), 1-15. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121COL4.pdf>
- Castelló, M. (coord.), Duran, D., Liesa, E., i Pérez, M.L. (2007). *Enseñar a pensar: sentando las bases para aprender a lo largo de la vida*. Madrid: MEC.
- Català, G., Català, M., Molina, E., i Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1º-6º de primaria)*. Barcelona: Graó.
- Cherkowski, S. (2012). Teacher Commitment in Sustainable Learning Communities: A New “Ancient” Story of Educational Leadership. *Canadian Journal of Education*, 35 (1), 56-68.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación de conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14 (1), 61-71.
- Clarke, D., i Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947–967.
- Clarke, D., i Peter, A. (1993). Modelling teacher change. Dins B. Atweh, C. Kanes, M. Carss, i G. Booker (Eds.), *Contexts in mathematics education. Proceedings of the 16th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia (MERGA)* (p. 167-175). Queensland: Mathematics Education Research Group of Australasia.
- Cochran-Smith, M., i Lytle, S. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. Dins A. Lieberman, i L. Miller (Eds.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (p. 65-80). Barcelona: Octaedro.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

- Cohen, E.G., Brody, C.M., i Sapon-Shevin, M. (ed.) (2004). *Teaching Cooperative Learning. The Challenge for Teacher Education*. New York: State University of New York Press.
- Cohen, P. A., Kulik, J. A., i Kulik, C. C. (1982). Educational outcomes of tutoring: A metaanalysis of findings. *American Educational Research Journal*, 19, 237–248.
- Coll, C., Bustos, A. ,i Engel, A. (2008). Las comunidades virtuales de aprendizaje. Dins C. Coll, i C. Monereo (Eds.), *Psicología de la educación virtual* (p. 299-320). Madrid: Morata.
- Communication from the Commission to the European Parliament (2012). *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. COM(2012) 669 final.
- Damon, W., i Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, 13 (1), 9-19.
- Darling-Hammond, L. (2008). Teacher learning that supports student learning. *Teaching for intelligence*, 2, 91-100.
- Darling-Hammond, L.; Meyerson, D.; La Pointe, M.M.; Orr, M.T., i Cohen, C. (2007). *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplars Leadership Development Programs*. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Palmer Press.
- Dorado, C. (2006). El trabajo en red como fuente de aprendizaje: posibilidades y límites para la creación de conocimiento. Una visión crítica. *Educar*, 37, 11-24.
- Dumont, H., Istance, D., i Benavides, F. (eds.) (2010), *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*, Educational Research and Innovation. Paris: OECD Publishing.

- Duran, D. (2002). Tutoria entre iguals. Processos cognitivorelacionals i anàlisi de la interactivitat en tutories fixes i recíproques. (Tesi doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, Catalunya). Consultat des de <http://www.tdx.cat/handle/10803/4742>
- Duran, D. (2007). "Llegim en parella", un programa de tutoria entre iguals, amb alumnes i famílies, per a la millora de la competència lectora. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 42, 85-99.
- Duran, D. (2009). El aprendizaje entre alumnos como apoyo a la inclusión. A G. Giné, D. Durán, J. Font i E. Miquel (Coords.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (p. 95-109). Barcelona: ICE – Horsori.
- Duran, D. (2014). *Aprender a enseñar. Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando*. Madrid: Narcea.
- Duran, D., i Blanch, S. (2007). Read On: un programa de mejora de la lectura a través de la tutoría entre iguales y el apoyo familiar. *Cultura y Educación*, 1, 31-46.
- Duran, D. (Coord), Blanch, S., Corcelles, M., Fernández, M., Flores, M., Kerejeta, B., ... Valdebenito, V. (2011a). *Bikoteka Irakurtzen*. Vitoria: Gobierno Vasco.
- Duran, D. (coord.), Blanch, S., Corcelles, M., Flores, M., Merino, E., Oller, M., i Utset, M. (2013). *Llegim i escrivim en parella. Un programa de tutoria entre iguals, amb implicació familiar, per a la competència lectora*. Barcelona: ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Duran, D. (coord.), Blanch, S., Corcelles, M., Flores, M., Oller, M., Utset, M., i Valdebenito, V. (2011b). *Leemos en pareja. Tutoría entre iguales para la competencia lectora*. Barcelona: Horsori.
- Duran, D. (coord.), Blanch, S., Corcelles, M., Flores, M., Merino, E., Oller, M., i Vidal, A. (2009). *Llegim en parella. Tutoria entre iguals, a l'aula i a casa, per a la millora de la competència lectora*. Barcelona: ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona.

- Duran, D., Blanch, S., Thurston, A., i Topping, K. (2010). Tutoría entre iguales recíproca y virtual para la mejora de habilidades lingüísticas en español e inglés. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (2), 209-222.
- Duran, D., i Flores, M. (2008). Xarxa Llegim en parella, centres que treballen junts per introduir innovacions educatives. *Perspectiva escolar*, 324, 23-31.
- Duran, D., Flores, M., i Valdebenito, V. (2015). Tutoría entre iguales. Concepto y práctica como metodología para la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 9(2), 23-40.
- Duran, D., i Miquel, E. (2003). Cooperar para enseñar y aprender. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 73-76.
- Duran, D., i Miquel, E. (2006). L'aprenentatge entre iguals com a recurs per a l'atenció a la diversitat. Dins P. Pujolàs (ed.), *Cap a una educació inclusiva: crònica d'unes experiències* (p. 187-217). Vic: Eumo.
- Duran, D., i Oller, M. (2006). La participació de les famílies en un programa de tutoria entre iguals per a la millora de la competència lectora. *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 10 (29), 74-81.
- Duran, D., Oller, M., Flores, M., i Vera, I. M. (en premsa). *Reading in pairs. Peer tutoring for Oral expression and Reading comprehension in English as a Second Language*. Barcelona: Horsori.
- Duran, D., i Utset, M. (2014). *Reading in pairs Network: a training model based on peer learning (pairs of teachers and school networks) for the sustainability of educational innovation / Red Leemos en pareja: un modelo de formación docente, basado en el aprendizaje entre iguales, para la sostenibilidad de la innovación educativa. Cultura y Educación*, 26 (2), 377-384.
- Duran, D., i Valdebenito, V. (2014). Desarrollo de la competencia lectora a través de la tutoría entre iguales como respuesta a la diversidad del alumnado. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8 (2), 141-160.

- Duran, D., i Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó.
- Duran, M.M. (2006). Incrementar la participación y la cohesión en un “grupo virtual”. *Educación*, 37, 65-83.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G.; Monarca, H. A.; Sandoval, M., i Simón, C. (2014). *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva*. Sevilla: Ed. MAD.
- Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler, M., i Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Escudero, J. M. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la EF y el Deporte*, 10, 7-31.
- Étienne, R. (2000). *Les réseaux d'établissements, enjeux à venir*. Paris : ESF.
- European Commission (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Eurydice Report: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:The_Teaching_Profession_in_Europe:_Practices,_Perceptions,_and_Policies
- Fishman, B. J., Marx, R. W., Best, S., i Tal, R. T. (2003). Linking teacher and student learning to improve professional development in systemic reform. *Teaching and Teacher Education*, 19, 643–658.
- Flores, M. (2012). *Llegim en parella. Influència de la tutoria entre iguals en la comprensió i l'autoconcepte lector*. (Tesi doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, Catalunya). Consultat des de <http://www.tdx.cat/handle/10803/120513>

- Flores, M., i Duran, D. (2013). Effects of Peer Tutoring on Reading Self-Concept. *International Journal of Educational Psychology*, 2 (3), 297-324.
- Flores, M., i Duran, D. (2015). Influence of a catalan peer tutoring programme on reading comprehension and self-concept as a reader. *Journal of Research in Reading*, doi: 10.1111/1467-9817.12044
- Forner, A. (2000). Investigación educativa y formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 39, 33-51.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Friend, M., i Cook, L. (1992). *Interactions. Collaboration Skills for School Professionals*. New York: Longman.
- Friend, M., Reising, M., i Cook, L. (1993). Co-teaching: An overview of the past, a glimpse at the present, and considerations for the future. *Preventing School Failure*, , 37, 6-10.
- Fullan, M. (2006). Leading professional learning. *School Administrator*, 63 (10), 10-14. <http://search.proquest.com/docview/219287566?accountid=15292>
- Fullan, M. (2010). The awesome power of the Principal. *Principal Magazine, March/April*. National Association of Elementary School Principals. <http://d6test.naesp.org/resources/2/Principal/2010/MarchApril/M-Ap10.pdf>
- Gairín, J. (2006). Las comunidades virtuales de aprendizaje. *Educar* 37, 41-64.
- Gairín, J. (2007). El centro como escenario educativo. Dins J. Bonals, i M. Sánchez-Cano (coords.), *Manual de asesoramiento psicopedagógico* (p. 105-142). Barcelona: Graó.
- Gairín, J., Armengol, C., i García, M.J. (2006). Las competencias del gestor del conocimiento en entornos formativos virtuales. Un modelo para su construcción participativa. *Educar* 37, 101-122.

- Gairín, J., i Rodríguez-Gómez, D. (2012a). La pràctica professional i la seva vinculació amb la creació i gestió del coneixement col·lectiu. *Temps d'Educació*, 42, 269-286.
- Gairín, J., i Rodríguez-Gómez, D. (2012b). El modelo *Accelera* de creación y gestión del conocimiento en el ámbito educativo. *Revista de Educación*, 357, 633-646.
- Gairín, J., Rodríguez-Gómez, D., i Armengol, C. (2010). Who exactly is the moderator? A consideration of online knowledge management network moderation in educational organisations. *Computers & Education*, 55, 304-312.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., i Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Garriga, A., i Oller, M. (2012). El voluntariat en un programa de tutoria entre iguals per millorar la lectura. *Guix*, 383, 37-40.
- Gately, S. E., i Gately, F. J. (2001). Understanding co-teaching components. *Teaching Exceptional Children*, 33 (4), pp. 40-47.
- Gather, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- Geijsel, F.; Slegers, P.; Leithwood, K., i Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration* 41, 229-256.
- Geijsel, F., Slegers, P., Van den Berg, R., i Kelchtermans, G. (2001). Conditions fostering the implementation of large-scale innovation programs in schools: teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 37 (1), 130-166.
- Gillies, R. (2008). The effects of cooperative learning on junior high school students' behaviours, discourse, and learning during a science-based learning activity. *School Psychology International*, 29, 328-347.
- Gillies, R. (2014). Developments in Cooperative Learning: Review of Research. *Anales de psicología*, 30 (3), 792-801. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.201191>

- Gillies, R. M., i Boyle, M. (2008). Teachers' discourse during cooperative learning and their perceptions of this pedagogical practice. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1333–1348.
- Gillies, R. M., i Boyle, M. (2010). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and Teacher Education*, 26, 933-940.
- Ginns, P., i Ellis, R. (2007). Quality in blended learning: Exploring the relationships between on-line and face-to-face teaching and learning. *Internet and Higher Education*, 10, 53–64.
- Ginsburg-Block, M.D., i Rohrbeck, C.A. (2006). A Meta-Analytic Review of Social, Self-Concept and Behavioral Outcomes of Peer-Assisted Learning. *Journal of Educational Psychology*, 98 (4), 732-749.
- Glynn, T., McNaughton, S., Robinson, V., i Quinn, M. (1979). Remedial reading at home: Helping you to help your child. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.
- Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, 78 (2), 78-90.
- Gros, B. (ed.) (2011). *Evolució i reptes de l'educació virtual. Construïnt l'e-learning del segle XXI*. Barcelona: editorial UOC.
- Gros, B., i Silva, J. (2005). La formación del profesorado como docente en los espacios virtuales de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36 (1), <http://www.rieoei.org/deloslectores/959Gros.PDF>
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Guskey, T. R. (2002). Does It Make a Difference? Evaluating Professional Development. *Redesigning Professional Development*, 59 (6), 45-51.

- Guskey, T.R. (2003). *The characteristics of effective professional development: A synthesis of lists*: ERIC ED. 478380 (Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL).
- Guskey, T. R., i Sparks, D. (2002). Linking Professional Development to Improvements in Student Learning. *Annual meeting of the American Educational Research Association*, ERIC ED 464112.
- Gutiérrez, J., Pozo, T., i Fernández, A. (2002). Los estudios de caso en la lógica de la investigación interpretativa. *Arbor*, 171 (675), 533-557.
- Hall, G. E., Smith, C., i Nowinski, M. B. (2005). An Organizing Framework for Using Evidence-Based Assessments To Improve Teaching and Learning in Teacher Education Programs. *Teacher Education Quarterly*, 32 (3), 19-33.
- Hammerness, K., i Darling-Hammond, L. (2005). The desing of teacher educational programs. Dins L. Darling-Hammond, i J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (p. 390 – 441). San Francisco, CA: Wiley & Sons.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., i Bransford, J. (2005). How teachers learn and develop. Dins L. Darling-Hammond, i J. Bransford, (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (358 – 389). San Francisco, CA: Wiley & Sons.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A., i Fink, D. (2003). Sustaining leadership. *Phi Delta Kappan*, 84 (9), 693-700.
- Hargreaves, A., i Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339, 43-58.
- Hargreaves, A., i Fink, D. (2008). *El Liderazgo Sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.

- Hmelo-Silver, C. E. (2003). Analyzing collaborative knowledge construction: multiple methods for integrated understanding. *Computers and Education*, 41, 397-420.
- Hord, S. (2015). What is an authentic professional learning community? *JSD The Learning Forward Journal*, 36 (3), 38-39.
- Huguet, T. (2009). El trabajo colaborativo entre el profesorado como estrategia para la inclusión. Dins C. Giné, D. Duran; J. Font; E. Miquel (coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (p. 81-94). Barcelona: Horsori.
- Huguet, T. (2011). El asesoramiento a la introducción de procesos de docencia compartida. A E. Martín i J. Onrubia (coords.). *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza*. (p. 143-165). Barcelona: GRAÓ.
- Imbernon, F. (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y Latinoamérica. *Educar*, 30, 15-25.
- Imbernon, F. (2004). La professionalització docent. A X. Bonal, M.A. Essomba i F. Ferrer. *Política educativa i igualtat d'oportunitats. Prioritats i propostes*, 225-247. Barcelona: Mediterrània.
- Ishler, A. L., Johnson, R. T., i Johnson, D.W. (1998). Long-term effectiveness of a statewide staff development program on cooperative learning. *Teaching and Teacher Education*, 14, 3, 273-281.
- Jackson, K., i Bruegmann, E. (2009). *Teaching students and teaching each other: The importance of peer learning for teachers*. National Bureau of Economic Research. Cambridge. Working Paper 15202. <http://www.nber.org/papers/w15202>
- Jackson, D., i Temperley, J. (2007). From professional learning community to networked learning community. Dins L. Stoll, i K.S. Louis (eds.), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (p. 45-62). Maidenhead: Open University Press.

- Jiménez, R., i Wamba, A.M. (2004). ¿Podemos construir un modelo de profesor que sirva de referencia para la formación de profesores en didáctica de las ciencias experimentales?. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (1). <http://www.ugr.es/~recfpro/rev81ART3.pdf>
- Johnson, B., i Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26.
- Johnson, B., Onwuegbuzie, A., i Turner, L. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1 (2), 112-133.
- Johnson, D.W., i Johnson, R. T. (2014). Cooperative Learning in 21st Century. *Anales de psicología*, 30, (3), 841-851.
- Johnson, D.W., Johnson, R. T., i Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Jolliffe, W. (2015). Bridging the gap: teachers cooperating together to implement cooperative learning. *Education 3–13*, 43, 1, 70–82.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. 10th edn. San Juan Capistrano, CA: Kagan Cooperative Learning.
- Katz, S., i Earl, L. (2010). Learning about networked learning communities. *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (1), 27-51.
- Kelchtermans, G. (2004). CPD for professional renewal: moving beyond knowledge for practice. Dins C. Day, i J. Sachs (Eds.). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (p. 217-237). Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development (CPD): A framework for analysis. *Journal of In-service Education*, 31 (2), 235-250.
- Krichesky, G. J., i Murillo, F. J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (1), 65-83.

- Krol, K., Slegers, P., Veenman, S., i Voeten, M. (2008). Creating cooperative classrooms: effects of a two-year staff development program. *Educational Studies*, 34, 4, 343-360.
- Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E., i Dochy, F. (2013). A Meta-Analysis of the Effects of Face-to-Face Cooperative Learning. Do Recent Studies Falsify or Verify Earlier Findings? *Educational Research Review*, 10, 133–149.
- Lago, R. (2007). L'assessorament educatiu com a eina per a la reflexió i la millora de la pràctica educativa i de l'escola inclusiva. *Suports*, 11 (1), 42-50.
- Lago, R., i Onrubia, J. (2008). *Assessorament psicopedagògic i millora de la pràctica educativa*. Vic: Eumo.
- Lago, R., Pujolàs, P., i Naranjo, M. (2011). Aprender cooperando para enseñar a cooperar: procesos de formación/asesoramiento para el desarrollo del programa CA/AC. *Aula: Revista de la Universidad de Salamanca*, 17, 89-106.
- Leithwood, K., i Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44, 496–528.
- León, O., i Montero, I. (2004). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Lieberman, A. (1995). Practices that Support Teacher Development: Transforming Conceptions of Professional Learning. *Phi Delta Kappan*, 8 (76), 591-96.
- Little, J. (2004). "Looking at student work" in the United States: a case of competing impulses in professional development. A C. Day i J. Sachs (Eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*, 94-118. Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Little, J., i Horn, I. (2007). 'Normalizing' problems of practice: converting routine conversation into a resource for learning in professional communities. Dins L.

- Stoll, i K.S. Louis (Eds.), *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas* (p. 79-92). Columbus, OH: Open University Press.
- Lopata, C., Miller, K. A., i Miller, R. H. (2003). Survey of Actual and Preferred Use of Cooperative Learning Among Exemplar Teachers. *The Journal of Educational Research*, 96, 4, 232-239.
- López, J. (2010). Sostenibilidad de la innovación en los centros escolares: sus bases institucionales. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (1), 9-28.
- Lorenz, S. (1998). *Effective in-class support. The management of support staff in mainstream and specials schools*. London: David Fulton.
- Lotrecchiano, G.R., McDonald, P.L., Lyons, L., Long, T., i Zajicek-Farber, M. (2008). Blended Learning: Strengths, Challenges, and Lessons Learned in an Interprofessional Training Program. *Matern Child Health Journal*, 17, 1725–1734.
- Malian, I. M.. i Nevin, A. I. (2005). A Framework for Understanding Assessment of Innovation in Teacher Education. *Teacher Education Quarterly*, 32 (3), 7-17.
- Marcelo, C. (2007). La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, 10 (1), 63-90.
- Marcelo, C. (2009). La evaluación del desarrollo profesional docente: de la cantidad a la calidad. *Revista brasileira de formação de professores*, 1 (1), 43-70.
- Marcelo, C. (2011). La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales? *CEE Participación Educativa*, 16, 49-68.
- Marcelo, C. (2013). Las tecnologías para la innovación y la práctica docente. *Revista Brasileira de Educação*, 18 (52), 25-47.
- Martín, E., i Cervi, J. (2006). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. Dins J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez, M. Mateos, E. Martín, i M. De la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (p. 419-434). Barcelona: Graó.

- Martínez, R.A. (2004). Fomento de las relaciones de colaboración entre las familias y el profesorado. *Infancia y Aprendizaje*, 27 (4), 425-435.
- Mauri, T., Clarà, M., Ginesta, A., i Colomina, R. (2013). La contribución al aprendizaje en el lugar de trabajo de los equipos docentes universitarios. Un estudio exploratorio. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 341-360.
- McWhaw, K., Schnackenberg, H., Sclater, J., i Abrami, P. C. (2003). From co-operation to collaboration: Helping students become collaborative learners. Dins R. M. Gillies, i A. F. Ashman (Eds.). *Co-operative learning: The social and intellectual outcomes of learning in groups* (p. 69-86). New York, NY: Routledge.
- Meirink, J. A., Imants, J., Meijer, P. C., i Verloop, N. (2010). Teacher learning and collaboration in innovative teams. *Cambridge Journal of Education*, 40 (2), 161–181.
- Millis, B., i Cottell, P. G. J. (1998). *Cooperative learning for higher education faculty*. Phoenix: Oryx Press.
- Miquel, E. (2004). La colaboración docente: instrumento fundamental para la mejora de la calidad educativa. *Aula de innovación educativa*, 132, 77.
- Miquel, E. (2006). Maestros que trabajando juntos aprenden. *Aula de innovación educativa*, 153-154, 33-36.
- Miquel, E., Laspalas, M., i Turmo, I. (2015). *Leemos en pareja/Bikoteka Irakurtzen*: Un programa para la mejora de la competencia lectora, también desde las matemáticas. *Aula de Secundaria*, 14, 14-18.
- Miquel, E., Sabaté, B., i Moron, M. (2014). La docencia compartida, un recurso para favorecer buenas prácticas inclusivas. *Llibre d'actes I Congrés internacional Barcelona Inclusiva 2014*, p. 207-218.
<http://www.barcelonainclusiva2014.net/congreso/wp-content/pdffdocs/actas.pdf>

- Moliner, L., Flores, M., i Duran, D. (2011). Efectos sobre la mejora de las competencias lingüísticas y la autoimagen lectora a través de un programa de tutoría entre iguales. *Revista de Investigación en Educación*, 9 (2), 209-222.
- Monereo, C. (2005). La construcció virtual de la ment: implicacions psicoeducatives. *Temps d'Educació*, 29, 29-51.
- Monereo, C. (2010a). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 352, 583-597.
- Monereo, C. (2010b). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista iberoamericana de educación*, 52, 149-178.
- Monereo, C., i Pozo, J.I. (2001). ¿En qué siglo vive la escuela? El reto de la nueva cultura educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 298, 50-55.
- Moriña, A., i Parrilla, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339, 517-539.
- Muijs, D., Day, C., Harris, A., i Lindsay, G. (2004). Evaluating CPD: an overview. Dins C. Day, i J. Sachs (Eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (p. 291-310). Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Murawski, W.W., i Dieker, L. (2004). Tips and Strategies for Co-Teaching at the Secondary Level. *Teaching Exceptional Children*, 36 (5), 52-58.
- Murawski, W.W., i Dieker, L. (2008). 50 Ways to Keep your Co-Teacher. Strategies for Before, During, and After Co-Teaching. *Teaching Exceptional Children*, 40 (4), 40-48.
- Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4), 11-24.

- OECD (2013), *Innovative Learning Environments*, Educational Research and Innovation. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Education and Training Policy. Paris: OECD Publishing.
- OFSTED. (2001). *Family learning: a survey of good practice*. London: HMSO.
- Olafson, L., Quinn, L. F., i Hall, G. E. (2005). Accumulating Gains and Diminishing Risks during the Implementation of Best Practices in a Teacher Education Course. *Teacher Education Quarterly*, 32 (3), 93-106.
- Oller, M., i Utset, M. (2006). Familias que hacen de tutoras de su hijo o hija. *Aula de innovación educativa*, 153-154, 28-32.
- Oller, M., i Utset, M. (2007). Nous lisons en couple: un programme de tutelle entre pairs pour l'amélioration des competences de lecteur. Les actes de lecture. *Revue de l'Association Française pour la lecture*, 97, 17-21.
- Onrubia, J., Colomina, R., i Engel, A. (2008). Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo. Dins C. Coll, i C. Monereo (Eds.), *Psicología de la educación virtual* (p. 231-252). Madrid: Morata.
- Opfer, V.D., i Pedder, D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, 81 (3), 376-407.
- Orphanos, S., i Orr, M. T. (2014). Learning leadership matters: The influence of innovative school leadership preparation on teachers' experiences and outcomes. *Educational Management Administration & Leadership*, 42 (5), 680-700.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010). *2021, metas educativas. La educación que queremos para la generación*

de los bicentenarios. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Owston, R., Wideman, H., Murphy, J., i Lupshenyuk, D. (2008). Blended teacher professional development: A synthesis of three program evaluations. *Internet and Higher Education*, 11, 201–210.

Pedraz, A., Zarco, J., Ramasco, M., i Palmar, A. M. (2014). *Investigación cualitativa*. Barcelona: Elsevier.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

Plante, I. (2012). L'apprentissage coopératif: des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe. *Revue canadienne de l'éducation*, 35 (3), 252 – 283.

Pujolàs, P. (2003). *Aprendre junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Barcelona: Eumo.

Pujolàs, P., Lago, R., i Naranjo, M. (2013). Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 207-218.

Rytivaara, A., i Kershner, R. (2012). Co-teaching as a context for teachers' professional learning and joint knowledge construction. *Teaching and Teacher Education*, 28, 999-1008.

Roca, E. (2010). Canvi de model educatiu. *VIA*, 13. *Revista del Centre d'Estudis Jordi Pujol*, 92-118.

Roca, E. (2014). *L'educació en el futur estat del benestar de Catalunya*. Barcelona: FundacióCatDem.

Rodríguez, C. (2003). Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos. Ponencia en: *Seminario Internacional "El proceso de Investigación en educación, algunos elementos clave"*, celebrado en Santo Domingo (República Dominicana).

- Ross, A. H. (2010). *Application and Utility of the Guskey Professional Development Evaluation Model in a Community College Setting*. (Tesi doctoral, University of Tennessee). Consultat des de http://trace.tennessee.edu/utk_graddiss/745
- Rovai, A.P., i Jordan, H.M. (2004). Blended Learning and Sense of Community: A comparative analysis with traditional and fully online graduate courses. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 5(2), 1-13.
- Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruys, I., Van Keer, H., i Aelterman, A. (2010). Collaborative learning in pre-service teacher education: an exploratory study on related conceptions, self-efficacy and implementation. *Educational Studies*, 36 (5), 537–553.
- Ruys, I., Van Keer, H., i Aelterman, A. (2014). Student and novice teachers' stories about collaborative learning implementation, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 27 (7), 1090-1100.
- Sampé, M. (2014). Elaboració, aplicació i anàlisi d'un protocol d'avaluació de la transferència de formació permanent del professorat. Estudi avaluatiu. *Actes del III Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado (Barcelona)*. 426-442.
- Sanz, M.D., Martínez, E., i Pernas, E. (2010). Innovación con TIC y cambio sostenible. Un proyecto de investigación colaborativa. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (1), 319-337.
- Sharan, Y. (2010). Cooperative learning for Academic and Social Gains: valued pedagogy, problematic practice. *European Journal of Education*, 45 (2), 300-313.
- Sharan, S. (1994). *Handbook of cooperative Learning Methods*. London: Praeger.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

- Silins, H. Zarins, S., i Mulford, B. (2002). What characteristics and processes define a school as a learning organization? Is this a useful concept to apply to schools? *International Education Journal*, 3 (1), 24-32.
- Slavin, R. (1995). *Cooperative learning*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Smith, C.L., i Freeman, R.L. (2002). Using Continuous System Level Assessment to Build School Capacity. *American Journal of Evaluation*, 23 (3), 307-319.
- Soares, M., i Trantina, P. (Ponents) (2013). Dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre la Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones «Un nuevo concepto de educación: invertir en las aptitudes para lograr mejores resultados socioeconómicos». *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 327/12.
- Soebari, T.S., i Aldridge, J.M. (2015). Using student perceptions of the learning environment to evaluate the effectiveness of a teacher professional development programme. *Learning Environments Research*, 18, 163–178.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., i Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221–258.
- Strand, R. (2014). Strategic leadership of corporate sustainability. *Journal of Business Ethics*, 123(4), 687-706.
- Strijbos, J.W., i Fischer, F. (2007). Methodological challenges for collaborative learning research. *Learning and Instruction*, 17 (4), 389-393.
- Thoonen, E.E.J., Slegers, P.J.C., Oort, F.J., Peetsma, T.T.D., i Geijsel, F.P. (2011) How to improve teaching practices: the role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47, 496–536.

- Thurston, A., Van de Keere, K., Topping, K., Kosack, W., Gatt, S., Marchal, J., ... Donnert, K. (2007). Peer learning in primary school science: Theoretical perspectives and implications for classroom practice. *Electronical Journal of Research in Educational Psychology*, 5 (3), 477-496.
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Topping, K. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. *Higher Education*, 32, 321-345,
- Topping, K. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25, (6), 631–645.
- Topping, K. (2015). Peer tutoring: old method, new developments / Tutoría entre iguales: método antiguo, nuevos avances. *Infancia y Aprendizaje / Journal for the Study of Education and Development*, 38 (1), 1–29.
- Topping, K., i Bramford, J. (1998). *Parental Involvement and Peer Tutoring in Mathematics and Science: Developing Paired Maths and Paired Science*. Londres: Fulton.
- Topping, K., Buchs, C., Duran, D., i Van Keer, H. (en premsa). *Effective Peer Learning: from principles to practical implementation*. Londres: Routledge.
- Topping, K., i Hogan, J. (1999). *Read On: Paired Reading and Thinking video resource pack*. Londres: BP Educational Services.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2014). *UNESCO Education Strategy 2014-2021*. París: UNESCO.
- Universitat Oberta de Catalunya (2009). *El model educatiu de la UOC. Evolució i perspectives*. Barcelona: Editorial UOC.
- Utset, M., i Duran, D. (2011). Red *Leemos en pareja*: un modelo semipresencial de formación docente que favorece la sostenibilidad de la innovación educativa mediante procesos de construcción de conocimiento entre iguales. *Actes del III*

Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado (Barcelona). 513-524.

Valdebenito, V. (2012). *Desarrollo de la competencia lectora, comprensión y fluidez, a través de un programa de tutoría entre iguales, como metodología para la inclusión*. (Tesi doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, Catalunya). Consultat des de www.tdx.cat/handle/10803/96309

Valdebenito, V., i Duran, D. (2013). La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: efectos, fluidez y comprensión lectora. *Perspectiva educacional*, 52 (2), 154-176.

Valdebenito, V., i Duran, D. (2015a). The Coordinating Role Of The Teacher In A Peer Tutoring Programme. *Procedia -Social and Behavioral Sciences*, 191, 2300-2306.

Valdebenito, V., i Duran, D. (2015b). Formas de interacción implicadas en la promoción de estrategias de comprensión lectora a través de un programa de tutoría entre iguales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47 (2), 75-85.

Voogt, J., Laferrière, T., Breuleux, A., Itow, R., Hickey, D., i McKenney, S. (2015). Collaborative design as a form of professional development. *Instructional Science*, 43, 259–282.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica, aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Wheldall, K., i Colmar, S. (1990). Peer tutoring in low-progress readers using pause, prompt and praise. Dins H. Foot, M. Morgan, i R. Shute (Eds.), *Children helping children* (pp. 117-134). Chichester: John Willey and Sons.

Wolfendale, S., i Topping, K. (Eds.) (1996). *Family Involvement in Literacy: Effective Partnerships in Education*. Londres: Cassell.

Wolford, D. W. (2011). Effective Leadership Practices in the Sustainability of Professional Learning Communities in Two Elementary Schools. (Tesi doctoral. East Tennessee State University). Consultat des de <http://dc.etsu.edu/etd/1359>

Wong, P. L., i Glass, R. D. (2005). Assessing a Professional Development School Approach to Preparing Teachers for Urban Schools Serving Low-Income, Culturally and Linguistically Diverse Communities. *Teacher Education Quarterly*, 32 (3), 63-77.

XIII Jornades de Consells Escolars de Comunitats Autònomes i de l'Estat (2002). *Els educadors en la societat del segle XXI. Consell Escolar de Catalunya*. http://consellescolarc.cat/gencat.cat/web/.content/consell_escolar/actuacions/publicacions_cec_en_pdf/static_files/dossier26-educadors_del_seggle_xxi.pdf

XXI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado (2012). *El profesorado del siglo XXI*. <http://ntic.educacion.es/cee/jpa/21encuentro/index.html> (edició 2015).

V. ANNEXOS

10. Índex d'annexos

Annex 1 – Document de compromís de centre

Annex 2 - Qüestionari sobre el coneixement conceptual bàsic del programa *Leemos en pareja/Bikoteka Irakurtzen* (LeP)

Annex 3 - Traducció del qüestionari *Cooperative Learning Implementation Questionnaire-CLIQ*

Annex 4 – Qüestionari per mesurar les concepcions i actituds davant el suport que es desplega a la XAI

Annex 5 – Captura de pantalla de de la pàgina principal de l'aula virtual utilitzada en la formació

Annex 6 – Guió genèric de l'entrevista semiestructurada als docents de la mostra de 4 centres

Annex 7 – Guió genèric de l'entrevista semiestructurada a l'equip directiu de la mostra de 4 centres

Annex 8 – Qüestionari als equips directius dels centres que han abandonat la XAI

Annex 1 – Document de compromís de centre

**DOCUMENTO DE AUTORIZACIÓN PARA PARTICIPAR EN EL PROGRAMA
Leemos en pareja / Bikoteka Irakurtzen / Reading in pairs
PAMPLONA, CURSO 2014-15**

NOMBRE, POBLACIÓN y MAIL DEL CENTRO:

DOCENTES PARTICIPANTES (nombre, DNI, correo electrónico, población):

Profesor 1:

Nombre y apellidos.....DNI:

Mail:.....Curso en el que imparte en 2014-2015:.....

Profesor 2:

Nombre y apellidos.....DNI:

Mail:.....Curso en el que imparte en 2014-2015:.....

El Equipo Directo asume los siguientes compromisos:	Los docentes participantes asumen los siguientes compromisos:
<ul style="list-style-type: none"> - Autorizar, como máximo, a dos docentes del centro a participar en el programa Leemos en pareja/Bikoteka Irakurtzen / Reading in pairs para garantizar el trabajo colaborativo entre la pareja de docentes. - Facilitar los desplazamientos y horarios de los docentes para poder asistir a las 4 sesiones presenciales de formación, incluso si se desarrollaran en horario lectivo de mañanas. - Dar apoyo a la participación de los docentes en el aula virtual para poder trabajar en red entre todos los centros participantes. - Dar apoyo a los maestros para poder cooperar entre ellos en la realización del programa en el centro. - Dar apoyo a los docentes para que puedan establecer una buena comunicación y la ayuda necesaria a las familias con el objetivo de conseguir el éxito de la tutoría familiar. - Facilitar las visitas entre centros: al menos favorecer la realización de una visita a otro centro y recibir la visita de un centro. - Ofrecer, al final de curso, un espacio de reflexión en el claustro para presentar la experiencia de Leemos en pareja/Bikoteka Irakurtzen/Reading in pairs realizada en el centro y promover la participación de otra pareja de docentes durante el curso siguiente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar el programa llevando a cabo las 24 sesiones de lectura de media hora, dos veces por semana en el aula y en el hogar. - Asistencia a las 4 sesiones presenciales (100%). - Aportar a la red de centros el material elaborado por parte de los docentes, tutores alumnos y tutores familiares para que pueda ser utilizado por otros centros. De la misma manera, el centro participante podrá disponer de los materiales disponibles en la red los cuales han sido aportados por otros centros. - Trabajar colaborativamente con su compañero/a de centro y con los otros participantes. - Participar en el aula virtual para trabajar colaborativamente con la red de centros implicados. - Informar y dar apoyo continuado a las familias para conseguir su implicación en la tutoría familiar. - Realizar y recibir, como mínimo, una visita entre los centros participantes. - Presentar, al final de curso, la experiencia de Leemos en pareja/Bikoteka Irakurtzen/Reading in pairs al claustro del propio centro y promover la participación de otra pareja de docentes durante el curso siguiente. - Colaborar en el proceso de recogida de datos que permitirán informar sobre la bondad del programa y sugerir mejoras.
<p>Nombre y firma director</p>	<p>Nombres y firmas de los docentes participantes</p>

En, a de de 2014

Annex 2 - Qüestionari sobre el coneixement conceptual bàsic del programa *Leemos en pareja/Bikoteka Irakurtzen (LeP)*

Este cuestionario pretende recoger los **conocimientos sobre el programa *Leemos en pareja/Bikoteka Irakurtzen***, que cada maestro dispone en este momento inicial de la formación.

Te pediríamos que respondieras con la máxima sinceridad.

Te agradecemos la colaboración que nos estás prestando, y te recordamos que las respuestas a este cuestionario constituyen información confidencial que usaremos para la valoración general de la formación que ahora empezamos. En ningún caso se utilizará la información relacionándola con tu nombre.

Muchas gracias - Eskerrik asko

Centro:

Nombre:

Datos profesionales

1. ¿Cuántos años hace que te dedicas a la enseñanza?
2. ¿Desde qué curso escolar estás en este centro?
3. ¿Tienes algún cargo en el centro? ¿Cuál?
4. ¿Cuál es tu formación? ¿Tienes alguna especialidad?
5. ¿En qué niveles impartes enseñanza este curso? ¿En qué materias?
6. ¿Conocías el programa *Leemos en pareja/Bikoteka Irakurtzen* antes de inscribirte? Si es que sí, ¿de dónde procedía la información?
7. ¿Cómo decidisteis en el centro que este curso participarías tú en la formación?

Por favor contesta a cada pregunta escogiendo una de las tres opciones que se te presentan. **Siempre hay una, y solamente una**, que es mejor que las otras dos.

1. El programa *Leemos en pareja/Bikoteka Irakurtzen* tiene como objetivos principales:

- a) Mejorar la competencia lectora en primaria y secundaria de aquellos grupos clase dónde haya un marcado desnivel entre el alumnado, y así facilitar la creación de parejas, con un tutor y un tutorado.
- b) Mejorar la competencia lectora del alumnado a través de la tutoría entre iguales, desde la escuela, siempre que se puedan seleccionar parejas que sepan trabajar bien juntas, y desde casa, siempre y cuando la familia pueda ofrecer un buen modelo lector.
- c) Mejorar la competencia lectora del alumnado a través de la tutoría entre iguales, creando parejas de tutor-tutorado, tanto en la escuela como en casa, y aprovechar el apoyo mutuo entre profesores para poder implementar esta práctica en el centro.

2. La tutoría entre iguales es el método de aprendizaje cooperativo que se utiliza en el desarrollo del programa. En clase, este método...

- a)... crea una relación asimétrica entre la pareja de alumnos, derivada de las tareas de los respectivos roles, tutor y tutorado. Estos roles requieren de una formación inicial por parte del alumnado y un seguimiento posterior.
- b)... se basa en la creación de parejas, dónde un alumno tiene el rol de tutor y el otro de tutorado, y mantienen siempre la misma distribución de roles durante todas las sesiones del programa.
- c)... prioriza la creación de parejas entre alumnos del mismo nivel lector, básicamente para tener una velocidad lectora parecida, y unos conocimientos de la temática e inquietudes similares.

3. La implicación familiar en el programa también se basa en la tutoría entre iguales. Esta implicación se fomenta desde el centro educativo teniendo en cuenta, entre otras, las condiciones siguientes:

- a) Siempre que algún miembro de la familia disponga de un nivel lector superior al alumno, en la lengua en que se desarrolla el programa en clase, y pueda dedicarse dos veces por semana a trabajar los textos que desde el centro se le facilitan.
- b) Se priorizan las familias de alumnos con dificultades de aprendizaje en la lectura, ya que son estos alumnos los que obtienen mayores beneficios con este tipo de apoyo familiar. Si el resto de familias quiere participar, también se le facilitan los materiales.

c) Se presenta la propuesta a todas las familias del alumnado del centro que está trabajando el programa, y se les anima a participar, teniendo en cuenta que desde el centro se deberá ir supervisando esta participación y tener mecanismos de ajuste previstos.

4. La competencia lectora es clave en el aprendizaje de todo el alumnado y se va consolidando a través del trabajo constante de diferentes aspectos que la conforman. El programa *Leemos en pareja/Bikoteka Irakurtzen* se basa en...

a)...la mejora de la comprensión lectora como parte fundamental de esta competencia, sobre todo del alumno tutorado, pero en cierta medida también del tutor, a partir de la lectura y explicación del contenido del texto por parte del alumno tutor.

b)...la mejora de la comprensión lectora de todo el alumnado, como parte fundamental de esta competencia, a partir de la lectura y el comentario del texto de manera conjunta entre la pareja tutor-tutorado, pero con la guía y apoyo del compañero tutor.

c)...la mejora de la velocidad lectora como parte fundamental de esta competencia, a partir del trabajo en clase en parejas de alumnos, dónde el tutor va partiendo de las dificultades lectoras del tutorado y le guía en la práctica de la lectura en voz alta.

5. El diseño de la formación del profesorado en el programa *Leemos en pareja/Bikoteka Irakurtzen* recomienda la participación conjunta de dos docentes de un mismo centro. El objetivo básico que se persigue es:

a) Si uno de los docentes no puede seguir toda la formación el centro no queda desvinculado, ya que habrá otro compañero/a que podrá representarlo y aportar toda la información al claustro.

b) Disponer de un compañero/a con quien poder compartir la elaboración de materiales, reflexionar sobre el programa, y pensar conjuntamente cómo desarrollarlo de una manera ajustada a las características de cada grupo clase.

c) Darse apoyo mutuo en la introducción de esta innovación en el centro, ya que el programa es bastante complejo y difícil de manejar, si no se dispone de un compañero/a con quien repartirse las tareas.

6. Una de las primeras tareas que se deben llevar a cabo es la elaboración de las hojas de actividades para el desarrollo del programa en clase y en casa. Para obtener las hojas necesarias, desde el programa se nos facilita que...

a)... podamos acudir al Banco de Hojas de Navarra o de otra red, ajustar las hojas a nuestros intereses para después compartirlas en moodle con el resto de compañeros, además también forma parte del programa guiar a los alumnos tutores en la elaboración de nuevas hojas.

b)... podamos consultar el Banco de Hojas de Navarra creado con las hojas que elaboraron los compañeros de ediciones anteriores, dónde podemos encontrar todas las hojas necesarias de nuestro grupo clase, ya que sirven las mismas hojas de un curso a otro.

c)... podamos seleccionar y ajustar del Banco de Hojas de Navarra, aquellas hojas que consideremos más adecuadas a nuestro grupo clase, después las intercambiaremos en moodle con el resto de compañeros que trabajen el mismo nivel y lengua, y ya las tendremos todas.

7. Para crear las parejas de alumnos que trabajarán el programa en clase (el tutor y el tutorado), y determinar el rol que desarrollarán, el programa nos ofrece diferentes alternativas, y escoger una u otra dependerá...

a)...de si en el centro se decide desarrollar el programa entre parejas de alumnos de la misma edad (se puede optar tanto por parejas de rol fijo como recíproco), o entre alumnos de edades diferentes (de rol fijo, donde los alumnos mayores serán los tutores).

b)...de si nos proponemos una mejora de la competencia lectora de ambos miembros de la pareja, entonces deberán alternar el rol (tutoría recíproca) a lo largo de las sesiones, sino siempre sería un mismo alumno quién ofrecería la ayuda y el otro quién la recibiría, y, por tanto, el único que mejoraría sus conocimientos.

c)...de la experiencia previa del alumnado, ya que a partir del segundo año en el programa debemos procurar que alterne la tipología de rol que había desarrollado el curso anterior (si trabajó con rol fijo, el siguiente año mejor organizar el trabajo de parejas con rol recíproco).

8. En el programa *Leemos en pareja/Bikoteka Irakurtzen* el papel del profesor en clase se basa, sobre todo, en:

a) Preparar todo el material necesario para las sesiones de lectura, y mientras el alumnado va trabajando en clase estar atento a cada pareja, ya que en algún momento deberá rectificar o ampliar las aportaciones que los alumnos tutores hacen a sus tutorados.

b) Elaborar el material de trabajo que el alumnado utilizará, adaptando las hojas de actividades según las características de las parejas, y una vez en clase el trabajo principal habrá acabado, ya que se debe dejar a las parejas trabajar autónomamente toda la sesión.

c) Seleccionar y preparar el material necesario, así como guiar a los alumnos tutores en la elaboración de algunas hojas de actividades, y durante la sesión de clase ir observando el trabajo de cada pareja, interviniendo solamente si se presentan dudas o dificultades.

9. Cuando vayamos a desarrollar el programa en nuestro centro debemos tener en cuenta, entre otros aspectos, que:

a) Es esencial pensar bien cómo formar las parejas de alumnos y si a lo largo de las sesiones el tutor y tutorado no se entienden, debemos cambiarlos y buscar compañeros con los que tengan mejor relación.

b) Las sesiones de formación del alumnado, previas al desarrollo de las sesiones en clase, no siempre son suficientes para interiorizar la dinámica de trabajo, por este motivo debemos tener previstos mecanismos de evaluación y seguimiento.

c) Es muy importante que el alumno tutor se prepare bien la hoja de actividad antes de la sesión con su compañero, si no es capaz de llevar a cabo esta responsabilidad, será mejor que le cambiemos el rol y pase a ser alumno tutorado.

10. Si nos proponemos que el programa “Leemos en pareja/Bikoteka Irakurtzen” se incorpore en nuestro centro como una práctica habitual durante los próximos años, uno de elementos que más nos puede ayudar es:

a) Conocer bien el programa para poderlo adaptar a nuestras necesidades, y en este sentido será muy útil la experiencia de compañeros de años anteriores o de otros centros, con los que podremos aprender y a la vez traspasar esta experiencia.

b) Disponer de un Banco de Hojas de Navarra completo, y así facilitar la aplicación del programa a cualquier profesor que llegue al centro aunque no conozca nada de él, porque lo que da más miedo es tener que elaborar material extra.

c) Una estabilidad en el profesorado que permita a los docentes que hayamos participado en la formación poder seguir trabajando en el mismo centro, y así continuar aplicando el programa, porque si marchamos el uso del programa se va a perder.

11. Un aspecto esencial del programa para asegurar una mejora de la competencia lectora es la secuencia de trabajo de la pareja delante de cada hoja de actividad. El programa presenta un esquema muy pautado que se basa principalmente en:

a) El tutor presenta el texto y realiza una buena lectura en voz alta del mismo; el tutorado imita la lectura de su compañero y acepta las correcciones que el tutor le pueda dar; una vez acabada la lectura, el tutor realiza algunas preguntas de comprensión y el tutorado va respondiendo, mayoritariamente por escrito.

b) Después de una breve exploración del texto, tutor y tutorado conjuntamente proceden a su lectura; seguidamente el tutorado lee mientras el tutor está pendiente de avisarle si se equivoca, ofrecerle ayuda si es necesario, y siempre alabarle su esfuerzo. Para finalizar, responden conjuntamente a preguntas de comprensión.

c) El tutor lee el texto y seguidamente invita al tutorado a imitarlo; mientras el tutorado lee, el tutor le marca los errores para que puedan ser corregidos la próxima vez que haga la lectura; la tarea acaba con la respuesta consensuada entre los dos miembros de la pareja a las preguntas de comprensión del texto.

12. Nuestra experiencia en el desarrollo del programa nos muestra que una de las preocupaciones principales del profesorado es cómo crear parejas de alumnos (tutor-tutorado) en un grupo clase con gran diversidad. Algunas consideraciones a tener en cuenta son:

- a) No todos los alumnos de la clase trabajarán con el programa, sabemos que alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) no podrán desarrollar ninguno de los dos roles, y que existen otro tipo de metodologías para la mejora de la lectura que les serán más beneficiosas.

- b) Si tenemos en clase alumnos con serias dificultades lectoras o con NEE, intentaremos buscar un compañero tutor muy predispuesto, con gran empatía, pero igualmente siempre deberemos estar a su lado para supervisar las ayudas que ofrece y el ajuste de las hojas de actividades.

- c) El programa se basa en la diferencia del nivel lector entre el alumnado y está preparado para que alumnos con dificultades evidentes (incluso NEE, como la discapacidad intelectual) puedan desarrollar el rol de tutorado, e incluso con un apoyo adecuado, pueden tutorizar a alumnos menos capaces.

Annex 3 - Traducció del qüestionari *Cooperative Learning Implementation Questionnaire*-CLIQ

Annex 4 – Qüestionari per mesurar les concepcions i actituds davant el suport que es desplega a la XAI

Centro:

Nombre:

Este cuestionario pretende conocer las actitudes del docente referentes a la práctica del aprendizaje cooperativo (estrategia instruccional en la cual los estudiantes trabajan activamente juntos, en pequeños grupos, para mejorar sus propios aprendizajes y los de sus compañeros).

La **tutoría entre iguales** es el método de aprendizaje cooperativo que se utiliza **en el desarrollo del programa *Leemos en pareja/Bikoteka Irakurtzen***, por esta razón deberías pensar **en este método concreto** cuando se te pregunte sobre el aprendizaje cooperativo.

Te pediríamos que te sitúes en el rol de profesor/a, con tu experiencia docente. Y que contestes con la máxima sinceridad, poniendo una X en la opción elegida.

- | |
|--------------------------------------|
| 1: Estoy totalmente en desacuerdo. |
| 2: Estoy parcialmente en desacuerdo. |
| 3: No estoy seguro/a. |
| 4: Estoy parcialmente de acuerdo. |
| 5: Estoy totalmente de acuerdo. |

Los resultados de este cuestionario serán utilizados exclusivamente para la valoración general de la formación que ahora empezamos, preservando el anonimato. Gracias por tu colaboración.

Eskerrik asko.

1. Si utilizo el aprendizaje cooperativo, los estudiantes tienden a distraerse de la tarea.	1	2	3	4	5
2. Domino suficientemente el aprendizaje cooperativo para llevarlo a la práctica con éxito.	1	2	3	4	5
3. Llevar a la práctica el aprendizaje cooperativo da mucho trabajo.	1	2	3	4	5
4. La competición es lo que mejor prepara a los estudiantes para el mundo real.	1	2	3	4	5
5. La formación que he recibido sobre aprendizaje cooperativo me ha preparado para llevarlo a la práctica con éxito.	1	2	3	4	5
6. El aprendizaje cooperativo no deja progresar a los estudiantes brillantes.	1	2	3	4	5
7. Hay demasiadas cosas para cambiar, hoy, en educación.	1	2	3	4	5
8. El aprendizaje cooperativo es coherente con mi manera de entender la enseñanza.	1	2	3	4	5
9. A mis estudiantes les faltan las habilidades necesarias para un trabajo en grupo cooperativo y efectivo.	1	2	3	4	5
10. Mi éxito en la práctica del aprendizaje cooperativo depende de	1	2	3	4	5

recibir el apoyo de mis compañeros profesores.					
11. Utilizar el aprendizaje cooperativo equivale a crear demasiados problemas de disciplina entre los estudiantes.	1	2	3	4	5
12. El uso del aprendizaje cooperativo mejora mi desarrollo profesional.	1	2	3	4	5
13. El éxito en el uso del aprendizaje cooperativo requiere del apoyo del equipo directivo del centro.	1	2	3	4	5
14. El aprendizaje cooperativo contradice los objetivos de las familias.	1	2	3	4	5
15. El aprendizaje cooperativo es una metodología instructiva valiosa.	1	2	3	4	5
16. La interacción entre los alumnos les ayuda a comprender más profundamente lo que trabajen.	1	2	3	4	5
17. Mi formación en aprendizaje cooperativo no ha sido suficientemente práctica para llevarlo a la práctica con éxito.	1	2	3	4	5
18. El aprendizaje cooperativo es apropiado para el nivel escolar que cursan los estudiantes que enseño.	1	2	3	4	5
19. Si utilizo el aprendizaje cooperativo, muchos alumnos esperan que los otros compañeros del grupo hagan el trabajo.	1	2	3	4	5
20. Es imposible llevar a la práctica el aprendizaje cooperativo sin materiales especializados.	1	2	3	4	5
21. Me siento presionado/a por la dirección del centro o la administración para hacer uso del aprendizaje cooperativo.	1	2	3	4	5
22. El aprendizaje cooperativo hace demasiado énfasis en el desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes.	1	2	3	4	5
23. Creo que puedo llevar a la práctica el aprendizaje cooperativo con éxito.	1	2	3	4	5
24. Tengo muy poca experiencia en la enseñanza para llevar a la práctica el aprendizaje cooperativo con éxito.	1	2	3	4	5
25. La implicación en el aprendizaje cooperativo mejora las habilidades sociales de los estudiantes.	1	2	3	4	5
26. Es imposible evaluar a los estudiantes de manera justa cuando utilizamos el aprendizaje cooperativo.	1	2	3	4	5
27. Hay muy poco tiempo disponible para preparar a los estudiantes para trabajar en grupo de manera efectiva.	1	2	3	4	5
28. Hay demasiados estudiantes en mi clase para poner en práctica el aprendizaje cooperativo de manera efectiva.	1	2	3	4	5
29. El uso del aprendizaje cooperativo promueve la amistad entre los estudiantes.	1	2	3	4	5
30. Mis estudiantes se resisten a trabajar en grupos cooperativos.	1	2	3	4	5
31. Implicarse en tareas de aprendizaje cooperativo obstaculiza el	1	2	3	4	5

progreso académico de los estudiantes.					
32. Llevar a la práctica el aprendizaje cooperativo requiere mucho esfuerzo.	1	2	3	4	5
33. El aprendizaje cooperativo es inapropiado para la materia que yo enseño.	1	2	3	4	5
34. El aprendizaje cooperativo mejora el aprendizaje de los estudiantes con bajas habilidades.	1	2	3	4	5
35. Me siento presionado/a por otros profesores para hacer uso del aprendizaje cooperativo.	1	2	3	4	5
36. El aprendizaje cooperativo es una estrategia eficaz para el aula.	1	2	3	4	5
37. El aprendizaje cooperativo me ayuda a conseguir los objetivos del centro.	1	2	3	4	5
38. Llevar a la práctica el aprendizaje cooperativo toma demasiado tiempo de clase.	1	2	3	4	5
39. El uso del aprendizaje cooperativo promueve las actitudes positivas de los estudiantes hacia el aprendizaje.	1	2	3	4	5
40. Pienso que el aprendizaje cooperativo es demasiado difícil para llevarlo a la práctica con éxito.	1	2	3	4	5
41. El aprendizaje cooperativo no funcionaría con mis estudiantes.	1	2	3	4	5
42. Prefiero utilizar los métodos de enseñanza conocidos que no probar nuevos enfoques.	1	2	3	4	5
43. Si utilizo el aprendizaje cooperativo, mi clase es demasiado ruidosa.	1	2	3	4	5
44. Creo que soy un maestro/a efectivo.	1	2	3	4	5
45. Llevar a la práctica el aprendizaje cooperativo requiere demasiado tiempo de preparación.	1	2	3	4	5
46. Siento un compromiso personal para usar el aprendizaje cooperativo.	1	2	3	4	5
47. El aprendizaje cooperativo da demasiada responsabilidad a los estudiantes.	1	2	3	4	5
48. La distribución física de mi clase es un obstáculo para el uso del aprendizaje cooperativo.	1	2	3	4	5

En el **programa *Leemos en pareja/Bikoteka Irakurtzen*** se utiliza el **aprendizaje entre iguales** de una manera amplia, teniendo en cuenta las interacciones entre el alumnado, las interacciones entre el profesorado de un mismo centro, y también entre los diferentes centros educativos.

Te pediríamos que, siguiendo la manera cómo has contestado los ítems anteriores, también respondas a los siguientes.

Muchas gracias de nuevo por tu colaboración y sinceridad.

Eskerrik asko.

1. El equipo directivo tiene muy claro que quiere implementar el programa <i>Leemos en pareja/Bikoteka Irakurtzen</i> en nuestro centro.	1	2	3	4	5
2. En el centro tenemos mucho trabajo y no creo necesario dedicar tiempo a intercambios con otros centros educativos de la Red, a través del moodle.	1	2	3	4	5
3. La tutoría entre iguales beneficia tanto a los alumnos tutores como los tutorados.	1	2	3	4	5
4. El apoyo que nos damos entre el profesorado del centro que participamos en el programa, nos ayuda a todos a aprender y a desarrollarlo con más eficacia.	1	2	3	4	5
5. La información y apoyo recibido por parte de los compañeros del centro que siguieron la formación en ediciones anteriores, me resulta útil para desarrollar el programa.	1	2	3	4	5
6. En la tutoría entre iguales sólo algunos alumnos pueden hacer de tutores.	1	2	3	4	5
7. Los intercambios del profesorado dentro de la Red de centros que participamos en el programa, nos ayuda a todos a aprender y a desarrollarlo con más eficacia.	1	2	3	4	5
8. Reviso los mensajes que se envían al moodle e intento hacer aportaciones útiles para el resto de compañeros de la Red.	1	2	3	4	5
9. En nuestro centro hay que hacer muchas otras cosas y no encuentro necesario dedicar tiempo a reuniones con mis compañeros que también participan de esta formación.	1	2	3	4	5
10. El equipo directivo de mi centro colabora para que entre todos podamos desarrollar el programa adaptándolo a las necesidades de nuestro alumnado.	1	2	3	4	5
11. El máximo apoyo que nos podríamos dar los compañeros del centro sería trabajar los dos juntos dentro de la misma aula durante el desarrollo del programa, como mínimo en la mitad de sesiones.	1	2	3	4	5
12. El trabajo conjunto que hacemos el profesorado de la Red va a permitir que el programa acabe convirtiéndose en una práctica habitual en cada uno de nuestros centros.	1	2	3	4	5
13. Para mí el espacio moodle tiene como único objetivo disponer del material que adjunta la formadora.	1	2	3	4	5

14. Reviso los mensajes que los compañeros de la Red envían a moodle, y las respuestas que reciben, y pienso la manera en que me puedan ser útiles.	1	2	3	4	5
15. El apoyo mutuo que nos damos el profesorado del centro que participamos de la formación, va a permitir que el programa acabe convirtiéndose en una práctica habitual del centro.	1	2	3	4	5
16. El profesorado del centro que participamos en la formación del programa consensuamos los mensajes que enviamos a moodle.	1	2	3	4	5

Annex 5 – Captura de pantalla de de la pàgina principal de l'aula virtual utilitzada en la formació

Heu entrat com Ester Miquel Bertran. [Sortir](#)

Leemos en pareja / Bikoteka Irakurtzen 14-15

[Inici](#) > [Els meus cursos](#) > [Activitats de formació d'oferta pública](#) > [Curs 2014-2015](#) > [Programa: Leem en parella, Curs 2014-2015](#) > [Leemos en pareja / Bikoteka Irakurtzen 14-15](#)

[Activa edició](#)

Navegació

- Inici
- La meua pàgina inicial
- Pàgines del loc
- El meu perfil
- Curs actual
 - Leemos en pareja / Bikoteka Irakurtzen 14-15
 - Participants
 - Informes
 - General
 - Tema 1
 - Tema 2
 - Tema 3
 - Tema 4
 - Tema 5
 - Tema 6
 - Tema 7
 - Tema 8
 - Tema 9
 - Tema 10
- Els meus cursos

Anuncios y noticias generales

[Foro de noticias y avisos](#)

Tema 1

BIENVENIDA Y PRESENTACIÓN

LEEMOS EN PAREJA/BIKOTEKA IRAKURTZEN 2014-15 . RED DE NAVARRA

Este seminario agrupa centros escolares que llevan a la práctica Leemos en pareja/ Bikoteka Irakurtzen, un programa de tutoría entre iguales, con alumnos y familias, para la mejora de la competencia lectora.

Este programa está impulsado en Navarra por el Departamento de Educación y promovido por el Grup de Recerca d'Aprenentatge entre Iguals del ICE de la UAB.

<http://grupderecerca.uab.cat/gral/es>

[Artículos publicados sobre el tema](#)
[Presentación del programa](#)
[FORO DE PRESENTACIÓN](#)

Tema 2

BANCO DE HOJAS PARA EL DESARROLLO DEL PROGRAMA

[Banco de hojas para el desarrollo del programa](#)
[NUEVAS HOJAS DE ACTIVIDADES ELABORADAS ESTE AÑO](#)
[BANCO DE HOJAS DEFINITIVAS CURSO 2014-15](#)

Tema 3

EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

[Material para la evaluación de la comprensión lectora](#)
[Recopilación de resultados de la comprensión lectora](#)
[Español para colgar el excel](#)

Tema 4

ELABORACIÓN DE LAS HOJAS DE ACTIVIDADES

[Elaboración de las hojas de actividades](#)

Tema 5

SESIONES PRESENCIALES

[Dudas y comentarios antes de la primera sesión presencial con la formadora](#)
[Dudas y comentarios antes de la primera sesión presencial con la formadora](#)
[PRIMERA SESIÓN PRESENCIAL CON LA FORMADORA](#)
[SEGUNDA SESIÓN PRESENCIAL](#)
[DUDAS EN EL DESARROLLO DEL PROGRAMA EN CLASE Y EN CASA DE FEBRERO A FINAL DE CURSO](#)
[TERCERA SESIÓN PRESENCIAL](#)

Tema 6

MATERIAL PARA DESARROLLAR EL PROGRAMA EN CLASE

En este apartado encontraréis materiales útiles para el desarrollo del programa en clase, en castellano y en euskera. Están en formato Word para que podáis adaptarlos a vuestras necesidades.

[Materiales para el desarrollo del programa en castellano](#)
[Materiales para el desarrollo del programa en euskera](#)
[Datos de los centros. Planificación del desarrollo del programa](#)
[DUDAS SOBRE EL DESARROLLO DEL PROGRAMA EN EL CENTRO](#)

Tema 7

MATERIAL PARA LAS FAMILIAS

En este apartado encontraréis materiales útiles para el desarrollo del programa en casa, en castellano y en euskera.

[Material para las familias en castellano](#)
[Material para las familias en euskera](#)

Cerca als fóruns

[Endavant](#)
[Cerca avançada](#)

Últimes notícies

[Afegeix un nou tema...](#)
19 Jun, 13:58
[Ester Miquel Bertran](#)
CIERRE DE LA FORMACIÓN

28 May, 00:17
[Ester Miquel Bertran](#)
VISITAS ENTRE CENTROS

13 May, 01:14
[Ester Miquel Bertran](#)
Origen del día de la tercera sesión presencial

12 May, 22:48
[Ester Miquel Bertran](#)
CUESTIONARIOS DE VALORACIÓN DEL PROGRAMA

5 May, 12:34
[Ester Miquel Bertran](#)
Evaluación de la comprensión lectora
[Temas anteriores...](#)

Calendari

[October 2015](#)

Legenda d'esdeveniments
[Obrir esdeveniments global](#)
[Accedir esdeveniments de curs](#)
[Accedir esdeveniments de grup](#)
[Obrir esdeveniments de l'usuari](#)

Esdeveniments propers

[No hi ha esdeveniments propers.](#)
[Vés al calendari d'esdeveniments d'usuari](#)

Activitat recent

[Activitat des de Monday, 19 October 2015, 15:26](#)
[Informe cronològic d'activitat recent...](#)
[Cap novetat des de l'última entrada](#)

Quickmail

[Composar New Email](#)
[Recerca](#)
[View Drafts](#)
[View History](#)
[Alternar Email](#)
[Configuració](#)

Usuaris en línia

[Usuaris en línia](#)
(darrers 5 minuts)
[Ester Miquel Bertran](#)

Missatges


[Missatges](#)
No hi ha missatges pendents
Missatges


 [DUDAS SOBRE EL DESARROLLO DEL PROGRAMA EN CASA](#)

Tema 8

ESCRIBIMOS EN PAREJA/BIKOTEKA IDAZTEN

En este apartado encontraréis información sobre la ampliación del programa hacia el *Escribimos en pareja/Bikoteka Idazten*.

 [Material para desarrollar Escribimos en pareja/Bikoteka Idazten](#)

 [DUDAS Y COMENTARIOS SOBRE EL DESARROLLO DE ESCRIBIMOS EN PAREJA/BIKOTEKA IDAZTEN](#)

Tema 9

READING IN PAIRS

Algunas de las compañeras de la Red desarrollarán el programa en inglés. En este apartado podremos aportar y compartir aspectos específicos diferentes al resto del programa.

 [DUDAS Y COMENTARIOS SOBRE READING IN PAIRS](#)

 [HOJAS DE ACTIVIDADES](#)

Tema 10

VISITA ENTRE CENTROS

 [ORGANIZACIÓN DE LAS VISITAS ENTRE CENTROS](#)

Annex 6 – Guió genèric de l'entrevista semiestructurada als docents de la mostra de 4 centres

ENTREVISTA PROFESORADO

Objetivo general:

Estamos elaborando una investigación a fondo de cómo se ha ido desarrollando la formación del programa en Navarra, qué aspectos han ayudado a los profesores y a los centros, qué aspectos podrían mejorar, si realmente se está llevando a cabo el programa en cada centro y se continuará... Y nos centramos en los centros que ya estáis en la tercera edición de formación del programa, que consideramos que es la última (aunque después, si queréis, seguramente podréis continuar profundizando en “Escribimos en pareja/Bikoteka Idazten” o en “Reading in pairs”, que si hay demanda la idea es ofrecerlos para el próximo año).

CONTEXTO

- Motivación y grupo participante

¿Conocéis el motivo inicial de porqué el centro empezó la formación hace dos años?

¿Tenía que ver con el nivel de comprensión lectora del alumnado? ¿Hay otras preocupaciones en relación al aprendizaje de vuestros alumnos?

¿Hasta qué punto creéis que habéis estado involucradas en el análisis de los aspectos del centro que requerían mejora (mejora en la comprensión lectora del alumnado)? ¿Decidisteis – junto con otros compañeros o no- que esta formación era necesaria?

¿Cuál ha sido la razón de que seáis vosotras las personas del centro que habéis seguido la formación este año?

¿Habéis estado hablando con los compañeros de las otras ediciones? ¿Os ha sido útil?
¿Conocíais su experiencia?

EL CONTENIDO APRENDIDO

- Aprendizaje del alumnado

¿Ha habido un aprendizaje y una mejora en el alumnado de vuestra clase? ¿En relación a qué aspectos?

Hay un cambio significativo en ACL

¿Pensáis en otros aspectos en los que han mejorado que quizás no estaban previstos inicialmente?

- Aprendizaje del profesorado

¿Vosotros habéis aprendido? ¿Tenéis más conocimientos sobre comprensión lectora y tutoría entre iguales que al inicio? ¿Os han sido útiles estos conocimientos y los habéis podido utilizar con los alumnos para ayudarles a aprender a ellos?

¿El contenido desarrollado en el curso es pertinente para ayudar a los alumnos a mejorar la comprensión lectora?

- **En relación al desarrollo del programa**

Revisamos las decisiones que habéis tomado y cómo las habéis tomado:

1) Etapa Previa a las sesiones de Lectura

Qué decisiones se han tomado en relación a:	Apoyos recibidos: como han tomado las decisiones (solos, pareja, equipo directivo...red)
Grupo-clase / tipo tutoría / idioma / nº sesiones clase y casa DATOS DEL CENTRO	
Elaboración de hojas de actividades.	
Uso del cuestionario inicial y final ACL.	
Formación del Alumnado: -Nº sesiones -Materiales -Asignación Roles	
Información y Formación a las familias: -Nº sesiones -Materiales -Perfil de los participantes	

2) Sesiones de Lectura en Pareja

Qué decisiones se han tomado en relación a:	Apoyos recibidos: como han tomado las decisiones (solos, pareja, equipo directivo...red)
Docencia compartida /apoyo en clase o preparando al tutor	
- Desarrollo de las Sesiones: Actividades dentro de cada sesión / Gestión del tiempo Ejecución de los Roles Resolución de conflictos o dificultades de la pareja	

Momentos de lectura: - Antes de Leer - Lectura: Tutor/ Tutor-tutorado/ PPP - Comprensión lectora - Lectura expresiva - Actividades complementarias	
Materiales de seguimiento/evaluación de la pareja: Autoevaluación Reg. Observación profesor	
Hojas de Lectura elaboradas por los alumnos tutores	
Rol del Maestro: Antes, durante las sesiones, después. Apoyos a los alumnos con dificultades de lectura	
Seguimiento al trabajo de las Familias / animar a la participación	

3) Evaluación- Cierre del programa

Qué decisiones se han tomado en relación a:	Apoyos recibidos: como han tomado las decisiones (solos, pareja, equipo directivo...red)
Materiales Finales <i>programa</i> : - Prueba ACL - Cuestionarios online	
Presentación de la experiencia en el Claustro	
Animar a la continuidad del uso del programa	
Continuar con la formación	

4) Aula Virtual/ Red profesorado

Qué decisiones se han tomado en relación a:	Apoyos recibidos: como han tomado las decisiones (solos, pareja, equipo directivo...red)
Visitas a los centros	
Aula virtual -Correo conjunto de centro (sólo para el programa) -Descarga de Materiales -Aportaciones a foros -Seguimiento del programa	

¿Habéis elaborado material nuevo? ¿De qué tipo? (recogerlo)**PROCESO DE APRENDIZAJE****- Desarrollo: colaboración**

¿Pensáis que la acción formativa ha permitido desarrollar prácticas más colaborativas entre vosotras dos? ¿Y con el resto de compañeros del centro? ¿Os ha ayudado poder compartir, o os ha creado más trabajo?

¿Pensáis que ha cambiado vuestra actitud frente al aprendizaje entre iguales –colaboración docente y aprendizaje cooperativo? ¿Son aspectos a tener en cuenta para la mejora escolar?

Y durante este año, ¿habéis sido más reflexivas y críticas, especialmente en la puesta en práctica del programa? ¿Habéis ido incorporando cambios según vuestros criterios?

- Desarrollo: apoyo recibido

¿Creéis que la formación recibida os ha ayudado a ser más autónomas en la toma de decisiones, y habéis podido ajustar el programa a las condiciones concretas de vuestras aulas?

¿Habéis tenido tiempo suficiente para probar las propuestas del programa?

¿Habéis ido recibiendo el apoyo necesario? ¿De dónde debería venir el apoyo: de la formación; compañeros del centro; equipo directivo; del alumnado; las familias; compañeros de la Red; administración educativa?

¿La temporización de la formación os ha parecido pertinente?

¿Las sesiones presenciales? ¿El aula virtual? ¿Qué cambios introduciríais? ¿Y qué dejaríais igual?

- Valoración/continuidad

¿Cambiaréis maneras de actuar en clase a partir de lo que habéis aprendido? Maneras que ahora os parecen obsoletas o poco eficaces/productivas.

¿Los conocimientos adquiridos os van a ser útiles para otros aspectos de vuestra práctica profesional? ¿Veis posibilidades de ampliar la metodología a otros contenidos?

¿Cuánto tiempo puede necesitar el centro para incorporar las nuevas prácticas? ¿Qué apoyos se necesitan?

¿Habéis podido traspasar vuestra experiencia al resto de compañeros del centro? ¿Cómo se ha valorado?

¿En qué medida consideráis que el programa se va a seguir utilizando en el centro?

CONTEXTO

- Apoyo

¿Pensáis que el contexto del centro va a ofrecer el apoyo necesario para implantar el programa y asegurar que se vaya consolidando? Contexto: compañeros del centro; equipo directivo; alumnado; las familias; compañeros de la Red; administración educativa.

¿La organización de la escuela y la manera de funcionar van a ayudar a implantar el programa y asegurar que se vaya consolidando?

¿Pensáis que a vuestro centro le interesan las innovaciones, y en general está dispuesto a apoyarlas? ¿De dónde proviene el mayor apoyo?

¿El contexto educativo más global pensáis que está interesado en fomentar las innovaciones en los centros, y en general está dispuesto a apoyarlas? Normativas educativas, gobiernos. ¿De dónde proviene el mayor apoyo?

¿Os sentís recompensadas por el esfuerzo que habéis hecho? Por los alumnos, por los compañeros, por el equipo directivo, por las familias, por la administración educativa...

- Transferencia

¿Pensáis que se van a utilizar los aprendizajes que el programa ofrece para otro tipo de trabajo en clase con la finalidad de afianzar también la comprensión lectora (no solamente el programa “Leemos en pareja”)?

¿Y para otro tipo de contenidos (tutoría entre iguales no solamente en comprensión lectora)?

Annex 7 – Guió genèric de l'entrevista semiestructurada a l'equip directiu de la mostra de 4 centres

EQUIPO DIRECTIVO - ENTREVISTA

Objetivo general:

Estamos elaborando una investigación a fondo de cómo se ha ido desarrollando la formación del programa en Navarra, qué aspectos han ayudado a los profesores y a los centros, qué aspectos podrían mejorar, si realmente se está llevando a cabo el programa en cada centro y se continuará... Y nos centramos en los centros que ya estáis en la tercera edición de formación del programa, que consideramos que es la última (aunque después, si queréis, seguramente podréis continuar profundizando en “Escribimos en pareja/Bikoteka Idazten” o en “Reading in pairs”, que si hay demanda la idea es ofrecerlos para el próximo año).

CONTEXTO

- Motivación y grupo participante

¿Cuál es el motivo inicial de porqué el centro empezó la formación hace dos años?

¿Tenía que ver con el nivel de comprensión lectora del alumnado? ¿Hay otras preocupaciones en relación al aprendizaje de vuestros alumnos?

¿Hasta qué punto los profesores formados en el programa han estado involucrados en el análisis de los aspectos del centro que requerían mejora (mejora en la comprensión lectora del alumnado)? ¿Cómo se decidió que esta formación era necesaria?

¿Cómo se deciden las personas del centro que siguen la formación cada año?

¿Sabes si mantienen contacto los compañeros de las otras ediciones con los actuales?

APRENDIZAJE

¿Tienes constancia del aprendizaje que han realizado los participantes en el programa: alumnos y maestros?

¿Cómo valoráis desde el equipo directivo los resultados del programa?

¿Pensáis que se ha ofrecido el apoyo necesario al profesorado que ha participado?

¿Recuerdas el documento de autorización por parte de Dirección, que se firmó a inicio de curso? ¿Lo habéis revisado?

Documento

¿El resto de profesorado conoce la experiencia y está dispuesto (o preparado) para ayudar a consolidarla?

CONTEXTO**- Apoyo**

¿Pensáis que el contexto del centro va a ofrecer el apoyo necesario para implantar el programa y asegurar que se vaya consolidando? Contexto: compañeros del centro; equipo directivo; alumnado; las familias; compañeros de la Red; administración educativa.

¿La organización de la escuela y la manera de funcionar van a ayudar a implantar el programa y asegurar que se vaya consolidando? ¿Quién se va a encargar de llevarlo a término? ¿Quién supervisará que se realice correctamente?

¿Pensáis que a vuestro centro le interesan las innovaciones, y en general está dispuesto a apoyarlas? ¿De dónde proviene el mayor apoyo?

¿El contexto educativo más global pensáis que está interesado en fomentar las innovaciones en los centros, y en general está dispuesto a apoyarlas? Normativas educativas, gobiernos. ¿De dónde proviene el mayor apoyo?

- Transferencia

¿Pensáis que se van a utilizar los aprendizajes que el programa ofrece para otro tipo de trabajo en clase con la finalidad de afianzar también la comprensión lectora (no solamente el programa “Leemos en pareja”)?

¿Y para otro tipo de contenidos (tutoría entre iguales no solamente en comprensión lectora)?

Annex 8 – Qüestionari als equips directius dels centres que han abandonat la XAI

EQUIPO DIRECTIVO

Objetivo general de este cuestionario:

En el GRAI estamos elaborando una investigación a fondo de cómo se ha ido desarrollando la formación del programa *Leemos en pareja/Bikoteka Irakurtzen* en Navarra, qué aspectos han ayudado a los profesores y a los centros, qué aspectos podrían mejorar, si realmente se está llevando a cabo el programa en cada centro y se continuará...

Y nos parece interesante conocer vuestra opinión y las motivaciones que os llevaron a no continuar los tres años de formación que en un principio estaban previstos.

Os proponemos 5 preguntas con algunas ideas para desarrollar, sin la intención de limitar la respuesta, son simplemente sugerencias. Os pediríamos que respondieseis con la máxima sinceridad y con toda la profundidad que consideréis necesaria.

Os agradecemos la colaboración que nos estáis prestando, y os recordamos que las respuestas a este cuestionario constituyen información confidencial que usaremos para la valoración general de la formación en Navarra. En ningún caso se utilizará la información relacionándola directamente con el nombre del centro.

Muchas gracias - Eskerrik asko

1. ¿Cuál es el motivo inicial de porqué el centro empezó la formación en septiembre del 2012?

¿Tenía que ver con el nivel de comprensión lectora del alumnado? ¿Había otras preocupaciones en relación al aprendizaje de vuestros alumnos? ¿Fue una demanda más concreta del profesorado, independientemente de las necesidades del alumnado?

2. Durante la formación del primer año y del segundo, ¿se cumplieron las expectativas iniciales?

¿Se obtuvieron los aprendizajes deseados? ¿El programa se pudo desarrollar óptimamente en el centro? ¿Hubo algunas dificultades?

3. ¿Qué motivó tomar la decisión de no continuar un año más la formación?

¿No había interés en el centro? ¿No se consideró necesario profundizar más en el tema?

4. ¿Actualmente en el centro estáis usando el programa *Leemos en pareja/Bikoteka Irakurtzen*? ¿Cómo lo tenéis organizado? ¿En qué cursos? ¿Con qué estructura? ¿A cuántos maestros implica?

5. ¿Pensáis continuar con el programa? ¿Consideráis que ya está consolidado en el centro o sería necesario algún tipo de apoyo para afianzarlo?

Podéis añadir todos los comentarios o sugerencias que consideréis necesario

