



Universitat de Girona

L'ORGANITZACIÓ DE L'ACTIVITAT CONJUNTA I EL PENSAMENT DEL PROFESSORAT SOBRE L'ACCIÓ DOCENT EN EDUCACIÓ FÍSICA ESCOLAR

Ricard PRADAS CASAS

Dipòsit legal: GI. 1385-2012

<http://hdl.handle.net/10803/84060>

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.



Universitat de Girona

TESI DOCTORAL

**L'ORGANITZACIÓ DE L'ACTIVITAT CONJUNTA I EL
PENSAMENT DEL PROFESSORAT SOBRE L'ACCIÓ
DOCENT EN EDUCACIÓ FÍSICA ESCOLAR**

Ricard Pradas Casas

2012



Universitat de Girona

TESI DOCTORAL

**L'ORGANITZACIÓ DE L'ACTIVITAT CONJUNTA I EL
PENSAMENT DEL PROFESSORAT SOBRE L'ACCIÓ
DOCENT EN EDUCACIÓ FÍSICA ESCOLAR**

Ricard Pradas Casas

2012

Programa de doctorat en
Ciències Socials, de l'Educació i de la Salut

Dirigida per:

Dr. Ignasi Vila Mendiburu

Dr. Víctor López Ros

Memòria presentada per optar al títol de doctor/a per la Universitat de Girona

A la memòria del pare.

A la mare.

A l'Albert, la Marta, en Marc i tota la família.

I molt especialment, a la Lluïsa, a la Laura i a l'Arnau.

Agraïments:

Vull expressar el més sincer agraïment a tots els companys de feina, altres professionals, mestres, alumnes, amics i familiars que m'han ajudat de forma més o menys directa, però sempre rellevant, en l'elaboració d'aquest treball.

Agraeixo especialment l'ajuda del meu germà Albert.

Agraeixo també la predisposició del grup d'alumnes de 5èM de l'escola "L'Aulet" de Celrà del curs 2004-05 per participar en la recerca i, molt especialment, a la Montse, els quals són els veraders protagonistes d'aquesta història.

I de forma particular, agraeixo profundament el suport, la guia, les orientacions i la paciència del Dr. Ignasi Vila i del Dr. Víctor López.

En otras palabras, para Vygotski, más que para cualquier otro teórico, ir a la escuela representa, en forma concentrada, una experiencia cultural potente para la creación y desarrollo del pensamiento humano. Como consecuencia, el trabajo de los maestros como protagonistas principales de este drama cultural es de los más importantes y nobles que puede tener una sociedad.

(Moll, 1997: 40)

ÍNDEX DE CONTINGUTS

Índex de gràfiques	15
Índex de quadres	16
Índex de taules	18
Abreviatures.....	24
Resum/Resumen/Abstract.....	27
Introducció	33
Capítol I. Els paradigmes i les perspectives d'investigació sobre l'acció docent, el pensament i la presa de decisions del professorat	39
I.1. Els paradigmes d'investigació sobre l'acció docent i el pensament del professorat en el procés d'ensenyament-aprenentatge: descripció, aportacions i limitacions	42
I.1.1. Els paradigmes clàssics d'investigació	43
I.1.1.1. Els paradigmes centrats en la personalitat i el comportament del professorat	43
A. El paradigma presagi-producte	43
B. El paradigma procés-producte	45
I.1.1.2. Els paradigmes mediacionals	48
A. El paradigma mediacional centrat en l'alumne	48
B. El paradigma mediacional centrat en el professor: l'estudi del pensament del professorat	49
I.1.1.3. El paradigma ecològic	57
I.1.2. Altres enfocaments per a l'estudi de l'acció docent, el pensament i la presa de decisions del professorat	60
I.1.2.1. La perspectiva del professional reflexiu o de la pràctica reflexiva	61
I.1.2.2. La perspectiva de l'acció situada	66
I.2. La investigació sobre l'acció docent, el pensament i la presa de decisions del professorat en el camp de l'Educació Física	71
I.2.1. La recerca en Didàctica de l'Educació Física	71
I.2.2. La recerca centrada en el professorat	74

I.2.2.1.	Les recerques prèvies a l'estudi del pensament del professorat: els estudis fonamentats en el paradigma procés-producte	75
I.2.2.2.	L'inici dels estudis sobre el pensament del professorat: el paradigma mediacional centrat en el professorat	80
I.2.2.3.	Els estudis sobre el coneixement didàctic del professorat	84
I.2.2.4.	El paradigma ecològic i la importància del context	87
I.2.2.5.	La perspectiva del professional reflexiu: un marc de referència recent en la recerca sobre el pensament del professorat	89
I.2.2.6.	L'acció docent com a acció situada: una perspectiva d'estudi de les pràctiques educatives d'arrels constructivistes	93
I.3.	Resum del capítol	95

Capítol II. Un marc teòric i metodològic d'orientació constructivista per a l'anàlisi del procés d'ensenyament-aprenentatge, l'acció docent i el pensament del professorat 97

II.1.	L'estudi del pensament del professorat i de l'acció docent en context	101
II.2.	La definició dels processos d'ensenyament i aprenentatge des de la concepció constructivista sociocultural	105
II.2.1.	La Zona de Desenvolupament Pròxim com a espai per a la construcció de coneixement i la interacció entre el professor i l'alumne	106
II.2.2.	L'ajuda del professor en l'activitat conjunta	109
II.2.2.1.	L'activitat discursiva com a element mediador en el procés de construcció de significats compartits i en l'ajuda del professor	113
II.2.2.2.	La intersubjectivitat i la negociació en les relacions entre el professor i els alumnes	115
II.2.2.3.	L'asimetria en les relacions i els intercanvis comunicatius entre el professor i els alumnes	118
II.2.2.4.	El rol social del professor i els alumnes en les pràctiques educatives escolars	119
II.3.	El rol del professor en el marc de l'organització de l'activitat conjunta: una proposta d'estudi des de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar	122

II.3.1. Els fonaments de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar	122
II.3.1.1. El triangle interactiu com a element vertebrador de les pràctiques educatives escolars	124
II.3.1.2. Els principis jeràrquics de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar	130
II.3.1.3. La interactivitat com a element definidor de les relacions que s'estableixen entre els components del triangle interactiu	133
II. 3.1.4. La concreció de l'ajuda del professor en el marc de la interactivitat: els mecanismes d'influència educativa	135
II.3.2. Els principis teòrics i metodològics per a l'anàlisi de la interactivitat	139
II.4. Resum del capítol	143

Capítol III. Presentació de la investigació: objectius i hipòtesis, metodologia, característiques generals i procediment d'anàlisi de les dades 147

III.1. Els objectius i les hipòtesis de la investigació	150
III.1.1. Objectius	150
III.1.2. Hipòtesis	151
III.2. Definició del marc metodològic general de la investigació	152
II.2.1. Decisions metodològiques generals	154
III.3. Característiques de la investigació	159
III.3.1. El disseny de la investigació	159
III.3.1.1. Els subjecte de la investigació	159
III.3.1.2. Característiques generals del context	159
III.3.2. Recollida i obtenció de dades: instruments, característiques i procediment d'utilització	160
III.3.2.1. L'enregistrament de les sessions de la unitat didàctica	161
III.3.2.2. Les entrevistes d'autoconfrontació	163
A. L'entrevista d'autoconfrontació com a instrument de recollida de dades sobre el pensament del professorat: definició, característiques, formes d'utilització i limitacions	164
B. L'aplicació i l'enregistrament de les entrevistes d'autoconfrontació	168

III.3.2.3. Els documents de programació de les sessions de la unitat didàctica	170
III.4. El procediment d'anàlisi de les dades	171
III.4.1. La transcripció dels registres: el primer pas en el procés d'anàlisi de les dades	171
III.4.2. El procediment d'anàlisi de l'estructura de l'activitat conjunta en les sessions de la unitat didàctica	172
III.4.2.1. L'establiment de les unitats d'anàlisi de l'activitat conjunta: els segments d'interactivitat	173
III.4.3. El procediment d'anàlisi de les entrevistes d'autoconfrontació	177
III.4.3.1. L'establiment de les unitats d'anàlisi de les entrevistes d'autoconfrontació: els segments d'anàlisi i els missatges de les entrevistes	179
III.4.4. El procediment per relacionar els missatges de les entrevistes d'autoconfrontació i les situacions d'interactivitat	180
III.4.5. L'anàlisi del discurs com a perspectiva teòrica i metodològica per interpretar el significat dels missatges de les entrevistes d'autoconfrontació	185
III.5. La unitat didàctica	189
III.5.1. Qüestions generals i objectius de la unitat didàctica	189
III.5.2. Cronologia i estructura de la unitat didàctica	191
III.5.3. Característiques de les sessions i de les activitats d'ensenyament-aprenentatge	192
III.6. Resum del capítol	198

Capítol IV. Anàlisi de les dades (I). Les formes d'organització de l'activitat conjunta: descripció, evolució i interpretació 201

IV.1. L'organització de l'activitat conjunta: els segments d'interactivitat	204
IV.1.1. Definició i característiques generals dels segments d'interactivitat	204
IV.1.2. Els patrons d'actuació de la professora i els alumnes	207
IV.1.2.1. Els Segments d'Explicació i Organització de l'Activitat (SIEOA)	211
IV.1.2.2. Els Segments de Pràctica Motriu (SIPMO)	225
IV.1.2.3. Els Segments de Pràctica No Motriu (SIPNOM)	236
IV.1.2.4. Els Segments de Discussió i Valoració (SIDV)	242
IV.1.2.5. Els Segments de Recapitulació (SIR)	249
IV.1.2.6. Els Segments de Transició (SIT)	252

IV.2. L'evolució de les formes d'organització de l'activitat conjunta	256
IV.2.1. Anàlisi general de l'estructura de l'activitat conjunta	256
IV.2.2. El mapa d'interactivitat	260
IV.2.3. L'evolució dels segments d'interactivitat	267
IV.2.3.1. L'evolució dels Segments d'Explicació i Organització de l'Activitat (SIEOA)	270
IV.2.3.2. L'evolució dels Segments de Pràctica Motriu (SIPMO)	271
IV.2.3.3. L'evolució dels Segments de Pràctica No Motriu (SIPNOM)	273
IV.2.3.4. L'evolució dels Segments de Discussió i Valoració (SIDV)	274
IV.2.3.5. L'evolució dels Segments de Recapitulació (SIR)	275
IV.2.3.6. L'evolució dels Segments de Transició (SIT)	277
IV.3. L'evolució dels patrons d'actuació i dels comportaments en els segments d'interactivitat	279
IV.3.1. L'evolució dels patrons d'actuació i dels comportaments dels SIEOA	280
IV.3.1.1. L'evolució dels patrons d'actuació A (Presentació i explicació de l'activitat / Seguiment i intervenció / Valoració).....	281
IV.3.1.2. L'evolució dels patrons d'actuació B (Directriu d'actuació / Resposta i seguiment de la directriu)	285
IV.3.1.3. L'evolució dels patrons d'actuació C (Pregunta / Resposta / Valoració)	287
IV.3.1.4. L'evolució dels patrons d'actuació D (Organització de material / Observació i ajuda)	288
IV.3.1.5. L'evolució dels patrons d'actuació E (Assignació de torn / Explicació i demostració de l'activitat i intervenció / Seguiment i intervenció)	288
IV.3.1.6. L'evolució dels patrons d'actuació F (Intervenció / Resposta / Valoració)	289
IV.3.1.7. Anàlisi i interpretació de l'evolució dels patrons d'actuació dels SIEOA	291
IV.3.2. L'evolució dels patrons d'actuació i dels comportaments dels SIPMO	294
IV.3.2.1. L'evolució dels patrons d'actuació A (Directriu d'inici i final de l'activitat / Execució de l'activitat)	294
IV.3.2.2. L'evolució dels patrons d'actuació B (Execució de l'activitat / Observació, seguiment i intervenció / Seguiment i intervenció)	295

IV.3.2.3.	Anàlisi i interpretació de l'evolució dels patrons d'actuació dels SIPMO	301
IV.3.3.	L'evolució dels patrons d'actuació i dels comportaments dels SIPNOM	303
IV.3.3.1.	L'evolució dels patrons d'actuació A (Directriu d'inici i final de l'activitat / Execució de la directriu)	303
IV.3.3.2.	L'evolució dels patrons d'actuació B (Execució de l'activitat / Observació, seguiment i intervenció / Seguiment i intervenció)	304
IV.3.3.3.	L'evolució dels patrons d'actuació C (Organització de material / Observació i ajuda)	308
IV.3.3.4.	Anàlisi i interpretació de l'evolució dels patrons d'actuació dels SIPNOM	308
IV.3.4.	L'evolució dels patrons d'actuació i dels comportaments dels SIDV	309
IV.3.4.1.	L'evolució dels patrons d'actuació A (Pregunta / Resposta / Valoració)	310
IV.3.4.2.	L'evolució dels patrons d'actuació B (Explicació / Seguiment) i dels patrons d'actuació C (Valoració / Seguiment)	312
IV.3.4.4.	L'evolució dels patrons d'actuació D (Demanda / Resposta).....	312
IV.3.4.5.	Anàlisi i interpretació de l'evolució dels patrons d'actuació dels SIDV	313
IV.3.5.	L'evolució dels patrons d'actuació i dels comportaments dels SIR	314
IV.3.5.1.	Anàlisi i interpretació de l'evolució dels patrons d'actuació dels SIR	316
IV.3.6.	L'evolució dels patrons d'actuació i dels comportaments dels SIT	317
IV.3.6.1.	L'evolució dels patrons d'actuació A (Pregunta / Resposta / Valoració)	317
IV.3.6.2.	L'evolució dels patrons d'actuació B (Directriu / Execució)	317
IV.3.6.3.	L'evolució dels patrons d'actuació C (Altres intervencions / Seguiment o execució)	318
IV.3.6.4.	L'evolució dels patrons d'actuació D (Intervenció / Resposta o seguiment / Valoració)	319
IV.3.6.5.	Anàlisi i interpretació de l'evolució dels patrons d'actuació dels SIT	319
IV.4.	Recapitulació i resum del capítol: recull i valoració de les conclusions derivades de l'anàlisi de l'estructura i l'evolució de les formes d'organització de l'activitat conjunta	321

Capítol V. Anàlisi de les dades (II). El pensament de la professora: descripció, evolució i interpretació	331
V.1. Les unitats d'anàlisi per a l'estudi del pensament de la professora: els missatges de les entrevistes d'autoconfrontació	334
V.1.1. Definició i característiques generals dels missatges de les entrevistes d'autoconfrontació	335
V.1.2. Els missatges de les entrevistes d'autoconfrontació	335
V.1.2.1. Els alumnes com a referent	336
A. Categoria 01. Alumne d'incorporació tardana	336
B. Categoria 02. Motivar els alumnes	337
C. Categoria 03. Afavorir la igualtat d'oportunitats entre els alumnes	338
D. Categoria 04. Característiques del grup-classe	339
V.1.2.2. La professora com a referent	340
E. Categoria 05. Expressió d'emocions, sentiments i/o sensacions	340
F. Categoria 06. Errada	341
G. Categoria 07. Estil docent	342
H. Categoria 08. Experiència docent	344
V.1.2.3. Els aspectes didàctics com a referent	345
I. Categoria 09. Temps de pràctica	345
J. Categoria 10. Activitats anteriors	346
K. Categoria 11. Fer l'activitat de forma diferent i/o fer-la més endavant	347
L. Categoria 12. Activitat no programada	348
M. Categoria 13. Objectiu/s d'aprenentatge programat/s	349
N. Categoria 14. Objectiu/s d'aprenentatge diferent/s al/s programat/s	351
V.2. Anàlisi quantitativa del contingut de les entrevistes d'autoconfrontació	353
V.2.1. Anàlisi general de les entrevistes d'autoconfrontació	353
V.2.2. Els missatges de les entrevistes d'autoconfrontació i les situacions d'interactivitat: relació i anàlisi quantitativa	359
V.3. El pensament de la professora: descripció i anàlisi interpretativa dels missatges de les entrevistes d'autoconfrontació	367
V.3.1. Anàlisi del discurs de les entrevistes d'autoconfrontació	367
V.3.1.1. Alumne d'incorporació tardana	369

V.3.1.2. Motivar els alumnes	371
V.3.1.3. Afavorir la igualtat d'oportunitats entre els alumnes	373
V.3.1.4. Característiques del grup-classe	374
V.3.1.5. Expressió d'emocions, sentiments i/o sensacions	375
V.3.1.6. Errada	378
V.3.1.7. Estil docent	379
V.3.1.8. Experiència docent	384
V.3.1.9. Temps de pràctica	389
V.3.1.10. Activitats anteriors	392
V.3.1.11. Fer l'activitat de forma diferent i/o fer-la més endavant	393
V.3.1.12. Activitat no programada	394
V.3.1.13. Objectiu/s d'aprenentatge programat/s	395
V.3.1.14. Objectiu/s d'aprenentatge diferent/s al/s programat/s	399
V.4. Recapitulació i resum del capítol: recull i valoració de les conclusions derivades de l'anàlisi de l'estructura, l'evolució i el significat del pensament de la professora	400
Capítol VI. Discussió i valoracions finals	415
VI.1. Discussió i conclusions	418
VI.2. Valoracions finals	431
VI.2.1. Implicacions per a la recerca	431
VI.2.2. Implicacions per a la formació del professorat	433
Bibliografia	437
Annexos	461
Annex 1. Unitat Didàctica Inicial (UDI)	462
Annex 2. Unitat Didàctica Final (UDF)	468
Annex 3. Exemples de segments d'interactivitat	476
Annex 4. Missatges de les entrevistes	492
Annex 5. Actuació real de la professora en relació al missatge 1-27	550

ÍNDIX DE GRÀFIQUES

CAPÍTOL IV

Gràfica IV-1. Nombre de segments d'interactivitat, per sessions	257
Gràfica IV-2. Temps útil de les sessions, en segons	258
Gràfica IV-3. Percentatges de quantitat i durada dels segments d'interactivitat	259
Gràfica IV-4. Mapa d'interactivitat 1 (amb codi dels SI)	261
Gràfica IV-5. Mapa d'interactivitat 2 (amb segons dedicats a cada SI)	262
Gràfica IV-6. Temps (en segons) dels segments d'interactivitat a les diferents sessions	268
Gràfica IV-7. Percentatge temporal dels segments d'interactivitat a les diferents sessions	269
Gràfica IV-8. SIEOA, per sessions (en segons i percentatges)	270
Gràfica IV-9. Quantitat de SIEOA, per sessions	271
Gràfica IV-10. SIPMO, per sessions (en segons i percentatges)	272
Gràfica IV-11. Quantitat de SIPMO, per sessions	272
Gràfica IV-12. SIPNOM, per sessions (en segons i percentatges)	273
Gràfica IV-13. SIDV, per sessions (en segons i percentatges)	275
Gràfica IV-14. Quantitat de SIDV, per sessions	275
Gràfica IV-15. SIR, per sessions (en segons i percentatges)	276
Gràfica IV-16. SIT, per sessions (en segons i percentatges)	277
Gràfica IV-17. Quantitat de SIT, per sessions	278
Gràfica IV-18. SIEOA: evolució per sessions de les intervencions dels alumnes als intercanvis instruccionals dels alumnes amb la professora dels patrons d'actuació A (Presentació i explicació de l'activitat / Seguiment i intervenció / Valoració)	284
Gràfica IV-19. SIEOA: evolució per sessions dels patrons d'actuació B (Directrius d'actuació / Resposta i seguiment de la directriu)	286
Gràfica IV-20. SIEOA: evolució per sessions dels tipus de directiu de la professora als patrons d'actuació B (Directrius d'actuació / Resposta i seguiment de la directriu)	286
Gràfica IV-21. SIEOA: evolució per sessions dels patrons d'actuació C (Pregunta / Resposta / Valoració)	287
Gràfica IV-22. SIEOA: evolució per sessions dels patrons d'actuació F (Intervenció / Resposta / Valoració)	289
Gràfica IV-23. SIEOA: evolució per sessions dels tipus d'intervenció dels alumnes als patrons d'actuació F (Intervenció / Resposta / Valoració)	290
Gràfica IV-24. SIPMO: evolució per sessions de les intervencions de la professora (totals, verbals i motrius) als intercanvis instruccionals de la professora amb els	

alumnes dels patrons d'actuació B (Execució de l'activitat / Observació, seguiment i intervenció / Seguiment i intervenció)	296
Gràfica IV-25. SIPMO: evolució per sessions de les intervencions motrius de la professora als intercanvis instruccionals de la professora amb els alumnes dels patrons d'actuació B (Execució de l'activitat / Observació, seguiment i intervenció / Seguiment i intervenció)	298
Gràfica IV-26. SIPMO: evolució per sessions dels intercanvis instruccionals dels alumnes amb la professora dels patrons d'actuació B (Execució de l'activitat / Observació, seguiment i intervenció / Seguiment i intervenció)	300
Gràfica IV-27. SIDV: evolució per sessions dels patrons d'actuació A (Pregunta / Resposta / Valoració)	310
Gràfica IV-28. SIR: evolució per sessions dels patrons d'actuació A (Pregunta / Resposta / Valoració)	314
Gràfica IV-29. SIT: evolució per sessions dels patrons d'actuació B (Directriu / Execució)	318

CAPÍTOL V

Gràfica V-1. Quantitats i percentatges de segments d'entrevistes i de segments d'anàlisi de les entrevistes, per entrevistes	354
Gràfica V-2. Quantitats i percentatges de missatges, per entrevistes	355
Gràfica V-3. Quantitats de missatges, per entrevistes i àmbits de referència	356
Gràfica V-4. Quantitat de missatges a les categories 07. Estil docent, 08. Experiència docent i 13. Objectiu/s d'aprenentatge programat/s, per entrevistes	358
Gràfica V-5. Quantitats i percentatges de missatges, per entrevistes, fets davant directrius i qüestions organitzatives	365
Gràfica V-6. Percentatges de missatges per entrevistes, segons la tipologia de la situació observada	365

ÍNDIX DE QUADRES

CAPÍTOL II

Quadre II-1. La concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar: la integració jeràrquica dels principis	130
---	-----

CAPÍTOL III

Quadre III-1. Format de full de transcripció de les sessions	172
Quadre III-2. Format de full de transcripció de les entrevistes d'autoconfrontació	178
Quadre III-3. Format de quadre de relació missatge de l'entrevista-situació d'interactivitat	181
Quadre III-4. Missatge de l'entrevista 1-26	182
Quadre III-5. Missatge de l'entrevista 2-11	182
Quadre III-6. Missatge de l'entrevista 2-12	183
Quadre III-7. Missatge de l'entrevista 1-17	184
Quadre III-8. Missatge de l'entrevista 1-8	184

CAPÍTOL IV

Quadre IV-1. Patrons d'actuació de la professora i els alumnes en els diferents SI	210
Quadre IV-2. Patrons d'actuació de la professora i els alumnes en el SIEOA	212
Quadre IV-3. Patrons d'actuació de la professora i els alumnes en el SIPMO	226
Quadre IV-4. Patrons d'actuació de la professora i els alumnes en el SIPNOM	236
Quadre IV-5. Patrons d'actuació de la professora i els alumnes en el SIDV	242
Quadre IV-6. Patrons d'actuació de la professora i els alumnes en el SIR	249
Quadre IV-7. Patrons d'actuació de la professora i els alumnes en el SIT	252
Quadre IV-8. Segment de recapitulació inicial (SI 1-3)	264
Quadre IV-9. Segment de recapitulació final (SI 6-24)	264

CAPÍTOL V

Quadre V-1. Missatge de l'entrevista 1-15	336
Quadre V-2. Missatge de l'entrevista 2-21	337
Quadre V-3. Missatge de l'entrevista 2-6	337
Quadre V-4. Missatge de l'entrevista 4-14	338
Quadre V-5. Missatge de l'entrevista 1-23	338
Quadre V-6. Missatge de l'entrevista 6-10	339
Quadre V-7. Missatge de l'entrevista 4-2	339
Quadre V-8. Missatge de l'entrevista 5-5	340
Quadre V-9. Missatge de l'entrevista 3-1	341
Quadre V-10. Missatge de l'entrevista 5-18	341
Quadre V-11. Missatge de l'entrevista 2-25	341
Quadre V-12. Missatge de l'entrevista 4-10	342
Quadre V-13. Missatge de l'entrevista 1-14	342
Quadre V-14. Missatge de l'entrevista 2-17	343

Quadre V-15. Missatge de l'entrevista 6-1	343
Quadre V-16. Missatge de l'entrevista 2-19	344
Quadre V-17. Missatge de l'entrevista 5-17	344
Quadre V-18. Missatge de l'entrevista 2-5	345
Quadre V-19. Missatge de l'entrevista 5-2	346
Quadre V-20. Missatge de l'entrevista 1-1	346
Quadre V-21. Missatge de l'entrevista 2-2	347
Quadre V-22. Missatge de l'entrevista 5-15	347
Quadre V-23. Missatge de l'entrevista 6-6	348
Quadre V-24. Missatge de l'entrevista 2-27	348
Quadre V-25. Missatge de l'entrevista 3-4	349
Quadre V-26. Missatge de l'entrevista 1-22	349
Quadre V-27. Missatge de l'entrevista 2-16	350
Quadre V-28. Missatge de l'entrevista 5-16	351
Quadre V-29. Missatge de l'entrevista 1-2	351
Quadre V-30. Missatge de l'entrevista 3-14	352
Quadre V-31. Quantitats de missatges per entrevistes, segments d'interactivitat i categories de missatges	361
Quadre V-32. Quantitats i percentatges de missatges, per tipus de situacions d'interactivitat i entrevistes	363
Quadre V-33. Missatge de l'entrevista 3-3	385

ÍNDEX DE TAULES

CAPÍTOL III

Taula III-1. Durada de les sessions de la unitat didàctica, en segons	191
--	-----

CAPÍTOL IV

Taula IV-1. Quantitat i durada dels segments d'interactivitat, per sessions (en nombre i percentatges)	257
Taula IV-2. Quantitat, durada i percentatges dels segments d'interactivitat	258
Taula IV-3. Percentatges temporals de SIPMO i SIPNOM, per sessions	273
Taula IV-4. Quantitat de SIPNOM, per sessions	274
Taula IV-5. Quantitat de SIR, per sessions	277

Taula IV-6. SIEOA: evolució per sessions dels patrons d'actuació A (Presentació i explicació de l'activitat / Seguiment i intervenció / Valoració)	281
Taula IV-7. SIEOA: evolució per sessions dels comportaments específics de la professora als intercanvis instruccionals de la professora amb els alumnes dels patrons d'actuació A (Presentació i explicació de l'activitat / Seguiment i intervenció / Valoració).....	282
Taula IV-8. SIEOA: evolució per sessions de les respostes dels alumnes després de les preguntes, demandes proposades o directrius de la professora, als intercanvis instruccionals de la professora amb els alumnes dels patrons d'actuació A (Presentació i explicació de l'activitat / Seguiment i intervenció / Valoració)	283
Taula IV-9. SIEOA: evolució per sessions de les valoracions de la professora, després de les respostes dels alumnes, als intercanvis instruccionals de la professora amb els alumnes dels patrons d'actuació A (Presentació i explicació de l'activitat / Seguiment i intervenció / Valoració)	284
Taula IV-10. SIEOA: evolució per sessions de les intervencions dels alumnes als intercanvis instruccionals dels alumnes amb la professora dels patrons d'actuació A (Presentació i explicació de l'activitat / Seguiment i intervenció / Valoració)	284
Taula IV-11. SIEOA: evolució per sessions dels comportaments específics dels alumnes als intercanvis instruccionals dels alumnes amb la professora dels patrons d'actuació A (Presentació i explicació de l'activitat / Seguiment i intervenció / Valoració).....	285
Taula IV-12. SIEOA: evolució per sessions dels patrons d'actuació B (Directrius d'actuació / Resposta i seguiment de la directriu)	285
Taula IV-13. SIEOA: evolució per sessions dels tipus de directiu de la professora als patrons d'actuació B (Directrius d'actuació / Resposta i seguiment de la directriu)	286
Taula IV-14. SIEOA: evolució per sessions dels patrons d'actuació C (Pregunta / Resposta / Valoració)	287
Taula IV-15. SIEOA: evolució per sessions dels patrons d'actuació D (Organització de material / Observació i ajuda)	288
Taula IV-16. SIEOA: evolució per sessions dels patrons d'actuació F (Intervenció / Resposta / Valoració)	289
Taula IV-17. SIEOA: evolució per sessions dels tipus d'intervenció dels alumnes als patrons d'actuació F (Intervenció / Resposta / Valoració)	290
Taula IV-18. SIEOA: evolució per sessions dels tipus de pregunta dels alumnes als patrons d'actuació F (Intervenció / Resposta / Valoració)	290
Taula IV-19. SIPMO: evolució per sessions dels patrons d'actuació A (Directriu de principi i final de l'activitat / Execució de la directriu)	294
Taula IV-20. SIPMO: evolució per sessions dels patrons d'actuació B (Execució de l'activitat / Observació, seguiment i intervenció / Seguiment i intervenció)	295

Taula IV-21. SIPMO: evolució per sessions de les intervencions verbals i motrius de la professora als intercanvis instruccionals de la professora amb els alumnes dels patrons d'actuació B (Execució de l'activitat / Observació, seguiment i intervenció / Seguiment i intervenció)	295
Taula IV-22. SIPMO: evolució per sessions dels tipus de comportaments verbals de la professora als intercanvis instruccionals de la professora amb els alumnes dels patrons d'actuació B (Execució de l'activitat / Observació, seguiment i intervenció / Seguiment i intervenció)	296
Taula IV-23. SIPMO: evolució per sessions de les respostes dels alumnes després de les preguntes, propostes i directrius de la professora, als intercanvis instruccionals de la professora amb els alumnes dels patrons d'actuació B (Execució de l'activitat / Observació, seguiment i intervenció / Seguiment i intervenció)	297
Taula IV-24. SIPMO: evolució per sessions de les valoracions de la professora, després de les respostes dels alumnes, als intercanvis instruccionals de la professora amb els alumnes dels patrons d'actuació B (Execució de l'activitat / Observació, seguiment i intervenció / Seguiment i intervenció)	298
Taula IV-25. SIPMO: evolució per sessions dels tipus d'intervencions motrius de la professora als intercanvis instruccionals de la professora amb els alumnes dels patrons d'actuació B (Execució de l'activitat / Observació, seguiment i intervenció / Seguiment i intervenció)	299
Taula IV-26. SIPMO: evolució per sessions dels intercanvis instruccionals dels alumnes amb la professora dels patrons d'actuació B (Execució de l'activitat / Observació, seguiment i intervenció / Seguiment i intervenció)	299
Taula IV-27. SIPMO: evolució per sessions dels comportaments específics dels alumnes als intercanvis instruccionals dels alumnes amb la professora dels patrons d'actuació B (Execució de l'activitat / Observació, seguiment i intervenció / Seguiment i intervenció)	300
Taula IV-28. SIPNOM: evolució per sessions dels patrons d'actuació A (Directriu de principi i final de l'activitat / Execució de la directiu)	303
Taula IV-29. SIPNOM: evolució per sessions dels patrons d'actuació B (Execució de l'activitat / Observació, seguiment i intervenció / Seguiment i intervenció)	304
Taula IV-30. SIPNOM: evolució per sessions dels intercanvis instruccionals Pregunta/Resposta/Valoració de la professora amb els alumnes, dels patrons d'actuació B (Execució de l'activitat / Observació, seguiment i intervenció / Seguiment i intervenció)	304
Taula IV-31. SIPNOM: evolució per sessions dels intercanvis instruccionals Directriu/Execució i/o resposta/Valoració de la professora amb els alumnes, dels	

patrons d'actuació B (Execució de l'activitat / Observació, seguiment i intervenció / Seguiment i intervenció)	304
Taula IV-32. SIPNOM: evolució per sessions dels intercanvis instruccionals Proposta/Resposta/Valoració de la professora amb els alumnes, dels patrons d'actuació B (Execució de l'activitat / Observació, seguiment i intervenció / Seguiment i intervenció)	305
Taula IV-33. SIPNOM: evolució per sessions dels tipus de pregunta de la professora als dels intercanvis instruccionals Pregunta/Resposta/Valoració de la professora amb els alumnes, dels patrons d'actuació B (Execució de l'activitat / Observació, seguiment i intervenció / Seguiment i intervenció)	306
Taula IV-34. SIPNOM: evolució per sessions dels tipus de pregunta de la professora als intercanvis instruccionals Directriu/Execució i/o resposta/Valoració de la professora amb els alumnes, dels patrons d'actuació B (Execució de l'activitat / Observació, seguiment i intervenció / Seguiment i intervenció)	306
Taula IV-35. SIPNOM: evolució per sessions dels intercanvis instruccionals Pregunta/Resposta/Valoració dels alumnes amb la professora, dels patrons d'actuació B (Execució de l'activitat / Observació, seguiment i intervenció / Seguiment i intervenció)	307
Taula IV-36. SIPNOM: evolució per sessions dels intercanvis instruccionals Demanda/Resposta/Valoració dels alumnes amb la professora, dels patrons d'actuació B (Execució de l'activitat / Observació, seguiment i intervenció / Seguiment i intervenció)	307
Taula IV-37. SIPNOM: evolució per sessions dels intercanvis instruccionals Proposta/Seguiment o valoració dels alumnes amb la professora, dels patrons d'actuació B (Execució de l'activitat / Observació, seguiment i intervenció / Seguiment i intervenció)	307
Taula IV-38. SIPNOM: evolució per sessions dels intercanvis instruccionals Queixa/Seguiment o valoració dels alumnes amb la professora, dels patrons d'actuació B (Execució de l'activitat / Observació, seguiment i intervenció / Seguiment i intervenció)	307
Taula IV-39. SIPNOM: evolució per sessions dels intercanvis instruccionals Informació/Seguiment o valoració dels alumnes amb la professora, dels patrons d'actuació B (Execució de l'activitat / Observació, seguiment i intervenció / Seguiment i intervenció)	308
Taula IV-40. SIPNOM: evolució per sessions dels patrons d'actuació C (Organització de material / Observació i ajuda)	308
Taula IV-41. SIDV: evolució per sessions dels patrons d'actuació A (Pregunta / Resposta / Valoració)	310

Taula IV-42. SIDV: evolució per sessions dels comportaments específics de la professora al patrons d'actuació A (Pregunta / Resposta / Valoració)	311
Taula IV-43. SIDV: evolució per sessions dels patrons d'actuació B (Explicació / Seguiment)	312
Taula IV-44. SIDV: evolució per sessions dels patrons d'actuació C (Valoració / Seguiment)	312
Taula IV-45. SIDV: evolució per sessions dels patrons d'actuació D (Demanda / Resposta)	312
Taula IV-46. SIR: evolució per sessions dels patrons d'actuació A (Pregunta / Resposta / Valoració)	314
Taula IV-47. SIR: evolució per sessions dels comportaments específics de la professora als patrons d'actuació A (Pregunta / Resposta / Valoració)	315
Taula IV-48. SIT: evolució per sessions dels patrons d'actuació A (Pregunta / Resposta / Valoració)	317
Taula IV-49. SIT: evolució per sessions dels patrons d'actuació B (Directriu / Execució)	318
Taula IV-50. SIT: evolució per sessions dels patrons d'actuació C (Altres intervencions / Seguiment o execució)	319
Taula IV-51. SIT: evolució per sessions dels patrons d'actuació D (Intervenció / Resposta o seguiment / Valoració)	319
Taula IV-52. Evolució per sessions dels comportaments totals de la professora, en freqüències i percentatges	327

CAPÍTOL V

Taula V-1. Quantitats i percentatges de segments d'entrevistes i de segments d'anàlisi de les entrevistes, per entrevistes	353
Taula V-2. Quantitats i percentatges de missatges, per entrevistes	355
Taula V-3. Quantitats i percentatges de missatges, per entrevistes i àmbits de referència	355
Taula V-4. Quantitats i percentatges de missatges, per entrevistes i categories	357
Taula V-5. Quantitats i percentatges de missatges, per entrevistes i segments d'interactivitat	359
Taula V-6. Quantitats i percentatges de missatges, per entrevistes, fets davant qüestions organitzatives.....	364
Taula V-7. Quantitats i percentatges de missatges per entrevistes, segons la tipologia de la situació observada	365

Taula V-8. Categoria 01. Alumne d'incorporació tardana: quantitats i percentatges de missatges, per entrevistes	369
Taula V-9. Quantitat i percentatge de directrius de pràctica motriu adreçades directament a un alumne d'incorporació tardana o a qualsevol altre alumnes, per sessions	370
Taula V-10. Categoria 02. Motivar els alumnes: quantitats i percentatges de missatges, per entrevistes	372
Taula V-11. Categoria 03. Afavorir la igualtat d'oportunitats entre els alumnes: quantitats i percentatges de missatges, per entrevistes	373
Taula V-12. Categoria 04. Característiques del grup-classe: quantitats i percentatges de missatges, per entrevistes	374
Taula V-13. Categoria 05. Expressió d'emocions, sentiments i/o sensacions: quantitats i percentatges de missatges, per entrevistes	375
Taula V-14. Categoria 06. Errada: quantitats i percentatges de missatges, per entrevistes	378
Taula V-15. Categoria 07. Estil docent: quantitats i percentatges de missatges, per entrevistes	379
Taula V-16. Categoria 08. Experiència docent: quantitats i percentatges de missatges, per entrevistes	384
Taula V-17. Categoria 09. Temps de pràctica: quantitats i percentatges de missatges, per entrevistes	390
Taula V-18. Categoria 10. Activitats anteriors: quantitats i percentatges de missatges, per entrevistes	392
Taula V-19. Categoria 11. Fer l'activitat de forma diferent i/o fer-la més endavant: quantitats i percentatges de missatges, per entrevistes	393
Taula V-20. Categoria 12. Activitat no programada: quantitats i percentatges de missatges, per entrevistes	394
Taula V-21. Categoria 13. Objectiu/s d'aprenentatge programat/s: quantitats i percentatges de missatges, per entrevistes	396
Taula V-22. Categoria 14. Objectiu/s d'aprenentatge diferent/s al/s programat/s: quantitats i percentatges de missatges, per entrevistes	399

LLISTAT D'ABREVIATURES

SAE: Segment d'Anàlisi de les Entrevistes

SE: Segment d'Entrevista

SI: Segment d'Interactivitat

SIDV: Segment de Discussió i Valoració

SIEOA: Segment d'Explicació i Organització de l'Activitat

SIPMO: Segment de Pràctica Motriu

SIPNOM: Segment de Pràctica No Motriu

SIR: Segment de Recapitulació

SIT: Segment de Transició

UDF: Unitat Didàctica Final

UDI: Unitat Didàctica Inicial

RESUM

La intenció general de la tesi és estudiar el pensament i l'acció docent del professorat d'Educació Física a l'Educació Primària. L'estudi s'ha dut a terme mitjançant un estudi de cas de tipus intrínsec, en el qual s'ha analitzat el pensament d'una professora d'Educació Física relatiu a la pròpia acció docent en el marc de la interactivitat. Més detalladament, per una banda es vol conèixer i analitzar l'actuació de la professora en l'àmbit de l'organització de l'activitat conjunta amb els alumnes, i per una altra, de forma especial i en relació amb l'anterior, estudiar l'explicació que fa de la pròpia acció docent en aquest context de pràctica educativa.

Les bases teòriques i metodològiques que guien el treball es fonamenten en principis del paradigma ecològic, de la perspectiva del professional reflexiu, de la perspectiva de l'acció situada i del constructivisme d'orientació sociocultural. Recolzats en aquesta visió constructivista, s'adopta la «concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar» com a marc teòric i metodològic per a l'estudi de les pràctiques educatives escolars, a partir de l'anàlisi i interpretació de les relacions que s'estableixen entre els components del triangle interactiu: professora, alumnes i contingut d'aprenentatge. És en el si d'aquest entramat de relacions on es duu a terme l'acció docent de la professora, i a partir del qual s'analitza el seu pensament.

En la part empírica del treball s'han enregistrat en vídeo i àudio les sessions d'una unitat didàctica d'Educació Física, dissenyades i dirigides per la professora. Per a l'estudi de l'organització de l'activitat conjunta s'ha adoptat el model metodològic proposat des de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar, consistent a analitzar el procés d'interactivitat. Per conèixer el pensament de la professora s'han dut a terme entrevistes d'autoconfrontació: s'ha demanat a la professora que expliqui les intencions, les interpretacions, les percepcions, les emocions, els sentiments, els motius per a la presa de decisions, etc. que ha adoptat i posat en joc en la pràctica docent, a partir del visionat de les situacions d'interactivitat que han estat gravades prèviament. A partir de l'anàlisi del discurs dels missatges d'aquestes entrevistes, s'ha interpretat el que pensa en relació al que s'ha esdevingut en les situacions d'interactivitat.

Les dades posen de manifest, entre d'altres conclusions, que l'organització de l'activitat conjunta entre la professora i els alumnes al voltant d'un contingut d'aprenentatge representa un escenari adequat per a l'estudi del pensament del professorat pel que fa a la pròpia acció docent, que la reflexió sobre l'acció permet identificar les condicions més rellevants que dirigeixen l'acció docent, que aquesta acció docent està fortament condicionada i dirigida tant pel caràcter immediat, imprevisible i incert de les situacions d'interactivitat com per les teories implícites de la professora, i que el pensament en l'acció i el pensament sobre l'acció són diferents en molts moments.

RESUMEN

La intención general de la tesis es estudiar el pensamiento y la acción docente del profesorado de Educación Física en Educación Primaria. El estudio ha sido llevado a cabo mediante un estudio de caso de tipo intrínseco, en el que se ha analizado el pensamiento de una profesora de Educación Física relativo a la propia acción docente en el marco de la interactividad. Más detalladamente, por un lado se busca conocer y analizar la actuación de la profesora en el ámbito de la organización de la actividad conjunta con los alumnos, y por otro, de forma especial y en relación con el anterior, estudiar la explicación que da de la propia acción docente en este contexto de práctica educativa.

Las bases teóricas y metodológicas que dirigen el trabajo se fundamentan en principios del paradigma ecológico, de la perspectiva del profesional reflexivo, de la perspectiva de la acción situada y del constructivismo de orientación sociocultural. Apoyados en esta visión constructivista, se adopta la «concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar» como marco teórico y metodológico para el estudio de las prácticas educativas escolares, a partir del análisis e interpretación de las relaciones que se establecen entre los componentes del triángulo interactivo: profesora, alumnos y contenido de aprendizaje. Es en el seno de este entramado relacional donde se lleva a cabo la acción docente de la profesora, y a partir del que se analiza su pensamiento.

En la parte empírica del trabajo se han grabado en vídeo y audio las sesiones de una unidad didáctica de Educación Física, diseñadas y dirigidas por la profesora. Para estudiar la organización de la actividad conjunta se ha adoptado el modelo metodológico propuesto desde la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar, consistente en analizar el proceso de interactividad. Para conocer el pensamiento de la profesora se han realizado entrevistas de autoconfrontación: se ha pedido a la profesora que explique las intenciones, las interpretaciones, las percepciones, las emociones, los sentimientos, los motivos para la toma de decisiones, etc. que ha adoptado y puesto en juego en la práctica docente, a partir del visionado de las situaciones de interactividad grabadas previamente. A partir del análisis del discurso de los mensajes de estas entrevistas, se ha interpretado lo que piensa en relación a lo sucedido en las situaciones de interactividad.

Los datos ponen de manifiesto, entre otras conclusiones, que la organización de la actividad conjunta entre la profesora y los alumnos entorno a un contenido de aprendizaje representa un escenario adecuado para estudiar el pensamiento del profesorado en relación a la propia acción docente, que la reflexión sobre la acción permite identificar las condiciones más relevantes que dirigen la acción docente, que esta acción docente está muy condicionada y dirigida tanto por el carácter inmediato, imprevisible e incierto de las situaciones de interactividad como por las

teorías implícitas de la profesora, y que el pensamiento en la acción y el pensamiento sobre la acción son diferentes en muchos momentos.

ABSTRACT

The general intention of the thesis is to study teacher thinking and teaching action in primary school physical education. The study has been carried out by means of an intrinsic-type case study, in which the thinking of a physical education teacher relating to her own teaching action in the framework of interactivity has been analysed. In more detail, on the one hand the aim is to find out and analyse the teacher's actions in the field of organising joint activities with the pupils, and on the other hand, especially and in relation to the above, to study her own explanation of her teaching actions in this context of educational practice.

The theoretical and methodological bases that guide the work are founded on principles of the ecological paradigm, from the perspective of the reflective practitioner, from the perspective of the situated action and of sociocultural-orientated constructivism. Supported by this constructivist vision, the "constructivist conception of school teaching and learning" is adopted, with a theoretical and methodological framework for the study of school educational practices, based on analysing and interpreting the relationships established between the components of the interactive triangle: teacher, pupils and learning content. It is within this framework of relationships that the teacher's teaching actions take place, and based on which her thinking is analysed.

In the empirical part of the work, the sessions of a physical education teaching unit, designed and directed by the teacher, have been video and audio recorded. In order to study the organization of joint activities, the methodological method proposed from the constructivist conception of school teaching and learning, consisting of analysing the interactive process, has been adopted. To find out the teacher's thinking, self-confrontation interviews have been carried out: the teacher was asked to explain the intentions, interpretations, emotions, feelings, reasons for taking decisions, etc., which she has adopted and brought into play in her teaching practice, based on the viewing of the previously-recorded interactivity situations. Based on the analysis of the discussion of the messages in these interviews, her thinking on what has occurred in the interactivity situations has been interpreted.

Among other conclusions, the information reveals that the organisation of joint activity between teacher and pupils, revolving around learning content, represents a suitable scenario for the study of teacher thinking with regard to their own teaching actions, that thinking about these actions enables the most relevant conditions that govern teaching actions to be identified, that

this teaching action is substantially determined and governed by both the immediate, unpredictable and uncertain nature of the interactivity situations and the teacher's implicit theories, and that thinking in action and thinking on action are very often different.

Introducció

Introducció

El treball que es presenta es va començar a gestar a partir de la confluència de dos camins. El primer, representat per l'activitat professional com a docent en l'especialitat d'Educació Física dels estudis de Mestre de la Universitat de Girona (primer com a professor associat entre els cursos acadèmics 1994-1995 i 2005-2006, posteriorment com a professor contractat col·laborador fins el curs acadèmic 2010-2011 i, en l'actual curs 2011-2012, altre cop com a professor associat). I el segon, constituït per la participació durant períodes diversos en grups de recerca i de discussió sobre Educació, Educació Física i Desenvolupament, amb enfocaments teòrics i metodològics de caire constructivista sociocultural: el *Grup de Recerca "Cultura i Educació"* de la UdG, dirigit pel Dr. Ignasi Vila Mendiburu, i el *Seminari "Educació Física, Esport i Desenvolupament"* i el *Grup de Recerca en Educació Física i Esport* de la UdG, tots dos sota la direcció del Dr. Víctor López Ros.

Les motivacions i els interessos relacionats amb el treball professional en l'àmbit de la formació inicial del professorat d'Educació Física, per un cantó, i les inquietuds derivades de la participació en activitats de discussió i recerca fonamentades en la perspectiva socioconstructivista, per un altre, representen els dos pilars sobre els quals s'ha sustentat el desenvolupament d'aquesta tesi doctoral.

Amb aquest teló de fons, la intenció és analitzar l'acció del professorat en el marc de les activitats educatives escolars i, més concretament, el pensament del professorat en relació a la pròpia acció docent i presa de decisions en l'activitat conjunta amb els alumnes, durant el procés d'ensenyament i aprenentatge en el context de l'Educació Física escolar. L'estudi està fonamentat en la perspectiva constructivista d'orientació sociocultural, i s'ha dut a terme des dels models teòrics i metodològics de la pràctica reflexiva, l'acció situada i la «concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar» (Coll, 2001b).

Entenem l'aprenentatge com un procés de construcció i reconstrucció de significats duts a terme pels alumnes en relació a uns continguts d'ensenyament i aprenentatge, gràcies a l'activitat mediadora del professor: el paper del professor en aquest procés constructiu és d'organitzador, guia i orientador. És a dir, tot i que s'admet que el procés de construcció de significats és, en última instància, individual i intern, es considera que no es pot dur a terme sense una orientació social i externa. Aquesta idea remet a la necessitat d'una *ajuda externa* en el procés d'adquisició i construcció de coneixement i, en l'àmbit educatiu escolar, el professor és l'agent que l'aporta.

Per tot això, des de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar, l'estudi de les pràctiques educatives escolars s'aborda a partir de l'anàlisi de les relacions que s'estableixen entre els tres elements que configuren el *triangle interactiu*: per una banda, l'activitat mental constructiva de l'alumne per a la consecució dels seus propis aprenentatges; per una altra, el rol de mediador que juga el professor en aquesta activitat mental constructiva; i, en tercer lloc, el contingut d'ensenyament-aprenentatge al voltant del qual es desplega la relació entre el professor i l'alumne. Les relacions entre aquests tres agents s'articulen en el marc de la *interactivitat*, o *activitat conjunta*, en el decurs d'activitats d'ensenyament-aprenentatge expressament dissenyades. És a dir, entenem per interactivitat "*la articulación de las actuaciones de profesor y alumnos (...) entorno a una tarea o contenido de aprendizaje determinado*" (Coll, Colomina, Onrubia i Rochera, 1992: 191).

A partir d'aquesta premissa, el nostre plantejament de base gira al voltant de la idea que, per estudiar qualsevol dels elements que donen forma al triangle interactiu, s'han de tenir en compte els altres i, potser encara més important, les relacions que entre ells s'estableixen. O dit d'altra manera, si volem estudiar un dels components del triangle interactiu, no podem fer-ho de forma individualitzada, aïllada i deslligada de les relacions que es creen amb els altres agents. Entenem, doncs, que no podem estudiar i conèixer realment el que fa i diu el professor, sense tenir en compte el que fan i diuen els alumnes, i sense considerar les relacions que es duen a terme entre ells i amb el contingut específic d'aprenentatge. Evidentment, aquesta idea també serà aplicable a l'estudi del que pensa el professor en relació al que succeeix i al que fa quan està participant en l'activitat conjunta amb els alumnes.

Partint de la constatació que tradicionalment la recerca sobre les activitats educatives escolars feta des d'una visió constructivista sociocultural s'ha dirigit, bàsicament, al procés d'aprenentatge (és a dir, a estudiar com s'aprèn), Coll, Onrubia i Mauri (2008) apunten quatre idees a destacar per articular una resposta teòrica i delimitar una estratègia empírica per a l'estudi del procés d'ensenyament: l'estudi de la interactivitat i de l'ajuda del professor en el marc de la Zona de Desenvolupament Pròxim, l'anàlisi del discurs a l'aula, l'anàlisi ecològica de l'aula i el caràcter contextual i situat de la influència educativa.

Amb aquestes idees com a referent, aquesta tesi doctoral busca indagar què fa el professor i quins motius, interessos, percepcions, observacions, sentiments, creences... argumenta que influeixen en la seva acció educativa i en la presa de decisions interactives per ajudar els alumnes en el procés de construcció de coneixement.

En el capítol I es fa una revisió de diversos paradigmes i perspectives d'anàlisi des de les quals s'ha estudiat l'acció docent, la presa de decisions i el pensament del professorat, primer a nivell general i, posteriorment, en l'àmbit concret de l'Educació Física.

El segon capítol es destina a presentar i aprofundir en els fonaments de la perspectiva teòrica que dirigeix el treball. Es comença conceptualitzant l'estudi del pensament en context i es presenten les bases teòriques generals per, en un segon apartat, aprofundir en els fonaments de la perspectiva constructivista sociocultural. Finalitza el capítol amb l'exposició dels principis teòrics i metodològics que defineixen la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar, perspectiva des de la qual s'ha abordat l'estudi de l'activitat conjunta.

Els aspectes metodològics són presentats al capítol III: objectius i hipòtesis de la recerca, marc metodològic i característiques generals de la investigació, i procediment d'anàlisi de les dades.

Els capítols quart i cinquè es destinen a l'anàlisi de les dades. En el capítol IV, en relació a les formes d'organització de l'activitat conjunta: es comença presentant les formes d'organització de l'activitat conjunta i després se n'analitza l'evolució. El capítol V es dedica a analitzar el pensament del professorat: després de presentar les unitats d'anàlisi, se'n fa un estudi quantitatiu i qualitatiu.

Cadascun d'aquests cinc capítols finalitza amb un apartat de resum i/o recapitulació, en el qual s'exposen les idees bàsiques que hi han estat desenvolupades.

En el sisè capítol es presenta la discussió dels resultats en relació als objectius i les hipòtesis de la investigació, i s'apunten posteriorment les valoracions finals.

Les referències bibliogràfiques i els annexos clouen el document.

NOTA

Al llarg del treball es fan servir termes genèrics com professor/s, alumne/s, jugador, porter, etc. els quals, si no s'especifica el contrari, es refereixen tant al gènere masculí com femení.

Capítol I

Els paradigmes i les perspectives d'investigació sobre l'acció docent, el pensament i la presa de decisions del professorat

- I.1. Els paradigmes d'investigació sobre l'acció docent i el pensament del professorat en el procés d'ensenyament-aprenentatge: descripció, aportacions i limitacions
 - I.1.1. Els paradigmes clàssics d'investigació
 - I.1.2. Altres enfocaments per a l'estudi de l'acció docent, el pensament i la presa de decisions del professorat
- I.2. La investigació sobre l'acció docent, el pensament i la presa de decisions del professorat en el camp de l'Educació Física
 - I.2.1. La recerca en Didàctica de l'Educació Física
 - I.2.2. La recerca centrada en el professorat
- I.3. Resum del capítol

Capítol I. Els paradigmes i les perspectives d'investigació sobre l'acció docent, el pensament i la presa de decisions del professorat

En aquest primer capítol es focalitza l'atenció en l'objecte d'estudi del nostre treball: el pensament del professorat en relació a la pròpia presa de decisions durant la interacció amb els alumnes.

Dividim el capítol en dos grans apartats. En el primer es fa una revisió de les principals aportacions i limitacions dels diferents paradigmes i perspectives des de les quals s'ha abordat l'estudi de l'acció docent i del pensament del professorat, en l'àmbit de la Psicologia i la Didàctica General. En el segon apartat s'examina la recerca duta a terme en el camp de la Didàctica de l'Educació Física: després de fer un examen general de la investigació en Educació Física, ens centrem fonamentalment en les investigacions efectuades al voltant del pensament i la presa de decisions del professorat en aquesta àrea de coneixement.

Finalment, un breu resum de tot l'exposat serveix per recapitular i posar punt final al capítol.

I.1. Els paradigmes d'investigació sobre l'acció docent i el pensament del professorat en el procés d'ensenyament-aprenentatge: descripció, aportacions i limitacions

En fer una revisió històrica de la investigació sobre el paper del professorat en el procés d'ensenyament-aprenentatge, es constata que un nombre força elevat d'autors (Clark i Peterson, 1990; Fang, 1996; García Ruso, 2004; Imbernón, 2002; Pérez i Gimeno, 1988; Ríos, 2003; Sandín, 2003) considera que l'obra de Philip Jackson *La vida en las aulas* significà un punt d'inflexió en la investigació educativa. Fins aquell moment, la recerca en aquest àmbit havia estat presidida pels enfocaments quantitativistes i positivistes del paradigma¹ procés-producte². Jackson (1968)³, entre altres aportacions, va creure totalment necessari tenir en compte el pensament i la planificació del professorat com a mitjà per comprendre millor la pràctica educativa i els processos d'ensenyament-aprenentatge a l'aula. D'aquesta manera, s'iniciava un camí que donaria pas a la formulació de nous paradigmes d'investigació.

En aquest primer apartat del capítol s'exposen, en primer lloc, les característiques i les limitacions d'aquests paradigmes d'investigació, i es descriuen les principals aportacions que han fet a l'estudi del rol del professorat en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Els dividirem en dos grans grups, els quals hem anomenat «paradigmes clàssics», per una banda, i «altres enfocaments», per una altra. Cal advertir que aquests paradigmes i perspectives d'anàlisi molt sovint conviuen i que la delimitació temporal i espacial és difícil d'identificar, tot i que força vegades són presentats en una ordenació cronològica (per exemple, Pérez Gómez, 1989; Shulman, 1989), la qual s'inicia en el paradigma presagi-producte i va fins a punts de vista de caire constructivista (Campbell, Kyriakides, Muijs i Robinson, 2004). Tal com assenyala Pérez Gómez (1989: 97-98):

"Aunque es evidente que la aparición de estos paradigmas supone un movimiento evolutivo, no es fácil siempre reconocer la sucesión estricta de los mismos ni identificar

¹ Diversos autors (Contreras, 1990; Pérez Gómez, 1989) utilitzen el concepte *paradigma* introduït per Kuhn per definir les línies i principis adoptats en la recerca. Angulo (1999), en canvi, considera que és més adequat parlar de *programes d'investigació* enlloc de paradigmes, pel fet que aquest terme assumeix moltes de les característiques d'un paradigma i, alhora, és menys rígid. Val a dir que Shulman (1989) també utilitza aquest concepte. Nosaltres, a efectes pràctics, utilitzarem el terme paradigma, tal com fa la major part de la bibliografia clàssica consultada.

² Esquema simplista unidireccional: procés (comportament del professor) – producte (rendiment acadèmic de l'alumne) (Pérez i Gimeno, 1988).

³ Nosaltres hem consultat la traducció de l'any 1991, editada per Ediciones Morata i Fundación Paideia.

los límites temporales y espaciales. Las investigaciones apoyadas en ellos se han producido y se están produciendo de forma paralela."

O dit d'altra manera, i en paraules d'Erickson (1989: 197), "*los paradigmas más viejos y los más nuevos tienden a coexistir."*

I.1.1. Els paradigmes clàssics d'investigació

Hem anomenat «clàssics» aquest primer grup de paradigmes d'investigació pel fet que són els que habitualment apareixen en les classificacions tradicionals dels programes i perspectives d'anàlisi sobre la pràctica educativa (Angulo, 1999; Contreras, 1990; Doyle, 1975, 1977a, 1991; Pérez Gómez, 1989; Shulman, 1989). Segons aquests autors, poden diferenciar-se en tres grans grups:

- els paradigmes centrats en la personalitat i el comportament del professor: paradigma presagi-producte i paradigma procés-producte,
- els paradigmes mediacionals: paradigma mediacional centrat en el professor i paradigma mediacional centrat en l'alumne, i
- els paradigmes ecològics.

I.1.1.1. Els paradigmes centrats en la personalitat i el comportament del professorat

Aquest primer bloc de models d'investigació està format per treballs que, des de plantejaments de tipus positivista, busquen trobar les característiques de l'ensenyança o del professor eficaç (Medley, 1979), a partir de l'anàlisi de la personalitat i les actituds del professorat (paradigma presagi-producte) o a partir de l'estudi del comportament a classe dels docents (paradigma procés-producte).

A. El paradigma presagi-producte

Des del paradigma presagi-producte, el qual també és anomenat «investigació tradicional» per Shulman (1989), s'entén que les variables relacionades amb la personalitat del professor són responsables directes de l'eficàcia de l'ensenyança (Pérez Gómez, 1989). O dit d'altra manera, la recerca feta des d'aquest paradigma parteix de la idea que l'eficàcia docent, valorada a partir

del rendiment acadèmic dels alumnes (variable producte), és conseqüència directa de les característiques i les peculiaritats de la personalitat del professor (variable presagi) (Marcelo, 1987). Aquests estudis tenen per objectiu fonamental la identificació de les característiques del «professor eficaç» a partir de dissenys metodològics que analitzen els trets de personalitat del professor, com l'autoritarisme, la capacitat de flexibilitat, el magnetisme, l'aparença personal...; les actituds, com la motivació per ensenyar, l'entusiasme...; i/o l'experiència i la història personal (Campbell et al., 2004; Doyle, 1991; Montero, 1990). A més, segons Pérez Gómez (1989), se circumscriuen a analitzar la relació entre aquestes característiques del professorat i tres elements: el rendiment acadèmic dels alumnes, el judici dels alumnes o el judici d'especialistes i experts.

Aquest paradigma d'investigació es va iniciar durant el primer terç del segle passat (Medley, 1979; Pérez Gómez, 1989) amb estudis com *The Commonwealth Teacher-Training Study* (Charters i Waples, 1929)⁴. Tot i que els resultats i les conclusions de diversos treballs apunten certs lligams entre la personalitat del professor i el rendiment dels alumnes (Campbell et al., 2004)⁵, arrel dels resultats generals no es pot establir l'existència d'una relació directa (Borich, 1999; Medley, 1979). A més, aquest disseny dóna una visió excessivament reduccionista dels processos que succeeixen a l'aula, en el sentit que no contempla, per exemple, ni les activitats instruccionals del professor, ni les activitats d'aprenentatge que realitzen els alumnes, ni l'activitat mental dels actors o els seus interessos, motivacions o necessitats, ni els aspectes relacionats amb el context, etc. És a dir, obvia que entre les aptituds i les capacitats del professor i el rendiment acadèmic dels alumnes hi ha molts altres elements a tenir en compte. Per tot això, alguns autors consideren que és un paradigma superat i obsolet (per exemple, Díaz Lucea, 2001; Pérez Gómez, 1989). Tot i així, cal ressaltar que en l'actualitat encara es realitzen estudis que busquen els lligams entre la personalitat del professor i l'eficàcia docent, com és el cas, per exemple, de l'estudi realitzat per Hay McBer (2000) entre finals del segle passat i principis d'aquest.⁶

⁴ Aquest ampli estudi realitzat a finals del primer terç del segle passat tenia com a objectiu principal, entre d'altres, descriure les característiques i els trets de caràcter i de personalitat dels professors eficaços, amb la intenció final d'obtenir dades per a la definició i elaboració d'un programa de formació del professorat.

⁵ Campbell et al. (2004) presenten un extens recull de treballs que han analitzat aquestes relacions, classificant-los en les tres categories de característiques del professor esmentades: personalitat, actitud i experiència.

⁶ El 1999, el Departament d'Educació britànic (DfEE, en aquell moment) va encarregar a l'empresa de consultors Hay McBer la realització d'un estudi sobre les característiques dels professors eficaços. Mitjançant un extens treball, en el qual varen utilitzar diversos instruments de recollida de dades (entrevistes, qüestionaris, observacions de camp, grups de discussió...), arribaren a la conclusió que entre aquestes característiques destaquen els trets de personalitat del docent, juntament amb les seves habilitats d'ensenyament i el clima de classe.

B. El paradigma procés-producte

Aquest paradigma, el qual representa un major grau de complexitat que el presagi-producte, té el seu fonament en el marc teòric conductista (Colomina, Onrubia i Rochera, 2001; Erickson, 1989; Shulman, 1989), utilitza la metodologia d'investigació positivista (Shulman, 1989) i ha estat el paradigma predominant en la investigació sobre l'ensenyança durant molt temps (Colomina, Onrubia et al., 2001; Shulman, 1989⁷).

La principal idea de partida és que el comportament del professor és la causa principal de l'aprenentatge dels alumnes, el qual es pot conèixer a partir d'indicadors de rendiment acadèmic (per exemple, notes escolars, resultats acadèmics, resultats de tests i proves...) (Shulman, 1989). Així doncs, es parteix de la consideració que el que fa el professor a l'aula (és a dir, el seu comportament observable) representa el procés d'ensenyament (variable independent) i que és l'element responsable del rendiment mesurable de l'alumne, el qual, al seu torn, representa el producte de l'ensenyament (variable dependent) (Pérez Gómez, 1989, 1992). Aquest paradigma també pretén identificar, de la mateixa manera que feia el paradigma presagi-producte, aquelles variables que defineixen el «professor eficaç», a partir d'una relació causa-efecte i des d'una visió lineal de les relacions entre l'ensenyament i l'aprenentatge (Colomina, Onrubia et al. 2001). En aquest cas, però, el rendiment acadèmic de l'alumne es relaciona amb el comportament del professor.

Els treballs realitzats des d'aquesta perspectiva es fonamenten en l'«*observació sistemàtica de l'aula*» (Erickson, 1989), mitjançant la qual els investigadors es constitueixen en observadors que prenen nota de l'aparició dels comportaments del professor i dels alumnes. Aquesta presa de dades es fa a partir de categories d'observació predeterminades per, després, posar en relació els diferents comportaments observats i relacionar-los amb els tests de rendiment dels alumnes i arribar, finalment, a conclusions de tipus causa-efecte.

El paradigma procés-producte presenta tanmateix un seguit de limitacions que provenen, precisament, de les idees que el fonamenten (Colomina, Onrubia et al., 2001; Contreras, 1990; Marcelo, 1987; Pérez Gómez, 1989, 1992):

- pressuposar que només el comportament observable del professor sigui el causant del rendiment dels alumnes, sense tenir present, per exemple, l'activitat intencional i els pensaments i els significats que el professor en fa;
- considerar únicament el rendiment acadèmic com l'element que defineix les característiques de l'aprenentatge dels alumnes;

⁷ En aquest capítol, Shulman presenta una llarga llista d'«autors clau» que han investigat sota el paraigua d'aquest paradigma.

- establir la influència educativa professor-alumne a l'aula de forma unidireccional i en termes de causa-efecte i, així mateix, entendre l'alumne com un element passiu que es limita a rebre i processar informació;
- utilitzar instruments de recollida i anàlisi d'informació relacionats amb els dissenys metodològics de tipus quantitatiu: escales de categories d'observació de tipus estandarditzat, tractament estadístic de les dades...;
- no tenir en compte la importància del contingut i del currículum;
- no tenir en compte les variables contextuais.

La presa de consciència d'algunes d'aquestes limitacions va propiciar l'aparició de models més complexos, dins del propi paradigma⁸. Entre aquestes propostes, destaquem, per la incidència que ha tingut en la recerca realitzada a l'Educació Física, en primer lloc les dirigides a l'estudi del *Temps d'Aprenentatge Acadèmic* (ALT)⁹ i, en segon lloc, les adreçades a l'anàlisi dels estils d'ensenyament.

Desenvolupat en el si del BTES¹⁰ (Berliner, 1979), l'estudi de l'ALT proposa una modificació en el model procés-producte tradicional, consistent a introduir el temps com a variable clau entre el comportament del professor i el rendiment dels alumnes. Els investigadors del BTES consideraren que el vincle real entre el comportament del professor i el rendiment de l'alumne era el temps continuat que aquest últim dedicava a una situació d'aprenentatge, a partir de la idea que el que fa un professor en un moment determinat afecta únicament l'alumne en aquell moment i en relació, exclusivament, a la tasca determinada. A més, criticaven el fet que el model tradicional relacionés el comportament d'un professor amb el rendiment acadèmic dels alumnes mesurat molt temps després d'aquest comportament (per exemple, a partir dels resultats obtinguts en un test d'avaluació al final del procés d'ensenyament-aprenentatge, a final de curs), i es buscava, en la immediatesa de les dades, una alternativa i una solució a aquest problema (Berliner, 1979). El fet que aquest model doni cert protagonisme a l'alumne, encara que sigui únicament a partir del temps que dedica a l'execució de les activitats d'ensenyament-aprenentatge, ha portat a alguns autors a considerar-lo una mena de model intermedi entre el paradigma procés-producte i el paradigma mediacional (Contreras, 1990; Pérez Gómez, 1989). Ara bé, tot i la crítica inicial al model procés-producte, aquesta proposta en manté molts dels principis teòrics i metodològics. Per exemple, la preocupació per la relació entre variables (comportament del professor-temps de dedicació de l'alumne-rendiment acadèmic de l'alumne), la visió individualitzada (davant de la col·lectivitat real) i passiva (en

⁸ Per a una anàlisi més aprofundida es pot consultar Pérez Gómez (1989) o Shulman (1989).

⁹ Academic Learning Time.

¹⁰ Beginning Teacher Evaluation Study.

relació a la seva aportació al procés d'ensenyament-aprenentatge) de l'alumne, o l'anàlisi de l'aula únicament a partir dels comportaments del professor i dels alumnes (Shulman, 1989).

Per altra banda, la cerca de l'eficàcia docent ha propiciat que moltes investigacions hagin derivat cap a la identificació i la descripció dels models i dels mètodes d'ensenyament associats als comportaments dels professors considerats més eficaços, és a dir, relacionats directament amb els rendiments acadèmics dels alumnes avaluats com a més satisfactoris (Pérez Gómez, 1989; Medley, 1979). Entre els treballs que recullen les aportacions fetes des d'aquest posicionament destaca el de Medley (1979), el qual exposa que, a l'analitzar els mètodes d'instrucció, els resultats assenyalen que els professors que plantegen preguntes de nivell baix, que tendeixen a no discutir o qüestionar el que diuen els alumnes, que dediquen poc temps a supervisar els alumnes però que, quan ho fan, s'hi dediquen amb molta més atenció, i que no fomenten que els alumnes participin amb preguntes i comentaris, són els més eficaços.

Encara que no es poden obviar totes les limitacions esmentades, els estudis duts a terme des del paradigma procés-producte i les seves modificacions han aportat elements d'anàlisi interessants en relació amb la Didàctica i, més concretament, amb el comportament del professor durant l'acte docent i amb les característiques i condicions del fet d'ensenyar. Així, a partir de la premissa bàsica que fonamenta la recerca procés-producte, és a dir, la relació directa entre el comportament del professor i el rendiment acadèmic dels alumnes, el principal objecte d'estudi ha estat relacionat amb la discriminació i la descripció de les característiques de l'anomenat «professor eficaç» (Shulman, 1989). A partir d'aquí, algunes de les investigacions s'han centrat i han aportat dades d'interès en relació a:

- la sistematització dels comportaments del professor, així com la seva durada, freqüència, distribució al llarg de la sessió...¹¹
- l'anàlisi de la utilització del temps durant la sessió (sobretot des del model del Temps d'Aprenentatge Acadèmic -ALT-),
- l'anàlisi dels diferents estils docents i les diferents metodologies d'ensenyament,
- la comparació de les característiques de l'acció docent entre els professors novells i els experimentats¹² o entre els professors en període de formació i els professors en exercici, i/o

¹¹ Per aprofundir en els comportaments que caracteritzen el professor eficaç aportats des del marc del paradigma procés-producte, es poden consultar les dades resumides a Colomina, Onrubia et al. (2001).

¹² Els estudis que comparen les característiques de l'acció docent entre professors novells i professors experts són molt habituals (Angulo, 1999). A més, no es fonamenten únicament en el paradigma procés-producte, sinó que des d'altres paradigmes i perspectives d'investigació, com el paradigma mediacional (per exemple, Mitchell i Marland, 1989) o el paradigma ecològic (per exemple, Fink i Siedentop, 1989), també s'han realitzat investigacions amb aquesta visió.

- la relació existent entre tots els aspectes anteriors i el rendiment acadèmic dels alumnes.

I.1.1.2. Els paradigmes mediacionals

Els estudis fonamentats en el paradigma mediacional sorgeixen com a alternativa al paradigma procés-producte i defensen, com a idea central, que les accions dels alumnes i dels professors estan mediatades (d'aquí prové el nom de mediacionals) pels processos cognitius que aquests duen a terme (Marcelo, 1987; Angulo, 1999). És a dir, el paradigma mediacional es fonamenta en la idea que els processos de pensament de les persones guien i determinen els seus comportaments (Clark i Yinger, 1979).

Si el paradigma procés-producte tenia el seu fonament en la psicologia conductista, el paradigma mediacional el té en el marc teòric de la psicologia cognitiva i, més concretament, en la teoria del processament de la informació (Marcelo, 1987; Pérez Gómez, 1989). A més, i també a diferència dels estudis centrats en el paradigma procés-producte, la recerca des d'aquests paradigmes mediacionals comença a utilitzar, per tal de conèixer i interpretar el que succeeix a l'aula, tècniques i instruments de recerca propis de la metodologia qualitativa i interpretativa. En aquest sentit, representa l'inici d'un canvi important en la dinàmica de la investigació educativa.

A. El paradigma mediacional centrat en l'alumne

El model mediacional es va centrar, per una banda, en l'alumne, i es va fonamentar en el seu comportament cognitiu. Des d'aquesta perspectiva no es contempla l'alumne com un ésser passiu, sinó que es considera que les activitats mediadores (processos cognitius) que realitza durant el procés d'aprenentatge són les responsables dels seus resultats. En aquest sentit, l'activació dels processos cognitius, fins i tot davant d'un mateix comportament o procés instruccional del professor, serà diferent per a cada alumne. O dit d'una altra manera, es contempla la variabilitat individual com un element essencial en el desenvolupament dels processos cognitius (Pérez Gómez, 1989, 1992, Contreras, 1990).

Segons Pérez Gómez (1989), la recerca des d'aquest paradigma s'ha centrat a descobrir com es relaciona l'alumne amb les tasques d'aprenentatge (per exemple, com percep les demandes de les diferents tasques d'aprenentatge, quins estímuls percep com a més rellevants per a la realització de les tasques, com s'implica en els processos que requereixen aquestes tasques...) i

quins processos mentals utilitza i desenvolupa (per organitzar el coneixement disponible, per assimilar nous materials, per relacionar conceptes i resoldre problemes...).

Contreras (1990) afegeix una altra preocupació d'estudi d'aquest paradigma, la qual es relaciona amb el paradigma mediacional centrat en el professor i que es concreta en "*el estudio de la enseñanza de estrategias de aprendizaje y de procesos metacognitivos con objeto de dotar a los alumnos de formas de pensamiento más potentes (.), y en general todos los estudios sobre las formas de enseñanza generadas a partir de diferentes teorías de aprendizaje*" (Contreras, 1990: 157).

Tot i l'evident salt qualitatiu en l'estudi del procés d'ensenyament-aprenentatge que es realitza des d'aquest paradigma en relació amb el paradigma procés-producte, també hi ha elements a criticar com, per exemple (Contreras, 1990; Doyle, 1985; Pérez Gómez, 1989):

- considerar que l'activitat de l'alumne es limita a la interpretació d'una situació acadèmica que li ve donada,
- no contemplar que el mateix alumne participa en la construcció d'aquesta situació,
- centrar l'atenció únicament en l'individu, sense tenir en compte que forma part d'un context d'aula més ampli, o
- no fer massa atenció a les variables socials i contextuals que condicionen i són condicionades pels comportaments i els processos cognitius analitzats.

B. El paradigma mediacional centrat en el professor: l'estudi del pensament del professorat

Aquest paradigma també pretén aportar solucions als problemes i limitacions del paradigma procés-producte; en aquest cas, però, a partir de l'anàlisi de l'activitat intencional del professor. Es defensa que el professor, en la seva acció docent, analitza les situacions en les quals es troba, reflexiona, pren decisions, emet judicis..., i que aquesta activitat mental duta a terme pel professor és l'element primordial en el procés d'ensenyament. L'objecte d'estudi ja no se centra en la conducta observable del professor, sinó que es trasllada als processos cognitius, els quals s'entén que organitzen i guien la conducta docent (Peters, 1984; Shavelson, 1983). Paral·lelament, des d'aquesta perspectiva es manté que la conducta i els resultats obtinguts pels alumnes poden influir en els pensaments del professor, la qual cosa implica superar, també, la visió unidireccional del procés d'ensenyament-aprenentatge pròpia del paradigma procés-producte (Contreras, 1990; Pérez Gómez, 1989, 1992). No obstant, com en el cas d'aquesta perspectiva, molts estudis realitzats des del paradigma mediacional del professor

tenen com a objectiu final la recerca de les característiques del «professor eficaç» (Clark i Peterson, 1990).

Així doncs, les investigacions realitzades d'acord amb aquest paradigma representen l'inici de l'estudi del pensament del professorat, abans, durant i després de l'ensenyança (Shulman, 1989), en considerar-lo un dels àmbits de l'activitat docent. Aquestes investigacions atenen a tres grans àmbits d'anàlisi, els quals inclouen tasques o grups de tasques que el professor realitza en la seva activitat docent (Clark i Peterson, 1990; Clark i Yinger, 1979; Marcelo, 1987; Pérez i Gimeno, 1988): els processos de planificació, les teories i creences, i els pensaments i les decisions interactives. Tot i aquesta diferenciació, val a dir que els tres àmbits s'influencien mútuament.

Els processos de planificació del professorat

Aquests estudis analitzen aquelles accions, pensaments i processos psicològics del professor durant la fase preinteractiva¹³ del procés d'ensenyament-aprenentatge, amb la intenció de preveure, dissenyar i dirigir l'acció futura. Segons Clark i Peterson (1990), la planificació del professor s'ha investigat des de dos punts de vista: com a *activitat pràctica des d'un enfocament fenomenològic o descriptiu* de la investigació, la qual cosa implica analitzar el que el professor fa quan diu que planifica; o com a *procés psicològic des de les teories i mètodes de la psicologia cognitiva*, la qual cosa implica estudiar els processos interns o psicològics mitjançant els quals el professor es representa, de forma anticipada, el que passarà a l'aula o elabora un marc de referència amb el qual guiarà la seva acció futura. Per la seva banda, Shavelson (1983) apunta la influència que els processos de planificació tenen sobre el comportament del professor a classe i els resultats dels aprenentatges dels alumnes.

Els principals elements d'anàlisi que han aportat els estudis en aquest àmbit s'han dirigit a (Clark i Peterson, 1990; Shavelson, 1983; Shavelson i Stern, 1983; Tillema, 1984):

- definir les funcions de la planificació i identificar els motius que porten els professors a planificar,
- conèixer les principals preocupacions i ocupacions del professor durant la selecció de continguts i l'establiment d'estratègies d'ensenyança, o
- analitzar la forma, el moment i la durada del procés de planificació i les modificacions que s'hi introdueixen un cop elaborada.

¹³ Entenem com a part preinteractiva (o preactiva) del procés d'ensenyament-aprenentatge aquella que inclou tot allò que fa el professor abans d'entrar a l'aula (Jackson, 1991).

Els pensaments i les decisions interactives del professorat

L'estudi sobre la presa de decisions interactives¹⁴ fa referència a les decisions que pren el professor quan està actuant directament amb els alumnes. Les condicions d'immediatesa i de manca de temps per a la reflexió o per a l'adquisició i la valoració d'informació addicional són una característica fonamental d'aquests tipus de decisions (Shavelson, 1983).

Des d'aquest paradigma, alguns autors defensen que l'actuació del professor a l'aula està dirigida en gran mesura per la planificació prèvia, amb la qual cosa la presa de decisions interactives es produeix quan el procés d'ensenyament-aprenentatge no es du a terme de la forma en què s'havia previst (per exemple, Clark i Yinger, 1979; Shavelson, 1983; Shavelson i Stern, 1983). És a dir, entenen que el professor decideix fer modificacions en allò establert en la planificació quan detecta algun problema en l'esdevenir de la sessió (per exemple, problemes de conducta o de disciplina dels alumnes, poca atenció i implicació dels alumnes...). A partir d'aquesta premissa, es plantegen models sistematitzats de presa de decisions interactives del professorat (per exemple, Borko, Cone, Russo i Shavelson, 1979; Clark i Peterson, 1990; Shavelson i Stern, 1983), en els quals es defineixen els passos o camins que segueix el professor davant les situacions problemàtiques amb què es va trobant. El gran nombre de treballs fets des d'aquest disseny ha donat lloc al que s'anomena *Model del pensament i de la presa de decisions interactives del professor* i a la concepció del professor com un «executor de decisions» (Mitchell i Marland, 1989; Yinger, 1986). Mitchell i Marland (1989) entenen, però, que aquest plantejament és massa simplista i que l'actuació del professor no pot ser sempre reduïda a una mera presa de decisions. Davant d'això, seguint el mateix esquema de «model» definit pels altres autors, defensen que els professors, en la seva acció interactiva, segueixen altres patrons o models d'actuació, com poden ser el *Model d'evitació del problema* (davant d'una situació problemàtica, la primera forma d'actuar de molts professors és evitant el problema o autoconvencent-se de què no existeix) o el *Model de reacció* (molts professors segueixen un model d'actuació fonamentat en la reacció davant de l'actuació prèvia dels alumnes). Tot i que aquest plantejament no és res més que una ampliació del model inicial, val a dir que en algunes d'aquestes recerques es comença a exposar la conveniència que els professors reflexionin sobre la pròpia pràctica i l'analitzin, la qual cosa es relaciona amb el principi fonamental de les recerques realitzades des de la perspectiva del professional reflexiu. Les aportacions en tot aquest àmbit de recerca mediacional se centren a estudiar (Clark i Peterson, 1990; Mitchell i Marland, 1989; Pérez i Gimeno, 1988):

- el coneixement del pensament interactiu i dels processos cognitius del professor durant l'acció docent,

¹⁴ Entenem com a part interactiva del procés d'ensenyament-aprenentatge aquella durant la qual hi ha interacció entre el professor i els alumnes en el context de l'aula, és a dir, "...lo que realiza el profesor cuando el aula está llena de alumnos." (Jackson, 1991: 184)

- la sistematització, la durada i la freqüència dels pensaments del professor,
- les característiques de les decisions interactives del professor (tipus, freqüències, passos seguits...) i la relació amb el pensament (indicis i elements d'anàlisi, processos cognitius adoptats...), o
- l'anàlisi dels diferents estils docents dels professors i la comparació de les característiques de l'acció docent entre docents experimentats i novells.

Les teories i les creences del professorat

Aquestes investigacions tenen com a objecte d'anàlisi aquells elements que determinen la manera com el professor entén el seu món, en general, i la seva pràctica professional, en particular. Nespor (1987) fa servir el terme creences per referir-se a les formes com els professors pensen i entenen la pròpia pràctica. Pajares (1992) també anomena creences a aquests constructes, tot i que apunta que, en Psicologia de l'Educació, el concepte no ha estat clarament definit i que s'han utilitzat molts altres termes. Per exemple, relaciona "*actituds, valors, criteris, axiomes, opinions, ideologia, percepcions, concepcions, sistemes conceptuals, preconcepcions, disposicions, teories implícites, teories explícites, teories personals, processos mentals interns, estratègies d'acció, regles de pràctica, principis pràctics, perspectives, repertoris comprensius i estratègia social*" (Pajares, 1992: 309)¹⁵. Clark i Yinger (1979) apunten que els estudis sobre les creences es fonamenten en la idea que, davant de les situacions d'aula, el professor remet a una expectativa personal, una teoria implícita, un sistema conceptual o un sistema de creences sobre l'ensenyament i l'aprenentatge, tot i que es decanten pel concepte de «teories implícites del professor» per referir-s'hi.

Una línia important de recerca en aquest àmbit és la que analitza els vincles que hi ha entre les teories i les creences del professor, el pensament interactiu i l'actuació interactiva del professor, és a dir, la relació existent entre diferents àmbits de recerca d'aquest paradigma, davant la convicció que la seva anàlisi per separat empobreix l'estudi (Mitchell i Marland, 1989; Marland i Osborne, 1990). Els resultats als quals han arribat els diversos treballs són contradictoris: mentre uns troben lligams entre els sistemes de creences dels professors i el que fan a l'aula (per exemple, Clark i Yinger, 1979; Mitchell i Marland, 1989; Marland i Osborne, 1990), altres defensen que sovint no presenten massa congruència (per exemple, Fang, 1996¹⁶; Hoffman i Kluge, 1982; Hook i Rosenshine, 1979).

¹⁵ La traducció és nostra, de l'original: "*attitudes, values, judgments, axioms, opinions, ideology, perceptions, conceptions, conceptual systems, preconceptions, dispositions, implicit theories, explicit theories, personal theories, internal mental processes, action strategies, rules of practice, practical principles, perspectives, repertoires of understanding, and social strategy*".

¹⁶ Fang (1996) fa una interessant i extensa revisió de la recerca feta sobre les relacions existents entre les creences i les pràctiques interactives del professor, i diferencia els treballs que conclouen en l'existència de relacions dels que no, a partir de la classificació «consistència vs. inconsistència».

Les principals aportacions (Clark i Peterson, 1990; Mitchell i Marland, 1989; Pajares, 1992; Pérez i Gimeno, 1988; Shulman, 1989) se centren a:

- estudiar des del coneixement proposicional explícit fins a les creences i pensaments més indefinits, partint de la premissa que *"hay que calar en la red ideológica de teorías y creencias que determinan el modo como el profesor da sentido a su mundo en general y a su práctica docente en particular"* (Pérez i Gimeno, 1988: 44),
- estudiar el pensament pedagògic del professor i la relació que estableix amb el coneixement pedagògic, o
- descriure i analitzar els principis representatius i les creences que tenen els professors sobre qüestions com la visió de l'ensenyament i l'aprenentatge, la conducta docent i dels alumnes, els processos d'aprenentatge dels alumnes, els plans d'estudi i el currículum, la matèria i els continguts d'ensenyament-aprenentatge, etc.

En un extens treball, Pajares (1992) resumeix els resultats als quals han arribat un ampli nombre d'investigacions centrades en l'estudi de les creences de professorat, entre les quals destaquem que les creences es configuren ràpidament i tendeixen a perpetuar-se en el temps, fins i tot davant de les contradiccions causades pel raonament, el temps, la formació o l'experiència; que, tot i així, pel seu origen, moment de creació i naturalesa, algunes estan més arrelades que d'altres; que, per tot l'anterior, la modificació de les creences a l'edat adulta no és un fet habitual; que els sistemes de creences s'adquireixen en un procés de transmissió cultural, tot i que també es poden construir a partir dels propis pensaments, i que juguen un paper adaptatiu en la definició i comprensió del món i del propi individu; que el coneixement i les creences estan íntimament relacionades, tot i que els fenòmens i les noves informacions solen ser majoritàriament interpretats en base al sistema de creences; que les creences estan relacionades, també, amb estructures afectives; o que les creences afecten de manera important la percepció i la conducta de les persones.

Val a dir, finalment, que l'àmbit de la recerca sobre les creences del professorat no és específic del paradigma mediacional, donat que també és un objecte d'estudi abordat des de la perspectiva del professional reflexiu, qüestió de la qual ens ocuparem més endavant.

En revisar l'evolució dels estudis de recerca del paradigma mediacional, García Ruso (2003a) exposa que es poden diferenciar dues etapes: una primera etapa centrada en els estudis sobre la presa de decisions del professorat en les fases preactiva i interactiva del procés d'ensenyament-aprenentatge; i una segona etapa, considerada d'enfocaments alternatius, en la qual les recerques es dirigeixen a l'estudi de les teories, les creences i el coneixement del professor, per un cantó, i de la socialització del professor, per un altre. Per la seva banda, Ríos (2003) exposa que la línia de recerca fonamentada en el pensament del professorat va anar canviant, a partir de mitjans dels anys 80 del segle passat, i va començar a analitzar, amb més

atenció, el coneixement professional dels professors. En aquest sentit, Calderhead (1988) assenyalava que els camps d'exploració més importants són la naturalesa i el contingut del pensament del professorat, la relació entre els pensaments del professorat i la conducta a classe, la relació entre els pensaments del professorat i la conducta i els pensaments dels alumnes, i la influència del context organitzatiu i curricular en el que treballen els professors. I afegeix que els estudis s'han centrat, de forma predominant, en els processos cognitius desenvolupats pel professorat durant la fase interactiva del procés d'ensenyament-aprenentatge. Finalment, López Ruiz (1999), tot i que exposa que alguns autors les entenen com a excloents, defensa que l'estudi de les teories implícites i l'estudi del coneixement professional no haurien de constituir línies de recerca aïllades i que haurien de ser complementàries, *"sobre todo si al hilo del estudio del conocimiento de los profesores se analizan también sus propias creencias sobre la problemática en cuestión"* (López Ruiz, 1999: 50). Serveixi també, com a exemple d'aquest fet, un extens recull de recerques fetes en aquest àmbit, el qual es divideix en tres apartats: teories implícites, coneixement pràctic i reflexió (Estebaranz i Sánchez García, 1992).

Atès que el nostre treball se centra en l'anàlisi del pensament i de les decisions del professor en el decurs de l'acció docent, volem apuntar algunes conclusions concretes a les quals han arribat diversos estudis i treballs en aquest àmbit, des d'aquesta perspectiva mediacional:

- El pensament del professor, durant l'ensenyament interactiu, té la funció de:
 - corregir i ajustar l'estratègia planificada,
 - afrontar aspectes i situacions no previstes,
 - regular el propi comportament en funció dels principis didàctics,
 - adaptar les tasques d'instrucció als alumnes (Marland, a Pérez i Gimeno, 1988).
- Relacionat amb aquestes funcions, Pérez i Gimeno (1988) exposen que la majoria d'estudis coincideixen a afirmar que els professors només prenen decisions que modifiquen les rutines preestablertes quan hi detecten problemes o distorsions i que, a vegades, fins i tot en aquests casos no es modifiquen significativament les estratègies. En aquest sentit, però, Marcelo (1987) cita estudis que arriben a conclusions contradictòries, tot i que diu que en general conclouen que el major percentatge de decisions interactives són degudes a aspectes relacionats amb els alumnes. Així, els alumnes representaran el principal element de pensament i preocupació, juntament amb la gestió de la classe.
- Tot i que s'han descrit models teòrics de presa de decisions interactives, Marcelo (1987) cita diversos estudis que demostren que els professors no segueixen cap model racional, la qual cosa portaria a haver de revisar aquests models teòrics.

- Finalment, les principals diferències entre els professors sense experiència docent i els professors amb experiència docent es troben en la freqüència, els antecedents i els continguts de la presa de decisions interactives (Marcelo, 1987).

Tot i aquestes aportacions, diversos autors exposen algunes importants limitacions (Pérez Gómez, 1989, 1992) o punts dèbils o inconsistències (López Ruiz, 1999) d'aquest paradigma (extensibles, també, al paradigma mediacional centrat en l'alumne):

- L'èmfasi en l'enfocament cognitiu, la qual cosa comporta la consideració d'una relació directa, causal i unidireccional del pensament cap a la conducta, de tal manera que es manté que els processos de pensament precedeixen els comportaments observables. Segons Shulman (1989), aquest fet comporta acceptar de forma implícita el model de recerca procés-producte, donat que el pensament estudiat és el que està directament relacionat amb el comportament analitzat en els estudis fets des d'aquest paradigma. Pérez Gómez (1989: 124) adverteix que *"los vínculos entre el «procesador» y el «ejecutor» humano permanecen hoy día suficientemente desconocidos como para aconsejar la prudencia y el reconocimiento de cierta discontinuidad entre el pensar y el hacer"*.
- Relacionat amb l'anterior, el no tenir en compte les variables emotives, afectives o els components ètics del comportament representa una limitació a destacar. López Ruiz (1999) destaca el caràcter excessivament psicologicista: el fet que la recerca s'hagi centrat, gairebé exclusivament, en la vida mental dels professors ha comportat que s'hagi obviat la relació amb altres col·legues o altres aspectes i dimensions contextuais i pedagògiques.
- L'escassa, o gairebé nul·la, atenció a les variables contextuais, és a dir, al marc ecològic de l'aula.
- L'escassa o també gairebé nul·la consideració que es dona als continguts del currículum.
- La característica bàsicament descriptiva de la majoria d'estudis i el seu caràcter estàtic i poc crític, la qual cosa comporta, per exemple, que no aportin informació rellevant per a la millora de la pràctica educativa. A més, aquest marcat caràcter descriptiu fa que no es plantegin atendre la naturalesa representacional del pensament ni la funció que poden desenvolupar els coneixements i les creences en l'acció del professor (Pérez Echeverría, Mateos, Scheuer i Martín, 2006).

Tal com succeeix en la resta de paradigmes, aquest també abraça un ampli ventall de models d'estudi que mostren característiques diferenciades. Així, s'inclouen models com els de

Shavelson i Stern (1983) o Clark i Peterson (1990)¹⁷. En aquest sentit, Pérez i Gimeno (1988) classifiquen les investigacions del paradigma mediacional centrat en el professor en dues tendències (tot i que adverteixen del risc d'aquesta reducció):

- L'enfocament cognitiu: se centra en l'estudi de les variables cognitives del professor com a factor condicionant de la pròpia actuació docent i influent en el resultat de l'ensenyança, en els tres àmbits comentats anteriorment (processos de planificació, pensament interactiu i teories i creences del professor). Aquest enfocament és representat pel model «clàssic» de Clark i Peterson.
- L'enfocament alternatiu: es fonamenta en concepcions diferents de l'anterior, centrades en tres elements. En primer lloc, en unes bases conceptuals alternatives, com són el caràcter intencional de l'acció humana en general, i de l'ensenyança en particular; la consideració de l'ensenyament com una activitat artesana amb components ètics, morals, polítics i normatius; la concepció dels fenòmens d'aprenentatge com una construcció personal contextualment condicionada; la reconceptualització de la funció i el paper del professor, en el sentit que s'ha de convertir en un indagador i experimentador del coneixement que ofereix, de l'actuació que realitza i de les construccions que desenvolupen els alumnes; i la reconceptualització de la metodologia d'investigació. En segon lloc, en el pensament pràctic del professor. I, finalment, en la consideració dels processos de socialització com a gènesi del pensament pràctic del professor, a partir de la definició de socialització del professor com "*el proceso de intercambio cotidiano con el medio profesional, mediante el cual adquiere progresivamente el pensamiento personal práctico que determina su conducta docente*" (Pérez i Gimeno, 1988: 57). Aquest fet porta a Pérez i Gimeno (1988) a revisar el model «clàssic» de Clark i Peterson i a proposar un model alternatiu (model de Clark i Peterson «modificat»).

Aquest enfocament alternatiu té moltes idees en comú amb el paradigma ecològic i, sobretot, amb la perspectiva del professional reflexiu, els quals analitzarem tot seguit. En aquest sentit, Imbernón (2002) puntualitza que, en l'actualitat, els estudis realitzats des d'aquest paradigma han desbordat els enfocaments inicials i presenten una major complexitat conceptual i riquesa multidisciplinària i, en resumir-ne les tendències, esmenta, entre d'altres, els plantejaments ecològic-naturalistes i la visió del professor com a «professional reflexiu», fonamentalment a partir dels treballs de Schön (1992, 1998).

¹⁷ A banda de la bibliografia específica, per a una anàlisi més exhaustiva d'aquests models es pot consultar Marcelo (1987) o Angulo (1999).

I.1.1.3. El paradigma ecològic

L'enfocament ecològic també s'ha anomenat «ecologia de l'aula»¹⁸ (Doyle, 1977a; Shulman, 1989), «coneixement de l'aula» (Angulo, 1999) o «model ecològic d'anàlisi de l'aula» (Contreras, 1990; Pérez Gómez, 1992). Representa un model de recerca de tipus naturalista que es diferencia dels paradigmes procés-producte i mediacional perquè no pretén, com és el cas d'aquests, la cerca de l'ensenyança eficaç, sinó que se centra a descriure els comportaments del professor i els alumnes en el context natural de l'aula, i a analitzar la funció d'aquests comportaments en cada escenari específic (Doyle, 1977a, 1977c; Shulman, 1989). Tanmateix, Pérez Gómez exposa que aquest paradigma assumeix els principals supòsits del paradigma mediacional (relació recíproca professor-alumne a l'aula, enfocament des del processament de la informació, importància dels significats...), encara que *"los integra en un análisis más complejo de los mecanismos, factores y sistemas que producen el sentido e intensidad del flujo de los acontecimientos en el aula"* (Pérez Gómez, 1989: 125). De manera similar, Angulo (1999) considera que aquest paradigma es pot entendre com una evolució del paradigma mediacional, tot i matisar que alguns models dins d'aquest paradigma són força complexos¹⁹.

Quant a les principals característiques, Doyle (1985) assenyala que l'estudi dels contextos de l'aula engloba un seguit d'investigacions orientades a la comprensió dels ritmes naturals de l'aula les quals presenten, com a mínim, tres trets comuns:

- "1. Un énfasis en las observaciones a largo plazo, basadas más bien en informes descriptivos que en categorías pre-establecidas o tablas de puntuación.*
- 2. Un interés en la descripción de los procesos que se desarrollan en el aula, de tal manera que la conducta es observada dentro del marco de los hechos circundantes.*
- 3. Una preocupación por la perspectiva de los participantes acerca de los hechos, es decir, por cómo los profesores y los alumnos dan sentido a las realidades del aula."* (Doyle, 1985: 33)²⁰.

A partir les aportacions del propi Doyle (1977a, 1977b, 1977c, 1985), així com de les d'altres autors (Angulo, 1999; Contreras, 1990; Hamilton, 1983; Pérez Gómez, 1989), podem definir un seguit de característiques principals del paradigma ecològic:

¹⁸ *Classroom ecology paradigm.*

¹⁹ Per a un estudi dels diversos models dins d'aquest paradigma es pot consultar Pérez Gómez (1989, 1992).

²⁰ El model ecològic derivat de les idees de Doyle ha tingut una gran influència en la recerca feta des d'aquest paradigma en l'àmbit de l'Educació Física. Ampliarem aquest comentari al següent apartat.

- Visió interactiva de l'educació: els processos d'ensenyament i aprenentatge són entesos com interactius i no se'n planteja l'estudi de forma deslligada, ni a partir de concepcions causa-efecte.
- Perspectiva d'investigació naturalista: la intenció de la investigació és analitzar els esdeveniments que succeeixen en la vida real de l'aula, és a dir, en el context sociocultural concret. A més, s'entén que aquest context d'anàlisi pot veure's influenciat per altres contextos més amplis (per exemple, l'escola, la família, l'entorn social i cultural...).²¹
Aquest fet implica canvis metodològics importants, com poden ser la utilització de mètodes etnogràfics, l'estudi des de l'observació participativa o l'anàlisi de dades situacionals només aplicables al context específic.
- Dimensió ecològica: s'entén l'aula com un espai específic de relacions recíproques entre el medi ambient i el comportament del professor i els alumnes, i no en termes de relacions unidireccionals entre ells.
- Intenció bàsicament diagnòstica: busca comprendre les intencions i motivacions del comportament del professor i els alumnes, és a dir, pretén investigar el que succeeix a l'aula per tal d'interpretar les raons i motivacions del comportament interactiu. En altres paraules, els seus propòsits s'orienten més cap a la descoberta i no tant cap a la verificació.

Per tot això, les principals intencions dels estudis se centren, per una banda, a conèixer com és la vida a l'aula i quin és el seu funcionament, és a dir, *"la utilidad del modelo ecológico de cara a la práctica estriba en que proporciona un marco comprensivo acerca de cómo funciona una clase. Con tal marco, los profesores pueden interpretar de una forma adecuada los problemas con los que se encuentran en el aula"* (Contreras, 1990: 168). Per l'altra banda, també s'adrecen a estudiar els mecanismes de mediació que es duen a terme en aquest sistema ecològic. En aquest sentit, Pérez Gómez (1989) exposa que *"si la perspectiva mediacional hacía mayor hincapié en el procesamiento de información y adopción de decisiones en la planificación"*

²¹ En relació al concepte de context, des d'aquest enfocament ecològic destaquen les aportacions de Bronfenbrenner (1987), segons el qual el desenvolupament de les persones es duu a terme dins d'un context o entorn immediat de propietats i característiques canviants (per exemple, la llar familiar, l'equip esportiu o el grup-classe), al qual s'han d'acomodar les persones a partir de les funcions i conductes pròpies del rol social que els pertocuen (per exemple, pare, mare o fill/a; entrenador, jugador; o professor, alumne). Aquest context immediat (o microsistema) està influenciat per altres contextos més complexos: el mesosistema, entès com les relacions entre dos o més contextos en els quals la persona participa activament (per exemple, en el cas dels infants, l'escola, la família o l'entitat d'activitat extraescolars); l'exosistema, el qual inclou aquells contextos en els quals la persona no interactua, però que els fets i circumstàncies que s'hi esdevenen l'afecten (per exemple, el lloc laboral dels pares, el grup-classe d'un germà o germana o el consell escolar de l'escola); i, finalment, el macrosistema, és a dir, els sistemes de creences, ideologies, etc. definits per l'entorn cultural (per exemple, els sistema educatiu, l'organització econòmica, social i cultural...).

que define el comportamiento preactivo, el paradigma ecológico insiste en la importancia de la mediación radical que aquella necesaria planificación sufre «aquí» y «ahora», como consecuencia de la intervención de influjos plurales y recíprocos en el sistema ecológico del aula” (Pérez Gómez, 1989: 133).

A partir de les idees anteriors, les principals aportacions fetes per la recerca ecològica (Angulo, 1999; Doyle, 1997b, 1977c, 1979; Pérez Gómez, 1989) es concreten a:

- Estudiar les variables que defineixen l'estructura de l'aula i que determinen les característiques del procés instruccional, entenent-les interdependents i específiques de la situació.
Doyle (1977b, 1977c) planteja que el context de l'aula està definit per tres característiques principals: multidimensionalitat (les situacions i els processos d'aula són múltiples i molt variats), simultaneïtat (moltes d'aquestes situacions i processos d'aula succeeixen de manera simultània) i impredictibilitat (les dues característiques anteriors fan que les situacions i els processos d'aula no puguin ser definits o establerts prèviament). Davant d'aquestes circumstàncies, els professors hauran de desenvolupar estratègies per afrontar aquesta complexitat del context de l'aula (per exemple, manejar dues o més situacions alhora, conduir i controlar la durada de les tasques, interpretar les situacions d'aula en el mínim temps possible...).
- Conèixer el significat de les tasques i les activitats dels processos acadèmics en el context de l'aprenentatge a l'aula i en el marc dels significats negociats entre professor i alumnes (Pérez Gómez, 1989). I, més concretament, conèixer i estudiar l'actuació i el pensament del professor en aquest procés de negociació en el context de l'aula. Segons Angulo (1999), per poder dur a terme aquest procés, el professor ha de comprendre i gestionar la classe i el currículum.
- A partir de la idea anterior, conèixer les característiques i condicions de la gestió de la classe (per exemple, l'estructura social i les formes d'organització a l'aula) i del currículum (per exemple, l'estructuració de la tasca acadèmica o la gestió de l'avaluació) en el context específic, i estudiar les relacions que s'estableixen entre aquests dos elements (per exemple, les diferents tasques en què es pot representar el currículum) (Angulo, 1999).

Per altra banda, però, Contreras (1990) apunta alguns elements de crítica a aquest paradigma:

- El plantejament general del paradigma ecològic se sustenta en la idea que el fet social és un sistema d'ajustament, és a dir, en la idea que les persones s'adapten, emmotllen i repleguen a les condicions de l'ambient social. Aquest fet és considerat incompatible

amb els "*presupuestos interpretativos acerca de la naturaleza de la realidad como una construcción social*" (Contreras, 1990: 168).

En aquesta mateixa línia, Pérez Gómez (1992) defensa que no es pot analitzar la vida a l'aula sense tenir en compte el seu caràcter social, és a dir, sense "*tener en cuenta los valores sociales y las pautas culturales que se reproducen o transforman a través de la intervención educativa*" (Pérez Gómez, 1992: 95).

- Aquest mateix plantejament general condueix a identificar la classe amb un sistema tancat, en el qual les conductes i estratègies socials que s'hi duen a terme són considerades "passives", en el sentit que no tenen la capacitat de redefinir i modificar l'ambient en el qual es duen a terme.

Pel seu cantó, Pérez Gómez (1992) afegeix dues limitacions més, amb l'avertiment que representen la major debilitat del paradigma: "*el olvido de los elementos que configuran el contenido del currículum como condicionante de la vida del aula, así como la separación entre la dimensión descriptiva de lo que ocurre en el aula y la dimensión prescriptiva de lo que debe proponerse como finalidad de la intervención educativa*" (Pérez Gómez, 1992: 95).

Finalment, cal tenir present que l'anàlisi del context de l'aula no finalitza amb els estudis realitzats des de la perspectiva ecològica, sinó que, realment, comença amb aquest model d'investigació i dóna lloc a nous plantejaments en la recerca, a alguns dels quals ens referirem més endavant.

I.1.2. Altres enfocaments per a l'estudi de l'acció docent, el pensament i la presa de decisions del professorat

A banda dels paradigmes anteriors, l'estudi de les pràctiques educatives s'ha dut a terme des d'altres models teòrics i epistemològics. No és afany d'aquest treball fer-ne un estudi exhaustiu, tot i que volem comentar-ne dos pel grau d'incidència que han tingut en la recerca educativa en general, i/o en la recerca en Educació Física en particular: la perspectiva del professional reflexiu o de la pràctica reflexiva i la perspectiva de l'acció situada.

I.1.2.1. La perspectiva del professional reflexiu o de la pràctica reflexiva

L'estudi de l'acció docent des de la perspectiva del professional reflexiu, o de la pràctica reflexiva, representa un dels enfocaments més vigents per a l'estudi de l'acció i la pràctica docents, en l'actualitat. Així queda palès a partir del gran nombre de publicacions teòriques i/o de propostes pràctiques (per exemple, Attard i Armour, 2005, 2006; Brubacher, Case i Reagan, 2000; DeMulder i Rigsby, 2003; Gelter, 2003; Houston i Clift, 1990; Hunt, 2001; Loughran, 1996, 2002; Perrenoud, 2004; Schön, 1992, 1998; Weiss i Weiss, 2001; Zeichner, 1994) i d'investigacions o de treballs de recerca (per exemple, Clegg, Tan i Saeidi, 2002; Freese, 1999; Gore i Zeichner, 1991; Husu i Tirri, 2003; Kraft, 2002; Ryan, 2005) publicats en les últimes dues dècades. Fins i tot, amb l'aparició de revistes científiques especialitzades en aquesta temàtica (per exemple, la revista *Reflective Practice*).

En comparació amb els paradigmes d'investigació ja analitzats, a partir dels treballs de Schön (1992, 1998)²² es va introduir un altre punt de vista a l'anàlisi de l'acció i del pensament del professorat, el qual, si bé incorporava algunes de les característiques dels paradigmes ecològic (per exemple, la consideració que el professor intervé en un context ecològic complex) i mediacional²³ (per exemple, l'estudi a partir del pensament del professorat), es fonamentava en una idea ben diferent: la investigació en el camp professional en general (Schön, 1998), i en el camp específic de la docència en particular (Schön, 1992), s'ha de dur a terme des de la pròpia pràctica professional. En aquest sentit, Angulo (1999: 291) assenyala que "*podría afirmarse perfectamente que los estudios de procesamiento de información son estudios sobre el conocimiento del docente, mientras que los segundos [en referència als estudis sobre el coneixement o el pensament pràctic] son análisis desde el conocimiento del docente*". En una línia similar, Gallego (1991: 288) exposa que l'adopció d'aquesta perspectiva segueix una línia de desenvolupament "*hacia posiciones menos racionalistas y más antropológicas y filosóficas*", ja que representa una evolució dels estudis centrats en la presa de decisions cap els estudis focalitzats en el coneixement pràctic del professor, passant pels estudis sobre el pensament en l'acció.

En confrontar aquestes perspectives, Schön diferencia per una banda un model de racionalitat tècnica i, per una altra, un model de racionalitat pràctica. Afirmar que el primer model està basat

²² Tot i que nosaltres hem consultat les traduccions en llengua castellana, val a dir que els originals varen ser escrits els anys 1987 i 1983, respectivament. Aquesta dada ens sembla rellevant perquè il·lustra que, cronològicament, aquests treballs són contemporanis amb els que fonamenten el paradigma ecològic.

²³ Zeichner (1994) exposa que l'interès per l'estudi del pensament del professorat va ser un dels factors que va propiciar el naixement de la concepció del professor com a professional reflexiu.

en el positivisme o, dit amb les seves paraules, entén que la "*racionalidad técnica es la epistemología positivista de la práctica*" (Schön, 1998: 40). Des d'aquest pla epistemològic, s'entén que "*los hechos son los que son, y de ahí se desprenden inequívocamente los fines de la acción, con que el problema está en seleccionar los medios, en aplicar el conocimiento teórico/técnico adecuado*" (Clarà i Mauri, 2010: 132). Així, el fonament d'aquest model es troba en concebre l'activitat professional com l'aplicació del coneixement teòric i tècnic per a la resolució de problemes instrumentals. En l'exemple de les pràctiques educatives escolars, des d'aquesta conceptualització s'entén que els professors han d'aplicar de forma rigorosa els coneixements que aporten les teories i tècniques científiques especialitzades, en l'esdevenir de la seva pràctica professional (Schön, 1998). Dins d'aquest model de racionalitat tècnica s'inclouen les propostes d'investigació del paradigma procés-producte i, fins i tot, la majoria de les fetes des del paradigma mediacional. En aquest sentit, Pérez i Gimeno (1988) exposen que les aportacions de la psicologia cognitiva, en relació amb els processos cognitius dels professors com a variables mediadores entre els seus comportaments i els resultats de l'ensenyança, tenen com a principal objectiu descobrir els processos mentals més adequats per a garantir l'actuació racional del professor.

Per altra banda, Schön defineix el model de racionalitat pràctica, el qual es fonamenta en la idea que el coneixement sobre la pròpia pràctica professional sorgeix de la reflexió davant de situacions complexes, incertes i canviants. D'aquesta manera, es revisa la relació entre el coneixement teòric i la pràctica professional, amb la incorporació d'un tercer element: el *coneixement pràctic* (Clarà i Mauri, 2010; Ramos i Del Villar, 2005), el qual té el component reflexiu com una de les seves principals característiques. A partir d'aquesta pràctica reflexiva es configuren els sabers experiencials²⁴ del docent, els quals són de naturalesa pràctica ja que "*se integran en ella y forman parte de ella en cuanto práctica docente*" (Tardif, 2004: 37). És a dir, els sabers experiencials, o pràctics, s'adquireixen i es desenvolupen en l'esdevenir de les situacions concretes, transitòries, variables, imprevisibles, etc. que defineixen la pràctica professional, i, en última instància, legitimen l'acció docent.

Si la base epistemològica de la racionalitat tècnica és el positivisme, la racionalitat pràctica està fonamentada en el constructivisme, pel fet que "*los hechos no son los que son, la situación y*

²⁴ Tardif defineix el saber docent com un "*saber plural, formado por una amalgama más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales*" (Tardif, 2004: 29). Així, diferencia entre sabers de la formació professional (per una banda, els transmesos per les institucions de formació del professorat i, per una altra, els de caire pedagògic), sabers disciplinaris (els propis i específics dels diferents camps de coneixement i de les diverses disciplines acadèmiques), sabers curriculars (els propis dels programes escolars) i sabers experiencials (els desenvolupats a partir de la pràctica i l'experiència professional). Donat que els tres primers provenen de les institucions formatives i administratives, els sabers experiencials constitueixen, per a Tardif (2004), el fonament de la competència professional dels educadors, pel fet que són els únics adquirits i actualitzats a partir de la pròpia pràctica professional.

los fines no vienen dados, deben ser contruidos, definidos, por el práctico" (Clarà i Mauri, 2010: 132). És a dir, la necessitat del professor de reflexionar sobre la situació docent, per tal de definir-la i conèixer-la per a poder-hi actuar, es recolza necessàriament en un procés constructiu. D'aquesta manera, l'acció docent del professorat no es limitarà a transmetre uns coneixements proposats per uns altres professionals o per les institucions educatives, o a aplicar unes tècniques d'ensenyament prèviament adquirides (Zeichner, 1993, 1994), sinó que serà fruit d'un vertader procés reflexiu i constructiu sobre la pròpia pràctica. De fet, Clarà i Mauri (2010: 133) exposen que la perspectiva del professional reflexiu representa una forma de *"plantear la conceptualización de las relaciones entre conocimiento teórico, conocimiento práctico y práctica"* des d'una base constructivista, com també ho són, tanmateix, l'enfocament de les teories implícites derivat dels treballs de Pozo i col·laboradors, la perspectiva del coneixement personal del mestre desenvolupat a partir de treballs clàssics d'autors com Clandinin i Connelly o Elbaz, i la hipòtesi dels artefactes pràctics, la qual és desenvolupada per ells mateixos des d'una perspectiva constructivista històrico-cultural (Clarà i Mauri, 2010).

Davant de tot això, el model de racionalitat pràctica implica un gir important en l'enfocament sobre la recerca docent, ja que atén a la necessitat d'analitzar el sentit que els professionals atorguen al que fan i pensen quan actuen, és a dir, en el context de les pràctiques educatives escolars, a analitzar el sentit del que fan i pensen els professors en i a partir de la seva pròpia pràctica docent. Davant d'aquesta circumstància, diversos són els autors que, anant encara més enllà en el paper protagonista que ha de jugar el professor en la recerca sobre la pràctica educativa, defensen que la indagació sobre la pròpia pràctica ha de ser una de les funcions pròpies del professor, per la qual cosa reivindiquen la figura del «professor-investigador» (Dewey, 1989; Stenhouse, 1987; Zeichner, 1993, 1994).

La necessitat d'avançar cap a una visió del professor com un professional reflexiu ja va ser apuntada per Dewey fa molts anys (Calderhead, 1989; Martín i Cervi, 2006; Perrenoud, 2004), en la seva proposta del pensament reflexiu. Dewey (1989)²⁵ va assenyalar que la reflexió no és una simple seqüència d'idees, sinó que és *"una con-secuencia, esto es, una ordenación consecucional en la que cada una de ellas determina la siguiente como resultado, mientras que cada resultado, a su vez, apunta y remite a las que le precedieron. Los fragmentos sucesivos de un pensamiento reflexivo surgen unos de otros y se apoyan mutuamente; no aparecen y desaparecen súbitamente en una masa confusa y alborotada"* (Dewey, 1989: 22). En aquest sentit, establí la diferència entre pensament humà reflexiu i rutinari (Porlán, 1993): el pensament rutinari respon i està dirigit per la tradició i l'autoritat dominant del marc social en el

²⁵ L'obra original, *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*, va ser publicada l'any 1933.

qual es desenvolupa la persona, per la qual cosa és difícil de canviar, i el pensament reflexiu està guiat per la presa de consciència activa i crítica.

Igualment, alguns treballs duts a terme des del paradigma mediacional ja varen començar a apuntar la idea de progressar cap a la reflexió sobre la pràctica i, fins i tot, l'incorporaren als objectius i als dissenys metodològics de les recerques (per exemple, Marland i Osborne, 1990; Mitchell i Marland, 1989).

En el seu plantejament, Schön (1992, 1998) opina que el coneixement està en l'acció, és a dir, que qualsevol activitat humana està orientada o dirigida per un component intel·ligent, tant si és espontània o voluntària com si és més o menys observable externament. Tot i així, entén que la capacitat de fer explícit aquest coneixement és limitat i que no sempre és possible descriure el coneixement tàcit que hi ha en les pròpies accions. L'anomena *coneixement en l'acció*. Per altra banda, afirma que, en moltes ocasions, l'ésser humà també pensa i reflexiona sobre el que està fent o ha fet, i que no es limita únicament a actuar sense pensar-hi. Arribats a aquest punt, defineix dos conceptes fonamentals en relació amb el procés reflexiu:

- la *reflexió en l'acció*, la qual implica reflexionar sobre el coneixement en l'acció sense interrompre aquesta acció, en el sentit de fer explícit, examinar i avaluar tot el coneixement implícit. En altres paraules, aquest concepte fa referència al fet de pensar al mateix temps que s'està actuant, per tal de "*reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo*" (Schön, 1992: 37), i
- la *reflexió sobre l'acció*, la qual està caracteritzada per l'anàlisi que fa l'ésser humà sobre les condicions de la pròpia acció, en el moment en què ja no l'està executant. Aquesta circumstància es pot dur a terme "*una vez que el hecho se ha producido, ya tranquilamente, o podemos realizar una pausa en medio de la acción*" (Schön, 1992: 36-37).

En el transcurs d'aquests dos processos reflexius (en i sobre l'acció) es posen en funcionament elements de tipus racional (selecció i anàlisi d'informació) i intuïtiu (emocionals, creatius, etc.). Segons Porlán (1993), el procés de reflexió sobre l'acció s'orienta cap els elements racionals i el de reflexió en l'acció, cap els de caire intuïtiu, pel fet que la naturalesa del context és l'element que determina els dos tipus de reflexió: el context d'immediatesa i improvisació de la reflexió en l'acció és favorable al predomini intuïtiu, mentre que el de major tranquil·litat i assossec de la reflexió sobre l'acció ho és per al predomini racional. En relació a la intuïció, Atkinson i Claxton (2002) refermen la importància que aquest element té en el procés reflexiu, sobretot durant l'acció. Fins i tot, reivindiquen la necessitat de tenir-la més present en les anàlisis que es fan sobre els processos reflexius, i consideren que la interpretació que s'ha fet del concepte de reflexió de Schön s'ha centrat molt en el vessant conscient i deliberat, és a dir, racional, i que l'aspecte intuïtiu ha estat oblidat o poc tingut en compte. Per tot això, remarquen que, en

l'acció, el professor no reflexiona conscientment i que, en realitat, actua i funciona intuïtivament.

Aquest tres processos (coneixement en l'acció, reflexió en l'acció i reflexió sobre l'acció)²⁶ i la interrelació contínua entre pensament i acció representen el fonament del paradigma del pensament pràctic o del professional reflexiu, i són un element clau en l'anàlisi de la pràctica professional en general, i docent en particular.

Una línia de recerca derivada d'aquest plantejament, i que té el seu embrió en els estudis inicials realitzats des del paradigma mediacional sobre la relació entre les creences del professor i l'actuació i la presa de decisions interactives del professor (Mitchell i Marland, 1989; Marland i Osborne, 1990), és la que té com a objecte d'estudi la relació que hi ha entre els esquemes de coneixement i les teories implícites del professor i els esquemes que guien i dirigeixen realment la seva actuació. Argyris (1982) i Argyris i Schön (1974) diferencien, des de la perspectiva de la pràctica reflexiva, les *teories exposades*²⁷ (o *teories en acció*) i les *teories en ús*²⁸. Les primeres fan referència al que manifesten les persones, els professors en el cas de les pràctiques educatives escolars, quan se'ls demana que expliquin i justifiquin les seves accions. Quant a les segones, es refereixen a les estructures i els esquemes de coneixement que dirigeixen realment les seves accions, els quals no poden ser coneguts i estudiats únicament a partir de les explicacions dels actors, sinó que per a la seva anàlisi es fa necessària i indispensable l'observació de les accions i els comportaments. En confrontar les teories exposades i les teories en ús, aquests autors afirmen que sovint no presenten massa relació ni correspondència, de tal manera que els principis manifestats pels professors com a guiatge de les seves accions i els que les guien efectivament moltes vegades no són coincidents. És a dir, s'evidencia sovint una ruptura entre el pensament derivat de la reflexió sobre l'acció i el propi de la reflexió en l'acció. I, a més a més, les persones poden ser conscients o no de la incompatibilitat entre aquestes dues teories (Argyris i Schön, 1974).

Finalitzem aquest apartat fent esment al fet que la perspectiva del professional reflexiu es troba en la base de moltes propostes educatives sobre la formació del professorat (Angulo, 1999²⁹; Brubacher et al., 2000; Laursen, 1994; Villar, 1988). Entre aquestes destaca, per la incidència que té actualment en la definició i el desenvolupament de les competències professionals dels

²⁶ Pérez Gómez (1988) considera que el coneixement en l'acció representa un coneixement de primer ordre, que la reflexió en l'acció representa un coneixement de segon ordre o metaconeixement i, finalment, que la reflexió sobre l'acció representa un coneixement de tercer ordre, en una mena d'estructura jeràrquica.

²⁷ *Espoused theories*.

²⁸ *Theories-in-use*.

²⁹ En aquest capítol del llibre, l'autor realitza un àmplia revisió bibliogràfica dels estudis realitzats des d'aquesta perspectiva.

docents, la proposta de pràctica reflexiva de Perrenoud (2004). Aquest autor parteix de la base que reflexionar de tant en tant o per solucionar problemes puntuals no implica convertir-se en un professional reflexiu, en el sentit que exposa Schön, i entén que la "*práctica reflexiva es un trabajo que, para convertirse en regular, exige una actitud y una identidad particulares*" (Perrenoud, 2004: 43). Partint de la conceptualització de Schön, defensa que "*la autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entienden sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción*" (Perrenoud, 2004: 12), per la qual cosa dibuixa una proposta de formació del professorat fonamentada en l'adquisició i el desenvolupament de l'hàbit de la reflexió.

I.1.2.2. La perspectiva de l'acció situada

Els anys 90 del segle passat sorgeix la perspectiva de l'*acció situada* o de la *cognició situada*³⁰, la qual es comença a desenvolupar a partir de treballs d'autors com Hutchins (1995), Lave (1991), Lave i Wenger (1991) o Suchman (1987). Tot i el nombre d'estudis i recerques fetes des d'aquest plantejament, no es pot considerar l'acció situada com un paradigma, sinó més aviat com un conjunt de perspectives encara poc estructurat que endinsa els seus fonaments en l'etnometodologia, en la psicologia cultural, en l'antropologia cognitiva i en el constructivisme sociocultural (Grison, 2004; Laville, 2000). En aquest sentit, diferents autors (Coll, 2001a; Daniels, 2003; Lacasa, 2001) consideren que l'*acció situada*, així com l'*aprenentatge situat* i les *cognicions distribuïdes*, són uns dels principals corrents de treballs de tall constructivista realitzats des d'una òptica postvigotskiana i, per tant, amb una orientació sociocultural.

Aquesta perspectiva ha tingut un especial desenvolupament en la recerca feta en el món francòfon (Theureau, 2004b; Béguin i Clot, 2004) i fonamentalment intenta donar respostes teòriques i empíriques a qüestions relacionades amb l'acció humana, un cop identificades les limitacions explicatives desenvolupades des del cognitivisme i de la concepció de l'ésser humà com un simple processador d'informació (Grison, 2004; Hauw, 2002; Theureau, 2004b). Així, en relació a les pràctiques educatives, s'ubica en el si d'aquells plantejaments teòrics i epistemològics que volen conèixer i abordar la realitat docent des d'un punt de vista ecològic, etnogràfic, centrat a entendre què és el que succeeix realment en les situacions educatives a

³⁰ Segons Gal-Petitfaux (2003, 2007) i Gal-Petitfaux i Durand (2001), aquestes dues nocions provenen de dues tradicions teòriques convergents. Per una banda, des d'una tradició sociològica i etnometodològica es desenvolupa la perspectiva de l'acció situada (Suchman, 1987); per una altra, des d'una tradició psicològica i basada en la intel·ligència artificial es desenvolupa la perspectiva de la cognició situada (Hutchins, 1995). Segons aquests autors, acció i cognició es defineixen mútuament i no és pertinent fer diferenciació dels conceptes, per la qual cosa poden ser utilitzats indiferentment.

l'aula i, fins i tot, a com interpreten o consideren aquestes situacions els propis protagonistes, és a dir, el professor i els alumnes.

Tot i que s'hi poden identificar diversos enfocaments o corrents (Béguin i Clot, 2004; Grison, 2004), des de la perspectiva de l'acció situada se sosté, com a supòsit comú, que l'acció és indissociable de la situació en la qual es produeix, de manera que acció i situació s'influencien mútuament i es codefineixen de manera continuada i sobre la marxa (Gal-Petitfaux i Durand, 2001; Saury, Ria, Sève i Gal-Petitfaux, 2006). És a dir, es defensa la necessitat de tenir en compte l'estreta relació que s'estableix entre el comportament humà i el context en el qual aquest es duu a terme, en un plantejament contextual i interaccionista.

Fent referència a l'àmbit del nostre treball, s'assenyala que en el si de les pràctiques educatives escolars l'acció docent estarà definida pels contextos físics, mentals i culturals en els quals es desenvolupa. I de manera recíproca, els comportaments docents (així com els dels altres actors participants en la situació educativa) incidiran en les característiques i dinàmiques contextuals. A partir d'aquí, doncs, acció i situació no podran explicar-se a partir de relacions causa-efecte, no podran entendre's separadament i s'hauran d'interpretar a partir d'una situació de relació contínua, dinàmica i canviant d'un moment a l'altre.

En consonància amb aquestes idees, es revisa la relació que s'estableix des de la visió cognitivista entre l'acció i la cognició, en una doble direcció.

Per una banda, des de la concepció situada de l'acció es destaca que les capacitats cognitives de les persones "*funcionen de manera diferent*" (Laville, 2000: 1311) a la descripció que se'n fa des de la psicologia cognitiva. Per exemple, es considera que la capacitat perceptiva no es limita a les propietats dels objectes i de l'entorn, sinó que es relaciona amb les possibilitats d'acció que aquests ofereixen i té la funció d'identificar els aspectes de l'entorn que són pertinents per a l'acció; s'assenyala que la capacitat humana d'interpretar els enuncis del llenguatge depèn, alhora, del context en el qual s'han articulats i de les capacitats dels actors; o s'estableix que la memòria no és una capacitat únicament interna, sinó que és una propietat constituïda pels actors i l'entorn alhora³¹. Així, en el context educatiu escolar i en relació a l'acció docent, el professor observarà, decidirà intervenir, proposarà, preguntarà, corregirà, etc. segons el que succeeixi en la situació concreta i a la interpretació que faci de l'esdevenir de la pròpia situació i, a la vegada, aquesta acció del professor tindrà influència en el desenvolupament i l'evolució de la situació. Tanmateix, i d'acord amb Durand (2002), no s'ha d'entendre que l'acció estigui determinada exclusivament pel context. Si bé és evident que

³¹ Laville (2000) il·lustra aquesta idea amb el següent exemple: per tal de no oblidar-se d'agafar un llibre per l'endemà, una persona es pot refiar únicament del seu record (qüestió estrictament interna) o pot escriure-s'ho en una agenda, demanar a un amic que li ho recordi o deixar el llibre davant de la porta de sortida (és a dir, pot usar estratègies situades i mobilitzar els recursos que li ofereix l'entorn).

aquest ofereix possibilitats i limitacions a l'acció, aquesta també respon a la intencionalitat dels actors (Pradas i López Ros, 2010). Aquesta idea remet al caràcter «encarnat» de la cognició (Gal-Petitfaux, 2007; Saury, Ria et al., 2006, Theureau, 2004b), en el sentit que s'ha d'entendre que els actors (els alumnes i especialment el professor, en relació a l'interès del nostre treball) són persones amb un passat, unes emocions, unes intencions, uns desitjos, unes necessitats, uns interessos, unes capacitats, etc. les quals defineixen i delimiten els seus processos cognitius i, per tant, la seva acció.

Per una altra banda, es qüestiona la relació jeràrquica entre la cognició i l'acció, i la idea que l'acció consisteix fonamentalment en l'execució d'una instrucció (o d'un programa d'instruccions) establerta prèviament, és a dir, executada únicament a partir d'una "*planificació cognitiva prèvia*" (Saury, Ria et al., 2006: 6)³². Tot i que no es nega l'evidència d'una preparació i d'una planificació anteriors, el paper dels plans i de la programació perd protagonisme respecte del que té en altres posicionaments, per exemple el procés-producte i el mediacional (Pradas i López Ros, 2010). Així, des d'aquesta concepció es defensa que quan el professor intervé a l'aula no desplega estrictament un pla complet establert prèviament, sinó que de manera constant interpreta i reinterpreta la situació, amb la qual cosa l'organització global de l'acció «emergeix» de la pròpia dinàmica de la situació (Béguin i Clot, 2004). L'acció, doncs, és concebuda com a situada en un context específic, per oposició a la idea que és l'execució estricta d'un pla genèric predissenyat. En definitiva, no es nega categòricament la «presència» i el rol de la planificació i de la programació, sinó que se'n qüestiona l'abast, en el sentit que aquests processos tinguin l'estatus de ser els elements més determinants de l'acció docent. D'aquesta manera, es posa sobre la taula la necessitat de revisar l'estudi de l'acció docent en relació amb la premissa normalment subscripta que la programació i la planificació hi juguen el paper fonamental (Durand, 1996, 2002; Saury i Gal-Petitfaux, 2003).

Partint de totes aquestes idees, la cognició s'haurà d'entendre com la construcció de significats que deriven de la relació acció-situació: "*la cognició no se situa dins del cap, sinó en un interval, entre l'actor i la situació, que inclou els altres actors*" (Theureau, 2006: 114)³³. En aquest sentit, tindrà gran importància la idea que la cognició està situada socialment i culturalment (Saury, Ria et al., 2006). És a dir, des de la perspectiva de l'acció situada es postula: "*Actuar és construir significats en un context cultural i en relació amb altres individus*" (Saury, Ria et al., 2006: 6)³⁴. Aquesta concepció deriva de la base constructivista vigotskiana i

³² Recordem que els primers estudis sobre el pensament del professorat començaren a realitzar-se des del paradigma mediacional, fonamentat en el cognitivisme, i que alguns d'aquests treballs defineixen models d'actuació en la presa de decisions interactives del professor (per exemple, Clark i Peterson, 1990 o Shavelson i Stern, 1983).

³³ La traducció és nostra, de l'original: "*...la cognition ne se situe pas dans la tête, mais dans un entre-deux, entre l'acteur et la situation, dont font partie les autres acteurs.*"

³⁴ La traducció és nostra, de l'original: "*Agir c'est construire des significations dans un contexte culturel et en relation avec d'autres individus.*"

d'orientació sociocultural que té aquesta perspectiva (Grison, 2004; Theureau, 2004b), la qual analitzarem més extensament al següent capítol.

Saury, Ria et al. (2006) exposen i desenvolupen quatre idees-clau que ens serveixen com a compendi de les premisses bàsiques de la perspectiva de l'«acció o la cognició situada»: el caràcter encarnat de la cognició, la co-determinació de l'acció i la situació, el caràcter indeterminat de l'acció, i la visió de l'acció o de la cognició com una construcció de significats compartits.

Quant a les qüestions metodològiques, a partir de tot l'exposat fins ara es defensa que la recerca sobre l'activitat humana s'ha de fer en situacions reals (Theureau, 2004b), la qual cosa significa que aquest punt de vista sigui molt proper als models ecològics i als plantejaments de l'etnometodologia (Vera i Simon, 1993). En l'àmbit concret de la recerca en Educació, doncs, des de la perspectiva de l'acció situada s'estableix que no es pot concebre i/o estudiar l'actuació del professor durant les pràctiques educatives escolars sense tenir en compte la situació en la qual es duu a terme. Per a Durand (1996, 2000), si es vol fer alguna aportació rellevant a l'estudi de la tasca docent, cal que la investigació se centri a estudiar els docents mentre fan classe i, per tant, en contextos reals.

Davant d'això, l'acció docent no podrà ser previsible (Pradas, 2007, 2010) i, a més, en una situació concreta l'acció del professor només tindrà sentit en la mesura que s'ajusti a aquells aspectes contextuals que tinguin sentit per a ell. És a dir, la relació entre l'acció del professor i la situació docent no es correspondrà indiscriminadament amb qualsevol dels elements del context, sinó que s'ajustarà a la percepció, l'interès i el sentit que el propi professor atorgui a aquests elements contextuals (Pradas, 2010). En definitiva, per tal d'entendre el sentit de les accions docents en aquestes situacions reals no n'hi haurà prou en descriure la dinàmica que s'hi esdevé, sinó que caldrà conèixer també, i fonamentalment, el sentit que atorga l'actor (el professor) a cadascuna de les seves accions (Gal-Petitfaux, 2003).

Aquest fet té fortes conseqüències metodològiques i, alhora, connecta amb els principis de la perspectiva de la pràctica reflexiva: les causes dels fenòmens observables no es busquen des de fora, sinó que la recerca es planteja des de la mateixa acció, amb la qual cosa la informació i les dades per a l'anàlisi es recullen a partir de la reflexió en l'acció i, sobretot, de la reflexió sobre l'acció. Amb aquesta base, molts estudis descriuen cadascuna de les situacions que són rellevants per a la recerca i, posteriorment, utilitzen les entrevistes d'autoconfrontació com a instrument de recollida d'informació per tal de copsar el sentit que l'actor atorga a la seva pròpia acció en aquell context concret.

Les idees i els principis epistemològics, teòrics i metodològics que fonamenten la perspectiva de l'acció (i de la cognició) situada han influenciat de forma especial els plantejaments d'un programa d'investigació sobre l'activitat humana centrat en l'objecte d'estudi conegut com a *curs de l'acció*³⁵ (Durand, 1996; Gal-Petitfaux i Durand, 2001; Saury, Ria, et al., 2006). Aquest terme ha estat definit per Theureau i Jeffroy (1994: 19) com "*l'activitat d'un actor determinat, que està immers en un context físic i social determinat i que pertany a una cultura determinada; l'activitat és significativa per a aquest actor, és a dir, que pot mostrar-la, explicar-la i comentar-la en qualsevol moment del seu desenvolupament a un observador-interlocutor*"³⁶. Uns anys més tard, Theureau (2004a: 48) actualitza la definició de la següent manera: "*El curs de l'acció és l'activitat d'un (o diversos) actor(s) immers(sos) en una situació que és significativa per a ell(s), és a dir, que pot (poden) mostrar-la, explicar-la i comentar-la en tot moment, mitjançant condicions favorables.*"³⁷

El model teòric del curs de l'acció està fonamentat en la idea que l'ésser humà pensa i actua mitjançant signes, els quals es formen i es desenvolupen en la interacció entre la persona i el context (Saury, Durand i Theureau, 1997). L'ús d'aquests signes en l'acció indica que les persones estan constantment integrant experiències i expectatives passades i presents en relació a les experiències futures (Ria, Sève, Saury, Theureau i Durand, 2003), per la qual cosa des d'aquest plantejament es concep l'estudi del curs de l'acció a partir d'una anàlisi semiològica. Metodològicament, l'actor descriu i analitza la pròpia acció a partir de la reconstrucció dels diversos elements de la seva vivència (comportaments, comunicacions, interpretacions, sentiments, emocions...) que li són significatius, donant una gran rellevància a aquest aspecte vivencial.³⁸

³⁵ *Cours d'action.*

³⁶ La traducció és nostra, de l'original: "*...l'activité d'un acteur déterminé, engagé dans un environnement physique et social déterminé et appartenant à une culture déterminé, activité qui est significative pour ce dernier, c'est-à-dire montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur.*"

³⁷ La traducció és nostra, de l'original: "*Le cours d'action, c'est l'activité d'un (ou plusieurs) acteur(s) engagé(s) dans une situation, qui est significative pour ce (ou ces) dernier(s), c'est-à-dire montrable, racontable et commentable par lui (ou eux) à tout instant, moyennant des conditions favorables.*"

³⁸ Per aprofundir en els fonaments teòrics i les derivades metodològiques d'aquest plantejament es pot consultar Theureau (2004a, 2006).

I.2. La investigació sobre l'acció docent, el pensament i la presa de decisions del professorat en el camp de l'Educació Física

En la introducció d'aquest apartat es presenta una revisió històrica de la recerca realitzada en Educació Física, centrant-nos en el camp de la Didàctica. Posteriorment s'examina la investigació duta a terme sobre el paper del professorat, amb especial interès en l'acció docent, la presa de decisions i els processos de pensament, seguint el mateix esquema adoptat al primer apartat, és a dir, a partir de l'evolució que han tingut els diferents paradigmes i perspectives d'investigació.

I.2.1. La recerca en Didàctica de l'Educació Física

Les investigacions realitzades en l'àmbit de l'Educació Física han seguit un camí paral·lel al d'altres àmbits de la Didàctica, en el sentit que els paradigmes de recerca dominants en Didàctica General han marcat amb força les idees fonamentals i els programes de recerca en el camp de l'Educació Física (Amade-Escot, 2000; García Ruso, 2003a; Lee, 1996; Schempp, 1987).

Fins a la dècada dels 80 del segle passat, les recerques sobre l'ensenyança de l'Educació Física estaven influenciades per les perspectives de caire positivista. En aquest sentit, Schempp (1987) destaca la influència del que ell anomena el paradigma de la ciència natural el qual, al seu parer, se sustenta en tres premisses bàsiques: que els fenòmens educatius són naturals (la qual cosa implica que són reductibles a les lleis naturals, és a dir, a lleis independents del context, predictibles i aplicables a qualsevol situació), que hi ha una millor solució per a cada problema en l'ensenyament (i, així, un dels objectius de la recerca serà trobar-la i, a més a més, es reduirà la relació professor-alumne a la relació procés-producte), i que la realitat de l'ensenyament només pot ser estudiada a partir d'allò que és observable (amb la qual cosa no es consideren, per exemple, les necessitats, interessos o aspiracions del professor i els alumnes o la influència dels elements contextuais). Aquests postulats han tingut gran influència en la recerca educativa, tot i que aquesta perspectiva "*ens pot dir què està succeint, però emmudeix quan volem saber per què*" (Schempp, 1987: 113)³⁹. A partir d'aquí, n'exposa les limitacions i planteja la necessitat de seguir avançant des d'un nou paradigma de tipus interpretatiu, més relacionat amb punts de vista de tipus naturalista, etnometodològic i etnogràfic. Amb la intenció

³⁹ La traducció és nostra, de l'original: "*In other words, a natural science perspective can tell us what is happening, but becomes mute when we want to know why.*"

de conèixer per què succeeix quelcom, qui fa que succeeixi i què significa en el context de l'experiència humana viscuda, aquest nou plantejament es fonamenta en dues premisses sobre el comportament humà: es du a terme en un context ecològic i transcendeix allò observable. Aquests supòsits comporten, per exemple, que la classe d'Educació Física sigui vista com un lloc d'establiment de relacions dialèctiques entre el professor i els alumnes, que tinguin molta importància per a l'anàlisi els elements del context ecològic o que s'utilitzin diversos instruments de recollida d'informació (entrevistes, enquestes, qüestionaris...).

En aquesta línia, Lee (1996) revisa com ha evolucionat la visió i la conceptualització de l'ensenyança, de la formació del professorat i del currículum en el camp de l'Educació Física, així com la metodologia de la recerca. Remarca que es poden diferenciar dues grans perspectives històriques en la investigació: en un primer moment, la recerca se centrava a analitzar de forma detallada aspectes molt particulars i concrets del procés d'ensenyament-aprenentatge (per exemple, determinades capacitats o habilitats dels professors o dels alumnes); més endavant però, com a conseqüència de la insatisfacció pels resultats aportats des d'aquesta visió, les investigacions es varen anar focalitzant en les expectatives, els interessos i les interaccions dels participants i en els aspectes contextuais (per exemple, els pensaments, els sentiments o les sensacions dels participants i les relacions que s'estableixen entre ells), és a dir, es va anar ampliant el seu focus d'anàlisi.

En relació a l'objecte d'estudi de la nostra recerca, en aquest extens treball Lee dibuixa una evolució en la investigació centrada en el professor paral·lela al d'altres camps de la Didàctica: els estudis inicials realitzats des dels paradigmes presagi-producte i procés-producte, els quals es fonamentaven en l'anàlisi de la personalitat o del comportament del professor, varen donar pas als fonamentats en els paradigmes mediacionals, és a dir, als que focalitzaven l'atenció en els processos cognitius i de pensament, per arribar, finalment, als recolzats en el paradigma ecològic i als que defineixen el context com l'element central i definitori de les pràctiques educatives.

Finalment, diversos treballs de revisió de la recerca feta en Educació Física diferencien entre els estudis (tesis doctorals, publicacions a revistes, treballs d'investigació...) duts a terme des de plantejaments quantitativs i qualitativs, des dels anys 70 del segle passat fins a l'actualitat (per exemple, Kulinna, Scrabis-Fletcher, Kodish, Phillips i Silverman, 2009; Lee i Solmon, 2005; Silverman, 1987; Silverman i Manson, 2003; Silverman i Skonie, 1997; Ward i Ko, 2006). De manera general, es constata un predomini de les recerques abordades des de plantejaments quantitativs, tot i que a partir dels anys 80 s'observa un progressiu increment de les metodologies de caire qualitatiu i interpretatiu.

En l'àmbit de l'estat espanyol, Delgado i Medina (1997) revisen les línies d'investigació i les tesis doctorals sobre les Ciències de l'Activitat Física i l'Esport presentades a l'estat espanyol entre 1981 i 1996. Estableixen cinc àrees de coneixement (Ciències Biomèdiques, Ciències Socials, Ciències Humanes i de l'Ensenyament, Àrea Esportiva, Altres Àrees), cadascuna de les quals conté diverses subàrees. Dins l'àrea de Ciències Humanes i de l'Ensenyament, consideren, entre d'altres, l'ensenyament de l'Educació Física i l'anàlisi de l'ensenyament. Entre altres dades, es constata que el nombre de tesis relatives a l'àrea de les Ciències Humanes i de l'Ensenyament, durant aquest període, representa el 23,08% del total. D'aquestes, el 40,48% han estat realitzades al voltant de l'ensenyament de l'Educació Física, i el 7,14% al voltant de l'anàlisi de l'ensenyament.

Per altra banda, en un treball més recent, Fernández García (2003) diferencia, en l'àmbit educatiu i de l'ensenyament, quatre enfocaments de recerca els quals considera que coexisteixen, si bé tenen diferent grau d'incidència: enfocaments positivistes, enfocaments cognitius i dels processos mediadors, enfocament interpretatiu i perspectiva crítica. Paral·lelament, exposa que els camps d'estudi més rellevants són l'efectivitat en l'ensenyament i l'aprenentatge, els processos cognitius i la presa de decisions, el pensament del professor, el pensament dels alumnes i l'ecologia de l'aula.

Així com històricament trobem una evolució permanent en els paradigmes de recerca, els objectes d'estudi també han anat evolucionant i canviant en funció dels principis epistemològics i dels interessos i les possibilitats metodològiques. Tot i així, tant a l'estat espanyol com fora han conviscut les publicacions que, des de diverses posicions epistemològiques i metodològiques, analitzen el paper de la programació (per exemple, Byra i Coulon, 1994; Goc-Karp i Zakrajsek, 1987; Housner i Griffey, 1985; Placek, 1984; Stroot i Morton, 1989; Twardy i Yerg, 1987) i/o estudien i aprofundeixen en diverses qüestions relacionades amb el currículum i els programes educatius (per exemple, Ennis, 1992; Kirk, 1993; Placek, 1996; Siedentop, Doutis, Tsangaridou, Ward i Rauschenbach, 1994; Steinhardt, 1992; Viciano, Salinas i Cocca, 2007), es preocupen pel nivell mediacional i/o de reflexió dels professors (per exemple, Castejón, 2004a, 2004b; Díaz Lucea, 2002; Doolittle, Dodds i Placek, 1993; Hardy, 1999; Matanin i Collier, 2003; Tsangaridou, 2008; Tsangaridou i O'Sullivan, 2003) i/o dels alumnes (per exemple, Lee i Solmon, 1992; Moreno Murcia, Hellín Gómez i Hellín Rodríguez, 2006; Solana, 2005; Solmon i Lee, 1997), o estan interessades a conèixer els mecanismes que regulen la interacció educativa (per exemple, Griffin, Siedentop i Tannehill, 1998; Hastie i Pickwell, 1996; Jones, 1992; López Ros, 2001; Rovegno, 1998).

Tanmateix, un gran nombre de treballs destaquen que l'eficàcia docent és un dels objectes d'estudi més recurrents en el camp de l'ensenyament i de la Didàctica de l'Educació Física (per exemple, Doyle, 1975, 1977a; Kulinna, Scrabis-Fletcher et al. 2009; Lee i Solmon, 1992;

Manross i Templeton, 1997; Rink, 1996; Silverman, 1987; Silverman i Manson, 2003; Silverman i Skonie, 1997). Per exemple, Silverman i Skonie (1997), en una exhaustiva revisió feta en diverses bases de dades entre 1980 i 1994, exposen que el 85,5% dels treballs analitzats eren estudis sobre eficàcia docent abordats des de posicionaments procés-producte i relacionats amb els mètodes d'ensenyament, amb la comparació entre professors o entre estudiants, o amb el comportament dels alumnes. La resta es dirigien a analitzar l'ecologia de l'aula, la cognició i la presa de decisions o diverses qüestions de metodologia de la recerca. Així, els estudis fets des de perspectives mediacionals o ecològiques eren molt menors percentualment. En un estudi similar, Silverman i Manson (2003) analitzen les tesis doctorals publicades al *Dissertation Abstract International* entre 1985 i 1999. En relació a l'objecte d'estudi, el 92,5% varen ser classificades com a estudis sobre l'efectivitat docent. La resta versaven, per una banda, sobre la cognició i la presa de decisions i, per una altra, sobre aspectes metodològics de la recerca.

En un interessant treball fonamentat en una extensa revisió bibliogràfica, Rink (1996) descriu els principis i les variables que han estat definits des de la recerca en Educació Física en relació a l'ensenyament eficaç i, des d'una visió crítica, analitza els principis teòrics i epistemològics que els sustenten i les implicacions que tenen per a l'ensenyament de l'Educació Física. Analitza, per exemple, principis com: «els alumnes que dediquen més temps a una bona pràctica aprenen més», «la pràctica hauria d'estar relacionada amb l'objectiu d'aprenentatge i les característiques de l'alumne», «els alumnes que obtenen un nivell elevat d'èxit en la pràctica aprenen més», «els alumnes que practiquen en un elevat nivell de processament cognitiu aprenen més», «els professors eficaços creen ambients d'aprenentatge», «els professors efectius són bons comunicadors», «les característiques i els tipus de feedbacks que dona el professor són variables importants de cara a l'aprenentatge dels alumnes» o «el bon desenvolupament del contingut pot millorar l'aprenentatge».

I.2.2. La recerca centrada en el professorat

Donat l'objecte d'estudi del treball, en aquest últim punt del capítol ens disposem a revisar la recerca feta sobre el paper del professorat en el procés d'ensenyament-aprenentatge, al fil dels diferents paradigmes i perspectives de recerca en Didàctica de l'Educació Física. Abans, però, fem un breu comentari sobre dues qüestions genèriques: els subjectes de les investigacions i la «relativitat» dels paradigmes i perspectives d'investigació.

La recerca centrada en el professorat ha estat duta a terme, tot sovint, amb professors en actiu, amb menor o major nivell d'experiència (per exemple, Chen i Ennis, 1996; Graham, 1987; Granda i Canto, 1997; Hastie, 1998; Jones, 1992; Kneer, 1986; Phillips i Carlisle, 1983; Placek,

1984; Schempp, Manross, Tan i Fincher, 1998; Supaporn, Dodds i Griffin, 2003; Ward i O'Sullivan, 1998; Werner i Rink, 1989). Per altra banda, molts estudis s'han plantejat a partir de la comparació entre professors novells i experts, entre mestres en formació i mestres en servei o entre mestres en formació i professors formadors de mestres (per exemple, Chen i Rovegno, 2000; Fink i Siedentop, 1989; Graham, Hopple, Manross i Sitzman, 1993; Housner i Griffey, 1985; Rink, French, Lee, Solmon i Lynn, 1994; Tan, 1996). Tanmateix, força estudis han tingut, com a subjectes de la investigació, estudiants de Mestre d'Educació Física o en alumnes en pràctiques d'aquests estudis (per exemple, Byra i Coulon, 1994; Graham, French i Woods, 1993; Hardy, 1999; Hastie, 1994a; Matanin i Collier, 2003; Napper-Owen i McCallister, 2005; Rovegno, 1995; Tinning i Siedentop, 1985; Tsangaridou, 2008; Twardy i Yerg, 1987; Woods i Langley, 1998).

Aquests treballs han estat abordats des dels diferents paradigmes i perspectives d'investigació, tal com succeeix en la recerca realitzada en altres camps de la Didàctica. Tot i així, en moltes ocasions aquests paradigmes i perspectives no presenten un caràcter absolut i les investigacions es plantegen des d'una posició eclèctica o que combina o es fonamenta en principis provinents de diferents marcs teòrics i epistemològics. Així, per exemple, Hastie (1994a) utilitza dades provinents, per una banda, d'entrevistes del professorat realitzades des d'un plantejament de pràctica reflexiva i, per una altra, de classificacions de l'activitat dels alumnes i de la posició a la pista del professor durant les sessions, a partir de l'observació sistemàtica; o, en un altre exemple, Ramos (1999) combina l'observació de l'ALT dels alumnes i l'anàlisi del pensament docent per estudiar els processos reflexius dels professors en la construcció del propi coneixement professional, l'eficàcia d'un programa de supervisió encaminat a la reflexió, i les millores de la capacitat reflexiva de docents d'Educació Física en l'etapa de formació inicial.

I.2.2.1. Les recerques prèvies a l'estudi del pensament del professorat: els estudis fonamentats en el paradigma procés-producte

Les recerques realitzades des del paradigma procés-producte han sigut dominants fins a la dècada dels 70-80 del segle passat (García Ruso, 2003a; Lee, 1996; Schempp, 1987). Podem considerar, entre els autors més influents en el camp de l'Educació Física, Maurice Piéron (1988, 1999) el qual, amb el seu programa iniciat i desenvolupat a la Universitat de Liège, a Bèlgica, ha marcat profundament l'escenari europeu fins a finals del segle XX; Daryl Siedentop (1998) i els treballs inicials del programa de recerca engegat a la Ohio State University a finals dels anys 70 del segle XX, el qual va anar derivant cap a postures de tipus més ecològic; o Richard

Tinning (1992) el qual, format a la mateixa Ohio State University en el model de recerca de Siedentop, en retornar a Austràlia qüestiona les premisses teòriques i epistemològiques del paradigma procés-producte i decideix avançar cap a orientacions de caire més interpretatiu i naturalista⁴⁰.

Des d'aquest paradigma, de marcat caràcter positivista, moltes recerques es varen centrar en l'estudi dels processos interactius a les classes d'Educació Física i varen intentar sistematitzar les actuacions del professor i dels alumnes en la consecució del rendiment escolar (per exemple, DeVoe, 1991; Lacy, Willison i Hicks, 1998). La idea bàsica era trobar i descriure els trets clau de l'anomenat «ensenyament eficaç» (Siedentop, 1998; Tinning, 1992), en el qual el paper del professor es definia com a fonamental, tal com ja hem comentat en revisar els paradigmes d'investigació al primer apartat d'aquest capítol. Partint d'aquesta intencionalitat bàsica, els objectes d'estudi sobre els quals s'han realitzat les recerques des d'aquest paradigma són molt diversos. Piéron (1988, 1999) en realitza una àmplia revisió bibliogràfica i diferencia, entre d'altres: els tipus i la freqüència dels comportaments del professor, tant en relació amb la fase de planificació com durant la fase interactiva; la forma de presentació de les activitats per part del professor; les reaccions del professor davant l'actuació dels alumnes; les formes d'avaluació del professor; els estils d'ensenyament utilitzats pels professors; les condicions «necessàries» per a la realització d'una sessió eficaç; o els temps de la sessió.

D'aquest ampli ventall d'objectes d'estudi, molts dels quals també s'han plantejat des d'altres paradigmes, sobretot des del mediacional (Siedentop, 1998), volem destacar-ne tres, pel fet que al seu voltant hi ha hagut una àmplia producció d'investigació: els temps de la sessió, el professor eficaç i els estils d'ensenyament. Tot i aquesta diferenciació, sovint aquests objectes d'estudi s'entrellacen, i no són inhabituals, per exemple, les recerques que relacionen el temps de pràctica motriu amb els estils d'ensenyament, les que vinculen les característiques de l'ensenyança eficaç amb la capacitat del professor d'afavorir el màxim temps de pràctica motriu dels alumnes o les que connecten els estils o els mètodes d'ensenyament amb les característiques del professor eficaç.

L'estudi del temps d'ensenyament-aprenentatge en Educació Física

El temps ha estat un objecte d'estudi molt recurrent en Educació Física (Tinning, 1992). Per exemple, Piéron (1988) presenta treballs propis i d'altres autors que tenen el temps com a objecte d'estudi, des d'enfocaments procés-producte, i el diferencia en temps del programa, temps útil (o funcional), temps disponible per a la pràctica, temps de compromís motor i temps

⁴⁰ Més endavant ens referirem a les derivades ecològiques, naturalistes i interpretatives dels treballs inicials de Siedentop i Tinning.

emprat en la tasca⁴¹. Per altra banda, destaquen els estudis realitzats des de la perspectiva de l'ALT-PE⁴² (*Temps d'Aprenentatge Acadèmic-Educació Física*), que no és res més que una adaptació de l'ALT per a l'Educació Física (Metzler, 1982). Aquestes classificacions del temps en les sessions d'Educació Física han estat la base de molts estudis, tant a l'estat espanyol (per exemple, Alarcón, Cárdenas i Ureña, 2008; Calderón i Palao, 2005; Chinchilla, Fernández García i Vegas, 2003a, 2003b; Olmedo, 2000;), com fora d'ell (per exemple, Beauchamp, Darst i Thomson, 1990; Hastie, 1994b; LaMaster i Lacy, 1993; Randall i Imwold, 1989; Shute, Dodds, Placek, Rife i Silverman, 1982; Siedentop, Tousignant i Parker, 1982; Silverman, Tyson i Morford, 1988). Molts estudis, a més, s'han dirigit a explicar qüestions metodològiques per a la seva observació o a descriure i/o desenvolupar instruments per a mesurar-lo (per exemple, Lozano, Viciano i Piéron, 2006; Metzler, DePaepe i Reif, 1985; Ramírez, Lozano, San-Matías, Zabala i Viciano, 2006; Silverman i Zotos, 1987). L'actualitat d'alguns d'aquests treballs, sobretot els realitzats a Espanya, demostra que el temps en Educació Física encara és un objecte d'estudi molt vigent.

La base teòrica de totes aquestes recerques és que la capacitat per aconseguir el màxim temps de compromís motor dels alumnes és considerada una de les destreses més importants en l'actuació docent dels professors (Piéron, 1988, 1999; Del Villar, 2001). Sense menysprear la importància que té l'aprofitament del temps i la cerca del màxim temps de pràctica motriu en les sessions d'Educació Física, aquesta apreciació ha estat discutida per altres autors des d'altres punts de vista, i la relació causa-efecte entre el temps de compromís motor i la millora en els aprenentatges ha estat posada en qüestió (Lee, 1996; Tinning, 1992). En aquest sentit, Lee (1996) presenta diversos estudis que apunten que la qualitat del procés d'ensenyament-aprenentatge pot ser més important que el temps de pràctica motriu. I, al seu torn, Tinning (1992), després de presentar els resultats derivats de diverses recerques fetes des d'aquest paradigma, en critica la visió excessivament descriptiva i es qüestiona si l'ALT és un indicador vàlid per definir un professor eficaç o una lliçó d'Educació Física de qualitat. A partir d'aquest qüestionament, apunta la necessitat de tenir presents altres elements en la cerca de l'eficàcia docent, com són les característiques de l'actuació docent del professor o de la participació dels alumnes. Tot i així, també s'ha de fer constar que l'ALT ha estat un índex de mesura emprat en recerques fetes des d'altres paradigmes, com l'ecològic (per exemple, Hastie, 1998), o des d'altres perspectives, com la del professional reflexiu (per exemple, Ramos, 1999).

⁴¹ Per una anàlisi en profunditat es pot consultar Piéron (1988, 1999).

⁴² *Academic Learning Time-Physical Education*.

Les característiques del professor eficaç

La recerca relacionada amb les característiques del professor eficaç ha tingut gran importància en els estudis en el camp de l'Educació Física (Devís, 1994; García Ruso, 1993, 2003a; Siedentop, 2002b; Tinning, 1992) com, de fet, també l'ha tingut en altres camps. Piéron (1988), per exemple, estableix que les condicions bàsiques per assegurar l'èxit pedagògic es resumeixen a assegurar el màxim compromís motor, a afavorir un clima positiu a l'aula, a donar informació freqüent i de qualitat sobre l'estat de les realitzacions motrius dels alumnes i a tenir definida clarament i prèviament l'organització de les condicions de la pràctica. Paral·lelament, el mateix Piéron (1988), citant Siedentop, estableix un resum dels principals resultats obtinguts en l'ensenyança general en relació a l'eficàcia. Com podem observar, les idees expressades són molt similars a les exposades anteriorment:

- percentatge elevat de temps dedicat a la matèria d'ensenyança,
- elevat índex de contingut d'ensenyament dedicat a les habilitats dels alumnes (temps de compromís motor),
- desenvolupament d'un clima positiu a l'aula,
- desenvolupament d'estructures de treball a classe afavoridores d'un compromís motor sense alterar el clima positiu.

Gran nombre d'estudis (per exemple, Graham, Soares i Harrington, 1983; Gusthart i Sprigings, 1989; Phillips i Carlisle, 1983; Werner i Rink, 1989) aprofundeixen en aquestes idees i aporten noves característiques que defineixen el professor eficaç: coneixement del contingut a ensenyar, claredat en la presentació i exposició de la informació, adequada i correcta utilització de les demostracions, o capacitat per analitzar les necessitats dels alumnes.

Ens sembla interessant remarcar, entre totes aquestes característiques, la relació que es planteja entre el temps de compromís motor i el professor eficaç, en el sentit que s'entén que el primer és un element definidor del segon. És a dir, des de la idea que el temps que es dedica a l'Educació Física a l'escola és molt limitat (Siedentop, 1998), se sosté que una de les principals característiques del professor eficaç està relacionada amb la capacitat d'aconseguir que el temps durant el qual els alumnes estan involucrats en l'execució motriu de les tasques sigui el més elevat possible. D'aquesta manera, un nombre considerable de recerques han relacionat el temps de compromís motor amb l'eficàcia docent (per exemple, Berkey, 1986; Chinchilla et al., 2003a; Graham, Soares et al., 1983; LaMaster i Lacy, 1993; Phillips i Carlisle, 1983).

Finalment, val a dir que la cerca del professor o de la pràctica eficaç ha estat tant influent que també s'ha convertit en un objecte d'estudi abordat des d'altres paradigmes o perspectives d'investigació (Devís, 1994) com, per exemple, els paradigmes mediacional i ecològic (Siedentop, 1998; Tinning, 1992), la perspectiva de la pràctica reflexiva (Ramos i Del Villar, 2005) o la perspectiva de l'acció situada (Visioli i Ria, 2010). Ens referirem a alguns d'aquests treballs en el desenvolupament dels propers punts d'aquest apartat.

Els estils d'ensenyament

Una altra gran línia de recerca en Educació Física, abordada inicialment des del paradigma procés-producte i amb una gran producció científica entre els anys 70 i 80 del segle passat, és la que té com a objecte d'estudi els estils d'ensenyament⁴³ (Sicilia, 2001; Sicilia i Delgado, 2002; Tinning, 1992). Des que l'any 1966⁴⁴ Mosston va proposar l'espectre dels estils d'ensenyament de l'Educació Física, gran part de la producció investigadora s'ha centrat a estudiar qüestions com la identificació de l'estil d'ensenyament del professor, el grau de participació i els tipus de comportament del professor i/o dels alumnes en els diferents estils d'ensenyament, la influència dels estils d'ensenyament en l'aprenentatge dels alumnes i la diferència que hi ha en l'aprenentatge dels alumnes segons l'estil d'ensenyament utilitzat o el temps necessari perquè es produeixin els aprenentatges esperats segons l'estil d'ensenyament utilitzat (Sicilia, 2001). D'aquesta manera, alguns estudis s'han centrat a analitzar els motius pels quals utilitzen un o uns determinat/s estil/s d'ensenyament (per exemple, Kulinna i Cothran, 2003), o a comparar la influència que exerceix sobre els aprenentatges dels alumnes l'adopció de diversos estils d'ensenyament per part dels professors (per exemple, Morgan, Kingston i Sproule, 2005; Salvara, Jess, Abbott i Bognár, 2006). Cothran, Kulinna, Banville, Choi, Amade-Escot, MacPhail et al. (2005) dugueren a terme un estudi sobre el pensament del professorat en relació a l'espectre dels estils d'ensenyament de Mosston, en el qual hi participaren més de 1.400 professor d'Educació Física de set països diferents. Els resultats d'aquest ampli estudi conclouen que el context nacional és un element que influeix en l'ús i en la idea que els professors tenen dels diferents estils d'ensenyament. Per altra banda, però, també es constaten similituds entre els professors dels diferents països (per exemple, els professors utilitzen diversos estils d'ensenyament, tot i que solen ser més fidels als que consideren que reporten més beneficis).

A més, en molts casos l'objectiu final de les recerques fetes s'orienten a conèixer les condicions de l'ensenyament eficaç (Siedentop, 1998) o a establir relacions entre el temps de compromís motor i els estils d'ensenyament (per exemple, Aragón, 2007; Campos, 2007; Martín-Recio, 2003).

Com en casos anteriors, aquests treballs també han estat objecte de revisió, i diversos autors (per exemple, Sicilia, 2001; Sicilia i Delgado, 2002; Sicilia-Camacho i Brown, 2008) critiquen la recerca feta des de plantejaments procés-producte en relació amb els estils d'ensenyament i

⁴³ Entenem que un estil d'ensenyament és un esquema de funcionament docent preestablert a partir del qual queden clarament definides les característiques dels patrons de comportament de professor i alumnes. Per a més informació es pot consultar Mosston (1982), Mosston i Ashworth (1999) o Sicilia (2001).

⁴⁴ Nosaltres hem consultat la traducció al castellà, de l'any 1982.

proposen noves perspectives d'investigació, com per exemple els models ecològics i els que donen més responsabilitat als alumnes en el procés d'ensenyament-aprenentatge⁴⁵.

Quant a les qüestions metodològiques, la majoria d'investigacions s'han basat en l'observació sistemàtica, de tal forma que s'ha creat tot un seguit d'instruments amb la intenció de donar fe de com es duu a terme aquest procés d'interacció. Podem esmentar, com a exemples, l'adaptació de Cheffers del model de Flanders (més conegut com a *CAFIAS*) o les propostes de Siedentop a la Ohio State University (*OSU Teacher Behavior Instrument*) (Lee, 1996).

D'un temps ençà però, aquesta línia d'investigació ha estat qüestionada per diversos autors (per exemple, Devís, 1994; García Ruso, 2003a; Kirk, 1989; Sicilia, 2001; Sicilia i Delgado, 2002), tal com ha succeït, de fet, en altres àmbits de la Didàctica. Devís (1994), per exemple, qüestiona que la investigació dominant en Educació Física es preocupi de la cerca de l'eficàcia docent i planteja la necessitat de buscar alternatives d'investigació basades en l'ensenyament de qualitat. Al seu torn, com ja hem comentat, Sicilia (2001) i Sicilia i Delgado (2002) també qüestionen les línies de recerca predominants sobre els estils d'ensenyament.

Per la seva banda, Kirk (1989) remarca la separació entre la recerca i la pràctica educativa que fomenta el que ell mateix anomena *model ortodox de recerca en ensenyament en Educació Física* (que és creditor de les tècniques i els fonaments de les ciències naturals, que cerca la mesura objectiva del procés d'ensenyament i aprenentatge, i que utilitza instruments de recollida d'informació estandarditzats i anàlisis estadístiques sofisticades per a la seva interpretació). Davant d'això, proposa un model alternatiu fonamentat en l'adopció d'una perspectiva més interpretativa i fenomenològica.

Per tot això, si bé es valoren com a destacades les aportacions de la perspectiva del procés-producte, això no evita reconèixer les seves limitacions, les quals ja hem exposat en el primer apartat d'aquest capítol. Fins i tot, els mateixos Piéron (1999) o Siedentop (1998) així ho reconeixen.

I.2.2.2. L'inici dels estudis sobre el pensament del professorat: el paradigma mediacional centrat en el professorat

Aquestes limitacions de les investigacions plantejades des del paradigma procés-producte donaren lloc a l'adopció d'altres perspectives per a l'estudi dels processos d'ensenyament-aprenentatge. Des del paradigma mediacional centrat en el professor, el qual està basat en la perspectiva cognitivista, es considera que l'activitat cognitiva del professor, com a procés

⁴⁵ Aprofundirem en aquesta idea al punt I.2.2.4 d'aquest mateix capítol, en tractar la recerca feta des del paradigma ecològic.

mediador entre ell mateix i els alumnes, és l'element bàsic en el procés d'ensenyament-aprenentatge. I dins d'aquest marc general, l'estudi del pensament del professorat, així com de la seva presa de decisions, ha estat un important tema d'estudi. En aquest sentit, González, Carrasco i García (2003) fan una àmplia revisió de l'estat de la qüestió de la investigació en el paradigma del pensament del professorat d'Educació Física, i assenyalen els següents àmbits com a més importants:

- Les creences dels professors: estudis centrats en la identificació i l'anàlisi de les creences, valors i conviccions dels professors.
- La planificació dels professors: treballs que tenen com a objecte d'estudi les decisions preinteractives dels professors.
- La relació entre la planificació i el comportament del professor i dels alumnes: estudis que intenten analitzar qüestions com les relacions entre les decisions preactives i la presa de decisions interactives del professor o la relació entre aquests aspectes i el comportament dels alumnes.
- Els problemes pràctics dels professors: treballs que estudien les preocupacions dels docents.

Per la seva banda, Lee (1996) esmenta tres grans àmbits d'anàlisi centrats, per una banda, en l'estudi dels processos de pensament que succeeixen abans de la sessió (decisiones preinteractives), per una altra, en les decisions en la fase interactiva i, finalment, en la influència de les teories i les creences del professorat en relació a aquestes dues fases.

El procés de planificació i les decisions preinteractives

La recerca en relació amb els processos de planificació i les decisions que hi duu a terme el professorat d'Educació Física és extensa i té gran importància, especialment durant els anys 80 i 90 de segle XX (per exemple, Byra i Coulon, 1994; Housner i Griffey, 1985; Stroot i Morton, 1989; Twardy i Yerg, 1987), i en l'actualitat encara es manté (per exemple, Castejón, 2004a, 2004b; Castejón, Caro, Gamarra, Hernando, López, Nieto et al., 2001; Díaz Lucea, 2001). Alguns dels aspectes que posen de relleu aquests treballs són que els professors, en planificar, sovint focalitzen l'atenció en la selecció dels continguts i/o en les activitats d'ensenyament-aprenentatge, i no tant en els objectius (Housner i Griffey, 1985; Placek, 1984; Twardy i Yerg, 1987); que, a l'hora de planificar, els professors també prenen en consideració factors com el comportament i el nivell motriu dels alumnes, qüestions pràctiques i organitzatives o les intencions educatives (Goc-Karp i Zakrajsek, 1987; Placek, 1984; Stroot i Morton, 1989); que, amb l'experiència, els processos de planificació dels professors van canviant, en el sentit que les programacions solen ser més elaborades i complexes entre els docents experts que entre els novells (Barret, Sebren i Sheehan, 1991; Lee, 1996); que els professors novells són més

dependents de la programació i la consideren més prescriptiva que els professors experts (Stroot i Morton, 1989); que els professors solen planificar tenint molt en compte el context específic en el qual es duu a terme la programació (Díaz Lucea, 2001) i que solen seguir un model de planificació propi (Placek, 1984); o que la planificació és un element fonamental de cara a l'eficàcia de l'acció docent durant la fase interactiva del procés d'ensenyament-aprenentatge (Byra i Coulon, 1994). Alguns estudis també apunten que el percentatge de professors que planifiquen és força baix (per exemple, Kneer, 1986; Placek, 1984).

La presa de decisions interactives

Quant a la presa de decisions del professor durant la fase interactiva, García Ruso (2003a) destaca dues línies d'investigació. Per un cantó, esmenta les recerques centrades en les decisions interactives dels professors en relació a les decisions de la planificació (per exemple, Byra i Coulon, 1994; Imwold, Rider, Twardy, Oliver, Griffin i Arsenault, 1984; Twardy i Yerg, 1987). Aquests treballs apunten l'existència de certs nivells de relació entre els processos de planificació i els comportaments interactius del professor, els quals són adjectivats com a positius per Byra i Coulon (1994). Per una altra banda, fa referència a les investigacions dedicades a comparar les característiques de l'acció docent entre professors novells i experts (per exemple, Graham, Hopple et al., 1993; Housner i Griffey, 1985; Jones, Housner i Kornspan, 1997; Tan, 1996), amb la intenció final de definir les característiques del professor expert. Els resultats que es deriven d'aquestes investigacions apunten que els experts solen disposar d'estructures de coneixement més complexes sobre el procés d'ensenyament i sobre el currículum, que es recolzen més en la seva experiència que en la planificació a l'hora de prendre decisions, o que dediquen més temps a analitzar les necessitats individuals dels alumnes i que hi actuen en conseqüència.

També es constaten diferències en la presa de decisions dels professors en funció del comportament dels alumnes o del nombre d'estratègies alternatives i la pròpia capacitat d'utilitzar-les davant de situacions no previstes (Byra i Sherman, 1993; Housner i Griffey, 1985; Imwold et al., 1984). Imwold et al. (1984) apunten, a partir dels resultats de la seva recerca, que els professors que han planificat prèviament utilitzen més rutines d'actuació a l'aula, tenen més control sobre l'organització de la classe i dediquen més temps a aportar informació durant les sessions, que els que no han planificat.

Aquests estudis comparatius (entre novells i experts o entre professors que fan planificacions prèvies o no) no estan allunyats de la recerca del professor eficaç, o de l'anomenat professor «ideal» (Castejón, 1996), en el sentit que atribueixen unes determinades característiques de personalitat, d'actuació instruccional i de pensament al professor per la qual cosa, en aquest aspecte, s'assemblen molt a alguns estudis realitzats des del paradigma procés-producte.

Les teories i les creences

Sota aquesta denominació s'engloben tot un seguit de treballs dirigits a analitzar les creences, esquemes de pensament, concepcions, teories implícites, etc. del professor. En moltes d'aquestes investigacions els subjectes de l'estudi han estat estudiants de mestre d'Educació Física i/o alumnes en pràctiques (per exemple, Doolittle et al., 1993; Goc Karp i Woods, 2008; Hutchinson, 1993; Matanin i Collier, 2003; Woods i Langley, 1998), en la majoria de casos amb la intenció de recollir informació vàlida per dissenyar i/o millorar els programes i els currículums en la formació del professorat.

L'estudi de les creences s'ha abordat molt sovint en relació als processos de planificació (per exemple, Ennis, 1992; Ennis i Chen, 1995; Ennis, Ross i Chen, 1992) o en relació als comportaments interactius. Quant a la relació existent entre les creences del professor i les seves accions i pràctiques interactives, qüestió d'interès de cara a la nostra recerca, alguns estudis apunten que és manifesta (per exemple, Chen i Ennis, 1996; Tsangaridou, 2008), mentre que els resultats d'altres recerques assenyalen gens o poca relació (per exemple, Kulinna, Silverman i Keating, 2000; Siedentop, Doutis et al., 1994).

La majoria d'idees generals exposades per Pajares (1992), sobre els resultats als quals ha arribat la recerca general sobre les creences del professorat⁴⁶, també són confirmades en l'àmbit de l'Educació Física. Així, per exemple, les conclusions a les quals arriben diversos estudis assenyalen que les creences es construeixen en el decurs de l'experiència (Hardy, 1999; Hutchinson, 1993; Matanin i Collier, 2003; Placek, Dodds, Doolittle, Portman, Ratcliffe i Pinkham, 1995), tot i que també durant la formació (Goc Karp i Woods, 2008); que, tot i ser resistents al canvi (Doolittle, et al., 1993; Matanin i Collier, 2003; Woods i Langley, 1998), es poden modificar, sobretot a partir de la influència dels programes de formació (Deglau i O'Sullivan, 2006; Goc Karp i Woods, 2008; Matanin i Collier, 2003; Woods, Goc Karp i Escamilla, 2000; Xiang, Lowy i McBride, 2002); que algunes estan més arrelades que d'altres (Doolittle et al., 1993; Placek et al., 1995); que la realitat és interpretada a través del filtre de les creences (Doolittle et al., 1993); o que aquestes creences influeixen en l'actuació del professor (Chen i Ennis, 1996; Woods i Langley, 1998). Tot i així, com succeeix en el cas de les recerques fetes en d'altres camps, també hi ha estudis que evidencien poca relació entre els sistemes de creences i les pràctiques d'ensenyament (per exemple, Siedentop, Doutis et al., 1994).

A banda d'aquests tres àmbits «clàssics» d'anàlisi, molts treballs s'han dirigit a estudiar els problemes pràctics del professor (González et al., 2003), en el que s'ha anomenat l'estudi del *coneixement pràctic* del professor (García Ruso, 2003b). Si bé s'inicia en el si del paradigma mediacional, aquest àmbit de recerca també ha estat abordat des de posicionaments de pràctica reflexiva o, si més no, molt propers a aquesta perspectiva (per exemple, Rovegno,

⁴⁶ Veure pàgina 53.

1992c). En aquesta línia destaquen, a nivell espanyol, els treballs de Del Villar (1993, 1996) els quals, des d'un paradigma mediacional centrat en el professor, analitzen l'evolució del pensament docent de professors d'Educació Física en formació durant les pràctiques didàctiques. Del Villar identifica tres fases diferenciades en el decurs d'aquestes pràctiques, les quals es caracteritzen per les preocupacions manifestades pels docents: preocupació per la supervivència (relacionada amb els problemes d'organització a la classe, el control dels alumnes, la temporalització de les activitats, el contingut de la informació inicial...), preocupació tècnica (relacionada amb l'interès per l'ensenyança i pels problemes dels alumnes: l'estructura de les tasques d'ensenyament-aprenentatge i les possibilitats d'individualització, el procés i les tasques instruccionals, la participació dels alumnes, l'assoliment de la motivació dels alumnes, la millora del clima de l'aula...) i preocupació institucional (relacionada amb l'interès per participar en els òrgans de govern de les escoles, en projectes d'investigació i innovació educativa, en activitats de millora de la pràctica professional...).

Més recentment, s'han desenvolupat diversos treballs que analitzen els pensaments, les creences i/o els comportaments dels professors d'Educació Física des de perspectives que incorporen plantejaments de base constructivista (per exemple, Díaz del Cueto, 2005; Díaz del Cueto i Castejón, 2011a, 2011b; Díaz-Cueto, Hernández-Álvarez i Castejón, 2010).

Finalment, una altra línia de recerca mediacional es dirigeix cap els processos cognitius dels alumnes, en el que s'ha anomenat paradigma mediacional centrat en l'alumne (Lee i Solmon, 1992). Lee (1997) fa a terme una breu revisió dels inicis i l'evolució de les recerques fetes en aquest paradigma i proposa un model per a l'estudi del pensament i el comportament dels alumnes. Cal dir, a més a més, que l'interès sobre el paper de les característiques dels alumnes i dels aspectes que mediatitzen el seu procés d'aprenentatge ha recuperat força en les dues últimes dècades, malgrat que l'orientació teòrica s'allunya de les perspectives més cognitivistes mantingudes des del paradigma mediacional i s'apropa a plantejaments de tipus constructivista (Lee, 1997; Rink, 2001). En aquest sentit, Lee (1997) finalitza el seu treball analitzant diversos estudis que han estat realitzats des d'aquesta perspectiva, en relació amb els pensaments, les creences i les motivacions dels alumnes.

1.2.2.3. Els estudis sobre el coneixement didàctic del professorat

Ubicat en aquest ampli marc del pensament del professorat, i en una línia similar als estudis del coneixement pràctic, és a dir, abordats inicialment des de plantejaments mediacionals i derivats posteriorment cap a plantejaments reflexius, la investigació sobre el *Coneixement Didàctic del*

*Contingut*⁴⁷ (*Pedagogical Content Knowledge -PCK-*) per part del professor ha estat un objecte de recerca molt important en l'àmbit de l'Educació Física (Amade-Escot, 2000; Rovegno, 1995). Shulman (1987) considerà que el coneixement bàsic del professor ha d'incloure les següents categories: coneixement del contingut, coneixement pedagògic (o didàctic) general, coneixement curricular, coneixement didàctic del contingut, coneixement dels alumnes i de les seves característiques, coneixement dels contextos educatius, i coneixement dels objectius, finalitats i valors de l'educació i dels seus fonaments filosòfics i històrics. Entre d'altres qüestions, assenyalà que el coneixement didàctic del contingut és distintiva dels sabers necessaris per ensenyar, ja que representa la combinació entre el coneixement del contingut i de la pedagogia de cara a: organitzar i representar la matèria d'ensenyament, adaptar-la a les característiques dels alumnes, i presentar-la en el procés instruccional. Aquest fet implica que el coneixement didàctic del contingut sigui una categoria diferenciadora del coneixement que té un especialista en un contingut d'ensenyament-aprenentatge o àrea del saber determinat, en relació al que posseeix un pedagog. Així, a la dècada dels 80 del segle XX va aparèixer aquest programa de recerca que es va esforçar a analitzar la transformació que s'ha de fer necessàriament al contingut per tal de ser «ensenyable» als alumnes (Siedentop, 2002a) o, dit d'altra manera, que estudiava la selecció, organització i presentació que ha de realitzar-se al contingut d'ensenyament per tal d'adequar-lo a la realitat educativa (Marcelo, 1992).

Amade-Escot (2000), en una excel·lent revisió de l'estat de la qüestió, mostra les principals línies de recerca d'aquest programa, entre les quals destaca: el coneixement del professorat i la seva presa de decisions i l'estructura del coneixement pedagògic; les formes d'adquisició, transformació i aplicació d'aquest coneixement per part dels professors, tot considerant els factors contextuals i ecològics; i el grau de pertinença del currículum universitari i dels processos de formació inicial i continuada dels professionals. A més, assenyalava que mentre que el *Pedagogical Content Knowledge* és un programa fonamentalment americà, a Europa ha tingut una forta incidència l'anomenada *Didàctica de l'Educació Física (Didactics on Physical Education)*, la qual se centra en qüestions com la comprensió del sistema didàctic i del procés de transformació del coneixement, a partir de la idea de transposició didàctica⁴⁸ (Chevallard, 1997) emprada tant a la Didàctica General com a les Didàctiques Específiques; l'estudi de les interaccions a l'aula; l'anàlisi de les concepcions didàctiques; l'examen del coneixement del

⁴⁷ El terme *Pedagogical Content Knowledge* ha estat traduït com *Coneixement Pedagògic del Contingut* (per exemple, De Vicente, 1992; Del Villar, 2001) o, de forma més habitual i extensa, com *Coneixement Didàctic del Contingut* (Bolívar, 1993, 2005; Marcelo, 1992).

⁴⁸ Des que l'any 1991 (nosaltres hem consultat la traducció de 1997), Chevallard va presentar i definir aquest concepte: "Todo proyecto social de enseñanza y de aprendizaje *se constituye dialécticamente* con la identificación y la designación de contenidos de saberes *como* contenidos a enseñar. (...) *Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El "trabajo" que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica.*" (Chevallard, 1997: 45)

professorat; o l'exploració de les concepcions dels estudiants. Finalment, la mateixa autora exposa que un d'aquests àmbits fonamentals d'estudi, el qual ha estat present tant en l'orientació americana com en l'europea, ha estat el relacionat amb el pensament del professorat i la seva presa de decisions.

En relació a aquesta distinció entre *Pedagogical Content Knowledge* i *Didactics on Physical Education*, Eirín, García Ruso i Montero (2003) assenyalen que en l'àmbit espanyol la recerca ha estat molt més influenciada pel corrent europeu que per l'americà, per la qual cosa la recerca en Educació Física sobre el PCK ha estat força escassa. Aquests autors revisen àmpliament la recerca feta sobre aquest objecte d'estudi, a partir de la qual constaten que l'abordatge s'ha fet des de perspectives i paradigmes d'investigació molt diversos. Així, tot i iniciar-se en el marc mediacional del pensament del professorat, la recerca feta sobre el PCK s'ha abordat també des de posicions ecològiques (per exemple, Rovegno, 1992a), des de la pràctica reflexiva (per exemple, Jenkins i Veal, 2002), des de perspectiva situada de l'acció (per exemple, Cizeron i Gal-Petitfaux, 2005) i des de la pedagogia crítica (per exemple, Fernández-Balboa, Barret, Solomon i Silverman, 1996). Fins i tot, més recentment l'estudi del PCK s'ha dut a terme des de posicionaments constructivistes (per exemple, Chen, 2002; Rovegno, 1998; Rovegno i Bandahuer, 1997).

Les conclusions a les quals arriben alguns dels estudis realitzats en Educació Física⁴⁹ apunten que el domini de la matèria per part del professor (Schempp et al., 1998) i l'experiència del professor (Graber, 1995; Granda i Canto, 1997; Rovegno, 1992a) són elements importants en la construcció del coneixement didàctic del contingut; que aquest procés de construcció és de naturalesa personal i està fortament influenciat per la percepció que els professors tenen de les capacitats d'aprenentatge dels alumnes (Ennis i Chen, 1995; Rovegno, 1992a; Schempp et al., 1998); que els professors novells mostren dèficits en qüestions com la definició de la progressió de les tasques, l'organització més adequada dels alumnes per tal d'afavorir els aprenentatges o l'adequació de la dificultat i de la durada de les tasques al nivell dels alumnes (Granda i Canto, 1997), així com en la detecció dels aspectes emocionals dels alumnes (McCaughtry i Rovegno, 2003); que els professors en formació o novells tendeixen a justificar les dificultats d'aprenentatge dels alumnes pels problemes de comportament, la poca atenció, el desinterès, la manca d'esforç, etc. dels mateixos alumnes, i que no es qüestionen la influència de la seva pròpia acció educativa (McCaughtry i Rovegno, 2003); o que el coneixement del contingut i el coneixement didàctic estan relacionats amb les intencions i els propòsits socials que guien l'actuació del professor (Fernández-Balboa et al., 1996).

⁴⁹ Com succeeix en d'altres casos, els resultats i les conclusions a les quals arriben les recerques fetes en el camp de l'Educació Física no s'allunyen de les d'altres matèries o àrees de coneixement. Rovegno (1992a; 1992b), per exemple, en fa un interessant recull.

I.2.2.4. El paradigma ecològic i la importància del context

Un altre pas destacat en l'evolució del paradigma procés-producte es produeix cap al model ecològic, tot seguint inicialment les propostes de Doyle (Hastie i Siedentop, 1999; Sicília i Delgado, 2002; Siedentop, 2002b). Aquest nou camí representa, d'entrada, un canvi en l'orientació de la recerca des del punt de vista metodològic: s'estableix que el procés d'ensenyament-aprenentatge només es pot estudiar i entendre si s'analitza allò que realment succeeix en la pròpia situació educativa, tenint en compte tots els elements del context que resulten rellevants. D'aquesta manera, els comportaments del professor i dels alumnes, així com els seus pensaments, emocions, etc., no es poden considerar deslligats de la situació específica en la qual es duen a terme i, per tant, del significat que els participants atorguen a aquest context i a les seves pròpies actuacions. Per tot això, es destaca que les situacions d'ensenyament-aprenentatge a les classes es desenvolupen en un context d'interacció en grup i durant llargs períodes de temps (Siedentop, 2002b).

Aquest canvi de perspectiva va comportar un gir en el tipus de recerca i en l'orientació metodològica. Així, començaren a aparèixer recerques de marcat caràcter qualitatiu amb l'ús d'observacions participants, de perspectives etnogràfiques, d'anàlisi del discurs, etc., per tal de poder «reconstruir» la realitat social de l'aula (Lee, 1996).

Sota el concepte de model ecològic es pot englobar, en l'actualitat, diferents tipus de recerca que, al nostre parer, no sempre comparteixen les mateixes bases teòriques i epistemològiques. Per un cantó, el model desenvolupat per Siedentop i Tousignant a la Ohio State University (Tousignant i Siedentop, 1983) ha estat molt influent en la recerca en Educació Física, i són nombrosos els treballs realitzats pels seus col·laboradors i altres investigadors des d'aquest disseny (Hastie i Siedentop, 1999; Siedentop, 2002b⁵⁰). Alguns d'aquests treballs mantenen com a referència la recerca de l'eficàcia docent, objecte d'estudi propi del paradigma procés-producte (per exemple, Fink i Siedentop, 1989; Graham, 1987). Per altra banda, altres treballs es preocupen molt més per examinar les relacions ecològiques que s'estableixen entre els diferents elements que componen un context educatiu determinat o una situació educativa concreta (per exemple, Carlson i Hastie, 1997; Griffin et al., 1998; Hastie, 1995, 2000; Jones, 1992; Siedentop, Douthett et al., 1994; Supaporn et al., 2003; Tinning i Siedentop, 1985), i/o per entendre el sentit que els participants atorguen a les seves actuacions en aquests contextos i situacions ecològiques (per exemple, Hastie, 2000; Sinelnikov i Hastie, 2008; Supaporn et al., 2003), amb la qual cosa busquen descriure el que succeeix a l'aula i no tant un model de professor eficaç.

⁵⁰ Aquest treball és un excel·lent recull sobre les diferents perspectives de caràcter ecològic en la recerca en l'ensenyament de l'EF.

El model ecològic de Siedentop es dirigeix a l'anàlisi de la vida de l'aula i, més concretament, a l'anàlisi de les relacions que es duen a terme entre el professor i els alumnes, a partir de l'estudi de la interacció i de la mútua influència que s'estableix entre tres sistemes: el sistema d'organització i gestió de la classe, el sistema instruccional de tasques i el sistema d'interacció social amb els alumnes. Des d'aquest plantejament, derivat de les idees de Doyle, el paper del professor en el decurs de les activitats educatives és estudiat a partir de l'anàlisi de l'activitat organitzativa, directiva i de gestió de l'aula (en referència a qüestions com el control de l'ordre de la classe, el grau de cessió de la responsabilitat als alumnes...) i instruccional (en referència a les activitats encaminades a l'afavoriment dels aprenentatges dels alumnes), de la mútua influència que aquests dos sistemes s'exerceixen, i de la relació que tots dos estableixen amb les característiques de les interaccions socials amb i entre els alumnes (en referència a les tasques que contribueixen a la creació d'un clima de relacions cordials entre el professor i els alumnes). El concepte «ecològic», doncs, accentua la idea d'interacció i interdependència entre els tres sistemes (Sicilia i Delgado, 2002). No obstant, estudis posteriors han modificat i ampliat aquest esquema inicial, incorporant altres sistemes i/o concretant, matisant o ampliant els definits per Siedentop (per exemple, Hastie i Saunders (1992) identifiquen el sistema de tasques durant els partits de competició, en el context de l'esport d'elit, i afegixen una categoria al sistema de tasques instruccional -tasques instruccionals del rol específic-).

Algunes de les conclusions generals a les quals han arribat els diferents treballs, en relació al paper del professor (per exemple, Griffin et al., 1998; Hastie, 1998, 2000; Jones, 1992; Siedentop, Douthett et al., 1994; Supaporn et al., 2003), afirmen que els professors que fomenten la negociació amb els alumnes i els cedeixen parcel·les importants de responsabilitat, sobretot en la gestió i el manteniment del control de l'aula, aconsegueixen millores substancials en el rendiment dels alumnes; que la manca de relació entre els objectius d'aprenentatge, les activitats d'ensenyament-aprenentatge i el nivell de responsabilitat dels alumnes sol ser motiu d'un baix rendiment dels alumnes; que perquè aquest rendiment sigui elevat és necessari que els professors dissenyin activitats d'ensenyament-aprenentatge amb una elevada intensitat i temps de pràctica; o que el coneixement del contingut i del currículum per part del professor és un altre element important per a l'eficàcia docent (Hastie i Siedentop, 1999; Siedentop, 2002a). A Espanya, des d'aquesta perspectiva ecològica destaquen els treballs de Sicilia i Delgado (Sicilia, 2001; Sicilia i Delgado, 2002) sobre la investigació dels estils d'ensenyament. Aquests autors posen en evidència les limitacions a les quals ha arribat la recerca tradicional, des del paradigma procés-producte, sobre els estils d'ensenyament. Per exemple, argumenten que moltes vegades no s'han estudiat els estils d'ensenyament que se suposava, sovint com a conseqüència del desconeixement teòric de l'espectre dels estils d'ensenyament definits per Mosston; que moltes decisions metodològiques han estat inadequades de cara a arribar a

conclusions fiables (per exemple, escassa durada de les investigacions, desconsideració i poc control de variables estranyes que interactuen amb les variables conductuals del professor...); que, pel fet que els estils d'ensenyament estan definits a partir de la presa de decisions dels professors, s'ha obviat o menystingut la participació dels alumnes; o que gairebé sempre s'ha dirigit l'atenció a analitzar el desenvolupament físic dels alumnes i s'han oblidat les dimensions socials, emocionals i cognitives. Com a alternativa proposen el seu estudi des de l'anàlisi dels tres sistemes d'interacció proposats per Doyle i adoptats per Siedentop i els seus col·laboradors (organitzatiu, instruccional i de participació social).

Per una altra banda, en un primer moment Tinning (1992) també es planteja la cerca de l'eficàcia docent. Tanmateix, el seu treball és un bon exemple de l'evolució del model procés-producte cap a una perspectiva més interpretativa i d'anàlisi en profunditat sobre el que succeeix a les classes d'Educació Física. Així, després d'explicar la seva pròpia evolució teòrica, Tinning (1992) es pregunta què és l'ensenyança eficaç i dedica bona part del seu treball a intentar resoldre-ho. Des d'un posicionament allunyat del paradigma procés-producte, considera que el que s'ha de buscar és "*calidad en la enseñanza y no eficacia en la misma*" (Tinning, 1992: 90). A partir d'aquesta premissa, descriu i analitza les condicions per assolir-ho, en relació amb aspectes com la planificació del que es vol ensenyar, l'organització i el control de la classe, els mètodes d'ensenyament, els *feedbacks* del professor o l'avaluació dels alumnes.

Val a dir per acabar aquest punt, que la necessitat de considerar el paper del context com a factor determinant per entendre l'acció docent és compartida, també, per treballs realitzats des d'altres fonaments teòrics i epistemològics. Així, per exemple, des de visions de tipus constructivista podem tornar a citar als treballs de Rovegno sobre l'acció docent i el canvi de perspectiva del professorat sobre la seva pròpia actuació (Rovegno, 1998; Rovegno i Bandhauer, 1997) o podem fer esment de les noves aportacions derivades de l'*aprenentatge situat (situated learning)* i aplicades tant a entendre els processos d'ensenyament-aprenentatge (per exemple, Kirk i Macdonald, 1998; Kirk i Kinchin, 2001) com a l'acció docent i les seves possibilitats en la formació del professorat (Durand, 2002).

1.2.2.5. La perspectiva del professional reflexiu: un marc de referència recent en la recerca sobre el pensament del professorat

Tot i ser més recents, en el camp de la Didàctica de l'Educació Física cal considerar també els treballs realitzats des de la perspectiva del professional reflexiu, derivats de les aportacions de Schön (1992, 1998). Els estudis duts a terme des d'aquesta orientació posen èmfasi en el

coneixement i la reflexió del professor en i sobre l'acció. Així, com ja hem exposat en el primer apartat del capítol, els inicis d'aquesta perspectiva es relacionen amb les visions ecològiques i, sobretot, mediacionals. Si bé el seu desenvolupament n'ha comportat un allunyament, cal tenir present que els primers estudis centrats en el «coneixement pràctic» partien de la visió mediacional sobre l'anàlisi del pensament del professorat. En aquest sentit, Del Villar (1996) considera que l'estudi del coneixement pràctic *"requiere (...) del análisis del pensamiento que los profesores elaboran sobre su acción, rastreando en sus interpretaciones particulares, con el objetivo de comprender los fenómenos de la enseñanza"* (Del Villar, 1996: 206).

Alguns dels treballs i de les recerques dutes a terme des d'aquesta perspectiva es dirigeixen a conèixer i presentar els elements que defineixen les característiques dels processos reflexius dels professionals més competents i efectius, de cara a millorar els programes de formació del professorat (per exemple, Dodds, 1989; Hellison i Templin, 1991; Napper-Owen i McCallister, 2005); d'altres, en canvi, es plantegen simplement conèixer i descriure els processos de reflexió d'estudiants de Magisteri o de professors en actiu, i/o analitzar l'impacte i la influència que exerceix la pràctica reflexiva en la pròpia acció docent (per exemple, Curtner-Smith, 1996; McCormack, 2001; O'Sullivan i Tsangaridou, 1992; Tsangaridou i O'Sullivan, 1994, 1997). Tots ells, però, defensen la importància de l'adquisició i la sistematització d'uns hàbits de pràctica reflexiva per part dels professors, de cara a conèixer millor i perfeccionar l'acció docent, i apunten conclusions de diversa tipologia, entre les quals destaquem les següents: per tal de promoure la capacitat reflexiva durant la formació del professorat, el procés de supervisió i ajuda és fonamental (Curtner-Smith, 1996; Dodds, 1989; Tsangaridou i O'Sullivan, 1994, 1997); els professors novells tendeixen a reflexionar a partir del propi comportament docent i no tant a partir del que fan els alumnes (Napper-Owen i McCallister, 2005), o a partir de qüestions de caire tècnic (aspectes instruccionals i de gestió de l'ensenyança) (Curtner-Smith, 1996; McCormack, 2001; O'Sullivan i Tsangaridou, 1992; Tsangaridou i O'Sullivan, 1994) i no tant de tipus situacional (en relació a les circumstàncies del context específic) o de consciència (aspectes socials, morals, ètics o polítics de l'educació) (O'Sullivan i Tsangaridou, 1992; Tsangaridou i O'Sullivan, 1994), tot i que en l'avaluació analitzen la pròpia efectivitat per aconseguir l'aprenentatge dels alumnes (Napper-Owen i McCallister, 2005); els professors experts tenen en compte, a l'hora de reflexionar sobre la pràctica, aspectes situacionals i contextuals (per exemple, les característiques, els aprenentatges i els comportaments dels alumnes) a partir de les pròpies idees i valors pedagògics (Tsangaridou i O'Sullivan, 1997); o no es constaten diferències o discrepàncies rellevants entre les teories exposades i les teories en ús dels professors (Tsangaridou i O'Sullivan, 2003).⁵¹

⁵¹ Els subjectes d'aquest estudi són quatre professors experimentats d'Educació Física. Tot i que els resultats porten a aquesta conclusió, els autors evidencien que la majoria de treballs realitzats en aquesta

En aquesta mateixa línia de recerca, per altra banda, alguns treballs proposen diferents instruments de recollida de dades, com fulls de registre amb diverses escales d'avaluació (qualitatives, rúbriques...) o diaris d'aula (per exemple, Banville i Rikard, 2001; McCollum, 2002). Fins i tot, s'han fet propostes de definició i seqüenciació dels passos a seguir perquè els professors iniciïn, aprofundeixin i millorin la pràctica reflexiva (per exemple, Uhrich, 2009).

A l'estat espanyol cal considerar de forma especial el treball de Ramos i Del Villar (2005), els quals defineixen un marc teòric i pràctic per a l'estudi del pensament docent des de la perspectiva de la pràctica reflexiva i de la reflexió en i sobre l'acció. Els autors consideren que *"el conocimiento docente se ha constituido y comienza a consolidarse como un objeto de estudio esencial de la investigación en la enseñanza"* (Ramos i Del Villar, 2005: 35) i adverteixen sobre la funció essencial que juga en els programes de formació del professorat⁵². Defensen, però, que sota el paraigües del terme *coneixement docent* s'han realitzat recerques que estaven centrades, per exemple, *"en el conocimiento académico de forma exclusiva -característico del enfoque enciclopédico de los modelos de formación del profesorado (Gimeno y Pérez, 1995)-, en el conocimiento pedagógico de las materias (característico del enfoque comprensivo), en el conocimiento sobre multitud de destrezas docentes (perspectiva técnica), e incluso en el conocimiento sobre las propias características personales del docente con vistas a un desarrollo pleno de la personalidad como docente (perspectiva personalista)"* (Ramos i Del Villar, 2005: 37); i postulen que, des d'una perspectiva pràctica o des d'un enfocament reflexiu, s'ha d'estudiar el *coneixement pràctic* per tal de *"comprender cómo el profesor construye su conocimiento a través de la reflexión cuando éste se enfrenta a las situaciones ambiguas, cambiantes y problemáticas de la vida real en el aula"* (Ramos i Del Villar, 2005: 38-39). En aquest sentit, entenen que el coneixement pràctic té una funció de connexió entre la teoria (definida pels principis teòrics del coneixement acadèmic) i la pràctica (representada per les destreses i tècniques de les competències docents), i el defineixen com un coneixement personal i subjectiu, lligat a la pràctica, poc articulat, ampli i flexible, sorgit de la pròpia experiència i reflexiu. Al seu parer, aquesta condició de reflexiu és un tret fonamental i representa l'element que permet la intersecció entre la teoria i la pràctica docent. Així doncs, l'acció reflexiva, basada en els conceptes de *reflexió en l'acció*, *reflexió sobre l'acció*, juntament amb el de *coneixement en l'acció*, definits tots ells per Schön i dels quals ja hem parlat en el primer apartat d'aquest capítol, representa el fonament del que anomenen *"la formación del*

línia de recerca conclouen que molt sovint hi ha diferències importants entre el que els professors diuen i el que fan realment.

⁵² Camerino i Buscà (2001), en una línia similar de pensament, defensen el *model reflexiu* com una alternativa als models de formació del professorat fonamentats en l'adquisició de coneixements teòrics per ser aplicats a la pràctica (model academicista), en l'adquisició i reproducció de tècniques (model tècnic) o en el desenvolupament i l'anàlisi de les pròpies capacitats i la consolidació d'un estil docent personal (model cognitiu).

profesor basada en la reflexión." (Ramos i Del Villar, 2005: 61). Paral·lelament, a banda d'aquesta consideració en relació amb la formació del professorat i més en relació sobre el que ens ocupa en aquest treball, plantegen aquest model com una perspectiva d'investigació des de la qual estudiar l'acció docent i els processos d'ensenyament-aprenentatge: identifiquen diferents estadis de pràctica reflexiva, en funció del nivell d'aprofundiment de la capacitat de reflexió dels professors (des d'aquelles declaracions que es limiten a narrar el que succeeix a l'aula, sense emetre cap tipus d'anàlisi, judici o valoració; fins aquelles que, a més d'analitzar críticament les pròpies actuacions, proposen alternatives de millora), i proposen una metodologia de recerca fonamentada en l'estudi de la reflexió en l'acció i de la reflexió sobre l'acció i en la utilització de tècniques com l'estimulació del record i els diaris d'aula.

Encara a Espanya, a finals del segle passat es varen realitzar diverses tesis doctorals que tenien com a objecte d'estudi o d'anàlisi el coneixement pràctic o la pràctica reflexiva (per exemple, García Ruso, 1993; Pascual, 1994; Ramos, 1999; Viciano, 1996). Així, per exemple, Viciano (1996) descriu l'evolució de la reflexió a partir de la identificació de cinc nivells de complexitat, Ramos (1999) analitza les implicacions sobre la pràctica professional i sobre la intervenció a l'aula de la reflexió en l'acció i de la reflexió sobre l'acció, i Pascual (1994) avalua un programa d'Educació Física dirigit a desenvolupar la pràctica reflexiva en la formació inicial.

Finalment, comentar que un àmbit recent d'estudi de la pràctica reflexiva en el camp de l'activitat física es troba en l'entrenament esportiu (per exemple, Hughes, Lee i Chesterfield, 2009; Irwin, Hanton i Kerwin, 2004; Knowles, Gilbourne, Borrie i Nevill, 2001; Knowles, Tyler, Gilbourne i Eubank, 2006). Les conclusions a les quals arriben aquests treballs no són massa diferents dels presentats en estudis realitzats en el context de les pràctiques educatives escolars o en altres àmbits professionals: per exemple, en un programa específic de formació d'entrenadors esportius en la reflexió, s'observen canvis rellevants durant el procés en la capacitat reflexiva i, tot i que aquest programa és comú per a tots els entrenadors, el progrés en la capacitat reflexiva no és senzill ni uniforme en totes les persones (Knowles, Gilbourne et al., 2001); els entrenadors manifesten que han desenvolupat la capacitat reflexiva en els cursos de formació i, sobretot, gràcies als períodes de tutorització amb professionals més experts (Irwin et al., 2004); aquesta capacitat per a la pràctica reflexiva és un element important de cara al desenvolupament professional en el camp de l'entrenament esportiu, tot i que els professionals adapten la naturalesa i els mètodes de reflexió adquirits en el període de formació a les característiques del lloc de treball (Knowles, Tyler et al., 2006); o, la manca de temps sol ser una raó que utilitzen els entrenadors per justificar el fet de no reflexionar sobre l'acció (Hughes et al., 2009; Knowles, Tyler et al., 2006).

I.2.2.6. L'acció docent com a acció situada: una perspectiva d'estudi de les pràctiques educatives d'arrels constructivistes

L'estudi de l'acció i del pensament docent fet des de la perspectiva de l'acció situada és un corrent des del qual s'estan produint força treballs de recerca des de fa dues dècades en el camp de l'Educació Física, especialment en l'àmbit francòfon. A partir dels treballs inicials de Durand i del seus col·laboradors i continuadors, un considerable nombre de recerques s'han realitzat des d'aquesta orientació teòrica i metodològica, la qual es fonamenta, en última instància, en entendre l'experiència professional com una acció situada en un context particular⁵³. Majoritàriament, el curs de l'acció⁵⁴ ha estat la unitat d'anàlisi utilitzada en el desenvolupament de les recerques (Collinet, 2007).

Com succeeix amb els estudis realitzats des d'altres paradigmes i perspectives de recerca, els objectes d'estudi han estat diversos. Per exemple, s'han analitzat els elements que incideixen en l'elaboració i/o l'aplicació dels coneixements i dels sabers pedagògics i professionals per part dels docents (per exemple, Chaliès, Ria, Bertone, Trohel i Durand, 2004; Cizeron i Gal-Petitfaux, 2003, 2005; Gal-Petitfaux, 2003) i/o les accions docents dels professors i el sentit que aquests atorguen a aquestes experiències (per exemple, Bertone, Méard, Euzet, Ria i Durand, 2003; Bertone, Méard, Flavier, Euzet i Durand 2002; Flavier, Bertone, Méard i Durand, 2002; Gal-Petitfaux i Saury, 2002; Gal-Petitfaux i Vors, 2008; Pradas, 2010; Pradas i López Ros, 2010), la incidència dels factors emocionals en la pràctica educativa (per exemple, Ria et al., 2003), els elements organitzatius de les situacions educatives (per exemple, Saury i Gal-Petitfaux, 2003), els comportaments i/o els processos de construcció de coneixement dels alumnes en el decurs de les sessions d'Educació Física (per exemple, De Keukelaere, Guérin i Saury, 2008; Guérin, Riff i Testevuide, 2004; Guillou i Durny, 2008), o les implicacions de moltes d'aquestes qüestions sobre la formació de futurs docents i/o el procés d'ensenyament (per exemple, Durand, 2002; Saury, Ria et al., 2006). Cal destacar, també, que un nombre considerable de treballs s'han realitzat en l'àmbit de l'esport i de l'entrenament esportiu, en molts casos amb els esportistes com a subjectes de les investigacions (per exemple, Hauw, Durand, Cadopi i Delignières, 2002; Saury, Durand et al., 1997; Sève, Poizat, Saury i Durand, 2006; Sève, Saury, Theureau i Durand, 2002). Fins i tot, en el treball de Leblanc, Saury, Sève, Durand i Theureau, (2001), l'objecte de la recerca ha estat l'activitat exploratòria i d'aprenentatge en l'ús d'un sistema d'instrucció multimèdia en l'àmbit de la formació de tècnics esportius.

⁵³ Veure l'apartat I.1.2.2.

⁵⁴ Hem parlat d'aquesta unitat d'anàlisi a l'apartat I.1.2.2.

Algunes de les conclusions a les quals arriben alguns d'aquests i d'altres treballs, en relació als interessos de la nostra recerca, es concreten en la determinació del caràcter «emergent» de l'activitat d'ensenyament a partir de la codeterminació entre l'experiència del professor i els elements contextuals (per exemple, Gal-Petitfaux i Durand, 2001), en la consideració que els elements materials i espacials juguen un paper important en la determinació de l'acció dins del context (per exemple, Saury i Gal-Petitfaux, 2003), en la definició de l'estreta relació i la codeterminació entre els processos d'ensenyament i els processos d'aprenentatge (per exemple, Cizeron i Gal-Petitfaux, 2003), en la constatació de la construcció de significats que es duu a terme a partir dels processos interactius entre el professor i els alumnes (per exemple, Gal-Petitfaux i Vors, 2008; Rix i Biache, 2002) i que en aquest procés constructiu la negociació juga un paper fonamental (per exemple, Bertone, Méard, Euzet et al., 2003; Bertone, Meard, Flavier et al. 2002; Gal-Petitfaux i Vors, 2008; Saury, Ria et al., 2006).

Tot i el seu caràcter «singular» (Gal-Petitfaux i Durand, 2001), situat i específic, molts estudis dirigits a analitzar el curs de l'acció des d'aquesta perspectiva han fet palesa l'existència de trets de «tipicalització», és a dir, de patrons d'acció que es repeteixen establint-se com a patrons de regularitat (Gal-Petitfaux, 2003; Saury, Ria, et al., 2006). Així, per exemple, en alguns estudis s'han identificat estructures arquetípiques (anomenades seqüències o macroseqüències -encadenaments organitzats de seqüències-, en funció de la durada) en relació a qüestions com l'actuació dels professors davant de situacions conflictives amb els alumnes (per exemple, Flavier, Bertone, Haw i Durand, 2002), l'organització espacial i temporal de les activitats en sessions d'Educació Física i d'entrenament esportiu (per exemple, Saury i Gal-Petitfaux, 2003), l'actuació dels professors (per exemple, Saury i Gal-Petitfaux, 2003), les formes de comunicació i d'interacció entre el professor i els alumnes (per exemple, Gal-Petitfaux i Saury, 2002), o els interessos dels alumnes i els seus comportaments durant la realització d'activitats d'aprenentatge (per exemple, De Keukelaere et al., 2008; Guillou i Durny, 2008).

Per acabar aquest apartat, avancem la constatació que molts dels principis epistemològics, teòrics i metodològics de l'acció situada estan en consonància amb els de la perspectiva constructivista sociocultural, la qual cosa, per altra banda, no podria ser d'altra manera donat que aquesta orientació epistemològica representa un dels seus fonaments. Així, per exemple, qüestions com la construcció de significats i la negociació, la utilització de signes durant l'acció (o mediació semiòtica), l'estreta relació i interacció entre els processos d'ensenyament i els d'aprenentatge o el caràcter situat i contextualitzat de l'acció docent, seran tractades amb més profunditat al capítol següent, en el qual definirem el marc teòric i metodològic d'orientació constructivista des del qual hem abordat la nostra recerca.

I.3. Resum del capítol

Els estudis sobre el pensament del professorat es varen iniciar amb l'aparició i el desenvolupament dels models relacionats amb el paradigma mediacional centrat en el professor, el qual pretenia ser una alternativa d'anàlisi al paradigma procés-producte. Aquest últim paradigma, predominant fins al moment, se centrava en la conducta del professor i no considerava els aspectes cognitius que l'organitzen i la guien.

Amb el paradigma mediacional del professor es va desplaçar el focus d'anàlisi de la conducta observable als processos cognitius que aquest du a terme. Inicialment, els estudis es varen desenvolupar en tres àmbits, un dels quals es dirigia als pensaments i les decisions interactives del professor. Aquest és el punt de partida i l'objecte d'estudi d'aquest treball.

L'aparició de noves perspectives, com l'ecològica o la del professional reflexiu, significaren l'aportació de noves idees a la investigació en aquest camp. Així, des del paradigma ecològic va prendre força la necessitat de considerar el context en l'estudi de les situacions d'ensenyament-aprenentatge, i la recerca es va centrar a mirar de conèixer la «vida de l'aula» i els processos mediadors i d'interacció que s'hi duen a terme. Per la seva banda, la perspectiva del professional reflexiu ha aportat la idea que la investigació s'ha de fer des de la pròpia pràctica i ha destacat la importància de la reflexió en i sobre l'acció. A més a més, val a dir que aquest model està tenint molta influència en els programes de formació inicial i continuada del professorat.

Més recentment, l'estudi de les pràctiques educatives escolars i del paper que hi juga el professor també s'ha estat fet des d'altres plantejaments, com els derivats de la perspectiva de l'acció situada. La concepció situada de l'acció es fonamenta en la idea que l'acció i la situació estan estretament relacionades, s'influencien mútuament i es codefineixen, per la qual cosa l'acció humana és pràctica, singular i situada socialment i cultural, i els processos cognitius que s'hi mobilitzen estan dirigits per aquesta especificitat contextual i han de ser estudiats «en situació».

En l'àmbit de la Didàctica de l'Educació Física, la recerca centrada en l'acció i el pensament del professorat ha seguit una evolució paral·lela a les investigacions fetes en l'àmbit de la Didàctica General. Si bé fins l'últim terç del segle passat les investigacions es varen fonamentar bàsicament en el paradigma procés-producte, a partir de la dècada dels 70, i sobretot de la dels 80, varen començar a aparèixer i a prendre protagonisme les recerques fetes des dels paradigmes i perspectives d'anàlisi que en qüestionaven els principis epistemològics, teòrics i metodològics i que hi buscaven alternatives. Cal destacar la rellevància que han tingut el corrent de recerca del paradigma ecològic i, més recentment, les perspectives de la pràctica reflexiva i de l'acció situada, entre d'altres.

Capítol II

Un marc teòric i metodològic d'orientació constructivista per a l'anàlisi del procés d'ensenyament-aprenentatge, l'acció docent i el pensament del professorat

- II.1. L'estudi del pensament del professorat i de l'acció docent en context
- II.2. La definició dels processos d'ensenyament i aprenentatge des de la concepció constructivista sociocultural
 - II.2.1. La Zona de Desenvolupament Pròxim com a espai per a la construcció de coneixement i la interacció entre el professor i l'alumne
 - II.2.2. L'ajuda del professor en l'activitat conjunta
- II.3. El rol del professor en el marc de l'organització de l'activitat conjunta: una proposta d'estudi des de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar
 - II.3.1. Els fonaments de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar
 - II.3.2. Els principis teòrics i metodològics per a l'anàlisi de la interactivitat
- II.4. Resum del capítol

Capítol II. Un marc teòric i metodològic d'orientació constructivista per a l'anàlisi del procés d'ensenyament-aprenentatge, l'acció docent i el pensament del professorat

Algunes de les perspectives d'anàlisi estudiades al capítol anterior defensen que la clau per entendre les pràctiques educatives escolars està situada en el professorat, d'altres entenen que és en l'alumnat i algunes també afirmen que es troba en les relacions que es duen a terme entre els dos. Fins i tot, des de posicions ecològiques, en introduir la importància de l'aula com a element contextual, s'incorporen els continguts d'aprenentatge a l'estructura de relació entre el professorat i l'alumnat (Coll i Onrubia, 1999a; Coll i Solé, 2001).

D'acord amb els principis de la perspectiva constructivista d'orientació sociocultural⁵⁵, nosaltres creiem que la clau per a l'estudi dels processos educatius escolars es troba en l'organització de l'activitat que duen a terme conjuntament el professor i els alumnes, per construir significats compartits sobre i al voltant d'uns continguts d'ensenyament-aprenentatge concrets, és a dir, en l'àmbit de l'*organització de l'activitat conjunta o interactivitat*. Aquesta visió remet a l'estudi de les pràctiques educatives escolars a partir de les relacions que s'estableixen entre els tres elements que configuren el *triangle interactiu*: el professor, els alumnes i el contingut d'ensenyament-aprenentatge.

Des d'aquest plantejament teòric, s'entén l'Educació escolar com un procés compartit de construcció i reconstrucció de coneixement entre el professor i els alumnes, al voltant d'un contingut a ensenyar i aprendre. És a dir, es defensa que en les pràctiques educatives escolars es construeix coneixement a partir de l'activitat conjunta que duen a terme professorat i alumnat en el decurs de les activitats d'ensenyament-aprenentatge. Així, la tradicional diferenciació entre el professor com a expert que únicament transmet coneixement i l'alumne com a aprenent que l'adquireix queda superada, i guanya molta importància l'ajuda que ofereix el professor en el procés compartit de construcció del coneixement.

A partir d'aquesta idea general, la *concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar* representa un marc teòric psicològic global, dins de la Psicologia de l'Educació, per

⁵⁵ No hi ha consens en la definició terminològica d'aquesta perspectiva teòrica, ja que diferents autors utilitzen diversos termes per designar-la (per exemple, «històrico-cultural», «socio-historico-cultural» o «sociocultural»). Nosaltres ens hem decantat per utilitzar el terme *sociocultural*. Tot i així, per a una anàlisi més aprofundida es pot consultar Wertsch, del Río i Álvarez (1997).

aproximar-se a l'anàlisi, la comprensió, l'explicació i la interpretació dels processos escolars d'ensenyament i aprenentatge (Coll, 2001b).

Serà en l'àmbit d'aquest marc general de referència en el qual tractarem l'estudi del pensament del professorat, i el definirem com un element integrant i integrat en el procés de construcció, reconstrucció i co-construcció del coneixement que duen a terme el professor i els alumnes a l'entorn d'un contingut i d'unes activitats d'ensenyament-aprenentatge determinades, és a dir, en el marc de l'organització de l'activitat conjunta.

Quant a l'estructura del capítol, en el primer apartat, s'exposa i es justifica la importància del context en el desenvolupament i l'estudi de les pràctiques educatives i, en el segon, es presenten els fonaments de la concepció constructivista sociocultural en relació als processos d'ensenyament i aprenentatge que s'esdevenen en el context escolar, centrant l'anàlisi especialment en l'acció i participació del professorat.

El tercer apartat es dedica a presentar la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar com a marc teòric i metodològic des del qual s'ha abordat la investigació. El capítol, com l'anterior, finalitza amb un resum dels continguts que s'hi han abordat, a mode de recapitulació.

II.1. L'estudi del pensament del professorat i de l'acció docent en context

Com s'ha vist en el capítol anterior, les investigacions que situen en el professorat les claus per estudiar i entendre les pràctiques educatives escolars (per exemple, els trets de personalitat, el comportament, l'estil didàctic, els processos cognitius...), és a dir, les recerques fonamentades en els paradigmes procés-producte i mediacional, han dominat la recerca en els camps de la Psicologia de l'Educació, la Didàctica General i, per extensió, les Didàctiques Específiques. Una de les preocupacions de les investigacions fetes des d'aquests plantejaments ha estat la cerca de les premisses universals que defineixen i caracteritzen el «professor eficaç» en qüestions com els processos de planificació, la gestió de l'aula, l'actuació i la presa de decisions interactives..., les quals se suposa que desemboquen directament en els resultats del rendiment acadèmic dels alumnes.

Pel que fa referència a la presa de decisions, Domingo (2009) defensa que aquest enfocament, també dominant en l'àmbit més general de la psicologia del pensament, pressuposa que *"els individus poden establir conscientment la seva pròpia jerarquia de preferències i desitjos, a més d'operar utilitàriament amb aquests, per a extreure així l'estratègia més òptima de decisió racional"* (Domingo, 2009: 10). Ara bé:

"El problema resideix aquí en el fet que els individus, com es demostra en la seva pràctica quotidiana, ni disposen d'una diàfana escala de preferències particulars, ni raonen segons les estrictes normes que estableix la lògica decisonal, ni es comporten, i això és el més important, segons els preceptes de la lògica de l'acció racional de caràcter individual, sinó a partir d'una "lògica de l'acció col·lectiva", moltes de les vegades amb resultats perversos o no desitjats, però en la qual certs valors, preferències o desitjos adquireixen una expressió simbòlica socialment compartida que contribueix parcialment a definir el context moral on se circumscriu el procés d'elecció racional entre opcions d'acció possibles." (Domingo, 2009: 11)

Amb l'aparició i desenvolupament del paradigma ecològic, es va incorporar el context natural a aquest àmbit de la investigació. Amb la introducció de l'aula com a element contextual de la recerca educativa escolar s'incorporaren també els continguts d'aprenentatge a l'estructura de relació entre el professorat i l'alumnat (Coll i Onrubia, 1999a; Coll i Solé, 2001). El mateix Domingo (2009), després d'enumerar i valorar els principals trets teòrics i filosòfics que defineixen l'enfocament tradicional de la psicologia del pensament, exposa:

"En resum, la psicologia tradicional del pensament és, per dir-ho en termes més exactes, una psicologia del pensament descontextualitzat; és a dir, una manera acadèmica de practicar la psicologia que no aconsegueix comprendre els vincles dialèctics entre pensament i context, ni el fet que ambdós actuen en la pràctica diària com a variables mútuament dependents, ni en definitiva, el que s'ha convingut a anomenar ecologia del pensament." (Domingo, 2009: 13)

Els estudis fets des d'aquest enfocament interpreten les pràctiques educatives escolars com un context de relacions socials amb unes característiques determinades que guien i condicionen el que pensa el professor i, per extensió, el que analitza, té en compte, interpreta, sent, experimenta, decideix, fa... Aquesta visió contextualitzada del pensament també ha estat tinguda en compte per altres posicionaments que estudien les pràctiques educatives escolars i, en un àmbit més concret, el paper que hi juga el professor. És el cas, per exemple, de les perspectives del professional reflexiu o de l'acció situada. En aquest sentit, Domingo (2009: 14-15) exposa que diverses *"veus, escoles o programes d'investigació (...) han defensat la necessitat d'incorporar el context en el nucli dels seus models teòrics d'explicació psicològica"*, i enuncia que, tot i les diferències, han assumit un compromís comú amb quatre objectius: analitzar el pensament en el lloc de la producció; destacar el caràcter socialment construït dels processos cognitius; recórrer a mètodes descriptius, interpretatius o hermenèutics en l'anàlisi psíquica del raonament humà; i buscar quins factors del context són pertinents en la modulació del pensament.

D'acord amb aquestes idees, entenem que per conèixer què pensen les persones, com pensen, perquè pensen de la manera que pensen... és imprescindible estudiar el pensament *in situ*, en el context natural i real. En el cas que ens ocupa en aquest treball, implica analitzar el que pensa el professor en relació al context en el qual es desenvolupa la tasca docent, és a dir, l'aula. Com assenyalen Coll i Solé (2001: 361):

"...sólo recientemente el aula ha empezado a recibir la atención de los investigadores interesados en estudiar los procesos de aprendizaje que se desencadenan gracias a la enseñanza. Progresivamente, se va imponiendo la noción de aula como contexto o sistema conformado por un conjunto de elementos -los alumnos, los profesores, los contenidos, las actividades de enseñanza, los materiales de que se dispone, las prácticas e instrumentos de evaluación, etc.- que se relacionan e interactúan entre sí, originando complejos intercambios y transacciones responsables del aprendizaje, objetivo último que persigue. Esta visión ha tenido importantes repercusiones en el programa de investigación de la psicología de la educación y en la conceptualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Baste señalar en este sentido el progresivo

deslizamiento hacia diseños y explicaciones que lejos de incidir sobre uno u otro elemento de dicho proceso al margen de otros elementos y de su relación, buscan en estas interrelaciones la posibilidad de comprender qué, cómo y en qué condiciones aprenden los alumnos cuando los profesores les enseñan”.

Tot i aquest progressiu interès per incorporar el context a l'estudi dels processos d'ensenyament i aprenentatge, no hi ha consens en la definició del terme (Coll i Solé, 2001).

En una primera aproximació, s'identifica amb els elements físics i materials que donen forma i estructuraven l'aula com a context físic (característiques de l'espai, materials i equipament que hi apareixen, distribució d'aquests elements en l'espai, existència o no de «subespais»...).

Per altra banda, des de la perspectiva ja comentada del paradigma ecològic, Doyle (1980) defineix el context a partir de les accions que desenvolupen els professors i els alumnes a l'aula, en una visió «comportamental» del terme. Entén que considerar l'aula com *"una habitació farcida amb vint o trenta alumnes, amb un nombre similar de cadires o pupitres i un assortiment de prestatgeries, taules, llibres, dibuixos, pissarres i signes"* (Doyle, 1980: 7)⁵⁶ és una visió simplista i estàtica del context, donat que *"les classes estan en moviment"* i s'hi duen a terme gran nombre d'accions i activitats: s'hi parla, s'hi escriu, s'hi camina o s'hi discuteix. Aquesta complexitat, representada doncs pel moviment, està caracteritzada per un seguit de trets distintius: la multidimensionalitat (a l'aula succeeixen moltes coses, donat que hi interactuen diverses persones, amb diferents objectius, interessos o necessitats), la simultaneïtat (a més de succeir moltes coses, moltes ocorren al mateix temps: per exemple, simultàniament uns alumnes poden estar treballant en les tasques encomanades, altres poden estar esperant i altres poden estar fent tasques no desitjades, mentre el professor parla amb un alumne i un altre li està fent una pregunta), la immediatesa (a banda de succeir molts esdeveniments, i molts de forma simultània, succeeixen ràpidament. A més, la limitació de temps sovint obliga a actuar havent-ne tingut poc per pensar), la imprevisibilitat (molts d'aquests esdeveniments succeeixen de forma inesperada i no preconcebuda, fet que significa que el que passa sigui difícilment previsible), publicitat (l'aula és un espai públic, per la qual cosa tot el que hi succeeix i el que hi fan professor i alumnes és públic i visible per a la resta d'actors) i història (el que succeeix en un moment donat és conseqüència en part del que ha succeït anteriorment, i podrà condicionar, en part, el que s'esdevindrà més endavant).

Des d'aquest punt de vista, el context és entès com «allò que rodeja» i es representa a partir de la metàfora dels cercles concèntrics: en el cercle central se situen les tasques o les activitats

⁵⁶ La traducció és nostra, de l'original: *"... a room filled with twenty or thirty students, a comparable number of chairs or desks, and an assortment of shelves, tables, books, pictures, chalkboards, and signs."*

que realitzen els participants a l'aula, i la resta de cercles l'abracen i l'engloben. Aquests cercles concèntrics que envolten el focus de l'anàlisi representen contextos més amplis, sovint identificats com a fonamentalment físics, com poden ser l'organització de la comunitat, l'estructura de l'escola o l'organització de l'aula (Cole, 1999).

Des de posicionaments constructivistes d'orientació sociocultural, el context és concebut com «allò que entrellaça» i es manté que no es pot reduir únicament a allò que envolta o encercla. D'aquesta manera, a partir de la metàfora de les fibres d'un teixit (Cole, 1999), s'assenyala que el context es va teixint conjuntament (Vila, 1998), és a dir, que el context es va configurant a partir de la interacció i la comunicació entre les persones. Tot i això, no es fa una contraposició amb el *context físic*, sinó que s'entén que aquest i el *context mental* es troben en plànols diferents. En aquest sentit, Edwards i Mercer (1994), a partir de la diferenciació entre context lingüístic i context no lingüístic ("*el contexto lingüístico es el habla o texto que precede y sigue a toda expresión hablada, mientras que el contexto no lingüístico incluye el tiempo y el lugar, la ocasión social, las personas implicadas, su conducta y sus gestos, etc.*" (Edwards i Mercer, 1994: 78)), utilitzen aquest concepte de context mental per a definir aquell conjunt "*de expectativas, afectos, emociones, motivaciones, intereses, representaciones, etc. construidas por los participantes y compartidas en mayor o menor grado por todos ellos*" (Coll i Solé, 2001: 363). D'aquesta manera, qüestionen la concepció del context com a quelcom únicament físic, concret i determinat, i l'entenen com a mental, pel fet que defensen que els participants el construeixen conjuntament:

"Creemos que el mejor modo de describir la educación es el de un proceso de comunicación consistente, en gran medida, en el desarrollo de contextos mentales y términos de referencia compartidos a través de los cuales los diversos discursos educacionales (los diversos «temas», y las aptitudes académicas relacionadas con ellos) llegan a hacerse inteligibles para quienes los utilizan" (Edwards i Mercer, 1994: 77).

Prenent totes aquestes premisses com a referent, les bases teòriques i metodològiques que guien la nostra recerca es fonamenten en principis del paradigma ecològic (pel que fa, per exemple, a l'estudi del pensament i l'acció del docent en el context on es desenvolupen), de la perspectiva del professional reflexiu (pel que fa, per exemple, a la reflexió sobre l'acció), de la perspectiva de l'acció situada (pel que fa, per exemple, a la codeterminació acció-situació) i del constructivisme d'orientació sociocultural. Els tres primers posicionaments han estat presentats i explicats en el capítol anterior, i tornarem a fer-ne esment en el tercer capítol, quan exposem els fonaments i orientacions metodològiques de la recerca. Pel que fa als principis del quart posicionament, es dedica el següent apartat a l'exposició dels que influeixen la nostra recerca.

II.2. La definició dels processos d'ensenyament i aprenentatge des de la concepció constructivista sociocultural

El constructivisme, o la visió constructivista del psiquisme humà, és en l'actualitat una de les concepcions dominants en Psicologia de l'Educació i un dels principals fonaments per a la comprensió i l'explicació dels processos educatius (Coll, 1996, 2001a, 2001b; Cubero, 2005; Vila, 1998). Epistemològicament, és un marc teòric que pretén explicar i entendre la naturalesa, la gènesi i l'evolució del coneixement, i assumeix que la realitat és creada a partir de les accions de les persones i de la interacció que estableixen amb la pròpia realitat. És a dir, afirma que el coneixement és fruit de la relació entre les persones i el món que les envolta. Paral·lelament, des d'aquest plantejament es reconsidera la naturalesa del propi coneixement, el qual no és vist com un objecte finit, i de l'acte de conèixer, el qual s'entén com una acció o un procés de construcció social i situada:

"El proceso de conocer, entonces, se concibe y se explica en función de su carácter funcional, distribuido, contextualizado e interactivo" (Cubero, 2005: 16).

Aquesta visió ha anat influenciant de manera progressiva els camps de la Psicologia de l'Educació, la Pedagogia i la Didàctica escolar, fins el punt que en les últimes dècades ha representat una de les concepcions predominants en aquests àmbits. Aquesta influència s'ha plasmat, de manera general, en la importància que s'atorga a *"la actividad mental constructiva de las personas en los procesos de adquisición de conocimiento, lo que conduce a poner el acento en la aportación que realiza siempre y necesariamente la persona que aprende al propio proceso de aprendizaje"* (Coll, 2001a: 56). És a dir, des de la perspectiva constructivista es defensa que la persona és la constructora del seu propi coneixement i la responsable última del seu propi aprenentatge, la qual cosa significa considerar les persones com a agents actius i no com a simples receptors passius d'informació (Cubero, 2005; Rogoff, 1993). Dit d'altra manera, el posicionament constructivista remet a l'activitat autoestructurant de la persona que aprèn (Coll, 1985; Vila, 1996, 1998), és a dir, a l'activitat *"autoiniciada y sobre todo autodirigida."* (Coll, 1985: 61)

A partir d'aquesta premissa bàsica i comunament acceptada, el constructivisme s'ha desenvolupat en múltiples direccions i, sota aquesta denominació genèrica, conviuen diversos corrents o diverses concepcions amb diferències més o menys grans en supòsits bàsics com, per exemple, la naturalesa d'aquesta activitat constructiva o la influència d'allò individual i d'allò social en els processos psicològics i en la construcció del coneixement. En aquest sentit, Coll (1996) fa referència al concepte de constructivisme com a polisèmic i planteja que potser seria

més adequat parlar de diferents tipus de constructivisme: "*tantos como teorías psicológicas del desarrollo y del aprendizaje inspiradas en, o compatibles con, los principios básicos de la explicación constructivista del psiquismo humano*" (Coll, 1996: 155). Així, diferencia el constructivisme derivat de la teoria genètica de Piaget i l'escola de Ginebra; l'originat en la teoria de l'aprenentatge verbal significatiu, la teoria dels organitzadors previs i la teoria de l'assimilació; el fonamentat en la psicologia cognitiva i, més concretament, en les teories dels esquemes basades en els enfocaments del processament humà de la informació; i l'inspirat en la teoria sociocultural del desenvolupament i l'aprenentatge de Vigotski i els seus col·laboradors i continuadors. En una línia molt similar, Cubero (2005) entén que el concepte constructivisme té múltiples usos, com a conseqüència del seu protagonisme en l'escenari educatiu, i proposa utilitzar l'expressió *concepciones constructivistas*. Per la seva banda, distingeix, de manera molt semblant a Coll, entre la teoria genètica, la teoria d'esquemes, el constructivisme radical, la teoria històrico-sociocultural i el construccionisme social.

Entre aquestes diverses concepcions constructivistes, la perspectiva sociocultural, fonamentada en les idees del psicòleg soviètic Lev S. Vigotski (Cubero, 2005; Cubero i Luque, 2001; Martí i Onrubia, 1997; Vila, 1987; Wertsch, 1988), és un dels referents de la innovació en el camp educatiu dels últims trenta anys (Vila, 2005) i un dels principals fonaments del marc teòric en el qual assentem la nostra recerca: la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar. Per això, abans d'entrar en la presentació i explicació d'aquesta concepció, ens aturem a presentar i desenvolupar les premisses de la perspectiva constructivista sociocultural que tenen més influència en el nostre treball.

II.2.1. La Zona de Desenvolupament Pròxim com a espai per a la construcció de coneixement i la interacció entre el professor i l'alumne

La noció de *Zona de Desenvolupament Pròxim* és una de les aportacions més rellevants de la concepció constructivista sociocultural, i un concepte clau en la visió que es té del desenvolupament i l'aprenentatge humans des d'aquesta perspectiva.⁵⁷

⁵⁷ Vigotski estima que aquests dos processos són indissociables i defensa que l'aprenentatge és un dels elements precursors i afavoridors del desenvolupament: "*Desde este punto de vista, aprendizaje no equivale a desarrollo; no obstante, el aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse nunca al margen del aprendizaje. Así pues, el aprendizaje es un aspecto universal y necesario del proceso de desarrollo culturalmente organizado y específicamente humano de las funciones psicológicas. En resumen, el rasgo esencial de nuestra hipótesis*

Vigotski la defineix com *"la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz"* (Vygotski, 1979: 133). Newman, Griffin i Cole (1991: 78) exposen que, d'una manera més general, el concepte fa referència a un *"sistema interactivo en el que varias personas se ocupan de problemas que, al menos una de ellas, no podrían resolver solas."*

A la definició de Vigotski destaquen diverses idees: per una banda, el nivell de desenvolupament real de les persones, el qual es correspon amb les capacitats ja adquirides i que es poden utilitzar amb normalitat i individualment i, per una altra, el nivell de desenvolupament potencial, el qual representa aquelles capacitats que la persona pot utilitzar si té l'ajuda i/o la col·laboració d'alguna persona més experta. Ara bé, en base a l'objecte d'estudi d'aquest treball, ens interessa parar especial atenció a l'últim aspecte de la definició: la necessitat de la guia o de la col·laboració d'un adult o d'un company més expert per a la resolució d'un problema. Aquesta circumstància es convertirà en imprescindible i necessària, des del pensament vigotskià, per què es produeixi aprenentatge i, en definitiva, desenvolupament.

"Por eso, para Vygotski, cuando alguien más capaz ofrece una ayuda ajustada a alguien menos capaz para que pueda realizar algo que solo no podría hacer, no sólo le está enseñando cómo realizar una tarea que ambos comparten, sino que, a la vez le está suministrando los instrumentos que permiten al sujeto construir desde su actividad nuevas funciones o consolidar las existentes y, en consecuencia, desarrollarse." (Vila i Álvarez, 1997: 177)

En definitiva, serà en el marc de la construcció de coneixement en la Zona de Desenvolupament Pròxim, i en les relacions interpersonals i l'intercanvi comunicatiu que s'hi duen a terme, on s'atorgarà el paper decisiu a l'acció medidora que exerceix la persona més experta, és a dir, l'ajuda que proporciona a l'activitat mental constructiva del que aprèn. Segons Kozulin (2000: 78):

"En una situación de aprendizaje mediado, un adulto o un compañero más capacitado se sitúa «entre» el entorno y el niño, modificando radicalmente las condiciones de interacción. El mediador selecciona, modifica, amplifica e interpreta objetos y procesos para el niño."

I, en l'àmbit educatiu escolar, el desenvolupament d'aquestes funcions d'ajuda, guiatge i mediació són pròpies del professor, i es concreten, per exemple, a esbrinar, analitzar i interpretar els coneixements previs dels alumnes; a definir els objectius d'aprenentatge que

es la noción de que los procesos evolutivos no coinciden con los procesos de aprendizaje. Por el contrario, el proceso evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje." (Vygotski, 1979: 139)

creu que han d'assolir els alumnes i a seleccionar uns continguts d'aprenentatge concrets; a dissenyar unes activitats d'ensenyament-aprenentatge d'acord amb els objectius prefixats; a seguir les pautes metodològiques que considera més adients i a fer modificacions quan les entén necessàries; a fer les explicacions, les demostracions, els reforçaments, etc. que creu oportuns en els moments que troba adequats, així com avaluacions i valoracions; a adreçar-se a un alumne, un grup d'alumnes o tot els alumnes en funció de les circumstàncies... Tot aquest conjunt de funcions del professor estructura bona part de l'acció docent i es concreta en les relacions que s'estableixen en la Zona de Desenvolupament Pròxim.

Encara que a partir de la definició proposada per Vigotski pugui semblar el contrari, no s'ha d'entendre la Zona de Desenvolupament Pròxim com quelcom preexistent en l'aprenent i que es posa de manifest a partir de la interacció amb una persona més experta, sinó que se l'ha de concebre com un procés que es va construint en la relació comunicativa entre la persona en desenvolupament i la més experta i, en l'àmbit específic de l'educació escolar, en la interacció i la comunicació entre l'alumne i el professor. És a dir, tot i que pot semblar que caracteritza la capacitat o l'atribut d'una persona, la Zona de Desenvolupament Pròxim s'ha d'entendre com "*un sistema de interacción socialmente definido*" i se l'ha d'interpretar "*en términos de "sistema social" más que de capacidades subjetivas*" (Baquero, 1997: 141-142). D'aquesta manera, l'esdevenir en la Zona de Desenvolupament Pròxim i l'intercanvi comunicatiu i relacional entre el professor i l'alumne comporten i possibiliten, realment, un procés de co-construcció (Wells, 2001) o de construcció conjunta d'un sistema de significats compartits (Coll i Onrubia, 1996).

"En este marco teórico [referint-se als principis de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar, de la qual parlarem al següent apartat] los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje pueden entenderse como procesos de construcción de significados compartidos; en efecto, el aprendizaje escolar es, en esta perspectiva, una construcción claramente orientada a compartir significados, mientras que la enseñanza es un conjunto de actividades sistemáticas y planificadas mediante las cuales profesor y alumnos llegan a compartir parcelas progresivamente más amplias de significados respecto a los contenidos del currículum escolar." (Coll i Onrubia, 1996: 55)

A partir de tot l'exposat, podem entendre l'ensenyament com un procés de creació de Zones de Desenvolupament Pròxim (Onrubia, 1993) en les quals el professor exerceix l'ajuda per tal que els alumnes construeixin i reconstrueixin coneixement en el decurs d'unes activitats que no poden ser resoltes individualment, però sí amb l'ajuda d'alguna altra persona més competent. En conclusió, i com a idea fonamental, entenem l'acció educativa del professor en el procés d'ensenyament-aprenentatge en termes d'ajuda pedagògica en l'activitat que duu a terme

conjuntament amb els alumnes en relació a uns continguts d'ensenyament-aprenentatge concrets. Aquestes interrelacions, situades en un context educatiu intencional, configuren el que es coneix com *activitat conjunta* (Coll, Bolea, Colomina, De Gispert, Mayordomo, Onrubia et al., 1992; Coll, Colomina et al., 1992; Coll i Onrubia, 1996).

II.2.2. L'ajuda del professor en l'activitat conjunta

L'ajuda del professor en la Zona de Desenvolupament Pròxim i l'ajustament que en fa esdevenen, doncs, uns dels elements característics, originals i diferenciadors dels processos educatius, des del punt de vista d'aquesta concepció.

Probablement un dels principals reptes als quals s'enfronta el professor en la tasca educativa està relacionat amb la presa de decisions en relació a la concreció i l'administració dels tipus d'ajuda que pot i ha d'oferir als alumnes, i la forma com els ajusta, per tal d'afavorir-ne l'activitat mental constructiva. Val a dir, arribats a aquest punt, que el concepte d'ajuda és molt ampli i no se circumscriu únicament a l'actuació del professor en l'intercanvi comunicatiu directe: qüestions com la definició dels objectius d'aprenentatge, la selecció dels continguts i de les activitats d'ensenyament-aprenentatge, la tria d'uns materials didàctics concrets, l'adopció d'uns principis metodològics determinats, la distribució dels horaris, la determinació de la durada de les sessions, l'organització del grup-classe, l'elecció dels espais de pràctica, o la planificació de les activitats i dels criteris d'avaluació, també formaran part de l'espectre d'elements propis de l'ajuda pedagògica (Onrubia, 1993). D'aquesta manera, es poden diferenciar uns tipus d'ajuda de caire més distal i indirecte -*"les que passen per la selecció i l'estructuració que el professor pot fer dels escenaris, les activitats, les formes privilegiades de relació i interacció social i materials amb què l'alumne entra en contacte, sigui com a participant directe, sigui com a observador"* (Coll i Onrubia, 1999b: 118)-, i uns altres de naturalesa més proximal i directa -*"les que passen per l'intercanvi cara a cara immediat i recíproc entre professor i alumne"* (Coll i Onrubia, 1999b: 118)-.

Donat l'objecte d'estudi de la nostra recerca, nosaltres ens centrarem fonamentalment en les ajudes pròpies de la relació interactiva i directa entre el professor i els alumnes.

En l'àmbit educatiu escolar, Onrubia (1993) planteja que l'ajuda educativa serà eficaç quan s'ajusti a les situacions i a les necessitats que en cada moment demandi l'activitat mental constructiva de l'alumne. Aquesta circumstància és definida com a *principi d'ajustament de l'ajuda pedagògica* i es concreta en tres característiques: les ajudes han de ser diverses i variades en nombre i qualitat, la diversitat d'aquestes ajudes s'ha d'adequar a l'actuació dels alumnes, i l'ajuda ha de plantejar reptes abastables pels alumnes (Coll i Onrubia, 1999b). Per

aconseguir l'assoliment d'aquests reptes, Onrubia (1993) exposa que el professor haurà de tenir en compte dues qüestions principals: conèixer i prendre com a punt de partida els coneixements previs dels alumnes en relació al contingut d'ensenyament-aprenentatge, i plantejar reptes i problemes educatius abordables pels alumnes que els facin qüestionar aquests coneixements i els portin a la seva reconstrucció, tot assegurant que va encaminada en la direcció de les intencions educatives preestablertes.

Aquesta idea és deutora de la teoria de l'aprenentatge verbal significatiu (proposada inicialment per Ausubel (1963, 1968) i desenvolupada posteriorment per ell mateix i els seus col·laboradors -Ausubel, Novak i Hanesian, 1990; Novak, 1982; Novak i Gowin, 1988-), i estructura el nucli de l'anomenat *aprenentatge significatiu* (López Ros, 2001). Des d'aquest plantejament, es considera que el professor ha d'afavorir en un primer moment l'activació dels coneixements i els esquemes previs dels alumnes per provocar, posteriorment, un desequilibri amb noves informacions, les qual obliguin l'alumne a assolir una nova situació d'equilibri, o reequilibri, per a l'adquisició dels nous coneixements.

"La capacidad de aprendizaje depende de los esquemas de conocimiento que conforman una estructura cognitiva. El proceso de enseñanza/aprendizaje rompe el equilibrio inicial de los esquemas que dejan de ser válidos en su totalidad y necesitan ser modificados. El primer paso en este proceso es procurar la activación de los esquemas previos; el segundo paso es provocar el desequilibrio con informaciones nuevas, conflictos cognitivos/sociocognitivos...; y por último, hay que establecer un nuevo equilibrio ajustando la ayuda a las necesidades para favorecer la adquisición de nuevos esquemas. Estos nuevos esquemas, que constituyen una construcción del conocimiento, suponen un aprendizaje significativo." (Escaño i Gil de Serna, 1994: 93)

"Promoure i garantir el desenvolupament d'aquest procés -equilibri, desequilibri, reequilibri- és feina de l'educador o educadora" (Blanch, 1996: 86), tot i que, per les pròpies característiques del procés, no es pot confeccionar un «l·listat» d'ajudes «més o menys adequades», ni es poden associar amb uns estils o sistemes d'ensenyament concrets. Tot i que es pot considerar que hi haurà formes d'ensenyança més *"incompatibles amb la possibilitat d'oferir de manera generalitzada ajudes de caràcter ajustat"* (Coll i Onrubia, 1999b: 119), com poden ser els mètodes d'ensenyament més directius, el principi d'ajustament de l'ajuda pedagògica no *"prescriu una única manera d'ensenyar"* (Coll i Onrubia, 1999b: 119). Així per exemple, en l'àmbit de l'Educació Física alguns continguts d'aprenentatge amb un potencial risc físic pels alumnes, com poden ser les activitats aquàtiques o en el medi natural, s'hauran d'abordar de tal manera que la forma d'ensenyar i l'ajuda del professor prioritzin la minimització i el control d'aquest risc potencial sobre altres qüestions pedagògiques (per exemple, utilitzar estils d'ensenyament molt directius, com pot ser el comandament directe, podrà afavorir el control de

les activitats d'ensenyament-aprenentatge, però probablement minimitzarà el nivell de participació dels alumnes i els convertirà en participants eminentment receptius).

Totes aquestes idees (partir dels coneixements previs dels alumnes, adequar les ajudes a cada situació, dissenyar reptes i problemes assumibles o deslligar i diferenciar les particularitats de les ajudes dels estils d'ensenyament) remetent a les característiques de la Zona de Desenvolupament Pròxim, entesa com a contextual i situada. El mateix Onrubia (1993: 105) exposa que *"la Zona de Desarrollo Próximo es el lugar donde, gracias a los soportes y la ayuda de los otros, puede desencadenarse el proceso de construcción, modificación, enriquecimiento y diversificación de los esquemas de conocimiento que define el aprendizaje escolar"*. Tot i aquesta transcendència i la importància que li va atorgar Vigotski, diversos autors (Arrieta, 2001; Moll, 1990; Wertsch, 1988) apunten que la formulació original de la Zona de Desenvolupament Pròxim és molt genèrica i insuficient de cara a concretar les característiques de l'ajuda que proporciona el professor. Per això, la recerca feta posteriorment des d'aquest plantejament s'ha centrat a aprofundir *"en las formas de actuación y en los medios de asistencia que la persona adulta [el professor, en les pràctiques educatives escolars] pone en marcha para que el niño o la niña [els alumnes, en les pràctiques educatives escolars] pueda, por/con las ayudas ofrecidas en la ZDP, llegar a colaborar en la tarea y aprender a través/en la actividad conjunta"* (Arrieta, 2001: 494). Ella mateixa cita diversos autors que han fet aportacions en aquest sentit:

"Nociones como andamiaje (Wood, Bruner y Ross, 1976), formato (Bruner, 1984), proceso de enseñanza recíproca (Palincsar y Brown, 1984), marco (Kaye, 1986), traspaso progresivo (Wells, 1988), enseñanza andamiada o participación guiada (Rogoff, 1993), remiten a la enseñanza que ocurre en la ZDP, a las ayudas y apoyos provisionales ajustados al nivel del aprendiz, de manera que permiten que éste pueda conseguir llegar más allá de lo que él solo individualmente podría hacerlo." (Arrieta, 2001: 494)

Per la transcendència que han tingut les nocions de *metàfora de la bastida* i *participació guiada* en el camp de l'Educació, tot seguit les definim i presentem les aportacions que han fet a la pràctica educativa.

La metàfora de la bastida

Wood, Bruner i Ross (1976) introduïren el concepte de «*scaffolding*», el qual ha estat traduït com a *metàfora de la bastida*, per definir les característiques de l'ajuda que ha de donar el professor a l'alumne amb la intenció que aquest últim pugui acabar resolent el problema o la

tasca a la qual s'enfronta. Es planteja que aquesta ajuda ha de tenir un caràcter transitori i que s'ha d'anar enretirant a mesura que l'alumne va aprenent.

"La metáfora del andamiaje incide en la transferencia de control y responsabilidad de parte del adulto hacia el niño a lo largo de la actividad conjunta. Es decir, de la misma forma que en la construcción de un edificio o en su reparación se colocan una serie de soportes y apoyos que se van quitando progresivamente a medida que el edificio o la obra avanza, la metáfora del andamiaje incide en la idea que, inicialmente, en la resolución de una tarea conjunta el adulto introduce una serie de apoyos que, progresivamente, va quitando a medida que el aprendiz se vuelve más autónomo en la resolución individual de la tarea." (Vila, 1998: 65)

Miras i Onrubia (1997) diferencien tres passos en aquest procés d'ajuda: afavorir la participació i la responsabilitat de l'alumne a l'inici de l'activitat, encara que de forma reduïda i parcial donat el baix nivell de competència inicial; oferir ajudes i suports d'acord amb el nivell competencial de l'alumne, és a dir, majors quantitativament i qualitativa quan el nivell de competència és baix i, a mesura que aquest va augmentant, anar disminuint el nivell quantitatiu i qualitatiu de les ajudes; retirar progressivament aquestes ajudes i suports fins a fer-los desaparèixer completament i possibilitar l'actuació autònoma de l'alumne. D'aquesta manera, es fomenta un nivell d'independència de l'alumne progressivament major.

La participació guiada

El concepte de *participació guiada* de Rogoff (1993) té moltes similituds amb l'anterior metàfora de la bastida, ja que també contempla la importància que juguen la guia de la persona experta, la participació de l'aprenent o la transferència de responsabilitat en el procés d'aprenentatge que es duu a terme en el si de les activitats educatives. Rogoff (1993) utilitza diverses vegades l'expressió "*tender puentes*" des d'allò que és conegut fins allò que és nou, per referir-se al procés de participació guiada en el context de les activitats conjuntes entre la persona experta i l'aprenent.

"... la participación guiada tiende puentes entre la información y las destrezas ya adquiridas y las que se necesitan para resolver problemas nuevos." (Rogoff, 1993: 98)

En aquest context, la persona experta (el professor, en l'àmbit de les pràctiques educatives escolars) "*estructura las situaciones, de este modo mediatiza su inmersión en la cultura y en las pautas de su grupo social y canaliza también su actividad* [referint-se a l'aprenent]" (Lacasa, 2001: 323). En paraules de Rogoff:

"El «maestro», o experto, es relativamente más hábil que los novatos y posee una visión más amplia de las características de la actividad culturalmente valorada. Pero, a su vez, el experto desarrolla, en amplitud y profundidad, la destreza y el conocimiento,

tanto en relación con el proceso de llevar a cabo la actividad como en el de guiar a los otros en ella.” (Rogoff, 1993: 67-68)

No obstant, en la participació guiada s'emfasitza especialment la importància que té la participació i el paper actiu de l'aprenent en el procés d'ensenyament-aprenentatge i, sobretot, la mútua implicació dels participants en el procés, la qual cosa representa un dels trets particulars d'aquest concepte.

A partir de la valoració d'aquestes propostes i de les idees expressades anteriorment, podem definir algunes característiques genèriques de l'ajuda del professor en l'activitat conjunta: l'ajuda ha de «connectar» amb els esquemes de coneixement dels alumnes; els tipus, les condicions i les característiques de l'ajuda no tenen caràcter fix ni prefixat, sinó que l'ajuda ha de ser individualitzada i ajustada al nivell inicial i al ritme d'evolució de l'aprenentatge de l'alumne; per tant, serà necessari conèixer el nivell de competència inicial dels alumnes i avaluar-la constantment per anar-hi ajustant l'ajuda; l'ajuda es va modificant amb el temps, la qual cosa remet a la seva dimensió i especificitat temporal; les activitats d'ensenyament-aprenentatge han de presentar un nivell de dificultat que en possibiliti la resolució amb ajuda, amb la qual cosa podem dir que no poden ser ni massa «fàcils» ni massa «difícils» en relació al nivell competencial de l'alumne. És a dir, les activitats d'ensenyament-aprenentatge han de significar-se com un repte o un problema que necessita l'ajuda per poder ser resolt; l'ajuda del professor cap els alumnes té, en definitiva, un caràcter contextualitzat i situat.

Aquesta premissa de referència, per la qual entenem que, en última instància, l'acció docent del professor, i en definitiva l'ensenyança, està definida per l'establiment i l'ajustament d'ajudes que afavoreixen l'activitat constructiva dels alumnes, es concreta en qüestions com el paper que juga l'activitat discursiva en aquest procés de mediació, la negociació i la intersubjectivitat que s'estableix en les relacions entre el professor i els alumnes, les condicions d'asimetria en aquestes relacions o el paper que hi juguen els rols socialment establerts per al professor i els alumnes.

II.2.2.1. L'activitat discursiva com a element mediador en el procés de construcció de significats compartits i en l'ajuda del professor

Des del punt de vista de la perspectiva constructivista sociocultural, el procés de construcció conjunta de sistemes de significats compartits entre la persona més experta i l'aprenent és possible gràcies a la participació i la posada en acció d'un seguit d'instruments que actuen com a mediadors semiòtics.

La noció de mediació semiòtica és una altra de les aportacions originals i importants del pensament de Vigotski (Cubero, 2005; Moll, 1997; Rivière, 1984; Vila, 1987; Werstch, 1988) i un dels principis bàsics del constructivisme sociocultural (Cole, 1999). Per a Vigotski, el que diferencia les funcions psicològiques superiors (és a dir, les pròpies i específiques dels éssers humans) de les funcions psicològiques bàsiques (és a dir, les compartides amb altres espècies animals) és la capacitat d'utilitzar signes i símbols. Aquests *instruments mediadors* (per exemple, el llenguatge, els sistemes de comptar, els símbols algebraics, les tècniques mnemòniques, els esquemes, els mapes, etc.) tenen un caràcter social i cultural, pel fet que han estat elaborats al llarg de la història per l'espècie humana (Vigotski, 1988).

De tots ells, el llenguatge és considerat el més privilegiat dels instruments de mediació semiòtica (Coll i Onrubia, 1996; Martí i Onrubia, 1997), el qual desenvolupa una doble funció medidora: per una banda, afavorir el pensament i donar sentit a l'experiència (instrument psicològic) i, per una altra, comunicar-se i compartir les experiències amb els altres (instrument social i cultural). A partir d'aquesta doble caracterització, el llenguatge proporciona, per una banda, un material a partir del qual construir la manera de pensar i d'elaborar el propi coneixement i, per una altra, un mitjà per ensenyar i aprendre (Edwards i Mercer, 1994)⁵⁸. En l'àmbit de les pràctiques educatives escolars, el llenguatge juga un paper central en les possibilitats del professor i els alumnes de "*comunicar, contrastar, negociar i eventualment modificar les seves representacions o esquemes de coneixement sobre les distintes parcel·les de la realitat de les quals s'ocupa l'educació escolar*" (Martí i Onrubia, 1997: 333). Davant d'això, el llenguatge és contemplat com una eina social i cultural de comunicació que mediatitza l'ajuda que exerceix el professor en la Zona de Desenvolupament Pròxim.

A partir d'aquesta idea inicial, i sota la influència d'aportacions fetes des de la Sociolingüística (Martí i Onrubia, 1997; Edwards i Mercer, 1994), s'entén que l'activitat discursiva i el significat del llenguatge i la parla en un context comunicatiu i relacional concret esdevenen l'element que possibilita la construcció de representacions compartides en l'activitat conjunta. Mercer situa l'anàlisi del discurs "*en el corazón del estudio psicológico de la enseñanza y el aprendizaje*" (Mercer, 1996a: 11) i, juntament amb Edwards, utilitza el concepte de *coneixement compartit* o de *comprensió conjunta* per definir "*los modos en que el conocimiento (...) se presenta, se recibe, se comparte, se controla, se discute, se comprende o se comprende mal por maestros y niños en la clase*" (Edwards i Mercer, 1994), en els quals el llenguatge és el principal instrument medidor. Per això, també defensa que "*un análisis del proceso de enseñanza y aprendizaje, de construcción de conocimiento, tiene que ser un análisis de la utilización del lenguaje.*" (Mercer, 1997: 17). D'aquesta manera, l'anàlisi del discurs o de l'activitat discursiva tindrà interès no com a objecte d'estudi per ell mateix, sinó per "*comprender su contribución al proceso de*

⁵⁸ Per aprofundir es pot consultar Martí i Onrubia (1997), Vila (1987) o Wertsch (1988).

construcción de significados compartidos en la interacción educativa" (Colomina, Mayordomo i Onrubia, 2001: 68). Per aconseguir-ho, l'important en la recerca no serà centrar-se en els elements estructurals o formals, sinó que serà més rellevant dirigir l'atenció al contingut del discurs (Colomina, Mayordomo et al., 2001). De totes maneres, no es pot eludir el fet que l'anàlisi dels aspectes formals del discurs aporta dades importants per a la comprensió de la comunicació a l'aula i dels processos que s'esdevenen en l'organització de l'activitat conjunta i la construcció de significats compartits (Edwards i Mercer, 1994).

Aquest caràcter mediador en la construcció de sistemes de significats compartits propi de l'activitat discursiva porta associada una altra circumstància important: no es pot entendre l'activitat discursiva deslligada del marc més ampli de la pròpia activitat conjunta, o dit d'altra manera, l'activitat discursiva forma part del context general de l'activitat conjunta (Coll, 2001c; Colomina, Mayordomo et al., 2001). El significat de l'activitat discursiva, i de qualsevol altre tipus de comportament, com un gest o un moviment, és indissociable del context en el qual es du a terme: del moment que es produeix, de les actuacions i dels comportaments dels interlocutors, del que ha passat anteriorment i del que pot passar posteriorment, etc. Així, per exemple, la següent pregunta d'un professor: *"Algú sap com es fa el salt d'alçada?"*, pot tenir significats i connotacions molt diferents si es fa a l'inici d'una nova unitat didàctica, en el decurs d'una unitat didàctica en la qual s'estan treballant diferents tipus de salt o al final d'una unitat didàctica encaminada específicament a millorar la tècnica del salt d'alçada.

II.2.2.2. La intersubjectivitat i la negociació en les relacions entre el professor i els alumnes

Els processos de comunicació i construcció conjunta en la Zona de Desenvolupament Pròxim estan condicionats pel fet que la definició inicial de la situació i les representacions posteriors que es fan els interlocutors són diferents i canviants (Wertsch, 1988). És a dir, per una banda, l'aprenent i la persona experta arriben a la Zona de Desenvolupament Pròxim amb diferents nivells de capacitats, coneixements, habilitats, interessos, necessitats...; i per una altra, però de manera totalment relacionada amb l'anterior, les interpretacions i les construccions que fan en el seu desenvolupament són diferents i poden arribar a ser molt diverses, tot i trobar-se tots dos davant d'una mateixa situació. En relació a aquesta idea, Wertsch (1988: 170) exposa:

"Cuando interlocutores como un adulto y un niño abordan en la zona de desarrollo próximo una situación con diferentes definiciones de la situación, resulta difícil averiguar cómo se comunican efectivamente. Al fin y al cabo, ambos representan muchos aspectos de la situación de modo bastante diferente. Para comprender este

aparente problema es necesario recurrir a la noción de intersubjetividad. La intersubjetividad se da cuando los interlocutores comparten algún aspecto de sus definiciones de situación”.

En l'àmbit específic de les pràctiques educatives escolars, tot i que el professor i els alumnes duen a terme un procés compartit de construcció de coneixement, defineixen la situació i els significats de la situació de manera significativament diferent. Per exemple, segurament a l'inici d'una unitat didàctica en la qual es treballarà un contingut nou pels alumnes, els seus coneixements previs seran molt diferents dels del professor, amb la qual cosa aquest últim haurà d'adequar l'intercanvi comunicatiu inicial a aquesta circumstància; o, en el transcurs d'un joc competitiu, l'interès dels alumnes es pot centrar únicament en guanyar, mentre que el del professor es pot focalitzar en l'objectiu d'aprenentatge preestablert i en el que vol que assolixin els alumnes, amb la qual cosa les possibles indicacions durant la pràctica que faci poden ser interpretades pels alumnes de manera diferent al que ell es proposa transmetre. O en l'exemple d'una situació encara més concreta, per tal que un alumne pugui interpretar l'ajuda del professor en una situació d'ensenyament-aprenentatge feta en forma d'instrucció, per exemple *"Has d'amagar el cap"* en la correcció posterior a l'execució d'un volteig endavant, aquell ha de tenir un cert coneixement d'aquesta l'habilitat motriu específica i tots dos han de compartir un mínim grau de significats al respecte. Així, en qualsevol escenari d'interacció i de comunicació, com és el cas de les situacions d'ensenyament-aprenentatge a l'escola, els interlocutors han d'assolir un mínim nivell de comprensió mútua per poder comunicar-se:

"Por su naturaleza, la comunicación supone intersubjetividad (...), es decir, comprensión compartida sobre la base de un centro de atención común y de algunos presupuestos compartidos, que constituyen el fundamento de la comunicación” (Rogoff, 1993: 104).

D'una manera breu i entenedora, Bruner (1997: 39), estimant que és un element fonamental per entendre la transmissió de la cultura, defineix la intersubjectivitat com *"la habilidad humana para entender las mentes de otros, ya sea a través del lenguaje, el gesto, u otros medios"*. Així, podem entendre la intersubjectivitat com una habilitat cultural que facilita la comprensió compartida d'una situació en l'activitat conjunta, en la qual juguen un paper important tant els mitjans verbals com els no verbals (Mejía-Arauz, 2001).

La intersubjectivitat, doncs, porta implícita una idea essencial per a l'intercanvi comunicatiu: la necessitat de negociació entre els interlocutors, és a dir, entre el professor i els alumnes en el context escolar. A l'inici de la comunicació, la perspectiva i les formes de veure i viure la situació de les persones que hi interactuen poden ser més o menys oposades o, com a molt, vagament similars. Mitjançant la negociació mediada semiòticament, amb l'activitat discursiva com a principal element mediador, es va creant una situació social compartida. D'aquesta manera, no

es produeix la imposició de la definició de la situació d'un sobre l'altre, sinó que els interlocutors modifiquen, en major o menor mesura, la pròpia visió inicial en l'intercanvi comunicatiu gràcies a un permanent procés de negociació (Vila, 1998). Aquestes idees i relacions entre la Zona de Desenvolupament Pròxim, la intersubjectivitat i la negociació queden reflectides en el següent paràgraf de Vila (1998: 68):

"Justamente, uno de los aspectos importantes implicados en el propio funcionamiento de la «zona de desarrollo próximo» significa que, independientemente de la perspectiva que adopte cada uno de los participantes, el «éxito interactivo» depende de las progresivas negociaciones que adulto y niño realizan para compartir la situación y «aumentar» su intersubjetividad. Por otra parte, la posibilidad de construir un mundo de significados compartido en relación con la resolución de la actividad conjunta está directamente en relación con el grado de intersubjetividad alcanzado" (Vila, 1998: 68).

Coll (2001c), en relació a aquest procés d'establiment i negociació de la situació d'intersubjectivitat, diferencia dues fases que ens serveixen com a compendi de tot l'exposat fins ara. En un primer moment, normalment el professor i els alumnes comparteixen parcel·les de significats diferents, per la qual cosa la negociació s'adreça a assolir el nivell d'intersubjectivitat mínim que permeti connectar els significats d'uns i altres i, així, assentar la base de la posterior construcció conjunta de significats més amplis i compartits. En una segona fase, la negociació es dirigeix a ampliar i enriquir la mínima base inicial de representacions compartides per arribar *"idealmente, al término del proceso de enseñanza y aprendizaje, a compartir un sistema de significados sobre los contenidos mucho más rico, complejo y cercano a los significados culturalmente aceptados de dichos contenidos que el que tenían en un comienzo."* (Coll, 2001c: 400).

La necessitat d'establir aquests processos de negociació per tal d'arribar al nivell d'intersubjectivitat que pugui permetre, en última instància, assolir l'èxit en l'activitat conjunta ve donada pel fet que aquesta situació comunicativa, relacional i interactiva no està donada prèviament, sinó que és situada i contextualitzada. És a dir, és pròpia i específica d'una situació relacional concreta en un context concret. Per tot això, no podem entendre la intersubjectivitat com quelcom estàtic. Ans al contrari, representa un procés que es va modificant durant l'intercanvi interactiu i comunicatiu, amb la qual cosa es poden establir diferents nivells d'intersubjectivitat. Wertsch (1988), per exemple, n'identifica i en descriu quatre, els quals estan associats al grau de relació entre l'adult i el nen i al grau de responsabilitat del nen en la interacció, en una escala que va de menys a més.

Ara bé, en l'intercanvi comunicatiu dut a terme en la Zona de Desenvolupament Pròxim i en la negociació per a l'assoliment d'un major nivell d'intersubjectivitat que es donen en el context

educatiu escolar, el discurs és controlat majoritàriament pel professor, la qual cosa representa un tret diferencial respecte de les situacions comunicatives que tenen lloc en d'altres contextos d'interacció. Aquest fet implica que, gairebé sempre, el professor porta «les regnes», la iniciativa i el control de l'intercanvi comunicatiu. Dit d'altra manera, *"el maestro está en situación de controlar el discurso, de definir de qué cosas hay que hablar, y puede actuar como árbitro de la validez de los conocimientos"* (Edwards i Mercer, 1994: 62), qüestions que remetien al concepte d'asimetria en les relacions i els intercanvis comunicatius entre el professor i els alumnes.

II.2.2.3. L'asimetria en les relacions i els intercanvis comunicatius entre el professor i els alumnes

Com dèiem, en els contextos i situacions educatives, especialment en el cas de les pràctiques educatives escolars, la interacció i el grau de participació i control en la negociació i l'intercanvi comunicatiu entre els interlocutors no es porta a terme d'igual a igual, és a dir, no presenta una relació de simetria (Edwards i Mercer, 1994; González i Palacios, 1990; Rogoff, 1993; Wells, 2001). Quan algú pretén ensenyar quelcom a algú altre, tot i que la negociació i la construcció de coneixement es duen a terme de forma conjunta, i que la consecució d'un major grau d'intersubjectivitat és conseqüència d'una responsabilitat compartida, s'observa una relació d'asimetria entre la participació d'«el que sap» i d'«el que encara no sap»⁵⁹. Així doncs, tot i que en l'àmbit educatiu escolar els alumnes participen activament en el procés comunicatiu (per exemple, són capaços de captar la interpretació del professor, d'adoptar el seu punt de vista i/o, fins i tot, d'iniciar el procés de comunicació), el pes de la responsabilitat en l'intercanvi comunicatiu i en l'ajustament del diàleg i de la interacció entre el professor i els alumnes recau sobre el professor. D'aquesta manera, el professor controla les condicions i característiques de les activitats d'ensenyament-aprenentatge: defineix les tasques a realitzar, organitza els agrupaments i les formes de participació dels alumnes, condueix les activitats d'ensenyament-aprenentatge, controla la participació dels alumnes, etc. Dit d'altra manera, el professor planifica i organitza els continguts i les activitats d'ensenyament-aprenentatge; gestiona, condueix i regula aquestes activitats a l'aula; i valora i avalua els aprenentatges dels alumnes i el propi procés d'ensenyament-aprenentatge. No obstant, aquesta *"asimetría no debe interpretarse (...) como algo contradictorio con el principio de co-construcción de los procesos interactivos y comunicativos que tienen lugar en el aula entre profesores y alumnos. Se trata*

⁵⁹ El grau d'asimetria pot variar en funció de la situació interactiva i dels participants. Per exemple, en l'àmbit de les pràctiques educatives escolars, normalment l'asimetria en les relacions serà més gran en els intercanvis comunicatius fets entre el professor i els alumnes que el que es duu a terme entre alumnes.

efectivamente de una co-construcción, puesto que las aportaciones de unos y otros son fundamentales para establecer el flujo de la actividad conjunta, sus características y su orientación, pero en esta co-construcción profesor y alumnos desempeñan papeles diferentes y, en consecuencia, contribuyen a ella con aportaciones también diferentes.” (Coll, 2001c: 392).

II.2.2.4. El rol social del professor i els alumnes en les pràctiques educatives escolars

Aquests «papers diferents» que juguen professor i alumnes en l'activitat conjunta estan regulats i dirigits per les grans intencions que els són pròpies (ensenyar, pel primer, i aprendre, pels segons), la qual cosa implica que, en gran mesura, l'asimetria entre la participació del professor i els alumnes ve derivada de la posició i del rol social que els són atorgats (Wells, 2001). Així, les seves actuacions en l'intercanvi interactiu i comunicatiu estan regulades per un seguit de normes, drets i obligacions socials que els són conferides per la comunitat pel fet de trobar-se en un context educatiu formal, l'escola. D'aquesta manera, el professor realitza un paper diferent al dels alumnes en el procés educatiu:

"Como líder y guía, es responsable de garantizar que los estudiantes trabajen con el currículo asignado y que reciban ayuda para que se apropien de él de la manera más eficaz posible como recurso personal para sus propios fines presentes y futuros y para que puedan convertirse en miembros productivos de la sociedad en la que crecen" (Wells, 2001: 249).

Aquestes normes, drets i obligacions defineixen els patrons i les pautes de funcionament en relació a, per exemple, l'inici i la finalització de la conversa, l'establiment dels torns de paraula, la forma d'accedir a l'intercanvi comunicatiu, etc. per part del professor i dels alumnes; i conformen el que s'anomena, segons Coll i col·laboradors, *l'estructura de participació* (Coll i Solé, 1997; Coll i Onrubia, 1999b). Aquests autors la diferencien en dues subestructures: l'estructura de participació social i l'estructura de tasca acadèmica. Per una banda, l'estructura de participació social està definida pels rols socials atorgats al professor i als alumnes, i als drets, obligacions, possibilitats, etc. que els són propis en la interacció comunicativa com, per exemple, *"qui pot dir o pot fer què, quan, a qui o amb qui, durant quant de temps, etc."* (Coll i Onrubia, 1999b: 128). Per un altre cantó, l'estructura de la tasca acadèmica està lligada a la lògica interna del contingut o de l'activitat d'ensenyament-aprenentatge al voltant de la qual es desenvolupa l'activitat conjunta, i determina, per exemple, *"quins passos s'han de seguir per fer una determinada feina, en quin ordre, amb quines relacions mútues, etc."* (Coll i Onrubia, 1999b: 128). Coll i Solé (1997) remarquen que totes dues estructures són construïdes pel

professor i els alumnes en el transcurs de l'activitat i que, tot i l'esmentada asimetria dels rols i les funcions de cadascun, *"s'han de posar d'acord sobre les formes de participació i els continguts acadèmics per a assegurar que l'activitat tingui lloc amb fluïdesa, evitant els problemes de comprensió i les ruptures"* (Coll i Solé, 1997: 234).

Ara bé, en la dinàmica del procés de construcció de significats compartits i del paper de l'activitat discursiva en aquest procés, aspectes dels quals parlàvem anteriorment, s'ha de fer esment a una tercera dimensió més específica i concreta de la situació en la que es troben professor i alumnes: *"la relativa a los objetivos, más o menos explícitos, que presiden la situación, es decir, a la intencionalidad educativa que marca la dirección de la actividad conjunta"* (Coll i Onrubia, 1996: 59). Aquesta dimensió és anomenada *"instruccional o de intencionalidad pedagógica"* per Coll i Onrubia (1996: 59) i és subsidiària de concebre l'aula com un context educatiu amb unes característiques molt particulars, el qual determina que les pràctiques educatives escolars tinguin unes funcions molt específiques⁶⁰. En aquest context educatiu escolar, la definició dels objectius i les intencions educatives és una funció específica del professor, és a dir, és un aspecte definidor del seu rol social i un element més que referma la relació d'asimetria entre el professor i els alumnes.

A mena de corol·lari final, es presenten tot seguit les principals idees desenvolupades en aquest segon apartat, en format d'enunciat:

- La Zona de Desenvolupament Pròxim, és a dir, la distància que hi ha entre el nivell de desenvolupament real i el nivell de desenvolupament potencial de les persones (caracteritzats respectivament per la possibilitat de resoldre un problema individualment o de resoldre'l gràcies a l'ajuda d'una persona més capaç), és l'àmbit d'interacció entre el professor i els alumnes en el qual es duen a terme els processos d'ajuda del primer.
- Un dels principals reptes del professor en la tasca educativa està relacionat amb la concreció i l'administració dels tipus d'ajuda que ofereix als alumnes i la forma com els ajusta, per tal d'afavorir-ne l'activitat mental constructiva.
- La metàfora de la bastida de Bruner i la participació guiada de Rogoff són dos constructes teòrics per conceptualitzar l'ajuda del professor en la Zona de Desenvolupament Pròxim.
- L'activitat discursiva és el principal instrument de mediació semiòtica en el procés de construcció conjunta de sistemes de significats compartits entre la persona més experta (el professor) i els aprenents (els alumnes).
- La definició inicial de la situació i les representacions posteriors que es fan els interlocutors en la Zona de Desenvolupament Pròxim són diferents i canviants, la qual

⁶⁰ Se'n tornarà a parlar en el següent apartat, en definir els principis de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar.

cosa obliga a establir i avançar en l'assoliment de majors nivells d'intersubjectivitat, es a dir, a compartir cada cop parcel·les més grans de la situació.

- I per aconseguir-ho, es fa imprescindible la negociació entre el professor i els alumnes.
- Tot i així, la relació entre el professor i els alumnes està condicionada pel principi d'asimetria, pel qual el professor és qui porta la iniciativa i el control en l'intercanvi relacional, comunicatiu i instruccional.
- Finalment, les accions i les actuacions del professor i dels alumnes estan regulats pel rol i les funcions socials que els són atorgats: en resum, ensenyar en el cas del professor, i aprendre en el cas dels alumnes.

II.3. El rol del professor en el marc de l'organització de l'activitat conjunta: una proposta d'estudi des de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar

Un cop exposada i argumentada la necessitat d'estudiar les pràctiques educatives escolars en relació al context en el qual es produeixen i, més específicament, d'estudiar el pensament en context (o pensament contextualitzat), i després de presentar els principis de la perspectiva constructivista d'orientació sociocultural que influencien els nostres plantejaments teòrics, proposem abordar l'estudi de les pràctiques educatives escolars, com a context en el qual es desenvolupen l'acció docent i el pensament del professorat, des de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar. És a dir, adoptem aquest plantejament teòric i metodològic per estudiar i analitzar les pràctiques educatives escolars com a context de construcció de coneixement per, posteriorment, interpretar el pensament del professorat relatiu a la seva tasca i acció docent.

Comencem l'apartat presentant les bases teòriques i organitzatives d'aquesta proposta i, posteriorment, exposem els principis metodològics que es contempen per a la recerca educativa.

II.3.1. Els fonaments de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar

Amb l'exposició dels fonaments, característiques i aportacions dels diferents paradigmes i perspectives d'anàlisi de les pràctiques educatives escolars, realitzada al primer capítol, també s'han assenyalat algunes de les limitacions que presenten. Per exemple, la idea que el comportament observable del professor és el causant únic del rendiment acadèmic de l'alumnat, o la visió de l'alumne com un agent totalment passiu, des del paradigma procés-producte; l'establiment d'una relació directa i unidireccional entre el pensament i la conducta, o la nul·la atenció a les variables contextuais, pròpies dels paradigmes mediacionals; o la visió de l'aula com un context «tancat» en el qual el professor i els alumnes actuen passivament, adaptant-se i emmotllant-se únicament a les situacions sense possibilitats de canviar-les, des del paradigma ecològic.

Davant d'això, proposem abordar l'estudi de les pràctiques educatives escolars en general i, en el cas concret d'aquest treball, de l'acció docent del professorat en el decurs de l'activitat conjunta i del seu pensament en relació a aquesta acció educativa, des d'un enfocament de base constructivista, la *concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar*, el qual, tot i les diferències amb els paradigmes i les perspectives analitzats al capítol anterior, comparteix algunes idees i/o principis amb alguns d'ells: per exemple, la necessitat de dur a terme investigacions de tipus naturalista i interpretatiu, amb el paradigma ecològic; o la visió del pensament del professorat des d'una base constructivista, amb la perspectiva del professional reflexiu i amb la perspectiva de l'acció situada.

Aquest marc teòric i metodològic per a l'estudi de les pràctiques educatives escolars beu de diverses fonts d'orientació constructivista⁶¹, tot i que, com remarca Coll en diferents ocasions, que no se l'ha d'entendre com el simple resultat d'agrupar les aportacions fetes des de diverses teories del desenvolupament i de l'aprenentatge, sinó que aquestes s'integren en un conjunt de principis explicatius ordenats jeràrquicament (Coll, 1996, 1997, 2001a)⁶². Aquesta circumstància permet superar l'eclecticisme que podria suposar la suma d'idees procedents de teories psicològiques més o menys properes o relacionades entre elles, li aporta coherència interna (Coll, 2001b), i fa possible que aquesta concepció pugui esdevenir un instrument vàlid per a l'estudi, l'anàlisi i la comprensió dels processos educatius escolars i, tant o més important, que se'n puguin derivar implicacions per a la pràctica educativa i nous reptes per a la investigació.

La finalitat primordial de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar "*consisteix a configurar un esquema de conjunt orientat a analitzar, explicar i comprendre l'educació escolar*" (Coll, 1997: 489). Aquest objectiu tan genèric no es concreta únicament en "*comprender mejor cómo los alumnos aprenden unos determinados contenidos, sino también, y sobre todo, comprender mejor como unos alumnos concretos aprenden unos determinados contenidos gracias a la ayuda que reciben de su profesor, como consecuencia de la influencia educativa que ejerce sobre ellos*" (Coll, Colomina et al., 1992: 190).

⁶¹ És subsidiària de diferents teories psicològiques: la teoria genètica del desenvolupament intel·lectual, les teories del processament humà de la informació, la teoria de l'aprenentatge verbal significatiu i de l'assimilació i la teoria sociocultural del desenvolupament i de l'aprenentatge (Coll, 1996).

⁶² Aprofundirem en aquests principis, també anomenats "idees-força" per Coll (2001b), i a la seva ordenació jeràrquica més endavant.

II.3.1.1. El triangle interactiu com a element vertebrador de les pràctiques educatives escolars

A partir de l'objectiu definit anteriorment per Coll, Colomina et al. (1992), des de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar es posen en el centre de l'estudi dels processos d'ensenyament-aprenentatge duts a terme a l'escola les relacions que s'estableixen entre els tres elements que configuren l'anomenat *triangle interactiu* (en la terminologia habitualment emprada en Psicologia de l'Educació) o *triangle didàctic* (en la terminologia utilitzada en els àmbits de la Didàctica General i de les Didàctiques Específiques) (Coll i Solé, 2001): el professor, l'alumne i el contingut. És a dir, les relacions que s'esdevenen entre l'activitat mental constructiva de l'alumne, els continguts escolars i el paper de guia i orientador del professor, configuren la base de la construcció de coneixement en el context escolar. En un capítol dedicat a exposar les aportacions del pensament de Vigotski a la Pedagogia i a la pràctica educativa, Vila afirma:

"Hoy en día, nadie duda de la importancia del triángulo interactivo -quién aprende, quién enseña y los contenidos que hay que enseñar y aprender- y, por lo tanto, de las interacciones que en él se producen. A diferencia de otros planteamientos que enfatizan casi exclusivamente las interacciones entre la persona que aprende y los contenidos que deben ser aprendidos, la originalidad de Vigotsky se encuentra en mostrar la importancia también de las interacciones sociales que permiten organizar la actividad del aprendiz." (Vila, 2005: 207-208)

En analitzar les característiques d'aquest triangle interactiu, constatem, tal com ja s'ha esmentat en el punt anterior, el paper rellevant i fonamental que es dona a l'activitat mental constructiva de l'alumne. És a dir, en contraposició a les concepcions que defensen la naturalesa de l'activitat de l'aprenent com a passiva i únicament receptiva o, com a molt, interpretativa, es considera que l'alumne és un element actiu en el procés d'ensenyament-aprenentatge i que la seva aportació a l'acte de coneixement i d'aprenentatge és crucial. Aquest rol actiu, però, no es limita a l'adquisició i interiorització d'un coneixement ja «donat», sinó que s'afirma que la persona construeix "*noves opcions*" (Valsiner, 1997: 189). És a dir, s'estableix que l'activitat mental constructiva de l'alumne és un dels elements decisius en el procés de conèixer i aprendre dut a terme en el marc de les pràctiques educatives escolars, i es refusa la idea clàssica del professor com a posseïdor de tot el coneixement, el qual és «traspassat» a l'alumne en una relació de tipus unidireccional: "*el alumno no "adquiere" y "reproduce" conocimiento traspasado sino que "reconstruye" su propio conocimiento.*" (López Ros, 2003: 114)

En segon lloc, els continguts escolars són entesos com a formes o productes socials i culturals sobre els quals es dirigeix aquesta activitat mental constructiva dels alumnes. Segons Mauri (1995: 96), *"són tant una selecció de continguts culturalment establerts com l'objecte de construcció de coneixements per part de l'alumnat"*. D'aquesta manera, els continguts ja tenen un cert nivell d'elaboració quan els alumnes s'hi relacionen, de tal manera que, realment, els «reelaboren» (López Ros, 2001). Ara bé, la *"naturalesa complexa dels sabers culturals fa difícil que els alumnes puguin arribar a assimilar-los tots sols, a atribuir-los el significat i el sentit que tenen en la cultura i a aconseguir establir relacions rellevants entre els nous sabers i els que ja posseeixen"* (Gómez, Mauri i Valls, 1997: 367). Per això, s'entén que farà falta l'ajuda i la mediació d'algú més expert en aquest procés, és a dir, del professor en el cas de les pràctiques educatives escolars.

Així, des d'aquesta concepció es revisa el paper que des d'altres posicionaments, fins i tot de caire constructivista, s'atorga al professor⁶³, en el sentit que se l'entén com un agent que ha d'afavorir l'aparició de l'activitat mental constructiva de l'alumne en relació als continguts culturals del currículum, i orientar-ne i guiar-ne el seu desenvolupament. D'aquesta manera, el paper actiu de l'alumne en el propi procés d'aprendre només és possible si existeix una ajuda adequada per part del professor.

"Si bé és evident que l'alumne és el responsable últim de l'aprenentatge, atès que és ell en definitiva qui construeix uns determinats significats i atribueix un sentit o un altre a la situació d'aprenentatge i als continguts que aprèn, no és menys cert que el procés de construcció que porta a terme està profundament condicionat o modulats per les característiques intrínseques del contingut que ha d'aprendre i pels esforços del professorat per orientar-lo en una determinada direcció." (Coll i Onrubia, 1999a: 41)

En definitiva, en les relacions que es duen a terme entre els tres elements que configuren l'estructura del triangle interactiu, *"la función del profesor consiste en asegurar un engarce adecuado entre la actividad mental constructiva de los alumnos y los significados sociales y culturales que reflejan los contenidos escolares"* (Coll, 2001b: 179). És a dir, en el procés d'aprenentatge l'alumne du a terme una veritable activitat constructiva de significats en relació a uns continguts concrets, per la qual cosa, en última instància, n'és el responsable. Ara bé, el procés d'aprenentatge és indissociable del procés d'ensenyament, la qual cosa significa que l'activitat constructiva de l'alumne només és possible si existeix la mediació, la guia i l'ajuda del professor. D'aquesta manera, la construcció de coneixement per part de l'alumne es converteix

⁶³ Per exemple, des de les posicions constructivistes derivades de la perspectiva piagetiana s'entén que el paper de les persones que actuen amb l'aprenent és de poca rellevància, pel fet que es considera que el procés de desenvolupament és bàsicament intern i individual (Miras, 1991).

en un procés social, cultural, interactiu i compartit, entre el propi alumne i el professor en relació a uns continguts d'ensenyament-aprenentatge.

Des del nostre punt de vista, els tres elements que estructuraven el triangle interactiu i les característiques pròpies de cadascun d'ells; la interdependència existent entre aquests tres elements, tot i les característiques diferenciades de cadascun; la tipologia i el desenvolupament de les relacions que s'estableixen entre aquests tres elements..., és a dir, tot allò que defineix, dóna forma i estructura el triangle interactiu, els seus components i les relacions que entre ells es donen, són el fonament teòric a partir del qual estudiar i analitzar el que ens ocupa en aquest treball: l'acció docent del professorat i la presa de decisions en el decurs de les pràctiques educatives escolars i, sobretot, els pensaments que els donen forma, les interpretacions que en fa i les explicacions que en dóna el propi professorat.

O dit d'altra manera, entenem que les ajudes que dóna el professor en el procés d'ensenyament-aprenentatge, l'acció docent que desplega, els processos cognitius que duu a terme o els processos de pensament que desenvolupa han de ser explicats i estudiats a partir de la definició i de les característiques d'aquest constructe teòric.

Per tot això, obrim un parèntesi en l'exposició que s'està duent a terme sobre els principis que estructuraven la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar, i dediquem les pàgines següents a conceptualitzar l'acció docent i, sobretot, el pensament del professorat sobre aquesta acció docent, en el si de les relacions que emergeixen entre els tres components del triangle interactiu i de l'ajuda que administra el professor en el procés de construcció de coneixement dels alumnes.

El pensament del professorat en el si del triangle interactiu i de les relacions que s'esdevenen entre els seus components

Recolzats en el fonament teòric que s'ha anat articulant en aquest capítol, entenem que els processos de pensament del professorat són un element que forma part de l'organització i la construcció de l'activitat conjunta, és a dir, que es troben immersos en les relacions que s'esdevenen entre els tres components que donen forma al triangle interactiu. Per això, creiem que no ens podem plantejar emprendre l'estudi del pensament del professorat en relació a la pròpia acció docent i la presa de decisions interactives obviant aquesta realitat: per analitzar de quina forma el pensament del professorat guia l'acció docent en el decurs de l'organització i l'estructuració de l'activitat conjunta, haurem de tenir molt presents les característiques d'aquest procés.

Així, entenem que cal afegir, als processos de construcció, reconstrucció i co-construcció que duen a terme conjuntament el professor i els alumnes a l'entorn d'un contingut d'aprenentatge

determinat, el procés de construcció del pensament que realitza el professor, i en el seu cas els alumnes, en relació al propi coneixement.

Com ha estat exposat i desenvolupat extensament en el primer capítol d'aquest treball, les investigacions que s'han centrat en l'estudi del pensament del professorat han estat abordades des de punts de vista epistemològics, teòrics i metodològics molt diversos.

Tardif (2004) afirma que una de les orientacions teòriques d'estudi de la pràctica educativa que tenen en compte la subjectivitat dels mestres s'ha dirigit a estudiar la cognició o el pensament dels docents. En comparar les recerques fetes a Amèrica del Nord i Europa, formula que, en l'àmbit europeu, *"las investigaciones sobre la cognición de los enseñantes tienen una inspiración mucho más constructivista y socioconstructivista. Se interesan por los procesos de negociación, ajuste y estructuración de las representaciones mentales subjetivas e intersubjetivas de los docentes relacionadas con el contexto de enseñanza, con las interacciones con los alumnos y también con las otras dimensiones simbólicas de la enseñanza como, por ejemplo, las disciplinas escolares, los programas, etc."* (Tardif, 2004: 170)

Des del nostre punt de vista, el context al qual fa referència Tardif, i el context físic i mental que hem defensat que s'ha de tenir molt present per estudiar el que pensa el professorat, al primer apartat d'aquest capítol, està representat pel triangle interactiu i les relacions que s'estableixen entre els seus tres components. I al seu torn, entenem que no es poden estudiar i analitzar les relacions entre el professor, els alumnes i el contingut d'aprenentatge sense prendre en consideració els processos cognitius i de pensament que posen en funcionament els actors que en formen part, és a dir, el professor i els alumnes.

Prendre el triangle interactiu com a context de desplegament i posada en acció del pensament del professorat significa tenir presents les condicions de complexitat, imprevisibilitat, immediatesa, incertesa, inseguretat o variabilitat de les relacions que s'esdevenen entre els seus elements conformadors. Condicions que, lògicament, tindran influència en l'acció docent i els processos de pensament del professorat en aquest context. És a dir, la naturalesa contextualment situada de les relacions que es construeixen entre el professor, els alumnes i el contingut d'aprenentatge dirigeix, determina i condiona l'acció docent, la presa de decisions i el pensament del professorat.

Aquesta idea entronca amb els plantejaments teòrics exposats des de la perspectiva de la pràctica reflexiva i, concretament, amb les característiques de complexitat, immediatesa, incertesa i variabilitat que defineixen les situacions en les quals es duu a terme la reflexió en l'acció (fins i tot, la qüestió de la manca de temps per a la reflexió en les situacions educatives interactives ja havia estat presa en consideració en els estudis fets sobre el pensament i les decisions interactives del professorat abordats des del paradigma mediacional (Shavelson,

1983)). Com ja ha estat presentat i explicat al capítol I, des del model teòric de la racionalitat pràctica (Schön, 1992, 1998), de base constructivista (Clarà i Mauri, 2010), es defensa que la reflexió en l'acció duta a terme pel professor, per conèixer, definir i acabar actuant en la situació educativa, és fruit d'un veritable procés de construcció sobre la pròpia pràctica. És a dir, des d'aquest fonament constructivista s'entén que el professor no es limita a aplicar unes tècniques preestablertes per ell mateix o per altres, durant la pràctica educativa, sinó que el que fa està recolzat i és conseqüència d'un procés constructiu derivat de la reflexió en l'acció, la qual està condicionada per les característiques ja esmentades de les situacions educatives.

D'aquest plantejament deriva la importància que s'atorga, des de la perspectiva del professional reflexiu, a la necessitat d'analitzar el que fan i pensen els professors en el context concret de les pràctiques educatives i, sobretot, d'analitzar el sentit que ells mateixos atribueixen a la pròpia pràctica docent. Plantejament, per altra banda, que adoptem com a propi en la nostra recerca.

Paral·lelament, diversos estudis també posen sobre la taula la influència que tenen les concepcions, les creences o les teories implícites en el pensament del professorat i l'acció docent. I com també ha estat explicat al primer capítol, diverses són les tradicions investigadores que estudien i argumenten aquesta idea. Des de posicions constructivistes, destaca la conceptualització de teories implícites que fan Rodrigo i els seus col·laboradors (Marrero, 1992; Rodrigo, Rodríguez i Marrero, 1993; Rodrigo, 1994), la qual passem a analitzar tot seguit.

Marrero (1992: 12) afirma que les teories implícites són "*elaboraciones que las personas construyen a partir de una serie de experiencias de muy diversa naturaleza y que tienen una base cultural y social*". A més, entén que "*las teorías implícitas no se transmiten, sino que se pueden construir personalmente en determinados contextos de interacción social*" (Marrero, 1992: 12), per la qual cosa defensa que es podria anomenar, a aquest procés de construcció, com a "*socioconstructivismo porque estamos postulando que las personas pueden construir conocimiento y que esa construcción, aun siendo personal, está directamente relacionada con el contexto en el que se produce*" (Marrero, 1992: 12). A partir de tot això, l'autor fa la següent definició:

"Las teorías implícitas son teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica. Por lo tanto, son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales que conforman lo que, desde otros puntos de vista, se viene denominando «pensamiento práctico» (Pérez y Jimeno, 1988; Elbaz, 1983) o «teorías epistemológicas», con la diferencia de que las teorías

implícitas se apoyan en una teoría de la mente de carácter socioconstructivista” (Marrero, 1993: 245).

Tot i la importància atorgada des d'aquesta perspectiva al context sociocultural, s'ha de tenir present que les teories implícites representen construccions individuals, per la qual cosa des d'aquesta visió es posa èmfasi en la doble naturalesa individual i cultural: les teories implícites són representacions construïdes per les persones i fonamentades en experiències socials i culturals, les quals poden ser directes, és a dir, viscudes directament en les situacions de la vida diària (en el cas que ens ocupa, viscudes pel professorat en l'exercici de la seva pràctica professional); vicàries, o sigui, creades a partir de l'observació dels altres (per exemple, durant l'observació de professors en exercici en el decurs del període de pràctiques, en el procés de formació inicial del professorat) o simbòliques (canalitzades a partir de l'ús llenguatge -per exemple en lectures, converses, assistència a xerrades...-). Amb tot, però, és important emfasitzar la importància i la transcendència de les característiques del context social i cultural en aquest procés de construcció, en el sentit que, per una banda, les experiències socioculturals, enteses com a base de les teories implícites, provenen de la cultura; i que, per una altra, el contingut d'aquestes teories implícites induïdes per aquestes experiències és, principalment, d'origen cultural (Rodrigo et al., 1993). Aprofundint encara més en aquesta consideració socioconstructivista, Rodrigo (1994: 40) sosté que les teories implícites *"coinciden con los contextualistas neovygotkianos a la hora de enfatizar el escenario sociocultural en la construcción del conocimiento. Las personas construyen las teorías implícitas en el transcurso de la realización de actividades o prácticas culturales que tienen sentido para la cultura, mientras se comunican y negocian con otras el conocimiento que están construyendo, sus intenciones y metas, con el fin de lograr un mismo significado compartido de la situación y la tarea"*. En el marc que ens ocupa en aquest treball, aquestes «activitats o pràctiques culturals» són les pràctiques educatives escolars, i en base a l'aproximació teòrica que estem defensant, en última instància es concreten en el triangle interactiu i en les relacions que s'estableixen entre el professor, els alumnes i el contingut d'aprenentatge.

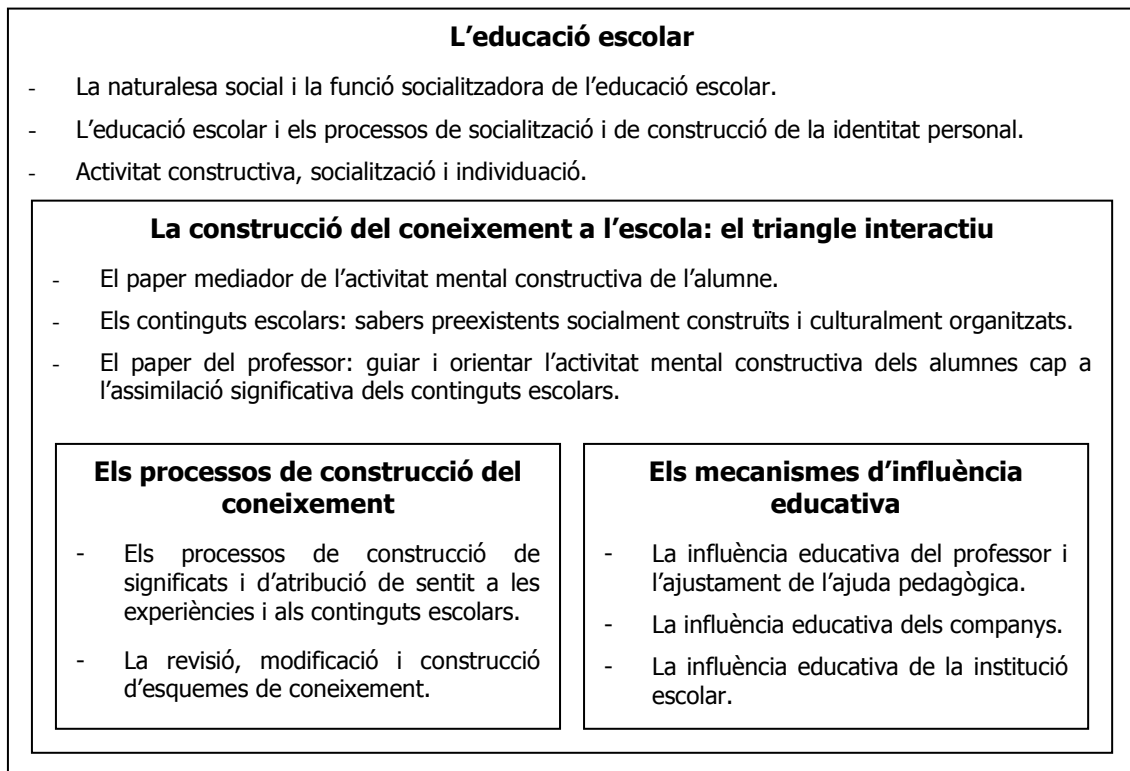
Rodrigo atorga una doble funció a les teories implícites, entenent que aquesta funcionalitat significa l'ajustament a les necessitats i metes de la persona (el professor, en el nostre cas) i a les característiques i demandes de la situació (educativa, en el nostre cas). Així, entén que les teories implícites poden operar en el nivell del *coneixement* quan les persones *"siguiendo una demanda de orientación teórica, discriminan entre ideas, reflexionan, debaten o argumentan explícitamente sobre una teoría"* (Rodrigo, 1994: 41), i que poden operar en el nivell de la *creença* quan, *"siguiendo una demanda pragmática, [les persones] interpretan algún suceso, producen inferencias más allá de la información recibida o planean su comportamiento"*

(Rodrigo, 1994: 41). Com veurem en la part pràctica d'aquest treball, en la nostra recerca focalitzarem l'atenció en els dos nivells.

Arribats a aquest punt, tanquem el parèntesi obert anteriorment i reprenem el fil de l'apartat, tot i que més endavant es tornarà a fer referència a algunes de les idees exposades.

II.3.1.2. Els principis jeràrquics de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar

La concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar s'estructura al voltant d'uns principis jeràrquics que es representen al quadre següent.



Quadre II-1. La concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar: la integració jeràrquica dels principis (Coll, 2001b: 174)

El primer nivell jeràrquic constitueix el marc general que engloba els altres dos nivells i implica la presa de posició respecte de la naturalesa i les funcions de l'educació escolar. Aquest posicionament deriva de la relació que es planteja entre el desenvolupament humà i el context social i cultural en el qual s'esdevé, i es concreta en què el desenvolupament de les persones es

duu a terme mitjançant dos processos complementaris: per una banda, el procés d'individuació (construcció de la identitat personal) i, per una altra, el de socialització (incorporació de la persona a un context social i cultural determinat). A partir d'aquesta premissa, des de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar s'entén que l'educació escolar està definida pel caràcter social (és un dels instruments de què disposa la societat per afavorir el desenvolupament de les persones) i la funció socialitzadora (possibilita l'accés de la persona als sabers i formes culturals propis de la societat, per tal de poder-s'hi inserir) (Coll, 1997, 2001b).

En el segon nivell trobem les idees i directrius per a la comprensió dels processos de construcció de coneixement en l'àmbit escolar. Aquest segon principi explicatiu té la seva raó de ser en l'existència d'unes institucions que estan específicament pensades, dissenyades i organitzades per dur a terme l'educació escolar, la qual cosa implica que les pràctiques educatives escolars es diferenciïn d'altres tipus de pràctiques educatives dutes a terme en d'altres contextos com, per exemple, les realitzades en el si de la família, en un centre esportiu o en un esplai. Entre aquestes diferències, una de les més distintives ve donada per l'aparició de la figura del professor com a "*agente educativo especializado*" (Coll, 2001b: 177). En tot tipus de pràctiques educatives hi ha una persona que exerceix la influència educativa (per exemple, un progenitor o un germà més gran en l'àmbit familiar, un entrenador en el context d'un club esportiu o un monitor en un esplai).

"Les persones que envolten l'infant en l'esforç que fa per comprendre el món emergent actuen constantment com a mestres que modelen, corregeixen, aproven i contextualitzen cadascun dels seus actes." (Sadurní, 2001: 83)

Ara bé, en el cas de les pràctiques educatives escolars, la diferència rau en el fet que el professor és un «especialista» que actua de mediador, guia i orientador de l'activitat mental constructiva que duen a terme els alumnes al voltant dels continguts d'ensenyament-aprenentatge. I tot això, a més, en el context d'una institució educativa, l'escola, especialment pensada per afavorir que les persones es desenvolupin i adquireixin uns sabers i uns coneixements culturals que els permetin inserir-se en la societat en la que viuen. Aquest rol i aquesta funció educativa fan que l'acció docent del professorat es caracteritzi, entre d'altres funcions, per planificar i conduir activitats especialment dissenyades per afavorir els processos d'individuació i socialització propis del primer nivell jeràrquic.

Per tot això, no es pot entendre ni estudiar el rol i l'acció docent del professor de manera deslligada de l'activitat mental constructiva que du a terme l'alumne, ni de la naturalesa i la tipologia dels continguts d'ensenyament-aprenentatge. I de la mateixa manera, l'estudi del pensament del professor al voltant de la seva acció educativa ha de ser abordat prenent en

consideració tots els elements que intervenen en el procés d'ensenyament-aprenentatge i les relacions que entre ells s'esdevenen.

En definitiva, la construcció de coneixement en el context escolar suposa tenir en compte les relacions entre aquests tres elements bàsics que estructuraven i mediatitzen les pràctiques educatives escolars, els quals representen "*el núcleo de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en la escuela*" (Coll, 2001b:179). La mútua influència que s'exerceixen els tres elements del triangle interactiu es constata, per exemple, en el fet que l'acció mediadora del professor dirigeix i regula l'activitat mental constructiva dels alumnes (de la mateixa manera que aquesta repercuteix en la primera) o en la circumstància que l'activitat del professor i els alumnes, i les relacions mútues que s'hi estableixen, estan condicionades per la naturalesa i les característiques dels continguts escolars.

Finalment, en el tercer i últim esglaó d'aquesta jerarquia trobem els principis explicatius dels processos psicològics implicats en el procés de construcció del coneixement i en els mecanismes d'influència educativa, és a dir, dels processos intrapsicològics i interpsicològics implicats en l'aprenentatge escolar:

"Els processos intrapsicològics són els processos individuals de construcció del coneixement i els processos interpsicològics són els processos socials que possibiliten i emmarquen aquesta construcció." (Coll i Onrubia, 1999b: 120)

Així, a la figura 2-1 es diferencien els processos de construcció de coneixement, és a dir, aquells de caire intrapsicològic, i els mecanismes d'influència educativa, o sigui, aquells de naturalesa interpsicològica. Entre aquests últims s'inclou la influència educativa del professor en la pràctica educativa i les característiques de l'ajustament de l'ajuda pedagògica en aquest procés, la influència educativa que duen a terme els companys, i la influència educativa exercida per l'escola com a institució educativa formal. Lògicament, pels nostres interessos tindrà especial interès aprofundir en el coneixement dels mecanismes que operen en l'ajuda del professor de cara a afavorir la construcció de coneixement dels alumnes, qüestió que serà abordada al punt 3.1.4.

Tot i la divisió d'aquests principis explicatius en dos grups (processos de construcció de coneixement i mecanismes d'influència educativa), Coll (2001b) manifesta que aquesta separació és totalment artificial, afirma que ambdós elements estan estretament relacionats, i apunta la necessitat d'integrar-los i interrelacionar-los de cara a l'anàlisi de la pràctica educativa.

En conclusió, a partir dels principis explicatius de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar, entenem que les actuacions educatives del professor estan immerses en i condicionades pels tres nivells organitzatius, amb la qual cosa no les podem explicar i

interpretar sense atendre, per exemple, a la naturalesa de l'educació formal, a les funcions socials que li són conferides per la comunitat i al paper que hi juga el professor; a les característiques específiques i diferenciades d'altres institucions educatives que presenta l'escola, i a les funcions que s'atorguen al professor en aquest context educatiu concret; a les peculiaritats i les funcions dels agents implicats en l'educació escolar (el propi professor, els alumnes i els continguts d'ensenyament-aprenentatge) i les relacions que entre ells es construeixen; o als mecanismes d'ajuda, direcció i guiatge mitjançant els quals el professor exerceix la influència educativa en el decurs de les activitats conjuntes amb els alumnes.

Com a conseqüència de la rellevància conferida a les relacions que s'estableixen entre els tres elements del triangle interactiu, l'estructura i les formes d'organització de l'activitat conjunta entre el professor i els alumnes es converteixen en la unitat d'anàlisi de les pràctiques educatives escolars, o de qualsevol dels elements o fenòmens que les componen. És a dir, pel que fa als nostres interessos, l'acció docent i el pensament del professor s'han d'entendre com a part integrant de l'activitat conjunta entre els alumnes i el professor.

II.3.1.3. La interactivitat com a element definidor de les relacions que s'estableixen entre els components del triangle interactiu

Amb la intenció de proveir-se d'una unitat d'observació i anàlisi que possibiliti focalitzar l'atenció en les actuacions i les relacions dels participants en aquesta activitat conjunta de forma efectiva, des de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar s'encunya el concepte d'*interactivitat*, la qual és definida com "*l'articulació de les actuacions del professor i dels alumnes (o de l'adult i del nen, en el cas de les situacions educatives no escolars) al voltant d'una tasca o d'un contingut d'aprenentatge determinat*" (Coll, Bolea, Col et al., 1992: 15). La interactivitat representa el concepte clau per a analitzar les pràctiques educatives escolars, a partir d'estudiar les relacions que es duen a terme entre els components del triangle interactiu. Així, "*la interactividad se acaba plasmando en «formas de organización de la actividad conjunta» entre profesoras y alumnos, es decir, en formas concretas en que los participantes articulan y organizan, de forma regular y reconocible, sus actuaciones en torno a una tarea o contenido de aprendizaje (Coll y otros, 1995). Cada forma de organización de la actividad conjunta responde a una determinada estructura de participación, y el conjunto de formas de organización de la actividad conjunta construidas en el transcurso de una secuencia didáctica configura la estructura de la interactividad.*" (Colomina, Onrubia et al., 2001: 446-447).

L'estudi de la interactivitat significa transcendir el concepte d'interacció propi d'altres perspectives d'anàlisi, com per exemple els paradigmes procés-producte i mediacional, en un doble sentit. En primer lloc, sobrepassa la cerca de l'eficàcia docent de la qual és subsidiari l'estudi de la interacció, a partir d'una visió unidireccional de les relacions que s'estableixen entre l'actuació o els processos cognitius del professorat i el rendiment acadèmic de l'alumnat. Així, des d'aquesta nova conceptualització s'entén que la interrelació professor-alumnes al voltant dels continguts i activitats d'ensenyament-aprenentatge es constitueix en la unitat d'anàlisi significativa per a l'estudi i la comprensió dels processos educatius en l'àmbit escolar (Colomina, Onrubia et al., 2001). En segon lloc, el concepte d'interactivitat és molt més ampli que el d'interacció, pel fet que no se circumscriu únicament als intercanvis comunicatius directes o cara-a-cara entre els participants, sinó que també inclou aquelles activitats de naturalesa individual la significació de les quals és indissociable del marc més general de l'activitat conjunta (per exemple, la realització individual d'activitats a classe o de deures a casa, o la correcció de treballs per part del professor en absència dels alumnes) (Coll, Colomina et al., 1992).

Adoptar aquest marc de referència té unes importants repercussions metodològiques per a l'estudi de les pràctiques educatives escolars, les quals seran presentades en el segon punt d'aquest apartat i desenvolupades en el capítol següent.

Estem d'acord amb Vila (1998) quan exposa que aquest és un concepte molt útil per a apropar-nos a l'estudi de qualsevol pràctica educativa, o de qualsevol dels elements que en formen part.

"A pesar de ser un concepto relevante para designar las interrelaciones profesor-alumno [referint-se a la interactivitat], pensamos que es útil para abordar el estudio de cualquier práctica educativa, ya que pone el dedo en la llaga al exponer la idea de que no es posible identificar qué aprenden o no aprenden los alumnos en un aula desde el estudio de sus actividades individuales" (Vila, 1998: 63).

És a dir, des d'aquest plantejament i en l'àmbit de les activitats educatives escolars, les actuacions del professor en el marc de l'organització de l'activitat conjunta es duen a terme en relació a les actuacions dels alumnes, a les característiques del contingut d'ensenyament-aprenentatge i a les relacions que s'esdevenen entre ells, per la qual cosa no es poden entendre ni analitzar fora d'aquest entramat relacional.

"Per tant, les formes d'organització de l'activitat conjunta delimiten l'estructura mateixa de la interactivitat, de l'activitat conjunta, entre professor i alumnes i així constitueixen, en últim terme, el context en el qual adquireixen sentit i en el qual es poden interpretar des del punt de vista de la influència educativa, les actuacions particulars dels participants." (Coll i Onrubia, 1999b: 128)

Tanmateix, la majoria de treballs duts a terme des d'aquest disseny teòric i metodològic es dirigeixen a identificar, definir i comprendre els mecanismes d'influència educativa de naturalesa interpsicològica que operen en l'activitat conjunta i en la interacció entre les persones en diferents contextos educatius i/o relacionals, tant formals com no formals o informals. Així doncs, en l'àmbit concret de l'educació escolar, l'estudi de la interactivitat significa centrar-se en *"los procesos interpsicológicos que subyacen a la actividad conjunta de profesor y alumnos"* (Colomina, Onrubia et al., 2001: 444). Analitzem i ampliem aquesta idea tot seguit.

II.3.1.4. La concreció de l'ajuda del professor en el marc de la interactivitat: els mecanismes d'influència educativa

A partir de tot el que s'ha anat exposant fins ara en aquest capítol, i manllevant les paraules de López Ros (2001: 81), podem resumir que, en relació a l'ensenyança i l'acció docent del professor en el procés d'ensenyament-aprenentatge, *"des d'una perspectiva constructivista, allò que té interès és la manera com s'estructura o s'ajusta l'ajuda que dona el professor als alumnes per facilitar la construcció de coneixement d'aquests últims en el marc dels processos d'interacció social."*

Amb la finalitat de conèixer com es materialitza i s'adequa aquesta ajuda del professor, la recerca feta des de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar s'ha centrat a identificar els anomenats mecanismes d'influència educativa, des de la premissa bàsica que l'ensenyança i l'acció docent del professorat en les pràctiques educatives escolars s'ha d'entendre com l'exercitació de la influència que possibilita la construcció de coneixement per part dels alumnes.

Diverses i molt variades han estat les investigacions fetes des d'aquesta línia de recerca, les quals s'han dirigit fonamentalment a identificar, descriure i analitzar dos mecanismes d'influència educativa: el mecanisme de cessió i traspàs progressiu del control i la responsabilitat en l'aprenentatge del professor cap als alumnes, i el mecanisme de construcció progressiva de sistemes de significats compartits entre el professor i els alumnes. Es poden citar, per exemple, els treballs d'Arrieta (2001), Bustos (2011), Coll i Rochera (2000), Colomina (1996), De Gispert i Onrubia (1997), Engel (2008), Galindo (2006) o Segués (2007), duts a terme en àmbits molt diversos. I en l'àmbit específic de l'Educació Física, els treballs de López Ros (2001, 2003).

Aquests dos mecanismes comparteixen unes característiques que són rellevants per entendre com es concep l'ajuda del professor des d'aquest posicionament. Sobresurt, de cara als

interessos de la nostra recerca, la seva naturalesa interpsicològica, la qual cosa significa que tracten d'explicar com els professors aconseguixen, quan ho aconseguixen, proporcionar i ajustar l'ajuda educativa en el procés de construcció de coneixement dels alumnes el qual, en última instància, possibilita i afavoreix l'aprenentatge. A més, se'ls ha d'entendre com processos que dirigeixen i regulen els comportaments dels professors i no com conductes específiques que han de ser aplicades en determinades situacions; s'ha de considerar que tenen una dimensió temporal i que van canviant a mesura que avança el procés d'ensenyament-aprenentatge; i s'ha de tenir en compte que la seva presència és una qüestió de grau, és a dir, no responen a la simple dualitat presència-absència, sinó que poden aparèixer amb diferents nivells d'aprofundiment (Colomina, Onrubia et al., 2001). Coll i Rochera (2000), a més, afegixen el caràcter complex, no lineal i a vegades problemàtic que presenten aquests mecanismes.

És a dir, en relació a aquestes característiques comunes, l'ajuda educativa del professor s'ha d'entendre en termes d'influència (representa un factor d'influència en l'aprenentatge dels alumnes), de procés (no es pot identificar amb comportaments concrets del professor), de temporalitat (es va modificant amb el temps i amb l'evolució de les relacions que s'estableixen en el triangle interactiu), de graduació (no s'entén des d'un plantejament de «tot o res», sinó que pot aparèixer amb graus diferents), de complexitat (en base al gran nombre i modalitats de formes d'interacció social en el si del triangle interactiu -per exemple, possibilitat de relacions diàdiques, triàdiques, grupals...; nivells d'intersubjectivitat diferents; naturalesa específica dels diferents continguts i possibilitats de relació disperses amb aquests continguts...-, l'ajuda pot presentar formes molt diverses), de discontinuïtat (el seu desenvolupament no és lineal, sinó que al llarg del procés d'ensenyament-aprenentatge presenta fluctuacions en forma d'avançaments i retrocessos), i de problemàtica (a vegades no culmina amb l'assoliment del que es pretenia inicialment).

Tot i la diferenciació entre l'un i l'altre, no es pot obviar la relació existent entre aquests dos mecanismes d'influència educativa.

"La elaboración de significados progresivamente compartidos no es posible sin un traspaso del control y de la responsabilidad del aprendizaje del profesor al alumno y, a la inversa, la construcción compartida permite avanzar en la propuesta de nuevos grados de autonomía y responsabilidad." (Mauri i Gómez, 1997: 54)

Definim i expliquem més detalladament aquests dos mecanismes, focalitzant l'atenció en la incidència que tenen sobre l'acció educativa.

La construcció progressiva de sistemes de significats compartits entre el professor i els alumnes

El primer mecanisme d'influència educativa *"remite a las diversas formas en que profesor y alumnos presentan, representan, elaboran y re-elaboran las representaciones que tienen sobre los contenidos y tareas escolares en el transcurso de la interactividad, así como a la incidencia de esa elaboración y reelaboración en la modificación de las representaciones que los alumnos tienen de esos contenidos y tareas"* (Colomina, Onrubia et al., 2001: 450).

Quan el professor i els alumnes s'inicien en el procés d'ensenyament-aprenentatge solen compartir parcel·les relativament petites de significats en relació al contingut d'aprenentatge. És a dir, tal com s'ha presentat al segon apartat d'aquest mateix capítol, a l'inici de l'intercanvi relacional, instruccional i comunicatiu dut a terme en la Zona de Desenvolupament Pròxim, el nivell d'intersubjectivitat entre el professor i els alumnes sol ser molt baix, la qual cosa els aboca a un procés de negociació progressiva de significats compartits. Serà en el transcurs d'aquest procés de construcció compartida quan el professor posarà en joc les formes de recolzament i suport que consideri necessàries per poder assolir parcel·les de significat amb els alumnes cada cop més àmplies en relació al contingut d'aprenentatge, és a dir, quan adoptarà les formes d'ajuda més adequades per *"llegar, idealmente, al final del proceso de enseñanza y aprendizaje, a compartir un sistema de significados sobre los contenidos más rico, más complejo y también más cercano a los significados culturalmente aceptados de dichos contenidos"* (Colomina, Onrubia et al., 2001: 450). Com també s'ha vist anteriorment, des de plantejaments constructivistes socioculturals les principals formes d'ajuda en aquest context es materialitzen en estratègies discursives (Mercer, 1997) o en mecanismes semiòtics (Wertsch, 1988).

Pel fet que aquest és un procés de co-construcció o de construcció compartida, en certa manera també podem entendre que el professor va reelaborant i reconstruint el seu propi coneixement en el procés de construcció compartida amb els alumnes. I en aquest context, pren forma una de les idees que dirigeix la nostra recerca: els processos cognitius i de pensament que posa en funcionament el professor durant l'acció educativa dirigeixen el procés de construcció, reconstrucció i co-construcció del coneixement i, al seu torn, aquest mateix pensament va essent construït i reelaborat constantment en el marc de les interrelacions establertes entre els components del triangle interactiu.

El traspàs progressiu del control i la responsabilitat en l'aprenentatge, del professor cap als alumnes

El segon mecanisme d'influència educativa es concreta en el fet que, en el procés d'ensenyament-aprenentatge, *"los apoyos y ayudas que proporciona el profesor van retirándose progresivamente o van siendo sustituidos por otros que suponen tipos y grados de ayuda"*

menores cualitativa y cuantitativamente, de manera que el alumno pueda asumir, y asuma efectivamente, un control cada vez mayor sobre las tareas y contenidos, y en último término sobre su propio proceso de aprendizaje" (Colomina, Onrubia et al., 2001: 453). Aquest plantejament remet als conceptes de «metàfora de la bastida» de Wood et al. (1976) i de «participació guiada» de Rogoff (1993), els quals ja hem abordat en l'apartat anterior.

Entre d'altres, i pel que fa concretament a la participació del professor, aquest mecanisme es caracteritza per tres trets distintius fonamentals. Es primer lloc, les ajudes que ofereix el professor s'han d'ajustar quantitativament i qualitativa al nivell de competència dels alumnes, en el sentit que són majors quan aquest nivell és baix i van disminuint a mesura que aquell augmenta. En segon lloc, i com conseqüència del primer tret distintiu, el professor ha d'estar avaluant constantment el nivell de competència dels alumnes, per tal de poder oferir i ajustar les ajudes de la forma més efectiva possible. I finalment, en relació a les dues característiques anteriors, les ajudes s'han d'anar enretirant de manera progressiva fins a desaparèixer totalment, en un procés que acabi possibilitant la independència i autonomia de l'alumne en l'aprenentatge. Lògicament, la naturalesa conjunta de l'activitat educativa, de la qual hem parlat abastament en aquest capítol i representada entre d'altres fets pel primer mecanisme d'influència educativa, fa que no es puguin contemplar aquests trets característics de forma deslligada de les implicacions que comporten per l'alumne i, fins i tot, des del marc organitzatiu del triangle interactiu, pel contingut d'ensenyament-aprenentatge i, sobretot, per les relacions que s'esdevenen entre els tres elements que l'estructuren.

En definitiva, i pel que fa a aquest mecanisme d'influència educativa, en el transcurs de les pràctiques educatives escolars el professor haurà d'adoptar i prendre aquelles decisions que materialitzin les ajudes afavoridores d'aquest traspàs progressiu del control i la responsabilitat en l'aprenentatge cap els alumnes.

Per tot l'exposat en aquest punt, i pel que fa a l'objecte d'estudi d'aquest treball, la caracterització i l'estudi d'aquests dos mecanismes d'influència educativa han permès entendre què succeeix, o com a mínim una part del que succeeix, en l'acció docent del professorat quan s'encamina a afavorir l'aprenentatge i la construcció de coneixement dels alumnes. Fins i tot, es pot entendre que ha possibilitat identificar alguns dels elements que estan implicats en l'ensenyança eficaç, tot i que des d'un posicionament radicalment diferent a l'adoptat en els estudis clàssics fets des del paradigma procés-producte (Colomina, Onrubia et al. 2001). Les ajudes que posa en funcionament el professor en el si dels mecanismes d'influència educativa es concreten, per exemple, a oferir unes explicacions determinades, escollint unes paraules o unes altres; definir les formes d'agrupament i establir les formes de relació entre els alumnes; aportar pistes, indicis, criteris d'èxit... abans, durant i després de la participació dels alumnes en les activitats d'ensenyament-aprenentatge; animar-los, reforçar-los, reprendre'ls...; subratllar

alguns aspectes concrets durant les explicacions, durant el desenvolupament de les activitats, en les valoracions...; fer recapitulacions, fer esment a experiències passades, connectar els nous coneixements amb els coneixements previs... tenint en compte tant l'àmbit escolar com l'extraescolar; crear un clima de classe que afavoreixi la participació dels alumnes, la reflexió, l'anàlisi, la discussió...; plantejar problemes per resoldre i estimular la cerca de solucions per part dels alumnes... I tot això, escollint el moment més adequat per dur a terme aquestes accions, graduant-ne el nivell de dificultat i la forma de desplegar-les, o establint el grau de responsabilitat que es vol atorgar als alumnes i com pot anar evolucionant.

Totes aquestes accions del professor adreçades a configurar, estructurar i ajustar l'ajuda en el procés d'ensenyament-aprenentatge, són subsidiàries de la presa de decisions i dels processos de pensament del professor. És a dir, en última instància, adoptar i posar en pràctica uns determinats procediments d'ajuda és possible gràcies al fet que el professor estableix i determina uns objectius d'aprenentatge i dissenya unes activitats d'ensenyament-aprenentatge, en el desenvolupament de les quals observa el que succeeix i posa en funcionament uns determinats processos cognitius i de pensament que desemboquen en la presa d'unes determinades decisions i en la definició i posada en pràctica d'una acció educativa concreta.

II.3.2. Els principis teòrics i metodològics per a l'anàlisi de la interactivitat

L'estudi de les pràctiques educatives escolars feta des de l'anàlisi de la interactivitat està definida per uns principis teòrics i metodològics derivats dels fonaments exposats en aquest apartat. Els revisem breument.

La importància del contingut al voltant del qual s'organitza l'activitat conjunta

En la seva concepció, el triangle interactiu i la interactivitat integren el contingut com un element clau en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Així, l'anàlisi de les pràctiques educatives escolars no es pot plantejar com l'estudi de les interaccions entre les persones que hi intervenen de manera deslligada i independent de la naturalesa i l'estructura del contingut i/o de la tasca que els ocupa.

D'aquesta manera, per exemple, en l'àmbit de l'Educació Física no serà el mateix que l'activitat conjunta entre el professor i els alumnes s'articuli al voltant de les activitats aquàtiques o de les activitats expressives. Sembla clar que la naturalesa d'aquests dos continguts (relacionada, per exemple, amb el desenvolupament en un medi físic no habitual i amb un elevat nivell de risc, com és l'aquàtic; o amb la realització d'activitats tenyides d'una forta càrrega emocional, com

són les activitats d'expressió) és un element fonamental en l'esdevenir de l'organització i de l'estructuració de l'activitat conjunta.

La interactivitat és fruit d'un procés constructiu

La interactivitat es va construir conjuntament a partir de les aportacions del professor i dels alumnes, per la qual cosa no està completament definida prèviament per la planificació, les idees pedagògiques, la intencionalitat educativa i/o l'estil d'ensenyament del professor, tot i que hi tenen incidència.

Coll, Colomina et al. (1992) defineixen, realment, un doble procés de construcció: el que duen a terme els alumnes en relació als continguts d'aprenentatge i el que realitzen conjuntament professor i alumnes en l'esdevenir de l'activitat conjunta.

L'activitat discursiva dels participants és un factor essencial en la construcció de l'activitat conjunta

Tot i que no es contraposa l'activitat discursiva a la no discursiva sinó que, ans al contrari, s'entén que són dos components essencials, complementaris i totalment relacionats de l'activitat conjunta, des d'aquesta aproximació es considera que les propietats semiòtiques de l'activitat lingüística o discursiva són un element fonamental per al procés de construcció de la interactivitat. A més a més, es té sempre present el doble vessant del llenguatge: com a eina psicològica (instrument de representació individual) i com a eina social (instrument de relació i comunicació entre les persones).

L'ajustament de l'ajuda del professor

L'ajustament de l'ajuda del professor en el procés de construcció del coneixement representa una característica central en aquesta concepció i un element fonamental per a la nostra recerca.

Com ja hem anat exposant repetidament, des dels supòsits constructivistes es defensa que el coneixement és construït per les persones. Ara bé, des de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar, i sota la influència de la perspectiva constructivista d'orientació sociocultural, es defensa que aquest procés constructiu no és possible sense l'ajuda i la guia d'una persona més experta. Aquesta figura està representada, en l'àmbit educatiu escolar, pel professor, el qual serà el responsable d'exercir la influència educativa a partir de l'ajustament de l'ajuda pedagògica en els processos de construcció de coneixement que duen a terme els alumnes. D'aquesta manera, es qüestiona l'existència d'una "*metodologia didáctica constructivista*" i es defensa que "*lo que hay es una estrategia didáctica general de naturaleza constructivista que se rige por el principio de ajuste de la ayuda pedagógica y que puede*

concretarse en múltiples metodologías didácticas particulares según el caso" (Coll, Colomina et al., 1992: 195).

Els mecanismes d'influència educativa operen en l'àmbit de la interactivitat

En endinsar-se en l'estudi del procés d'ajustament de l'ajuda pedagògica, des de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar es defineixen dos grans mecanismes d'influència educativa, és a dir, dos grans mecanismes que apareixen en l'establiment de l'ajuda pedagògica del professor i el procés de construcció de coneixement que duen a terme els alumnes: la cessió i traspàs progressius de la responsabilitat i del control en l'aprenentatge del professor cap als alumnes i la construcció progressiva de sistemes de significats compartits.

El mecanisme de cessió i traspàs progressius de la responsabilitat i del control en l'aprenentatge, del professor cap als alumnes, fa referència al fet que els ajuts i recolzaments duts a terme pel professor en el procés d'ensenyament-aprenentatge van evolucionant en la direcció de possibilitar que l'actuació dels alumnes sigui cada cop més autònoma i autoregulada. Per assolir aquesta fita final, aquests ajuts i recolzaments es van retirant progressivament, o van essent substituïts per d'altres que possibilitin un major control de l'activitat per part dels alumnes.

El procés de construcció progressiva de sistemes de significats compartits remet a la premissa per la qual s'entén l'aprenentatge com un procés constructiu de significats que duu a terme l'alumne conjuntament amb el professor. Així, en les pràctiques educatives escolars tots dos representen i re-elaboren constantment les representacions que tenen sobre el contingut d'aprenentatge.

L'estudi per a la comprensió de com es materialitzen aquests mecanismes per tal d'afavorir els processos d'aprenentatge esdevé un dels principals focus d'interès dels treballs realitzats des d'aquesta concepció.

Els dos elements bàsics i imprescindibles a tenir en compte per a l'anàlisi de la interactivitat, a nivell metodològic: la dimensió temporal de la interactivitat i la necessitat de definir unes unitats d'anàlisi adequades

Des de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar es considera que hi ha dues qüestions metodològiques indispensables a tenir en compte a l'hora d'analitzar la interactivitat:

1. Entendre la interactivitat com un procés significa analitzar-la des de la seva dimensió temporal: l'anàlisi de la interactivitat *"debe tener en cuenta la dimensión temporal del proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, debe permitir ubicar las actuaciones de los participantes en el flujo de la actividad conjunta"* (Coll, Colomina et al., 1992: 192).

A partir d'entendre la interactivitat com un procés dinàmic i canviant que va evolucionant amb les actuacions i les interaccions dels participants al voltant del contingut o de les tasques d'aprenentatge, s'ha d'observar qualsevol actuació dels participants en relació al moment en què es duu a terme. Així, *"una mateixa actuació dels participants pot tenir significat educatiu diferent segons el moment del procés i la forma d'organització de l'activitat conjunta en què es porta a terme: una pregunta del professor al principi del procés d'ensenyament i aprenentatge sobre els nous continguts a tractar en una forma d'organització de l'activitat conjunta dedicada a proporcionar informació als alumnes, té un significat clarament diferent que aquesta mateixa pregunta sobre el mateix contingut en la darrera sessió dedicada a l'avaluació d'aquest contingut"* (Colomina, 1996: 52).

Aquesta dimensió temporal implica la necessitat de definir unitats adequades per a l'anàlisi, qüestió que es converteix en el segon element metodològic a tenir en compte.

2. Acceptar la dimensió temporal en l'estudi de la interactivitat en els termes exposats suposa la necessitat de definir unes unitats d'anàlisi adequades que donin compte de l'evolució dinàmica, canviant i cronològica de l'activitat conjunta. Concretament es defineixen quatre unitats d'anàlisi de primer ordre, les quals s'organitzen en una estructura d'inclusió que integra la seqüència didàctica, les sessions, els segments d'interactivitat i els missatges.

Aprofundirem en aquests i d'altres aspectes metodològics en el següent capítol.

L'acció docent i el pensament del professorat no es poden entendre de forma adequada fora de la interactivitat

Des del moment que adoptem la interactivitat com el marc d'observació i anàlisi de les actuacions i les relacions entre els participants en l'activitat conjunta, hem de concebre l'estudi de qualsevol dels elements que l'estructuren de forma integrada en aquest marc general de referència.

L'acció docent i el seu pensament prenen forma i sentit en el marc de l'activitat conjunta que es duu a terme en la situació educativa i, per tant, els seu estudi s'ha d'abordar en el context real en el qual es desenvolupen. No obstant, això no exclou la presa en consideració d'altres aspectes (per exemple, les teories implícites), sinó que suposa posar l'accent en la comprensió de l'actuació del professor en el marc de l'activitat conjunta.

Reprendrem i ampliarem alguns d'aquests preceptes en el capítol següent, en el qual exposarem més a fons els fonaments metodològics de la recerca.

II.4. Resum del capítol

Les bases teòriques i metodològiques que guien la nostra recerca es fonamenten en principis del paradigma ecològic (pel que fa, per exemple, a l'estudi del pensament i l'acció del docent en el context on es desenvolupen), de la perspectiva del professional reflexiu (pel que fa, per exemple, a la reflexió sobre l'acció), de la perspectiva de l'acció situada (pel que fa, per exemple, a la codeterminació acció-situació) i del constructivisme d'orientació sociocultural.

La investigació sobre les pràctiques educatives escolars feta des dels paradigmes procés-producte i mediacional situaven el professor en el centre de l'anàlisi. Amb l'aparició del paradigma ecològic, es va incorporar el context a l'estudi, és a dir, l'aula en el cas de les pràctiques educatives escolars. A partir d'aquest moment, va anar guanyant pes la idea que per analitzar qualsevol dels elements que formen part de les pràctiques educatives escolars era imprescindible prendre en consideració el context en el qual es duen a terme. Tot i així, no existeix consens en la definició del context: per alguns se circumscriu únicament als elements físics i materials; per altres està definit per les accions, comportaments i relacions que poden dur a terme els actors; per alguns està constituït per allò que envolta aquestes relacions; per altres, el context és «teixit» i construït a partir de la comunicació i interacció entre les persones; alguns diferencien el context lingüístic del context no lingüístic...

Des de la convicció que és imprescindible estudiar el pensament del professorat, l'acció docent i la presa de decisions del professorat en context, adoptem els plantejaments d'Edwards i Mercer (1994) i Mercer (1997) sobre el context mental.

La perspectiva constructivista d'orientació sociocultural és un dels referents teòrics sobre el qual s'assenta la nostra recerca. Conceptes com Zona de Desenvolupament Pròxim (ZDP), construcció de coneixement en la ZDP, ajuda del professor en l'activitat conjunta, formes d'actuació en la ZDP (metàfora de la bastida, participació guiada), activitat discursiva, intersubjectivitat i negociació, asimetria en les relacions entre el professor i els alumnes o rol social dels actors en les pràctiques educatives escolars, han estat presentats, explicats i desenvolupats a la llum dels interessos de la investigació: estudiar el pensament del professorat relatiu a la pròpia acció docent.

Més concretament, s'han adoptat els principis teòrics i metodològics de la «concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar» per a l'estudi de les pràctiques educatives escolars (Coll, 2001b; Coll, Bolea et al., 1992; Coll, Colomina et al., 1992) com a context en el qual es duen a terme l'acció docent i el pensament del professorat.

Des d'aquest plantejament es posen en el centre de l'estudi dels processos d'ensenyament-aprenentatge duts a terme a l'escola els tres elements que configuren el *triangle interactiu* (professor, alumnes i contingut d'aprenentatge) i, sobretot, les relacions que entre ells s'estableixen. En aquest context, la funció del professor es concreta a mediatitzar, guiar i ajudar en el procés de construcció de coneixement i d'aprenentatge dels alumnes.

Pel que fa al nostre treball, entenem que les ajudes que dóna el professor en el procés d'ensenyament-aprenentatge, l'acció docent que desplega, els processos cognitius que duu a terme o els processos de pensament que desenvolupa han de ser explicats i estudiats a partir de la definició i de les característiques d'aquest constructe teòric. Conceptes com processos cognitius, pensament del professorat, pràctica reflexiva o teories implícites han estat analitzats a la llum de la perspectiva constructivista d'orientació sociocultural.

La concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar s'estructura al voltant de tres principis organitzats jeràrquicament (l'educació escolar, en el primer nivell; la construcció de coneixement a l'escola a partir del triangle interactiu, en el segon; i els processos de construcció de coneixement i els mecanismes d'influència educativa, en el tercer); i del concepte d'*interactivitat* per definir les relacions que s'estableixen entre els tres components del triangle interactiu: "*la interactividad se acaba plasmando en «formas de organización de la actividad conjunta» entre profesores y alumnos, es decir, en formas concretas en que los participantes articulan y organizan, de forma regular y reconocible, sus actuaciones en torno a una tarea o contenido de aprendizaje (Coll y otros, 1995). Cada forma de organización de la actividad conjunta responde a una determinada estructura de participación, y el conjunto de formas de organización de la actividad conjunta construidas en el transcurso de una secuencia didáctica configura la estructura de la interactividad.*" (Colomina, Onrubia et al., 2001: 446-447).

És en el si de la interactivitat on el professor articula les formes d'ajuda que afavoreixen la construcció de coneixement dels alumnes en relació a uns continguts d'aprenentatge determinats. Amb la finalitat de conèixer com es materialitza i s'adequa aquesta ajuda, les investigacions fetes des d'aquesta línia de recerca s'han dirigit fonamentalment a identificar, descriure i analitzar dos mecanismes d'influència educativa: el mecanisme de cessió i traspàs progressiu del control i la responsabilitat en l'aprenentatge del professor cap els alumnes, i el mecanisme de construcció progressiva de sistemes de significats compartits entre el professor i els alumnes.

A partir de l'exposat, s'han presentat els principis teòrics i metodològics derivats de l'anàlisi de la interactivitat: la importància del contingut al voltant del qual s'organitza l'activitat conjunta; la interactivitat com a fruit d'un procés constructiu; l'activitat discursiva dels participants és un factor essencial en la construcció de l'activitat conjunta; la importància de l'ajustament de

l'ajuda del professor; els mecanismes d'influència educativa operen en l'àmbit de la interactivitat; la dimensió temporal de la interactivitat i la necessitat de definir unitats d'anàlisi adequades són els elements metodològics bàsics i imprescindibles; i l'acció docent i el pensament del professorat no poden ser entesos de forma adequada fora de la interactivitat.

Capítol III

Presentació de la investigació: objectius i hipòtesis, metodologia, característiques generals i procediment d'anàlisi de les dades

III.1. Els objectius i les hipòtesis de la investigació

III.1.1. Objectius

III.1.2. Hipòtesis

III.2. Definició del marc metodològic general de la investigació

III.2.1. Decisions metodològiques generals

III.3. Característiques de la investigació

III.3.1. El disseny de la investigació

III.3.2. Recollida i obtenció de dades: instruments, característiques i procediment d'utilització

III.4. El procediment d'anàlisi de les dades

III.4.1. La transcripció dels registres: el primer pas en el procés d'anàlisi de les dades

III.4.2. El procediment d'anàlisi de l'estructura de l'activitat conjunta en les sessions de la unitat didàctica

III.4.3. El procediment d'anàlisi de les entrevistes d'autoconfrontació

III.4.4. El procediment per relacionar els missatges de les entrevistes d'autoconfrontació i les situacions d'interactivitat

III.4.5. L'anàlisi del discurs com a perspectiva teòrica i metodològica per interpretar el significat dels missatges de les entrevistes d'autoconfrontació

III.5. La unitat didàctica

III.5.1. Qüestions generals i objectius de la unitat didàctica

III.5.2. Cronologia i estructura de la unitat didàctica

III.5.3. Característiques de les sessions i de les activitats d'ensenyament-aprenentatge

III.6. Resum del capítol

Capítol III. Presentació de la investigació: objectius i hipòtesis, metodologia, característiques generals i procediment d'anàlisi de les dades

Aquest tercer capítol del treball és el primer de la part empírica i es divideix en sis apartats.

En el primer descrivim els objectius i les hipòtesis que guien la recerca. En el segon fem una primera consideració als aspectes generals que defineixen el marc metodològic i, tot seguit, el tercer apartat es destina a la concreció de les característiques de la investigació, amb la descripció del disseny general de la recerca i la definició i explicació dels instruments de recollida de dades. En el quart es detalla el procediment d'anàlisi de les dades, el qual es concreta en l'exposició dels trets distintius de la transcripció dels registres i del procediment d'anàlisi de l'estructura de l'activitat conjunta i de les entrevistes d'autoconfrontació. En el penúltim apartat es descriuen les característiques de la unitat didàctica objecte d'anàlisi i, per finalitzar el capítol, es presenta el resum de les idees més rellevants.

III.1. Els objectius i les hipòtesis de la investigació

III.1.1. Objectius

La intenció general de la recerca deriva dels interessos personals exposats a la presentació d'aquest treball i es concreta a estudiar el pensament del professorat relatiu a l'acció docent en el marc de la interactivitat. Més detalladament, per una banda volem conèixer i analitzar l'actuació del professorat en el marc de l'organització de l'activitat conjunta amb els alumnes, i per una altra, de forma especial i en relació amb l'anterior, estudiar l'explicació que el mateix professorat fa de la pròpia acció docent en aquest context de pràctica educativa.

Amb aquest marc general de referència, definim tres objectius d'investigació principals, un dels quals es concreta en dos més específics.

Objectiu 1

Descriure les formes d'organització i construcció de l'activitat conjunta i analitzar específicament l'acció docent del professorat en aquest context.

Objectiu 2

Descriure i analitzar quin és el pensament del professorat respecte de la pròpia acció docent durant el procés d'organització i construcció de l'activitat conjunta.

D'aquest segon objectiu general en deriven dos de caire més específic:

- Identificar i estudiar quines són les intencions, interessos, necessitats, motivacions, preocupacions, emocions, indicis per a l'anàlisi i la presa de decisions, etc. manifestades pel professorat en relació a la pròpia acció docent.
- Analitzar si els elements identificats anteriorment estan dirigits i condicionats per la pròpia situació interactiva i/o per teories implícites, concepcions i grans esquemes de pensament.

Objectiu 3

Analitzar el nivell de relació que hi ha entre el pensament del professorat relatiu als elements que guien la pròpia acció docent interactiva i l'estructura de l'activitat conjunta.

III.1.2. Hipòtesis

A partir dels objectius de la recerca, presentem les hipòtesis que guien la nostra investigació.

Hipòtesi 1

L'organització de l'activitat conjunta entre el professor i els alumnes al voltant d'un contingut d'aprenentatge representa un escenari adequat per a l'estudi del pensament del professorat pel que fa a la pròpia acció docent.

Hipòtesi 2

A mesura que avança el procés de reflexió sobre l'acció, augmenta el nivell d'aprofundiment i de detall del discurs del professor.

Hipòtesi 3

La reflexió sobre l'acció permet identificar les condicions més rellevants que dirigeixen l'acció docent.

Hipòtesi 4

L'acció docent està fortament condicionada pel caràcter immediat, imprevisible i incert de les situacions d'interactivitat, per la qual cosa en la reflexió en l'acció del professorat intervenen elements de caràcter emocional, intuïtiu i subjectiu.

Hipòtesi 5

Les creences i les concepcions prèvies mediatitzen i participen en els processos de pensament, en la reflexió en l'acció i en la presa de decisions del professor, les quals definim com a teories implícites.

Hipòtesi 6

La relació entre l'acció docent, el pensament en l'acció i el pensament sobre l'acció evidencia que sovint no hi ha correspondència entre el que el professor «diu que pensa i diu que fa» i el que «realment pensa i fa». És a dir, el pensament en l'acció i el pensament sobre l'acció poden ser diferents en molts moments.

III.2. Definició del marc metodològic general de la investigació

Per a la consecució d'aquests objectius, hem dut a terme una recerca de caràcter qualitatiu (Flick, 2004), realitzada des d'un paradigma naturalista (Guba, 1983; Valles, 2000) i interpretatiu (Erickson, 1989; Latorre, Del Rincón i Arnal, 1996; Stake, 1999; Taylor i Bogdan, 1986).

Valles (2000), a partir de les aportacions de diversos autors, defineix un paradigma com un sistema de creences bàsiques que guia l'actuació de l'investigador. Aquest sistema de creences no abraça només aspectes metodològics, sinó que també considera aspectes ontològics i epistemològics, els quals tenen implicacions molt concretes des de l'òptica naturalista:

- *La naturalesa de la realitat investigada (supòsit ontològic)*: aquesta primera categoria és definida com a supòsit ontològic per Valles, en el sentit que *"en este plano la identificación de un paradigma se produce al conocer cuál es la creencia que mantiene el investigador respecto a la naturaleza de la realidad investigada."* (Valles, 2000: 49)

La nostra creença en relació a aquest supòsit és que hi ha interrelació i mútua influència entre totes les parts que configuren una realitat, per la qual cosa no es pot obviar que l'estudi d'una d'elles té influència sobre les altres. Podem dir que el *"paradigma naturalista descansa sobre el supuesto de que hay múltiples realidades y, que la investigación divergirá en lugar de converger a medida que avanza el conocimiento y que todas esas partes de la realidad están interrelacionadas de tal manera que el estudio de una parte influye necesariamente en todas las demás"*. (Guba, 1983: 149). Per tot això, defensem que no podem estudiar una de les parts que donen forma a la realitat de manera totalment desvinculada i aïllada de la resta.

En base a aquestes premisses, considerem primer la necessitat de realitzar l'estudi del pensament del professorat en relació a l'acció docent en el decurs de l'organització i la construcció de l'activitat conjunta en i des del context en el qual es duu a terme l'acció. En segon lloc, entenem que no podem analitzar què pensa el professorat sobre el que fa i diu en aquest context de manera deslligada dels altres elements que el configuren, és a dir, dels alumnes i del contingut d'ensenyament-aprenentatge.

- *La naturalesa de la relació entre l'investigador i l'objecte d'estudi (supòsit epistemològic)*: des del paradigma naturalista es contempla que hi ha interrelació i mútua influència entre l'investigador i les persones estudiades.

En el nostre estudi acceptem que el fet que el professorat conegui la intenció de l'investigador pot influir en la informació aportada i recollida (per exemple, en el tipus i

l'orientació de la informació donada pel professorat o en la forma de conduir la recollida d'informació per part de l'investigador).

- *La manera d'obtenir informació de la realitat estudiada (supòsit metodològic)*: pensem que els mètodes i tècniques de recerca qualitativa i interpretativa són els més adequats, en funció de les dues condicions anteriors. Aquest fet dificulta, i generalment impossibilita, la realització de generalitzacions, per la qual cosa des d'aquest paradigma s'intenta desenvolupar coneixement idiogràfic.

En definitiva, a partir del objectiu de la investigació hem plantejat la recerca des d'un punt de vista interpretatiu, pel fet que l'hem orientada cap a l'estudi dels significats de les accions humanes (Latorre et al., 1996). És a dir, ens hem allunyat dels postulats positivistes, els quals pretenen explicar, controlar i predir, i hem dirigit la nostra recerca cap els objectius de comprendre i interpretar (Del Villar, 1996). Erickson afirma que la investigació de camp interpretativa *"exige ser especialmente cuidadoso y reflexivo para advertir y describir los acontecimientos cotidianos en el escenario de clase y para tratar de identificar el significado de las acciones de esos acontecimientos desde los diversos puntos de vista de los propios actores."* (Erickson, 1989: 199)

Amb aquest marc metodològic general de referència, el treball de recerca s'ha realitzat seguint un disseny d'estudi de casos (Simons, 2011; Stake, 1999), el qual representa l'anàlisi aprofundida d'un fenomen concret, com pot ser un programa (per exemple, una unitat didàctica), un esdeveniment (per exemple, un joc), una persona (per exemple, un professor o un alumne), un procés (per exemple, l'aplicació d'un programa d'integració escolar), una institució (per exemple, una escola) o un grup social (per exemple, un col·lectiu de mestres) (Cohen i Manion, 2002; Merriam, a Pascual, 1996). El fenomen que hem estudiat és el pensament d'una professora en relació a l'acció docent durant el procés d'organització i construcció de l'activitat conjunta, mitjançant un disseny d'estudi de casos de tipus intrínsec⁶⁴, pel fet que hem pretès estudiar a fons el cas i no *"nos interesa porque con su estudio aprendamos sobre otros casos o sobre algún problema general, sino porque necesitamos aprender sobre ese caso particular."* (Stake, 1999: 16)

Per altra banda, Merriam (a Pérez Serrano, 2001), en relació a la naturalesa de l'informe final de la recerca, diferencia entre estudis de casos de tipus:

- Descriptiu: implica la realització d'un informe detallat del que es vol estudiar, sense que hi hagi una fonamentació teòrica prèvia ni es vulguin fer hipòtesis generals.

⁶⁴ Stake (1999), en relació a la finalitat o interès, diferencia l'estudi intrínsec de casos, en el qual es busca el màxim coneixement del cas objecte d'estudi; l'estudi instrumental de casos, en el qual la finalitat de l'estudi és conèixer o estudiar quelcom diferent al propi cas; i l'estudi col·lectiu de casos, el qual és una variació de l'anterior en el qual s'estudien diversos casos amb interès instrumental.

- Interpretatiu: tot i que també es fan descripcions, aquest tipus d'estudi de casos s'utilitza per a "*desarrollar categorías conceptuales o para ilustrar, defender o desafiar presupuestos teóricos defendidos antes de recoger los datos. (...) El nivel de abstracción y conceptualización en los estudios de casos interpretativos puede ir desde la sugerencia de relaciones entre variables hasta la construcción de una teoría. El modelo de análisis es inductivo. Se distinguen de los estudios de casos descriptivos por su complejidad, profundidad y orientación teórica.*" (Pérez Serrano, 2001: 98)
- Avaluador: exposa judicis de valor, com a acte final de l'avaluació, seguint un procés de descripció, explicació i judici.

Per tot el que s'ha defensat, el «producte final» (Pérez Serrano, 2001) d'aquesta recerca ha estat bàsicament interpretatiu.

III.2.1. Decisions metodològiques generals

Per conèixer i estudiar les formes d'organització de l'activitat conjunta, és a dir, per obtenir dades que permetin abordar el primer i el tercer objectius de la investigació, s'han adoptat els principis metodològics generals propis de la línia d'investigació desenvolupada des de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar, de les quals se'n pot veure la concreció pràctica en gran nombre de treballs (per exemple, Coll, Bolea et al., 1992; Coll, Colomina, et al., 1992; Colomina, 1996; Engel, 2008; Galindo, 2006; Segués, 2007). Aquests principis es materialitzen en:

Analitzar les situacions d'ensenyament-aprenentatge en el context natural

La definició i comprensió de la tasca docent del professor a classe i de la relació que estableix amb la resta de participants en la situació educativa (els alumnes) s'ha d'abordar des de l'observació i l'anàlisi de les situacions reals d'interacció. Des que es va introduir la importància del context en l'estudi de les pràctiques educatives, amb el paradigma ecològic, qualsevol anàlisi de caire interpretatiu ha incorporat aquest plantejament als seus principis metodològics.

Així, l'estudi de les actuacions i del pensament del professor en la construcció de l'activitat conjunta des d'una perspectiva natural, contextualitzada i interactiva significa que no es pot emprendre la seva anàlisi de manera aïllada i deslligada de la resta de components que en formen part.

Analitzar l'activitat discursiva, sense oblidar la rellevància de l'activitat no discursiva

El procés d'organització i construcció de l'activitat conjunta és possible gràcies al que fan i diuen els participants. És a dir, en el decurs de les pràctiques educatives escolars, les actuacions i el discurs del professor i dels alumnes determinen les formes d'organització de l'activitat conjunta. Així, l'activitat discursiva i l'activitat no discursiva esdevenen components fonamentals de l'activitat conjunta.

No obstant això, l'estudi de la interactivitat des de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar s'assenta en l'anàlisi de l'activitat discursiva, la qual ha esdevingut un dels eixos bàsics per indagar, fonamentalment, en els mecanismes d'influència educativa. En la nostra recerca, tanmateix, partirem de l'estudi de l'activitat discursiva per definir i analitzar el procés d'organització i construcció de l'activitat conjunta, amb la intenció d'estudiar a posteriori el pensament del professorat respecte de la pròpia acció docent.

Considerar la importància del caràcter processual i temporal entre l'ajustament de l'ajuda del professor i els processos d'ensenyament-aprenentatge

L'evolució de les actuacions i dels comportaments del professor, i dels alumnes, es realitzarà al llarg del temps, amb la qual cosa no se'n podrà abordar l'estudi de forma aïllada i s'haurà de dur a terme en tota la dimensió temporal. És a dir, *"tan importante o más que analizar las actuaciones de los particulares en el transcurso de un proceso de enseñanza y aprendizaje es tener en cuenta el momento del mismo en el que se producen"* (Coll, Colomina et al., 1992: 192). Així, en un exemple sobre l'activitat discursiva, la forma i les característiques de les explicacions de les activitats d'ensenyament-aprenentatge per part del professor podran ser significativament diferents en funció de si es duen a terme al principi, durant el desenvolupament o al final d'un procés d'ensenyament-aprenentatge, és a dir, en diferents moments en els quals els alumnes, respectivament, no són capaços de superar, comencen a superar o ja han assolit uns determinats objectius d'aprenentatge.

Amb aquesta necessitat com a principi fonamental, en la nostra recerca analitzarem una unitat didàctica sencera, és a dir, una estructura didàctica que inclou tots els elements que es poden identificar en un procés d'ensenyament-aprenentatge complet: objectius d'aprenentatge i intencionalitats educatives del professor; continguts d'aprenentatge específics; actuacions concretes del professor encaminades a l'aprenentatge dels alumnes (utilització i organització de materials, disseny d'activitats d'ensenyament-aprenentatge, acció docent interactiva, reflexió sobre la pràctica...), actuacions concretes dels alumnes en el decurs de les activitats d'aprenentatge i, en definitiva, actuacions conjuntes del professor i els alumnes al voltant d'uns

continguts d'aprenentatge concrets; avaluació dels aprenentatges dels alumnes, de l'acció docent del professor i del propi procés d'ensenyament-aprenentatge; etc. (Coll, Bolea et al., 1992; Coll, Colomina, et al., 1992).

Definir unes unitats d'anàlisi que permetin analitzar les formes d'organització de l'activitat conjunta

El caràcter processual de l'activitat conjunta comporta que la seva estructura no estigui definida prèviament, i que realment es vagi construint amb les aportacions (discursives i no discursives) del professor i dels alumnes. Segons Coll, Colomina et al. (1992: 193), probablement aquest procés constructiu segueix una doble via: *"por una parte, los alumnos y alumnas llevan a cabo unos aprendizajes, construyen unos significados relativos a los contenidos que se trabajan en la secuencia didáctica; por otra parte, profesor y alumnos «construyen» (...) la interacción o la actividad conjunta a medida que avanza la secuencia didáctica"*. Si bé la unitat didàctica representa l'estructura bàsica per observar, analitzar i interpretar l'activitat conjunta entre els components del triangle interactiu, i la base per interpretar el pensament del professorat al voltant de la seva acció docent interactiva, estarà formada per unitats d'anàlisi més petites a partir de les quals es configurarà una estructura organitzativa d'inclusió. Aquestes unitats d'anàlisi són, a banda de la pròpia unitat didàctica, les sessions, els segments d'interactivitat i els missatges.⁶⁵

Per poder assolir el segon i el tercer objectius de la investigació, també ens hem trobat amb la necessitat de dotar-nos d'una metodologia i d'uns instruments de recollida i anàlisi de dades que permetin conèixer el pensament del professorat relatiu a la pròpia actuació i presa de decisions en el decurs de les pràctiques educatives escolars, i de definir el procediment metodològic per a la seva interpretació. S'ha abordat el coneixement del pensament del professorat des de criteris d'estudi relacionats amb la pràctica reflexiva i s'ha utilitzat l'entrevista d'autoconfrontació, pròpia de la perspectiva de l'acció situada, com a instrument de recollida de dades. La interpretació s'ha fet mitjançant l'anàlisi del discurs.

Analitzar la reflexió sobre la pròpia pràctica

La identificació i l'estudi del pensament del professorat relatiu a la pròpia acció docent es plantejarà a partir d'un procés d'anàlisi de la reflexió sobre l'acció, partint dels principis bàsics

⁶⁵ La definició i l'explicació d'aquestes unitats d'anàlisi es durà a terme detalladament al quart apartat d'aquest mateix capítol.

de la pràctica reflexiva. Des dels plantejaments constructivistes que governen la recerca, entenem que els processos de pensament del professorat també segueixen un procés de construcció i que l'enfocament del professional reflexiu suposa *"una perspectiva del conocimiento y del aprendizaje coherente con los supuestos constructivistas. (...) Como señala Marton (1994), la actividad de los profesores no se entiende ya como un puro producto del racionalismo, éstos no se limitan a tomar decisiones deliberadas, sino que dan sentido a la realidad en la que se mueven y dentro de ella a su práctica. Desde esta perspectiva teórica (...) nosotros diríamos, construyen, o mejor dicho, reconstruyen esa realidad generando representaciones y metarepresentaciones con distinto nivel de explicitación."* (Martín i Cervi, 2006: 421-422)

Utilitzar l'entrevista d'autoconfrontació com a instrument per copsar el pensament del professorat

L'entrevista és un instrument adequat per arribar a la *"comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras."* (Taylor i Bogdan, 1986: 100)

En la recerca en el camp educatiu des d'una perspectiva qualitativa i constructivista, Del Rincón (1997: 43) exposa que gràcies a l'entrevista *"podem descriure i interpretar aspectes de la realitat que no són directament observables: sentiments, impressions, emocions, intencions o pensaments, i també esdeveniments que van passar amb anterioritat"*.

En el cas que ens ocupa, hem utilitzat l'entrevista d'autoconfrontació, desenvolupada des de la perspectiva de l'acció situada de base constructivista, la qual consisteix, a grans trets, en descriure i explicar el que s'ha percebut, analitzat, pensat, decidit, fet o sentit durant l'observació en vídeo de la pròpia acció docent interactiva.

En el desenvolupament d'aquestes entrevistes també hem tingut en compte el caràcter processual i temporal exposat anteriorment, per la qual cosa s'han fet entrevistes d'autoconfrontació després de cadascuna de les sessions de la unitat didàctica.

Definir unes unitats d'anàlisi que permetin analitzar el pensament del professorat derivat de les entrevistes d'autoconfrontació

Amb un plantejament metodològic similar al de la definició de les unitats d'anàlisi de les formes d'organització de l'activitat conjunta, per a l'estudi del pensament del professorat s'ha descompost l'entrevista d'autoconfrontació en unitats d'anàlisi més petites, en una estructura

organitzativa d'inclusió com en aquell cas: els segments d'entrevista, els segment d'anàlisi de l'entrevista, i els missatges de les entrevistes d'autoconfrontació.⁶⁶

Adoptar l'anàlisi del discurs com a tècnica d'estudi i interpretació del pensament de la professora

L'anàlisi i la interpretació dels missatges de les entrevistes d'autoconfrontació es farà des de la perspectiva d'estudi de l'anàlisi del discurs, la qual se centra en "*los detalles del habla y el texto, y especialmente en cómo se construyen tópicos del conocimiento y la realidad*" (Edwards, 1996: 38). Més concretament, a partir de l'anàlisi discursiva es buscarà examinar com la professora defineix i explica la pròpia acció docent en el decurs de les pràctiques educatives escolars.

⁶⁶ La definició i explicació d'aquestes unitats d'anàlisi es durà a terme detalladament al quart apartat d'aquest mateix capítol.

III.3. Característiques de la investigació

Un cop definits els objectius i el marc metodològic general de la recerca, ens disposem a descriure les característiques del treball de camp: el disseny de la investigació, les característiques de la unitat didàctica analitzada, els instruments de recollida d'informació i el procediment de recollida i anàlisi de les dades.

III.3.1. El disseny de la investigació

A grans trets, el treball de camp ha tingut dos estadis diferenciats i cronològicament correlatius. En primer lloc, es duqué a terme l'enregistrament en àudio i vídeo de les sessions d'una unitat didàctica d'iniciació al treball amb estics en l'àmbit de l'Educació Física escolar; en segon lloc, es realitzaren i s'enregistraren entrevistes d'autoconfrontació amb la professora que havia dut a terme aquestes sessions. Analitzem més a fons aquests processos, tot seguit.

En una fase posterior, en el procés d'anàlisi de les dades, es varen transcriure i codificar els enregistraments (tant de les sessions de la unitat didàctica com de les entrevistes d'autoconfrontació), de cara a la posterior interpretació.

III.3.1.1. El subjecte de la investigació

El subjecte de la investigació ha estat una mestra especialista en Educació Física, la qual impartia aquesta matèria als cursos de Cicle Superior d'Educació Primària. Alhora, era tutora d'un grup-classe de 5è curs que estava format per divuit alumnes i amb el qual s'ha dut a terme la recerca: les sessions enregistrades corresponen a les d'una unitat didàctica duta a terme amb aquest grup-classe.

D'acord amb els anys d'experiència docent en el camp de l'Educació Física, gairebé quinze, podem considerar la professora com una experta.

III.3.1.2. Característiques generals del context

Vàrem dur a terme el treball de recerca a l'escola "L'Aulet" de Celrà, un poble d'uns tres mil habitants situat a uns deu quilòmetres de la ciutat de Girona.

L'escola és de doble línia i, en el moment de la recollida de dades, estava situada a tocar dels boscos que delimitaven la zona oest del nucli. L'edifici escolar es va construir fa uns trenta-cinc anys, tot i que s'hi ha anat fent reformes diverses.

A l'escola hi ha, per dur a terme les classes d'Educació Física, dues pistes poliesportives descobertes de 40x20 metres (una amb porteries d'handbol i l'altra amb cistelles de bàsquet), un gimnàs d'uns 80 m², una porxada d'uns 75 m² i un bosc d'uns 1.500 m² apte per a la realització d'activitats físiques.

La dotació de material d'Educació Física és força àmplia i completa, ja que es disposa de material de gimnàstica (plínton, trampolí, barra d'equilibris, poltre, cavall de salts...), matalassos de diferents mides i densitats, bancs suecs, material de psicomotricitat (estructures toves), diversa i gran quantitat de material fungible (pilotes de diferents mides i de materials diversos, cordes, cèrcols, piques, rajoles de plàstic, bases i cons...), diferents tipus d'implementes (raquetes i pales -bàdminton, tennis-taula, fusta, plàstic...-, estics, bats de beisbol...), taules de tennis-taula, materials d'activitats alternatives i de malabars (indiaques, plats voladors, pilotes sonores, mocadors i pilotes de malabars, plats xinesos, pals xinesos, diàbolos...), etc.

Finalment, en el moment de fer la recerca el nombre total d'alumnes de l'escola era de quatre cents catorze i l'equip docent estava format per trenta mestres. Pel que fa al professorat d'Educació Física, a banda del subjecte de la investigació, a l'escola hi havia un altre professor especialista per als cicles inicial i mitjà.

III.3.2. Recollida i obtenció de dades: instruments, característiques i procediment d'utilització

Per recollir informació es va enregistrar, en primer lloc, l'acció verbal i motriu de la professora i dels alumnes al llarg de les sessions de la unitat didàctica, és a dir, en la situació natural d'interacció. En segon lloc, després de cada sessió es va entrevistar la professora amb la tècnica d'autoconfrontació, i cada entrevista també va ser enregistrada. Podem diferenciar dues fases principals i una fase intermèdia en la recollida d'informació:

- 1a fase: enregistrament en vídeo i àudio de la sessió d'Educació Física.
- Fase intermèdia: edició en format VHS de la sessió enregistrada.
- 2a fase: visionat de la sessió i entrevista d'autoconfrontació.

Aquest procés es va repetir sis vegades, d'acord amb les sessions de la unitat didàctica.

Per dur a terme les actuacions pertinents a cadascuna d'aquestes fases, es va utilitzar el següent material:

- Per a la gravació de les sessions (1a fase):
 - una càmera de vídeo digital Panasonic NV-DA1EG,
 - cinc micròfons sense fil Fonestar MSH-240,
 - una taula de mesclades Fonestar SM-1650.
- Per a l'edició en VHS de la sessió gravada (fase intermèdia):
 - una càmera de vídeo digital Panasonic NV-DA1EG,
 - un magnetoscopi Sony SLV-SE10.
- Per a l'enregistrament de les entrevistes (2a fase):
 - un magnetoscopi Sony SLV-SE10,
 - un monitor de televisió Panasonic TX-21S1TC
 - una gravadora Sony M-830V.

III.3.2.1. L'enregistrament de les sessions de la unitat didàctica

Els mitjans audiovisuals són sistemes d'enregistrament que permeten recollir i emmagatzemar la informació necessària per a l'activitat investigadora. S'inclouen, sota la denominació genèrica d'*enregistraments tecnològics*, aparells com la càmera de vídeo, la càmera fotogràfica, el magnetòfon, les diapositives, etc. (Del Rincón, 1997).

Segons Riba (2010b: 31), la *"utilització d'una càmera o d'una gravadora ha d'estar orientada per l'objecte d'estudi, per la classe d'informació que aquest demana i per la situació en què es fa el registre"*. Amb la intenció d'enregistrar el més clarament possible el que fan i diuen la professora i els alumnes en el transcurs de les sessions de la unitat didàctica, hem utilitzat una càmera de vídeo (per gravar les imatges) en connexió amb micròfons sense fil (per enregistrar més clarament el so).

Els enregistraments de vídeo presenten molts avantatges: permeten veure les imatges tantes vegades com es desitgi, aturar la imatge on es cregui convenient, avançar o retrocedir en el temps, etc. A més, possibiliten emmagatzemar gran quantitat d'informació i poden ser vistos per diferents observadors, la qual cosa pot ser interessant o necessària en algunes recerques. És un instrument útil per copsar informació en aquelles situacions complexes i molt canviants on interactuen moltes persones alhora. Té molts avantatges sobre l'observació en viu (Croll, 1995). Per això, *"la tasca de gravar o filmar condueix a una situació d'avantatge semblant a la del geòleg que s'emporta a casa o al laboratori els minerals per a estudiar-los més còmodament i més precisament; o a la del paleògraf que ha trobat uns documents o inscripcions, els extreu*

del lloc d'origen i els revisa sobre la taula del seu despatx. La comparació es refereix també a la circumstància que, tant el psicòleg que ha filmat o gravat, com el geòleg, com l'historiador en la situació descrita, poden examinar, observar, avaluar o mesurar els materials tantes vegades com vulguin -i s'estalvien així el problema del caràcter fugisser dels fenòmens, especialment del comportament que comença i acaba i no deixa a penes rastre." (Riba, 2010b: 29)

Tot i així, en el moment d'utilitzar la gravació de vídeo s'haurien de tenir en compte uns principis bàsics "arrelats en el sentit comú més elemental" (Riba, 2010b: 29). Per una banda, l'obertura de pla: els plans generals o de conjunt solen ser els més indicats per fer el seguiment de grups de persones, pel fet que minimitzen el risc que els subjectes s'escapin de l'enfocament. Tot i així, la utilització del zoom permet enregistrar amb més detall situacions concretes dins de la dinàmica general. Per una altra, l'angle de la càmera: una posició elevada, o en perpendicular en relació a la situació d'enregistrament, sol facilitar la captació de les imatges i, sobretot, l'observació i interpretació posteriors. A més de l'anterior, podem afegir que s'han de preveure els problemes que poden derivar de la ubicació dels instruments, de l'ús de la llum, de la captació del so, etc.

A banda d'aquestes qüestions «tècniques», s'ha de tenir en compte que la presència d'una càmera pot ser un important element distorsionant de l'actuació de les persones que són enregistrades.

"Una dificultad adicional se deriva de la idoneidad de la visión que surja de la grabación de la clase. En todo estudio observacional existe el problema de la influencia del propio proceso de observación sobre el desarrollo de lo que acontece. Esto es mucho más acusado en este caso. La agresividad del equipo y la asociación a «salir en televisión» que el acontecimiento conlleva le pone más difícil al investigador que utiliza una cámara de vídeo superar el peligro de influir sobre la situación objeto de observación que a aquel otro que observa en vivo. Ello no quiere decir que no se puedan obtener datos válidos mediante la utilización de tales procedimientos (...) pero sí significa que hay otro problema que debe de enfrentar el investigador que utiliza dichos procedimientos." (Croll, 1995: 69-70)

Per això, és important que l'existència de la càmera sigui coneguda prèviament pels actors i que estiguin habituats a la seva presència (Croll, 1995; Riba, 2010b).

Altres possibles desavantatges o inconvenients a tenir en compte són el cost econòmic dels instruments i dels materials i, fins i tot, de l'assistència tècnica si és necessària; el fet que la informació no és disponible de forma immediata i que, tot sovint, ha de passar per algun procés de transformació; o la circumstància que presenta menys flexibilitat que un observador humà en viu a l'hora de dirigir l'atenció cap el que està succeint (per exemple, en la possibilitat de

canviar ràpidament el focus d'atenció o d'observar una situació puntual sense perdre de vista la globalitat) (Anguera, 1985; Croll, 1995).

Quant al protocol seguit en els enregistraments de la recerca que ens ocupa, la setmana abans de l'inici de la unitat didàctica s'enregistraren dues sessions d'assaig, amb tres objectius:

- Calcular el temps de muntatge i desmuntatge dels aparells.
- Provar els aparells (ubicació de la taula de mesclades i dels receptors d'àudio; col·locació, ajustament i funcionament dels micròfons; ubicació i col·locació de la càmera de vídeo...).
- Familiaritzar els alumnes i la professora amb la presència de l'investigador i la presència i utilització dels aparells.

La càmera de vídeo es va situar en un extrem de la pista poliesportiva, amb un angle de visió que abastava tot el terreny de pràctica. Tot i així, en alguns moments es va utilitzar manualment el zoom per copsar detalls o situacions més concretes relacionades fonamentalment amb l'actuació de la professora, en base als objectius de la recerca. Al costat de la càmera de vídeo es varen ubicar els aparells de gravació de so.

Tot i que el subjecte de la investigació és la professora, ja hem exposat a bastament la convicció que el seu comportament s'ha d'analitzar en el marc de l'organització i la construcció de l'activitat conjunta, la qual cosa implica que, a nivell metodològic, haguem de conèixer també el que diuen i fan els alumnes o com es duen a terme les relacions entre la professora i els alumnes (per exemple, com es dirigeix la professora als alumnes, què els diu, com es dirigeixen els alumnes a la professora, com es duen a terme les situacions de diàleg entre ells...). Per tot això, portaven micròfon la mateixa professora i quatre alumnes, els mateixos durant tota la recerca. Es van escollir dos nens i dues nenes amb diferents timbres de veu, per tal de facilitar-ne la identificació a l'hora d'efectuar les transcripcions posteriors ⁶⁷.

III.3.2.2. Les entrevistes d'autoconfrontació

Si es pretén identificar i conèixer els motius i les intencions de l'acció i la comunicació del professorat en una situació concreta, serà necessari que els expliciti. Una de les propostes metodològiques encaminada a assolir aquesta fita es concreta a demanar a la persona estudiada que comentí algun aspecte d'una situació viscuda anteriorment, davant de la percepció (normalment visionat) d'episodis de la pròpia realitat.

⁶⁷ Tot i això, les característiques d'aquest material van fer que, en molts moments, també haguessin quedat clarament enregistrades les interaccions verbals d'altres alumnes que no duien micròfon. Per altra banda, però, en alguns moments hi va haver errades tècniques que provocaren un deficient, fins i tot intel·ligible, enregistrament de la veu.

La paternitat d'aquesta metodologia, de tipus introspectiu (Gass i Mackey, 2000) i naturalista (Calderhead, 1981), és atribuïda a Benjamin Bloom, qui el 1953 va utilitzar per primer cop enregistraments en àudio d'escenaris educatius de classe i de discussió a nivell universitari. Davant de la reproducció d'aquests registres, va demanar als estudiants que evoquessin i comentessin els seus processos mentals, amb la intenció d'investigar els mecanismes de pensament en aquestes dues situacions educatives (Calderhead, 1981; Gass i Mackey, 2000; Shulman, 1989; Tochon, 1996; Yinger, 1986).

Partint de la base que hi ha una gran diversitat de propostes en la utilització d'aquest mètode, Guérin et al. (2004) exposen que els diferents estudis es poden agrupar sota el paraigües de dos amplis conceptes o mètodes generals: l'entrevista d'estimulació del record i l'entrevista d'autoconfrontació.

Les entrevistes d'estimulació del record consisteixen en "*reproducir en audio o videocassete un episodio grabado durante la enseñanza, para permitir al que lo contempla o escucha (por lo general el docente que lo protagonizó) que recuerde e informe sobre sus pensamientos y decisiones durante el mismo.*" (Clark i Peterson, 1990: 452).

Aquest instrument ha estat utilitzat per conèixer els motius inherents a la presa de decisions i als processos de pensament dels professors en recerques realitzades, fonamentalment, des del paradigma mediacional centrat en el professor (per exemple, Byra i Sherman, 1993; Fogarty, Wang i Creek, 1983; Housner i Griffey, 1985; Parker, 1984)⁶⁸. Tot i així, d'acord amb els paradigmes d'investigació al·ludits en la revisió teòrica, aquesta tècnica també ha estat adoptada per estudis realitzats des del paradigma ecològic (per exemple, Supaporn et al., 2003) o des de la perspectiva de la pràctica reflexiva o del coneixement pràctic (per exemple, Reitano, 2006; Schepens, Aelterman i Van Keer, 2007).

A. L'entrevista d'autoconfrontació com a instrument de recollida de dades sobre el pensament del professorat: definició, característiques, formes d'utilització i limitacions

L'entrevista d'autoconfrontació és un instrument de recollida d'informació desenvolupat des del plantejament d'estudi fonamentat en l'acció situada, amb la intenció genèrica de documentar allò que és significatiu per a l'actor, des del seu propi punt de vista (Guérin et al., 2004). En coherència amb els supòsits teòrics i epistemològics d'aquesta perspectiva, Gal-Petitfaux (2003) assenjala la necessitat que les investigacions realitzades en el camp de l'Educació explorin el

⁶⁸ Per aprofundir en l'ús d'aquest instrument es pot consultar la revisió feta per Lyle (2003).

treball dels professors entenent-lo com una activitat humana, tant a nivell pragmàtic (què fan realment) com existencial (què són, en tant que treballadors; i què viuen, en tant que éssers humans), i que ho abordin des del sentit que té per als propis professors. Per tot això, s'entén el treball dels professors com una experiència "*humana, idiosincràtica, subjectiva i personal.*" (Gal-Petitfaux, 2003: 125). Des d'aquests plantejaments, l'entrevista d'autoconfrontació és considerada una tècnica d'investigació adequada per arribar a aquests fins.

Amb aquest instrument, l'investigador demana a l'actor que expliqui la pròpia activitat davant del desenvolupament d'un registre, normalment audiovisual, d'una situació. És a dir, en el cas de les pràctiques educatives escolars, s'interpel·la el professor a descriure "*el que feia, pensava, prenia en consideració a l'hora actuar, percebia o sentia, amb la finalitat de reconstruir les seves accions, comunicacions, interpretacions, focalitzacions i sentiments en la situació*" (Guérin et al., 2004: 16)⁶⁹. Així, en observar un registre de la pròpia activitat amb la intenció de «tornar-se a posar» en el context de l'experiència passada, a l'autoconfrontació el docent és interrogat a propòsit d'aquesta activitat (Cahour, Brassac, Vermersch, Bouraouis, Pachoud i Salamier, 2007). L'entrevista d'autoconfrontació és entesa, doncs, com un instrument que permet comprendre, per una banda, els pensaments i intencions del professor, però també les interpretacions, percepcions, emocions, sentiments... que posa en joc durant la pràctica docent. D'aquesta manera, presenta unes característiques que la diferencien d'altres metodologies similars com, per exemple, l'entrevista d'estimulació del record. Tochon (1996), en una interessant anàlisi de l'estat de la qüestió sobre la utilització de tres instruments que engloba dins de la metodologia de "*réroaction vidéo*" (estimulació del record, objectivació clínica i reflexió compartida), apunta que l'estimulació del record s'inscriu en el quadre conceptual del tractament de la informació i es dirigeix a l'estudi i anàlisi dels pensaments interactius dels professionals.

Relacionat amb tot l'anterior, la principal característica que defineix l'originalitat de l'entrevista d'autoconfrontació es troba en el fet que es demana a l'actor que dirigeixi els seus comentaris cap a "*mostrar, explicar i comentar l'activitat tal como l'ha viscuda, per tal de revelar la dinàmica de construcció de sentit durant el transcurs de la mateixa*" (Sève, Poizat et al., 2006: 49)⁷⁰. És a dir, en l'entrevista d'autoconfrontació la persona entrevistada ha de dirigir la seva atenció cap a la pròpia vivència en situació, a partir de tenir present no únicament els seus pensaments, tal com succeeix en les entrevistes d'estimulació del record, sinó també els seus comportaments, accions, comunicacions, percepcions, focalitzacions, interpretacions,

⁶⁹ La traducció és nostra, de l'original: "*...ce qu'il faisait, pensait, prenait en compte pour agir, percevait ou ressentait, afin de reconstituer ses actions, communications, interprétations, focalisations et sentiments dans la situation*".

⁷⁰ La traducció és nostra, de l'original: "*...montrer, raconter et commenter l'activité telle qu'il l'a vécue, de manière à révéler la dynamique de construction de sens au cours de celle-ci*".

sentiments, emocions... Aquesta «amplitud» en les demandes és el principal aspecte diferenciador de l'entrevista d'autoconfrontació.

Al mateix temps, a partir de les premisses teòriques de l'acció situada, la pràctica docent és entesa com una activitat situada, per la qual cosa no pot ser concebuda com la posada en pràctica, en qualsevol context i en qualsevol moment, de coneixements específics, aïllats i guardats a la memòria de la persona entrevistada. D'aquí que aquesta tècnica permeti aproximar-se a l'anàlisi de l'ús de coneixements pràctics, contextualitzats i mobilitzats en funció de les característiques situacionals (Gal-Petitfaux, 2003).

Pel que fa a la utilització d'aquest tipus d'entrevista, una part important dels treballs analitzats s'han realitzat en l'àmbit de l'Educació Física, arrel de les investigacions de Durand i col·laboradors (Durand, 1996, 2002; Gal-Petitfaux i Durand, 2001; Gal-Petitfaux, 2003; Saury, Ria et al., 2006). Per això, molts dels estudis que analitzarem a continuació han estat duts a terme en aquest camp.

Un número important d'investigacions de l'àmbit educatiu s'han desenvolupat a partir de l'anàlisi de docents amb diferents nivells d'experiència (per exemple, Gal-Petitfaux i Saury, 2002; Gal-Petitfaux i Vors, 2008; Ria et al., 2003; Saury i Gal-Petitfaux, 2003). Altres s'han realitzat amb alumnes de nivells educatius diversos (per exemple, Guérin et al., 2004; Guillou i Durny, 2008). I en altres casos, s'ha analitzat i comparat l'activitat de professors i alumnes en una mateixa situació (per exemple, Veyrunes, Durny, Flavier i Durand, 2005). Tanmateix, i en consonància amb les possibilitats que ofereix la perspectiva de l'acció situada com a marc explicatiu de l'activitat humana, l'entrevista d'autoconfrontació també s'ha utilitzat en altres àmbits: en esports d'alt nivell (per exemple, Gal-Petitfaux i Saury, 2002; Hauw et al., 2002; Saury i Gal-Petitfaux, 2003; Sève, Poizat et al., 2006) o en altres camps de la didàctica (per exemple, Veyrunes et al., 2005).

En la majoria dels estudis consultats (per exemple, Gal-Petitfaux i Saury, 2002; Gal-Petitfaux i Vors, 2008; Guérin et al., 2004; Guillou i Durny, 2008; Ria et al., 2003; Sève, Poizat et al., 2006) s'ha plantejat el visionat de sessions o d'unitats de programació senceres, per considerar que no es pot entendre i interpretar l'activitat docent sense considerar el caràcter continuat i dinàmic del *curs de l'acció* (Guérin et al., 2004).

En tots els estudis revisats es donen indicacions prèvies als entrevistats sobre quin ha de ser el sentit de les verbalitzacions. A més a més, s'estima que aquestes indicacions han de ser el més clares, concretes i precises possible. Aquest fet no és d'estranyar ja que, com s'exposarà més endavant, és un dels punts importants per facilitar la necessària col·laboració entre els investigadors i els actors. Tot i així, la variabilitat en aquest sentit és gran: en alguns estudis es donen poques indicacions durant les entrevistes i, en canvi, en altres casos l'entrevistador fa preguntes més o menys generals per informar l'actor sobre la direcció de les seves

intervencions i per estimular la seva participació (per exemple, Guillou i Durny, 2008; Hauw et al., 2002; Sève, Poizat et al., 2006).

Amb la finalitat de garantir que els records en relació a la pròpia experiència siguin el més rics possible, es defensa que la proximitat temporal entre les seqüències d'acció i les entrevistes és un element fonamental. En alguns estudis les entrevistes es duen a terme el mateix dia o el dia següent de la realització de les sessions, o no més enllà de dos dies (per exemple, Guérin et al., 2004). En altres casos, però, s'accepta un marge temporal que pot arribar fins els sis dies (per exemple, Hauw et al., 2002; Sève, Poizat et al., 2006).

Quant a la relació que hi ha d'haver entre l'investigador i el professor, es fa molta incidència en la importància que tenen les condicions de confiança mútua i de col·laboració entre els actors i els investigadors (Gal-Petitfaux i Saury, 2002; Guérin et al., 2004). Guérin et al. (2004), destaquen cinc punts bàsics a tenir en compte: informar clarament els actors sobre els objectius de la investigació i les condicions de la seva participació; deixar oberta de forma permanent la possibilitat de refusar la presència d'observadors i instruments, per una part, i de participar lliurement en les seqüències d'autoconfrontació, per una altra; possibilitar l'accés lliure i permanent a les dades que facin referència als actors; protegir l'anonimat dels actors i la confidencialitat de les dades; i assegurar l'ús i l'exposició restrictiva de les dades obtingudes, és a dir, utilitzar-les exclusivament en relació als objectius de la investigació.

En relació al tractament i l'anàlisi de les dades, Guérin et al. (2004) exposen que en el seu treball varen seguir un "*protocol de dos nivells*" en el qual transcriviren les situacions d'observació, per una part, i les verbalitzacions d'autoconfrontació, per una altra. Un cop portades a terme aquestes dues transcripcions, les situaren simultàniament i paral·lela en una taula de doble entrada. Posteriorment, analitzaren i interpretaren aquestes dades per, finalment, elaborar les conclusions de l'estudi en funció dels objectius preestablerts.

En la majoria dels treballs analitzats se segueix aquest esquema bàsic d'anàlisi i interpretació (per exemple, Gal-Petitfaux, 2003; Gal-Petitfaux i Saury, 2002; Gal-Petitfaux i Vors, 2008; Guillou i Durny, 2008; Ria et al., 2003; Sève, Poizat et al., 2006). Amb tot, cal destacar que el nivell d'aprofundiment de les transcripcions de les situacions d'observació difereix segons els treballs, en funció dels objectius de la investigació (per exemple, en alguns casos només es descriu què estan fent els actors mentre que en altres es transcriuen detalladament els seus comportaments i les interaccions verbals i, fins i tot en alguns casos, les no verbals).

En alguns estudis l'entrevista d'autoconfrontació ha estat utilitzada conjuntament amb altres instruments de recollida de dades, com poden ser les notes etnogràfiques (per exemple, Gal-

Petitfaux i Saury, 2002; Guillou i Durny, 2008) o altres tipus d'entrevista (per exemple, Veyrunes et al., 2005).

Finalment, ens sembla pertinent assenyalar que alguns treballs també apunten possibles limitacions o problemes en la utilització d'aquesta metodologia.

Segons Cahour et al. (2007), resulta rellevant advertir fins a quin punt poden influenciar, en els comentaris de l'entrevistat, les imatges que està observant. És a dir, plantegen que situar-se en un pla extern pot induir a contemplar per a l'anàlisi únicament les dimensions visuals i auditives de l'experiència, sense examinar altres aspectes entesos com a fonamentals des d'aquesta perspectiva (per exemple, els sentiments, els pensaments, les impressions...).

Per altra banda, Guérin et al. (2004), en un treball dirigit a conèixer el significat de les experiències viscudes pels alumnes en el curs de diverses sessions d'Educació Física, apunten que el simple fet de situar els actors davant d'episodis audiovisuals de la seva pròpia pràctica no significa necessàriament que afavoreixi la reflexió i la «reevocació» de manera automàtica. En aquest sentit, exposen que, en el cas dels alumnes i en el marc específic de la seva investigació, podria ser necessari un procés d'aprenentatge, guiat per l'investigador, fins aconseguir la màxima eficàcia en la utilització de l'entrevista d'autoconfrontació.

B. L'aplicació i l'enregistrament de les entrevistes d'autoconfrontació

Davant la diversitat de possibilitats de portar a terme les entrevistes d'autoconfrontació, descrivim els criteris metodològics adoptats en el nostre estudi.

En primer lloc, es fa el visionat de sessions completes, pel fet que opinem que la dimensió temporal és un element fonamental en l'anàlisi del procés d'ensenyament-aprenentatge. Tal com hem justificat en descriure les decisions metodològiques generals de la recerca, creiem que els processos d'ensenyament-aprenentatge a observar, estudiar i interpretar han de ser complets, perquè si només analitzem algunes fraccions o parts de sessió i deixem d'analitzar-ne d'altres, perdem una part molt important de la informació necessària per assolir els nostres objectius. En paraules de Coll i Onrubia (1999b: 124):

"Això fa que l'anàlisi de sessions aïllades o de fragments aïllats de processos d'ensenyament i aprenentatge presenti importants limitacions des del punt de vista de la comprensió de l'exercici de la influència educativa i ha d'incorporar un cert conjunt d'elements addicionals a fi que les dades obtingudes puguin tenir algun valor."

Per altra banda, es duen a terme entrevistes no estructurades (Corbeta, 2003; Del Rincón, Arnal, Latorre i Sans, 1995), abans de les quals només s'informa a la professora sobre les intencions generals de la recerca. Les modalitats d'entrevista es mouen en un espectre que va de la total a la gairebé nul·la estructuració (Del Rincón, 1997). Tradicionalment, es diferencia entre entrevistes *estructurades* (hi ha planificació prèvia en base a un guió predeterminat i dirigit. Normalment es defineix per preguntes tancades amb molt poc marge per a l'ampliació d'informació, la possibilitat de sortir del guió o d'afegir comentaris, per part de l'entrevistat), *semiestructurades* (hi ha un guió previ que defineix la informació que es vol obtenir i sobre el qual s'ha de centrar la persona entrevistada. Les preguntes solen ser obertes i poden patir modificacions en funció de les respostes) i *no estructurades* -també anomenades *informals*, en investigació etnogràfica (Del Rincón, 1997)- (no hi ha guió previ. L'entrevista es va construir de manera simultània a les respostes i intervencions de qui és entrevistat) (Massot, Dorio i Sabariego, 2004).

Durant l'entrevista, professora i investigador comenten les gravacions sense cap mena de condicionament. La professora coneix, tanmateix, quin és l'objectiu del treball i està assabentada que els seus comentaris s'han de centrar especialment en els motius, intencions, interessos, necessitats, motivacions, preocupacions, emocions, etc., al voltant de la seva presa de decisions. Així doncs, durant les entrevistes es deixa que la professora faci els comentaris que cregui convenients, tant en relació amb el que s'està visionant o al que li suggereixin les situacions observades, com en referència amb tot allò relacionat amb la presa de decisions. Amb tot, en alguns moments es pot demanar algun tipus d'aclariment sobre els comentaris realitzats. Segons aquest criteri, entenem el concepte *entrevista* des de l'òptica d'autors com Woods (1987), el qual defensa que el terme implica massa formalitat i que és millor parlar de *conversa* o *discussió*, la qual cosa "*indica mejor un proceso libre, abierto, democrático, bidireccional e informal, y en el que los individuos pueden manifestarse tal como son, sin sentirse atados a papeles determinados*" (Woods, 1987: 82). Sigui com sigui, nosaltres seguirem usant el terme *entrevista*.

A la pràctica, les entrevistes es varen dur a terme a la mateixa escola, a la sala d'ordinadors o en una aula segons la disponibilitat del moment, l'endemà mateix de les sessions, llevat de la primera que es va fer dos dies després. Com ja hem comentat, les sessions enregistrades es varen passar a format VHS, es varen reproduir en un magnetoscopi i es va registrar el so de l'entrevista.

Abans de començar a veure els vídeos vàrem donar les pautes generals del protocol a la professora⁷¹:

⁷¹ Val a dir que la professora, abans de començar la primera entrevista, va demanar espontàniament alguns aclariments. A partir de la tercera sessió, només va caldre fer recordatoris breus.

- L'objectiu de l'entrevista és conèixer quins són els pensaments, motius, intencions, etc. en relació amb les decisions preses durant la sessió (per exemple, en relació amb les explicacions donades, amb l'organització i la distribució dels alumnes, amb les converses i altres formes d'interacció amb ells...).
- La dinàmica de l'entrevista és anar veient la filmació i comentar el que es cregui convenient d'acord amb l'objectiu plantejat anteriorment. En qualsevol moment es pot aturar el vídeo o fer-lo tornar enrere, si es creu oportú. També pot ser que l'entrevistador intervingui puntualment per fer preguntes o demanar aclariments. Per tant, es pot veure aquesta entrevista com una conversa en relació al que s'està veient, tenint en compte l'objectiu inicial.
- Es pot demanar l'aclariment de qualsevol dubte o fer qualsevol tipus de comentari que es consideri oportú i/o necessari.

III.3.2.3. Els documents de programació de les sessions de la unitat didàctica

Com a complement per a l'anàlisi de les dades, i amb el propòsit de conèixer les intencions generals inicials de la professora, els objectius de la unitat didàctica i les activitats d'ensenyament-aprenentatge programades per la professora, s'ha tingut accés als fulls de programació de les sessions. La lectura d'aquests documents personals (McKernan, 1999; Riba, 2010a) ha possibilitat tenir coneixement de qüestions programàtiques i didàctiques com els objectius de cada sessió; l'explicació, organització, temporalització i durada prevista de les activitats d'ensenyament-aprenentatge dissenyades per a cadascuna de les fases de les sessions; o les necessitats de materials i instal·lacions. I el que és més important pels nostres interessos, ha possibilitat comparar allò programat inicialment amb allò realitzat realment. En definitiva, la utilització d'aquests documents ha permès tenir una visió més completa del cas que s'està estudiant, però en cap s'ha plantejat dur a terme una anàlisi documental exhaustiva.

Donat que són d'ús personal de la professora, aquests documents són manuscrits⁷², no són massa complexos estructuralment i, en relació al contingut, en alguns moments són difícils de desxifrar. Per això també es va demanar a la professora que expliqués i concretés alguns dels apartats dels documents que no quedaven clars (per exemple, perquè la lletra era inintel·ligible, perquè les abreviacions no s'entien o perquè la informació era molt limitada).

⁷² En els annexos 1 i 2 es presenta una versió d'aquests documents en format de processador de textos, tot i que s'han respectat escrupolosament els continguts originals. A més, aquests continguts seran presentats i explicats a l'últim apartat d'aquest mateix capítol.

III.4. El procediment d'anàlisi de les dades

En el quart apartat d'aquest tercer capítol s'exposa el procediment seguit per analitzar la informació obtinguda en la gravació de les sessions i en l'enregistrament de les entrevistes d'autoconfrontació, el qual ha estat estructurat en quatre passos: la transcripció dels registres, l'anàlisi de l'estructura de l'activitat conjunta, l'anàlisi de les entrevistes d'autoconfrontació i la relació entre les dades obtingudes en ambdós procediments (l'anàlisi de l'organització de l'activitat conjunta i l'anàlisi de les entrevistes d'autoconfrontació). En un cinquè i últim punt, s'explica la metodologia utilitzada per interpretar la informació obtinguda amb les entrevistes d'autoconfrontació.

III.4.1. La transcripció dels registres: el primer pas en el procés d'anàlisi de les dades

Entenem que el procés de transcripció dels enregistraments és el primer pas en l'anàlisi de les dades, pel fet que s'haurà de prendre un seguit de decisions que tindran influència en el que s'esdevindrà posteriorment. En aquest sentit, Tusón (1995: 81) manifesta:

"La transcripció del material enregistrat constitueix un pas fonamental en l'estudi de les interaccions verbals ja que obliga a prendre una sèrie de decisions teòriques i metodològiques que condicionen l'anàlisi posterior. De fet, podríem dir que amb la transcripció comença l'anàlisi."

Amb la intenció que aquest procés es correspongui amb els objectius de la recerca, hem intentat que les transcripcions de les verbalitzacions de la professora i dels alumnes, durant les sessions de la unitat didàctica, i de la professora i de l'investigador, en les entrevistes d'autoconfrontació, siguin entenedores. Així, hem plasmat el més clarament possible el que es diu, i hem transcrit literalment els barbarismes (per exemple, *bueno, vale, pués, ...*) i les formes dialectals i pròpies de la llengua oral col·loquial (per exemple, *dona'ls-hi, radera, a vere...*). En alguns casos però, davant la percepció que la transcripció literal podria dificultar la comprensió del text, hem optat per transcriure la forma correcta ortogràficament i fonètica (per exemple, en alguns moments hem transcrit *anaven* enlloc de *naven*, o *vàrem* enlloc de *vem*).

A banda de la transcripció de la parla, també hem fet constar, en aquells casos en què ens ha semblat rellevant per a la recerca, alguns aspectes relacionats amb el comportament (per exemple, *somrient, rient, cridant...*) o amb l'acció motriu (per exemple, *corrent, caminant, saltant...*).

III.4.2. El procediment d'anàlisi de l'estructura de l'activitat conjunta en les sessions de la unitat didàctica

A partir d'aquests criteris generals de transcripció de la informació, hem reproduït el que la professora i els alumnes deien durant les sessions. Tanmateix, en funció dels objectius plantejats a la recerca i donades les característiques específiques del contingut d'observació, també hem fet atenció als comportaments de tipus no verbal, motriu, afectiu o relacional dels actors. És a dir, a banda de transcriure les manifestacions verbals, també hem tingut en compte les accions de la professora i els alumnes.

Tot i així, el nivell d'aprofundiment d'aquestes dades està molt condicionat per les circumstàncies de les situacions d'observació: cal recordar que s'han enregistrat les interaccions entre una professora i un grup de divuit alumnes i que, tot i que els portadors dels micròfons eren quatre alumnes i la pròpia professora, en molts moments han quedat enregistrades les interaccions verbals dels alumnes no portadors de micròfon. De forma contrària, en algunes situacions de conversa la participació d'algun dels interlocutors no ha quedat clarament gravada.

Per altra banda, cal tenir en compte que la utilització d'aquestes dades està supeditada als objectius específics de la recerca i, per tant, totalment relacionades amb les dades de les entrevistes d'autoconfrontació (el procés de transcripció i anàlisi de les quals exposarem més endavant).

Pel que fa al full de transcripció de les sessions, s'hi mostren totes les dades necessàries per a l'anàlisi posterior. Aquest instrument ha estat confeccionat tenint com a base les propostes de Colomina (1996) i López Ros (2001).

SESSIÓ Núm.		Data:					
CONTROL		PROFESSORA		ALUMNES QUE PARLEN			COMENTARIS
Núm.	Temps	No verbal	Verbal	Verbal 1	Verbal N	No Verbal	

Quadre III-1. Format del full de transcripció de les sessions

El full s'ha estructurat a partir de l'organització de quatre grans columnes:

- A la primera (*Control*) s'exposen les dades de control del registre, amb dues divisions. Una per al número de cadascuna de les intervencions verbals dels dos interlocutors (*Núm.*), i l'altra per a la dimensió temporal d'aquestes intervencions (*Temps*).
- La segona columna (*Professora*) està destinada a la transcripció dels comportaments no verbals i verbals de la professora, per la qual cosa està subdividida en dues columnes (*No verbal* i *Verbal*).
- La tercera columna es reserva per a la informació relativa als comportaments verbals i no verbals dels alumnes. En aquest cas, està subdividida en tres columnes. Una per anotar les manifestacions verbals dels alumnes que porten micròfon (*Verbal 1*), una altra per anotar les dels que no porten micròfon (*Verbal N*), i la tercera per anotar els comportaments no verbals dels alumnes que parlen, siguin portadors o no de micròfon.
- Per acabar, a l'última columna, anomenada *Comentaris*, s'hi ha anotat aquells aspectes generals que acaben d'informar sobre el que estan dient i fent la professora i els alumnes.

III.4.2.1. L'establiment de les unitats d'anàlisi de l'activitat conjunta: els segments d'interactivitat

Al capítol 2 s'han exposat els principis que defineixen la interactivitat i la seva anàlisi, i hem especificat que molts treballs realitzats des de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar se centren en la identificació i comprensió dels mecanismes d'influència educativa que operen en l'activitat conjunta (per exemple, Arrieta, 2001; Colomina, 1996; Colomina i Onrubia, 1997; De Gispert i Onrubia, 1997; Engel, 2008; Galindo, 2006; López Ros, 2001; Segués, 2007).

Pel que fa a la nostra recerca, assumim aquest model d'anàlisi. Ara bé, en base a la intencionalitat i els objectius que ens hem fixat, ens interessarà únicament identificar i descriure l'estructura de l'activitat conjunta construïda per la professora i els alumnes per posar-la posteriorment en consonància amb allò expressat per la professora en les entrevistes d'autoconfrontació. Per això, ens centrarem a identificar, explicar i examinar els segments d'interactivitat i a analitzar-ne l'evolució perquè "*definen, por así decirlo, el contexto de actividad en el cual -y, al menos en parte, gracias al cual- los participantes pueden actualizar, negociar, modificar y eventualmente compartir sistemas de significados sobre el contenido o tarea que les ocupa*" (Coll, Colomina et al., 1992: 209). L'anàlisi i la interpretació no s'allargarà, doncs, amb la identificació, descripció i anàlisi dels mecanismes d'influència educativa.

Els preceptes teòrics i metodològics per a l'estudi de les pràctiques educatives escolars definits des de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar deriven en un model d'investigació en el qual s'estableixen sis unitats d'anàlisi, a més d'uns criteris generals per a identificar-les. Quatre d'aquestes unitats d'anàlisi són considerades de primer ordre (la seqüència didàctica, la sessió, els segments d'interactivitat i els missatges) i dues, de segon ordre (les configuracions de segments d'interactivitat i les configuracions de missatges). La diferenciació entre unes i altres ve determinada pel fet que les de primer ordre són bàsiques, i les de segon ordre estan constituïdes per més d'una unitat d'anàlisi de primer ordre.

Les quatre unitats d'anàlisi de primer ordre segueixen una estructura organitzativa d'inclusió, per la qual les que estan en el nivell més global o «macro» (les seqüències didàctiques) engloben progressivament les altres (les sessions i els segments d'interactivitat), fins arribar a les que se situen en un nivell més concret o «micro» (els missatges).

La seqüència didàctica (SD)

És la unitat bàsica per a la recollida de dades i, al seu torn, per a l'anàlisi i la interpretació d'aquestes dades. En paraules de Colomina (1996: 66):

"S'entén per seqüència didàctica un procés en miniatura d'ensenyament i aprenentatge que té un inici, un desenvolupament i un final clars i que representa tots els elements característics d'aquest tipus de processos: respon a una intencionalitat i a unes expectatives del professor, s'articula al voltant d'uns continguts concrets, suposa la realització de determinades tasques i inclou, sovint, una avaluació explícita dels aprenentatges realitzats pels alumnes."

La seqüència didàctica, doncs, assegura l'observació, l'anàlisi i la interpretació de l'activitat conjunta en relació a la seva dimensió temporal. D'aquesta manera, totes les anàlisis que es facin s'han de situar en el context més ampli de la seqüència didàctica, és a dir, *"deben situar inequívocament los datos a los que se refieren en el momento o momentos de la SD/SAC [73] a los que corresponden."* (Coll, Colomina et al., 1992: 205)

Les sessions (S)

Com en el cas de les seqüències didàctiques, són fàcilment identificables donat que suposen fragments de la seqüència didàctica que *"es corresponen amb l'horari dedicat a treballar uns continguts específics en el quadre de l'horari setmanal de cada grup-classe"* (Colomina, 1996: 67).

⁷³ S'utilitza el concepte de Seqüència d'Activitat Conjunta (SAC) per a definir aquelles seqüències d'ensenyament-aprenentatge dutes a terme en un context no escolar (per exemple, en un esplai, en un club esportiu o en l'àmbit familiar).

Encara que les hem definides com a fragmentacions d'una estructura més àmplia, cal tenir molt present que les sessions presenten continuïtat en el si de la seqüència didàctica. És a dir, tot i que les sessions són unitats amb un inici, un desenvolupament i un final clarament definits, s'ha de fer atenció al fet que estan totalment interrelacionades entre elles en el si de la seqüència didàctica. Així, l'inici d'una sessió ha d'estar relacionat amb el final de l'anterior per tal d'assegurar el que podríem anomenar «continuïtat instruccional» de la seqüència didàctica.

Els segments d'interactivitat (SI)

Són unitats de nivell inferior a la sessió les quals, conjuntament, en configuren la totalitat. Aquestes unitats són necessàries pel fet que les actuacions del professor i dels alumnes durant les sessions poden ser de naturalesa molt diversa.

"Por ejemplo, en una situación de lectura en clase, tiene poco sentido analizar la sesión como si fuera una sola unidad, ya que la actividad conjunta de los alumnos y del profesor va experimentando modificaciones sucesivas. Así, la forma que adopta la actividad conjunta cuando un alumno resume lo leído el día anterior mientras los otros escuchan y ocasionalmente formulan comentarios es distinta, por ejemplo, a la forma que adopta dicha actividad conjunta cuando los alumnos, uno tras otro y a instancias del profesor, van leyendo un párrafo del texto." (Coll, Colomina et al., 1992: 205)

Els segments d'interactivitat permeten definir l'estructura de participació dels actors (determinada per l'estructura de participació social i l'estructura de tasca acadèmica)⁷⁴, la qual estableix els comportaments propis de cada participant, els seus drets i obligacions, el que poden i no poden fer, quan i com poden actuar, etc. (Coll, Colomina et al., 1992; Colomina, 1996). En definitiva, els segments d'interactivitat defineixen un conjunt d'actuacions típiques i esperades per al professor i els alumnes i els podem entendre com a formes d'organització de l'activitat conjunta amb unes funcions instruccionals concretes. Donat que en el decurs de les sessions les actuacions del professor i els alumnes són molt canviats, serà lògic que se n'identifiquin diferents tipus.

"En aquest sentit, el més freqüent és que cada sessió estigui conformada per segments d'interactivitat de tipus diferent que reflecteixin els canvis en les actuacions dels participants. (...) Així, la identificació i anàlisi del conjunt de segments d'interactivitat de la seqüència didàctica completa ofereix una panoràmica global de l'estructura de l'activitat conjunta portada a terme pels participants, i de la seva evolució. Però, a més, cada segment d'interactivitat respon a una funció instruccional concreta..." (Colomina, 1996: 68)

Quant a la diferenciació dels diversos segments d'interactivitat, s'haurà de seguir un procés d'inferència que, segons Colomina (1996), segueix dos criteris generals d'identificació: en

⁷⁴ Veure pàgina 119.

primer lloc, del patró de comportaments o actuacions típiques dels participants i, en segon lloc, de la cohesió o unitat temàtica. D'aquesta manera, es produeix un canvi en un segment d'interactivitat quan es pot "*apreciar un canvi, bé en les actuacions predominants dels participants, bé en la unitat del contingut, o bé quan aquest canvi es realitza en tots dos components alhora.*" (Colomina, 1996: 68). Aquest procediment es diferencia clarament del de les seqüències didàctiques i del de les sessions, pel fet que aquestes dues unitats d'anàlisi ja venen donades pel disseny i la programació del docent.

Els missatges (M)

Són "*l'expressió, a càrrec d'un dels participants de l'activitat conjunta, d'una unitat d'informació que té sentit per si mateixa i que, per tant, no es pot descompondre en unitats més elementals sense perdre el significat que transmet, sense perdre el valor d'informació i, en conseqüència, sense perdre la seva potencialitat comunicativa en el context de l'activitat en què s'ha produït*" (Coll, Bolea et al. 1992: 49). Definits d'aquesta manera, es posa en la primera línia de l'anàlisi els significats que comuniquen, negocien i interpreten els participants a través de l'activitat discursiva, és a dir, el què, el com i el perquè de la comunicació en l'activitat conjunta (Coll, Bolea et al. 1992; Coll, Colomina et al., 1992).

Com en el cas dels segments d'interactivitat, els missatges no són unitats d'anàlisi «donades» prèviament (com sí ho són les seqüències didàctiques i les sessions), per la qual cosa la seva identificació ha de seguir un procés de construcció. Per facilitar aquesta tasca, es proposen alguns criteris generals a tenir en compte (Coll, Colomina et al., 1992; Colomina, 1996): fer atenció als components no verbals que acompanyen l'activitat discursiva, ja que poden ser un element d'ajuda per a la identificació dels missatges (identificar els components prosòdics -per exemple, entonació, canvis de veu, pauses...- i els paralingüístics -per exemple, mirades, assenyalaments, postures...-); considerar que, tot i que els intercanvis comunicatius són essencialment verbals, poden tenir naturalesa no verbal i seguir, exclusivament, altres canals de comunicació (per exemple, un professor pot respondre una pregunta d'un alumne únicament amb un moviment del cap, pot recriminar-li una actuació solament amb la mirada o li pot fer un elogi després de la participació en una activitat mitjançant un simple aplaudiment); tenir present que, tot i que els missatges poden tenir estructures gramaticals i formals diverses (per exemple, des d'una única paraula fins a l'encadenament de diverses oracions), l'important per a identificar-los és el seu valor com a unitat informativa i comunicativa; i, finalment, quan l'activitat discursiva adopta el format d'una successió d'intercanvis comunicatius (per exemple, pregunta del professor en relació a l'activitat a realitzar posteriorment, resposta dels alumnes, valoració del professor, reinterpretació dels alumnes en base a la valoració anterior, demanda d'execució de l'activitat per part del professor, execució de l'activitat per part dels alumnes...), els missatges no tenen perquè ajustar-se als diferents «torns», sinó que "*cada participante*

puede «llenar» su turno con uno o varios mensajes, es decir, con una o varias unidades de información que tienen sentido es sí mismas”(Coll, Colomina, et al., 1992: 210).

Pel que fa a les unitats d'anàlisi de segon ordre, es diferencien:

1. *Les configuracions de segments d'interactivitat (CSI)*: són encadenaments de segments d'interactivitat de diferent naturalesa que segueixen un cert patró regular que es va repetint. Se les pot considerar una unitat intermèdia entre els segments d'interactivitat i les sessions (Colomina, 1996).
2. *Les configuracions de missatges (CM)*: són agrupacions de missatges que conformen una estructura comuna que no permet comprendre el significat d'un d'ells de forma individualitzada i deslligada del significat de la resta de missatges o, en paraules de Coll, Bolea et al. (1992), són "*agrupacions de missatges que, per la seva estructura i la seva organització, transmeten significats que no es poden reduir a la suma dels significats transmesos per cada un dels missatges que les integren*". En aquest cas, se les pot entendre com unitats intermèdies entre els missatges i els segments d'interactivitat (Colomina, 1996).

De cara a la identificació dels segments, s'ha seguit el procediment descrit per Coll i col·laboradors (Coll, Bolea, et al., 1992; Coll, Colomina et al., 1992): hem començat analitzant les transcripcions de les sessions, paral·lelament amb el visionat, per fer una primera segmentació intuïtiva; tot seguit hem revisat a fons els segments d'interactivitat identificats, a partir dels dos criteris descrits al segon capítol (els patrons d'actuació dominants i la unitat temàtica i de contingut); finalment, hem contrastat tota aquesta informació per estipular i introduir les correccions que ens han semblat necessàries.

Cada segment d'interactivitat ha estat diferenciat amb un codi format per dos números separats per un guionet: el primer número fa referència a la sessió de la unitat didàctica; el segon, a la posició temporal del segment d'interactivitat dins de la sessió. Així per exemple, el codi 1-3 identifica el tercer segment d'interactivitat de la primera sessió.

III.4.3. El procediment d'anàlisi de les entrevistes d'autoconfrontació

Per a la transcripció de les entrevistes hem seguit els criteris generals exposats al punt 4.1. Tanmateix, tot i que l'acció principal ha estat transcriure les intervencions dels interlocutors, en

molts moments també hem descrit la situació observada, per tal de contextualitzar la conversa entre l'entrevistador i la professora i fer més entenedor el que estan dient.

Per a la transcripció de les entrevistes, ens hem inspirat en el full de transcripció de les sessions per dissenyar un full de registre propi. La seva estructura reflecteix tots els elements rellevants considerats anteriorment i l'hem organitzat també amb files i columnes, però amb elements específics:

- *Codi*: en aquesta columna fem constar el codi de referència de la nostra anàlisi, el qual s'ha definit després d'haver fet la transcripció de totes les entrevistes i d'haver identificat els segments d'anàlisi de les entrevistes (explicarem què són i els criteris d'identificació i de codificació al següent punt).
- *Número*: hem identificat amb un número cadascuna de les intervencions verbals dels dos interlocutors.
- *Temps*: especifiquem el moment en què s'inicien cadascuna de les intervencions verbals, a nivell temporal.
- *Interlocutor*: amb una P representem que qui parla és la professora i amb una E, l'entrevistador.
- *Transcripció de l'entrevista*: aquesta columna està destinada a la transcripció de les intervencions verbals de la professora i de l'entrevistador.
- *Situació a la sessió*: hem fet constar les característiques de la situació observada i sobre la qual es fan les intervencions verbals.
- *Comentaris de l'entrevista*: hi hem anotat aspectes rellevants per a la nostra recerca, en relació a la situació d'entrevista.

ENTREVISTA Núm.			Data:			
Codi	Núm.	Temps	Interlocutor	Transcripció de l'entrevista	Situació a la sessió	Comentaris de l'entrevista

Quadre III-2. Format del full de transcripció de les entrevistes d'autoconfrontació

III.4.3.1. L'establiment de les unitats d'anàlisi de les entrevistes d'autoconfrontació: els segments d'anàlisi i els missatges de les entrevistes

Inspirats en el model metodològic de Coll, Colomina et al. (1992) utilitzat per a l'anàlisi de la interactivitat, proposem i definim les següents unitats d'anàlisi de les entrevistes d'autoconfrontació.

La seqüència d'entrevistes (SeqE)

Com en el cas de la seqüència didàctica, la seqüència d'entrevistes representa la unitat bàsica de recollida de dades. Està formada pel conjunt de les entrevistes d'autoconfrontació, les quals han estat dutes a terme després de cada sessió de la unitat didàctica.

Les entrevistes (E)

Són la fragmentació lògica de la seqüència d'entrevistes, la qual ja ve donada prèviament pel fet que cada entrevista va en consonància amb la visualització i anàlisi de cadascuna de les sis sessions de la unitat didàctica.

Els segments d'entrevista (SE)

Com en el cas dels segments d'interactivitat, són unitats d'anàlisi de nivell inferior a les entrevistes les quals, en conjunt, en configuren la totalitat: un segment d'entrevista és un conjunt de verbalitzacions dels participants a l'entrevista, fonamentalment de la professora, relacionades amb algun aspecte concret de la situació observada o induïdes per aquesta observació. S'identificarà un canvi de segment quan es produeixi un canvi en l'element sobre el qual es focalitzen les verbalitzacions dels participants.

Per identificar-los s'ha adoptat el mateix criteri de simbolització dels segments d'interactivitat, és a dir, s'ha estipulat per a cadascun un codi format per dos números separats per un guionet. El primer número assenyala la sessió sobre la qual s'està fent l'entrevista i el segon distingeix la posició temporal del segment a l'entrevista. D'aquesta manera, per exemple, al primer segment de la primera entrevista li correspon el codi 1-1, o el segment 4-29 és el codi del vint-i-novè segment de la quarta entrevista.

Els segments d'anàlisi de les entrevistes (SAE)

Són segments d'entrevista que aporten informació rellevant per a la nostra recerca, és a dir, relacionada amb els objectius de la investigació. A diferència del que succeeix en el decurs de les sessions de la unitat didàctica, durant les entrevistes d'autoconfrontació es fan verbalitzacions i comentaris que no aporten informació significativa de cara a l'estudi dels

objectius de la investigació (per exemple, descripcions fetes per la professora sobre el que succeeix a la situació observada, sense fer-ne cap mena de valoració; repetició de les paraules o frases que es diuen en el visionat; o comentaris sobre aspectes tècnics de la gravació, com la qualitat del so o la dificultat o facilitat de desxifrar o comprendre la imatge). Per això, hem destriat i considerat per a l'anàlisi únicament els segments d'entrevista que aporten dades adequades de cara a l'exploració dels objectius de la recerca i a l'establiment de conclusions.

Els missatges (M)

Integrats en els segments d'anàlisi de les entrevistes, els missatges són unitats d'informació amb significació pròpia i indivisibles en unitats més petites. Són, doncs, unitats semàntiques o de significat elementals dutes a terme pels interlocutors, especialment per la professora. Donades les característiques del discurs oral, en un gran nombre de segments d'anàlisi de les entrevistes s'ha identificat més d'un missatge (dos, tres i, fins i tot en un cas, quatre).

Com en el cas dels segments d'interactivitat i dels missatges de les unitats d'anàlisi de l'organització de l'activitat conjunta entre la professora i els alumnes, els missatges de les entrevistes no estan establerts prèviament, sinó que se n'ha de construir la identificació. Però a diferència dels missatges de la interactivitat, de cara als interessos d'aquesta investigació els missatges de les entrevistes tindran molta rellevància, i constituïran l'element bàsic d'anàlisi a partir del qual interpretar el pensament i la intencionalitat de la professora en l'acció docent.

Aquests missatges han estat codificats amb el mateix procediment dels segments d'interactivitat i dels segments d'entrevista, és a dir, s'han simbolitzat amb un codi de dos números separats per un guionet: el primer número fa referència a l'entrevista d'autoconfrontació i, el segon, a la posició temporal del missatge dins d'aquesta entrevista.

III.4.4. El procediment per relacionar els missatges de les entrevistes d'autoconfrontació i les situacions d'interactivitat

En el següent pas del procés d'anàlisi de les dades, hem dissenyat un quadre de transcripció per relacionar els missatges de les entrevistes amb els detalls de la situació real sobre la qual la professora fa els seus comentaris, la qual hem anomenat *situació d'interactivitat*. Òbviament, les situacions d'interactivitat formen part d'un segment d'interactivitat.

Aquest quadre ha esdevingut la base per a la interpretació conjunta de les dades, és a dir, per relacionar les verbalitzacions de la professora en relació a la seva presa de decisions (a partir de l'anàlisi dels missatges de les entrevistes d'autoconfrontació) amb les característiques de

l'organització de l'activitat conjunta (a partir de l'anàlisi de les situacions d'interactivitat i dels segments d'interactivitat):

Missatge de l'entrevista		Situació d'interactivitat		
SAE:	Categoria:	SI:	Comportament o patró d'actuació:	
Entrevista ()		Verbalitzacions		Explicació

Quadre III-3. Format del quadre de relació missatge de l'entrevista-situació d'interactivitat

Les diverses parts d'aquest quadre, de confecció pròpia, fan referència a:

- *Missatge de l'entrevista* (es detalla el codi del missatge)
 - *SAE*: s'especifica el codi d'identificació del segment d'anàlisi de l'entrevista.
 - *Categoria*: es precisa la categoria en la qual s'ha classificat el missatge de l'entrevista.⁷⁵
 - *Entrevista* (es detalla el minut i segon en el qual comença la verbalització): s'anoten les manifestacions verbals de l'entrevista, especificant qui és l'interlocutor (professora -Prof- o entrevistador -Entr-).
Perquè s'entengui el missatge en el context en el qual ha estat identificat, transcrivim el conjunt de la intervenció verbal de la professora en el SAE i subratllem les manifestacions específiques del missatge.
- *Situació d'interactivitat*
 - *SI*: es concreta el tipus de segment d'interactivitat en el qual es troba circumscribida la situació d'interactivitat que s'està observant.⁷⁶
 - *Comportament o patró d'actuació*: es detalla el comportament o el patró d'actuació del segment d'interactivitat davant del qual la professora intervé en l'entrevista.⁷⁷
 - *Verbalitzacions*: s'anoten les manifestacions verbals dels interlocutors, especificant-los (per exemple, (Prof) -Professora-, (Alum1) -Alumne 1- o (Alum2) -Alumne 2-).
 - *Explicació*: s'explica el que succeeix en la situació observada i els comportaments no verbals més rellevants per entendre millor la situació i/o per fer-ne l'anàlisi.

A mode d'exemple, en primer lloc reproduïm el missatge d'entrevista 1-26, l'únic identificat al vint-i-cinquè segment d'anàlisi de les entrevistes de la primera sessió, i la situació d'interactivitat a la qual correspon.

⁷⁵ Aquestes categories es concreten al capítol V.

⁷⁶ Els diversos tipus de segments d'interactivitat s'expliquen al capítol IV.

⁷⁷ Els patrons d'actuació i els comportaments dels actors s'exposen al capítol IV.

Missatge de l'entrevista 1-26		Situació d'interactivitat	
SAE: 1-25	Categoria: 01	SI: SIPMO	Comportament o patró d'actuació: Reforçament (P)
Entrevista (24'54")		Verbalitzacions	Explicació
(Prof) <i>Me n'adono que cada vegada que surt en Richard dic "Molt bé, Richard". És que en Richard, a part de ser uruguaià que, que encara no l'entén gaire i tal, és molt introvertit i molt, així com poqueta cosa i, no sé, és com que (.) com que ho demana, no? (...)</i>		(Prof) <i>Molt bé, Richard!</i>	La professora anima un alumne durant l'execució de l'activitat.

Quadre III-4. Missatge de l'entrevista 1-26

En un segon exemple, presentem els dos missatges identificats al SAE 2-9, els quals han estat codificats com a 2-11 i 2-12 respectivament.

Missatge de l'entrevista 2-11		Situació d'interactivitat	
SAE: 2-9	Categoria: 08	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Presentació i explicació de l'activitat
Entrevista (14'06")		Verbalitzacions	Explicació
(Prof) <i>Sí, aquí era on hi han aquest parell de, d'exercicis de sí, una mica més, una mica sossos. Era dona'ls-hi idea de, de coses que podien incorporar en un, en un circuit, però normalment, (.) et donen després cinquanta mil voltes, de lo que s'inventen ells. (...)</i>		(Prof) <i>Val, a veure. Tsss. (.) Aaaa, farem quatre files només per practicar un parell de coses iii, després de practicar aquest parell de coses, aaaa, muntarem una mena de circuit, entre tots, una mena de circuit com de mini-golf. Heu vist alguna vegada un mini-golf?, que ...</i> (Diversos alum) <i>Sí</i> (Prof) <i>... hi han, mmm, hi han com caminets, hei els estics!, hi ha com caminets que s'han de passar la pilota per allà acompanyant-la, hi ha alguna pujada, hi ha algun forat, hi ha ... Bueno, de moment, fem un parell de coses d'exemple, de coses que hi poden haver en un circuit, i muntarem un circuit entre tots. Un grup farà un tros, un altre grup farà un altre tros, fins que tinguem tot el circuit fet, val? (.) A veure, els uns allà, la fila allà, els dosos al costat, els tresos aquíii.</i>	La professora està explicant l'activitat que es farà tot seguit.

Quadre III-5. Missatge de l'entrevista 2-11

Missatge de l'entrevista 2-12		Situació d'interactivitat	
SAE: 2-9	Categoria: 13	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Presentació i explicació de l'activitat
Entrevista (14'06")		Verbalitzacions	Explicació
		(Prof) <i>Val, a veure. Tsss. (.) Aaaa, farem quatre files només per practicar un parell de coses iii, després de practicar aquest parell de coses, aaaa, muntarem una mena de circuit, entre tots, una mena de circuit com de mini-</i>	La professora està explicant l'activitat que es farà tot seguit.

<p>(Prof) <i>Sí, aquí era on hi han aquest parell de, d'exercicis de sí, una mica més, una mica sossos. Era dona'ls-hi idea de, de coses que podien incorporar en un, en un circuit, però normalment, (.) et donen després cinquanta mil voltes, de lo que s'inventen ells. (...)</i></p>	<p><i>golf. Heu vist alguna vegada un mini-golf?, que ...</i> (Diversos alum) <i>Sí</i> (Prof) <i>... hi han, mmm, hi han com caminets, hei els estics!, hi ha com caminets que s'han de passar la pilota per allà acompanyant-la, hi ha alguna pujada, hi ha algun forat, hi ha ... Bueno, de moment, fem un parell de coses d'exemple, de coses que hi poden haver en un circuit, i muntarem un circuit entre tots. Un grup farà un tros, un altre grup farà un altre tros, fins que tinguem tot el circuit fet, val? (.) A veure, els uns allà, la fila allà, els dosos al costat, els tresos aquí.</i></p>	
<p>Objectiu d'aprenentatge Anar coneixent les diferents maneres de d'utilitzar l'estic en funció del que volem fer. Ser capaços de treballar en grup, fent-hi aportacions significatives</p>		

Quadre III-6. Missatge de l'entrevista 2-12

Pel que fa a aquest últim exemple, val a dir que en la transcripció de les categories 13 (Objectiu/s d'aprenentatge programat/s) i 14 (Objectiu/s d'aprenentatge diferent/s al/s programat/s), en les quals els comentaris de la professora estan relacionats amb els objectius d'aprenentatge, hem afegit un apartat més al final del quadre per, precisament, especificar quins són aquests objectius (*Objectius d'aprenentatge*).⁷⁸

Finalment, alguns missatges no es relacionen directament amb la situació d'interactivitat que s'està observant en el moment d'emetre'l: són casos en els quals la professora s'avança en el moment de formular el missatge i fa referència a una situació que encara no ha estat visualitzada. Per exemple, en el missatge 1-17 la professora es refereix a l'actuació que té lloc en el segment següent, i no a la que està observant en el moment d'emetre'l.⁷⁹

Missatge de l'entrevista 1-17		Situació d'interactivitat	
SAE: 1-19	Categoria: 07	SI: SIT	Comportament o patró d'actuació:
		Directriu d'organització	
Entrevista (17'59")		Verbalitzacions	Explicació
	<p>(Prof) <i>A mi m'agrada bastant, a veure, depèn de l'activitat, no?, però normalment, anar parant bastant. Amb aquest grup és molt fàcil, perquè és un grup molt, molt dòcil diguem-ne no? Molt dòcil en</i></p>	<p>(Prof) <i>Va, anem a seure allà, que farem una altra cosa. (.) A veure, veniu cap aquí tots els grups.</i></p>	<p>Ha acabat una activitat i la professora demana als alumnes que s'apropin on és ella.</p>

⁷⁸ Veure capítol V.

⁷⁹ Els tipus de segments d'interactivitat i les sigles que els representen seran explicats al capítol IV.

<p><i>el bon sentit, no? Vull dir que quan dius "vinga, parem i venim", doncs és (.) és fàcil de fer, no?, (...) Hi han grups que perquè vinguin tots i s'asseguin i callin és una feinada. Llavors, a vegades, ho fas d'una altra manera. Però, en principi, m'agrada bastant aturar la cosa, a veure què hem fet, veure , mmm, no ho sé...</i></p>		
<p>La professora es refereix als SIDV durant els quals discuteix, valora i avalua les activitats d'ensenyament-aprenentatge amb els alumnes.</p>		

Quadre III-7. Missatge de l'entrevista 1-17

O en el missatge 1-8 fa la verbalització als 7'40" en relació a una situació que es produeix als 16'25", en un altre segment d'interactivitat.

Missatge de l'entrevista 1-8		Situació d'interactivitat	
SAE: 1-8	Categoria: 09	SI: SIT	Comportament o patró d'actuació: Directriu d'organització
Entrevista (7'40")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>Allà n'hi havia uns que estaven ja muntant un "partidillu" i, clar, no era, no era l'objectiu, no? És quan la cosa comença (.) comença a derivar cap a un cantó que no, que no interessa ...</i></p> <p>(Entr) <i>Què vols dir amb això, que és el moment en què, en què decideixes, doncs, de ...</i></p> <p>(Prof) <i>En aquest cas sí, en aquest cas ho hagués pogut fer durar una mica més si hagués vist que realment estaven fent el que havia demanat, però n'hi havia que ja començaven a fer altres coses.</i></p>	<p>(Prof) <i>A veure, veniu cap aquí.</i></p>	<p>Els alumnes es van apropant cap on és la professora.</p>	
<p>La professora s'avança, en el comentari de l'entrevista, a la situació d'interactivitat: ho comenta a 7'40", però la situació no succeeix fins a 16'25", al final d'un SIPMO</p>	<p>(Prof) <i>Hei, hei, hei. Els del partidillu! Ariadna. Els del partidillu, que ara no toca [rient] (...)</i> <i>"Jo, és que és molt guai!" Va anem a seure allà, que farem una altra cosa.</i></p>	<p>Els alumnes estan utilitzant lliurement l'estic i la pilota. La professora s'adona que hi ha un grup d'alumnes fent un partidet i s'hi acosta.</p>	

Quadre III-8. Missatge de l'entrevista 1-8

En funció dels objectius de la investigació definits, especialment el tercer (*Mostrar les relacions existents entre el pensament del professorat relatiu als elements que guien la pròpia acció docent interactiva i l'estructura de l'activitat conjunta*), en aquestes situacions, com en la resta, es relaciona els missatges de les entrevistes i els segments d'interactivitat en base a la situació observada en el moment de dur a terme el primer, prioritant el fet que és l'element que estimula el record i desencadena el comentari. Tot i així, per ajudar a contextualitzar i entendre millor el sentit del missatge en l'anàlisi interpretativa posterior, en alguns casos serà important tenir en compte l'aspecte situacional al qual fa referència la professora, encara que no hi hagi relació temporal. Per això, es farà una explicació al final de la transcripció de l'entrevista (com en el cas del missatge 1-17) i, fins i tot, en alguns missatges es presentarà la transcripció de les verbalitzacions interactives de la situació a la qual al·ludeix la professora (com en el cas del missatge 1-8).

III.4.5. L'anàlisi del discurs com a perspectiva teòrica i metodològica per interpretar el significat dels missatges de les entrevistes d'autoconfrontació

Després d'identificar, definir i categoritzar les unitats d'anàlisi de les entrevistes d'autoconfrontació, la interpretació dels significats dels missatges es durà a terme des del plantejament teòric i metodològic de l'anàlisi del discurs. És per això que en aquest últim punt de l'apartat definim primer el concepte de discurs i presentem, després, els fonaments de l'anàlisi del discurs.

Tot i que molts autors destaquen el caràcter polisèmic dels termes discurs i anàlisi del discurs (Coyle, 2007; Íñiguez, 2003; Riba, 2010c), Calsamiglia i Tusón (2007) defineixen el discurs com una pràctica social que s'articula a partir de l'ús lingüístic contextualitzat. La noció de context és fonamental des del punt de vista de l'anàlisi del discurs, donat que *"el uso lingüístico se da en un contexto, es parte del contexto y crea contexto"* (Calsamiglia i Tusón, 2007: 3). En la mateixa línia argumental, Íñiguez (2003: 84) postula que *"un discurso construye aquello de lo que habla"*.

Aquestes visions del context i de la construcció del context s'entronquen amb els principis teòrics i epistemològics defensats al capítol 2, els quals dirigeixen la nostra recerca. Per una banda, amb el fet de creure que el discurs s'ha de «posar en context» per poder conèixer-lo i analitzar-lo realment. En el cas de la nostra recerca, entenem que per estudiar el pensament de la professora pel que fa a la seva acció docent interactiva, no ens podem limitar a preguntar-li

quins són els motius, sentiments, emocions, percepcions... que hi estan implicats, sinó que, a més, els hem de relacionar amb el que està succeint en el procés d'organització i construcció de l'activitat conjunta, és a dir, els missatges de les entrevistes d'autoconfrontació s'han de contextualitzar. Per l'altra banda, pel fet d'entendre que la realitat no és una veritat absoluta que existeix "*allà fora*" (Coyle, 2007) i a la qual es pot accedir amb la utilització de mètodes d'investigació apropiats, sinó que és construïda pel propi discurs. En el nostre cas, des de la visió constructivista entenem que la professora construeix el discurs a partir del que pensa sobre el que ha succeït en les situacions de pràctica educativa interactiva que està observant. I a l'hora, en aquest procés de construcció del discurs està construint la pròpia realitat i no s'està limitant a representar-la.

Adam (1997) diferencia cinc modalitats d'organització del discurs, tant en el format oral com en l'escrit. Centrant-nos en exemplificar l'oral, esmenta la narració (verbalització d'històries i relats, reals o imaginaris, en una successió d'esdeveniments que configuren una unitat temàtica i d'acció que es van transformant), la descripció (enumeració dels atributs o les característiques d'elements, accions, successos... reals o imaginaris, naturals o artificials, com una forma d'expressar la manera de percebre el món), l'argumentació (exposició de raons, evidències, indicis... per convèncer o persuadir de quelcom a alguna persona o col·lectiu), l'explicació (transmissió d'informació fonamentada en un coneixement experiencial o reflexiu, amb la finalitat de fer saber, fer comprendre i/o aclarir quelcom) i el diàleg (conversa entre dues o més persones considerada, en la seva versió espontània, la forma primigènica i universal d'interacció verbal entre persones) (Calsamiglia i Tusón, 2007).

En base als objectius de la recerca definits i a l'instrument de recollida de dades utilitzat, el discurs que s'analitzarà té un format dialògic i un contingut fonamentalment explicatiu donat que, amb un tipus d'entrevista no estructurada (diàleg entrevistador-professora) s'ha demanat a la professora que exposi i expliqui les intencions, els elements tinguts en compte, les emocions i sentiments experimentats, els motius... de les decisions preses i les accions realitzades en el procés d'organització i construcció de l'activitat conjunta. Ara bé, tenint en compte que les formes d'organització del discurs no solen aparèixer en estat pur, sinó que normalment s'articulen i entrellacen les unes amb les altres en una mateixa producció discursiva (Adam, 1997; Calsamiglia i Tusón, 2007; Riba, 2010c), en alguns moments de l'entrevista la professora també construeix el discurs en base a la descripció (per exemple, quan es limita a reproduir verbalment el que està succeint en la situació observada) i, sobretot, l'argumentació (per exemple, al justificar el perquè de la seva actuació).

Pel que fa a l'anàlisi del discurs, encara que va néixer en el si de la Lingüística i va ser desenvolupada originàriament per autors com Brown i Yule (1993) o Stubbs (1987), altres

disciplines acadèmiques com l'Antropologia, la Sociologia, la Filosofia o la Psicologia hi han anat fent contribucions i aportacions. D'aquesta manera, la conceptualització i l'aplicació d'aquesta perspectiva d'investigació han estat molt diferents i variades segons la tradició o la pràctica investigadora des de la qual s'han plantejat, tot i que han mantingut un denominador comú: la consideració de l'anàlisi de la llengua en ús, tant parlada com escrita (Íñiguez, 2003).⁸⁰

En aquest sentit, s'estableix una diferenciació entre l'anàlisi del contingut, el qual aplega tècniques d'anàlisi textual de caire quantitatiu i qualitatiu, i l'anàlisi del discurs, el qual només admet un enfocament qualitatiu.

"L'anàlisi del discurs, se centra en els processos de producció i interpretació del significat en els textos i més enllà dels textos, en la direcció dels sistemes de valors i assumpcions compartits per productors i intèrprets. (...) En l'anàlisi del discurs, el text no és solament text, sinó un fet social i cultural, o un component d'aquest. El significat del text s'estén i vessa més enllà dels límits de la paraula escrita. Analitzem textos, com en l'anàlisi del contingut, però el nostre interès apunta, més enllà del text, als processos de construcció, interpretació i intercanvi de significats." (Riba, 2010c: 5)

Com s'ha explicat al llarg d'aquest capítol, el contingut de les entrevistes serà transcrit i s'analitzarà a partir del suport textual que en resulti. Des del plantejament de l'anàlisi del discurs, s'adverteix que no es pot confondre el text amb el discurs perquè aquest últim transcendeix i sobrepassa el primer. És a dir, tot i que en els primers passos de la interpretació s'identificaran i quantificaran les diferents unitats d'anàlisi i s'establiran relacions entre elles des d'un plantejament proper a l'anàlisi del contingut, de caire quantitatiu, amb l'anàlisi del discurs posterior s'anirà més enllà i s'intentarà esbrinar el sentit de les representacions que verbalitza la professora, amb un plantejament eminentment qualitatiu. Per a l'anàlisi i interpretació dels textos, l'anàlisi del discurs es dota d'instruments que provenen de disciplines com la Semiòtica, la Pragmàtica o la Lingüística (Riba, 2010c)⁸¹. Sense eludir la importància que té l'estudi dels aspectes formals del discurs, sobretot per a la comprensió de la comunicació a l'aula i dels processos que s'esdevenen en l'organització de l'activitat conjunta i la construcció de significats compartits (Colomina, Mayordomo et al., 2001), en l'anàlisi del significat dels missatges de les entrevistes d'autoconfrontació dirigirem l'atenció al contingut del discurs. En definitiva, doncs, ens interessarà especialment estudiar el significat de les construccions discursives de la professora en relació a les preguntes i els objectius de la investigació.

En l'àmbit de l'anàlisi de les interaccions educatives, aquest plantejament que defensem en la nostra recerca adopta els postulats d'Edwards i Mercer (1994) i Mercer (1996b, 1997). En la

⁸⁰ Per aprofundir en els diferents corrents d'anàlisi del discurs i les teories que els influeixen es poden consultar els treballs de Cortés i Camacho (2003), Íñiguez (2003), Riba (2010c) o Schiffrin (1994).

⁸¹ Per ampliar es poden consultar els treballs de Brown i Yule (1993), Calsamiglia i Tusón (2007), Íñiguez (2003), Riba (2010c) o Stubbs (1987).

seva proposta d'estudi de l'educació com a procés comunicatiu, en el qual el coneixement és presentat, rebut, compartit, controlat, discutit i comprès pels participants a través del llenguatge, els autors exposen que l'element que els interessa és el contingut i no tant la forma, després d'haver deixat clar que l'anàlisi de les estructures discursives derivades de les interaccions educatives ha aportat i aporta conclusions interessants i importants a la investigació educativa. En aquest sentit, per exemple, diversos autors (Cazden, 1991; Coll, 2001c; Edwards i Mercer, 1994; López Ros, 2003; Mercer, 1997; Wells, 2001) presenten l'estructura IRF o IRE com una de les principals seqüències bàsiques en l'intercanvi comunicatiu⁸². Aquesta estructura consisteix en l'inici de l'intercanvi comunicatiu per part del professor (I), la resposta per part dels alumnes (R) i una retroalimentació o feedback feta a continuació pel professor (F). Coll (2001c) concreta que, tot i ser considerada la unitat mínima d'anàlisi de la interacció i el discurs a l'aula, l'estructura IRF molt sovint presenta múltiples i diverses variacions (per exemple, la resposta de l'alumne i/o el feedback del professor poden ser de tipus no verbal, l'estructura es pot avortar en qualsevol dels passos, el feedback final pot no ser-hi, es poden encadenar diverses seqüències IRF...). De totes maneres, encara que aquesta estructura pugui aparèixer en un ampli ventall de situacions educatives, en base a la importància que s'atorga al contingut del discurs, el realment rellevant serà analitzar la funció que compleix en cada moment de l'organització de l'activitat conjunta.

En relació als passos a seguir en aquest procés d'interpretació, Riba (2010c: 7) estableix que l'anàlisi del discurs implica portar a terme quatre tipus d'operacions, les quals han estat les adoptades en la nostra recerca:

- " 1) D'antuvi, i òbviament, la comprensió dels mots i frases utilitzats en el missatge.*
- 2) Més enllà d'aquesta comprensió bàsica, la inferència de les intencions (propòsits, objectius) dels emissors o de les que els receptors atribueixen a aquests emissors, inferència habitualment gens fàcil.*
- 3) I sobretot, en superposició de les operacions anteriors, demana judicis i avaluacions contínues. Per exemple, és sincer qui parla o escriu?; és seriós?; l'expressió de les idees, o aquestes idees mateixes, s'ajusta a la norma social imperant i pertinent?; etc.*
- 4) Sovint la interpretació es perllonga en la direcció dels efectes socials dels textos, quan aquests darrers són a l'abast del públic en general."*

⁸² Per a una anàlisi més aprofundida de l'origen, l'ús i l'estudi del concepte es pot consultar Mercer (1997) o Wells (2001).

III.5. La unitat didàctica

Donat que el treball es dirigeix a l'estudi del pensament d'una professora sobre la pròpia acció docent en el decurs de les relacions establertes entre els components del triangle interactiu, durant les sis sessions d'una unitat didàctica, en aquest últim apartat es presenta, explica i analitza la programació inicial i el desenvolupament real d'aquestes sessions, fet que representa el punt de partida per a l'anàlisi de les dades que es durà a terme posteriorment als dos capítols següents.

III.5.1. Qüestions generals i objectius de la unitat didàctica

En l'inici del treball enregistrarem una unitat didàctica⁸³ planificada, conduïda i avaluada per la professora. Es va dur a terme amb el grup-classe del qual la professora era tutora, el 5è M, compost per divuit alumnes: deu nens i vuit nenes.

La unitat didàctica, titulada "Juguem amb sticks"⁸⁴, és la que la professora tenia prevista a la seva programació en el moment de dur a terme el treball de camp. A grans trets, la professora pretenia iniciar els alumnes en l'hoquei sala, tenint en compte que en cursos anteriors (a cicle mitjà) havia programat unitats didàctiques centrades en l'ús i el domini dels estics.

Es va respectar la programació anual de la professora i no se li donà cap consigna específica, ni en relació amb la planificació de la unitat didàctica (respecte, per exemple, dels objectius i els continguts d'aprenentatge, de la temporalització, de les activitats d'ensenyament-aprenentatge i d'avaluació, dels criteris d'avaluació...), ni en referència a la seva actuació durant les sessions. És a dir, el nostre interès era recollir dades per, després, conèixer i analitzar el que s'esdevenia a la pista poliesportiva «normalment», de forma natural, tal com hem defensat en diverses ocasions.

Tal com estava plantejada inicialment, la unitat didàctica constava de cinc sessions⁸⁵. Tot i així, la segona sessió no es va poder portar a cap de la manera que havia estat concebuda, per manca de temps, per la qual cosa la professora va decidir afegir-n'hi una més⁸⁶. Així, se'n varen acabar fent sis, la qual cosa va provocar la modificació d'alguns aspectes de la programació inicial, els quals tindrem ocasió de presentar i analitzar més endavant.

⁸³ Les característiques i condicions del procés d'enregistrament de les sessions han estat detallades al punt III.3.2.1. d'aquest mateix capítol.

⁸⁴ Hem mantingut el redactat original fet per la professora.

⁸⁵ Veure annex 1.

⁸⁶ Veure annex 2.

Totes les sessions es van desenvolupar en una de les pistes poliesportives descobertes de 40x20 metres i, fonamentalment, es varen utilitzar estics, pilotes i cons en el desenvolupament de les activitats d'ensenyament-aprenentatge. Tot i així, a la tercera sessió es va utilitzar material divers per construir un gran circuit d'habilitats motrius específiques (trampolí, matalassos, rampes d'escuma, piques, cercols, cordes, rajoles de plàstic...).

Els objectius d'aprenentatge que va definir la professora⁸⁷ per a cada sessió són els que es detallen tot seguit:

- A la primera sessió:
 - Conèixer les possibilitats motrius dels estics amb les pilotes i les "pastilles".
- A la segona sessió:
 - Anar coneixent les diferents maneres d'utilitzar l'estic en funció del que volem fer.
 - Ser capaços de treballar en grup, fent-hi aportacions significatives.
- A la tercera sessió:
 - Anar coneixent les diferents maneres d'utilitzar l'estic en funció del que volem fer.
 - Ser capaços de treballar en grup, fent-hi aportacions significatives.
- A la quarta sessió:
 - Llançar amb l'estic, tot diferenciant aquesta acció de la de conduir.
 - Buscar amb els companys estratègies de joc.
- A la cinquena sessió:
 - Millorar la precisió de la passada, adequant-la al lloc i la distància de l'objectiu.
 - Millorar la rapidesa en la recepció i la passada.
- A la sisena sessió:
 - Traslladar el treball motriu realitzat a situacions de joc.
 - En les activitats d'equip, buscar estratègies consensuades que ens serveixin per guanyar eficàcia.
 - Gaudir dels jocs amb estics.

Cal remarcar que els objectius de les sessions segona i tercera són idèntics, atès que en la programació inicial les tasques d'aquestes dues sessions s'havien de dur a terme únicament en una, tal com ja hem comentat.

⁸⁷ Hem mantingut el redactat original fet per la professora.

III.5.2. Cronologia i estructura de la unitat didàctica

En diverses ocasions hem fet referència al temps de pràctica com un objecte d'investigació recurrent en l'àmbit de l'Educació Física. Encara que en el nostre cas no és així, ens ha fet falta definir límits temporals per a l'anàlisi de les dades i hem considerat el temps útil de la sessió, segons la classificació de Piéron (1988, 1999). Aquest autor proposa la següent categorització del temps en les sessions d'Educació Física, de major a menor:

- Temps de programa: temps que les institucions educatives assignen a l'Educació Física.
- Temps útil (o funcional): temps durant el qual l'alumne du a terme les activitats d'ensenyament-aprenentatge al pavelló, gimnàs o pista poliesportiva. És el resultat de restar, al temps de programa, diversos temps: el que es tarda a sortir de la classe anterior i anar al vestidor, el de canviar-se abans i després de la sessió, el de passar llista, el de transportar material...
- Temps disponible per a la pràctica: és el que resta quan es treu, al temps útil, el temps dedicat a explicar les activitats i a organitzar els alumnes i el material.
- Temps de compromís motor: temps dedicat per l'alumne a la pràctica de les activitats d'ensenyament-aprenentatge. Cal dir, però, que molt sovint part de les activitats que du a terme l'alumne durant el temps de pràctica són fora dels objectius de la sessió, per la qual cosa encara es pot fer una nova resta temporal, el temps emprat en la tasca.
- Temps emprat en la tasca: temps durant el qual l'alumne executa les activitats relacionades directament amb els objectius de la sessió i/o els aprenentatges desitjats.

Nosaltres prendrem com a referència el temps útil, la qual cosa significa, a efectes pràctics, que començarem l'anàlisi quan la professora, situada a la pista poliesportiva on es duen a terme les sessions, amb tot el material preparat, dóna la directriu que tots els alumnes s'apropin on és ella per començar la sessió. L'anàlisi finalitzarà quan la professora, després de fer saber als alumnes que la sessió ha acabat, dóna la directriu de recollir el material per anar a endreçar-lo.

Considerant aquesta premissa, la unitat didàctica va tenir una durada total de 275 minuts i 15 segons, distribuïts de la manera següent:

SI	Sessió 1	Sessió 2	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6	TOTAL
DURADA	2.545"	2.879"	1.806"	3.115"	2.921"	3.309"	16.575"

Taula III-1. Durada de les sessions de la unitat didàctica, en segons.

Com es pot veure, la durada mitjana de les sessions va ser d'uns 45-55 minuts (2.700-3.300 segons), llevat de la primera i la tercera, les quals varen ser més curtes. A la primera sessió, la professora va fer acabar la sessió deu minuts abans de l'hora prevista perquè els alumnes havien d'assistir a una representació de teatre duta a terme pels alumnes d'un altre curs de l'escola. Quant a la tercera sessió, les tasques es van haver d'interrompre sobtadament perquè es va posar a ploure, la qual cosa va obligar a retirar ràpidament el material de la pista (inclòs el material d'enregistrament per a la recerca), assecat-lo i endreçar-lo. Després de tot això, ja no hi va haver temps per a res més.

L'estructura de les sis sessions és molt similar al patró d'organització tradicional en Educació Física, el qual es concreta en tres parts o fases (Piéron, 1988; Senners, 2001; Viciano, 2002):

- Fase inicial (o preparatòria)

La professora i els alumnes arriben a la pista poliesportiva, després de passar pel gimnàs a agafar el material necessari, s'asseuen en rotllana, es revisen alguns aspectes de les sessions anteriors i s'introdueix la sessió que es durà a terme a continuació. Seguidament, normalment la professora proposa una activitat d'escalfament o d'activació fisiològica relacionada amb la pràctica posterior.

- Fase principal (o fonamental)

En aquesta part, fonamentalment pràctica, la professora proposa diferents activitats d'ensenyament-aprenentatge, bàsicament de caràcter motriu. També en proposa d'altres tipus, com preparació d'activitats, discussions teòriques i valoracions de la pràctica.

- Fase final (o de tornada a la calma)

Totes les sessions finalitzen amb una valoració conjunta de la sessió, llevat de la tercera, la qual es va acabar de sobte com a conseqüència de la pluja, com ja s'ha explicat.

III.5.3. Característiques de les sessions i de les activitats d'ensenyament-aprenentatge

En l'annex 1 hem reproduït la unitat didàctica programada inicialment, la qual anomenarem UDI (unitat didàctica inicial), i en l'annex 2 la que finalment es va realitzar, la qual anomenarem UDF (unitat didàctica final). A partir d'aquesta informació, a continuació comentem les diferències entre totes dues i, a més, ampliem l'explicació de les activitats de la UDF que no estiguin exposades amb gaire detall als fulls de programació.⁸⁸

⁸⁸ És comprensible que les anotacions i explicacions dels fulls de sessió siguin sovint poc clares o poc entenedores per a un observador extern, ja que es tracta de materials que solen ser dissenyats pel professorat per al seu ús personal.

Sessió 1

Aquesta sessió va transcórrer tal com havia estat programada, per tant, no hi va haver canvis remarcables entre la UDI i la UDF.

La fase inicial va començar amb un recordatori de les principals normes de seguretat a tenir en compte a l'hora de fer servir els estics. Després es va dur a terme una primera activitat en la qual els alumnes havien de manipular lliurement una pilota amb un estic (fer conduccions, passades, llançaments...) i, tot seguit, se'n va fer una posada en comú.

A la fase principal, els alumnes es varen organitzar en grups de quatre: primer van posar a la pràctica allò que havien exposat a la posada en comú anterior, després hi van proposar modificacions i les van dur a la pràctica i, finalment, varen fer relleus conduint diferents tipus de pilota amb l'estic. L'última activitat d'aquesta fase va ser una adaptació del «joc de les cadires»:

- Espai de joc: pista poliesportiva (40x20 metres).
- Organització: individual.
- Desenvolupament de l'activitat: tots els alumnes tenen un estic i una pilota, i estan situats un al cantó de l'altre darrera d'una línia. A uns 20 metres hi ha cèrcols al terra, tants com el nombre d'alumnes menys un. Quan la professora dóna un senyal, els alumnes han de sortir corrent conduint la pilota amb l'estic i s'han de posar cadascun dins d'un cèrcol. Com que n'hi ha un menys, l'alumne que es queda sense està eliminat. L'operació es repeteix fins que només queda un alumne, el qual és el guanyador. Lògicament, cada vegada es treu un cèrcol per assegurar que quedi un alumne eliminat.

La sessió va finalitzar amb una posada en comú de valoració sobre el funcionament de les activitats de la sessió.

Sessió 2

La segona sessió no es va poder dur a terme tal com havia estat pensada a la UDI, per manca de temps. Per aquesta raó, la professora va decidir posposar per a la següent sessió l'última activitat, la qual consistia a portar a la pràctica un circuit d'habilitats motrius que els alumnes havien dissenyat prèviament per grups. Així, els continguts previstos per a una sessió de la UDI van quedar distribuïts en dues sessions a la UDF.

A més, al final de la sessió la professora va decidir portar a terme una activitat programada per a la sessió 3 de la UDI.

La sessió es va iniciar amb el «joc dels xais i el llop»:

- Espai de joc: pista poliesportiva (40x20 metres).
- Organització: individual.

- Desenvolupament de l'activitat: tots els alumnes tenen un estic i una pilota, menys un, el qual només té estic i fa el rol de «llop». Tots els altres jugadors fan el rol de «pastors» i porten els «xais» (les pilotes) a passejar. Mentre els fan «pasturar» (conduïxen la pilota), el llop s'està esperant en un cantó i, al senyal de la professora, surt a caçar xais, que els pastors han de protegir. Per evitar que el llop els caci, els pastors els han de portar als «corrals», representats per cèrcols dispersos pel terra de la pista.

Si el llop aconsegueix caçar un xai a un pastor (prendre-li la pilota) abans que aquest l'hagi posat dins del corral, es queda amb el xai i el pastor passa a ser llop.

A la part principal es van programar dues activitats. En primer lloc, els alumnes organitzats de quatre en quatre varen competir fent curses de relleus conduint la pilota amb l'estic, en zig-zaga (primer sobre una línia i després entre cons). Després, també en grups de quatre jugadors, varen dissenyar una part d'un circuit d'habilitats motrius específiques.

La sessió va finalitzar amb una activitat de llançaments a porteria:

- Espai de joc: pista poliesportiva (40x20 metres), amb diverses porteries distribuïdes per l'espai.
- Organització: grups de 4 alumnes.
- Desenvolupament de l'activitat: cada grup se situa davant d'una porteria. Un jugador fa de porter i els altres han de fer llançaments. Qui fa gol, es posa de porter.
- Comentari: aquesta activitat estava programada per a la sessió 3 de la UDI.

Sessió 3

Aquesta sessió no estava programada a la UDI, ja que els continguts formaven part de la segona sessió. A més, a banda de realitzar l'activitat pendent de la sessió anterior (el muntatge i la participació en un circuit d'habilitats motius específiques amb la utilització d'estics i pilotes), la professora va proposar un exercici d'escalfament per a la fase inicial que estava programat inicialment per a la següent sessió.

Com a activitat d'escalfament, la professora va demanar als alumnes que es desplaçessin per sobre les línies marcades al terra de la pista, conduint la pilota amb un estic. Després, al cop de xiulet de la professora, havien d'aturar-se de cop, i tornar a iniciar el desplaçament en sentir el xiulet de nou.

A la part principal, els alumnes varen muntar el circuit d'habilitats motrius específiques que havien dissenyat la sessió anterior. Després, un membre de cada grup va explicar a la resta d'alumnes què s'havia de fer a la part que havien dissenyat i, finalment, els alumnes varen posar-ho en pràctica.

Aquesta activitat no va poder finalitzar tal com havia estat concebuda, de la mateixa manera que no es va poder dur a terme la valoració planificada per a la part final de la sessió. El motiu ha estat exposat diverses vegades: a mitja sessió es va posar a ploure de forma sobtada, la qual cosa va obligar a recollir el material ràpidament, eixugar-lo i endreçar-lo. Amb això, la durada de la sessió és molt més reduïda que la de la resta de sessions. Aquesta circumstància va condicionar el desenvolupament de la unitat didàctica, dels comportaments de la professora i els alumnes, i de les relacions entre els actors. Per això, hi farem referència en diversos moments durant les anàlisis que han de venir.

Sessió 4

A la UDI aquesta era la tercera sessió i a la UDF va passar a ser la quarta. A més, hi va haver altres canvis: en primer lloc, el joc inicial va ser diferent del que havia estat planificat per a la UDI (el qual va ser dut a terme a la sessió anterior); en segon lloc, a la UDI hi havia un joc programat per a la fase principal de la sessió que no es va portar a cap; i en tercer lloc, el joc final de la UDF va ser el mateix que el de la segona sessió.

La sessió va començar amb una valoració que inicialment estava planificada per al final de l'anterior, però que no es va materialitzar per les inclemències meteorològiques. Aquesta valoració inicial, doncs, feia referència a l'última activitat de la sessió anterior.

A la part principal es varen dur a terme dues activitats. La primera va consistir en un joc d'oposició:

- Espai de joc: pista poliesportiva (40x20 metres).
- Organització: en equips, amb participació individual.
- Desenvolupament de l'activitat: cada jugador d'un equip té un oponent directe a l'equip contrari. Un dels jugadors està en possessió de pilota i l'oponent l'ha de desposseir el més ràpidament possible. El primer equip en aconseguir desposseir de la pilota tots els oponents, guanya.

La segona activitat s'anomena «pilotes fora»:

- Espai de joc: pista poliesportiva (40x20 metres), dividida en dues parts de 20x20 metres i els components de cada equip situats dins de cada una.
- Organització: en equips.
- Desenvolupament de l'activitat: Cada jugador disposa de tres pilotes. Al senyal de la professora, els alumnes han de llançar amb l'estic al camp contrari les pilotes que posseeixen, i hi han de retornar les que arriben al camp propi llançades pels oponents. Al segon senyal de la professora, el joc s'atura i no es pot llançar cap més pilota. L'equip que té menys pilotes al seu camp, guanya.

La part final de la sessió va iniciar-se amb la mateixa activitat del final de la segona sessió (llançaments a porteria), amb les mateixes condicions, i va acabar amb una posada en comú i

valoració sobre qüestions tècniques i tàctiques sorgides durant les sessions realitzades fins el moment.

Sessió 5

En la UDI aquesta era la quarta sessió i, en relació a la UDF, les dues últimes activitats programades inicialment no es varen fer i hi va haver modificacions en les característiques de la darrera.

Com a activitat d'escalfament, els alumnes es varen organitzar per parelles i es varen anar passant una pilota amb l'estic mentre es desplaçaven. Al senyal de la professora, s'havia de canviar de parella.

La part principal va continuar amb la realització de dues activitats de passada i recepció. En primer lloc es va fer la «ronda de passades»:

- Espai de joc: pista poliesportiva (40x20 metres).
- Organització: tres equips. Els jugadors estan disposats en rotllana, amb un company al centre.
- Desenvolupament de l'activitat: el jugador del centre ha de passar la pilota amb l'estic correlativament als companys, els quals la hi han de tornar. El primer equip que aconsegueix finalitzar primer una ronda, guanya. Es fan totes les rondes necessàries per tal que tots els alumnes passin pel centre.

La segona activitat va consistir en el següent:

- Espai de joc: pista poliesportiva (40x20 metres).
- Organització: en equips, formant dues files. Els alumnes se situen intercalats a cadascuna de les files⁸⁹.
- Desenvolupament de l'activitat: el jugadors de cada equip s'han de passar deu pilotes amb l'estic, des del principi fins al final de la fila. El primer equip que acaba, guanya.

La sessió va finalitzar amb una breu valoració.

Sessió 6

En l'última sessió també hi va haver canvis. Va començar amb un joc que estava programat per a l'anterior i, a més, no es va realitzar una modificació del joc final programada a la UDI.

La sessió va començar amb el «joc de portar pilotes»:

- Espai de joc: pista poliesportiva (40x20 metres).
- Organització: en equips.

⁸⁹ Veure la representació gràfica al full de programació de la 5a sessió (annex 2).

- Desenvolupament de l'activitat: cada equip té dotze pilotes dins d'una porteria. Al senyal de la professora, s'han de conduir amb l'estic i introduir-les dins de la porteria contrària. Cada equip es pot organitzar com millor consideri i el primer que ho aconsegueixi, guanya.

A continuació es va fer el «joc de les cinc passades»:

- Espai de joc: pista poliesportiva (40x20 metres).
- Organització: en equips.
- Desenvolupament de l'activitat: els components de cada equip estan barrejats pel terreny de joc. Els jugadors del mateix equip han d'aconseguir passar-se la pilota cinc vegades utilitzant l'estic, mentre que els de l'equip contrari ho han d'evitar. Si la pilota és interceptada, l'equip interceptador pot començar a fer les cinc passades. No es pot tocar el portador de la pilota i si la pilota surt fora dels límits del terreny de joc, passa a ser possessió de l'equip contrari al de l'últim jugador que l'ha tocada. Quan un equip aconsegueix fer cinc passades seguides, sense intercepcions, té un punt. Al final, guanya l'equip que ha fet més punts.

L'última activitat de la part principal va consistir en la realització de minipartits d'hoquei sala. Es varen fer tres equips: dos competien i l'altre s'esperava.

La sessió va finalitzar amb una posada en comú i valoració final de la unitat didàctica.

III.6. Resum del capítol

Els tres grans objectius que guien la recerca són: descriure les formes d'organització i construcció de l'activitat conjunta i analitzar específicament l'acció docent del professorat en aquest context; descriure i analitzar quin és el pensament del professorat respecte de la pròpia acció docent durant el procés d'organització i construcció de l'activitat conjunta; i analitzar el nivell de relació que hi ha entre el pensament del professorat relatiu als elements que guien la pròpia acció docent interactiva i l'estructura de l'activitat conjunta.

Amb un plantejament qualitatiu i interpretatiu, la recerca s'ha dissenyat des d'un estudi de casos de tipus intrínsec amb l'objecte d'estudiar, d'acord amb els objectius definits, el pensament d'una professora en relació a l'acció docent durant el procés d'organització i construcció de l'activitat conjunta amb els alumnes.

Per conèixer i estudiar les formes d'organització de l'activitat conjunta s'ha plantejat l'anàlisi de les situacions d'ensenyament-aprenentatge en el context natural, l'anàlisi de l'activitat discursiva sense oblidar la no discursiva, la importància del caràcter processual i temporal entre l'ajustament de l'ajuda del professor i els processos d'ensenyament-aprenentatge, i la necessitat de definir unes unitats d'anàlisi que permetin copsar el vertader procés de construcció de les formes d'organització de l'activitat conjunta, des de la perspectiva de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar.

Amb la finalitat de copsar el pensament de la professora hem partit de plantejaments de la pràctica reflexiva, hem dut a terme entrevistes d'autoconfrontació i hem adoptat l'anàlisi del discurs per a interpretar-ne els missatges.

En el tercer apartat s'han presentat les característiques generals (relacionades amb el subjecte de la investigació i les condicions del context) i més específiques de la investigació. Aquestes últimes es concreten en la presentació, definició i exposició del procediment d'utilització dels instruments de recollida de dades: l'enregistrament de les sessions de la unitat didàctica, per un cantó, i les entrevistes d'autoconfrontació, per l'altre. També s'ha fet un breu esment a la utilització dels documents de programació de la professora.

Pel que fa a les entrevistes d'autoconfrontació, destaquem que són un instrument desenvolupat des de la perspectiva de l'acció situada; que consisteixen en demanar al professor que expliqui la pròpia activitat davant del desenvolupament d'un registre d'una situació educativa, normalment audiovisual; i que aquesta explicació no s'ha de limitar als pensaments o als motius per a la presa de decisions, sinó que l'anàlisi de la vivència també ha d'incorporar els comportaments, les accions, les comunicacions, les percepcions, les focalitzacions, les interpretacions, els sentiments, les emocions...

Les entrevistes s'han desenvolupat davant del visionat complet de les sessions de la unitat didàctica, és a dir, amb tota la seva dimensió temporal, i des d'un plantejament d'entrevista no estructurada.

Tot seguit s'ha presentat, definit i desenvolupat el procediment d'anàlisi de les dades. S'han exposat les idees fonamentals per a la transcripció dels registres, se n'ha concretat l'aplicació en cadascuna de les fonts d'informació, és a dir, en les sessions de la unitat didàctica i en les entrevistes d'autoconfrontació, i s'han mostrat i explicat els fulls de registre emprats. Paral·lelament, s'han estipulat les unitats d'anàlisi: els segments i les situacions d'interactivitat, per a l'estudi de l'organització de l'activitat conjunta, i els segments d'anàlisi i els missatges de les entrevistes per a l'anàlisi de les entrevistes d'autoconfrontació.

Finalment, s'ha explicat el procediment seguit per a la confrontació de les dades obtingudes a partir d'aquestes dues fonts d'informació i la interpretació dels missatges de les entrevistes d'autoconfrontació.

Finalment, l'últim apartat s'ha dedicat a exposar les característiques generals de la unitat didàctica estudiada (objectius i continguts, temporalització, activitats d'ensenyament-aprenentatge...), comparant la programació inicial i la pràctica real, amb el que representa el pas previ per a l'anàlisi de les dades duta a terme posteriorment.

Capítol IV

Anàlisi de les dades (I). Les formes d'organització de l'activitat conjunta: descripció, evolució i interpretació

- IV.1. L'organització de l'activitat conjunta: els segments d'interactivitat
 - IV.1.1. Definició i característiques generals dels segments d'interactivitat
 - IV.1.2. Els patrons d'actuació de la professora i els alumnes
- IV.2. L'evolució de les formes d'organització de l'activitat conjunta
 - IV.2.1. Anàlisi general de l'estructura de l'activitat conjunta
 - IV.2.2. El mapa d'interactivitat
 - IV.2.3. L'evolució dels segments d'interactivitat
- IV.3. L'evolució dels patrons d'actuació i dels comportaments en els segments d'interactivitat
 - IV.3.1. L'evolució dels patrons d'actuació i dels comportaments dels SIEOA
 - IV.3.2. L'evolució dels patrons d'actuació i dels comportaments dels SIPMO
 - IV.3.3. L'evolució dels patrons d'actuació i dels comportaments dels SIPNOM
 - IV.3.4. L'evolució dels patrons d'actuació i dels comportaments dels SIDV
 - IV.3.5. L'evolució dels patrons d'actuació i dels comportaments dels SIR
 - IV.3.6. L'evolució dels patrons d'actuació i dels comportaments dels SIT
- IV.4. Recapitulació i resum del capítol: recull i valoració de les conclusions derivades de l'anàlisi de l'estructura i l'evolució de les formes d'organització de l'activitat conjunta

Capítol IV. Anàlisi de les dades (I). Les formes d'organització de l'activitat conjunta: descripció, evolució i interpretació

Aquest primer capítol d'anàlisi de dades es dedica a la presentació i descripció de les formes d'organització de l'activitat conjunta i la seva evolució. Tal com s'ha exposat al capítol 2, seguim el plantejament metodològic d'anàlisi de la interactivitat proposat per Coll i col·laboradors (per exemple, Coll, Bolea et al., 1992; Coll, Colomina et al., 1992; Colomina, 1996; Colomina, Onrubia et al., 2001).

En base als interessos i als objectius de la recerca, analitzem les característiques i l'evolució dels segments d'interactivitat, amb la intenció de definir el mapa d'organització i construcció de l'activitat conjunta en el decurs de les sessions de la unitat didàctica. L'anàlisi no s'allargarà amb la interpretació dels missatges dels interlocutors, ni amb l'estudi dels mecanismes d'influència educativa que operen en l'organització de l'activitat conjunta, donat que ens interessarà analitzar especialment el paper, els patrons d'actuació i els comportaments de la professora per poder relacionar-los, posteriorment, amb les explicacions fetes a les entrevistes d'autoconfrontació. Ara bé, com hem defensat extensament als capítols de fonamentació teòrica, entenem que no podem afrontar aquesta anàlisi de forma deslligada de les actuacions i dels comportaments dels alumnes i de l'especificitat del contingut d'aprenentatge.

Quant a l'estructura del capítol, comencem identificant i explicant els segments d'interactivitat, definint-ne les característiques generals i exposant els patrons d'actuació i els comportaments que els caracteritzen. Tot seguit presentem l'evolució general de l'estructura de l'activitat conjunta, a partir de l'estudi del mapa d'interactivitat i de l'evolució general dels segments d'interactivitat. Al tercer apartat s'analitza més a fons l'evolució dels patrons d'actuació i dels comportaments característics dels sis tipus de segments d'interactivitat, i al quart es recapitulen les explicacions, les dades i les conclusions exposades i desenvolupades als apartats anteriors i se'n fa una anàlisi interpretativa general. Aquest últim apartat fa la funció, alhora, de resum del capítol.

IV.1. L'organització de l'activitat conjunta: els segments d'interactivitat

Comencem aquest apartat presentant els segments d'interactivitat identificats després de transcriure l'activitat discursiva i no discursiva de la professora i els alumnes durant les sis sessions de la unitat didàctica per, posteriorment, analitzar-los de forma més detallada i identificar-ne els patrons d'actuació i els comportaments característics.

IV.1.1. Definició i característiques generals dels segments d'interactivitat

S'han identificat sis tipus de segments d'interactivitat al llarg de la unitat didàctica, i han estat definits com a Segments d'Explicació i Organització de l'Activitat (SIEOA), Segments de Pràctica Motriu (SIPMO), Segments de Pràctica No Motriu (SIPNOM), Segments de Discussió i Valoració (SIDV), Segments de Recapitulació (SIR) i Segments de Transició (SIT).⁹⁰

Cadascun d'aquests segments es caracteritza per complir unes funcions instruccionals específiques i concretes, les quals defineixen uns patrons d'actuació i uns comportaments determinats, tant de la professora com dels alumnes. Entenem per patrons d'actuació les formes d'organització i d'intercanvi comunicatiu i instruccional entre la professora i els alumnes, les quals configuren l'estructura de participació social al voltant de les tasques (López Ros, 2001). Quant als comportaments, donen forma als patrons d'actuació i representen les conductes concretes que duen a terme els interlocutors.

Val a dir que, en alguns casos, alguns d'aquests patrons d'actuació (per exemple, *Pregunta/Resposta/Valoració*) i alguns dels comportaments que hi apareixen (per exemple, *Directriu d'organització, Informació o Explicació*) es repeteixen en diferents segments d'interactivitat. El fet d'entendre la interactivitat com un procés constructiu comporta que les formes en les quals s'organitza aquesta activitat es caracteritzin per uns tipus d'actuacions que no han de ser obligatòriament exclusives d'un segment en concret (Colomina, 1996).

Després d'aquest punt introductori, en el qual exposem les principals característiques que determinen la funció instruccional de cadascun dels segments d'interactivitat, identifiquem i definim els patrons d'actuació i els comportaments que els determinen.

⁹⁰ A l'annex 3 es presenta un exemple de cadascun d'aquests segments d'interactivitat.

Els Segments d'Explicació i Organització de l'Activitat es caracteritzen pel fet que la professora explica les condicions de l'activitat que s'haurà de realitzar posteriorment i estableix la forma d'organització dels alumnes i el material. La professora dirigeix les pròpies actuacions i les dels alumnes, tot i que aquests últims intervenen realitzant preguntes, afegint comentaris a les explicacions o ampliant informacions, entre d'altres accions. En alguns moments, fins i tot, són ells els que realitzen les explicacions.

Els Segments de Pràctica Motriu representen moments en els quals els alumnes realitzen les activitats motrius proposades.

Són, doncs, espais de pràctica motriu dels alumnes, durant els quals l'actuació de la professora se centra a observar-ne l'actuació, donar-los informacions, guiar les seves accions i corregir-les, reorganitzar les activitats, etc. Quant als alumnes, tot i que la seva acció principal és executar les activitats proposades, també prenen la iniciativa en alguns moments com, per exemple, quan fan preguntes a la professora, reclamen la seva atenció o fan comentaris sobre la tasca que estan duent a terme.

Durant els Segments de Pràctica No Motriu els alumnes també duen a terme les activitats proposades per la professora, però en aquest cas, a diferència de l'anterior, són de tipus no motriu. En aquests segments, per exemple, els alumnes «dissenyen» la pràctica que s'haurà de realitzar posteriorment o decideixen l'estratègia que seguiran per a realitzar un joc de col·laboració-oposició, i la professora interacciona amb els alumnes realitzant-los preguntes, propostes, valoracions, etc., en una situació de diàleg.

En els Segments de Discussió i Valoració, la professora i els alumnes reflexionen sobre la pràctica realitzada anteriorment, mitjançant valoracions, anàlisis, crítiques, expressió d'impressions personals, percepcions, sentiments, etc. Són, per tant, espais fora de la pràctica, tant motriu com no motriu, però que hi tenen relació. Són segments que es caracteritzen pel diàleg entre la professora i els alumnes, les preguntes de la professora i les respostes dels alumnes, l'aportació d'informació per part dels alumnes...

Els Segments de Recapitulació tenen una estructura molt similar als segments anteriors, amb la diferència que la participació de la professora i els alumnes es fa en relació a qüestions que no deriven directament de la pràctica immediata. L'objecte de reflexió està relacionat amb aspectes generals de la unitat didàctica i tenen un caire més teòric i/o conceptual que els Segments de Discussió i Valoració.

Els Segments de Transició representen espais de poc o nul intercanvi instruccional, tot i que en l'àmbit de l'Educació Física tenen una presència temporal considerable. Són moments en els quals s'aturen les activitats explicatives, organitzatives, de pràctica, de discussió o de recapitulació i que serveixen, per exemple, per fer el canvi d'una activitat a una altra, per apropar-se a la professora després de la pràctica o per anar a beure aigua.

Abans de realitzar una anàlisi més detallada d'aquests segments, i d'exposar i definir els patrons d'actuació de la professora i els alumnes en cadascun, expliquem breument què entenem pels conceptes que defineixen alguns dels comportaments o intervencions que apareixeran més sovint a l'exposició (entenem per intervencions les actuacions de qualsevol dels participants en la situació d'interacció, les quals normalment són de tipus verbal i/o motriu):

- Demanda: intervenció verbal realitzada en forma de petició, la qual pot ser considerada o no, per l'interlocutor al qual es dirigeix.
- Directriu: intervenció verbal efectuada en forma d'ordre que, en principi, ha de ser d'obligat compliment.
- Explicació: intervenció verbal en la qual es presenten i s'exposen les característiques i/o condicions d'alguna situació, fet, activitat...
- Informació: intervenció verbal que pretén aportar algun tipus d'informació (dada, qüestió, aspecte a considerar...), normalment en relació a algun aspecte de l'activitat que s'està realitzant (característiques, condicions, possibilitats d'actuació, funcionament...).
- Pregunta: intervenció verbal de tipus interrogatiu que busca aconseguir algun tipus d'informació, a partir de la resposta de l'interlocutor a la qual va dirigida.
- Proposta: intervenció verbal emesa en forma de suggeriment per tal que pugui ser examinada, acceptada i/o adoptada per l'interlocutor al qual es dirigeix, si així ho considera.
- Valoració: intervenció verbal amb la qual es pretén realitzar algun tipus d'anàlisi i/o avaluació.
- Demostració: intervenció motriu amb la intenció d'exemplificar i/o instruir.

Tot i així, en l'explicació dels diferents segments d'interactivitat aprofundirem en l'explicació d'aquests conceptes, i n'apareixeran d'altres que s'aniran definint en cada moment.

IV.1.2. Els patrons d'actuació de la professora i els alumnes

Comencem presentant el quadre general dels diversos patrons d'actuació identificats a cadascun dels segments d'interactivitat, a mena de guió previ.

Patrons d'actuació característics del SIEOA		
Codi	PROFESSORA	ALUMNES
A	a ⁹¹ . Presentació i explicació de l'activitat	
		b. Seguiment i intervenció
	c. Valoració	
Intercanvis instruccionals de la professora amb els alumnes		
A1	a. Pregunta, demanda o proposta	
		b. Resposta i seguiment
	c. Valoració	
A2	a. Directriu	
		b. Resposta i seguiment
A3	a. Altres intervencions: recapitulació anticipatòria, reforçament, valoració, expressió d'emocions i/o sentiments, assignació de torn o demostració	
		b. Seguiment i intervenció
Intercanvis instruccionals dels alumnes amb la professora		
A4		a. Pregunta, explicació, petició o queixa
	b. Resposta	
		c. Valoració
B	a. Directriu d'actuació	
		b. Resposta i seguiment de la directriu
C	a. Pregunta	
		b. Resposta
	c. Valoració	
D	a. Organització de material	
		b. Observació i ajuda
E	a. Assignació de torn	
		b. Explicació i/o demostració de l'activitat i intervenció
	c. Seguiment i intervenció	
F		a. Intervenció
	b. Resposta	
		c. Valoració

⁹¹ L'actuació identificada amb la lletra *a* determina qui té la iniciativa en l'intercanvi comunicatiu.

Patrons d'actuació característics del SIPMO		
Codi	PROFESSORA	ALUMNES
A	a. Directriu d'inici i final de l'activitat	
		b. Execució de la directriu
B		a. Execució de l'activitat
	b. Observació, seguiment i intervenció	
		c. Seguiment i intervenció
Intercanvis instruccionals de la professora amb els alumnes		
B1	a. Pregunta o proposta	
		b. Resposta
	c. Valoració	
B2	a. Directriu	
		b. Execució i/o resposta
	c. Valoració	
B3	a. Altres intervencions: informació, valoració, reforçament, expressió d'emocions i/o sentiments	
		b. Seguiment i intervenció
B4	a. Intervencions no verbals: ajuda en l'execució, participació, demostració, recollida i/o reorganització de material	
		b. Seguiment i intervenció
Intercanvis instruccionals dels alumnes amb la professora		
B5		a. Pregunta, demanda, informació o queixa
	b. Resposta	
		c. Valoració
B6		a. Reforçament
	b. Seguiment	

Patrons d'actuació característics del SIPNOM		
Codi	PROFESSORA	ALUMNES
A	a. Directriu d'inici i final de l'activitat	
		b. Execució de la directriu
B		a. Execució de l'activitat
	b. Observació, seguiment i intervenció	
		c. Seguiment i intervenció
Intercanvis instruccionals de la professora amb els alumnes		
B1	a. Pregunta o proposta	
		b. Resposta
	c. Valoració	

B2	a. Directriu	
		b. Execució i/o resposta
	c. Valoració	
Intercanvis instruccionals dels alumnes amb la professora		
B3		a. Pregunta o demanda
	b. Resposta	
		c. Valoració
B4		a. Proposta, queixa o informació
	b. Seguiment o valoració	
C	a. Organització de material	
		b. Observació i ajuda

Patrons d'actuació característics del SIDV

Codi	PROFESSORA	ALUMNES
A	a. Pregunta	
		b. Resposta
	c. Valoració	
B	a. Explicació	
		b. Seguiment
C	a. Valoració	
		b. Seguiment
D		a. Demanda
	b. Resposta	

Patrons d'actuació característics del SIR

Codi	PROFESSORA	ALUMNES
A	a. Pregunta	
		b. Resposta
	c. Valoració	

Patrons d'actuació característics del SIT		
Codi	PROFESSORA	ALUMNES
A	a. Pregunta	b. Resposta
	c. Valoració	
B	a. Directriu	b. Execució
C	a. Altres intervencions	b. Seguiment o execució
D		a. Intervenció
	b. Resposta o seguiment	
		c. Valoració

Quadre IV-1. Patrons d'actuació de la professora i els alumnes en els diferents SI

En el desenvolupament d'alguns patrons d'actuació, concretament als patrons d'actuació A dels SIEOA (*Presentació i explicació de l'activitat / Seguiment i intervenció / Valoració*), B dels SIPMO (*Execució de l'activitat / Observació, seguiment i intervenció / Seguiment i intervenció*) i B dels SIPNOM (*Execució de l'activitat / Observació, seguiment i intervenció / Seguiment i intervenció*), s'observen situacions d'intercanvi comunicatiu i instruccional més específiques i puntuals, les quals hem anomenat *Intercanvis instruccionals de la professora amb els alumnes* i *Intercanvis instruccionals dels alumnes amb la professora*, en funció de qui inicia l'intercanvi: la professora, en la primera situació, i els alumnes, en la segona. En aquests casos, tot i que la dinàmica de la interacció entre la professora i els alumnes està dirigida pels grans patrons d'actuació que els caracteritzen, es donen situacions d'intercanvi molt més concretes.

Per exemple, en el patró d'actuació A dels SIEOA (*Presentació i explicació de l'activitat / Seguiment i intervenció / Valoració*), la professora estableix les condicions d'organització i d'execució de l'activitat que s'haurà de portar a terme tot seguit (tot i així, en una única ocasió ho fan els alumnes). Els alumnes escolten aquestes explicacions i, en alguns moments, fan algun tipus d'intervenció, després de la qual la professora pot fer alguna valoració. En el context d'aquest discurs explicatiu general, la professora molt sovint fa preguntes, dóna directrius, fa demostracions o assigna torns de paraula, comportaments als quals els alumnes poden respondre. Igualment, els alumnes poden fer preguntes, donar explicacions o demanar aclariments, als quals la professora sol respondre. Aquestes situacions són les que hem identificat com a *Intercanvis instruccionals de la professora amb els alumnes* i *Intercanvis instruccionals dels alumnes amb la professora*.

En el cas del patró d'actuació B dels SIPMO (*Execució de l'activitat / Observació, seguiment i intervenció / Seguiment i intervenció*), en el que és un altre exemple, la dinàmica relacional consisteix en què els alumnes executin les activitats motrius i la professora observi, faci seguiment i, en algunes ocasions, intervingui: pregunti, ordeni, informi, reforci... En alguns casos els alumnes responen i, en d'altres, són ells mateixos els que fan preguntes, demandes o queixes, a les quals la professora sol contestar. És a dir, es produeixen, també, situacions d'*Intercanvi instruccional de la professora amb els alumnes* i d'*Intercanvi instruccional dels alumnes amb la professora* en el context més general d'execució pràctica per part dels alumnes.

Tanmateix, en el decurs dels patrons d'actuació A dels SIDV i dels SIR (*Pregunta / Resposta Valoració*) la professora també duu a terme algunes demostracions, directrius, demandes, assignacions de torn, reforçaments o informacions, durant les preguntes. En aquests casos, però, estan totalment relacionats i «integrats» en els comportaments que defineixen el patró d'actuació, per la qual cosa no els hem considerat *Intercanvis instruccionals*, tot i que els hem tingut en compte.

IV.1.2.1. Els Segments d'Explicació i Organització de l'Activitat (SIEOA)

En el SIEOA es donen a conèixer i s'estableixen les condicions d'organització i funcionament de les activitats i, a més, es constitueix l'organització prèvia de l'activitat que es durà a terme posteriorment. Entenem que aquests són dos grans aspectes que formen part d'una mateixa categoria instruccional: per una banda, el fet d'explicar les condicions de l'activitat (funcionament general; organització dels alumnes i del material; reglament, rols, funcions i comportament dels alumnes i possibilitats de relació; condicions espacials i temporals...), i, per l'altra, el fet d'establir l'organització prèvia de l'activitat per tal de dur-la a terme posteriorment. Aquestes dues situacions, a més, sovint es desenvolupen de forma simultània.

En aquests segments no hi ha pràctica (ni motriu ni no motriu) i les actuacions dels actors solen estar dirigides per la professora. Normalment s'adreça a tots els alumnes, tot i que en alguns moments es pot dirigir a un grup (sovint en funció de les condicions d'organització de l'activitat) o a un sol alumne. Tot i així, en alguns moments, com a conseqüència de les característiques i condicions de les activitats d'ensenyament-aprenentatge, són els propis alumnes els que expliquen i estableixen les condicions d'organització de les pràctiques posteriors.

Patrons d'actuació característics del SIEOA		
Codi	PROFESSORA	ALUMNES
A	a. Presentació i explicació de l'activitat	
		b. Seguiment i intervenció
	c. Valoració	
Intercanvis instruccionals de la professora amb els alumnes		
A1	a. Pregunta, demanda o proposta	
		b. Resposta i seguiment
	c. Valoració	
A2	a. Directriu	
		b. Resposta i seguiment
A3	a. Altres intervencions: recapitulació anticipatòria, reforçament, valoració, expressió d'emocions i/o sentiments, assignació de torn o demostració	
		b. Seguiment i intervenció
Intercanvis instruccionals dels alumnes amb la professora		
A4		a. Pregunta, explicació, petició o queixa
	b. Resposta	
		c. Valoració
B	a. Directriu d'actuació	
		b. Resposta i seguiment de la directriu
C	a. Pregunta	
		b. Resposta
	c. Valoració	
D	a. Organització de material	
		b. Observació i ajuda
E	a. Assignació de torn	
		b. Explicació i/o demostració de l'activitat i intervenció
	c. Seguiment i intervenció	
F		a. Intervenció
	b. Resposta	
		c. Valoració

Quadre IV-2. Patrons d'actuació de la professora i els alumnes en el SIEOA

Hem identificat sis patrons d'actuació característics en l'intercanvi comunicatiu en aquests segments d'interactivitat, els quals presentem en aquest quadre IV-2.

En el transcurs dels patrons d'actuació A (*Presentació i explicació de l'activitat / Seguiment i intervenció*) i F (*Assignació de torn / Explicació i/o demostració de l'activitat i intervenció / Seguiment i intervenció*) apareixen situacions comunicatives que també es donen en altres

moments fora d'ells, amb la qual cosa acaben constituint patrons propis i diferenciats. És el cas dels patrons d'actuació B (*Directriu d'actuació* -de la professora- / *Resposta i seguiment de la directriu*), C (*Pregunta* -de la professora- / *Resposta* / *Valoració*) i F (*Intervenció* -dels alumnes- / *Resposta* / *Valoració*). A més, la professora i els alumnes duen a terme comportaments que es repeteixen en diferents patrons d'actuació (per exemple, tant al patró A com al patró F es fan preguntes, o als patrons A, B i E la professora dóna directrius).

Deixant constància que aquestes situacions també són comunes en d'altres segments d'interactivitat, ja no hi tornarem a fer referència.

A. Presentació i explicació de l'activitat / Seguiment i intervenció

La professora presenta, explica i organitza l'activitat d'ensenyament-aprenentatge a realitzar i els alumnes segueixen aquesta intervenció, i en alguns casos intervenen. Els alumnes solen estar drets, a vegades asseguts, ajupits o agenollats, al voltant de la professora. En termes generals, la professora es dirigeix a tot el grup-classe. Tanmateix, en alguns moments es pot dirigir específicament a un sol alumne i en d'altres a un grup. En aquests casos, la resta d'alumnes es queden on són, gairebé sempre escoltant.

La professora porta la iniciativa en l'acció i l'actuació dels alumnes es fa de manera simultània a la de la professora. En alguns moments, però, els alumnes participen i intervenen (realitzant comentaris, fent preguntes, precisant les explicacions de la professora...), tot i que la professora no deixa de tenir mai el control de la interacció.

Aquesta presentació i explicació de l'activitat es concreta a especificar les condicions de les activitats d'ensenyament-aprenentatge, considerant qüestions com l'objectiu de l'activitat a realitzar, les condicions espacials i temporals, l'organització dels jugadors, els rols dels participants en les activitats i les funcions i accions que es poden dur a terme, o les normes que regulen i dirigeixen l'activitat. Pel que fa referència específicament als aspectes d'organització (distribució del material en l'espai, organització dels grups d'alumnes, distribució dels alumnes en l'espai...), gairebé sempre formen part i es realitzen simultàniament al discurs explicatiu general, tot i que algunes vegades es realitzen de manera alternada.

El següent fragment, extret de la quarta sessió, exemplifica aquest patró d'actuacions:

(Professora) A veure, començarem, avui, a fer més coses amb els estics, però més de tipuuu, aquests dies hem fet molta cosa d'anar conduint, no?, avui farem més coses de llançar una mica més lluny, amb lo qual hurem d'anar especialment en compte amb el tema de no aixecar els estics, perquè per llançar a vegades ens sembla que farem més força si aixequem l'estic, i poder és veritat, però és que, en tot cas, segons lo que

estiguem fent, si estem fent un joc que estem tots per allà al mig, no podem pas aixecar-ho, eh? I aixecar la pilota, tampoc, perquè si tirem fort i la pilota surt disparada cap amunt i topa amb algú, doncs fa mal, d'acord? O sigui, hem de vigilar amb això. Començarem fent un joc, val?, queeee seraaaà de moment de prendre la pilota, i després ja començarem a fer lo dels llançaments, val? Espereu que us el explico. A veure, hi haurà gent que tindrà estic blau, o verd, com si fossin el mateix equip, i gent que tindrà estic vermell, dels vermells sencers o dels que tenen el mànec negre, val?, seran dos equips. Llavors, aaaaaam, cadascú d'un equip tindrà assignada una parella de l'altre equip, val? Llavors, els d'un equip estaran tots per aquí al mig, ho farem en mig camp, estaran per aquí al mig, conduint una pilota, la seva pilota. Els de l'altre equip no tenen pilota, tenen estic i estan pel voltant del camp. Quan jo toco el xiulet, cadascú ha d'anar a prendre-li la pilota a n'el seu...

(Alumne 1) *Company*

(Professora) *...company de l'altre equip, prendre-li i portar-la fins aquí a la ratlla blanca de mig camp. Però portar-la conduint-la, no val tirar-la de d'allà i fer-la venir.*

(Alumne 2) *Però?*

(Professora) *Quan ja l'heu conduit fins aquí, a la ratlla blanca, llavors la tirem amb la mà a dintre de l'la caixa i jo contaré, o farem dues vegades, una vegada un equip, una vegada l'altre, i jo contaré cada vegada quan ha tardat cada equip amb aconseguir totes les pilotes de l'altre equip, val? Allavors, un moment.*

(Alumne 3) *Vols cronòmetre?*

(Professora) *Cada vegada (.) quan una persona li treu la pilota a n'el seu contrincant, tant ell com el contrincant, un cop han guardat la pilota a n'aquí, venen aquí i s'aparten, fins que tot l'equip ja ... hagi prés les pilotes a n'els altres. Quan ja les hagin prés jo miraré quan temps han tardat, i després miraré lo mateix amb l'altre joc. A veure qui tarda més a (?), com equip, de prendre les pilotes, val?*

Aaaa, dígues Irene

...

En el decurs d'aquests patrons d'actuació es produeixen diferents situacions d'intercanvi instruccional a partir de comportaments concrets dels actors, sobretot per part de la professora durant les explicacions. És a dir, dins d'aquest context general d'explicació i presentació de les activitats, alguna pregunta, demanda, directriu, proposta... d'un dels interlocutors provoca una resposta de l'altre la qual, fins i tot, pot acabar derivant en una situació de diàleg més o menys extensa. Hem representat aquestes situacions en el quadre IV-2 com a intercanvis instruccionals de la professora amb els alumnes o intercanvis instruccionals dels alumnes amb la professora, en funció de qui l'inicia.

Així doncs, quan la professora realitza aquestes presentacions i explicacions, també duu a terme els següents comportaments:

- *Pregunta.* Durant les explicacions, la professora realitza preguntes amb quatre intencionalitats bàsiques:
 - Per saber el perquè del comportament d'un alumne concret ("*On vas, Víctor?*") o de tot el grup-classe ("*... què us passa avui, que us cauen tots els estics?*").
 - Com a forma de contextualitzar l'activitat ("*Us enrecordeu d'aquell joc que havíem jugat a vegades sense els estics, allà al gimnàs, que era aquell de pilotes fora?*") o d'esbrinar si els alumnes tenen un coneixement previ del que està explicant ("*Heu vist alguna vegada un minigolf?*"). En aquests casos, tot i que s'entén que quan es fa una pregunta es busca una resposta de l'interlocutor, en moltes ocasions no es donen respostes dels alumnes.
 - Com a manera de realitzar una explicació, buscant que els alumnes donin la resposta que ella ja coneix. Així, davant la pregunta els alumnes emeten una resposta, la qual serveix per donar un feedback positiu o negatiu o per enllaçar amb una altra pregunta:

(Professora) *Si fem un passe, una passada, representa que la persona a la que li passem normalment, si estem fent un partidillu o alguna cosa, aquella persona és del nostre equip o és contrari?*

(Alumne) *Contrari.*

(Professora) *Ah, normalment a n'el contrari no li fem una passada!*

(Alumne) *Sí.*

(Professora) *Un moment, estic a mig parlar. Aleshores (.) Que desglança, que veig que cauen tots els estics? A veure, si és del mateix equip, què hem d'intentar, posar-li fàcil o posar-li difícil?*

(Alumne) *Fàcil.*

(Professora) *Fàcil. Per tant, hem d'intentar posar-li el màxim de bé, perquè, sense haver-se d'aturar, la pugui anar contestant, no? Sí o no?*

(Alumne) *Sí.*

- Amb el propòsit de motivar i/o esperonar els alumnes ("*Què? Està xupat, no? (.) Sí o no?*").
- *Demanda.* Amb aquestes intervencions verbals, la professora fa peticions que poden ser considerades pels alumnes, o no. Davant d'això, poden emetre una resposta de tipus verbal o motriu.

Es diferencien dos tipus de demanda, segons la intencionalitat de la professora a l'hora de realitzar-la:

- *d'atenció*. La professora tracta que els alumnes estiguin atents a les seves explicacions amb intervencions com "*M'escolteu?*".
- *de comprensió*. La professora fa servir fórmules del tipus "... *val?*", "... *d'acord?*", "*M'explico?*", "*Sí? Està entès?*", per intentar saber si els alumnes estan entenent el que està explicant. Normalment es duu a terme a nivell general, però a vegades també sobre un alumne concret ("*Cosmin, val?*").
- *Proposta*. La professora suggereix quelcom per tal que sigui examinat pels alumnes i, en cas que ho considerin oportú, tenir-ho en compte ("*A veure Andj, ho vols provar?*" // "*Si voleu podeu fer els grups vosaltres, però, un moment, (.) no poden ser grups de més de quatre, val?, i no pot quedar ningú despenjat*").
Uns tipus de proposta molt concrets són els de repte i motivació, amb els quals la professora intenta esperonar i motivar els alumnes amb intervencions com: "*Hei, esteu al cas que heu de mirar a veure, ser capaços de comparar una mica a veure quina va més bé, perquè, i tot això. Fixeu-s'hi eh? perquè segurament no funcionarà igual tot això, d'acord?*".
- *Directriu*. Les ordres donades per la professora estan relacionades amb aspectes organitzatius, actitudinals i funcionals, per la qual cosa diferenciem directrius:
 - *d'organització*. La professora concreta quina serà la forma d'organització dels alumnes per dur a terme les activitats d'ensenyament-aprenentatge (per exemple, en equips, en petits grups, individualment...): "*Ara farem quatre grups, eh?*" // "*Ens posarem per parelles ...*".
 - *d'atenció*. La professora vol captar l'atenció dels alumnes, gairebé sempre demanant-los que deixin de parlar, a vegades dirigint-se a únic alumne ("*A veure, eeeh Cosmin, tsss*" // "*Ariadna!*") i d'altres, a nivell general ("*A veure, tss, tss, tss*").
 - *d'actitud i comportament*. Amb aquestes ordres, la professora demana als alumnes que deixin de realitzar alguna acció considerada no adequada ("*... pareu ...*" // "*Pareu un moment amb els estics, si us plau*") o que realitzin algun comportament considerat adequat ("*Així que, aaa, escolteu bé*").
 - *d'execució i funcionament de l'activitat*. La professora especifica quines són les condicions de realització de l'activitat, què és el que s'ha de fer i/o com s'ha de fer ("*...i ara anem amb aquestes grosses, va [referint-se al fet que en la propera activitat utilitzaran un altre tipus de pilota]*" // "*Doncs al primer xiulet ronduu per on vulgueu, però per dins els aros no, i quan toqui el segon, campi qui pugui!*" // "*Quan toqui el primer xiulet sortiu a pasturar els xais i quan toqui el segon, vol dir que el llop ja, ja comença a perseguir (.)*").

Un tipus característic de directrius d'execució i funcionament de l'activitat són les directrius de seguretat, perquè estan relacionades amb una situació molt concreta: les possibilitats d'ús del material al voltant del qual giren les activitats d'ensenyament-aprenentatge de la unitat didàctica, és a dir, els estics (*"Eh, Richard. (...) Quan aixequis l'estic, si l'aixeques, primer mira que no hi hagi nens al voltant, eh? Perquè això, si dones un cop fa molt de mal. Si estàs tot sol ho pots fer, ..."*). Tot i així, en d'altres moments fan referència a altres qüestions, com quan la professora diu a un alumne que es cordi els cordons de les sabates (*"Corda't, corda't, que no caiguis"*).

- *Recapitulació anticipatòria.* La professora explica, de manera general, el que es durà a terme durant la sessió. Alguns cops la seva explicació se centra en una sola activitat i, en d'altres, en el conjunt de les activitats que s'hi duran a terme (*"A veure, començarem, avui, a fer més coses amb els estics, però més de tipuuu, aquests dies hem fet molta cosa d'anar conduint, no?, avui farem més coses de llançar una mica més lluny ..."*).

Serveixen per contextualitzar les activitats d'ensenyament-aprenentatge que es duran a terme a continuació.

- *Reforçament.* La professora dóna ànims o felicita els alumnes per la seva actuació, amb intervencions del tipus *"Molt bé, Manel. Així m'agrada. Que li expliqueu una mica"* o *"Ben fet, Ivette, molt bé"*.
- *Valoració.* La professora avalua i emet un judici de valor relacionat amb allò que està explicant (*"És fàcil!"*).
- *Expressió d'emocions i/o sentiments.* En el decurs de les explicacions, la professora fa comentaris i altres expressions relacionades amb el seu estat d'ànim i/o el dels alumnes, com si estigués pensant en veu alta (*"Aaaaaaaa [sospir]" // "Jo no sé si avui, el tema solar m'afecta a mi al cap i estic més espessa, o som tots. Eh que sí, que hi ha com una espessor curiosa."*).
- *Assignació de torn.* En el decurs de l'intercanvi instruccional, la professora dóna l'opció d'intervenció als alumnes, estipulant qui pot parlar en cada moment (per exemple, assignant el torn de les preguntes que poden fer els alumnes després d'haver explicat el reglament d'un joc que es realitzarà posteriorment, amb la intenció d'aclarir algun dubte). Considerem que en un segment on s'especifiquen les condicions de realització de la pràctica posterior, les possibilitats d'intervenció dels alumnes amb la intenció de, per exemple, demanar aclariments, són un element primordial. La professora exerceix un control total en establir un ordre d'intervenció i donar la paraula a un alumne concret en cada moment. Per fer-ho, la professora anomena el nom de l'alumne que

pot parlar ("*Digues, Ivette*" // "*Joan?*") i/o l'assenyala o fa algun altre tipus de gesticulació ("*Digues* [dirigint-se a un alumne i fent un gest amb el cap]").

- *Demostració.* Execucions a tall d'exemple que realitza la professora, gairebé sempre simultàniament a les explicacions que està donant, per tal de reforçar-les. Serveixen de suport al discurs verbal de la professora i solen estar relacionades amb aspectes tècnics i d'execució. Incloem, dins d'aquesta categoria, altres formes de representació visual realitzades per la professora simultàniament a les explicacions, com poden ser dibuixos o esquemes.

Els alumnes segueixen les explicacions i intervencions (directrius, demandes, preguntes, demostracions...) de la professora, normalment en silenci, tot i que algunes vegades l'interrompen. Aquestes interrupcions solen estar relacionades amb el discurs de la professora però en algunes ocasions no ho estan massa o, fins i tot, gens.

Quan les intervencions o comportaments dels alumnes són una reacció a la intervenció inicial de la professora, prenen forma de:

- *Resposta.* Davant de les preguntes, demandes, propostes o directrius, els alumnes contesten.
- *Assentiment.* Majoritàriament, els alumnes segueixen la intervenció de la professora mostrant la seva conformitat. En alguns casos fan breus comentaris ("*Sí*" // "*Vale*") i en d'altres es limiten a escoltar i realitzar petites gesticulacions.
- *Exclamació.* A vegades els alumnes manifesten la seva satisfacció davant l'activitat que s'haurà de realitzar i que la professora està explicant, o davant d'alguna de les condicions de realització i/o organització, amb exclamacions i expressions del tipus "*Ueeé*", "*Oooo*", "*Bé*" o "*Que guai*".

En d'altres casos, tanmateix, els alumnes prenen la iniciativa en l'intercanvi instruccional fent:

- *Pregunta.* La majoria de preguntes que realitzen els alumnes estan relacionades amb la dinàmica de les activitats que s'hauran de realitzar com, per exemple, les condicions d'organització, les accions possibles o no possibles de fer o els aspectes reglamentaris de les activitats ("*L'últim va primer?*" // "*Hem de voltar per tot arreu, no Montse?*" // "*Que, si un té la pilota i tu estàs a dintre, te la pot treure?*"). En d'altres ocasions, les preguntes tenen forma de petició o demanda ("*Quan podrem anar a beure aigua?*").
- *Explicació.* Durant les explicacions de la professora, els alumnes en alguns moments n'afegeixen de pròpies, havent demanat prèviament la paraula o interrompent el discurs de la professora. Tot i que aquestes explicacions solen estar relacionades amb el que està dient la professora, a vegades no és així. Quan succeeix això, la professora recrimina l'actuació de l'alumne i reprèn el seu fil argumental, tal com es constata a l'exemple del següent tall de conversa (sessió 4):

(Alumne) *Que aquí, jo clar, d'allà no picava aquí, no?, i, i, un cop hi havia, estava allà amb en Cosmin, i un cop aquí amb la Núria, no?, i ens l'anàvem passant la pilota. I clar, en teníem moltes, no?, i ho he tirat cap allà al mig, que la Núria havia començat a córrer per la pilota igual que en Cosmin, i...*

(Professora) *Si Jaume, però és que ara ja havíem acabat de parlar d'això, vale? No expliquem batalletes, és que sinó saps què passa que, que vosaltres ja sé que sou molt xerraires i de seguida ens passaríem l'hora xerrant.*

A veure, farem una cosa ...

- *Petició.* Els alumnes fan alguna demanda o petició a la professora (" [En un joc en el qual hi ha dos jugadors que «paren», una alumna demana de ser ella una de les assumeixi aquest rol] *Jo, Montse. La puc parar jo" // "Que, aaaa, el que està descansant podríem fer, el que juga més beeeé, doncs aaa, que descansi, no?"*).
- *Queixa.* En alguns casos, la intervenció dels alumnes es fa en forma de queixa, normalment relacionada amb alguna condició estructural o funcional de l'activitat que s'haurà de realitzar posteriorment ("*Jo no vull aquest!* [referint-se a un estic] ") o amb el comportament d'algun alumne ("*Que, en Cosmin ens ha pres la pilota! (.) La teníem i ens l'ha agafat*" [quan els alumnes estan escollint el material per dur a terme l'activitat posterior]). En d'altres ocasions, aquestes queixes estan relacionades amb d'altres qüestions ("*És que fa calor!*").

Finalment, en algunes ocasions la professora emet valoracions (després de les respostes dels alumnes) o respostes (després de les preguntes, explicacions, peticions o queixes dels alumnes). Al seu torn, en d'altres moments, pocs, són els alumnes els que fan valoracions després d'una resposta de la professora.

B. Directriu d'actuació / Resposta i seguiment de la directriu

La professora emet una ordre amb la intenció de regular i controlar el comportament dels alumnes. Per tal de dur a terme aquesta regulació, espera que s'emeti una resposta en forma d'actuació. Aquestes directrius es diferencien de les exposades als intercanvis instruccionals A2 (*Directriu / Resposta i seguiment*) dins de la seqüència de comportaments A (*Presentació i explicació de l'activitat / Seguiment i intervenció / Valoració*), pel fet que aquelles es donen dins d'aquell discurs explicatiu i organitzatiu més ampli, i, en canvi, les que considerem en aquests punt, no.

Les ordres donades per la professora poden ser de diferents tipus:

- *d'execució i funcionament de l'activitat*: la professora especifica quines són les condicions de realització de l'activitat, què és el que s'ha de fer i/o com s'ha de fer ("*...i ara anem amb aquestes grosses, va [referint-se al fet que en la propera activitat utilitzaran un altre tipus de pilota]*" // "*Doncs al primer xiulet rondeu per on vulgueu, però per dins els aros no, i quan toqui el segon, campí qui pugui!*" // "*Quan toqui el primer xiulet sortiu a pasturar els xais i quan toqui el segon, vol dir que el llop ja, ja comença a perseguir (.)*").
- *d'organització*: la professora defineix diferents aspectes organitzatius, com el lloc on s'han de situar els alumnes ("*A veure, sortiu tots de la, de l'espai de les anelles, que hi veiem bé*" // "*A veure, farem una cosa, el primer que passi al final de cada fila*"), el lloc on han d'anar ("*Aneu cap allà, Manel*"), des d'on han de començar i/o on ha d'acabar l'activitat ("*Comenceu aquí i continueu fins aaaa, allà on es creua la ratlla de l'ombra amb la de la pista, val? Més o menys aquest tros, aquesta recta*"), el nombre de grups que han de formar i com s'han de realitzar aquests grups ("*Numereu-se de l'1 al 4*"), tant dirigint-se a un alumne com a un grup d'alumnes o a tot el grup-classe.
En d'altres ocasions, la professora organitza directament els grups. Per exemple, en un joc en què els alumnes s'han de posar per parelles, la professora dóna la següent directriu: "*En Manel·l'1 aniraaaà amb en Víctor. En Richard aniraaaà (.) aaaaamb la Ivette. La Núria, amb en Joan. L'Irene amb la Paulaaaa. La Sandra amb la Saraaa. En Cosmin amb en Jaume. L'Andi amb aaa en Jesús. I en Cosmin, quan acabi amb en Jaume, va per en Francesc, o quan acabi amb en Francesc va per en Jaume. N'has de fer dos, val?*".
- *d'actitud i comportament*: la professora dóna alguna ordre relacionada amb el comportament i l'actuació dels alumnes ("*A veure, seieu.*" // "*Les pilotes quietes un moment.*").

Els alumnes responen i/o executen la directriu donada per la professora, és a dir, emeten una resposta de tipus verbal (normalment comentaris) i/o duen a terme la directriu emesa.

C. Pregunta / Resposta / Valoració

Les preguntes d'aquest patró de comportaments són molt semblants a les que hem considerat als intercanvis instruccionals A1 del patró A (*Presentació i explicació de l'activitat / Seguiment i intervenció / Valoració*), però presenten dues diferències: no es troben incloses, o no es realitzen, dins d'un discurs general més ampli; i es realitzen amb la clara intenció que els

alumnes emetin algun tipus de resposta, a diferència del que succeeix amb les preguntes realitzades en el context del discurs explicatiu més ampli.

Amb aquestes intervencions interrogatives, la professora intenta recollir informació relacionada, gairebé sempre, amb aspectes organitzatius. Per això, apareixen normalment quan la professora està duent a terme accions d'aquest tipus. Com succeeix en la majoria d'intervencions de la professora, tant pot dirigir-se a tot el grup-classe o a un grup d'alumnes ("*Qui són els quatre?*" // "*Tothom té pilota?*" // "*A veure, el primer ha passat al final?*" // "*A veure (.) Els grups necessiteu el paper, per fer el muntatge?*") com a un únic alumne ("*Jaume, tu què ets?*" // "*Andi, tens pilota?*"). A més, després de la resposta dels alumnes pot fer algun tipus d'intervenció valorativa.

Aquesta seqüència de comportaments es pot exemplificar amb el següent diàleg entre la professora i els alumnes, extret de la primera sessió:

(Professora) (...) *Amb quina pilota us aaa, us assembla que ho podríem fer?*

(Alumna 1) *Amb la de tennis.*

(Professora) *Amb les petites? Però haureu de controlar molt, perquè se'n van molt lluny. Si la voleu fer entrar dintre l'aro. (.) Provem-ho!*

(Alumna 1) *No, les d'esponja, les d'esponja*

(Professora) *A veure, Sara! Víctor! Víctor, vine. A veure, quants, els hi sembla de fer-ho amb la petita, amb la de tennis? (.) A veure? També ho podem provar amb diferents. A veure?*

(Alumna 1) *Amb la de tennis? Jo no.*

(Alumne 2) *I un cop amb cada una?*

(Professora) *Amb la mitjana? Quanta gent ho vol fer amb mitjana? Avia'm?*

(Alumne 3) *Una cosa. A n'hi ha una que va molt bé.*

D. Organització del material / Observació i ajuda

En el moment d'organitzar una activitat, alguns cops la professora col·loca i/o distribueix el material per l'espai. No sol haver-hi intercanvi instruccional, però l'actuació de la professora, a vegades amb l'ajuda d'un o diversos alumnes, és molt important per tal que posteriorment es pugui realitzar l'activitat d'ensenyament-aprenentatge amb les condicions prefixades. Els alumnes solen observar el que està fent la professora i/o duen a terme accions relacionades o no amb l'activitat que s'haurà de realitzar posteriorment. En alguns casos, ajuden la professora.

En d'altres ocasions, la professora dóna material als alumnes per tal de dur a terme l'activitat (per exemple, els reparteix estics, pilotes, cèrcols...), a vegades realitzant alguna verbalització ("*Pilota. Pilota. Piiiiilota. Pilota. ...* [a mesura que va donant una pilota a cada alumne]"). En aquestes situacions, hi ha una participació més activa dels alumnes que en els casos anteriors i, fins i tot, poden ser ells mateixos els que trien i agafen el material a utilitzar.

E. Assignació de torn / Explicació i/o demostració de l'activitat i intervenció/ Seguiment i intervenció

Una de les activitats d'ensenyament-aprenentatge (concretament a la tercera sessió)⁹² està plantejada de tal manera que els alumnes han de dissenyar les activitats a realitzar, i després explicar-les i/o mostrar-les. En aquesta situació, tot i que són alguns alumnes els que expliquen les condicions i característiques de les activitats que ells mateixos han dissenyat, qui decideix que es dugui a terme i en quines condicions és la professora, per la qual cosa entenem que aquesta última manté el control de l'intercanvi instruccional.

Aquesta seqüència de comportaments comença quan la professora decideix quin alumne ha de realitzar l'explicació, efectuant una directriu o una pregunta. Tal com succeïa en la primera seqüència de comportaments analitzada (*Presentació i explicació de l'activitat / Seguiment i intervenció*), en el decurs de l'assignació de torn la professora efectua expressions, al·locucions o comentaris de diversa mena amb la intenció d'enfortir, precisar o ressaltar el seu discurs:

- *Directriu*. Les ordres donades per la professora en aquestes circumstàncies fan referència a tres tipus de situació, per la qual cosa definim directrius:
 - d'atenció: la professora ordena als alumnes que estiguin atents a l'explicació i/o demostració que està duent a terme un seu company ("*Tothom mirant cap allà*").
 - d'actitud i comportament: l'ordre de la professora està encaminada a eliminar un comportament considerat no adequat ("*Míriam, és allà!*").
 - d'execució i funcionament de l'activitat: la professora ordena qui farà l'explicació ("*A veure, començarà a fer-lo la Núria*").
- *Proposta de participació*. Els suggeriments de la professora en aquesta seqüència es relacionen, únicament, amb les possibilitats i condicions de participació dels alumnes ("*Home, els d'aquí poden ajudar, si alguna cosa no va ben bé a l'hora!*").
- *Pregunta*. Finalment, diferenciem les intervencions interrogatives, referides a qüestions:

⁹² Veure annex 2.

- d'organització: la professora intenta esbrinar aspectes de tipus organitzatiu ("A veure, el grup número 1, qui són?").
- d'execució: amb aquestes preguntes, la professora fa una demanda relacionada amb l'explicació que s'ha de dur a terme ("Ho vols explicar tu, Joan?").

Tot seguit, els alumnes expliquen a la resta de companys i a la pròpia professora, verbalment i/o amb demostracions, les condicions i característiques de les activitats d'ensenyament-aprenentatge que ells mateixos han dissenyat, a partir de la demanda prèvia de la professora. El discurs no sol ser tan fluid i entenedor com quan és realitzat per la professora. Els alumnes que estan observant aquestes demostracions i escoltant aquestes explicacions també intervenen, fan preguntes, matisen les explicacions o valoren la dificultat de les activitats, a les quals pot respondre la professora. Tot i que són aquests tipus d'intervencions dels alumnes (sobretot les demostracions) les que predominen en l'intercanvi comunicatiu, és la professora qui decideix qui pot parlar, quan ha de començar, etc.

Finalment, la professora no es limita a escoltar el que exposen els alumnes, com si fos una alumna més, sinó que intervé, per exemple, repetint el que diuen els alumnes, matisant-ho, ampliant la informació o fent algun aclariment. Per això, diferenciem diversos comportaments:

- *Informació.* La professora intenta aclarir o especificar la demostració i/o explicació dels alumnes, mitjançant una intervenció explicativa ("A veure, és el començament del circuit, eh?").
- *Valoració.* En aquest cas, la professora fa un judici de valor de la situació ("Home, és fàcil amb aquesta porteria! [referint-se a la realització d'un colpeig per fer gol]").
- *Pregunta.* Les interrogacions de la professora tenen diversos objectius:
 - aclarir algun aspecte de l'explicació i demostració que s'està duent a terme ("Cada vegada, el que ha tirat es posa de porter, no?"),
 - esbrinar si els alumnes entenen el que s'està explicant ("Tothom ho té clar?"),
 - aclarir alguns aspectes relacionats amb aspectes organitzatius ("Aquest grup, qui són?").
- *Proposta.* La professora fa algun suggeriment durant l'explicació i/o demostració dels alumnes ("A veure, escolteu. Aquest gol, no creieu que l'hauríem de posar, aquesta porteria una mica més lluny i que tirin, per exemple, des de la ratlla?").
- *Reforçament.* Amb aquesta intervenció, la professora es proposa motivar i/o valorar positivament la intervenció dels alumnes en les demostracions i/o explicacions que estan duent a terme ("Molt bé, Núria" // "Molt bé, aquí fer una ziga-zagaaa").
- *Directriu.* En algunes ocasions, la professora dóna ordres relacionades amb l'execució de les activitats ("Aquí costa una mica. Torna-ho a provar. S'ha d'aixecar una mica la

pilota" // "Doncs haureu de dibuixar el recorregut, perquè sinó no se sap ben bé per on s'ha de passar"), amb qüestions de comportament i actitud ("Ivette, seu bé perquè sinó els de darrera no ho veuen.") o d'atenció ("A veure, Richard, mireu el grup d'en Manel" // "A veure, mireu!").

- *Explicació.* La professora explica què està fent l'alumne que demostra i/o presenta l'activitat... (*"És a dir, puja unaaaa, un matalàs, el baixa, en puja un altre i el torna a baixar"*).

F. Intervenció / Resposta / Valoració

En alguns moments els alumnes prenen la iniciativa en la situació d'interacció amb la professora fora del discurs explicatiu i organitzatiu que aquesta realitza, és a dir, fora de les seqüències de *Presentació i explicació de l'activitat/Seguiment i intervenció*. Així, diferenciem les intervencions dels alumnes que es donen durant el discurs general de la professora (Intercanvis instruccionals A4) de les que s'hi donen fora.

Aquest patró apareix un cop la professora ja ha fet l'explicació general de l'activitat a realitzar o en el moment que s'estan realitzant tasques d'organització, i té relació amb les condicions i característiques de l'activitat que s'haurà de realitzar a continuació (condicions d'organització i/o de col·locació en l'espai, aspectes reglamentaris, durada de l'activitat...). Davant d'aquesta situació, la professora emet una resposta i, tot i que en un primer moment és l'alumne qui pren la iniciativa, ella segueix portant el control i la direcció de la situació interactiva.

Les intervencions dels alumnes són de tres tipus:

- *Pregunta.* Representen demandes d'informació relacionades amb les activitats a realitzar, tant a nivell d'organització com d'execució i funcionament de l'activitat (*"Hem de voltar per tot arreu, no Montse?" // "Montse? Que, per exemple, jo sóc el llop, li prenc la pilota a n'en Luismi, i després en Luismi li pot prendre en un mateix joc ...?"*).
- *Informació.* Els alumnes aporten algun tipus d'informació, gairebé sempre relacionada amb l'activitat que es realitzarà posteriorment (*"Aquesta va més lenta [referint-se a una pilota]"*).
- *Proposta.* Després de les explicacions de la professora, els alumnes proposen alguna modificació o actuació concreta, la qual és valorada per la professora (*"Jo, jo em poso al final, aixís, el del final ja no fa passe. [l'alumne proposa una modificació en la forma d'organització inicial de l'equip en un joc]"*).

La majoria de vegades, la professora dóna resposta a les intervencions dels alumnes, després de la qual aquests gairebé sempre expressen algun tipus de valoració. Aquesta circumstància representa, algunes vegades, l'inici d'un petit diàleg entre professora i alumne/s.

Els dos exemples següents (primera sessió) exemplifiquen aquests comportaments:

Exemple 1

(Alumne) *Aquesta va més lenta* [referint-se a una pilota]

(Professora) *Bueno, trieu-se-la.*

Alumne) *Vale!*

Exemple 2

(Alumna) *Falta algo.*

(Professora) *Què vols dir falta algo?*

(Alumna) *Hi havia una esponja i ara no hi és* [referint-se a una pilota d'escuma]

(Professora) *Una esponja? Què vols dir una esponja?*

(Alumna) *Una esponja aixís.*

(Professora) *Una esponja de, de dutxa?*

IV.1.2.2. Els Segments de Pràctica Motriu (SIPMO)

En aquest segment els alumnes duen a terme les activitats proposades, les quals s'han presentat, explicat i organitzat en el SIEOA.

El desenvolupament general es concreta en l'execució motriu dels alumnes i l'observació i intervenció de la professora, la qual redefineix les situacions de pràctica o en proposa de noves, dóna consignes i/o ordres, realitza demandes, efectua preguntes..., a vegades a tot el grup-classe però molt sovint a un grup més reduït d'alumnes o a un sol alumne (normalment aquestes circumstàncies estan supeditades a les condicions d'organització de les activitats proposades). Davant d'això, els alumnes emeten o no algun tipus de resposta, modifiquen o no la seva actuació, segueixen o no la consigna, demanda o directriu donada per la professora...

Tot i que l'actuació general dels alumnes consisteix en l'execució de les tasques, a vegades prenen la iniciativa en l'intercanvi comunicatiu i realitzen preguntes i/o demandes, o donen algun tipus d'informació a la professora. A diferència de les situacions anteriors, la professora sol donar algun tipus de resposta.

Patrons d'actuació característics del SIPMO		
Codi	PROFESSORA	ALUMNES
A	a. Directriu d'inici i final de l'activitat	
		b. Execució de la directriu
B		a. Execució de l'activitat
	b. Observació, seguiment i intervenció	
		c. Seguiment i intervenció
Intercanvis instruccionals de la professora amb els alumnes		
B1	a. Pregunta o proposta	
		b. Resposta
	c. Valoració	
B2	a. Directriu	
		b. Execució i/o resposta
	c. Valoració	
B3	a. Altres intervencions: informació, valoració, reforçament, expressió d'emocions i/o sentiments	
		b. Seguiment i intervenció
B4	a. Intervencions no verbals: ajuda en l'execució, participació, demostració, recollida i/o reorganització de material	
		b. Seguiment i intervenció
Intercanvis instruccionals dels alumnes amb la professora		
B5		a. Pregunta, demanda, informació o queixa
	b. Resposta	
		c. Valoració
B6		a. Reforçament
	b. Seguiment	

Quadre IV-3. Patrons d'actuació de la professora i els alumnes en el SIPMO

En d'altres moments l'activitat pràctica s'atura per la intervenció de la professora o dels alumnes. En aquests moments, es realitzen ajustaments o aclariments en relació al funcionament de les activitats o l'actuació dels alumnes, o es fa algun tipus de demanda, instrucció, pregunta..., per tal de prosseguir ràpidament l'activitat. A vegades, aquestes situacions no estan relacionades amb les activitats que s'estan realitzant, com poden ser la col·locació dels micròfons o l'arribada d'alumnes d'altres cursos que poden destorbar el normal funcionament de la sessió.⁹³

⁹³ Recordem que les sessions es duen a terme en una pista poliesportiva ubicada al pati de l'escola.

A. Directriu d'inici i de final de l'activitat / Execució de la directriu

Aquestes actuacions representen, com es dedueix clarament de la seva nomenclatura, el moment d'inici i de finalització de l'activitat d'ensenyament-aprenentatge i, normalment, són el punt fronterer entre els SIPMO i altres segments d'interactivitat.

Les directrius són donades per la professora i executades pels alumnes. Com en la gran majoria de les actuacions que hem considerat fins ara, i les que considerarem posteriorment, la professora té el domini de la interacció.

- *Directriu d'inici de l'activitat.*

Un cop concretades les condicions de realització i organització de les activitats d'ensenyament-aprenentatge (després d'un SIEOA), o després d'haver-ne valorat algun aspecte (després d'un SIDV), la professora estipula l'inici (o reinici) de l'activitat.

Entenem aquest comportament com una directriu, ja que la professora dóna una ordre que ha de ser acceptada i realitzada pels alumnes, i que normalment es duu a terme sense massa problemes (només en algunes situacions la professora ha de repetir l'ordre una o dues vegades més).

D'aquesta manera, la professora exerceix el control total de la situació, donant alguna consigna d'inici més clara ("*Doooooooooncs, preparats (.) Ja*") o menys clara ("*Doncs vinga*" // "*Doncs va*"). En molts casos simplement utilitza un xiulet i, en d'altres ocasions, combina una consigna verbal i una xiulada ("*Vinga, torneu-hi (.) Piiiip [xiulet]*" // "*Piiiip [xiulet]. El primer, vinga*"). En d'altres circumstàncies, dóna l'ordre d'inici de l'activitat executant alguna acció (per exemple, llançant una pilota a l'aire en un joc de col·laboració-oposició).

Finalment, val a dir que a vegades la professora no dóna cap tipus de consigna i l'inici de l'activitat queda implícita en donar per finalitzat el segment d'interactivitat anterior.

- *Directriu de final de l'activitat.*

D'una forma similar a les directrius d'inici de l'activitat, la professora delimita quan aquesta finalitza. Gairebé sempre dóna una consigna verbal en aquesta direcció ("*Vale, parem, parem*" // "*Stop*") i en d'altres ocasions utilitza un xiulet. A vegades, alguna intervenció d'inici d'un altre segment (normalment SIDV o SIT) significa, de forma implícita, la finalització de la tasca ("*A veure, veniu cap aquí*"). I, per acabar, a vegades són les pròpies condicions de realització de les activitats les que condicionen la seva finalització (per exemple, en la realització d'un joc que finalitza quan s'assoleix l'objectiu), per la cosa no hi ha cap intervenció directa.

Tot i aquestes situacions entenem, com en el cas de l'inici de l'activitat, que la professora sempre exerceix control en la situació ja que, tot i que en alguns casos són les condicions de

l'activitat les que porten al seu final, ha estat la professora qui ha decidit realitzar-la en unes condicions determinades.

- *Execució de la directriu.*

Davant d'aquestes ordres d'inici i de finalització de l'activitat, els alumnes donen resposta executant-les i duent-les a terme, amb més o menys celeritat però sense massa problemes. Només en comptades ocasions, la professora ha de reiterar la directriu perquè no s'acompleix de forma immediata.

B. Execució de l'activitat / Observació, seguiment i intervenció / Seguiment i intervenció

Aquest patró de comportaments representa un dels moments més importants en el desenvolupament de les sessions, ja que és quan els alumnes realitzen la pràctica proposada i la professora la controla, guia i dirigeix.

Després de la directriu d'inici de l'activitat, els alumnes comencen a realitzar la pràctica seguint les consignes i ordres donades a les explicacions prèvies. Segons les característiques d'organització de les activitats, aquesta participació és individual, grupal o per equips, i amb intervenció de tots els alumnes alhora o alguns executant la pràctica i d'altres, esperant. En aquests casos, els alumnes que estan en situació d'espera observen, parlen entre ells, animen els companys o realitzen accions fora de la tasca indicada. La participació en aquestes activitats és de tipus motriu.

Durant l'execució pràctica dels alumnes, la professora observa i actua amb la intenció de regular-ne, guiar-ne i dirigir-ne el desenvolupament, gairebé sempre mitjançant intervencions verbals. La majoria de les vegades aquestes intervencions van dirigides a un únic alumne, sobretot alguns tipus de directrius i els reforçaments. Tot i així, també hi ha situacions en les quals la professora s'adreça a un grup o a tots els alumnes.

Com en el cas del patró A dels SIEOA (*Presentació i explicació de l'activitat / Seguiment i intervenció / Valoració*), dins d'aquesta categoria diferenciem diverses situacions d'intercanvi instruccional. Quan són iniciats per la professora, els comportaments que els caracteritzen són:

- *Pregunta.* Les intervencions de tipus interrogatiu serveixen a la professora per indagar i conèixer alguna informació que considera necessària, a partir de la resposta que han de donar els alumnes. Aquestes preguntes estan relacionades amb els següents aspectes:

- L'organització de l'activitat. Tot i que ens trobem en un segment de pràctica, és a dir, en un segment en el qual els alumnes estan executant les activitats d'ensenyament-aprenentatge, la professora fa algunes interrogacions per acabar de concretar-ne algun aspecte organitzatiu (*"Teniu una de grossa? Sí. (.) Aaa, els uns? Qui són els uns?" // "Qui ha sigut el primer que ha arribat?"*).
 - L'execució dels alumnes. La professora vol esbrinar algun aspecte relacionat amb l'execució dels alumnes, dirigint-se a tot el grup (*"Ja ho heu provat tot?"*), a un únic alumne (*"Ho has provat tot, Joan? I de botar-la, amb l'estic" // "Luismi, tu ja ho has fet?"*) o a tot el grup i a un alumne concret, simultàniament (*"Ho ha fet tothom? Estàs Paula o no?" // "Tothom ho ha fet ja? L'Andi és l'últim?"*).
 - El comportament dels alumnes. Incloem, en aquest apartat, aquelles preguntes de la professora relacionades amb el comportament, generalment considerat negatiu, dels alumnes (*"Jaume, que no has escoltat? // "A veure, m'expliqueu perquè no pu, no sou capaços de jugar si no estic allà, controlant?"*).
 - Altres. En aquesta última categoria considerem aquelles preguntes que no fan referència a aspectes específics de la pràctica com, per exemple, indagacions referides a la col·locació dels micròfons.
- *Proposta.* La professora proposa alguna qüestió als alumnes, els quals la poden prendre en consideració o no. A vegades aquestes propostes es realitzen en forma de pregunta, tot i que es diferencien d'aquesta categoria pel fet que representen un suggeriment. Segons la situació amb la qual es relacionen, hem diferenciat propostes:
- d'ajuda. La professora ofereix la seva ajuda per a l'execució dels alumnes (*"I si te la tiro jo, Paula? [oferint la seva ajuda a una alumna que intenta colpejar la pilota amb l'estic com si fos un bat de beisbol]"*).
 - de funcionament de l'activitat. En aquestes situacions, la professora proposa alguna modificació relacionada amb la forma de dur a terme la pràctica (*"Escolteu (.), si algú creu que vol canviar de pilota, amb un segon la pot anar a canviar" // "Podeu provar amb una mà o amb dugues, a veure quina us va millor"*).
- *Directriu.* Les ordres donades per la professora durant l'activitat fan referència a aspectes diversos:
- Execució i funcionament de l'activitat. En molts moments, les intervencions de la professora prenen forma de dictat, en relació a les possibilitats de participació i les formes d'execució de la pràctica motriu. Poden anar dirigides a un únic alumne, a un grup d'alumnes, a tot el grup o a combinacions d'aquestes tres possibilitats, i les hem diferenciat en tres tipus segons si la professora dóna una ordre àmplia i genèrica (*"Poseu-hi una mica d'imaginació, eh? (.) Que podeu fer moltes coses diferents" // "Aneu provant amb diferents pilotes, diferents coses que es puguin"*).

fer”), si dóna una ordre referida a una acció que s'ha de complir (*"Posa-la en una casa, Núria"* // *"Richard, agafa'l més per la punta, l'estic!"* // *"Canvi de parella"*) (en algunes activitats d'ensenyament-aprenentatge, la professora efectua l'ordre utilitzant el xiulet -en aquests casos, en el SIEOA anterior la professora ha explicat què s'ha de fer quan realitza la xiulada-), o una acció que no es pot realitzar, que està prohibida o fora de les normes o el reglament (*"Núria, amb la mà no!"* // *"Eh, amb el peu no, Míriam. Que te veo"* // *"No val anar donant voltes en una anella, eh? Cosmin! Que et veig!"* // *"Per dintre dels aros no podeu passar quan passegeu, eh?"*).

- Seguretat. Tot i que les directrius de seguretat es poden entendre com una categoria dins de les directrius d'execució i funcionament de l'activitat, les considerem apart perquè apareixen molt sovint i perquè estan relacionades amb una situació molt concreta: les possibilitats d'ús del material al voltant del qual giren les activitats d'ensenyament-aprenentatge de la unitat didàctica, és a dir, els estics (*"Eh, Richard. (.) Quan aixequis l'estic, si l'aixeques, primer mira que no hi hagi nens al voltant, eh? Perquè això, si dones un cop fa molt de mal. Si estàs tot sol ho pots fer, ..."*). Tot i així, en d'altres moments fan referència a altres qüestions, com quan la professora diu a un alumne que es cordi els cordons de les sabates (*"Corda't, corda't, que no caiguis"*).
- Organització. Tot i el segment en el qual ens trobem, en el decurs de la pràctica dels alumnes sovint la professora dóna ordres de reorganització de l'activitat, en relació al material (*"A veure, els que esteu al voltant, tireu els aros una mica més cap enfora, perquè em sembla que ho he fet una mica petit, això. Val, ja està, ja està."*) o a la participació dels alumnes (*"Vine, veniu. (.) A veure, Richard, Joan i Andi"* // *"Cap aquí, Richard, cap aquí"*).
Una situació molt concreta dins les directrius d'organització fa referència al torn de pràctica: en algunes activitats d'ensenyament-aprenentatge, gairebé sempre curses de relleus i jocs, la professora ordena el moment en el qual els alumnes que estan esperant el seu torn per a participar poden iniciar la pràctica. Sovint utilitza el xiulet, i a vegades afegeix algun comentari (*"Piiiiip [xiulet]"* // (*"Piiiiip [xiulet]. Va, la última"* // *"Vinga, torneu-hi. Piiiiip [xiulet]"*). En d'altres ocasions, dóna una instrucció únicament verbal (*"Va Núria, ja pots sortir."*).
- Actitud i comportament. La professora demana als alumnes que deixin de realitzar alguna acció considerada no adequada, de manera explícita (*"Luismi! No ho tornis a fer això, que pots fer mal!"*) o no tant (*"Manel!"* // *"Luismi!"* [en tots dos casos davant d'un comportament dels alumnes fora de la tasca encomanada]).

- *Informació.* En les intervencions de tipus informatiu, la professora manifesta i/o explicita alguna dada o aspecte relacionat amb la pràctica que s'està duent a terme. En molts casos, es pot interpretar que aquestes informacions busquen una modificació en l'actuació dels alumnes o que representen algun tipus d'orientació per a la pràctica, però es diferencien de les directrius pel fet que no estan expressades en forma d'ordre i que tenen format informatiu. Aquestes intervencions informatives fan referència a:
 - L'execució dels alumnes. La professora informa sobre què estan realitzant els alumnes durant la pràctica i/o en fa una descripció (*"Mira, a la Paula se li acaba d'acudir de botar la pilota amb l'estic. Les pilotes que botin, eh? O sigui, la vas picant amb l'estic" // "Va, eeeh, li has tret amb la teva Andi (...)"*).
 - El funcionament de l'activitat. La informació fa referència a aspectes relacionats amb les possibilitats i/o les característiques i condicions de participació dels alumnes en l'activitat (*"Hei, hei, hei. Els del partidillu! Ariadna. Els del partidillu, que ara no toca" // "Joan, esteu eliminats només una, una partida i després vindran els altres tres. No passa res, no? No eliminem, anem canviant els tres."*). En d'altres ocasions, informa sobre com està transcorrent la pràctica, com en el cas del «joc de les 10 passades», durant el qual compta el nombre de passades que s'estan realitzant (*"(...) Tres, quatre (...) Cinc. La Sandra, sis (...)"*) o diu per a quin equip o jugador és la possessió de la pilota (*"(...) Pilota dels llargs! (...)" // "Pilota per en Jaume."*).
 - L'organització de l'activitat. La professora informa sobre les condicions de participació dels alumnes en l'activitat que s'està realitzant (*"En Richard i en Jaume [referint-se als dos alumnes que paren en un joc de persecució]"*).
 - L'actitud dels alumnes. La professora explica i informa sobre el comportament dels alumnes (*"Joan, el que passa és que a tu et costa molt acceptar que els altres te la puguin prendre. (...)"*).
 - El temps de pràctica. En aquests casos la professora dona informació sobre aspectes temporals, gairebé sempre relacionats amb el temps que fa que s'està realitzant una activitat d'ensenyament-aprenentatge, o el que en queda (*"Va, dos minuts" // "Deu segons, va" // "Mig minut"*).
 - Qüestions de seguretat. Pel fet que les activitats de la unitat didàctica es duen a terme amb estics, les intervencions de la professora relacionades amb aspectes de seguretat són força recurrents (*"Jaume, li has passat l'estic a fregar del cap de la Paula"*).
 - Altres qüestions. En aquesta última categoria considerem aquelles informacions que no fan referència a aspectes específics de la pràctica com, per exemple, les referides a la col·locació dels micròfons.

- *Valoració.* La professora emet un judici valoratiu de l'actuació dels alumnes ("Oh, Paula, que ets dolenta! Mira que hi ha gent, i li vas a prendre a la Núria (.) Què és, la venjança?" // "Oh, sí, Jesús, quin riure. Que ens hàgim d'aturar, per què no sabeu jugar sols tres minuts que vaig amb l'altre grup, Deu n'hi do!").

Incloem dins d'aquestes intervencions valoratives aquelles situacions en les quals la professora decideix qui ha guanyat en una activitat d'ensenyament-aprenentatge de tipus competitiu. Aquesta situació apareix, per exemple, en un joc de col·laboració/oposició de la quarta sessió en el qual els alumnes, organitzats en dos equips i situats cadascun en una meitat del camp de joc, han de llançar pilotes al camp contrari⁹⁴. Després de donar l'ordre de no fer més llançaments, la professora fa recompte de les pilotes que hi ha a cada camp per saber quin equip ha guanyat i, al final, explicita quin equip ha estat el guanyador:

"Piip piip [xiulet] Immòbils, els estics. (.) A veure, i vosaltres us quedeu asseguts allà on sou. (.) Avia'm, un, dos, tres, quatre, cinc, sis, set, vuit, nouuu, (.) deu. [comptant les pilotes d'una meitat del camp] (.) Un, dos, tres, quatre, cinc, sis, set, vuit, nou, deu, onze, dotze, tretze, (.) catorze, quinze, setze, disset, divuit, dinou, vint, vint-i-u, uuuuuuup. (.) [comptant les pilotes de l'altra meitat del camp] (.) Un punt per aquest equip."

Entenem que, encara que els alumnes no estan realitzant activitat motriu i que la professora ja ha donat la directiu de no llançar més pilotes al camp contrari, el recompte de pilotes i la valoració posterior compleixen una funció instruccional totalment relacionada amb l'activitat d'ensenyament-aprenentatge duta a terme en aquest segment d'interactivitat.

- *Reforçament.* Aquestes intervencions de la professora es dirigeixen a donar ànims, felicitar, premiar, recompensar, esperonar..., és a dir, a reforçar d'alguna manera l'actuació dels alumnes. Són de tipus positiu i, com passa amb moltes de les intervencions que estem analitzant, es dirigeixen tant a un sol alumne ("Val Ariadna, bé" // "Molt bé, Richard" // "Sí, sí, molt bé, molt bé. És una cosa que es pot fer (...)") com a un grup ("Us aneu passant les pilotes per ... (.) Ah, molt bé, molt bé aquest grup!").

Incloem, dins d'aquesta categoria, aquelles intervencions de la professora que serveixen per esperonar i animar els alumnes de manera genèrica ("Vinga" // "Va, va") o específica ("Va, va, va, ràpid aquest passeig" // "Corre, Manel").

- *Expressió d'emocions i/o sentiments.* Considerem en aquesta última tipologia d'intervencions verbals de la professora totes aquelles manifestacions, comentaris, exclamacions..., relacionades amb aspectes emocionals de la professora, distingint:

⁹⁴ Veure l'explicació més detallada a la pàgina 195.

- Lamentacions. La professora expressa contrarietat davant del que està observant, en forma de lament (*"Oh, quin desastre!"* [referint-se a què el vent fa caure els elements que configuren un circuit d'habilitats] // *"Ui, ui, ui, quin desastre!"* [referint-se a l'actuació dels alumnes]).
- Exclamacions. La professora realitza una intervenció de tipus exclamatiu (*"Ooooh!"* // *"Ouuuh"* // *"Uuuuala, a la porteria!"* // *"Aiiii!"* // *"Uiii!"*) davant de la bona execució, l'intent d'execució d'un gest tècnic o de situacions relacionades amb la seguretat de la pràctica.

Sovint s'observen varies intervencions verbals alhora, com en el cas següent en què s'identifica un reforçament, una directriu de seguretat i una directriu de funcionament de l'activitat: *"Bé Paula, prova-ho, prova-ho. Prova-ho, però, sempre, sempre vigilant que no passi ningú. Però, aneu provant coses diferents. Ja està bé."*

En algunes altres ocasions, la participació de la professora, tot i que pot estar acompanyada d'una intervenció verbal, és fonamentalment motriu. En diferenciem tres tipus, segons la situació en què es duu a terme i les condicions en què es realitza:

- *Ajuda en l'execució.* La professora ajuda físicament en l'execució de l'activitat que estan duent a terme els alumnes. En aquests casos, sempre es dirigeix a un únic alumne i la seva intervenció va acompanyada de verbalitzacions (directrius, informacions, preguntes, reforçaments...).
- *Participació.* En aquests situacions, la professora participa activament en les activitats que estan realitzant els alumnes. Actua com si fos una alumna més, però, tot i que pot perdre el control global de l'execució dels alumnes, segueix dirigint la sessió i realitzant diversos tipus d'intervencions verbals (directrius, informacions, preguntes...).
- *Demostració.* La professora ensenya físicament com s'ha de realitzar l'activitat que estan duent a terme els alumnes.
- *Recollida i/o reorganització del material.* Mentre els alumnes estan executant l'activitat encomanada, en algunes ocasions la professora reorganitza el material que s'està utilitzant, o recull i/o endreça el material utilitzat en l'activitat realitzada anteriorment i que ara ja no es fa servir. Entenem que amb aquesta actuació la professora perd, si més no en part, el control de la sessió, pel fet que no està observant l'execució dels alumnes ni intervenint en la seva actuació. Per altra banda però, creiem que en dur a terme aquestes intervencions afavoreix que la pràctica dels alumnes es pugui dur a terme en millors condicions d'espai i, sobretot, de seguretat.

Davant de totes aquestes intervencions verbals i/o no verbals de la professora, els alumnes es limiten a fer-ne un seguiment, a emetre algun tipus de resposta o a executar la directriu encomanada.

En algunes ocasions, però, els alumnes prenen la iniciativa en la interacció amb la professora, en reclamar-li l'atenció, fer-li preguntes o demandes, demanar-li algun tipus d'ajuda, donar-li informació, etc⁹⁵. Hem identificat:

- *Pregunta*. Les intervencions interrogatives dels alumnes van encaminades a demanar informació sobre l'activitat que s'està duent a terme, en relació a aspectes d'execució ("*I ara què faig?*"), d'ordre de participació ("*Ja, Montse?*" [referint-se a si pot començar a fer l'activitat, en un joc en què els alumnes actuen individualment, un després de l'altre]), d'organització dels alumnes ("*Ens hem d'anar canviant?*") i/o del material ("*Em puc anar a canviar la «pelo»?*"), de durada de l'activitat ("*Últim cop, Montse?*")...
- *Demanda d'atenció*. Els alumnes volen captar l'atenció de la professora en relació a la seva execució, amb la intenció de mostrar el que estan fent ("*Lo de les esses (.) Montse, Montse, lo de les esses*" [l'alumne fa aquesta intervenció, davant de la professora, mentre condueix la pilota amb l'estic fent ziga-zagues]).
En d'altres ocasions, però, aquestes demandes d'atenció van adreçades a un company, sobretot durant la realització de jocs de col·laboració-oposició ("*Jesús! Jesús!*" // "*Sandra, aquí. Estic sol!*").
- *Informació*. Els alumnes aporten algun tipus d'argument informatiu, en relació a aspectes:
 - d'organització de l'activitat. Poden fer referència a l'organització del material ("*Montse, n'has de treure*" [referint-se al nombre de cèrcols necessaris per a realitzar un joc]) o dels alumnes ("*Som quatre*").
 - d'execució. Els alumnes informen sobre aspectes relacionats amb la pròpia participació en la pràctica motriu ("*És que estem fent una cosa que ens agrada molt*" // "*Se me n'ha anat la pilota*").
- *Queixa*. Les queixes dels alumnes estan relacionades amb l'execució i el funcionament de l'activitat. A vegades s'adrecen directament a la professora, la qual les escolta i dóna algun tipus de resposta ("*Que jo estava aquí, a n'el meu aro, i ha vingut en Luismi i me l'ha tret. I m'han dit que anés a aquest.*"). En d'altres ocasions es fan de manera general ("*Però, no es podia passar per dintre*" // "*Eh, no es pot tocar la pilota amb la mà*" // "*Jo, a mi mai no em toca!*").
- *Reforçament*. Amb aquest últim tipus d'intervencions, als alumnes animen i esperonen els seus companys ("*Va Manel. Va, Maneeee!*" // "*Va ràpiid!*" // "*Franc cansa!*" // "*Cansa!, corre!*").

⁹⁵ Algunes d'aquestes intervencions no van adreçades a la professora, sinó que es fan a un company de classe i, gairebé sempre, representen l'inici d'un diàleg entre alumnes en el qual no hi ha participació de la professora. A partir dels objectius de la recerca, nosaltres ens centrarem en l'anàlisi de les intervencions dels alumnes que van adreçades a la professora.

Davant d'aquestes intervencions dels alumnes, la professora acostuma a donar alguna mena de resposta, normalment verbal, tot i que a vegades és motriu, i en d'altres ocasions es limita a escoltar la intervenció de l'alumne i a observar.

Igualment, quan ha estat la professora qui ha començat l'intercanvi instruccional, després de la intervenció dels alumnes la professora algunes vegades fa valoracions.

Aquests intercanvis instruccionals sovint s'allarguen i s'estableix una situació de diàleg, de més o menys durada, entre la professora i els alumnes. Exemplifiquem aquesta circumstància amb els dos exemples següents, el primer dels quals és iniciat per la professora i el segon, per un alumne.

Exemple 1 (Pregunta inicial. Primera sessió)

(Professora) *Quin grup sou, Francesc?*

(Alumne 1) *Eh?*

(Professora) *Quin grup sou?*

(Alumne 1) *El dos.*

(Professora) *Ja ho heu provat tot?*

(Alumne 1) *No, no.*

(Professora) *Ja. Doncs va!*

(Alumne 2) *És que estem fent una cosa que (?) molt.*

(Professora) *Ja ho sé, prou que ho veig. Ja ho farem, també.*

Exemple 2 (Queixa inicial. Sisena sessió)

(Alumne 1) *En Luismi m'està dient gilipolles.*

(Professora) *Vine Luismi.*

(Alumne 2) *Ell me l'ha pres i jo la tenia.*

(Professora) *Què?*

(Alumne 2) *Que me l'ha pres i jo la tenia.*

(Professora) *I li has de dir gilipolles?*

(Alumne 2) *Ell també m'ho ha dit.*

(Alumne 1) *Però has sigut tu que has començat. Ha començat ell.*

(Alumne 2) *Jo li he dit: "Joan, li has pres a la Míriam" i*

(Alumne 1) *Que no que (?)*

...

IV.1.2.3. Els Segments de Pràctica No Motriu (SIPNOM)

Els segments de pràctica no motriu són molt similars als que hem explicat anteriorment, però tenen una característica diferenciadora important: la pràctica que realitzen els alumnes no és motriu. Entenem que aquest fet té molta rellevància en una matèria en la qual l'activitat de caire físic i motriu és el contingut fonamental.

Patrons d'actuació característics del SIPNOM		
Codi	PROFESSORA	ALUMNES
A	a. Directriu d'inici i final de l'activitat	
		b. Execució de la directriu
B		a. Execució de l'activitat
	b. Observació, seguiment i intervenció	
		c. Seguiment i intervenció
Intercanvis instruccionals de la professora amb els alumnes		
B1	a. Pregunta o proposta	
		b. Resposta
	c. Valoració	
B2	a. Directriu	
		b. Execució i/o resposta
	c. Valoració	
Intercanvis instruccionals dels alumnes amb la professora		
B3		a. Pregunta o demanda
	b. Resposta	
		c. Valoració
B4		a. Proposta, queixa o informació
	b. Seguiment o valoració	
C	a. Organització de material	
		b. Observació i ajuda

Quadre IV-4. Patrons d'actuació de la professora i els alumnes en el SIPNOM

Els comportaments característics en aquests segments es distingeixen pel fet que s'estableix una situació de diàleg entre la professora i els alumnes. Aquest intercanvi comunicatiu és dirigit i controlat per la professora i se sol realitzar amb grups d'alumnes establerts prèviament durant un segment d'interactivitat d'explicació i organització de l'activitat. No obstant, en alguns moments els alumnes prenen la iniciativa en la interacció.

La situació de pràctica no motriu i el predomini de les situacions de diàleg propis d'aquests segments d'interactivitat ens han portat a diferenciar dos tipus de segments diferents en relació

a la pràctica (SIPMO i SIPNOM). No obstant, en alguns moments de l'anàlisi i interpretació de les dades considerarem els resultats d'aquests dos segments de forma relacionada i/o conjunta, en base a les situacions d'anàlisi concretes.

Finalment, val a dir que el nombre de segments d'aquest tipus identificats és molt baix⁹⁶ i n'apareixen a la segona sessió, quan la professora demana als alumnes que «dissenyin» per grups un circuit d'habilitats motrius; a la tercera, quan la professora proposa als alumnes que «muntin» el circuit d'habilitats dissenyat a la sessió anterior; i a la quarta i sisena sessió, quan la professora demana als alumnes que planifiquin l'estratègia per participar en un joc de col·laboració-oposició.

A. Directriu d'inici i de final de l'activitat / Execució de la directriu

Les directrius d'inici i de final de l'activitat dels SIPNOM són molt similars a les dels SIPMO, en el sentit que representen el moment inicial i final de l'activitat d'ensenyament-aprenentatge. Són donades per la professora i executades pels alumnes, amb la qual cosa la professora té el domini de la interacció.

- Directriu d'inici de l'activitat

L'inici de l'activitat és ordenada per la professora després d'haver-ne concretat les condicions de realització i organització en un SIEOA previ. Aquesta actuació es realitza en forma de directriu ("*Va aneu, comenceu a col·locar les coses*" // "*A veure, reuniu-se cada grup, avia'm com podeu (.) millorar el temps*") i és acceptada i realitzada pels alumnes sense cap problema.

D'aquesta manera, la professora exerceix el control total de la situació.

- Directriu de final de l'activitat

Les directrius de final de l'activitat no segueixen un patró tant clar com les d'inici: en alguns casos són ordres molt explícites ("*Pip, pipip, pip, pip [xiulet] Ja està.*") i en d'altres, la consigna d'inici d'un altre segment (normalment SIT) significa, de forma implícita, la finalització de l'activitat ("*Va, tothom cap aquí amb l'estic i la pilota*").

Com en el cas de l'inici de l'activitat, considerem que la professora sempre exerceix control en la situació.

- Execució de la directriu

Davant les ordres donades per la professora, els alumnes donen resposta duent-les a terme.

⁹⁶ Ampliarem aquesta dada més a fons al segon i tercer apartat d'aquest capítol, en el qual s'analitzaran i interpretaran les dades obtingudes.

B. Execució de l'activitat / Observació, seguiment i intervenció

Després de la directiu d'inici de l'activitat, els segments d'interactivitat identificats com a SIPNOM evolucionen de la mateixa manera: els alumnes, organitzats en diversos grups, discuteixen, planifiquen, organitzen i/o preparen una futura activitat motriu, en funció de les explicacions i directrius donades per la professora en el SIEOA previ; la professora observa i en fa el seguiment.

L'execució de l'activitat per part dels alumnes es fa en base a les explicacions i directrius donades en el SIEOA previ i, en el seu desenvolupament, els alumnes estan organitzats en petits grups. Diferenciem tres tipus d'activitats, en funció dels seus objectius:

- Dissenyar i preparar un circuit d'habilitats motrius.
- Muntar el circuit d'habilitats motrius dissenyat prèviament.
- Planificar una estratègia d'equip, per participar en un joc de col·laboració-oposició.

En qualsevol d'aquests tres casos, els alumnes que formen part de cada grup dialoguen i discuteixen entre ells per tal d'assolir l'objectiu de l'activitat d'ensenyament-aprenentatge. La transcripció d'un diàleg de la sessió 2 serveix com a exemple:

(Alumna 1) *Jo ja sé què fer (.) A vere, totes a les, totes, aaa, comencem tots amb pilotes.*

(Alumne 2) *Val.*

(Alumna 3) *Home, és clar.*

(Alumna 1) *Anem amb una [rient].*

(Alumne 4) *Podem anar amb una i passar les altres dues.*

(Alumne 3) *Va, Núria*

(Alumne 2) *És molt difícil. És molt difícil, jo ho he provat!*

(Alumne 4) *Ei, ei, una cosa, ei. Ei, ei, jo vull dir una cosa (.) Tothom porta una pilota, menys en Cosmin que vol i un altre que vulgui, que en porti dos. Així, a la primera acabem.*

(Alumne 3) *Vale, vale, vale.*

(Alumne 2) *Eh, una cosa.*

(Alumne 5) *Qui en vol portar dos?*

(Alumne 4) *Jo, jo, jo.*

(Alumne 2) *Eh ,eh, que jo vull dir una altra cosa, abans.*

(Alumne 3) *Ajà.*

(Alumne 2) *Queeee, que tots van amb una pilota fins allà, menys un que es queda aquí.*

(Alumne 3) *No.*

(Alumne 2) *Per què hi ha molta gent de l'altre equip que els tira, cap allà, i després quan (?)*

En el transcurs de l'execució dels alumnes, la professora observa i escolta el que fan i diuen els alumnes, o intervén. Aquestes intervencions donen lloc a intercanvis instruccionals entre la professora i els alumnes, les quals es caracteritzen pels següents comportaments de la professora:

- *Pregunta.* Les preguntes de la professora tenen diverses intencionalitats i es relacionen amb els següents aspectes:
 - Saber el perquè del comportament dels alumnes: *"No m'heu vingut a avisar?" // "Míriam, Sandra, què feu?"*
 - Esbrinar si els alumnes han entès una explicació: *"Saps què vull dir?"*
 - Demanar als alumnes que facin una explicació sobre el funcionament de l'activitat: *"Què s'ha de fer?" // "Què, quins obstacles, què fareu servir? Els tacos" // "I què més?"*
 - Conèixer qüestions relacionades amb l'organització de l'activitat: *"De quin grup ets, de la Sandra?" // "Jesús, això és vostre?"*
 - Esbrinar si hi ha acord entre els alumnes: *"Hi esteu tots d'acord, amb aquestes coses que està explicant?"*
- *Proposta.* Amb les propostes, la professora suggereix quelcom que pot ser acceptat o no pels alumnes. Hem diferenciat propostes:
 - d'execució: *"Em sembla que ho hauríeu de fer per separat. Primer passar-ho i després pujar. No ho sé, eh?" // "Ho proveu quan tingueu el material aquí, val?"*
 - de funcionament de l'activitat: *"Escolta! Aquí és molt fàcil això tan recte. Podríeu posar-hi una mica de curva."*
- *Directriu.* Les ordres donades per la professora fan referència a diversos aspectes:
 - d'organització: *"Joan, Ivette, veniu tots cap aquí" // "Té, Víctor"*
 - d'atenció: *"(...) Però escolteu-la!"*
 - d'actitud i comportament: *"Però va, espavileu!" // "Escolta, escolta, escolta, escolta, escolta, escolta. Escolta, tampoc cal fer-ho així, no?"*
 - d'execució i funcionament de l'activitat: *"Primer heu de pensar què voleu fer i què necessiteu. I després mirarem d'on ho traiem." // "A vere, la Irene ens ho explica, va" // "Val, val. No ho arrosseguis tant!"*

Les intervencions posteriors dels alumnes es concreten en respostes a les preguntes i les demandes, i execucions o respostes després de les directrius. Finalment, a vegades la professora realitza algun tipus de valoració.

En d'altres moments, els alumnes inicien els intercanvis instruccionals mitjançant una:

- *Pregunta*. Les intervencions interrogatives dels alumnes fan referència a tres aspectes diferents, per la qual cosa es distingeixen preguntes
 - d'organització: "*Qui t'ha demanat allò de la porteria?*"
 - d'execució: "*Però és que, allò dels tacos, com ho farem?*"
 - d'informació general: "*Què és el plinton?*"
- *Demanda*. Com en el cas anterior, podem diferenciar diferents tipus de demanda:
 - d'intervenció: "*Jo ho vull dir!*"
 - d'atenció: "*Montse, Montse!*" // "*No, Montse mira!*"
- *Proposta*. Considerem, també, dos tipus de proposta:
 - d'organització: "*Que, amb això, ho hauríem de ficar més cap aquí, perquè sinó tires la pilota i ja se'n va molt.*" // "*(...) Agafem allò de fusta i fem com una forma. Com allò de fusta*"
 - de funcionament de l'activitat: "*Espera, podem fer aixís, veus*" // "*Aquí podem fer que passin per sota*"
- *Queixa*. Els alumnes realitzen algun tipus de lamentació o reclamació, gairebé sempre relacionat amb l'actuació o comportament d'algun company de classe ("*Jo he dit això, i ara m'ho ha tret*" // "*Però en Richard ha tret totes les pilotes*").
- *Informació*. Els alumnes emeten una intervenció informativa adreçada a la professora ("*Montse, ja estem.*" // "*En Jesús no en té ni idea*").

La professora sol respondre, tot i que a vegades es limita a escoltar i fer seguiment de les intervencions dels alumnes. Finalment, després de les respostes de la professora a les preguntes dels alumnes, aquests últims algun cop fan una última valoració.

Aquests intercanvis instruccionals molt sovint deriven en una situació diàleg, la qual cosa en representa la particularitat més característica i diferenciadora. A més, en alguns moments el domini de la interacció és exercit per la professora, i en d'altres pels alumnes, pel fet que són iniciats indiferentment per l'una o els altres.

Els diàlegs es desenvolupen a partir de l'encadenament d'aquestes intervencions de diversa tipologia, fet que fa que l'anàlisi d'aquest segment d'interactivitat sigui un dels més complexos. Tot i que s'han discriminat diferents comportaments, els hem d'entendre com un «contínuum» d'intercanvi comunicatiu i instruccional, tal com es pot constatar en els següents exemples.

Exemple 1

En aquest primer exemple de la sessió 3 observem com, davant la demanda d'una alumna, la professora realitza una pregunta, la qual segueix amb la resposta d'una altra alumna, una

pregunta de la professora i la resposta simultània de les dues alumnes. Finalment, la professora en fa valoració.

(Alumna 1) *Montse, necessitem més d'això.*

(Professora) *Què vols dir més d'això?*

(Alumna 2) *Més coses d'aquestes [assenyalant uns pots amb el peu]*

(Professora) *Però a veure, quants en teniu?*

(Alumna 1) *Dos.*

(Alumna 2) *Dos.*

(Professora) *Nooo, ja està bé així! (.) Així va perfecte. No anirà pas millor, perquè sinó s'aixecarà massa d'allà!*

Exemple 2

A la sessió 2, la professora comença la seva intervenció en donar una directriu de funcionament de l'activitat i, a continuació, s'estableix una situació de diàleg entre ella i els alumnes amb preguntes, respostes, valoracions i, fins i tot, una queixa.

(Professora) *A veure, Jesús, explica-m'ho.*

(Alumne 1) *En Jesús no en té ni idea.*

(Professora) *Home. Si ho feu amb el grup, ha de tenir idea.*

(Alumne 2) *Això. Hi ha el pont aquest, dels petits.*

(Professora) *Sí, començant per aquí. Què s'ha de fer?*

(Alumne 2) *I passar-lo per sota, pel forat. Allà hi ficarem quatre conus, aquí ...*

(Professora) *Sí, per fer*

(Alumne 2) *... i, iii ...*

(Professora) *I això?*

(Alumne 2) *... tenim que estar, d'aquí tirar pel mig, i aquí hi hauran pilotes i tirar-les fora.*

(Professora) *Ah! Empentar, amb la pilota empentar les altres pilotes.*

(Alumna 3) *Les altres pilotes, sí.*

(Alumna 4) *Sí, amb algunes, sí.*

(Alumne 2) *Hi haurà un aro, hi haurà un aro ple de pilotes.*

(Professora) *Ah, molt bé. Val, fer punteria.*

(Alumna 4) *I aquí hi hauran dos conus i no es pot passar d'aquí.*

(Professora) *Ah, molt bé, molt bé. Molt original.*

Abans d'acabar, fem constar que en diversos moments d'aquests intercanvis instruccionals tant la professora com els alumnes fan demostracions per exemplificar visualment, reforçar o millorar les seves explicacions.

C. Organització de material / Observació i ajuda

Paral·lelament a totes aquestes intervencions, en algunes ocasions la professora col·loca i/o distribueix el material per l'espai o el recull i l'endreça. Davant d'això, els alumnes segueixen executant l'activitat que els ha estat encomanada anteriorment i, només en comptades ocasions, ajuden a la professora.

IV.1.2.4. Els Segments de Discussió i Valoració (SIDV)

Els segments de discussió i valoració solen aparèixer després d'algun segment de pràctica (tant motriu com no motriu, tot i que gairebé sempre hi ha un segment de transició intermedi) i es caracteritzen pel fet que la professora i els alumnes (normalment tots, però a vegades en grups) discuteixen i reflexionen al voltant de la pràctica realitzada anteriorment. En aquest sentit, representen espais de comentari, reflexió, anàlisi i avaluació de diversos aspectes de la pràctica immediata, com poden ser l'organització de l'activitat, les accions i actuacions individuals dels alumnes o les situacions d'interacció entre els alumnes o entre la professora i els alumnes, i, per tant, es realitzen en situació de no pràctica.

Durant els SIDV, els alumnes es col·loquen al voltant de la professora, drets, ajupits o asseguts.

Patrons d'actuació característics del SIDV		
Codi	PROFESSORA	ALUMNES
A	a. Pregunta	
		b. Resposta
	c. Valoració	
B	a. Explicació	
		b. Seguiment
C	a. Valoració	
		b. Seguiment
D		a. Demanda
	b. Resposta	

Quadre IV-5. Patrons d'actuació de la professora i els alumnes en el SIDV

A. Pregunta / Resposta / Valoració

En aquestes situacions, els alumnes estan al voltant de la professora drets o asseguts (gairebé sempre en rotllana). La seqüència de comportaments s'inicia amb una pregunta de la professora, la qual està relacionada directament amb la pràctica realitzada anteriorment i fa referència a l'execució de la tasca (aspectes tècnics); als comportaments individuals (tàctica individual), col·lectius (tàctica col·lectiva) o a la forma d'organització dels equips en jocs de col·laboració-oposició (qüestions estratègiques); a aspectes actitudinals o comportamentals; a qüestions de seguretat de la pràctica...

Davant la pregunta de la professora, els alumnes formulen una resposta de tipus verbal i/o motriu (demostració).

La resposta dels alumnes serveix a la professora per realitzar algun comentari o explicació addicional, matisar o ampliar les respostes donades, confirmar o desmentir alguna dada o aspecte comentat..., és a dir, per realitzar algun tipus de valoració. A més, sovint serveix per encadenar una altra pregunta, a vegades adreçada a tot el grup en general o a un alumne en concret, la qual cosa permet anar avançant en l'intercanvi comunicatiu.

Els dos fragments de segment que presentem a continuació (extrets de la primera i quarta sessió, respectivament) serveixen per exemplificar aquesta seqüència de comportaments:

Exemple 1

(Professora) *A veure, entre tots, quines coses us han anat sortint, eh? Des de les coses més habituals fins a coses més estranyes que se'ns hagin acudit, eh? A veure, Sandra.*

(Alumna 1) *Que, he tirat la pilota iii, aaa, l'he tirat.* [fa demostració]

(Professora) *O sigui com si fos un bat de palo-mato, eh? Una cosa així, val?* [fa demostració] *És una possibilitat. Més coses. Manel.*

Exemple 2

(Professora) (...) *A veure, com ha anat? Abans d'organitzau-se i després d'organitzau-se? M'agradaria saber com us heu organitzat. Curiositat, a veure, què heu decidit, quina estratègia heu decidit a cada equip? Vosaltres, Irene, com ho heu fet?*

(Alumna 1) *Que aquí seríem tres. Llavors, al mig dos i al final tres més* [Va assenyalant diversos llocs del terreny de joc mentre explica].

(Professora) *Amb diferents nivells.*

(Alumna 1) *I llavors els de davant, bueno la Sandra perquè estava al mig, però jo i la Nuri que estàvem als costats, anàvem passant pilotes (?) ...*

(Professora) *Mm, mm*

(Alumna 1) *... perquè sinó en quedaven moltes fora. La majoria eren a fora, perquè a dintre no n'hi havia gaires.*

(Professora) *Anaven quedant acumulades a fora, eh? (.) I aquest què us assembla, us ha anat millor un cop us heu organitzat?*

(Alumna 1) *Sí*

(Professora) *Millor que quan anàveu cadascú pel seu compte? Bueno, no sempre té perquè passar així. A lo millor, algú ja ho, hi ha un determinat joc que cadascú pel seu compte va prou bé. En el seu cas sembla que els ha anat millor poguer-se organitzar una mica, eh? Aaaa, l'altre equip què? Què ha decidit fer. Paula, com us heu organitzat?*

(Alumna 2) *Els que tiraven més fort que anessin a darrer, i els que triraven més fluixos, bueno més fluix, doncs més endavant (.) iiiii, iii, però les pilotes es quedaven acumulades aquí, no? ... [Va assenyalant diversos llocs del terreny de joc mentre explica].*

(Alumne 3) *Ja, ja.*

(Professora) *Això vol dir.*

(Alumna 2) *... i no hi havia ningú.*

(Alumne 4) *Jo!*

(Alumna 5) *I jo també.*

(Alumna 2) *Que ens passàvem tota l'estona recollint les pilotes.*

(Professora) *Bueno, però ha sigut útil, no?*

(Alumna 2) *Sí*

(Professora) *A veure, en aquests cas, veieu que fa tanta falta la gent que tira fort com la gent que tira fluix? Sí o no? Tot és qüestió de que cadascú faci la feina que, que li pot anar més bé. Si un tira molt fluix i el posem allà al final, és clar pobre, no se'n sortirà. Però, eh?, si sabem col·locar cadascú al lloc on fa, on ho faci millor, doncs. A veure, Jaume, què vols dir tu?*

Per altra banda, tal com succeeix en alguns patrons d'actuació ja analitzats, en el decurs d'aquests intercanvis comunicatius la professora emet breus expressions, al·locucions o comentaris que reforcen, especifiquen i/o matisen les seves explicacions o que tenen algun altre valor instruccional. I com en els casos abans esmentats, hem considerat adient incloure-les dins d'aquest patró d'actuació pel fet que estan integrades en aquest discurs més ampli i en

formen part. A més, apareixen tant durant la formulació de la pregunta com en la valoració posterior, per la qual cosa les hem analitzat de forma conjunta.

A partir de tot això, hem diferenciat els següents comportaments de la professora:

- *Demostració.* En algunes ocasions, les intervencions (tant preguntes com valoracions) van acompanyades de demostracions de la professora, les quals serveixen de suport al discurs verbal.
- *Directriu.* Diferenciem les:
 - d'atenció. La professora vol captar l'atenció dels alumnes, gairebé sempre demanant-los que deixin de parlar, a vegades sobre un únic alumne ("*Eh Richard, escolteu*") i d'altres a nivell general ("*Escolteu perquè després cadascú haurà de practicar tot lo que han dit els companys. O sigui que hem d'estar atents, eh? // "A veure, tsst."*"),
 - d'actitud i comportament. Amb aquestes ordres, la professora vol que els alumnes deixin de realitzar alguna acció considerada no adequada ("*... pareu ...*" // "*Un moment, està parlant en Joan*" // "*Espera! Està parlant ell!*"),
 - d'organització. Tot i trobar-nos en un segment de discussió i valoració, hi ha moments en què la professora organitza o reorganitza aspectes concrets de l'activitat ("*Paula, un pas enrera*" // "*Aparta't Ivette*"),
 - d'execució i funcionament de l'activitat. La professora fa referència a les característiques i condicions de les activitats i/o a les possibilitats de participació, en relació a la normativa preestablerta ("*Si està dintre de l'aro no es pot tocar*").
 - de demostració. La professora reclama a un alumne que l'ajudi en la realització d'una demostració ("*... i jo vaig ammmmb la Sara, que tenim la pilota i volem anar lo més ràpid possible cap allà. A veure, siii anem tots dos, anem així, ...* [mentre fa l'explicació, la professora i l'alumna fan una demostració]").
- *Demanda.* Amb aquestes intervencions verbals, la professora fa peticions que poden ser o no considerades pels alumnes. Davant d'això, els alumnes poden contestar. Es diferencien dos tipus de demanda, segons la intencionalitat de la professora:
 - de comprensió. La professora fa servir fórmules del tipus "*... val?*", "*... no?*", "*Sí?*", "*..., d'acord?*", "*...eh?*", per intentar saber si els alumnes estan entenent el que està explicant.
 - d'atenció: La professora busca que els alumnes estiguin atents ("*M'hauríeu d'escoltar*" // "*Atents, si us plau*").
- *Assignació de torn.* Dintre d'aquest patró d'actuació, la professora atorga als alumnes la possibilitat d'intervenció assignant torns de paraula. Entenem que, en un segment en el qual es discuteixen aspectes de la pràctica realitzada anteriorment i se'n fan valoracions, les possibilitats d'intervenció són un element primordial i, en aquest sentit,

la professora n'exerceix un control total. En certa manera, la professora dóna prioritat a la intervenció d'uns alumnes per davant dels altres, explicitant el nom de l'alumne que pot parlar ("*Jesús*" // "*Andi, què més?*" // "*Què més, Ivette?*"), assenyalant-lo o fent algun altre tipus de gesticulació (amb el cap, la mirada...).

- *Reforçament.* Com amb moltes altres ocasions, la professora pretén motivar, premiar o animar els alumnes, amb intervencions del tipus "*Molt bé.*". També intenta esperonar i motivar els alumnes amb intervencions del tipus "*... perquè, a més, heu, he vist que heu muntat coses molt xules.*".

B. Explicació / Seguiment

La professora realitza alguna explicació la qual és escoltada i seguida pels alumnes. En la majoria de casos apareixen just abans o al final de les seqüències de *Pregunta/Resposta/Valoració*, però en algunes ocasions hi estan inserides. És a dir, a vegades apareixen patrons d'*Explicació/Seguiment* en el transcurs de patrons d'actuació *Pregunta/Resposta/Valoració*. Tot i aquesta circumstància, els hem classificat com a patrons diferenciats perquè les explicacions de la professora i el seguiment que en fan els alumnes no estan relacionats amb la seqüència *Pregunta/Resposta/Valoració* que s'està duent a terme.

Les explicacions de la professora poden ser de diferents tipus:

- Relacionades amb l'execució de les activitats. Les explicacions van dirigides a la realització de les activitats (com dur-les a terme, com executar alguna acció tècnica...) i s'adrecen a tot el grup-classe o a un únic alumne:

Exemple 1

"Una cosa que també volia afegir és que, a veure, hi ha gent que té més domini, per lo que sigui, i que li costa menys, i que la pot rebre i directament picar-la. Però si veiem que ens costa una mica, això de rebre-la i picar-la, què podem fer?, quan la rebem, què? Quan la rebem, la parem, ens posem bé i llavors la passem. Eh?, vull dir que qui vegi que li costa molt dirigir-la, quan la pilota ve la parem, i un cop la tenim parada llavors la passem i això potser no ens costa tant, eh?"

Exemple 2

"Andi, bueno, t'has atabalat amb el tema del micro? Val. Però si tu veus que et costa dirigir-la, lo primer que has de fer és aturar-la. Aturar-la, no vulguis contestar-la de seguida, perquè després encara t'hi estàs més estona."

- Relacionades amb la temporalització de les activitats. La professora explica quelcom relacionat amb l'organització temporal de les activitats a realitzar. Presentem les següents recapitulacions anticipatòries com a exemple:

Exemple 1

"Molt bé, el proper dia continuarem amb això dels estics iiii ens fixarem a veure cadascú com agafa l'estic i com li va més bé, segons quina cosa fem. D'acord?"

Exemple 2

"(...) Doncs el proper dia començarem anant al gimnàs a agafar, cada grup, tot el material que necessiti, d'acord? Per tant [breu interrupció pel comentari, inintel·ligible, d'un alumne], per tant, ara, quan arribem a la classe, després deeee, d'acabar la sessió, cada grup es reunirà un moment, abans de que aneu a religió els que hi heu d'anar, i us apuntareu el material que necessitareu, i ho guardarem per dijous, val?"

- Relacionades amb pròpia actuació. La professora explica quelcom relacionat amb la seva forma d'actuar, com en el cas següent:

"He fet uuun, un petit fallo jo. Sabeu quin ha sigut? De feu-se preparar això per grups, tenint els estic i les pilotes allà al costat, clar. Però, a veure, era perillós, perquè clar, tens un estic i una pilota i t'has d'estar allà assegut, pensant una cosa, eh? Vull dir que, si m'hagués adonat ja ho hagués recollit. Però després, mira, ja ho he vist iiiii, i encara ha anat prou bé. (...)"

En el transcurs d'aquestes explicacions, la professora realitza demandes de comprensió, del tipus "..., eh?", "..., d'acord?" o "..., vale?".

En aquestes circumstàncies, els alumnes estan atents i escolten les explicacions de la professora. En algunes ocasions, també donen algun tipus de resposta.

C. Valoració / Seguiment

La professora realitza alguna valoració la qual és escoltada i seguida pels alumnes, en una situació molt similar a l'anterior (B. *Explicació / Seguiment*). També de forma similar, en alguns casos apareixen just abans o al final de la seqüència de comportaments *Pregunta/Resposta/Valoració*, i en d'altres, fins i tot s'hi troben al mig. I tal com també hem considerat abans, en aquestes circumstàncies plantejem aquestes intervencions com a diferenciades perquè no estan relacionades amb la seqüència *Pregunta/Resposta/Valoració* que s'està duent a terme.

La professora fa una valoració sobre algun aspecte de la pràctica que s'ha dut a terme, la qual fa referència a dos aspectes:

- La dificultat de l'activitat proposada:
"A veure, es tractava de que cada grup muntés lo seu, però una cosa és lo que ens proposem (.) una cosa és lo que ens proposem fer quan pensem el circuit, i l'altra és quan el tenim muntat i veiem si les coses són possible fer-les, o no. A lo millor pensem: "Ostres, no sé si posem aquesta rampa ..." i després resulta que proves i aquella rampa no hi ha manera de pujar-la, o ens costa molt. Han de se coses que ens hi hàgim d'esforçar una mica, però que tothom les pugui fer, més o menys, val? (.) Eeeh!"
- L'actitud dels equips durant la pràctica anterior:
"Aviam, aaa, tots els grups els vist forçaaa, força interessats, menys algun que estava una mica més esverat però després ja s'han posat a la feina, també."

Com en el cas de la seqüència de comportaments anteriors, i en el de molts altres analitzats fins aquest moment, la professora intervé reforçant, ampliant, matisant o especificant en el decurs d'aquestes valoracions.

Així, hem identificat els següents comportaments:

- dos tipus de directriu: d'atenció ("*... heu d'escoltar el que he dit.*") i d'actitud i comportament ("*Jaume, sempre que estem asseguts tu estàs dret. Seu, siusplau!*"), i
- demanda de comprensió ("*..., eh?*" // "*..., vale?*").

Els alumnes estan atents i escolten les valoracions de la professora.

D. Demanda / Resposta

En aquestes situacions, són els alumnes els que inicien l'intercanvi instruccional i, com en el cas de les seqüències *Explicació/Seguiment* i *Valoració/Seguiment* analitzades anteriorment, a vegades apareixen just abans o al final de les seqüències de *Pregunta/Resposta/Valoració*.

Els alumnes intervenen fent una petició a la professora, a vegades en forma de pregunta, relacionada amb algun aspecte concret de la pràctica immediata (utilització de material, normativa del joc, forma d'organització...).

La professora emet una resposta verbal.

Com a exemple, presentem la següent situació de la sessió 1:

(Alumne) *Havies dit que també faríem les pilotes toves.*

(Professora) *No, hem dit que ho faríem amb pilotes diferents. N'hem fet tres, perquè no es fes massa llarg. (...)*

IV.1.2.5. Els Segments de Recapitulació (SIR)

Aquests segments són similars als anteriors, en el sentit que representen un espai de reflexió en un moment en què no hi ha pràctica motriu dels alumnes. Però a diferència dels anteriors, no se centren en l'activitat realitzada anteriorment, sinó que la interacció en forma de diàleg que s'estableix entre la professora i els alumnes està relacionada amb aspectes generals de la unitat didàctica i/o, fins i tot, amb aspectes generals d'altres unitats didàctiques que s'hi relacionen. Serveixen per contextualitzar la pràctica i/o facilitar l'assimilació de continguts teòrics; per revisar aspectes relacionats amb els continguts de la unitat didàctica, sobretot amb la seguretat en la pràctica física donades les condicions de la tasca (utilització d'estics); per introduir nous continguts teòrics o per donar una idea general de les activitats que es duran a terme a la sessió, amb la intenció d'orientar els alumnes i relacionar la pràctica posterior amb aspectes treballats en sessions anteriors...

Normalment, com succeïa en altres segments, els alumnes es troben al voltant de la professora, asseguts, agenollats o drets, i aquesta es dirigeix a tot el grup-classe. Tot i així, a vegades s'orienta a un grup o a un únic alumne, moment en el qual la resta escolten o parlen entre ells.

Patrons d'actuació característics del SIR		
Codi	PROFESSORA	ALUMNES
A	a. Pregunta	
		b. Resposta
	c. Valoració	

Quadre IV-6. Patrons d'actuació de la professora i els alumnes en el SIR

A. Pregunta / Resposta / Valoració

El patró d'interacció en aquest segment és molt poc variable i segueix aquesta estructura ja analitzada en d'altres segments d'interactivitat.

Així, amb la intenció d'esbrinar quins són els coneixements previs dels alumnes, de recordar aspectes treballats en d'altres unitats didàctiques o fins i tot en cursos anteriors, de constatar el

grau de comprensió dels alumnes en relació al tema treballat, de conèixer la capacitat dels alumnes de relacionar aspectes conceptuals i procedimentals dels continguts, de reflexionar sobre la millor manera d'executar un gest tècnic o de reflexionar sobre el que s'ha après i millorat al final de la unitat didàctica, la professora inicia l'intercanvi comunicatiu amb una pregunta (*"Aaaaa, quina diferència us assembla que hi deu haver entre feer una passada o fer un llançament?"*), a la qual els alumnes responen. Aquesta resposta sol ser de tipus verbal, tot i que a vegades és de tipus motriu, o una combinació d'ambdues.

Finalment, la professora torna a intervenir després de la contesta dels alumnes, confirmant-la, matisant-la, afegint-hi algun comentari..., és a dir, fent-ne una valoració. En molts casos encadena la seva aportació amb una altra pregunta, amb la qual cosa la professora busca donar continuïtat al diàleg que estableix amb els alumnes.

Val a dir que en algunes ocasions, i amb la intenció de recolzar la pregunta o l'argumentació realitzada després de la resposta dels alumnes, la professora realitza algun tipus de demostració.

Per altra banda, com ja hem observat en segments anteriors (en els SIEOA i SIDV, per exemple), tant durant les preguntes inicials com en les valoracions posteriors, la professora fa diverses manifestacions verbals que reforcen, especifiquen i/o matisen el seu discurs.

En aquest cas, es diferencia⁹⁷:

- *Demostració.* Paral·lelament a les seves explicacions, la professora executa demostracions relacionades amb aspectes tècnics (per exemple, la forma d'agafar l'estic) i/o tàctics (per exemple, la manera com els jugadors s'han de distribuir en l'espai, en un joc de col·laboració-oposició).
- *Directriu.* Les ordres donades per la professora són:
 - d'atenció. La professora vol captar l'atenció dels alumnes, gairebé sempre demanant-los que deixin de parlar (*"Un moment, tssst"*).
 - d'actitud i comportament. L'ordre fa referència a accions considerades no adequades (*"Estàs al mig, Jesús" // "Ara no toca això. Ara estem parlant dels estics"*).
- *Demanda de comprensió.* La professora fa servir fórmules del tipus *"... val?"*, *"...eh?"*, per intentar saber si els alumnes estan entenent el que està explicant.
- *Assignació de torn.* Durant l'intercanvi comunicatiu, la professora guia els torns d'intervenció, donant la paraula a un alumne concret (*"Míriam" // "Digues, Jesús"*) i/o assenyalant-lo o fent algun altre tipus de gesticulació (*"Digues [dirigint-se a un alumne i fent un gest amb el cap]" // "Què més? [dirigint-se a un alumne i fent un gest amb el cap]"*).

⁹⁷ S'ha analitzat de forma conjunta les intervencions que apareixen en les preguntes inicials i en les valoracions finals.

- *Informació.* Amb aquest tipus d'intervenció, la professora manifesta i/o explicita alguna dada o consideració relacionada amb el tema de recapitulació, gairebé sempre relacionat amb arguments valoratius ("Però aixís deeee norma que hem de tenir molt en compte per no fent-se mal i no fer malbé el material, serien de moment aquestes dugues."), tot i que en d'altres no és així ("Els dimecres ara ja no ve. Només vindrà dilluns i dimarts, eh?[referint-se a un estudiant de magisteri en pràctiques]").

Per exemplificar aquesta seqüència de comportaments, reproduïm la conversa entre la professora i els alumnes al principi de la primera sessió de la unitat didàctica, en la qual, entre d'altres, s'observen cinc moments en els quals la professora dóna la paraula als alumnes:

(Professora) *Llavors, a veure, per començar, per a què tothom ho tingui clar, quines coses us assembla que podríem haver de tenir en compte per a què no hi hagi problemes, ni amb els estics ni amb vosaltres. A veure, que alguna vegada em penso que l'any passat, i aixís, ja hi havíem jugat. (.) Aaah, Joan*

(Alumne 1) *No aixecar el pal enlaire.*

(Professora) *A veure, si hem d'aixecar el pal per fer alguna cosa (.) ha de ser quan estiguem ben bé sols, si hi ha gent al voltant no podem pas aixecar-lo, eh?. (.) Vigilem perquè és que això pot fer mal, eh?. Què més ?*

(Alumne 1) *I també que si després, no el llancem, quan d'allò, quan el deixem per terra ...*

(Professora) *Que*

(Alumne 1) *... que es pot trencar.*

(Professora) *O sigui que si el deixem, el deixem amb compte, perquè aquests, sobretot els que estan molt ressecs, si, amb un cop fort es poden trencar, eh?. Míriam?*

(Alumna 2) *Que la tenim que passar també molt, perquè no tinguem problemes amb el grup.*

(Professora) *Ah, bueno això depèn de quin joc fem, eh? Però aixís deeee norma que hem de tenir molt en compte per no fent-se mal i no fer malbé el material, serien de moment aquestes dugues. Si després en trobem més, ja els direm. (.) Diques, Jesús.*

(Alumne 3) *No aixecar-lo, com ha dit en Joan, i tirar, i no tirar gaire fort.*

(Professora) *Vigilar, eh?. Vigilar, per l'estic i per nosaltres, d'acord? (...)*

IV.1.2.6. Els Segments de Transició (SIT)

Els segments de transició representen moments de poca o nul·la rellevància instruccional, en els quals no es donen, de forma significativa, situacions com les considerades en els segments anteriors (explicació i organització, pràctica, valoració, discussió o recapitulació). Així, aquests segments de transició s'observen, per exemple, mentre els alumnes s'apropen a la professora per tal de rebre alguna explicació o realitzar alguna valoració, normalment un cop ha finalitzat un segment de pràctica, quan van a beure aigua o s'esperen per iniciar la sessió, o quan recullen material durant o al final de la sessió.

Tot i que aquests segments tenen poc pes a nivell instruccional, a vegades s'hi realitzen intervencions puntuals, tant per part de la professora com per part dels alumnes, en forma d'ordre, pregunta, demanda o informació (per exemple, quan la professora ha donat l'ordre de finalitzar una pràctica i ha demanat als alumnes que s'apropin on està ella, el primer alumne que hi arriba fa una pregunta sobre què es farà posteriorment, mentre la resta encara s'hi està apropant; o mentre els alumnes han anat a beure aigua, la professora pregunta a un alumne que no hi ha anat què li ha semblat la pràctica anterior).

Patrons d'actuació característics del SIT		
Codi	PROFESSORA	ALUMNES
A	a. Pregunta	
		b. Resposta
	c. Valoració	
B	a. Directriu	
		b. Execució
C	a. Altres intervencions	
		b. Seguiment o execució
D		a. Intervenció
	b. Resposta	
		c. Valoració

Quadre IV-7. Patrons d'actuació de la professora i els alumnes en el SIT

A. Pregunta / Resposta / Valoració

Les preguntes de la professora fan referència a:

- el desenvolupament de les activitats: " *Ho ha fet tothom? Sí?*"

- el comportament dels alumnes: "*A veure (.) Comencem Manel? ...*" // "*Que no vols jugar més?*"
- qüestions organitzatives: "*Per allà a aquell racó, Jaume, no en queda cap?*" [referint-se a pilotes que estan recollint els alumnes, després d'haver finalitzat una pràctica]"
- altres qüestions: "*Per cert, tothom porta xandall?*".

Els alumnes emeten alguna resposta i, a vegades, la professora n'acaba fent una valoració. La següent situació de la cinquena sessió n'és un exemple:

(Professora) *Per cert, tothom porta xandall?*

(Alumne) *Jo sí.*

(Alumne) *Sí.*

(Alumne) *Jo també.*

(...)

(Alumne) *Jo no.*

(Professora) *En Cosmin, que no hi ha manera que se'n recordi.*

B. Directriu / Execució

Hem identificat diferents tipus de directriu, davant les quals la intervenció dels alumnes es concreta en executar l'ordre, normalment amb celeritat:

- *d'organització*. La directriu fa referència a aspectes d'organització dels alumnes i es dirigeixen a un de sol ("*Joan, posa't a la rotllana*" // "*Posa't davant, que no et veig*") o a tot el grup ("*Molt bé. A veure, veniu cap aquí. A veure això.*" // "*A veure, veniu aquí un moment i després endrecem el material. Només un momentet, perquè sinó farem tard al teatre*" // "*A veure, fem una rotllana una mica gran. No cal que ens asseiem, perquè així anem més ràpid*").

Incloem dins d'aquesta categoria les directrius que dóna la professora en relació a qui s'encarrega de retornar el material al gimnàs, al final de la sessió. Entenem aquesta situació com a un moment de transició perquè, a banda de la poca significació instruccional, la majoria d'alumnes no hi participen i, llevat dels que retornen el material, la resta van a beure aigua o es dirigeixen cap a les aules ("*Ei, ei, un moment, un moment, un moment! A, en Manel i en Jesús recullen els aros, les pilotes tothom i els estics els deixem aquí recollits i anem cap allà, eh? Si algú té molta set que vagi amb un moment a beure aigua*" // "*Cosmin, tu fa molts dies que no portes el material, t'ha tocat*").

- *d'actitud i comportament*. En aquests casos, la professora demana que els alumnes actuïn de forma diferent i deixin de realitzar comportaments considerats no adequats, adreçant-se a tot el grup ("*A veure, pareu un moment amb les pilotes, va. Tsss.*" // "*Tss. Hei, compte amb els estics*") o a un alumne concret ("*Ivette, Paula, no toqueu això. En Joan ho havia posat bé*").

C. Altres intervencions / Seguiment o execució

Englobem en aquesta categoria explicacions, demandes o informacions que dona la professora en relació a aspectes generals sovint no relacionats directament amb el desenvolupament de la sessió com, per exemple, la correcta col·locació i funcionament dels micròfons utilitzats a la recerca.

Els alumnes escolten, segueixen la intervenció i no acostumen a donar cap tipus de resposta. Tot i així, sobretot al final de la sessió, alguns alumnes no estan atents a la situació d'interacció.

D. Intervenció / Resposta o seguiment / Valoració

En algunes ocasions, els alumnes comencen l'intercanvi comunicatiu mitjançant una pregunta o una informació, a vegades amb poca o cap relació amb els continguts de les sessions de la unitat didàctica.

Exemple 1 (Segona sessió)

[Mentre tots els alumnes estan recollint i endreçant pilotes, un alumne està al costat de la professora i fa la pregunta]

(Alumne) *Les farem servir un altre cop?* [referint-se a un tipus concret de pilotes]

(Professora) *Sí*

(Alumne) *Vale!!*

Exemple 2 (Primera sessió)

(Alumne) *A mi em fa mal quan m'assec ara. Montse, em fa mal* [referint-se al genoll],

(Professora) *Sí, no. Del cop, fes el que puguis, eh? Si veus que alguna cosa et costa ...*

Exemple 3 (Primera sessió)

(Alumna) *Maria Brizard. Què és Maria Brizard? És que em sona aquest nom (.) Montse? Montse?*

(Professora) *És un nom d'un licor, em sembla. D'un anís o algo aixís.*

Exemple 4 (Tercera sessió)

(Alumne) *Una cosa que em diu la meva germana. Tu la renyes si no porta bambes, el dia de gimnàstica?*

(Professora) *Tsssst. Ara ve al cas, això?*

(Alumne) *No, però és que.*

(Professora) *Val, doncs ja està. A veure (.) Lo mateix que estic renyant ara a la Paula, el mateix grau, de renyament.*

(Alumne) *Vale.*

(Professora) *A veure.*

(Alumne) *Diu que la renyes molt.*

IV.2. L'evolució de les formes d'organització de l'activitat conjunta

Donat que un dels objectius de la investigació és descriure l'acció docent de la professora en el marc de l'organització i la construcció de l'activitat conjunta, en aquest apartat s'emprèn l'estudi i anàlisi de les formes d'organització de la interactivitat durant les sessions de la unitat didàctica, fent atenció preferent a les actuacions i els comportaments de la professora.

L'anàlisi s'ha desenvolupat a partir de la determinació prèvia dels diferents segments d'interactivitat. Per identificar-los hem contemplat i tingut en compte, lògicament, els trets característics que els defineixen.

Abans d'iniciar-ne l'examen, val a dir que tots els SIEOA, SIDV, SIR i SIT s'inicien amb algun tipus d'intervenció de la professora (gairebé sempre una directriu). Quant als SIPMO i SIPNOM, en la majoria de casos també comencen amb alguna intervenció de la professora, però en algunes ocasions són els alumnes els que porten la iniciativa (normalment, començant a realitzar l'activitat).

Pel que fa a la finalització dels segments, el control també és exercit bàsicament per la professora, tot i que en algun cas no és així (per exemple, alguns SIT finalitzen quan els alumnes han acabat de realitzar alguna tasca encomanada -per exemple, anar a beure aigua o recollir el material-, o l'últim segment de la tercera sessió -un SIPMO- va acabar de forma sobtada, fora del control de la professora i/o els alumnes, perquè es va posar a ploure de cop). Gairebé sempre el començament d'un nou segment d'interactivitat porta associat, de forma implícita, l'acabament de l'anterior.

Davant de tot això, no és exagerat afirmar que la iniciativa en l'inici i la finalització dels segments d'interactivitat és exercida de forma gairebé exclusiva per la professora.

Pel que fa a l'organització de l'apartat, comencem analitzant l'estructura general de l'activitat conjunta per, tot seguit, presentar i analitzar el mapa d'interactivitat. A partir d'aquests quadres generals, acabem analitzant l'evolució dels diversos tipus de segments d'interactivitat identificats.

IV.2.1. Anàlisi general de l'estructura de l'activitat conjunta

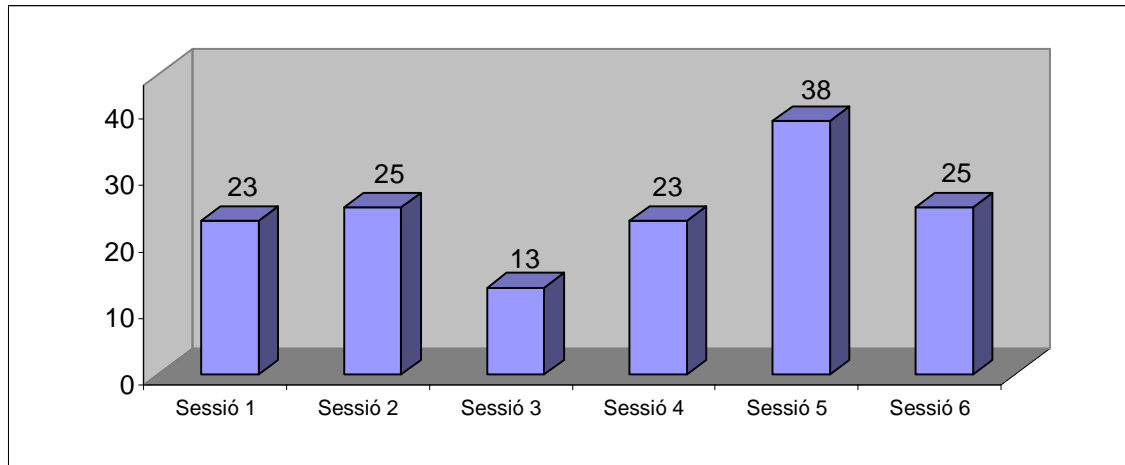
S'han identificat cent quaranta-set segments d'interactivitat al llarg de les sis sessions de la unitat didàctica, els quals han ocupat un total de 16.575 segons. La distribució a cadascuna de les sessions ha estat la que es presenta a la taula següent i s'analitza a continuació.

SI	Sessió 1	Sessió 2	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6	TOTAL
Quantitat	23	25	13	23	38	25	147
% SI totals	15,65%	17,01%	8,84%	15,65%	25,84%	17,01%	100,00%
Durada	2.545"	2.879"	1.806"	3.115"	2.921"	3.309"	16.575"
% t' total	15,35%	17,37%	10,90%	18,79%	17,62%	19,96%	100,00%

Taula IV -1. Quantitat i durada dels segments d'interactivitat, per sessions (en nombre i percentatges)

Es constata, en primer lloc, que el nombre de segments d'interactivitat és força similar en la majoria de les sessions, llevat de la tercera i la cinquena. És a dir, pel que fa al nombre de segments d'interactivitat, s'identifiquen dos moments de disrupció.

El nombre de segments clarament inferior de la tercera sessió és degut al fet que va finalitzar sobtadament perquè es va posar a ploure⁹⁸. Pel que fa a la cinquena sessió, presenta un nombre de segments d'interactivitat molt més elevat que la resta. En poden ser causa les característiques, les condicions i el desenvolupament de les activitats d'ensenyament-aprenentatge, és a dir, el disseny i la dinàmica de la situació. Tornarem a examinar aquestes consideracions de forma més aprofundida en anàlisis posteriors.



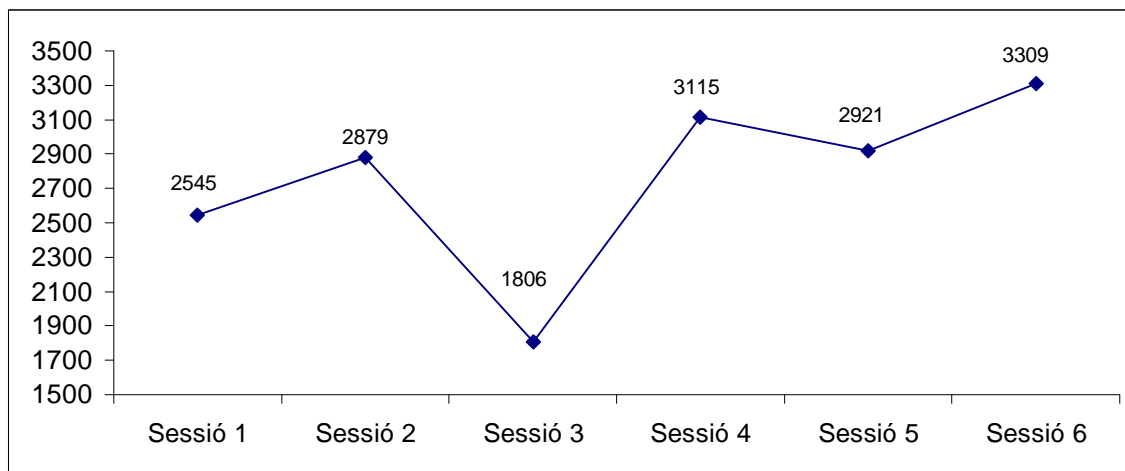
Gràfica IV-1. Nombre de segments d'interactivitat, per sessions.

Pel que fa a la durada, el temps útil⁹⁹ de les sessions presenta una tendència a l'alça, amb l'excepció d'una forta davallada a la tercera sessió. És a dir, a mesura que va avançant la unitat didàctica, el temps útil es va apropant cada cop més al temps del programa (Pieron, 1988; 1999), la qual cosa és possible gràcies a l'escurçament del temps dedicat a triar i transportar el

⁹⁸ Aquesta circumstància ja estat explicada diverses vegades anteriorment.

⁹⁹ Aquest és el valor temporal de la sessió que hem emprat a la nostra anàlisi (veure pàgina 191).

material abans de la sessió, al de recollir-lo i endreçar-lo al final o al que s'inverteix en accedir a la pista poliesportiva a l'inici de la sessió.



Gràfica IV-2. Temps útil de les sessions, en segons.

En referència a les dades quantitatives i temporals dels diferents segments d'interactivitat, s'exposen a la taula següent en xifres absolutes i relatives:

SI	Quantitat	Percentatge	Segons	Percentatge
SIEOA	49	33,33	6.007	36,24
SIPMO	42	28,57	5.274	31,82
SIPNOM	4	2,72	1.367	8,25
SIDV	18	12,25	1.935	11,67
SIR	4	2,72	736	4,44
SIT	30	20,41	1.256	7,58
TOTAL	147	100	16.575	100

Taula IV-2. Quantitat, durada i percentatges dels segments d'interactivitat

Els SIEOA representen el 33'33% dels segments d'interactivitat (quaranta-nou SIEOA sobre cent quaranta-set segments totals). En relació al temps, 6.007 segons pertanyen a aquests segments, és a dir, el 36,24%.

Hem identificat quaranta-dos SIPMO al llarg de la unitat didàctica, la qual cosa representa el 28,57% del nombre total de segments. Quant al temps, dels 16.575 segons totals, 5.274 han estat ocupats per SIPMO, fet que representa el 31,82%.

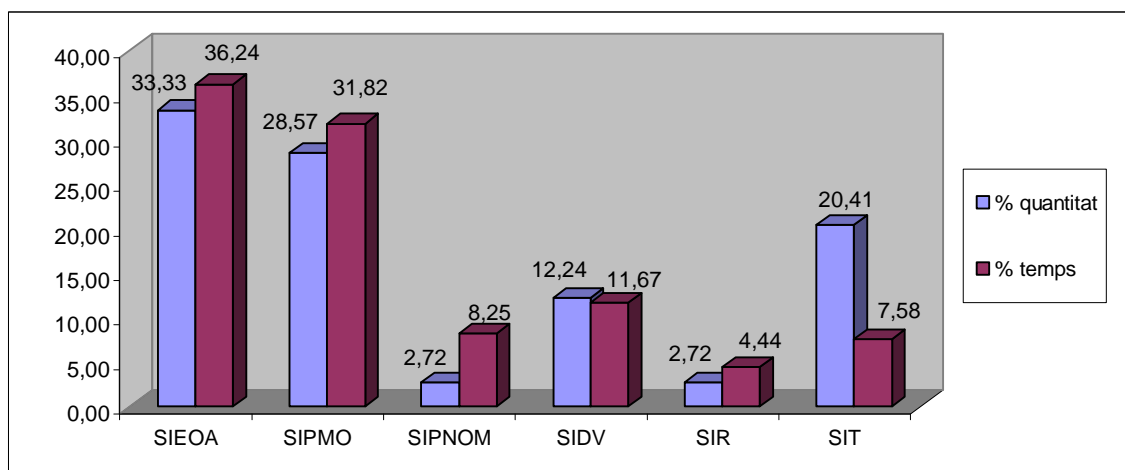
Quant als SIPNOM, representen un 2,72% (quatre SIPNOM sobre cent quaranta-set segments totals) i, dels segons totals de la unitat didàctica, 1.367 pertanyen a aquests segments, és a dir, el 8,25%.

Per altra banda, el nombre total de SIDV és de divuit, la qual cosa representa el 12,25% dels segments totals. Pel que fa al temps, s'hi dediquen 1.935 segons (11,67% del temps total).

Tal com ha succeït en el cas dels SIPNOM, les xifres dels SIR són les més baixes en relació a la resta de segments d'interactivitat: representen el 2,72% (quatre SIR sobre cent quaranta-set segments totals). Si ens centrem en la durada, set-cents trenta-sis segons pertanyen a aquests segments (4,44% del temps global).

Finalment, s'han identificat trenta SIT, la qual cosa representa el 20,41% del nombre total de segments de la unitat didàctica. En relació al temps, s'hi dediquen 1.256 segons, la qual cosa significa el 7,58% del temps.

A la gràfica següent es representen totes les dades percentuals i, tot seguit, s'analitzen algunes qüestions d'interès.



Gràfica IV-3. Percentatges de quantitat i durada dels segments d'interactivitat

Els SIEOA i els SIPMO són els segments que presenten majors percentatges, tant si considerem les dades en relació a la durada com en relació a la quantitat de segments. La màxima dedicació temporal de les sessions s'adreça als SIEOA (més d'un terç, amb el 36,24%), seguit dels SIPMO (gairebé un terç, amb el 31,82%).

Les diferències entre les dades d'aquest dos segments d'interactivitat, tant si es tenen en compte els percentatges de freqüències com de temps, són iguals. És a dir, en relació al nombre de segments d'interactivitat, entre els SIEOA (33,33%) i els SIPMO (28,57%) hi ha una diferència de 4,76 punts percentuals, la qual es manté en considerar el temps (la diferència és de 4,42 punts percentuals). Ara bé, si sumem els percentatges temporals dels dos segments d'interactivitat que fan referència a la pràctica, de tipus motriu (SIPMO: 31,82%) i de tipus no

motriu (SIPNOM: 8,25%), el percentatge global de pràctica és del 40,07%, amb la qual se supera el percentatge de temps que ocupen els SIEOA.

No hi ha diferències a destacar en relació als percentatges de quantitat (12,25%) i temps (11,67%) dels SIDV, però sí en la resta de segments.

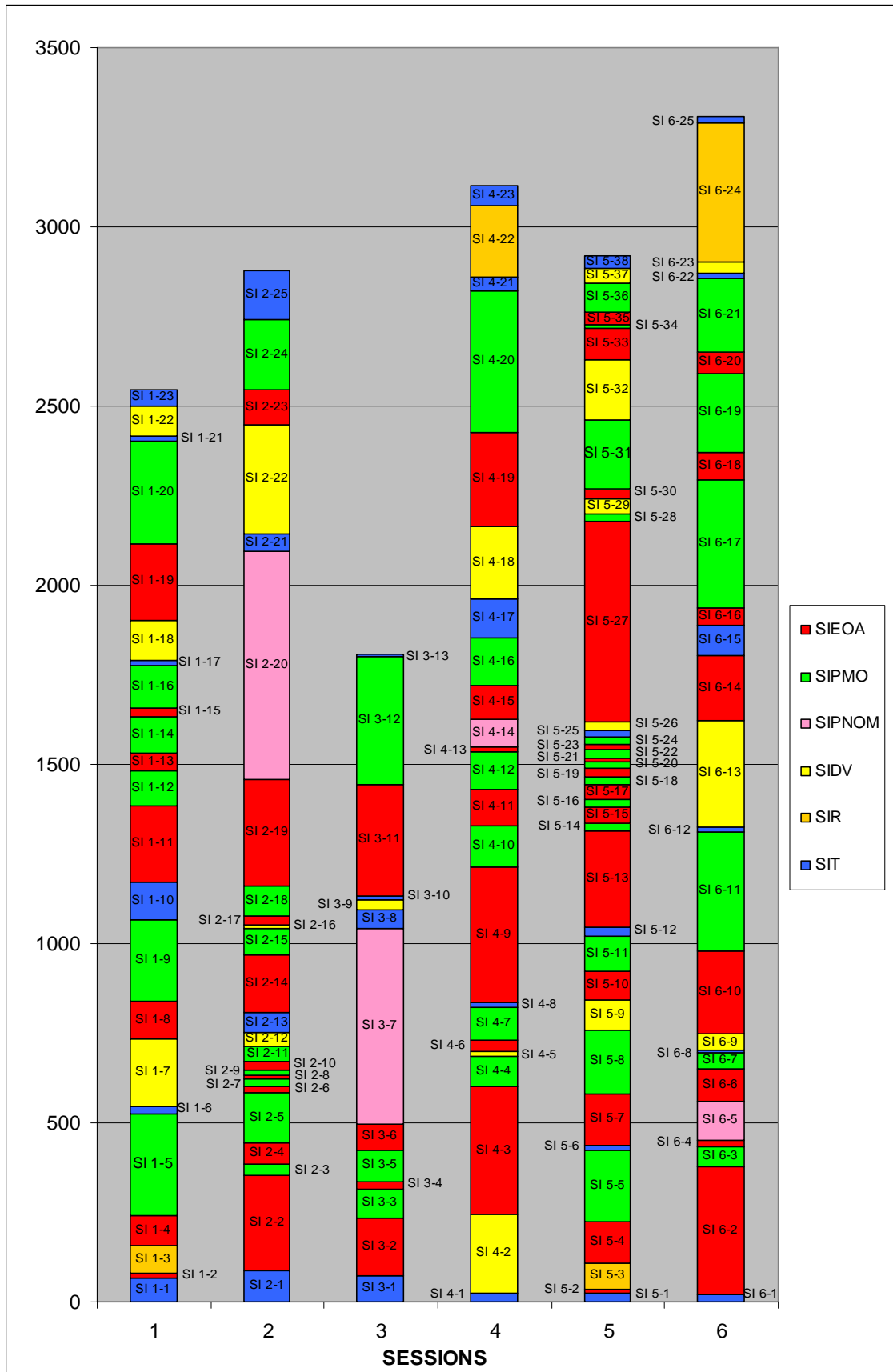
Quan comparem els percentatges de quantitat (2,72%) i temps (4,44%) dels SIR, aquest segon paràmetre és superior al primer. Aquest fet també es constata en fer la comparació en els SIPNOM, però d'una forma encara més acusada: tot i que aquests segments només representen el 2,72% del total de segments, en analitzar el temps que ocupen el percentatge arriba fins el 8,25%. És a dir, tot i que representen un percentatge baix del nombre total de segments d'interactivitat (2,72% en ambdós casos), el percentatge temporal dels SIR suposa gairebé el doble (4,44%); i el dels SIPNOM, el triple (8,25%).

En canvi, en analitzar els SIT aquesta diferència és a la inversa: en relació a la quantitat, representen el 20,41% del total però, en relació al temps, el percentatge baixa fins el 7,58%. És a dir, tot i que una cinquena part dels segments d'interactivitat són de transició, a nivell temporal ocupen menys d'una desena part del temps total.

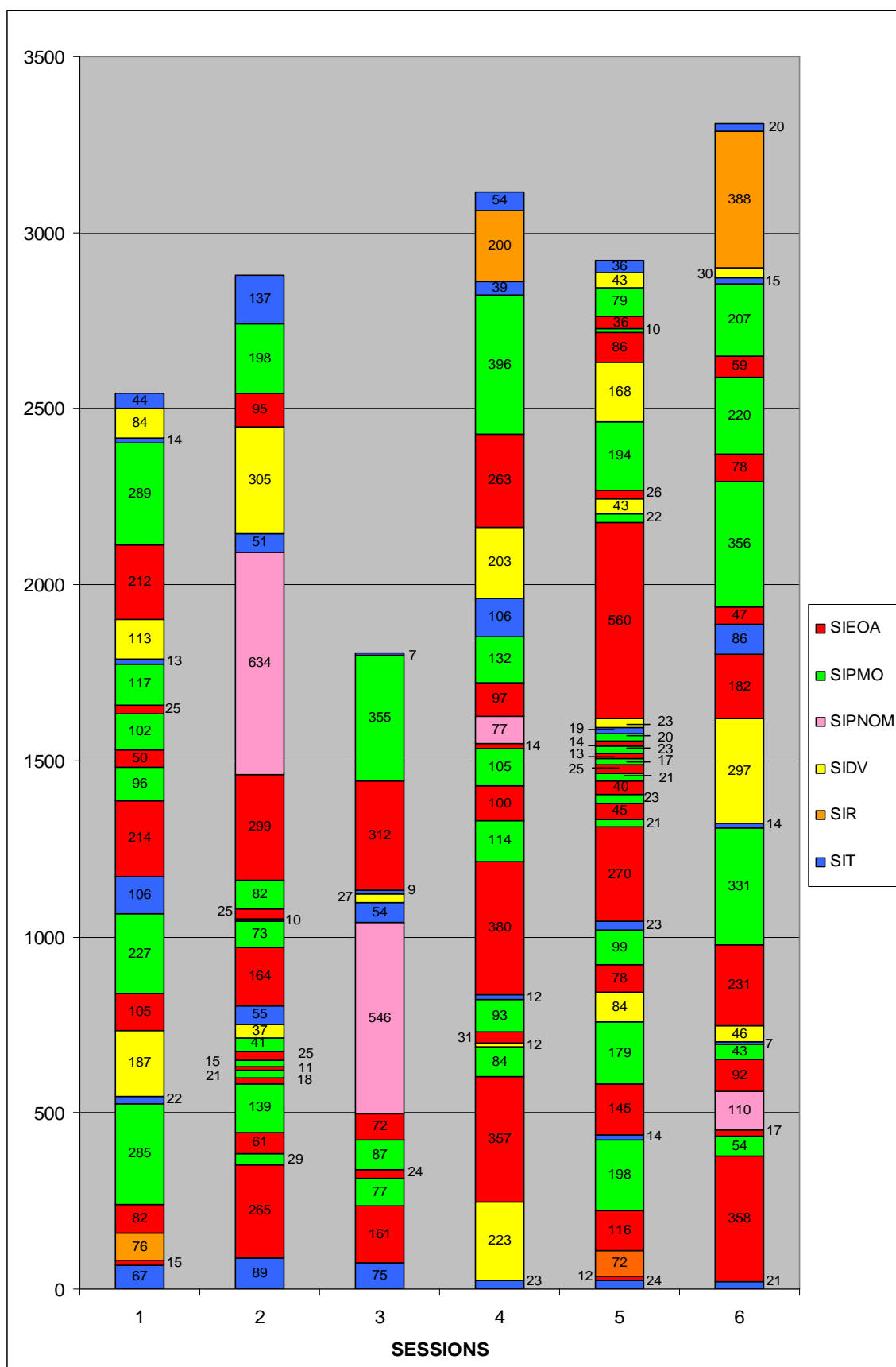
IV.2.2. El mapa d'interactivitat

Després d'aquesta visió general, empenem l'anàlisi de l'estructura general de l'activitat conjunta amb la presentació, explicació i interpretació del mapa d'interactivitat, el qual és definit com la representació que ens permet "*establecer la estructura de la interactividad, es decir, las distintas formas de organización de la actividad conjunta de los participantes en el transcurso de la SD/SAC*" (Coll, Colomina et al., 1992: 212). En paraules de Colomina (1996: 195), el mapa d'interactivitat "*mostra una panoràmica de conjunt de l'estructura que han construït els participants.*"

El representem mitjançant les dues gràfiques de les pàgines següents: a la gràfica IV-4 es mostren els segments d'interactivitat amb el codi utilitzat per identificar-los, i a la IV-5 s'exposa el temps (en segons) que s'ha dedicat a cadascun.



Gràfica IV-4. Mapa d'interactivitat 1 (amb codi dels SI)



Gràfica IV-5. Mapa d'interactivitat 2 (amb segons dedicats a cada SI)

Els segments d'interactivitat d'inici i final de les sessions sempre són SIT, fet derivat d'un dels aspectes metodològics adoptats a la recerca: considerar el temps útil com a element fonamental per a l'anàlisi temporal. Aquesta decisió metodològica determina començar l'anàlisi quan la professora dóna als alumnes la directriu d'apropar-se on és ella, després d'haver portat el material a la pista de pràctica; i de finalitzar-lo quan dóna l'ordre de recollir el material i anar-lo a endreçar, després de donar per acabada la sessió, normalment de forma explícita.

En relació als SIT inicials, tenen una major durada en les tres primeres sessions (seixanta-set, vuitanta-nou i setanta-cinc segons a les sessions primera, segona i tercera, respectivament) que en les tres últimes (vint-i-tres, vint-i-quatre i vint-i-un segons a les sessions quarta, cinquena i sisena, respectivament). És a dir, la quarta sessió representa un punt d'inflexió en relació a la «posada en funcionament» al principi de les sessions, en el sentit que el temps s'escurça de forma considerable. En aquest sentit cal recordar, per una banda, que la professora va decidir afegir una sessió més a la unitat didàctica que havia programat inicialment i que, per una altra, la tercera sessió va veure el seu temps de programa reduït a la meitat com a conseqüència de la pluja. Entenem que, per a aquests dos motius i a partir d'aquest moment, la professora va intentar augmentar al màxim el temps disponible per a la pràctica procurant, entre d'altres accions, reduir al màxim els temps de transició.

Quant als SIT finals, la durada és força igual a totes les sessions, llevat de la segona, en la qual és major, i la tercera, en la qual és molt menor.

Pel fet que els SIT són segments de poca o nul·la rellevància instruccional, amb una funció fonamental d'impàs entre dos segments d'altre tipus, a l'anàlisi que segueix no els tindrem en compte.

Després del SIT inicial i d'un curt SIEOA, la primera sessió segueix amb un SIR, el qual serveix per fer un recordatori de diversos aspectes relacionats amb la seguretat en la utilització dels estics, qüestió ja coneguda pels alumnes des de cursos anteriors. Aquest segment d'interactivitat serveix a la professora per contextualitzar la unitat didàctica i definir unes normes d'utilització del material que seran recurrents durant el desenvolupament de les activitats d'ensenyament-aprenentatge.

Tipus de SI: Recapitulació		SI número: 1-3	Sessió: 1
La professora i els alumnes estan asseguts, en rotllana. La sessió acaba de començar.			
Temps	Transcripció		Situació
0'12"	<i>(Professora)</i> Llavors, a veure, per començar, per a què tothom ho tingui clar, quines coses us assembla que podríem haver de tenir en compte per a què no hi hagi problemes, ni amb els estics ni amb vosaltres. A veure, que alguna vegada em penso que l'any passat, i aixís, ja hi havíem jugat. Aaah, Joan		Alguns alumnes aixequen la mà.
0'29"	<i>(Joan)</i> No aixecar el pal enlaire.		

0'32"	(Professora) A veure, si hem d'aixecar el pal per fer alguna cosa (.) ha de ser quan estiguem ben bé sols, si hi ha gent al voltant no podem pas aixecar-lo, eh?. Vigilem perquè és que això pot fer mal, eh?. Què més ?	
0'42"	(Joan) I també que si després, no el llancem, quan d'allò, quan el deixem per terra ...	
0'47"	(Professora) Que	
0'48"	(Joan) ... que es pot trencar.	
0'50"	(Professora) O sigui que si el deixem, el deixem amb compte, perquè aquests, sobretot els que estan molt ressecs, si, amb un cop fort es poden trencar, eh?.	
(...)		
1'06"	(Professora) Digues.	
1'07"	(Alumna 2) Que la tenim que passar també molt, perquè no tinguem problemes amb el grup.	
1'12"	(Professora) Ah, bueno això depèn de quin joc fem, eh? Però aixís deeee norma que hem de tenir molt en compte per no fent-se mal i no fer malbé el material, serien de moment aquestes dugues. Si després en trobem més, ja els direm. Digues, Jesús.	
1'23"	(Jesús) No aixecar-lo, com ha dit en Joan, i tirar, i no tirar gaire fort.	
1'26"	(Professora) Vigilar, eh?. Vigilar (.) per l'estic i per nosaltres, d'acord?	
A partir d'aquí, la professora continua amb l'explicació de la tasca.		

Quadre IV-8. Segment de recapitulació inicial (SI 1-3)

L'última sessió també finalitza, si obviem el segment de transició final, amb un SIR (d'una durada que supera els sis minuts). La professora pretén que els alumnes expliquin els aprenentatges que creuen que han assolit, les sensacions que han tingut o el que els ha agradat més durant la unitat didàctica.

Tipus de SI: Recapitulació		SI número: 6-24	Sessió: 6
Els alumnes han acabat un partit d'hoquei-sala. La professora els ha demanat que s'apropin on és ella i s'asseguin en rotllana.			
Temps	Transcripció	Situació	
48'08"	(Professora) Va. Seu Manel. A veure, ara seiem i deixem els estics quietes perquè (?) com que és la última sessió m'agradaria (.) que tothom, pensés, aixís deeee (.) sense entretenir-nos gaire, pensés amb totes aquestes sessions, deeee estics (.) Ivette, si encara no he dit què! (.) A veure, aaa, què us assembla que hem après, què us assembla que hem mill. No, cadascú, eh? Què li sembla queee ha millorat, respecte lo que sabia abans? Aaaaaa, què, si voleu dir (?), però m'interessa molt què li sembla a cadascú que ha après ooooo amb quines coses ha millorat una mica a través d'aquestes sessions. Estàs al mig, Jesús. (.) A veure, va, fem una passada ràpida. Irene.	Una alumna aixeca la mà per demanar torn de paraula.	
48'59"	(Irene) A fer passes. Per què abans (?)		
49'05"	(Professora) La controles més.		
49'06"	(Irene) Sí		
49'06"	(Professora) Molt bé. I la Sandra?		
49'08"	(Sandra) Com la Irene, de fer els passes i rectes i això. Iiii m'ha agradat molt lo del circuits aquells que vam fer. L'únic que no vam tinger molt de temps		
49'16"	(Professora) El dia de laaaaa, del diluvi.		
La valoració continua fins al final de la sessió.			

Quadre IV-9. Segment de recapitulació final (SI 6-24)

En definitiva, la unitat didàctica comença i acaba de la mateixa manera: amb un SIR. A la sessió inicial, amb una funció de contextualització a partir que els alumnes recordin aspectes ja treballats en cursos anteriors en relació a la seguretat en l'ús del material específic de la unitat didàctica; i a la sessió final, amb un paper de recapitulació i valoració a partir de l'expressió, per part dels alumnes, de les sensacions, els aprenentatges, els interessos... viscuts i/o desenvolupats al llarg de la unitat didàctica.

Relacionat en certa manera amb això, i també sense considerar els SIT inicials i finals, la quarta sessió també finalitza amb un SIR, i la cinquena hi comença. Per les característiques de les intervencions de la professora i els alumnes, aquests segments representen períodes de valoració de la feina feta fins el moment i tenen una funció d'avaluació intermèdia, per seguir endavant amb els objectius de la unitat didàctica.

A banda de la primera i de la cinquena sessions, les quals s'inicien amb un SIR, s'observa que la segona, la tercera i la sisena comencen de la mateixa manera: amb un SIEOA que va seguit d'un SIPMO. La quarta sessió, per la seva banda, comença amb un SIDV en el qual la professora i els alumnes valoren l'activitat de la sessió anterior, la qual es va haver d'acabar de cop com a conseqüència de la pluja. Així doncs, aquest SIDV s'hauria hagut de fer al final de la sessió anterior, per la qual cosa aquesta quarta sessió hauria començat també, com les tres anteriors, amb un SIEOA i un SIPMO.

Per tot això, podem considerar que, en una pauta habitual i repetitiva, les sessions que no comencem amb un SIR ho fan amb un SIEOA+SIPMO.

Pel que fa a la finalització de les sessions, ja s'ha comentat que la quarta i la sisena conclouen amb un SIR. En canvi, la primera i la cinquena acaben amb un SIDV; i la segona i la tercera, amb un SIPMO. Tot i així, fem algunes matisacions a aquestes dues últimes sessions.

En primer lloc, als fulls de la programació inicial la professora tenia previst acabar la segona sessió (la qual va allargar amb una sessió addicional perquè no hi va haver temps de finalitzar-la) amb una dinàmica de valoració¹⁰⁰, és a dir, amb un SIDV.

En segon lloc, ja hem comentat que la quarta sessió va començar amb un SIDV que feia referència a la sessió anterior (la tercera). Si aquesta no hagués finalitzat de forma sobtada i imprevista, s'hauria hagut de dur a terme al final de la sessió. És a dir, la tercera sessió també hauria finalitzat amb un SIDV.

Així, també podem afirmar que, en una altra pauta habitual i repetitiva, la professora planifica acabar les sessions amb una dinàmica de discussió i valoració tot i que, en algunes sessions, les circumstàncies de la situació interactiva no li ho permeten o li fan variar la planificació inicial.

¹⁰⁰ Veure annex 1.

En el decurs de les sessions, els SIPMO i els SIPNOM, és a dir, els segments de pràctica (tant motriu com no motriu) van sempre precedits d'un SIEOA. Aquesta circumstància és força raonable pel fet que en els SIEOA es defineixen i estipulen les condicions i característiques de les activitats d'ensenyament-aprenentatge que es realitzen en els SIPMO i en els SIPNOM posteriors. En força ocasions, al final d'un SIPMO o d'un SIPNOM es dóna un SIDV, en el qual la professora i els alumnes comenten, analitzen i avaluen la pràctica realitzada anteriorment. En qualsevol dels casos anteriors, sovint apareixen SIT entre els diferents segments, en els quals gairebé sempre la professora demana als alumnes que s'apropin on és ella per tal de continuar amb les activitats programades.

Aquestes situacions permeten establir uns patrons de certa regularitat en l'encadenament de segments d'interactivitat, a mode de configuracions de segments d'interactivitat¹⁰¹. N'hem diferenciat dinou, classificats en cinc grups. Abans de presentar-los, fem una consideració en relació als SIT: entenent que són segments amb nul·la, o molt poca, funció instruccional i que representen bàsicament moments de pas entre segments o de reajustament dins de la sessió (recollir material, apropar-se on és la professora, anar a beure aigua...), creiem que la seva ubicació en una configuració de segments d'interactivitat és poc significativa i, per tant, aplegarem en un mateix grup configuracions de segments d'interactivitat que poden tenir, o no, SIT intermedis.

El primer grup està format per set configuracions que encadenen un o diversos SIEOA i SIPMO inicials amb un SIDV final. És el cas, per exemple, de les seqüències SI 1-11 (SIEOA) + SI 1-12 (SIPMO) + SI 1-13 (SIEOA) + SI 1-14 (SIPMO) + SI 1-15 (SIEOA) + SI 1-16 (SIPMO) + SI 1-17 (SIT) + SI 1-18 (SIDV) a la primera sessió, o SI 1-4 (SIEOA) + SI 1-5 (SIPMO) + SI 1-6 (SIT) + SI 1-7 (SIDV) a la primera i SI 6-10 (SIEOA) + SI 6-11 (SIPMO) + SI 6-12 (SIT) + SI 6-13 (SIDV) a la sisena sessió.

En tots aquests casos, la professora explica i organitza l'activitat d'ensenyament-aprenentatge i, a continuació, els alumnes l'executen. Després d'aquesta seqüència, la qual es pot donar una o diverses vegades seguides, la professora i els alumnes acaben amb una discussió, anàlisi, valoració o avaluació de l'activitat.

Dintre d'aquest grup considerem una variant, la qual presenta diversos encadenaments de SIEOA + SIPMO + SIDV: SI 5-27 (SIEOA) + SI 5-28 (SIPMO) + SI 5-29 (SIDV) + SI 5-30 (SIEOA) + SI 5-31 (SIPMO) + SI 5-32 (SIDV) + SI 5-33 (SIEOA) + SI 5-34 (SIPMO) + SI 5-35 (SIEOA) + SI 5-36 (SIPMO) + SI 5-37 (SIDV), a la cinquena sessió.

¹⁰¹ Veure pàgina 177.

El segon grup s'inicia com l'anterior però, després del SIDV torna a haver-hi una o més seqüències de SIEOA i SIPMO. Així, després de la dinàmica de discussió i valoració, la professora torna a explicar i organitzar l'activitat per tal que els alumnes la repeteixin.

És el cas, per exemple, de l'encadenament SI 1-4 (SIEOA) + SI 1-5 (SIPMO) + SI 1-6 (SIT) + SI 1-7 (SIDV) + SI 1-8 (SIEOA) + SI 1-9 (SIPMO) a la primera sessió, o del SI 5-4 (SIEOA) + SI 5-5 (SIPMO) + SI 5-6 (SIT) + SI 5-7 (SIEOA) + SI 5-8 (SIPMO) + SI 5-9 (SIDV) + SI 5-10 (SIEOA) + SI 5-11 (SIPMO) a la cinquena sessió. N'hem identificat tres.

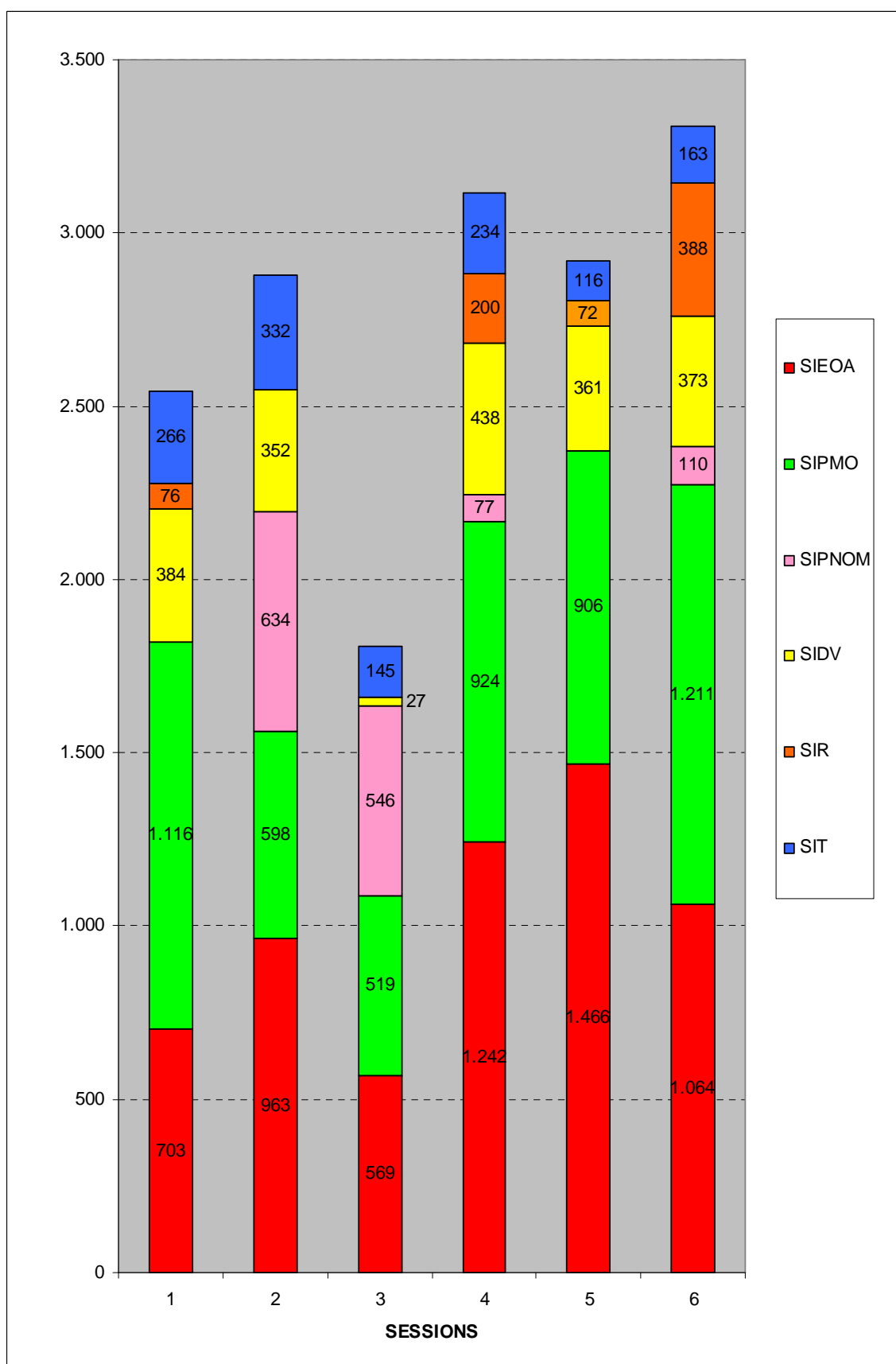
En el tercer grup la seqüència és més senzilla que en els grups anteriors, i es limita a l'encadenament d'explicació i organització amb pràctica motriu, una o dues vegades. Per exemple, SI 2-23 (SIEOA) + SI 2-24 (SIPMO) a la segona sessió, SI 4-19 (SIEOA) + SI 4-20 (SIPMO) a la quarta sessió, SI 3-2 (SIEOA) + SI 3-3 (SIPMO) + SI 3-4 (SIEOA) + SI 3-5 (SIPMO) a la tercera sessió, o SI 2-14 (SIEOA) + SI 2-15 (SIPMO) + SI 2-16 (SIT) + SI 2-17 (SIEOA) + SI 2-18 (SIPMO) a la segona sessió. Se n'han identificat cinc.

En una seqüència similar a la primera, al quart grup s'encadenen diversos SIEOA amb SIPMO o SIPNOM, i es finalitza amb un SIDV. Se n'han identificat dos casos (SI 4-9 (SIEOA) + SI 4-10 (SIPMO) + SI 4-11 (SIEOA) + SI 4-12 (SIPMO) + SI 4-13 (SIEOA) + SI 4-14 (SIPNOM) + SI 4-15 (SIEOA) + SI 4-16 (SIPMO) + SI 4-17 (SIT) + SI 4-18 (SIDV) a la quarta sessió, i SI 6-2 (SIEOA) + SI 6-3 (SIPMO) + SI 6-4 (SIEOA) + SI 6-5 (SIPNOM) + SI 6-6 (SIEOA) + SI 6-7 (SIPMO) + SI 6-8 (SIT) + SI 6-9 (SIDV) a la sisena sessió), amb actuacions dels alumnes molt similars: estan organitzats en dos equips, en un joc de col·laboració-oposició, i han d'arribar a un consens per establir una estratègia per al seu desenvolupament.

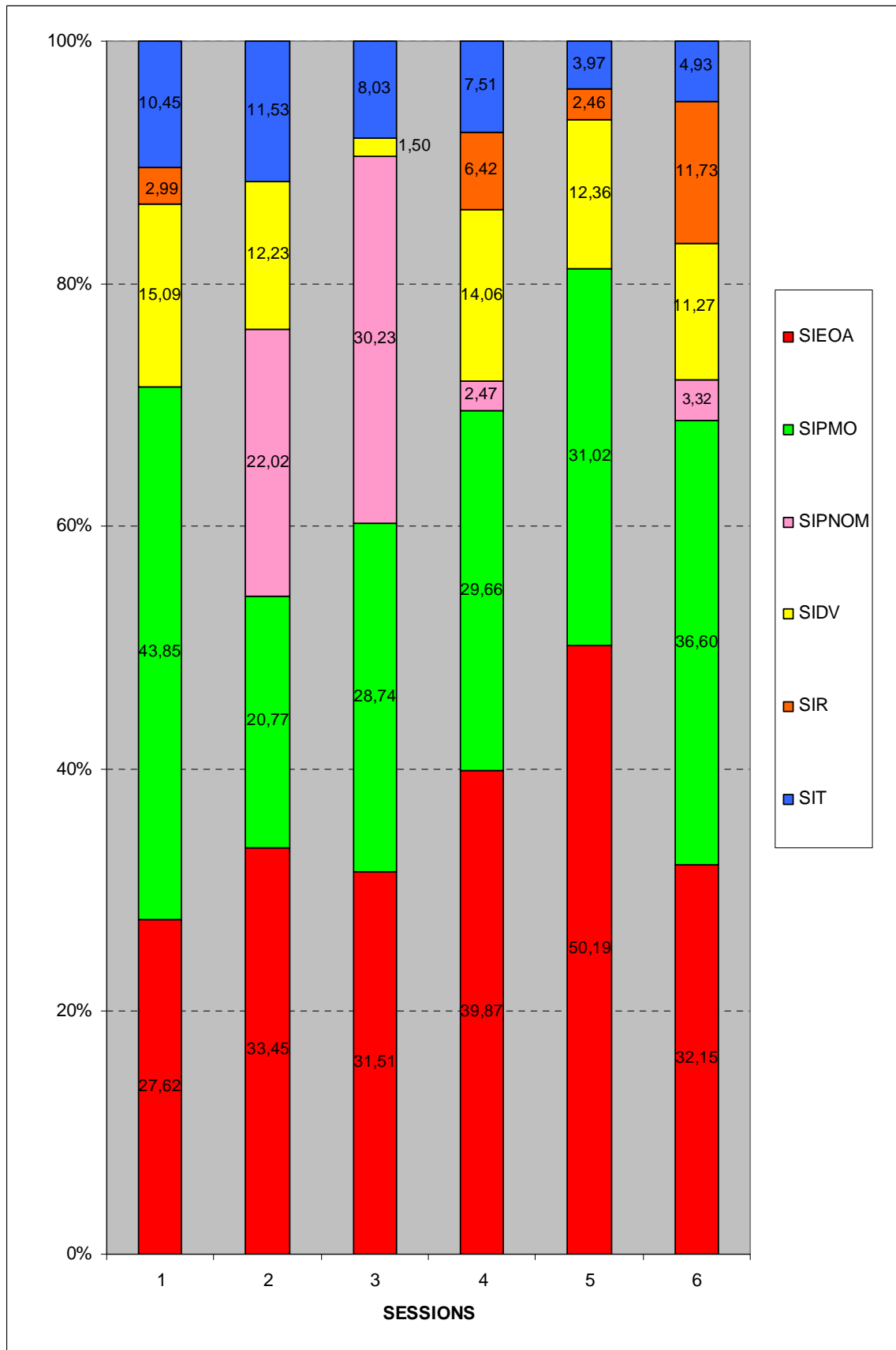
Finalment, el cinquè grup engloba encadenaments que només apareixen un cop: SI 2-19 (SIEOA) + SI 2-20 (SIPNOM) + SI 2-21 (SIT) + SI 2-22 (SIDV) a la segona sessió, SI 3-6 (SIEOA) + SI 3-7 (SIPNOM) + SI 3-8 (SIT) + SI 3-9 (SIDV) + SI 3-10 (SIT) + SI 3-11 (SIEOA) + SI 3-12 (SIPMO) a la tercera sessió, i SI 5-2 (SIEOA) + SI 5-3 (SIR), a la cinquena sessió.

IV.2.3. L'evolució dels segments d'interactivitat

A les gràfiques IV-6 i IV-7 es representen les dades temporals dels segments d'interactivitat a cadascuna de les sessions de la unitat didàctica en termes absoluts i percentuals, respectivament, i tot seguit se n'analitza i interpreta l'evolució un per un.



Gràfica IV-6. Temps (en segons) dels segments d'interactivitat a les diferents sessions

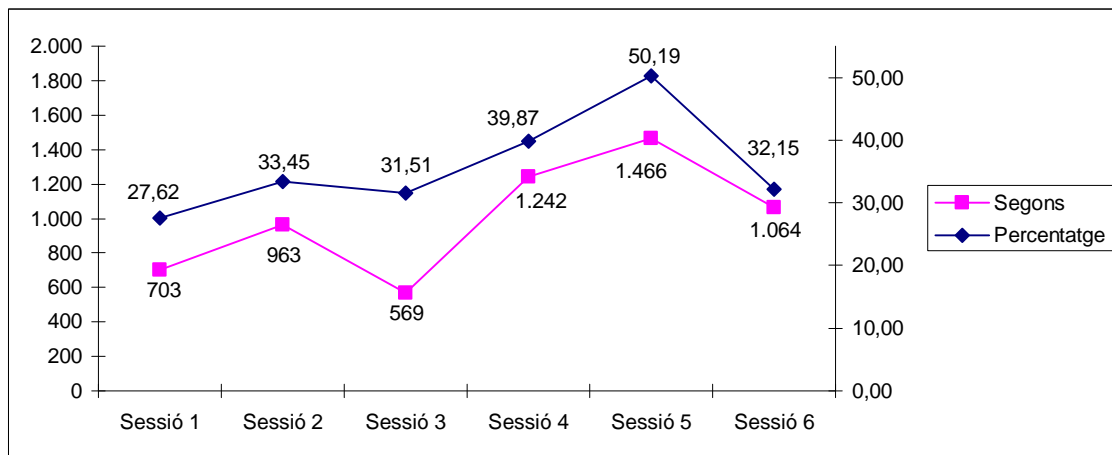


Gràfica IV-7. Percentatge temporal dels segments d'interactivitat a les diferents sessions

IV.2.3.1. L'evolució dels Segments d'Explicació i Organització de l'Activitat (SIEOA)

Al llarg de la unitat didàctica, el repartiment temporal dels SIEOA és el següent:

- 1a sessió: 703" (27,62% del temps total de la sessió).
- 2a sessió: 963" (33,45% del temps total de la sessió).
- 3a sessió: 569" (31,51% del temps total de la sessió).
- 4a sessió: 1.242" (39,87% del temps total de la sessió).
- 5a sessió: 1.466" (50,19% del temps total de la sessió).
- 6a sessió: 1.064" (32,15% del temps total de la sessió).



Gràfica IV-8. SIEOA, per sessions (en segons i percentatges)

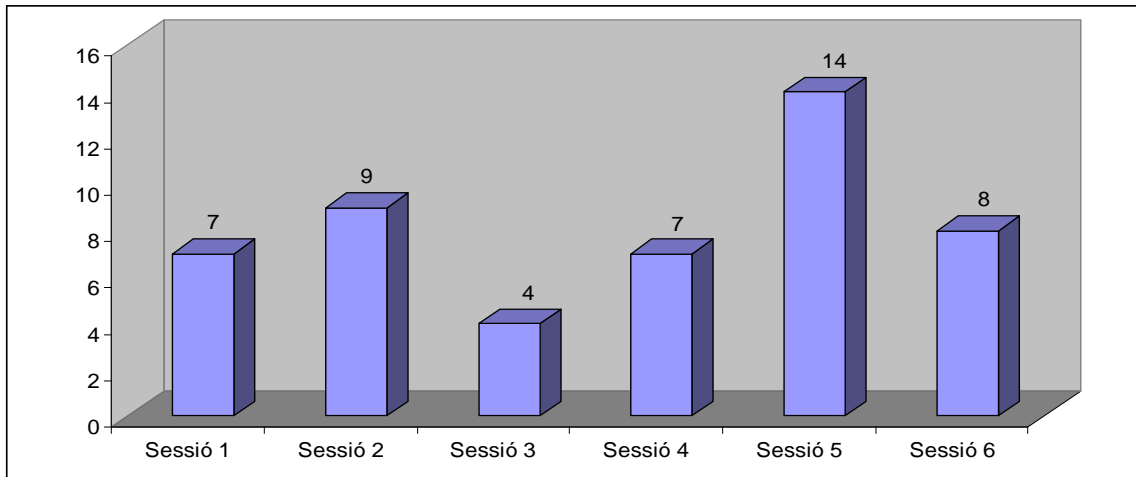
El percentatge de temps dedicat a explicar i organitzar les activitats presenta una tendència a l'alça al llarg de la unitat didàctica, llevat de l'última sessió en la qual hi ha una forta davallada, de divuit punts percentuals, respecte la sessió anterior.

Per altra banda, si comparem les dades concretes de cada sessió amb la mitjana global (35,79%), constatem que la majoria de sessions presenten una diferència no superior o inferior al 5%, llevat de la primera (-8,17%) i la cinquena (+14,40%).

Al tenir en compte els segons, s'observa una tendència similar als percentatges, tot i que amb una clara davallada a la tercera sessió.

La quantitat de segments identificats a la tercera sessió és inferior, i el de la cinquena superior, i el de la resta de sessions, les quals presenten una quantitat similar: la mitjana de la primera, segona, quarta i sisena sessions és de vuit SIEOA aproximadament, mentre que a la tercera se

n'han comptabilitzat quatre (la meitat) i a la cinquena, catorze (gairebé el doble). A la gràfica següent es representen les dades.



Gràfica IV-9. Quantitat de SIEOA, per sessions

IV.2.3.2. L'evolució dels Segments de Pràctica Motriu (SIPMO)

Com en el cas anterior, hem identificat SIPMO en totes les sessions de la unitat didàctica, amb la següent distribució temporal:

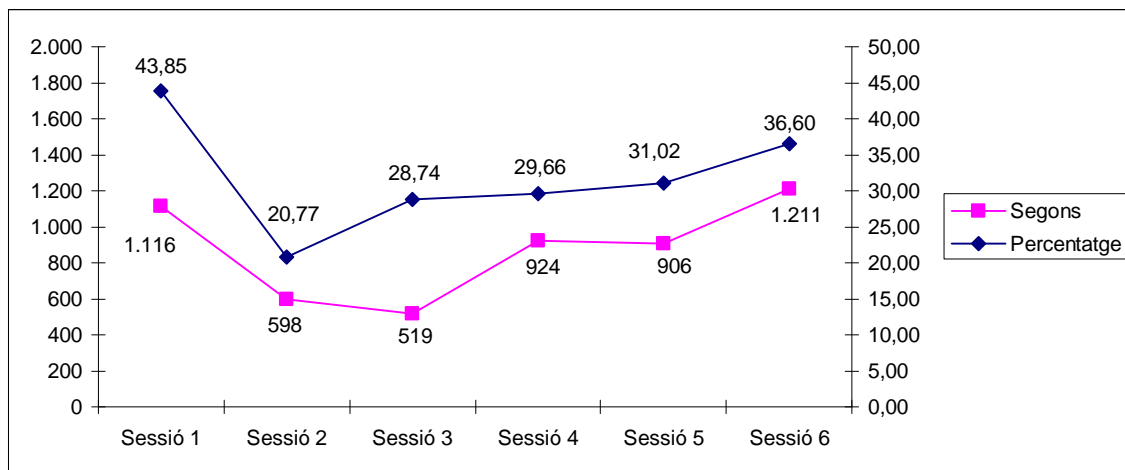
- 1a sessió: 1.116" (43,85% del temps total de la sessió).
- 2a sessió: 598" (20,77% del temps total de la sessió).
- 3a sessió: 519" (28,74% del temps total de la sessió).
- 4a sessió: 924" (29,66% del temps total de la sessió).
- 5a sessió: 906" (31,02% del temps total de la sessió).
- 6a sessió: 1.211" (36,60% del temps total de la sessió).

El major percentatge de temps es presenta a la primera sessió i el menor, a la segona. A partir d'aquest moment, s'observa un increment progressiu al llarg de les sessions sense arribar, no obstant, al nivell de la primera. Tot i així, si analitzem les dades absolutes (segons), constatem que de la segona a la tercera sessió hi ha una disminució temporal, tot i que a nivell percentual s'observa un important increment (de gairebé el 8%).

Creiem que el fet que en la primera sessió s'ocupi un percentatge de SIPMO més elevat que en la resta de sessions està directament relacionat amb l'objectiu educatiu definit i les activitats d'ensenyament-aprenentatge dissenyades. La professora es planteja, com a objectiu educatiu de la primera sessió, "*Conèixer les possibilitats motrius dels estics amb les pilotes i les "pastilles"*". Per assolir-lo, proposa activitats d'ensenyament-aprenentatge molt obertes i

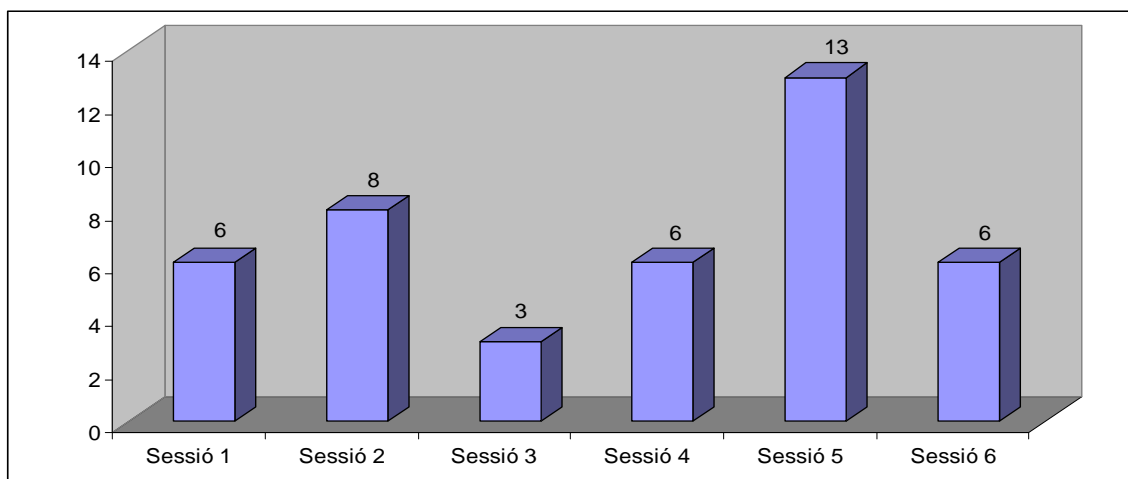
basades, fonamentalment, en la lliure experimentació i el joc motriu, les quals afavoreixen que el temps de compromís motor sigui elevat.

A més a més, cal considerar que en aquesta primera sessió s'observa el percentatge més baix de dedicació temporal als SIEOA (27,62%), tal com s'ha exposat anteriorment.



Gràfica IV-10. SIPMO, per sessions (en segons i percentatges)

Pel que fa al nombre, constatem una situació gairebé idèntica als SIEOA: a la primera, quarta i sisena sessions s'han registrat sis segments, i a la segona vuit; en canvi, a la tercera només se n'han enregistrat tres i a la cinquena, tretze.

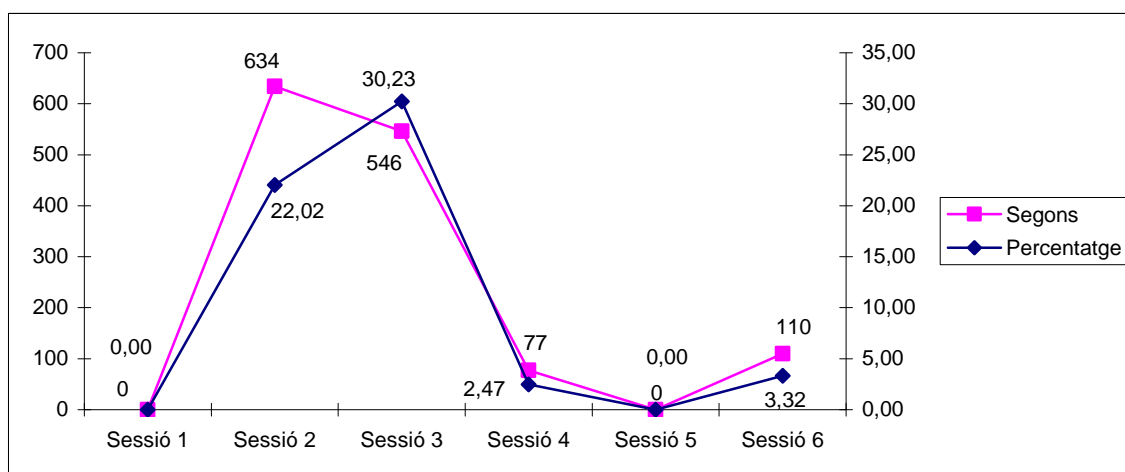


Gràfica IV-11. Quantitat de SIPMO, per sessions

IV.2.3.3. L'evolució dels Segments de Pràctica No Motriu (SIPNOM)

L'estructuració temporal dels SIPNOM a les diferents sessions és de:

- 2a sessió: 634" (22,02% del temps total de la sessió).
- 3a sessió: 546" (30,23% del temps total de la sessió).
- 4a sessió: 77" (2,47% del temps total de la sessió).
- 6a sessió: 110" (3,32% del temps total de la sessió).



Gràfica IV-12. SIPNOM, per sessions (en segons i percentatges)

A la primera i la cinquena sessions no s'ha identificat cap segment d'interactivitat d'aquest tipus, i a la quarta i la sisena el percentatge de temps de la sessió dedicat als SIPNOM és molt baix (2,47% i 3,32%, respectivament). És a la segona i tercera sessions on aquests percentatges són més significatius, coincidint amb els percentatges més baixos de temps destinats als SIPMO. En certa manera, podem considerar que la menor quantitat de pràctica motriu en aquestes dues sessions es veu compensada per la major quantitat de pràctica no motriu, tal com es representa a la taula següent.

SI	Sessió 1	Sessió 2	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6
SIPMO	43,85%	20,77%	28,74%	29,66%	31,02%	36,60%
SIPNOM	0%	22,02%	30,23%	2,47%	0,00%	3,32%
SIPMO + SIPNOM	43,85%	42,79%	58,97%	32,13%	31,02%	39,92%

Taula IV-3. Percentatges temporals de SIPMO i SIPNOM, per sessions

Si sumem els percentatges de temps dedicats als SIPMO i als SIPNOM a cada sessió, és a dir, els dedicats a la pràctica (tant motriu com no motriu), s'observa que a la segona sessió les

dades gairebé s'igualen als valors de la primera, en la qual només hem identificat SIPMO, i que a la tercera el percentatge augmenta molt per sobre (en més del 15%). A més, en aquesta tercera sessió gairebé el 60% del temps ha estat dedicat a la pràctica, tant de tipus motriu com no motriu. A les tres últimes sessions, en les quals les dades dels SIPNOM són molt baixes o nul·les, els percentatges globals de temps de pràctica són inferiors que en qualsevol de les tres primeres sessions.

En relació a la quantitat de segments, presentem les dades a la taula següent.

SI	Sessió 1	Sessió 2	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6	TOTAL
SIPNOM	0	1	1	1	0	1	4

Taula IV-4. Quantitat de SIPNOM, per sessions

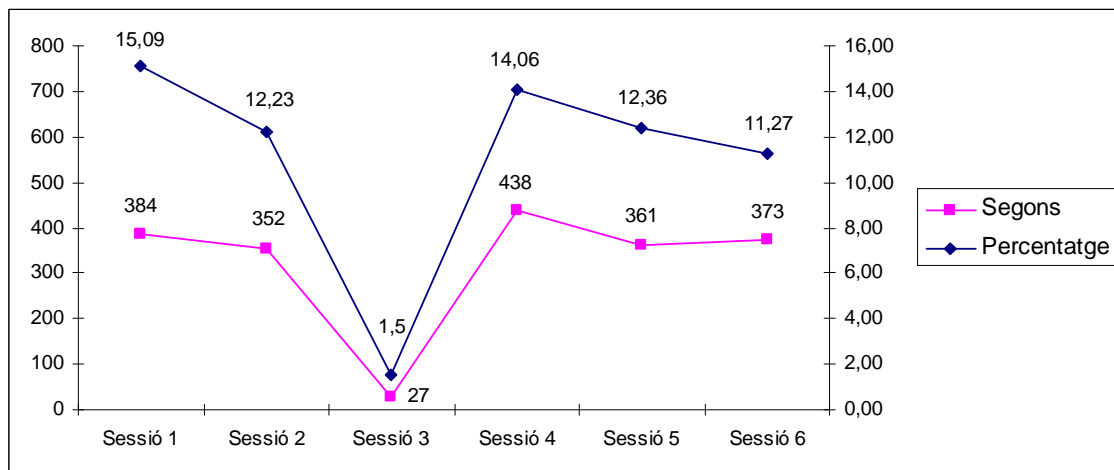
IV.2.3.4. L'evolució dels Segments de Discussió i Valoració (SIDV)

Quant als SIDV, la disposició temporal en el transcurs de les sessions de la unitat didàctica és:

- 1a sessió: 384" (15,09% del temps total de la sessió).
- 2a sessió: 352" (12,23% del temps total de la sessió).
- 3a sessió: 27" (1'50% del temps total de la sessió).
- 4a sessió: 438" (14,06% del temps total de la sessió).
- 5a sessió: 361" (12,36% del temps total de la sessió).
- 6a sessió: 373" (11,27% del temps total de la sessió).

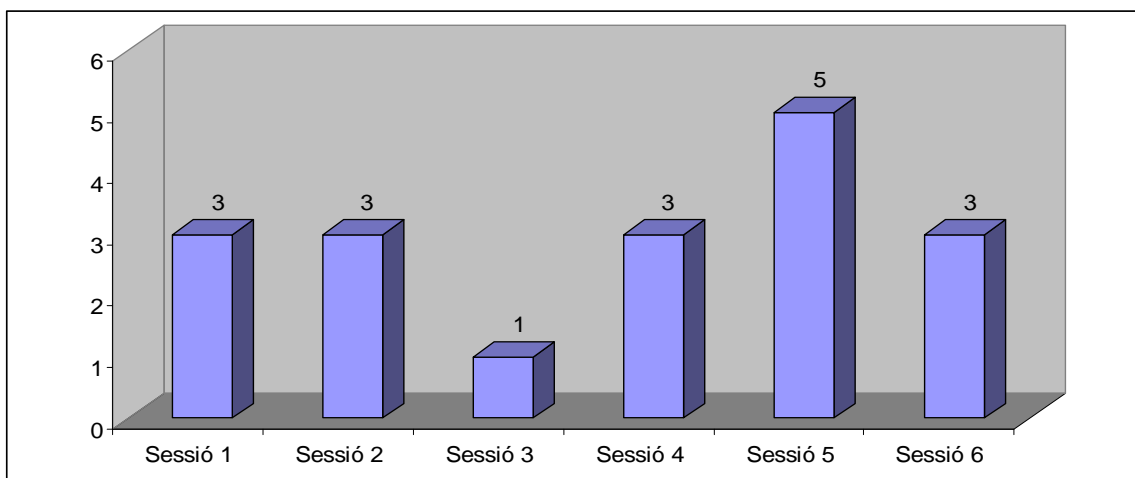
Amb diferències poc significatives, les dades percentuals mostren una tendència a la baixa, llevat del cas excepcional de la tercera sessió. En els SIDV trobem una d'aquelles situacions en les quals la dinàmica especial de la tercera sessió esbiaixa els resultats: el fet que la sessió s'interrompés sobtadament va provocar que no es poguessin realitzar discussions i valoracions al final, tot i que la professora tenia programat fer-ne. De fet, com ja ha estat esmentat a la interpretació del mapa d'interactivitat, el SIDV amb què s'inicia la quarta sessió fa referència a l'activitat final de la tercera.

Sigui com sigui, s'observa una tendència davallant, més evident al considerar els percentatges de temps que els segons, tot i que, en cap cas, les diferències puguin definir-se com a molt grans.



Gràfica IV-13. SIDV, per sessions (en segons i percentatges)

El nombre de segments a la primera, segona, quarta i sisena sessions és el mateix: tres. I tal com succeïa amb els SIEOA i els SIPMO, a la tercera sessió se n'enregistren menys (només un) i a la cinquena, més (gairebé el doble: cinc).



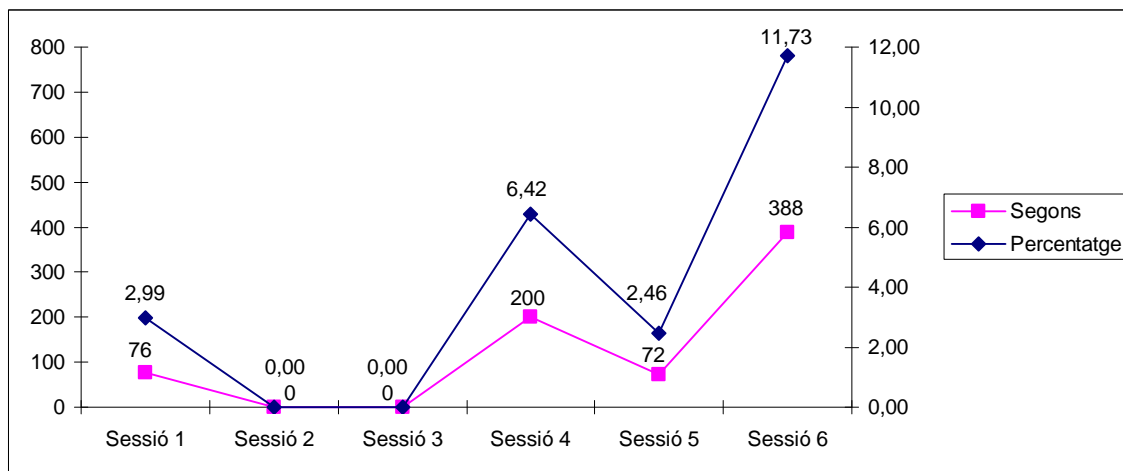
Gràfica IV-14. Quantitat de SIDV, per sessions

IV.2.3.5. L'evolució dels Segments de Recapitulació (SIR)

Tal com ha succeït en el cas dels segments de pràctica no motriu, en algunes sessions de la unitat didàctica no s'ha identificat cap SIR (concretament a la segona i a la tercera), amb la qual cosa es distribueixen de la següent manera:

- 1a sessió: 76" (2,99% del temps total de la sessió).
- 4a sessió: 200" (6,42% del temps total de la sessió).

- 5a sessió: 72" (2,46% del temps total de la sessió).
- 6a sessió: 388" (11,73% del temps total de la sessió).



Gràfica IV-15. SIR, per sessions (en segons i percentatges)

Tot i que amb dos moments de davallada, a la segona-tercera sessió i a la cinquena, el temps dedicat a aquests segments d'interactivitat tendeix a augmentar al llarg de la unitat didàctica, fins a arribar al seu màxim nivell a l'última sessió. De fet, la diferència entre els valors d'aquesta última sessió i els de la resta és notable: el sumatori dels percentatges de la primera, quarta i cinquena sessions (11,87%) és gairebé igual que el de l'última sessió (11,73%).

Pel que fa a aquesta l'última sessió, el temps destinat a la recapitulació es du a terme en un únic segment, just al final de la sessió. És a dir, la professora i els alumnes dediquen els últims moments de la unitat didàctica a valorar-ne el funcionament, a identificar els aprenentatges assolits, a manifestar i justificar quines són les activitats d'ensenyament-aprenentatge que més i menys han agradat, a valorar la participació i el nivell d'implicació en les activitats d'ensenyament-aprenentatge, a exposar les percepcions, emocions, sentiments... viscuts durant les sis sessions, en una mena d'activitat de «tancament» de la unitat didàctica.

Si comparem aquestes dades amb les dels segments anteriors (SIDV), pel fet que són dos tipus de segments amb una estructura similar (la professora i els alumnes reflexionen, tot i que al voltant de continguts diferents), es veu que els SIDV ocupen percentatges de temps més elevats, tot i que amb una tendència descendent al llarg de la unitat didàctica i, en canvi, els SIR presenten unes característiques totalment oposades: percentatges de temps inferiors, però amb una disposició a l'alça a mesura que la unitat didàctica avança.

Pel que fa a la quantitat, les dades són presentades a la taula IV-5.

SI	Sessió 1	Sessió 2	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6	TOTAL
SIR	1	0	0	1	1	1	4

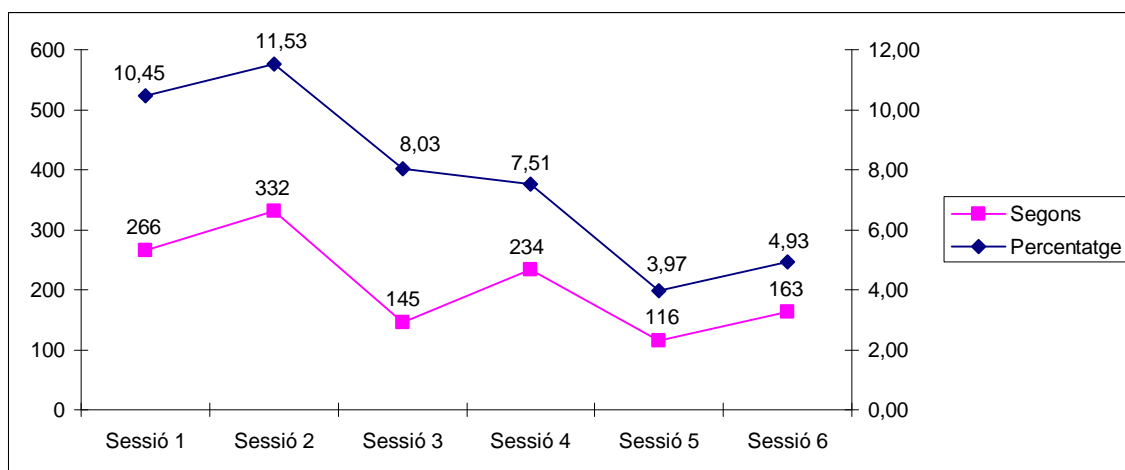
Taula IV-5. Quantitat de SIR, per sessions

IV.2.3.6. L'evolució dels Segments de Transició (SIT)

L'ordenació temporal dels SIT al llarg de les sessions queda reflectida a les dades següents:

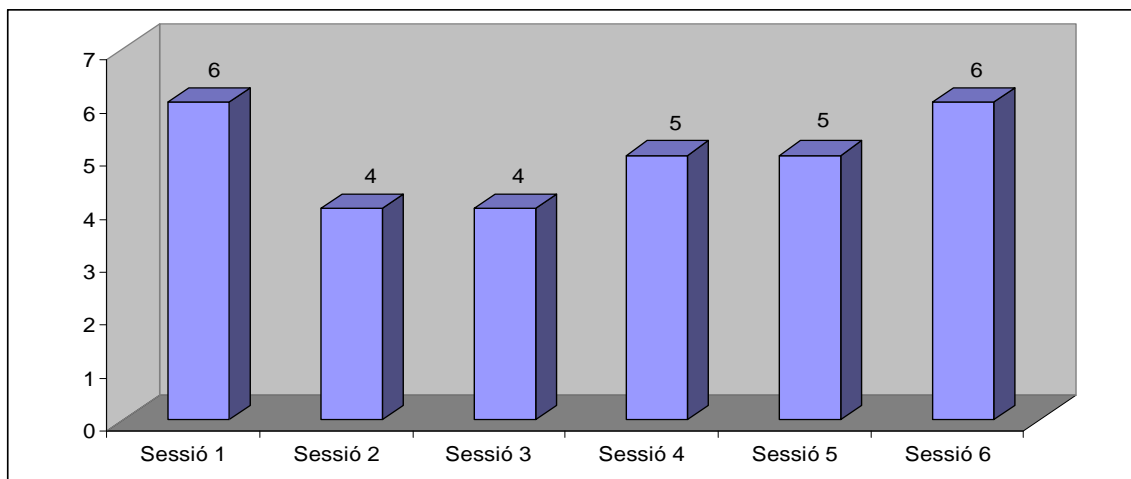
- 1a sessió: 266" (10,45% del temps total de la sessió).
- 2a sessió: 332" (11,53% del temps total de la sessió).
- 3a sessió: 145" (8,03% del temps total de la sessió).
- 4a sessió: 234" (7,51% del temps total de la sessió).
- 5a sessió: 116" (3,97% del temps total de la sessió).
- 6a sessió: 163" (4,93% del temps total de la sessió).

Els percentatges de durada dels SIT són menors com més va avançant la unitat didàctica, és a dir, a mesura que es van desenvolupant les sessions el temps dedicat a passar d'una activitat a l'altra, a apropar-se a la professora després d'haver realitzat una activitat o a recollir el material emprat a les activitats de la sessió, va disminuint. Així, dels percentatges aproximats del deu i mig i l'onze i mig de les dues primeres sessions es passa progressivament als quatre i cinc punts percentuals de la cinquena i sisena. Aquesta dada pot indicar la voluntat de la professora d'ampliar al màxim el temps disponible per a la pràctica, a partir de reduir al màxim el temps dedicat a les transicions.



Gràfica IV-16. SIT, per sessions (en segons i percentatges)

Els segments de transició que apareixen a cada sessió no difereixen massa en nombre, tal com es constata a la gràfica següent.



Gràfica IV-17. Quantitat de SIT, per sessions

IV.3. L'evolució dels patrons d'actuació i dels comportaments en els segments d'interactivitat

En aquest últim apartat del capítol es presenta l'evolució dels patrons d'actuació dins de cada segment d'interactivitat, a partir de dades quantitatives. Per a una interpretació més detallada, serà útil estudiar també l'evolució dels comportaments descrits dins dels patrons d'actuació i, fins i tot, l'evolució de les diferents tipologies de cada comportament.

Per exemple, s'observa que només el 28,17% de les directrius de la professora al patró d'actuació B dels SIEOA (*Directriu d'actuació / Resposta i seguiment de la directriu*) van adreçades a l'execució i el funcionament de l'activitat, mentre que la resta es focalitzen en qüestions organitzatives (43,19%) o d'actitud i comportament (28,64%). A més, totes tres experimenten una forta davallada a la tercera sessió i un fort increment a la cinquena.

O en un altre exemple, veurem que l'evolució de les intervencions verbals de la professora dins del patró d'actuació B dels SIPMO (*Execució de l'activitat / Observació, seguiment i intervenció / Seguiment i intervenció*), segueix una línia descendent les tres primeres sessions i després experimenten un fort increment. Aprofundint encara més, constatarem que alguns tipus de comportaments (concretament les directrius i els reforçaments) són molt més significatius que la resta quant a la freqüència i que, a més, proporcionalment experimenten un increment superior a la resta durant les dues últimes sessions.

Per comprendre millor el significat de l'evolució d'aquests comportaments, l'anàlisi qualitativa i interpretativa de les accions de la professora i els alumnes es reforçarà amb exemples del discurs dels interlocutors, especialment de la professora de cara als interessos i els objectius de la recerca.

Al final de l'anàlisi dels patrons d'actuació i dels comportaments característics de cada tipus de segment d'interactivitat, se'n farà una anàlisi interpretativa global, la qual també farà la funció de resum de tot l'exposat.

El procediment general seguit per identificar i segmentar els diferents tipus de patrons d'actuació i els comportaments que els caracteritzen parteix de la descripció que se n'ha fet al primer apartat d'aquest capítol. Els criteris per distingir un patró d'un altre o per determinar una directriu, una demanda o una pregunta dins d'un mateix patró d'actuació hi han estat extensament descrits. Ara bé, la complexitat que comporten les situacions d'intercanvi comunicatiu, instruccional i relacional entre una professora i divuit alumnes, al voltant d'una matèria educativa tan procedimental com és l'Educació Física, ha comportat haver de prendre algunes decisions metodològiques davant la dificultat que comporta l'aplicació de la categorització inicial. Abans d'iniciar l'anàlisi, expliquem les dues qüestions metodològiques

relacionades amb la caracterització dels patrons d'actuació i dels comportaments que els configuren.

En primer lloc, molt sovint en una mateixa situació comunicativa els interlocutors encadenen diversos comportaments. Per exemple, en un SIEOA de la quarta sessió, la professora encadena una directriu de funcionament de l'activitat, una demanda de comprensió, una assignació de torn i una directriu d'atenció: "*Farem (.) mmmm, una mena de partits. Sí. No ben bé un partit de hoquei però sí que farem partidillus, val? A veure, Joan, digues. Un moment, tsss*". Davant d'aquestes situacions, s'anoten cadascun dels comportaments.

Per altra banda, la majoria de comportaments són excloents, en el sentit que quan se'n realitza un no se'n pot dur a terme un altre de diferent. En alguns casos, però, aquesta llei no s'acompleix. Per exemple, dins del patró d'actuació A (*Presentació i explicació de l'activitat / Seguiment i intervenció / Valoració*) dels SIEOA, la professora pot estar fent una explicació i una demostració alhora; o dins del patró d'actuació B (*Execució de l'activitat / Observació, seguiment i intervenció / Seguiment i intervenció*) d'un SIPMO, pot compaginar una intervenció verbal amb una altra de caire motriu. En aquests casos, s'han comptabilitzat els dos comportaments.

Un cop fetes aquestes consideracions preliminars, es presenta l'anàlisi de l'evolució dels patrons d'actuació, dels intercanvis instruccionals i dels comportaments característics dels sis segments d'interactivitat. Quant als intercanvis instruccionals i als comportaments específics, ens dedicarem més extensament en l'anàlisi dels de la professora, donats els objectius de la recerca. Tot i així, en base als criteris metodològics, també tindrem en compte els dels alumnes, sobretot quan tinguin implicació sobre els comportaments anteriors o posteriors de la professora.

Per tenir més facilitat en el seguiment de les explicacions, pot ser útil comptar amb l'ajuda dels quadres dels patrons d'actuació característics dels diferents segments d'interactivitat¹⁰².

IV.3.1. L'evolució dels patrons d'actuació i dels comportaments dels SIEOA

S'han identificat segments d'explicació i organització de l'activitat a totes les sessions de la unitat didàctica.

¹⁰² Veure pàgines 207-210.

IV.3.1.1. L'evolució dels patrons d'actuació A (Presentació i explicació de l'activitat / Seguiment i intervenció / Valoració)

A la taula IV-6 es presenten les freqüències d'aquests patrons d'actuació, sessió per sessió.¹⁰³ No hi ha massa diferències entre les sessions primera, segona, cinquena i sisena en relació a la quantitat de presentacions i explicacions de l'activitat de la professora, seguiment i intervencions dels alumnes i valoracions posteriors de la professora, tot i que la primera i la cinquena presenten les dades més altes, però amb diferències mínimes respecte de la segona i la sisena. En canvi, es pot subratllar la davallada que s'observa a la tercera i quarta sessions respecte de les altres.

Patrons d'actuació A	Sessió 1	Sessió 2	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6	TOTAL
a. Presentació i explicació de l'activitat	6 (21,43%)	5 (17,86%)	3 (10,71%)	3 (10,71%)	6 (21,43%)	5 (17,86%)	28 (100%)
b. Seguiment i intervenció	6 (21,43%)	5 (17,86%)	3 (10,71%)	3 (10,71%)	6 (21,43%)	5 (17,86%)	28 (100%)
c. Valoració	6 (21,43%)	5 (17,86%)	3 (10,71%)	3 (10,71%)	6 (21,43%)	5 (17,86%)	28 (100%)

Taula IV-6. SIEOA: evolució per sessions dels patrons d'actuació A (Presentació i explicació de l'activitat / Seguiment i intervenció / Valoració)

Més enllà d'aquestes dades, també té interès pels objectius de la investigació analitzar la tipologia i l'evolució dels comportaments de la professora en els intercanvis instruccionals d'aquest patró d'actuació. A la taula IV-7 queden detalladament reflectits.¹⁰⁴

¹⁰³ Els percentatges parcials, és a dir, a cada sessió, estan referits al total. Per exemple, les sis situacions de presentació i explicació de l'activitat de la primera sessió són el 21,43% de les vint-i-vuit presentacions i explicacions de l'activitat totals.

Per diferenciar aquest criteri de presentació de dades del que explicarem al peu de pàgina 104 (referit als tipus de comportaments en els intercanvis instruccionals), farem una alineació centrada de les dades i presentarem els percentatges entre parèntesis.

¹⁰⁴ Els percentatges parcials de cada comportament (és a dir, els percentatges dels diferents comportaments a cada sessió) fan referència a la quantitat total del propi comportament (per exemple, les sis preguntes de la primera sessió representen el 11,54% de les cinquanta-dues preguntes totals). En canvi, els percentatges totals de cada comportament i de cada sessió estan referits al nombre global de comportaments (per exemple, les cinquanta-dues preguntes totals són el 9,29% dels cinc-cents seixanta comportaments totals. Igualment, els vuitanta-cinc comportaments totals de la primera sessió són el 15,18% d'aquests cinc-cents seixanta comportaments totals).

Per diferenciar aquest criteri de presentació de dades de l'exposat al peu de pàgina 103 (referit als patrons d'actuació), farem l'alineació de les dades a la dreta i presentarem els percentatges sense parèntesis.

Comportaments	Sessió 1	Sessió 2	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6	TOTAL
Pregunta	6 11,54%	2 3,85%	1 1,92%	8 15,38%	20 38,46%	15 28,85%	52 9,29%
Demanda	39 25,16%	17 10,97%	8 5,16%	33 21,29%	33 21,29%	25 16,13%	155 27,68%
Proposta	10 41,76%	3 12,50%	2 8,33%	2 8,33%	3 12,50%	4 16,57%	24 4,29%
Directriu	27 10,93%	24 9,72%	7 2,83%	49 19,84%	72 29,15%	68 27,53%	247 41,11%
Recapitulació anticipatòria	2 16,67%	2 16,67%	1 8,33%	2 16,67%	2 16,67%	3 25,00%	12 2,14%
Reforçament	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	1 50,00%	1 50,00%	0 0,00%	2 0,36%
Valoració	1 2,78%	4 11,11%	1 2,78%	11 30,56%	7 19,44%	12 22,22%	36 6,43%
Expressió d'emocions i/o sentiments	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	1 25,00%	3 75,00%	0 0,00%	4 0,71%
Assignació de torn	0 0,00%	6 24,00%	1 4,00%	9 36,00%	3 12,00%	6 24,00%	25 4,46%
Demostració	0 0,00%	1 33,33%	0 0,00%	0 0,00%	2 66,66%	0 0,00%	3 0,54%
TOTAL	85 15,18%	59 10,54%	21 3,75%	116 20,71%	146 26,07%	133 23,75%	560 100%

Taula IV-7. SIEOA: evolució per sessions dels comportaments específics de la professora als intercanvis instruccionals de la professora amb els alumnes dels patrons d'actuació A (Presentació i explicació de l'activitat / Seguiment i intervenció / Valoració)

A les tres primeres sessions s'han identificat cent seixanta-cinc comportaments (vuitanta-cinc, cinquanta-nou i vint-i-un a la primera, segona i tercera sessions, respectivament), la qual cosa representa el 29,47% del total. En canvi, a les tres últimes se n'han distingit tres-cents noranta-cinc (cent setze, cent quaranta-sis i cent trenat-tres, respectivament a la quarta, cinquena i sisena sessions), la qual cosa representa el 70,53%. És a dir, s'observa que a la part final de la unitat didàctica el nombre d'intervencions verbals de la professora augmenta considerablement. Dins d'aquesta dinàmica general, és de remarcar la poca quantitat de comportaments realitzats a la tercera sessió, els quals representen només el 3,75% dels totals.

Analitzant més específicament els tipus de comportaments, destaca especialment que el 41,11% són directrius, i que el 27,68% són demandes. És a dir, dos terços dels comportaments totals són directrius i demandes. A més, seguint l'evolució general, se n'observa un gran increment en les últimes tres sessions, sobretot en el cas de les directrius (23,48% a la primera meitat de la unitat didàctica i 76,52% a la segona). Pel que fa a les demandes, a les tres primeres sessions la professora n'efectua seixanta-quatre (41,29%), i a les tres últimes en fa noranta-una (58,71%).

La majoria de la resta de comportaments, tot i significar percentatges més baixos, també segueixen aquesta tendència. Per exemple, el 17,30% de les preguntes són fetes durant les

tres primeres sessions, i el 82,70% durant les tres últimes. Amb percentatges molt similars, durant les tres primeres sessions la professora fa el 16,67% de les valoracions, en canvi durant les tres últimes en fa el 83,33%. En el decurs de la primera meitat assigna el torn de participació dels alumnes set cops (28,00%); durant la segona meitat ho fa divuit vegades (72,00%). Finalment, els reforçaments, les demostracions i l'expressió d'emocions i/o sentiments presenten freqüències molt poc significatives en relació al nombre total de comportaments (dos, tres i quatre, respectivament), si bé segueixen també aquesta tendència. Per exemple, les quatre expressions d'emocions i/o sentiments són fetes a la quarta sessió (una vegada) i a la cinquena (tres vegades); és a dir, el 100% apareixen a la segona meitat de les sessions de la unitat didàctica.

Les recapitulacions anticipatòries són els únics comportaments que no segueixen aquesta tendència general, en presentar molta estabilitat al llarg de les sessions.

Per les condicions d'aquests intercanvis instruccionals, després d'algunes de les intervencions de la professora els alumnes responen. A la taula IV-8 es detallen el nombre de respostes a cadascun d'ells:

Respostes a	Sessió 1	Sessió 2	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6	TOTAL
Preguntes	6 12,24%	3 6,12%	1 2,04%	11 22,45%	18 36,73%	10 20,41%	49 63,64%
Demandes	2 50,00%	0 0,00%	2 50,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	4 5,19%
Propostes	4 40,00%	1 10,00%	2 20,00%	0 0,00%	2 20,00%	1 10,00%	10 12,99%
Directrius	6 42,86%	2 14,28%	0 0,00%	0 0,00%	4 28,57%	2 14,28%	14 18,18%
TOTAL	18 23,37%	6 7,79%	5 6,49%	11 14,28%	24 31,17%	13 16,88%	77 100%

Taula IV-8. SIEOA: evolució per sessions de les respostes dels alumnes després de les preguntes, demandes, propostes o directrius de la professora, als intercanvis instruccionals de la professora amb els alumnes dels patrons d'actuació A (Presentació i explicació de l'activitat / Seguiment i intervenció / Valoració)

Finalment, en algunes ocasions la professora fa valoracions després d'aquestes respostes dels alumnes. A la taula següent en presentem els resultats, dels quals destaquem la davallada de la tercera i la quarta sessions i l'increment que es produeix a la cinquena i la sisena¹⁰⁵:

¹⁰⁵ Les dades es presenten seguint el criteri utilitzat per als patrons d'actuació, el qual ha estat explicat al peu de pàgina 103 (veure pàgina 281).

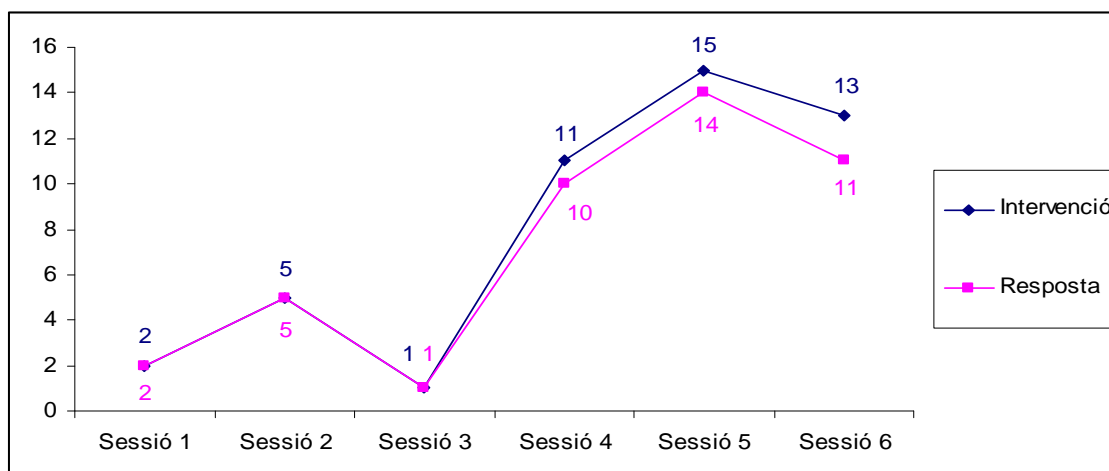
Comportaments	Sessió 1	Sessió 2	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6	TOTAL
Valoració (després de les respostes dels alumnes)	6 (18,75%)	5 (15,62%)	3 (9,37%)	4 (12,50%)	7 (21,88%)	7 (21,88%)	32 (100%)

Taula IV-9. SIEOA: evolució per sessions de les valoracions de la professora, després de les respostes dels alumnes, als intercanvis instruccionals de la professora amb els alumnes dels patrons d'actuació A (Presentació i explicació de l'activitat / Seguiment i intervenció / Valoració)

Pel que fa als intercanvis instruccionals iniciats pels alumnes, les freqüències dels comportaments es presenten a la taula següent:

	Sessió 1	Sessió 2	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6	TOTAL
a. Intervenció	2 (4,26%)	5 (10,64%)	1 (2,13%)	11 (23,40%)	15 (31,91%)	13 (27,66%)	47 (100%)
b. Resposta	2 (4,65%)	5 (11,63%)	1 (2,33%)	10 (23,26%)	14 (32,56%)	11 (25,58%)	43 (100%)

Taula IV-10. SIEOA: evolució per sessions de les intervencions dels alumnes als intercanvis instruccionals dels alumnes amb la professora dels patrons d'actuació A (Presentació i explicació de l'activitat / Seguiment i intervenció / Valoració)



Gràfica IV-18. SIEOA: evolució per sessions de les intervencions dels alumnes als intercanvis instruccionals dels alumnes amb la professora dels patrons d'actuació A (Presentació i explicació de l'activitat / Seguiment i intervenció / Valoració)

A les tres últimes sessions la freqüència de comportaments és molt més alta que a les tres primeres (a les tres primeres se'n donen 8 -17,03%- i a les tres últimes, 39 -82,97%-). És a dir, es nota un fort increment en aquestes intervencions dels alumnes a la segona meitat de la unitat didàctica i destaca el baix nombre a la primera i tercera sessions (dos i una intervencions, respectivament). Les respostes de la professora estan en consonància amb aquestes dades. Més concretament, els tipus d'intervenció dels alumnes són els presentats a la taula IV-11:

Comportaments	Sessió 1	Sessió 2	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6	TOTAL
Pregunta	2 5,56%	4 11,11%	0 0,00%	7 19,44%	13 36,11%	10 27,78%	36 76,60%
Explicació	0 0,00%	1 14,29%	0 0,00%	4 57,14%	1 14,29%	1 14,29%	7 14,89%
Petició	0 0,00%	0 0,00%	1 100,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	1 2,13%
Queixa	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	1 33,33%	2 66,66%	3 6,38%
TOTAL	2 4,26%	5 10,64%	1 2,13%	11 23,40%	15 31,91%	13 27,66%	47 100%

Taula IV-11. SIEOA: evolució per sessions dels comportaments específics dels alumnes als intercanvis instruccionals dels alumnes amb la professora dels patrons d'actuació A (Presentació i explicació de l'activitat / Seguiment i intervenció / Valoració)

Tres quartes parts dels comportaments són preguntes (76,60%) i, seguint la tònica general, es concentren a les tres últimes sessions. Les peticions i les queixes presenten percentatges molt baixos (2,13% i 6,38%, respectivament).

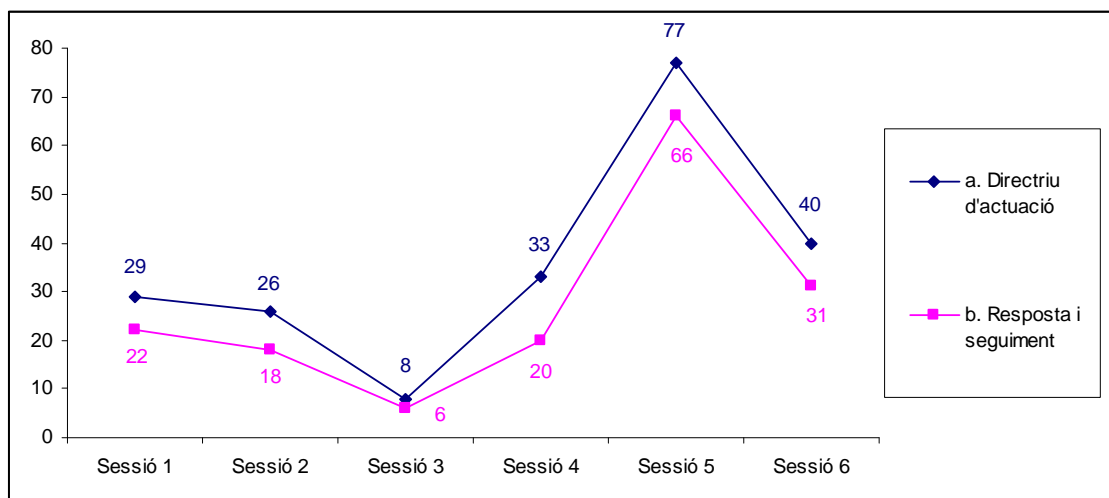
IV.3.1.2. L'evolució dels patrons d'actuació B (Directriu d'actuació / Resposta i seguiment de la directriu)

La tendència general de l'evolució d'aquest patró d'actuació és ascendent, tot i la forta davallada que es constata a la tercera sessió. Dit d'altra manera, a mesura que va avançant la unitat didàctica la professora dóna més directrius d'actuació fora del patró de presentació i explicació de les activitats. Paral·lelament, la resposta dels alumnes segueix la mateixa tendència a l'alça, qüestió que no pot ser d'altra manera perquè són comportaments que estan en total interrelació dins del patró.

Emmarcat en aquesta dinàmica general, destaca de forma especial el pic màxim de la cinquena sessió, tant en els comportaments de la professora com en els dels alumnes.

Patrons d'actuació B	Sessió 1	Sessió 2	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6	TOTAL
a. Directriu d'actuació	29 (13,62%)	26 (12,21%)	8 (3,76%)	33 (15,49%)	77 (36,15%)	40 (18,78%)	213 (100%)
b. Resposta i seguiment de la directriu	22 (13,50%)	18 (11,04%)	6 (3,68%)	20 (12,27%)	66 (40,49%)	31 (19,02%)	163 (100%)

Taula IV-12. SIEOA: evolució per sessions dels patrons d'actuació B (Directrius d'actuació / Resposta i seguiment de la directriu)

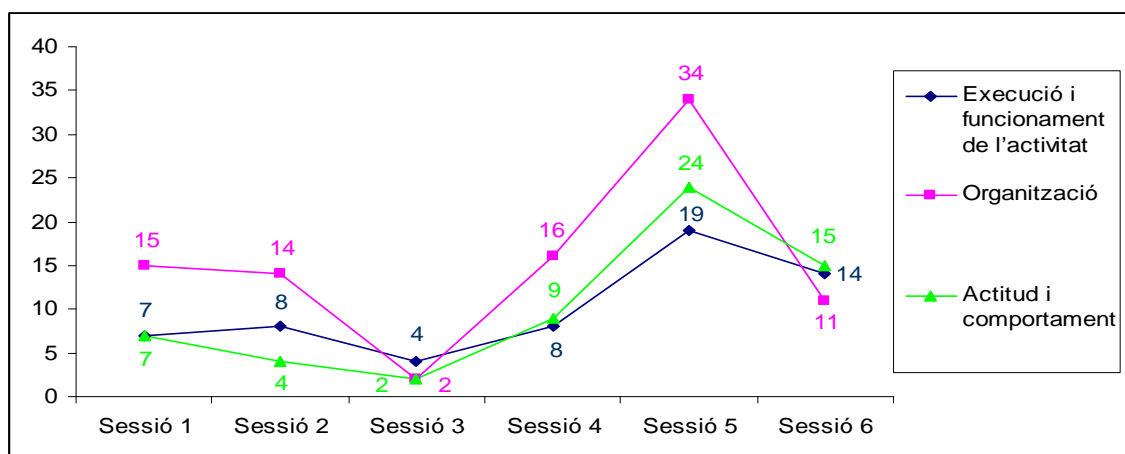


Gràfica IV-19. SIEOA: evolució per sessions dels patrons d'actuació B (Directrius d'actuació / Resposta i seguiment de la directriu)

En una anàlisi més exhaustiva, les freqüències dels diversos tipus de directriu donades per la professora són les que es presenten a la taula IV-13 i la gràfica IV-20.

Directrius	Sessió 1	Sessió 2	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6	TOTAL
Execució i func. de l'activitat	7 11,67%	8 13,33%	4 6,67%	8 13,33%	19 31,67%	14 23,33%	60 28,17%
Organització	15 16,30%	14 15,22%	2 2,17%	16 17,39%	34 36,96%	11 11,96%	92 43,19%
Actitud i comportament	7 11,48%	4 6,56%	2 3,28%	9 14,75%	24 39,34%	15 24,59%	61 28,64%
TOTAL	29 13,62%	26 12,21%	8 3,76%	33 15,49%	77 36,15%	40 18,78%	213 100%

Taula IV-13. SIEOA: evolució per sessions dels tipus de directriu de la professora als patrons d'actuació B (Directriu d'actuació / Resposta i seguiment de la directriu)



Gràfica IV-20. SIEOA: evolució per sessions dels tipus de directriu de la professora als patrons d'actuació B (Directriu d'actuació / Resposta i seguiment de la directriu)

D'aquestes dades, destaquem que noranta-dues directrius són d'organització, la qual cosa representa el 43,19%; la resta són d'execució i funcionament de l'activitat i d'actitud i comportament, amb percentatges iguals (28,17% i 28,64%, respectivament).

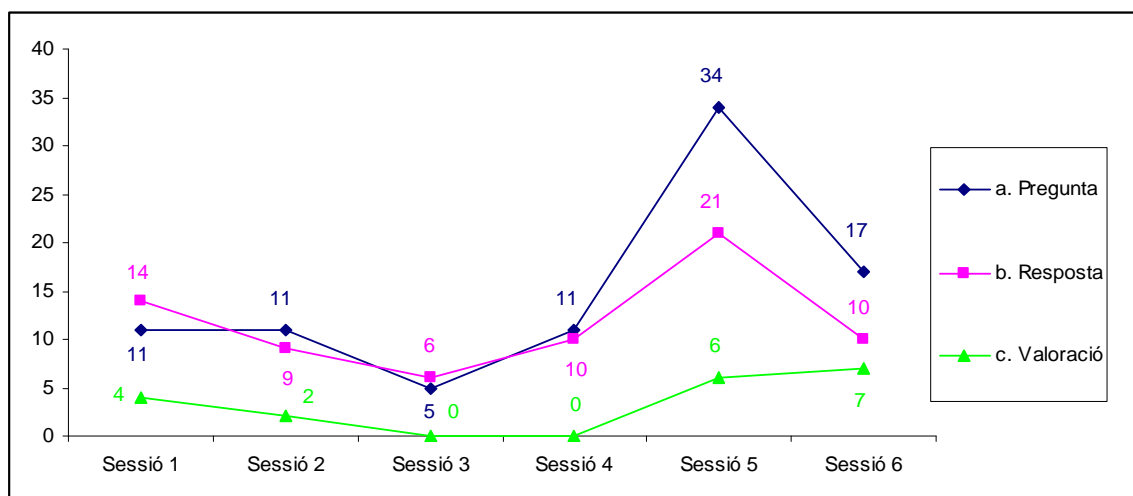
Seguint la dinàmica general, els tres tipus de directrius presenten un fort increment a la cinquena sessió.

IV.3.1.3. L'evolució dels patrons d'actuació C (Pregunta / Resposta / Valoració)

Aquest tercer tipus de patrons d'actuació dels SIEOA també segueix una tendència general ascendent, tot i que s'observa un marcat descens a la tercera sessió i que s'arriba a un punt de màxima freqüència a la cinquena. Després, a la sisena sessió, es torna a produir una acusada davallada en la freqüència d'aparició dels comportaments.

Patrons d'actuació C	Sessió 1	Sessió 2	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6	TOTAL
a. Pregunta	11 (12,36%)	11 (12,36%)	5 (5,62%)	11 (12,36%)	34 (38,20%)	17 (19,10%)	89 (100%)
b. Resposta	14 (20,00%)	9 (12,86%)	6 (8,57%)	10 (14,29%)	21 (30,00%)	10 (14,29%)	70 (100%)
c. Valoració	4 (21,05%)	2 (10,53%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	6 (31,58%)	7 (36,84%)	19 (100%)

Taula IV-14. SIEOA: evolució per sessions dels patrons d'actuació C (Pregunta / Resposta / Valoració)



Gràfica IV-21. SIEOA: evolució per sessions dels patrons d'actuació C (Pregunta / Resposta / Valoració)

Gairebé la totalitat de les preguntes descrites en aquest patró fan referència a qüestions organitzatives (per exemple, "A veure, el primer ha passat al final?", "Qui són els quatre?", "Preparats?", "Manel, vas amb en Joan?", "La primera parella que has tingut, qui ha sigut?" o "Cosmin, pilota preparada?"). Per això podem afirmar que el gran increment de preguntes de la professora fora de la presentació i explicació general de les activitats, que es constata especialment a la cinquena sessió, s'adreça a esbrinar qüestions relacionades amb l'organització de les activitats, dels alumnes i/o dels materials.

IV.3.1.4. L'evolució dels patrons d'actuació D (Organització de material / Observació i ajuda)

A la taula següent es presenten les dades d'aquest patró d'actuació. Com que les freqüències són molt baixes, únicament comentem que a la tercera i quarta sessions s'observa un davallada respecte de les dues primeres sessions, la qual es torna increment a la cinquena i sisena.

Patrons d'actuació D	Sessió 1	Sessió 2	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6	TOTAL
a. Organització de material	3 (17,65%)	3 (17,65%)	1 (5,88%)	2 (11,76%)	4 (23,53%)	4 (23,53)	17 (100%)
b. Observació i ajuda	3 (17,65%)	3 (17,65%)	1 (5,88%)	2 (11,76%)	4 (23,53%)	4 (23,53)	17 (100%)

Taula IV-15. SIEOA: evolució per sessions dels patrons d'actuació D (Organització de material / Observació i ajuda)

IV.3.1.5. L'evolució dels patrons d'actuació E (Assignació de torn / Explicació i demostració de l'activitat i intervenció/ Seguiment i intervenció)

Només l'hem identificat en un segment d'interactivitat de la tercera sessió, quan la professora demana als alumnes que expliquin als companys la dinàmica de les activitats que han dissenyat prèviament en grups. Assigna el torn quatre vegades, tot i que durant les explicacions i demostracions dels alumnes fa diverses intervencions. Tot seguit les exposem i detallam el nombre de vegades que apareixen: assignació de torn (4), directriu (16), pregunta (13), descripció (8), valoració (6), informació (5), proposta (5), reforçament (4) i resposta (3).

- assignació de torn: 4
- directriu: 16
- pregunta: 13
- explicació: 8
- valoració: 6
- informació: 5
- proposta: 5
- reforçament: 4
- resposta: 3

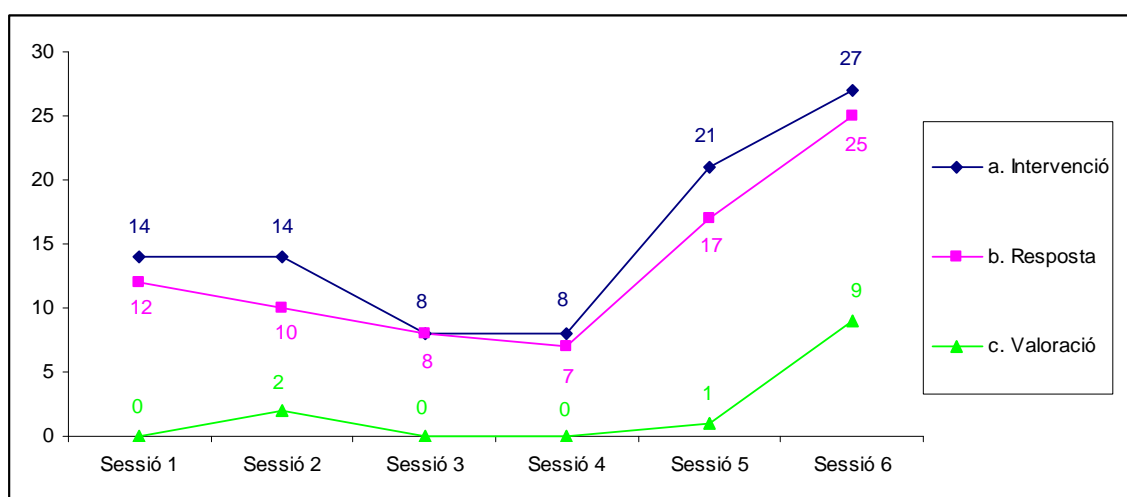
Per la seva banda, els alumnes fan cinc preguntes i responen nou vegades a preguntes de la professora, dues a explicacions, una a directrius i una altra a propostes.

IV.3.1.6. L'evolució dels patrons d'actuació F (Intervenció / Resposta / Valoració)

En analitzar l'únic patró d'actuació d'aquests segments d'interactivitat en el qual els alumnes són els que porten la iniciativa en l'intercanvi comunicatiu, es constata que, després d'una davallada a la tercera i quarta sessions, s'experimenta un fort increment a les dues últimes. Així, al final de la unitat didàctica la participació dels alumnes per iniciativa pròpia en els SIEOA és molt més elevada que en les quatre anteriors i, com a conseqüència, les respostes de la professora davant d'aquestes intervencions també augmenten. Destaca, en aquest sentit, que el 75% de les valoracions després de les respostes dels alumnes siguin fetes a l'última sessió.

Patrons d'actuació E	Sessió 1	Sessió 2	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6	TOTAL
a. Intervenció	14 (15,22%)	14 (15,22%)	8 (8,70%)	8 (8,70%)	21 (22,82%)	27 (29,34%)	92 (100%)
b. Resposta	12 (15,19%)	10 (11,23%)	8 (10,13%)	7 (8,86%)	17 (21,52%)	25 (31,64%)	79 (100%)
c. Valoració	0 (0,00%)	2 (16,66%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	1 (8,33%)	9 (75,00%)	12 (100%)

Taula IV-16. SIEOA: evolució per sessions dels patrons d'actuació F (Intervenció / Resposta / Valoració)

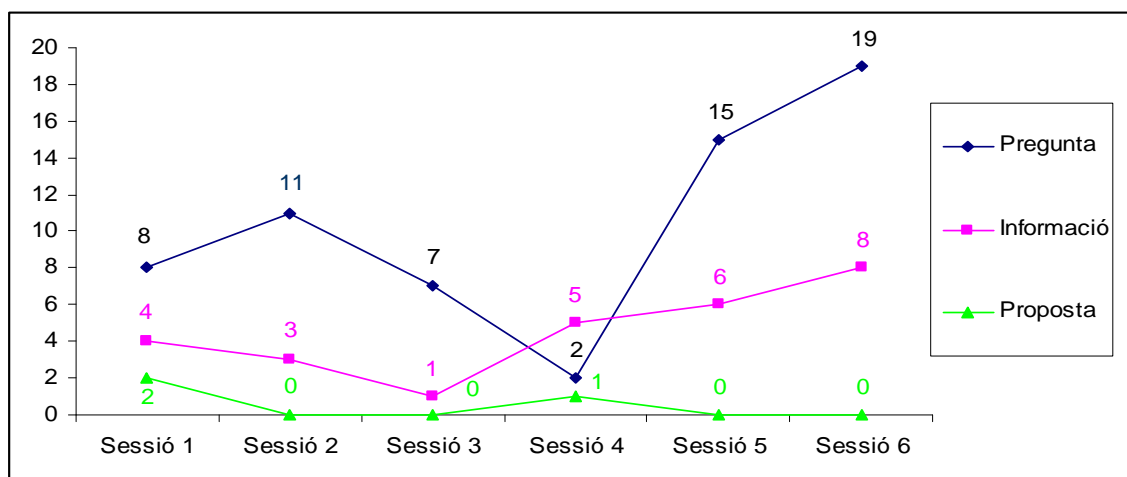


Gràfica IV-22. SIEOA: evolució per sessions dels patrons d'actuació F (Intervenció / Resposta / Valoració)

Examinant més detalladament els tipus d'intervencions, es constata que d'un total de noranta-dues, el 67,39% són preguntes (seixanta-dues), el 29,35% són informacions (vint-i-set) i el 3,26% són propostes (tres).

Intervenció	Sessió 1	Sessió 2	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6	TOTAL
Pregunta	8 12,90%	11 17,74%	7 11,29%	2 3,22%	15 24,19%	19 30,64%	62 67,39%
Informació	4 14,81%	3 11,11%	1 3,70%	5 18,52%	6 22,22%	8 29,63%	27 29,35%
Proposta	2 66,66%	0 0,00%	0 0,00%	1 33,33%	0 0,00%	0 0,00%	3 3,26%
TOTAL	14 15,22%	14 15,22%	8 8,69%	8 8,69%	21 22,83%	27 29,35%	92 100%

Taula IV-17. SIEOA: evolució per sessions dels tipus d'intervenció dels alumnes als patrons d'actuació F (Intervenció / Resposta / Valoració)



Gràfica IV-23. SIEOA: evolució per sessions dels tipus d'intervenció dels alumnes als patrons d'actuació F (Intervenció / Resposta / Valoració)

En una tendència similar a l'evolució global de les intervencions, les preguntes dels alumnes augmenten considerablement les dues últimes sessions (representen el 54,74% del total). En indagar quin és l'objectiu de les preguntes, les dades són les següents:

Preguntes	Sessió 1	Sessió 2	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6	TOTAL
Organització	4 11,76%	5 14,71%	4 11,76%	2 5,88%	13 38,23%	6 17,65%	34 54,84%
Execució i func. de l'activitat	4 14,28%	6 21,43%	3 10,71%	0 0,00%	2 7,14%	13 46,43%	28 45,16%
TOTAL	8 12,90%	11 17,74%	7 11,29%	2 3,22%	15 24,19%	19 30,65%	62 100%

Taula IV-18. SIEOA: evolució per sessions dels tipus de pregunta dels alumnes als patrons d'actuació F (Intervenció / Resposta / Valoració)

En les quatre primeres sessions, les freqüències dels dos tipus de preguntes són força similars. En canvi, a la cinquena s'observen moltes més preguntes referides a qüestions organitzatives (per exemple, "*Jo no vaig amb en Cosmin?*", "*Quantes pilotes vols posar a cada piló?*", "*A mi m'has senyalat?*"). Contràriament, a la sisena sessió hi ha predomini de preguntes al·lusives a l'execució i funcionament de l'activitat (per exemple, "*Sii tu portes la pilota, te la poden treure?*", "*Jo volia dir que quan tens la pilota, et pots moure?*", "*Però, pots tirar d'aquí, des de mig camp?*").

IV.3.1.7. Anàlisi i interpretació de l'evolució dels patrons d'actuació dels SIEOA

La tipologia i la quantitat dels patrons d'actuació en aquests segments d'interactivitat demostra que la iniciativa en l'intercanvi comunicatiu i instruccional durant l'explicació i l'organització de les activitats és exercida de forma predominant per la professora: llevat del patró d'actuació F (*Intervenció* -dels alumnes-/ *Resposta* -de la professora- / *Valoració* -dels alumnes-), en la resta és la professora qui inicia l'intercanvi comunicatiu i instruccional i qui en dirigeix el desenvolupament.

Quan el focus d'anàlisi es dirigeix cap els tipus de comportament, en primer lloc es constata la gran quantitat de directrius que dona la professora en diversos patrons d'actuació. Així, al patró d'actuació A (*Presentació i explicació de l'activitat* / *Seguiment i intervenció* / *Valoració*), el 41,11% dels comportaments són directrius; i al patró d'actuació B (*Directriu d'actuació* / *Resposta i seguiment de la directriu*), se n'han diferenciat dues-centes tretze en total.

Per altra banda, les qüestions de caire organitzatiu representen un element recurrent en les manifestacions de la professora durant els segments d'explicació i organització de l'activitat: el 43,19% de les directrius del patró d'actuació B fan referència a l'organització, i la major part de preguntes que fa la professora al patró d'actuació C (*Pregunta* / *Resposta* / *Valoració*) es dirigeixen a esbrinar aspectes relacionats amb l'organització de les activitats, dels alumnes i/o del material. Aquest interès també es constata en aquelles situacions en les quals els alumnes porten la iniciativa: en el patró d'actuació F (*Intervenció* -dels alumnes-/ *Resposta* -de la professora- / *Valoració* -dels alumnes-), el 54,83% de les preguntes que fan els alumnes estan referides a aspectes d'organització.

Tot i que la principal funció instruccional d'aquests segments es concreta en l'establiment de les condicions organitzatives i de funcionament de les activitats d'ensenyament-aprenentatge, l'evolució general dels patrons d'actuació denota un canvi en la forma de dur-la a terme.

El patró d'actuació A (durant el qual la professora explica i organitza l'activitat d'ensenyament-aprenentatge mitjançant un discurs continuat i extens temporalment, i els alumnes realitzen poques intervencions) segueix una tendència de freqüències relativament estable. De totes maneres, si s'analitza la quantitat de comportaments que hi duu a terme la professora, es veu que a mesura que van avançant les sessions el nombre va augmentat, amb una clara diferència entre les tres primeres sessions (en les quals apareixen el 29,47% dels comportaments totals) i les tres últimes (en les quals la professora executa el 70,53% dels comportaments totals).

Els patrons d'actuació B (durant els quals la professora dóna directius puntuals i els alumnes responen i/o executen) i C (en els quals la professora fa preguntes i els alumnes responen) van augmentant en nombre al llarg de les sessions de la unitat didàctica. Paral·lelament, els patrons d'actuació F, en els quals els alumnes porten la iniciativa en l'intercanvi comunicatiu (a partir d'intervencions inicials de diversa tipologia -preguntes, informacions i propostes-, seguides de respostes de la professora i valoracions dels alumnes), segueixen la mateixa tendència a l'alça que els dos casos anteriors. Aquesta mateixa dinàmica s'observa en els comportaments dels alumnes en els intercanvis instruccionals dels alumnes amb la professora del patró d'actuació A: a les tres primeres sessions constitueixen el 17,03% i, a les tres últimes, el 82,97%.

En definitiva, a mesura que van avançant les sessions la professora manté, i en algunes sessions disminueix, les explicacions temporalment llargues i de tipus «magistral» (patró d'actuació A), tot i que hi incrementa el nombre de comportaments, i augmenta el nombre de situacions en les quals explica i organitza mitjançant directius o preguntes puntuals, les quals han de ser realitzades o contestades pels alumnes (patrons d'actuació B i C). A més, aquestes circumstàncies, juntament amb l'augment de les intervencions dels alumnes no dirigides per la professora (intercanvis instruccionals dels alumnes amb la professora al patró d'actuació A i patró d'actuació F), comporta que la participació d'aquests es vagi ampliant de forma progressiva a mesura que va avançant la unitat didàctica.

En aquesta evolució general dels patrons d'actuació, destaquen dues situacions de disrupció força significatives a la tercera i cinquena sessions, les quals analitzem tot seguit.

La tercera sessió es caracteritza per la poca durada i el poc nombre de segments d'interactivitat d'explicació i organització de l'activitat en relació a la resta de sessions. Aquesta circumstància es veu reflectida, també, en la freqüència de la majoria de patrons d'actuació. En els patrons B (*Directriu d'actuació / Resposta i seguiment de la directriu*) i C (*Pregunta / Resposta / Valoració*) les freqüències de la tercera sessió són les més baixes de totes les sessions (vuit sobre una mitjana de 35,50 i cinc sobre una mitjana de 14,83, respectivament). Els patrons A (*Presentació i explicació de l'activitat / Seguiment i intervenció / Valoració*), D (*Organització de material / Observació i ajuda*), i F (*Intervenció / Resposta / Valoració*) comparteixen el fet de presentar la freqüència més baixa conjuntament amb alguna altra sessió (la quarta i sisena, la

quarta i la quarta, respectivament). A més, la quantitat de comportaments inicials de la professora als intercanvis instruccionals de la professora amb els alumnes, dins dels patró d'actuació A del SIEOA (*Presentació i explicació de l'activitat / Seguiment i intervenció / Valoració*), és només el 3,75% del total. Sembla evident, doncs, que la finalització sobtada i de forma no prevista de la sessió a causa de la pluja té una especial incidència en el desenvolupament dels SIEOA i dels patrons d'actuació que els estructuraren.

En la cinquena sessió, contràriament, destaca una major quantitat de SIEOA (més d'una quarta part del total -28,57%-) i diversos «pics d'increment» en la freqüència de la majoria de patrons d'actuació i de comportaments que els configuren, respecte de les sessions anterior i posterior. Aquesta circumstància es fa molt evident en els patrons d'actuació A (*Presentació i explicació de l'activitat / Seguiment intervenció / Valoració*), en els quals el nombre de comportaments inicials de la professora als intercanvis instruccionals de la professora amb els alumnes és el 26,07% del total; als patrons d'actuació B (*Directriu d'actuació / Resposta i seguiment de la directriu*), ja que el percentatge és del 36,15, mentre que la mitjana de la resta de sessions (menys la tercera) és del 15%; i als patrons d'actuació C (*Pregunta / Resposta / Valoració*), quan les preguntes de la professora a la cinquena sessió són el 38,20% del total de preguntes de la unitat didàctica en aquests segments.

És a dir, el nombre de comportaments d'aquests tres patrons d'actuació és molt més elevat a la cinquena sessió que a la quarta i a la sisena. A més, en el cas dels patrons B i C, la freqüència és la més elevada de totes les sessions de la unitat didàctica.

Pel que fa als patrons d'actuació F (*Intervenció / Resposta / Valoració*), també s'observa un fort increment d'intervencions dels alumnes respecte de les sessions precedents, tot i que a la sisena sessió la freqüència encara és més elevada. Tot i així, destaca que a la cinquena sessió la majoria de preguntes van dirigides a aspectes d'organització, mentre que a la sisena majoritàriament se centren en l'execució i el funcionament de les activitats.

Per acabar aquesta anàlisi, farem esment als dos patrons d'actuació que han aparegut menys vegades al llarg de la unitat didàctica i als quals s'ha parat menys atenció.

El patró d'actuació D (*Organització de material / Observació i ajuda*) ha aparegut poques vegades a les sessions, donat que representa una situació molt puntual en la qual la professora prepara el material per a la realització d'una futura activitat i els alumnes normalment estan a l'espera o ajuden en la tasca.

Per altra banda, una activitat específica de la tercera sessió¹⁰⁶ està plantejada de tal manera que els alumnes han de dissenyar les activitats a realitzar, i després explicar-les i/o mostrar-les a la resta de companys de classe. Aquesta situació dóna lloc a l'únic patró d'actuació identificat a la categoria E (*Assignació de torn / Explicació i demostració de l'activitat i intervenció /*

¹⁰⁶ Veure annex 2.

Seguiment i intervenció). Són alguns alumnes, doncs, els que expliquen les condicions i característiques de les activitats que ells mateixos han dissenyat, tot i que qui decideix que es dugui a terme i en quines condicions és la professora, per la qual cosa és ella qui manté el control en l'intercanvi instruccional.

IV.3.2. L'evolució dels patrons d'actuació i dels comportaments dels SIPMO

Com succeeix en el cas dels SIEOA, apareixen segments de pràctica motriu a totes les sessions de la unitat didàctica.

IV.3.2.1. L'evolució dels patrons d'actuació A (Directriu d'inici i final de l'activitat / Execució de la directriu)

Patrons d'actuació A	Sessió 1	Sessió 2	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6	TOTAL
a. Directriu d'inici i final de l'activitat	10 (13,33%)	13 (17,33%)	5 (6,67%)	11 (14,67%)	25 (33,33%)	11 (14,67%)	75 (100%)
b. Execució de la directriu	10 (13,33%)	13 (17,33%)	5 (6,67%)	11 (14,67%)	25 (33,33%)	11 (14,67%)	75 (100%)

Taula IV-19. SIPMO: evolució per sessions dels patrons d'actuació A (Directriu de principi i final de l'activitat / Execució de la directriu)

Les directrius d'inici i final que dona la professora estan directament relacionades amb el nombre d'activitats d'ensenyament-aprenentatge plantejades a cadascuna de les sessions de la unitat didàctica, i en les vegades que es repeteixen. En algunes ocasions, però, els missatges d'inici i final de l'activitat no es fan de forma explícita, sinó que queden implícits al final del segment d'explicació i organització de l'activitat anterior. Per exemple, al final del SIEOA 1-4 la professora diu: *"Doncs a veure, els estics van tots igual de bé, eh? Per tant, és igual el color que agafem perquè no farem pas equips, eh? I de pilotes, vosaltres mateixos, una estoneta farem això"*. Tot seguit, cada alumne van agafant un estic i una pilota i comença a realitzar l'activitat d'ensenyament-aprenentatge encomanada (utilitzar individualment i lliurement el material: conduir, llançar, passar...).

IV.3.2.2. L'evolució dels patrons d'actuació B (Execució de l'activitat / Observació, seguiment i intervenció / Seguiment i intervenció)

L'evolució de les freqüències d'aquest patró mostren que a la tercera sessió hi ha un davallada i a la cinquena un increment, en comparació a les freqüències de les altres sessions de la unitat didàctica.

Patrons d'actuació B	Sessió 1	Sessió 2	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6	TOTAL
a. Execució de l'activitat	6 (13,04%)	9 (19,56%)	4 (8,69%)	7 (15,22%)	13 (28,26%)	7 (15,22%)	46 (100%)
b. Observació i intervenció	6 (13,04%)	9 (19,56%)	4 (8,69%)	7 (15,22%)	13 (28,26%)	7 (15,22%)	46 (100%)
c. Seguiment i intervenció	6 (13,04%)	9 (19,56%)	4 (8,69%)	7 (15,22%)	13 (28,26%)	7 (15,22%)	46 (100%)

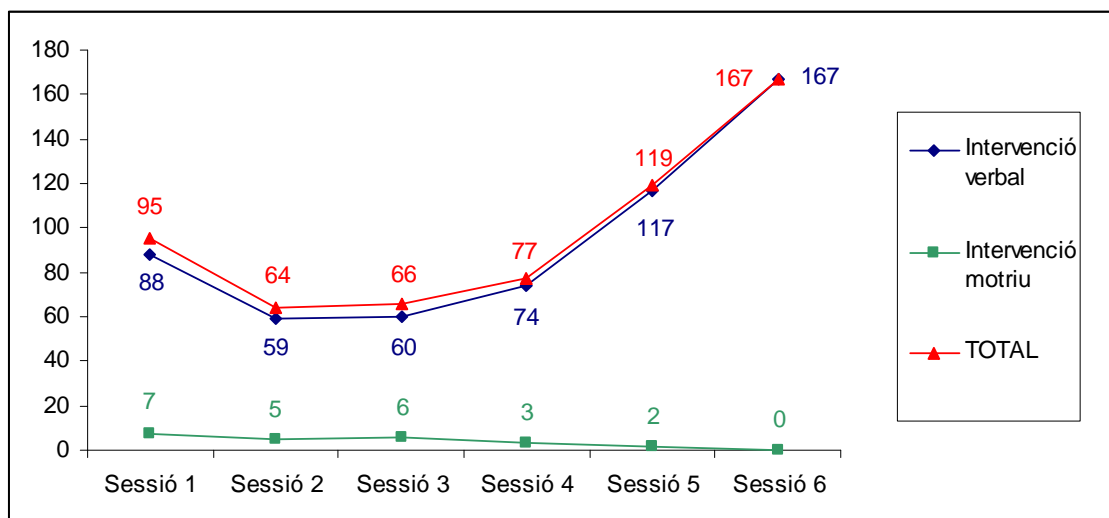
Taula IV-20. SIPMO: evolució per sessions dels patrons d'actuació B (Execució de l'activitat / Observació, seguiment i intervenció / Seguiment i intervenció)

Hem identificat més detalladament la quantitat de comportaments verbals i motrius de la professora durant l'observació i intervenció, els quals caracteritzen els intercanvis instruccionals de la professora amb els alumnes, i els hem presentat i representat, respectivament, a la taula IV-21 d'aquesta pàgina i a la gràfica IV-24 de la següent.

Comportaments	Sessió 1	Sessió 2	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6	TOTAL
b.1. Intervenció verbal	88 15,57%	59 10,44%	60 10,62%	74 13,10%	117 20,71%	167 29,56%	565 96,09%
b.2. Intervenció motriu	7 30,43%	5 21,74%	6 26,09%	3 13,04%	2 8,69%	0 0,00%	23 3,91%
TOTAL	95 16,16%	64 10,88%	66 11,22%	77 13,09%	119 20,24%	167 28,40%	588 100%

Taula IV-21. SIPMO: evolució per sessions de les intervencions verbals i motrius de la professora als intercanvis instruccionals de la professora amb els alumnes dels patrons d'actuació B (Execució de l'activitat / Observació, seguiment i intervenció / Seguiment i intervenció)

La tendència general dels comportaments durant aquest conjunt d'intervencions (verbals i motrius) segueix el següent dibuix: després d'una davallada entre les sessions primera i segona, s'inicia una tendència ascendent la qual és considerablement més gran a les dues últimes: a la cinquena sessió la professora realitza cent dinou comportaments i a la sisena en duu a terme cent seixanta-set, sumatori que representa gairebé la meitat del total de comportaments realitzats (concretament, el 48,64%).



Gràfica IV-24. SIPMO: evolució per sessions de les intervencions de la professora (totals, verbals i motrius) als intercanvis instruccionals de la professora amb els alumnes dels patrons d'actuació B (Execució de l'activitat / Observació, seguiment i intervenció / Seguiment i intervenció)

Si ens fixem en els comportaments identificats específicament durant les intervencions verbals, globalment representen el 96,09% de total i es distribueixen de la manera que es mostra a la taula següent:

Comportaments	Sessió 1	Sessió 2	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6	TOTAL
Directriu	39 15,54%	36 14,34%	30 11,95%	30 11,95%	57 22,71%	59 23,51%	251 44,42%
Informació	12 15,19%	3 3,80%	2 2,53%	14 17,72%	6 7,59%	42 53,16%	79 13,98%
Reforçament	10 9,35%	8 7,48%	11 10,28%	13 12,15%	26 24,30%	39 36,45%	107 18,94%
Pregunta	17 26,56%	4 6,25%	8 12,50%	6 9,38%	15 23,44%	14 21,88%	64 11,33%
Proposta	5 35,71%	1 7,14%	0 0,00%	1 7,14%	5 35,71%	2 14,29%	14 2,48%
Valoració	3 14,29%	2 9,52%	3 14,29%	5 23,81%	6 28,57%	2 9,52%	21 3,72%
Expressió d'emocions i/o sentiments	2 6,90%	5 17,24%	6 20,69%	5 17,24%	2 6,90%	9 31,03%	29 5,13%
TOTAL	88 15,58%	59 10,44%	60 10,62%	74 13,10%	117 20,71%	167 29,56%	565 100%

Taula IV-22. SIPMO: evolució per sessions dels tipus de comportaments verbals de la professora als intercanvis instruccionals de la professora amb els alumnes dels patrons d'actuació B (Execució de l'activitat / Observació, seguiment i intervenció / Seguiment i intervenció)

L'anàlisi d'aquestes dades permet fer diverses constatacions i arribar a algunes conclusions.

En primer lloc, dos-cents cinquanta-un dels cinc-cents seixanta-cinc comportaments són directrius, la qual cosa representa el 44,42% del total, és a dir, gairebé la meitat. Quant a la resta, cent set són reforçaments (18,94%), setanta-nou són informacions (13,98%), seixanta-quatre són preguntes (11,33%), vint-i-nou són expressió d'emocions (5,13%), vint-i-un són valoracions (3,72%) i catorze són propostes (2,48%). Durant les intervencions verbals de la professora en els patrons d'actuació B dels SIPMO, doncs, les ordres representen gairebé la meitat dels comportaments i la resta són, fonamentalment, informacions, reforçaments i preguntes.

Per altra banda, la majoria dels comportaments tenen una evolució molt similar al llarg de la unitat didàctica: a les tres o quatre primeres sessions hi ha una tendència a la baixa o a una relativa estabilitat, per augmentar clarament a les dues últimes sessions (i, en alguns casos, només a l'última). Així, per exemple, en el decurs de les dues últimes sessions la professora realitza cent setze directrius, seixanta-cinc reforçaments i vint-i-nou preguntes, la qual cosa representa el 46,22%, el 60,75% i el 45,32% del total, respectivament. En el cas de les informacions, la professora n'emet quaranta-dues només a l'última sessió, la qual cosa representa el 53,16% del total d'informacions donades. En canvi, a la sessió anterior només en fa sis (7,59%). En definitiva, a les dues últimes sessions es produeix un increment molt destacable en el nombre de comportaments de la professora durant les intervencions verbals.

Com és característic en els intercanvis instruccionals de la professora amb els alumnes, després de les preguntes, propostes o directrius inicials de la professora, els alumnes responen:

Respostes a	Sessió 1	Sessió 2	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6	TOTAL
Preguntes	15 54,42%	6 10,17%	6 10,17%	2 3,39%	17 28,81%	13 22,03%	59 62,11%
Propostes	3 60,00%	1 20,00%	0 0,00%	0 0,00%	1 20,00%	0 0,00%	5 5,26%
Directrius	7 22,58%	1 3,22%	5 16,13%	3 9,68%	5 16,13%	10 32,26%	31 32,63%
TOTAL	25 26,31%	8 8,42%	11 11,58%	5 5,26%	23 24,21%	23 24,21%	95 100%

Taula IV-23. SIPMO: evolució per sessions de les respostes dels alumnes després de les preguntes, propostes i directrius de la professora, als intercanvis instruccionals de la professora amb els alumnes dels patrons d'actuació B (Execució de l'activitat / Observació, seguiment i intervenció / Seguiment i intervenció)

Després d'aquestes respostes dels alumnes, la professora fa valoracions en algunes ocasions. Els resultats obtinguts es presenten a la taula IV-24, en la qual es constata una tendència similar al patró general definit als comportaments inicials d'aquests intercanvis instruccionals:

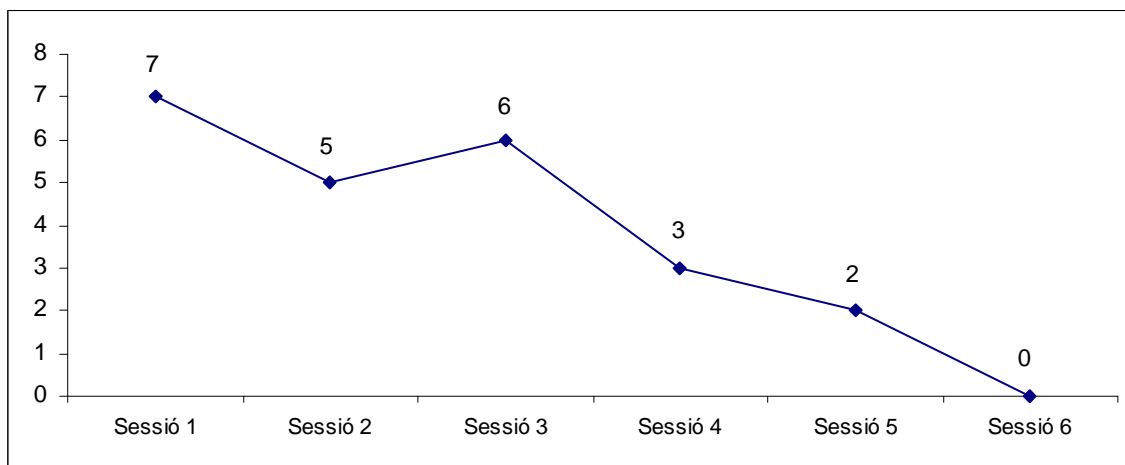
davallada a la segona i tercera sessions respecte de la primera, increment a partir de la quarta, i major nombre de freqüències a la cinquena i sisena.

Comportaments	Sessió 1	Sessió 2	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6	TOTAL
Valoració (després de les respostes dels alumnes)	15 (17,44%)	9 (10,46%)	5 (5,81%)	13 (15,12%)	21 (24,42%)	23 (26,74%)	86 (100%)

Taula IV-24. SIPMO: evolució per sessions de les valoracions de la professora, després de les respostes dels alumnes, als intercanvis instruccionals de la professora amb els alumnes dels patrons d'actuació B (Execució de l'activitat / Observació, seguiment i intervenció / Seguiment i intervenció)

En relació als comportaments de tipus motriu, només se n'identifiquen vint-i-tres, la qual cosa representa el 3,91% del total (davant del 96,09% que representen les cinc-centes seixanta-cinc intervencions verbals).

Tot i aquest nombre tant poc significatiu, de les dades representades a la gràfica IV-25 destaca la tendència a la baixa que presenten en el desenvolupament de les sessions de la unitat didàctica, a diferència del que succeeix amb les intervencions verbals. Més concretament, a la primera meitat de la unitat didàctica la professora duu a terme el 78,26% de les intervencions, i a la segona meitat, el 21,74%.



Gràfica IV-25. SIPMO: evolució per sessions de les intervencions motrius de la professora als intercanvis instruccionals de la professora amb els alumnes dels patrons d'actuació B (Execució de l'activitat / Observació, seguiment i intervenció / Seguiment i intervenció)

Quant a la tipologia, en deu casos la professora recull i/o reorganitza el material (43,48%), en vuit realitza ajudes en l'execució dels alumnes (34,78%), en quatre ocasions participa (17,39%)

i fa demostració un cop (4,35%). La distribució per sessions és la que es presenta a la taula següent:

Comportaments	Sessió 1	Sessió 2	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6	TOTAL
Ajuda en l'execució	2 25,00%	2 25,00%	1 12,50%	2 25,00%	1 12,50%	0 0,00%	8 34,78%
Participació	0 0,00%	1 25,00%	1 25,00%	1 25,00%	1 25,00%	0 0,00%	4 17,39%
Demostració	0 0,00%	1 100,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	1 4,34%
Organització de Material	5 50,00%	1 10,00%	4 40,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	10 43,48%
TOTAL	7 30,43%	5 21,74%	6 26,09%	3 13,04%	2 8,69%	0 0,00%	23 100%

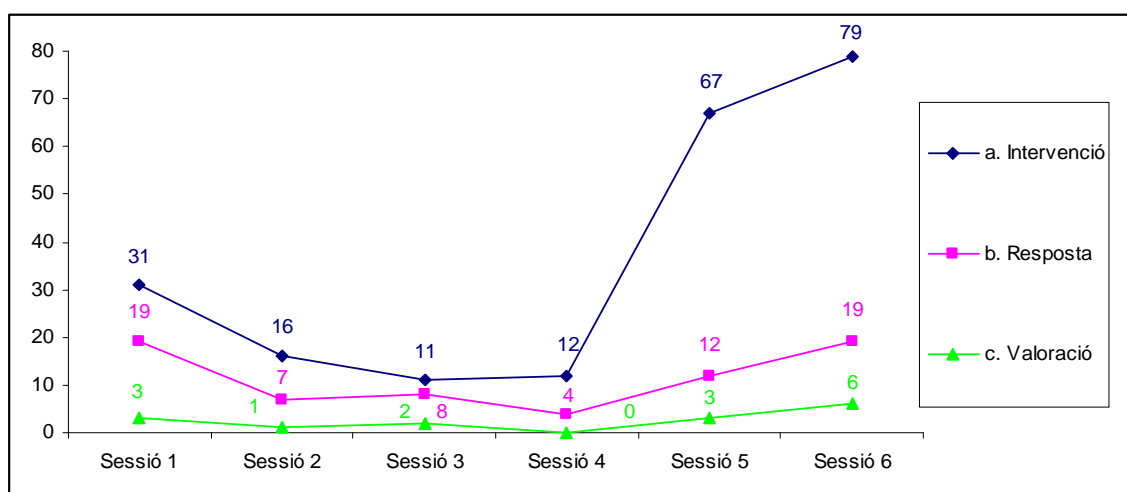
Taula IV-25. SIPMO: evolució per sessions dels tipus d'intervencions motrius de la professora als intercanvis instruccionals de la professora amb els alumnes dels patrons d'actuació B (Execució de l'activitat / Observació, seguiment i intervenció / Seguiment i intervenció)

D'aquestes dades és remarcable que a la sisena sessió no s'ha identificat cap comportament; que la distribució de l'ajuda en l'execució i la participació és força homogènia; que l'única vegada que la professora fa demostració es dona a la segona sessió; i que els deu cops que la professora organitza el material, comportament que representa el 43,48% del total, apareixen a les tres primeres sessions, la qual cosa implica que a les tres últimes sessions no n'hi ha.

Destaquem, per altra banda, els comportaments dels alumnes que donen lloc als intercanvis instruccionals dels alumnes amb la professora, és a dir, les situacions comunicatives que són iniciades pels alumnes, dins d'aquest patró d'actuació general. Les dades globals obtingudes són presentades a la taula i la gràfica següents i analitzades posteriorment.

	Sessió 1	Sessió 2	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6	TOTAL
a. Intervenció	31 (14,35%)	16 (7,41%)	11 (5,09%)	12 (5,55%)	67 (31,02%)	79 (36,57%)	216 (100%)
b. Resposta	19 (27,54%)	7 (10,14%)	8 (11,59%)	4 (5,80%)	12 (17,39%)	19 (27,54%)	69 (100%)
c. Valoració	3 (20,00%)	1 (6,66%)	2 (13,33%)	0 (0,00%)	3 (20,00%)	6 (40,00%)	15 (100%)

Taula IV-26. SIPMO: evolució per sessions dels intercanvis instruccionals dels alumnes amb la professora dels patrons d'actuació B (Execució de l'activitat / Observació, seguiment i intervenció / Seguiment i intervenció)



Gràfica IV-26. SIPMO: evolució per sessions dels intercanvis instruccionals dels alumnes amb la professora dels patrons d'actuació B (Execució de l'activitat / Observació, seguiment i intervenció / Seguiment i intervenció)

Tal com succeïa en el patró d'actuació F del SIEOA, el qual presenta una estructura similar a aquests intercanvis instruccionals, després d'una lleugera davallada en les freqüències durant les quatre primeres sessions s'experimenta un fort increment d'aquests comportaments dels alumnes a les dues últimes, amb una tendència fins i tot més acusada que en el cas anterior. L'evolució coincident en aquests patrons d'actuació dels dos segments d'interactivitat és una mostra de l'increment de la iniciativa dels alumnes en l'intercanvi comunicatiu.

Més concretament, a la taula següent es detallen els tipus d'intervenció dels alumnes a l'inici del patró d'actuació.

Comportaments	Sessió 1	Sessió 2	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6	TOTAL
Pregunta	7 25,00%	2 7,14%	2 7,14%	2 7,14%	7 25,00%	8 28,57%	28 12,96%
Demanda	3 8,82%	1 2,94%	0 0,00%	1 2,94%	2 5,88%	27 79,41%	34 15,74%
Informació	15 19,48%	6 2,94%	3 3,90%	0 0,00%	39 50,65%	14 18,18%	77 35,65%
Queixa	4 10,81%	6 16,22%	5 13,51%	3 8,11%	3 8,11%	16 43,24%	37 17,13%
Reforçament	2 5,00%	1 2,50%	1 2,50%	6 15,00%	16 40,00%	14 35,00%	40 18,52%
TOTAL	31 14,35%	16 7,41%	11 5,09%	12 5,56%	67 31,02%	79 36,57%	216 100%

Taula IV-27. SIPMO: evolució per sessions dels comportaments específics dels alumnes als intercanvis instruccionals dels alumnes amb la professora dels patrons d'actuació B (Execució de l'activitat / Observació, seguiment i intervenció / Seguiment i intervenció)

Els percentatges dels diferents tipus de comportament mostren que una mica més d'un terç de les intervencions són informacions (el 35,64%) i que la resta presenten uns percentatges força similars, els quals oscil·len entre el 18,50% i el 13,00% aproximadament: el 18,52% són reforçaments, el 17,13% són queixes, el 15,74% són demandes i el 12,96% són preguntes. És més destacable, però, el fet que en alguns tipus d'intervenció les freqüències es concentren en algunes sessions determinades, gairebé sempre cap al final de la unitat didàctica. Per exemple, el 79,41% de les demandes i els 43,24% de les queixes es duen a terme a la sisena sessió, el 54,65% de les informacions són fetes a la cinquena sessió o el 75,00% dels reforçaments es realitzen entre la cinquena sessió (40,00%) i la sisena (35,00%).

IV.3.2.3. Anàlisi i interpretació de l'evolució dels patrons d'actuació dels SIPMO

En aquests segments d'interactivitat, les dades es concentren en els patrons d'actuació B (*Execució de l'activitat / Observació, seguiment i intervenció / Seguiment i intervenció*), pel fet que és on es duen a terme els comportaments que els donen la principal raó de ser: l'execució de les activitats d'ensenyament-aprenentatge per part dels alumnes, i les accions de control, guia i direcció d'aquesta execució per part de la professora.

Com en molts patrons d'actuació dels SIEOA, les freqüències del patró d'actuació B a la tercera sessió són més baixes (quatre) i a la cinquena més altes (tretze), que a la resta de sessions (aproximadament set i mig de mitjana). És a dir, les situacions de disrupció que s'han observat en la majoria de patrons d'actuació dels SIEOA també apareixen en aquest patró d'actuació dels SIPMO. Partint de la base que els segments d'interactivitat d'explicació i organització de l'activitat i de pràctica motriu estan estretament relacionats (pel fet que en els primers s'assenten les bases organitzatives i de funcionament per a l'execució motriu de les activitats d'ensenyament-aprenentatge durant els segons), aquesta dada és totalment lògica i raonable. Ara bé, quan s'examina la quantitat de comportaments de la professora a la tercera sessió s'observa que, curiosament, no hi ha una davallada en consonància amb el que passa en el patró d'actuació. És a dir, encara que a la tercera sessió apareixen menys patrons d'actuació B que a les altres sessions (només quatre), la quantitat de comportaments en els intercanvis instruccionals de la professora amb els alumnes és gairebé igual que als de la segona sessió i lleugerament inferior que als de la quarta.

Quant a la tipologia dels comportaments verbals de la professora en aquests intercanvis instruccionals, destaca que el 44,42% són directrius i que els tipus de comportament que les

segueixen en percentatge són els reforçaments (18,94%). Així, constatem que les directrius tornen a ser els comportaments més recurrents com en el cas dels SIEOA i que, en uns segments d'interactivitat en els quals els alumnes duen a terme l'activitat motriu, la professora emet un elevat nombre de reforçaments davant d'aquestes actuacions dels alumnes. Hi destaquen, també, les informacions (13,98%) i les preguntes (11,33%).

La majoria de comportaments augmenten considerablement en número a la cinquena i sisena sessions, és a dir, cap al final de la unitat didàctica la professora incrementa la seva participació quan els alumnes executen les activitats. La tipologia, les característiques i les condicions de les activitats d'ensenyament-aprenentatge poden ser unes de les causes d'aquesta situació: a les quatre primeres sessions predominen les activitats amb participació individual i d'oposició, mentre que a les dues últimes es duen a terme més activitats de col·laboració i de col·laboració-oposició. Sobretot a l'última sessió, la programació de partidets d'hoquei-sala entre tres equips propicia que la professora realitzi més intervencions informatives (bàsicament relacionades amb el que està succeint durant el joc -per exemple, "*Un, dos (.) tres, quatre* [la professora va comptant el nombre de passades que s'estan fent els jugador d'un mateix equip]", "*Ara la té la Irene*", "*Pilota fora*"), reforçaments (per motivar els alumnes -per exemple, "*Va, bon intent!*", "*Corre Joan. Val! Un* [referint-se a una passada]", "*Molt bé, Jaume!*") i directrius (per dirigir i controlar el desenvolupament de l'activitat -per exemple, "*Desmarqueu-se!*", "*Pilota pels «camacurts». Va comença* [per diferenciar dos equips, els jugadors d'un porten els pantalons arremangats i la professora els anomena «camacurts»]", "*No li pots prendre, Míriam!*"). Pel que fa a les valoracions de la professora després de respostes dels alumnes a alguns d'aquests comportaments inicials, l'evolució és la mateixa.

Contràriament als comportaments verbals, però, els comportaments motrius de la professora disminueixen a mesura que va avançant la unitat didàctica (es passa del 30,43% de la primera sessió al 0,00% de l'última), tot i que representen un percentatge molt poc significatiu en el conjunt de comportaments (només el 3,91%, davant del 96,09% que representen els comportaments verbals).

De manera paral·lela a l'evolució de les intervencions verbals de la professora, el nombre de comportaments dels alumnes durant els intercanvis instruccionals dels alumnes amb la professora també augmenta considerablement les dues últimes sessions. Tal com s'ha constatat en el patró d'actuació F dels SIEOA (*Intervenció / Resposta / Valoració*), a les últimes sessions de la unitat didàctica els intercanvis comunicatius iniciats pels alumnes experimenten un fort increment. Creiem que el principal fet causant d'aquesta circumstància és la tipologia, les característiques i les condicions de les activitats d'ensenyament-aprenentatge dissenyades per la professora, tal com també hem suggerit en la interpretació de l'increment de les

intervencions de la professora en els intercanvis instruccionals de la professora amb els alumnes. Així, el major nombre de demandes de la sisena sessió està relacionat amb la realització dels partidets d'hoquei-sala durant els quals els alumnes reclamen l'atenció dels seus companys d'equip i els demanen força vegades que els passin la pilota (per exemple, "Miriam, aquí!", "Franc, Franc! [fent gestos de demanda de la pilota]", "Núria, passa-me-la!", "Pilota, pilota, Paula!"). Per altra banda, a la cinquena sessió la professora va planificar una activitat de passada i recepció per equips, la informació sobre la finalització de la qual havia de ser feta pels propis jugadors (d'aquí el fet que augmentin tant les intervencions informatives). Finalment, les activitats de col·laboració afavoreixen més reforçaments, manifestacions d'ànim, expressions de motivació, etc. entre alumnes, a la cinquena i sisena sessions (per exemple, "Bé, Cosmin", "Va, vinga blaus! Va blaus! [referint-se a l'equip que du el peto blau]", "Va Manel, corre! Molt bé!").

IV.3.3. L'evolució dels patrons d'actuació i dels comportaments dels SIPNOM

Només apareixen SIPNOM en quatre sessions de la unitat didàctica i, en dues d'elles, amb molt poca dedicació temporal (setanta-set segons a la quarta -2,47% del temps total de la sessió- i cent deu segons a la sisena -3,32% del temps total de la sessió-). En canvi, a la segona (sis-cents trenta-quatre segons) i a la tercera (cinc-cents quaranta-sis segons), les dades representen el 22,02% i el 30,23% del temps total de la sessió, respectivament. Per això, l'anàlisi es focalitzarà preferentment en aquestes dues sessions.

IV.3.3.1. L'evolució dels patrons d'actuació A (Directriu d'inici i final de l'activitat / Execució de la directriu)

Tal com succeeix en el cas dels SIPMO, les dades d'aquests patró d'actuació estan totalment relacionades amb el nombre d'activitats d'ensenyament-aprenentatge plantejades.

Patrons d'actuació A	Sessió 1	Sessió 2	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6	TOTAL
a. Directriu de principi i final de l'activitat	-	2 (33,33%)	2 (33,33%)	1 (16,66%)	-	1 (16,66%)	6 (100%)
b. Execució de la directriu	-	1 (25,00%)	1 (25,00%)	1 (25,00%)	-	1 (25,00%)	4 (100%)

Taula IV-28. SIPNOM: evolució per sessions dels patrons d'actuació A (Directriu de principi i final de l'activitat / Execució de la directriu)

IV.3.3.2. L'evolució dels patrons d'actuació B (Execució de l'activitat / Observació, seguiment i intervenció/ Seguiment i intervenció)

Les dades generals són exposades a la taula següent:

Patrons d'actuació B	Sessió 1	Sessió 2	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6	TOTAL
a. Execució de l'activitat	-	1 (25,00%)	1 (25,00%)	1 (25,00%)	-	1 (25,00%)	4 (100%)
b. Observació i seguiment	-	1 (25,00%)	1 (25,00%)	1 (25,00%)	-	1 (25,00%)	4 (100%)
c. Seguiment i intervenció	-	1 (25,00%)	1 (25,00%)	1 (25,00%)	-	1 (25,00%)	4 (100%)

Taula IV-29. SIPNOM: evolució per sessions dels patrons d'actuació B (Execució de l'activitat / Observació, seguiment i intervenció / Seguiment i intervenció)

Com en el mateix patró d'actuació dels SIPMO, també serà interessant identificar i interpretar el nombre de comportaments en els intercanvis instruccionals. En aquest cas, però, les situacions de diàleg entre els actors són un element important, recurrent i característic del patró d'actuació, per la qual cosa presentem les dades dels diferents tipus d'intercanvi instruccional de forma més detallada.

Comencem amb els intercanvis instruccionals de la professora amb els alumnes.

	Sessió 1	Sessió 2	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6	TOTAL
a. Pregunta	-	32 (53,33%)	27 (45,00)	0 (0,00%)	-	1 (1,66%)	60 (100%)
b. Resposta	-	62 (65,96%)	31 (32,98%)	0 (0,00%)	-	1 (1,06%)	94 (100%)
c. Valoració	-	20 (64,51%)	10 (32,26%)	0 (0,00%)	-	1 (3,22%)	31 (100%)

Taula IV-30. SIPNOM: evolució per sessions dels intercanvis instruccionals Pregunta/Resposta/Valoració de la professora amb els alumnes, dels patrons d'actuació B (Execució de l'activitat / Observació, seguiment i intervenció / Seguiment i intervenció)

	Sessió 1	Sessió 2	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6	TOTAL
a. Directriu	-	18 (46,15%)	19 (48,72%)	2 (5,13%)	-	0 (0,00%)	39 (100%)
b. Execució i/o resposta	-	16 (57,14%)	10 (35,71%)	2 (7,14%)	-	0 (0,00%)	28 (100%)
c. Valoració	-	6 (85,71%)	1 (14,29%)	0 (0,00%)	-	0 (0,00%)	7 (100%)

Taula IV-31. SIPNOM: evolució per sessions dels intercanvis instruccionals Directriu/Execució i/o Resposta/Valoració de la professora amb els alumnes, dels patrons d'actuació B (Execució de l'activitat / Observació, seguiment i intervenció / Seguiment i intervenció)

	Sessió 1	Sessió 2	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6	TOTAL
a. Proposta	-	3 (33,33%)	5 (55,55%)	1 (11,11%)	-	0 (0,00%)	9 (100%)
b. Resposta	-	0 (0,00%)	5 (100,00%)	0 (0,00%)	-	0 (0,00%)	5 (100%)
c. Valoració	-	0 (0,00%)	1 (100,00%)	0 (0,00%)	-	0 (0,00%)	1 (100%)

Taula IV-32. SIPNOM: evolució per sessions dels intercanvis instruccionals Proposta/Resposta/Valoració de la professora amb els alumnes, dels patrons d'actuació B (Execució de l'activitat / Observació, seguiment i intervenció / Seguiment i intervenció)

En analitzar les dades globalment, la professora duu a terme cent vuit intervencions, de les quals seixanta són preguntes (55,55%), trenta-nou són directrius (36,11%) i nou són propostes (8,33%). A més a més, en la majoria de casos les duu a terme a la segona sessió (cinquantatres) i a la tercera (cinquanta-una), constituint el 49,07% i el 47,22%, respectivament. És a dir, el 96,29% del total.

Quant al primer tipus d'intercanvi instruccional (*Pregunta / Resposta / Valoració*), els alumnes emeten més respostes que preguntes fa la professora, fet que és molt més evident a la segona sessió, en la qual els alumnes donen el doble de respostes que preguntes fa la professora. Aquesta circumstància es dona pel fet que, en molt moments, diversos alumnes contesten alhora a la mateixa pregunta de la professora, tal com es pot veure en el següent fragment del SIPNOM de la segona sessió, a tall d'exemple:

(Professora) *Fareu com uns camins?*

(Alumna 1) *Sí.*

(Alumna 2) *Uns camins, i, iii, ...*

(Alumne 3) *Per aquí tenim que passar la pilota.*

Si analitzem amb més detall els tipus de pregunta, de les seixanta totals, quaranta-vuit són efectuades amb la intenció que els alumnes realitzin algun tipus d'explicació. És a dir, la majoria de les vegades (concretament en un 80% de les ocasions) la professora utilitza les preguntes com a estratègia per incitar els alumnes a realitzar alguna explicació. Només en vuit ocasions la finalitat és organitzar l'activitat (13,33%), en dues pretén saber el perquè del comportament dels alumnes (3,33%), i en una única ocasió vol esbrinar els coneixements o els acords als quals han arribat els alumnes (1,67% en cada cas).

Preguntes	Sessió 1	Sessió 2	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6	TOTAL
Saber perquè de comportaments	-	1	1	0	-	0	2
	-	50,00%	50,00%	0,00%	-	0,00%	3,33%
Esbrinar coneixements	-	1	0	0	-	0	1
	-	100,00%	0,00%	0,00%	-	0,00%	1,67%
Demandar explicació	-	25	23	0	-	0	48
	-	52,08%	47,92%	0,00%	-	0,00%	80,00%
Organitzar activitat	-	4	3	0	-	1	8
	-	50,00%	37,50%	0,00%	-	12,50%	13,33%
Conèixer acords dels alumnes	-	1	0	0	-	0	1
	-	100,00%	0,00%	0,00%	-	0,00%	1,67%
TOTAL	-	32	27	0	-	1	60
	-	53,33%	45,00%	0,00%	-	1,67%	100%

Taula IV-33. SIPNOM: evolució per sessions dels tipus de pregunta de la professora als intercanvis instruccionals Pregunta/Resposta/Valoració de la professora amb els alumnes, dels patrons d'actuació B (Execució de l'activitat / Observació, seguiment i intervenció / Seguiment i intervenció)

Pel que es refereix al segon tipus d'intercanvi instruccional (*Directriu / Execució i/o resposta / Valoració*), segueix el model general de concentració dels comportaments a la segona i tercera sessions. Així, el 94,88% de les directrius de la professora, el 92,85% de les execucions dels alumnes i el 100% de les valoracions de la professora es duen a terme entre aquestes dues sessions.

Quant als tipus de directriu, a la taula següent es veu que vint-i-quatre casos són d'execució i funcionament de l'activitat, la qual cosa representa gairebé dues terceres parts del total (61,53%). La resta són d'organització (20,51%), d'actitud i comportament (15,38%) i d'atenció (2,56%).

Directrius	Sessió 1	Sessió 2	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6	TOTAL
d'organització	-	1	6	1	-	0	8
	-	12,50%	75,00%	12,50%	-	0,00%	20,51%
d'atenció	-	1	0	0	-	0	1
	-	100,00%	0,00%	0,00%	-	0,00%	2,56%
d'actitud i comportament	-	3	3	0	-	0	6
	-	50,00%	50,00%	0,00%	-	0,00%	15,38%
d'execució i funcionament de l'activitat	-	13	10	1	-	0	24
	-	54,17%	41,67%	41,16%	-	0,00%	61,54%
TOTAL	-	18	19	2	-	0	39
	-	46,15%	48,72%	5,13%	-	0,00%	100%

Taula IV-34. SIPNOM: evolució per sessions dels tipus de directriu de la professora als intercanvis instruccionals Directriu/Execució i/o resposta/Valoració de la professora amb els alumnes, dels patrons d'actuació B (Execució de l'activitat / Observació, seguiment i intervenció / Seguiment i intervenció)

Finalment, en la tercera categoria, les propostes presenten una freqüència molt més baixa i només se n'han identificat nou.

Pel que fa als intercanvis instruccionals dels alumnes amb la professora, seguim la mateixa metodologia en la presentació de les dades que en el cas anterior.

	Sessió 1	Sessió 2	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6	TOTAL
a. Pregunta	-	10	11	0	-	1	22
	-	(45,45%)	(50,00%)	(0,00%)	-	(4,55%)	(100%)
b. Resposta	-	10	12	0	-	1	23
	-	(43,48%)	(52,17%)	(0,00%)	-	(4,35%)	(100%)
c. Valoració	-	2	5	0	-	0	7
	-	(28,57%)	(71,43%)	(0,00%)	-	(0,00%)	(100%)

Taula IV-35. SIPNOM: evolució per sessions dels intercanvis instruccionals Pregunta/Resposta/Valoració dels alumnes amb la professora, dels patrons d'actuació B (Execució de l'activitat / Observació, seguiment i intervenció / Seguiment i intervenció)

	Sessió 1	Sessió 2	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6	TOTAL
a. Demanda	-	2	4	0	-	0	6
	-	(33,33%)	(66,66%)	(0,00%)	-	(0,00%)	(100%)
b. Resposta	-	2	3	0	-	0	5
	-	(40,00%)	(60,00%)	(0,00%)	-	(0,00%)	(100%)
c. Valoració	-	0	2	0	-	0	2
	-	(0,00%)	(100,00%)	(0,00%)	-	(0,00%)	(100%)

Taula IV-36. SIPNOM: evolució per sessions dels intercanvis instruccionals Demanda/Resposta/Valoració dels alumnes amb la professora, dels patrons d'actuació B (Execució de l'activitat / Observació, seguiment i intervenció / Seguiment i intervenció)

	Sessió 1	Sessió 2	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6	TOTAL
a. Proposta	-	5	3	1	-	0	9
	-	(55,55%)	(33,33%)	(11,11%)	-	(0,00%)	(100%)
b. Seguiment o valoració	-	1	1	1	-	0	3
	-	(33,33%)	(33,33%)	(33,33%)	-	(0,00%)	(100%)

Taula IV-37. SIPNOM: evolució per sessions dels intercanvis instruccionals Proposta/Seguiment o valoració dels alumnes amb la professora, dels patrons d'actuació B (Execució de l'activitat / Observació, seguiment i intervenció / Seguiment i intervenció)

	Sessió 1	Sessió 2	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6	TOTAL
a. Queixa	-	2	2	2	-	0	6
	-	(33,33%)	(33,33%)	(33,33%)	-	(0,00%)	(100%)
b. Seguiment o valoració	-	0	0	2	-	0	2
	-	(0,00%)	(0,00%)	(100,00%)	-	(0,00%)	(100%)

Taula IV-38. SIPNOM: evolució per sessions dels intercanvis instruccionals Queixa/Seguiment o valoració dels alumnes amb la professora, dels patrons d'actuació B (Execució de l'activitat / Observació, seguiment i intervenció / Seguiment i intervenció)

	Sessió 1	Sessió 2	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6	TOTAL
a. Informació	-	9	3	0	-	0	12
	-	(75,00%)	(25,00%)	(0,00%)	-	(0,00%)	(100%)
b. Seguiment o valoració	-	7	2	0	-	0	9
	-	(77,78%)	(22,22%)	(0,00%)	-	(0,00%)	(100%)

Taula IV-39. SIPNOM: evolució per sessions dels intercanvis instruccionals Informació/Seguiment o valoració dels alumnes amb la professora, dels patrons d'actuació B (Execució de l'activitat / Observació, seguiment i intervenció / Seguiment i intervenció)

En conjunt, els alumnes realitzen cinquanta-cinc intervencions, de les quals vint-i-dues són preguntes (40,00%), sis són demandes (10,90%), nou són propostes (16,36%), sis són queixes (10,90%) i dotze són informacions (21,82%).

Per la seva banda, la professora fa quaranta-dues intervencions: vint-i-vuit respostes i catorze valoracions.

IV.3.3.3. L'evolució dels patrons d'actuació C (Organització de material / Observació i ajuda)

Patrons d'actuació D	Sessió 1	Sessió 2	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6	TOTAL
a. Organització de material	-	0	7	1	-	2	10
	-	(0,00%)	(70,00%)	(10,00%)	-	(20,00%)	(100%)
b. Observació i ajuda	-	0	7	1	-	2	10
	-	(0,00%)	(70,00%)	(10,00%)	-	(20,00%)	(100%)

Taula IV-40. SIPNOM: evolució per sessions dels patrons d'actuació C (Organització de material / Observació i Ajuda)

Finalment, en l'últim patró d'actuació, el 70% dels comportaments es concentren a la tercera sessió.

IV.3.3.4. Anàlisi i interpretació de l'evolució dels patrons d'actuació dels SIPNOM

Durant els segments d'interactivitat de pràctica no motriu, els alumnes preparen per grups una activitat que hauran de dur a terme tot seguit, o estableixen una estratègia per al desenvolupament d'un joc que s'ha de realitzar posteriorment. Hi ha un clar predomini de les situacions de diàleg entre els alumnes, i entre la professora i els alumnes, la qual cosa queda

clarament reflectida en la tipologia dels patrons d'actuació i dels comportaments que els configuren.

En funció de com els hem definit, les freqüències dels patrons A (*Directriu d'inici i final de l'activitat*) i B (*Execució de l'activitat / Observació i seguiment*) són molt baixes perquè estan directament relacionades amb la quantitat d'activitats proposades. Davant d'això, les dades més interessants i rellevants apareixen en els patrons i comportaments inclosos en els intercanvis instruccionals de la professora amb els alumnes i dels alumnes amb la professora.

La major part de les intervencions inicials de la professora en els intercanvis instruccionals amb els alumnes són preguntes (55,55%), mitjançant les quals majoritàriament els demana que expliquin què estan preparant i/o decidint (80,00%) i, en menor mesura, com s'estan organitzant (13,33%). És a dir, l'intercanvi instruccional iniciat per la professora en aquest segment es fa, el major nombre de vegades, a partir d'una intervenció interrogativa per induir els alumnes a explicar què estan decidint fer, perquè ho estan decidint, com ho estan decidint, etc., en una situació que sovint deriva en un diàleg entre professora i alumnes.

Tot i així, destaca que el 36,11% de les intervencions siguin directrius, la qual cosa posa de manifest que en aquest segment de pràctica les ordres donades per la professora segueixen tenint un pes destacable, tal com succeeix en alguns patrons d'actuació dels SIEOA i dels SIPMO (tot i que potser en menor mesura). A diferència d'aquelles situacions ja analitzades, en les quals la major part de les directrius s'adrecen a aspectes d'organització, en aquest cas es refereixen de forma predominant a l'execució i el funcionament de l'activitat (61,54%).

Respecte als intercanvis instruccionals originats pels alumnes, destaca que el 40,00% de les intervencions inicials són preguntes.

Finalment, donat que a la tercera sessió els alumnes han de construir un circuit d'habilitats motrius dissenyat la sessió anterior, les situacions en les quals la professora prepara material són les més elevades de les quatre en què s'ha identificat aquest comportament. Com en d'altres situacions ja analitzades, les condicions de l'activitat d'ensenyament-aprenentatge programada té una influència directa en aquesta dada.

IV.3.4. L'evolució dels patrons d'actuació i dels comportaments dels SIDV

En l'evolució d'aquests patrons d'actuació, i dels comportaments que els configuren, les característiques de la tercera sessió són un element totalment condicionant. Tot i que la

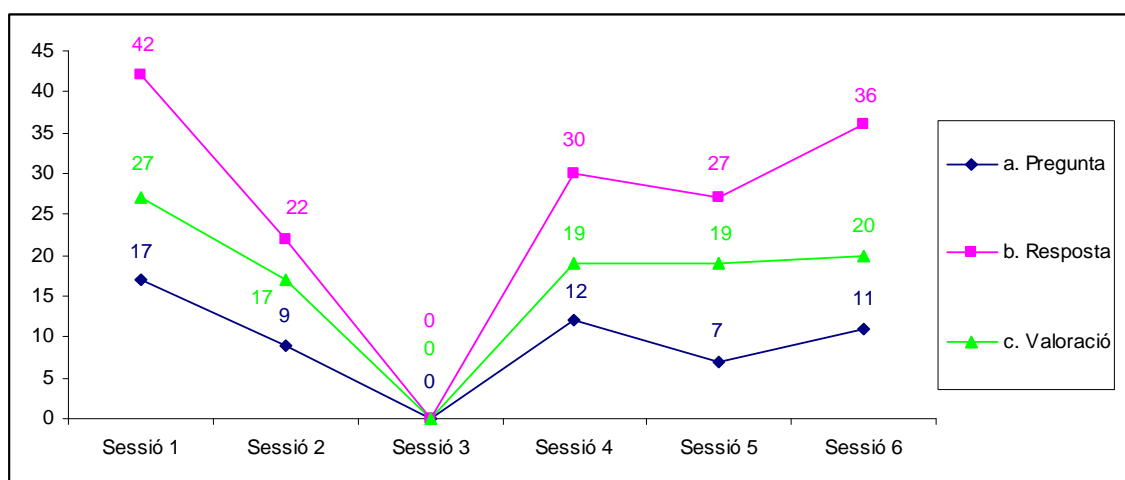
finalització sobtada de la sessió suposa un moment de trencament en l'evolució de l'organització de l'activitat conjunta en general, i de la majoria de segments d'interactivitat i de patrons d'actuació en particular, en el cas dels segments de discussió i valoració aquest fet és especialment rellevant. Per això, en les explicacions i interpretacions que farem a continuació s'ha de tenir present aquesta circumstància.

IV.3.4.1. L'evolució dels patrons d'actuació A (Pregunta / Resposta / Valoració)

El patró d'actuació A és el que presenta un major nombre d'intervencions, tant de la professora com dels alumnes, en comparar-los amb els altres tres patrons identificats al segment. A partir de l'observació detallada d'aquestes dades de la taula i la gràfica següents, es desprenen tot un seguit de consideracions.

Patrons d'actuació A	Sessió 1	Sessió 2	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6	TOTAL
a. Pregunta	17 (30,36%)	9 (16,07%)	0 (0,00%)	12 (21,43%)	7 (12,50%)	11 (19,64%)	56 (100%)
b. Resposta	42 (26,75%)	22 (14,01%)	0 (0,00%)	30 (19,11%)	27 (17,20%)	36 (22,93%)	157 (100%)
c. Valoració	27 (26,47%)	17 (16,66%)	0 (0,00%)	19 (18,63%)	19 (18,63%)	20 (19,61%)	102 (100%)

Taula IV-41. SIDV: evolució per sessions dels patrons d'actuació A (Pregunta / Resposta / Valoració)



Gràfica IV-27. SIDV: evolució per sessions dels patrons d'actuació A (Pregunta / Resposta / Valoració)

En primer lloc, la primera sessió és aquella en la qual la professora fa més preguntes i valoracions i els alumnes donen més respostes. Després, s'observa una davallada a la segona sessió i a la tercera, seguida d'una tendència a l'alça a les tres últimes sessions. En aquesta evolució sobresurt poderosament la gran davallada a la tercera sessió, en la qual el patró d'actuació no apareix.

En segon lloc, el nombre de respostes donades pels alumnes és molt més alt que el nombre de preguntes que fa la professora, la qual cosa denota un elevat nivell de participació dels alumnes en aquest intercanvi comunicatiu.

Finalment, també s'observa que les valoracions de la professora després de les respostes dels alumnes són moltes més que les seves pròpies preguntes, circumstància que posa de manifest un elevat grau de retroalimentació de la professora.

En el decurs d'aquest patró d'actuació la professora duu a terme demostracions, directrius, demandes, assignacions de torn i reforçaments, amb les freqüències que es presenten a la taula IV-42 i que ara es comenten: en el 38,73% dels casos la professora fa demandes i en el 36,62%, assigna els torns de paraula i participació dels alumnes; les directrius són el 17,61% dels comportaments totals i els reforçaments i les demostracions presenten percentatges molt baixos (5,63% i 1,41%, respectivament); pel que fa a les sessions, la primera i la cinquena presenten els percentatges més alts (28,87% i 26,76% respectivament) i, lògicament, a la tercera sessió no s'observa cap comportament.

Comportaments	Sessió 1	Sessió 2	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6	TOTAL
Demostració	0 0,00%	1 50,00%	0 0,00%	0 0,00%	1 50,00%	0 0,00%	2 1,41%
Directriu	5 20,00%	5 20,00%	0 0,00%	1 4,00%	11 44,00%	3 12,00%	25 17,60%
Demanda	10 18,18%	8 14,54%	0 0,00%	10 18,18%	16 29,09%	11 20,00%	55 38,73%
Assignació de torn	22 42,31%	7 13,46%	0 0,00%	13 25,00%	9 17,31%	1 19,23%	52 36,62%
Reforçament	4 50,00%	2 25,00%	0 0,00%	0 0,00%	1 12,50%	1 12,50%	8 5,63%
TOTAL	41 28,87%	23 16,20%	0 0,00%	24 16,90%	38 26,76%	16 11,27%	142 100%

Taula IV-42. SIDV: evolució per sessions dels comportaments específics de la professora als patrons d'actuació A (Pregunta / Resposta / Valoració)

IV.3.4.2. L'evolució dels patrons d'actuació B (Explicació / Seguiment) i dels patrons d'actuació C (Valoració / Seguiment)

Aquests dos patrons d'actuació presenten un nombre de freqüències molt baix, sobretot en comparar-los amb el patró anterior.

Destaca la concentració de freqüències a la segona i quarta sessions (40% a cadascuna) del patró d'actuació B (*Explicació / Seguiment*) i que a la tercera i sisena no apareixen. Pel que fa al patró d'actuació C (*Valoració / Seguiment*), la major quantitat apareix a l'última sessió.

Patrons d'actuació B	Sessió 1	Sessió 2	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6	TOTAL
a. Explicació	1 (10,00%)	4 (40,00%)	0 (0,00%)	1 (10,00%)	4 (40,00%)	0 (0,00%)	10 (100%)
b. Seguiment	1 (10,00%)	4 (40,00%)	0 (0,00%)	1 (10,00%)	4 (40,00%)	0 (0,00%)	10 (100%)

Taula IV-43. SIDV: evolució per sessions del patró d'actuació B (Explicació / Seguiment)

Patrons d'actuació C	Sessió 1	Sessió 2	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6	TOTAL
a. Valoració	0 (0,00%)	2 (22,22%)	1 (11,11%)	0 (0,00%)	2 (22,22%)	4 (44,44%)	9 (100%)
b. Seguiment	0 (0,00%)	2 (22,22%)	1 (11,11%)	0 (0,00%)	2 (22,22%)	4 (44,44%)	9 (100%)

Taula IV-44. SIDV: evolució per sessions dels patrons d'actuació C (Valoració / Seguiment)

IV.3.4.3. L'evolució dels patrons d'actuació D (Demanda / Resposta)

De manera similar als dos últims patrons d'actuació, les freqüències del patró d'actuació D, l'únic en el qual la iniciativa és portada pels alumnes, són molt baixes. Així, només apareixen en tres ocasions (un sol cop en tres sessions: la segona, la cinquena i la sisena).

Patrons d'actuació D	Sessió 1	Sessió 2	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6	TOTAL
a. Demanda	0 (0,00%)	1 (33,33%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	1 (33,33%)	1 (33,33%)	3 (100%)
b. Resposta	0 (0,00%)	1 (33,33%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	1 (33,33%)	1 (33,33%)	3 (100%)

Taula IV-45. SIDV: evolució per sessions dels patrons d'actuació D (Demanda / Resposta)

IV.3.4.4. Anàlisi i interpretació de l'evolució dels patrons d'actuació dels SIDV

Les seqüències *Pregunta/Resposta/Valoració*, característiques del patró d'actuació A d'aquests segments d'interactivitat, són les que aporten més dades per a l'anàlisi.

La quantitat de preguntes que fa la professora segueix una trajectòria irregular que tendeix a la baixa les primeres sessions, amb una gran situació de disrupció a la tercera sessió en la qual aquest patró d'actuació no apareix (de fet, el temps total dels segments de discussió i valoració a la tercera sessió és de vint-i-set segons, durant els quals la professora només pot fer una valoració -patró d'actuació C-). Després, les freqüències augmenten.

L'altre gran moment de trencament en l'evolució de l'organització de l'activitat conjunta descrita en diversos patrons d'actuació dels SIEOA i els SIPMO, el qual es dona a la cinquena sessió, també s'observa en aquest patró d'actuació, però amb unes condicions diferents. En aquells casos, s'han descrit increments en les freqüències tant dels patrons d'actuació com dels comportaments que els configuren (per exemple, en les directrius del patró d'actuació A (*Presentació i explicació de l'activitat / Seguiment i intervenció*) dels SIEOA, en els patrons d'actuació B (*Directriu d'actuació / Resposta i seguiment de la directriu*) i C (*Pregunta /Resposta / Valoració*) dels SIEOA, o en les intervencions del patró d'actuació B (*Execució de l'activitat / Observació i intervenció / Seguiment i intervenció*) dels SIPMO); en canvi, en el patró d'actuació que ara ens ocupa la professora duu a terme la menor quantitat de preguntes de totes les sessions, llevat òbviament de la tercera.

El nombre de respostes que donen els alumnes davant les preguntes de la professora són força elevades (a la primera, segona i quarta sessió, per cada pregunta es donen dues respostes i mitja de mitjana; a la cinquena, la proporció és de gairebé quatre respostes per pregunta; i a la sisena, la mitjana de respostes per pregunta és lleugerament superior a tres). És a dir, la participació dels alumnes és alta, tot i que en una situació de reacció, o de resposta, a la intervenció inicial de la professora.

En referència als comportaments de la professora durant les preguntes, destaca que les demandes % són el 38,73% i les assignacions de torn, el 36,62%. El percentatge de directrius, com en d'altres moments de l'anàlisi, també és de remarcar (17,60%).

Les explicacions i les valoracions pròpies dels patrons d'actuació B i C, respectivament, presenten freqüències molt baixes.

Les situacions en els quals els alumnes inicien l'intercanvi comunicatiu (patró d'actuació D. *Demanda / Resposta*) són només tres en tots els SIDV de la unitat didàctica. Per això, juntament amb les condicions dels altres patrons d'actuació del segment, podem afirmar que en

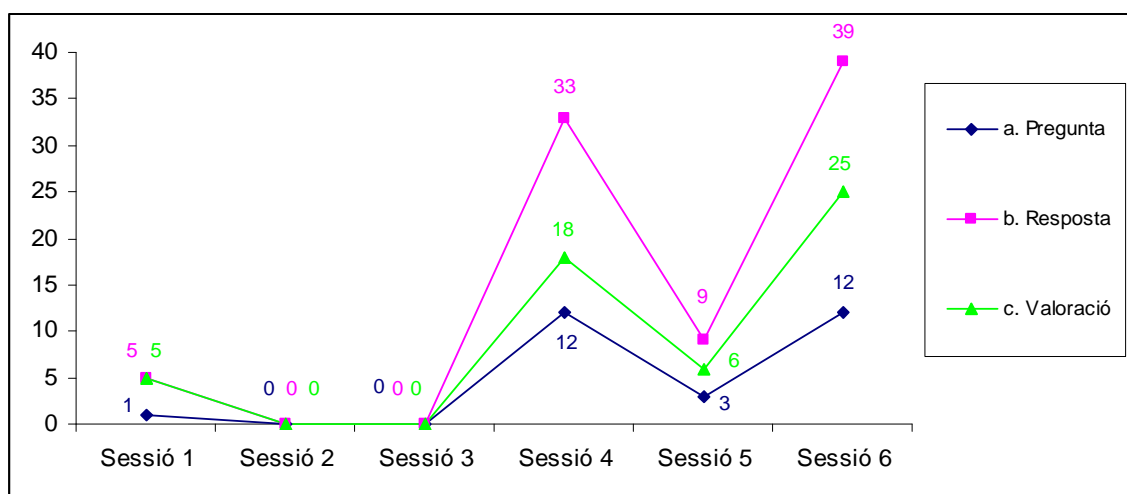
aquests segments d'interactivitat la iniciativa en l'intercanvi comunicatiu és patrimoni gairebé exclusiu de la professora.

IV.3.5. L'evolució dels patrons d'actuació i dels comportaments dels SIR

A la segona i la tercera sessions no hi ha segments de recapitulació; a la primera i a la cinquena el temps que ocupen és molt baix (setanta-sis segons -2,99% del temps total de la primera sessió-, i setanta-dos segons -2,46% del temps total de la cinquena sessió-). És a les dues sessions restants quan el temps ocupat pels SIR és més significatiu: dos-cents segons a la quarta i tres-cents vuitanta-vuit segons a la sisena, la qual cosa representa el 6,42% i l'11,73% del temps global de la sessió, respectivament.

Patrons d'actuació A	Sessió 1	Sessió 2	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6	TOTAL
a. Pregunta	1 (3,57%)	-	-	12 (42,86%)	3 (10,71%)	12 (42,86%)	28 (100%)
b. Resposta	5 (5,81%)	-	-	33 (38,37%)	9 (10,46%)	39 (45,35%)	86 (100%)
c. Valoració	5 (9,26%)	-	-	18 (33,33%)	6 (11,11%)	25 (46,29%)	54 (100%)

Taula IV-46. SIR: evolució per sessions dels patrons d'actuació A (Pregunta / Resposta / Valoració)



Gràfica IV-28. SIR: evolució per sessions dels patrons d'actuació A (Pregunta / Resposta / Valoració)

En els SIR hem identificat un únic tipus de patró d'actuació que segueix l'estructura *Pregunta/Resposta/Valoració*, per la qual cosa ens referim al segment d'interactivitat o al patró d'actuació indiferentment. Les dades generals es representen a la taula i la gràfica de la pàgina anterior.

S'observa, per una banda, una tendència a l'alça en el desenvolupament del patró i, per una altra, que la majoria de comportaments presenten les freqüències més elevades a la quarta i a la sisena sessions.

Una anàlisi més detallada mostra que a les últimes tres sessions apareixen la majoria de comportaments, tant de la professora com dels alumnes. Així, entre la quarta, la cinquena i la sisena sessions es duen a terme vint-i-set preguntes i quaranta-nou valoracions de la professora (96,42% del total i 90,74% del total, respectivament) i vuitanta-una respostes dels alumnes (94,19% del total). A més, el nombre de respostes dels alumnes és molt més elevada que el de preguntes de la professora, la qual cosa implica, tal com succeïa en el mateix patró d'actuació d'altres segments d'interactivitat, que diversos alumnes donin resposta a la mateixa pregunta de la professora. I, en definitiva, que la participació dels alumnes sigui molt alta.

Com en el cas dels SIDV, la professora fa altres intervencions durant el patró d'actuació:

Comportaments	Sessió 1	Sessió 2	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6	TOTAL
Demostració	0 0,00%	-	-	2 100,00%	0 0,00%	0 0,00%	2 4,00%
Directriu	0 0,00%	-	-	2 40,00%	0 0,00%	3 60,00%	5 10,00%
Demanda	4 22,22%	-	-	6 33,33%	1 5,55%	7 38,89%	18 36,00%
Assignació de torn	3 13,63%	-	-	6 27,27%	2 9,10%	11 50,00%	22 44,00%
Informació	1 33,33%	-	-	2 66,66%	0 0,00%	0 0,00%	3 6,00%
TOTAL	8 16,00%	-	-	18 36,00%	3 6,00%	21 42,00%	50 100%

Taula IV-47. SIPMO: evolució per sessions dels comportaments específics de la professora als patrons d'actuació A (Pregunta / Resposta / Valoració)

Igualment que en els SIDV abans esmentats, demandes i assignacions de torn són els comportaments que més executa la professora (36,00% i 44,00% respectivament). Demostracions (4,00%), directrius (10,00%) i informacions (6,00%) són dutes a terme amb molta menys, freqüència.

IV.3.5.1. Anàlisi i interpretació de l'evolució dels patrons d'actuació dels SIR

Els patrons d'actuació *Pregunta/Resposta/Valoració* dels SIR es concentren a les últimes sessions, amb una especial incidència a la sisena, quan la professora proposa als alumnes dur a terme la valoració dels aprenentatges assolits durant la unitat didàctica, al final de la sessió ("*...*) *A veure, aaa, què us assembla que hem après, què us assembla que hem mill. No, cadascú, eh? Què li sembla queee ha millorat, respecte de lo que sabia? Aaaaa, què, si voleu dir (?), però m'interessa molt què li sembla a cadascú que ha après oooo amb quines coses ha millorat una mica a través d'aquestes sessions (...)*". Com hem exposat en analitzar el mapa d'interactivitat, la unitat didàctica finalitza amb aquest segment de recapitulació, durant el qual la professora i els alumnes en fan una valoració final.

Aquesta mateixa dinàmica és la que duu a terme a la quarta sessió, només que en aquest cas la recapitulació se centra, lògicament, en les sessions realitzades fins aquell moment ("*Aaaa, ara hem fet bastants llançaments, ja portem uns dies fent també, conduccions. Conduint la pilota i tot això. A veure si cadascú, aaaa, podria a, adonar-se'n de com li va més bé agafar l'estic (.) No, a veure, no té perquè ser a tothom igual. Però per exemple, ara, per intentar fer gol, com l'agafeu?*").

Les recapitulacions, doncs, s'inicien sempre amb una pregunta de la professora a la qual responen els alumnes (a la primera sessió la pregunta és: "*Llavors, a veure, per començar, per a què tothom ho tingui clar, quines coses us assembla que podríem haver de tenir en compte per a què no hi hagi problemes, ni amb l'estic ni amb vosaltres? A veure, que alguna vegada em penso que l'any passat, i aixís, ja hi havíem jugat*". I a la cinquena: "*Aaaa, quina diferència us assembla que hi deu haver entre feer una passada o fer un llançament? (...)*"). Tot seguit la professora fa alguna valoració de les respostes i/o estimula els alumnes per què en donin més. Així, s'acaba establint una situació de diàleg entre la professora i els alumnes, la qual és dirigida i controlada per la primera.

Com també hem assenyalat en la revisió d'aquest mateix patró d'actuació en d'altres segments d'interactivitat (per exemple, als SIPNOM o als SIDV), el nombre de respostes dels alumnes és força elevat: per cada pregunta de la professora els alumnes formulen cinc respostes a la primera sessió, gairebé tres a la quarta, tres a la cinquena i gairebé quatre a la sisena. Com en aquells casos, aquesta dada ens porta a considerar que la participació i implicació dels alumnes en l'intercanvi comunicatiu és elevada.

Per acabar, és de distingir que aquest és l'únic segment d'interactivitat en el qual no s'ha identificat cap patró d'actuació on siguin els alumnes els que portin la iniciativa en l'intercanvi comunicatiu.

IV.3.6. L'evolució dels patrons d'actuació i dels comportaments dels SIT

Donada l'escassa funció instruccional d'aquests segments d'interactivitat, en la majoria de patrons d'actuació presentarem les dades generals i en farem una breu descripció. Només ens hi estendrem una mica més quan les dades siguin significatives de cara als objectius de la investigació.

IV.3.6.1. L'evolució dels patrons d'actuació A (Pregunta / Resposta / Valoració)

La quantitat de comportaments en aquests patrons d'actuació és força baixa. Destaca que hi ha força regularitat en el nombre de preguntes a cada sessió, llevat de dues: a la tercera sessió la professora només fa una pregunta, i a la sisena no en fa cap.

Patrons d'actuació A	Sessió 1	Sessió 2	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6	TOTAL
a. Pregunta	3 (21,43%)	3 (21,43%)	1 (7,14%)	3 (21,43%)	4 (28,57%)	0 (0,00%)	14 (100%)
b. Resposta	3 (23,08%)	2 (15,38%)	1 (7,69%)	3 (23,08%)	4 (30,77%)	0 (0,00%)	13 (100%)
c. Valoració	2 (33,33%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	1 (16,66%)	3 (50,00)	0 (0,00%)	6 (100%)

Taula IV-48. SIT: evolució per sessions dels patrons d'actuació A (Pregunta / Resposta / Valoració)

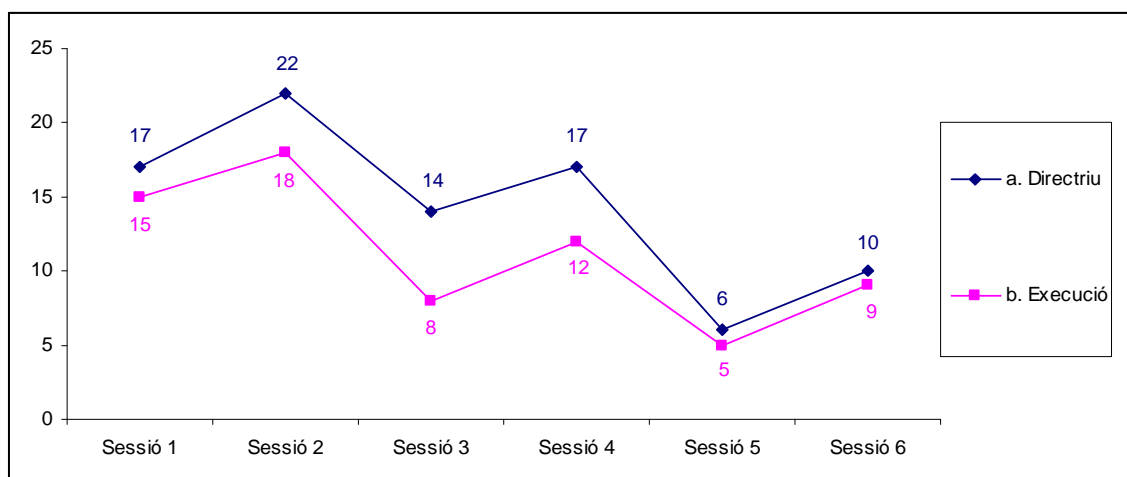
IV.3.6.2. L'evolució dels patrons d'actuació B (Directriu / Execució)

Respecte al patró d'actuació B, és el que presenta el major nombre de comportaments, tal com es pot veure a la taula següent.

Patrons d'actuació B	Sessió 1	Sessió 2	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6	TOTAL
a. Directriu	17 (19,77%)	22 (25,58%)	14 (16,28%)	17 (19,77%)	6 (6,97%)	10 (11,63%)	86 (100%)
b. Execució	15 (22,39%)	18 (26,86%)	8 (11,94%)	12 (17,91%)	5 (7,46%)	9 (13,43%)	67 (100%)

Taula IV-49. SIT: evolució per sessions dels patrons d'actuació B (Directriu / Execució)

A la gràfica realitzada amb aquestes dades queda plasmada clarament una tendència a la baixa en el nombre de freqüències al llarg de les sessions. O sigui, constatem que a mesura que van avançant les sessions de la unitat didàctica la professora tendeix a realitzar menys directrius. A més, destaca especialment que la freqüència més baixa de comportaments és a la cinquena sessió.



Gràfica IV-29. SIT: evolució per sessions dels patrons d'actuació B (Directriu / Execució)

IV.3.6.3. L'evolució dels patrons d'actuació C (Altres intervencions / Seguiment o execució)

En aquest tercer patró d'actuació s'han englobat explicacions (vuit: una a la primera sessió, dues a la segona i la cinquena i tres a la quarta), demandes (cinc: una a les sessions primera, segona, tercera, quarta i cinquena) i informacions (tres: una la segona, tercera i quarta sessions) amb l'etiqueta genèrica d'altres intervencions. Les freqüències a cada sessió són baixes i presenten un patró d'evolució força irregular. Tot i així, a la sisena sessió no s'ha identificat cap comportament, amb la qual cosa es pot considerar una certa tendència a la baixa.

Patrons d'actuació C	Sessió 1	Sessió 2	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6	TOTAL
a. Altres intervencions	2 (12,50%)	4 (25,00%)	2 (12,50%)	5 (31,25%)	3 (18,75%)	0 (0,00%)	16 (100%)
b. Seguiment o execució	2 (12,50%)	4 (25,00%)	2 (12,50%)	5 (31,25%)	3 (18,75%)	0 (0,00%)	16 (100%)

Taula IV-50. SIT: evolució per sessions dels patrons d'actuació C (Altres intervencions / Seguiment o execució)

IV.3.6.4. L'evolució dels patrons d'actuació D (Intervenció / Resposta o seguiment / Valoració)

De les quaranta-dues intervencions inicials, vint-i-una són informacions, setze són preguntes i cinc són peticions.

Tot i la irregularitat en l'evolució de les freqüències, és remarcable que a la cinquena sessió els alumnes només intervinguin una vegada per iniciativa pròpia. Aquesta dada contrasta amb els resultats obtinguts en el patró d'actuació F dels SIEOA (*Intervenció / Resposta / Valoració*) i en els *Intercanvis instruccionals dels alumnes amb la professora* dels SIPMO, en els quals s'observa un fort increment en la quantitat d'intervencions dels alumnes en aquesta sessió respecte de les anteriors.

Patrons d'actuació D	Sessió 1	Sessió 2	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6	TOTAL
a. Intervenció	10 (23,81%)	5 (11,90%)	9 (21,43%)	10 (23,81%)	1 (2,38%)	7 (16,67%)	42 (100%)
b. Resposta o seguiment	9 (30,00%)	5 (16,67%)	5 (16,67%)	4 (13,33%)	1 (3,33%)	6 (20,00%)	30 (100%)
c. Valoració	3 (30,00%)	1 (10,00%)	2 (20,00%)	1 (10,00%)	0 (0,00%)	3 (30,00%)	10 (100%)

Taula IV-51. SIT: evolució per sessions dels patrons d'actuació D (Intervenció / Resposta o seguiment / Valoració)

IV.3.6.5. Anàlisi i interpretació de l'evolució dels patrons d'actuació dels SIT

La valoració més notable és que la majoria de dades presentades i analitzades demostren que la tendència general dels patrons d'actuació en els SIT és a la baixa: tant la disminució dels temps que ocupen els SIT a cada sessió i dels percentatges que hi representen, com la regressió general al llarg de les sessions de les freqüències a la majoria de patrons d'actuació que els configuren, així ho apunten.

Pel que fa als comportaments de la professora, dels cent quaranta-sis comptabilitzats en total (catorze preguntes al patró d'actuació A, vuitanta-sis directrius al patró d'actuació B, setze intervencions al patró d'actuació C i trenta respostes al patró d'actuació D), en cent setze porta la iniciativa (la qual cosa representa el 79,45%) i en només trenta actua com a reacció a la iniciativa dels alumnes (la qual cosa representa el 20,55%). És a dir, la iniciativa en l'intercanvi comunicatiu és exercida de forma predominant per la professora.

A més, vuitanta-sis d'aquests comportaments són directrius, és a dir, el 58,90% dels totals. Com en diversos moments detallats anteriorment, les directrius són els comportaments predominants en l'actuació de la professora.

Quant als alumnes, duen a terme cent trenta-vuit comportaments: tretze respostes al patró d'actuació A (9,42%), seixanta-set execucions de les directrius al patró d'actuació B (48,55%), setze seguiments o execucions de les demandes de la professora al patró d'actuació C (11,59%) i quaranta-dues intervencions al patró d'actuació D (30,43%). És a dir, les intervencions fetes a iniciativa dels alumnes representen menys d'un terç del total. Aquesta dada, relacionada amb les que fan referència als comportaments de la professora, reforcen la idea que els alumnes actuen majoritàriament de forma reactiva als comportaments inicials de la professora.

IV.4. Recapitulació i resum del capítol: recull i valoració de les conclusions derivades de l'anàlisi de l'estructura i l'evolució de les formes d'organització de l'activitat conjunta

En l'últim apartat del capítol recapitem les particularitats que defineixen l'estructura i l'evolució de les formes d'organització de l'activitat conjunta. Es presenten en forma d'enunciat i s'expliquen i/o es justifiquen a partir de les dades presentades en els dos apartats anteriors, amb la qual cosa aquest quart apartat compleix també la funció de resum de tot el capítol.

S'han identificat sis tipus de segments d'interactivitat al llarg de les sessions de la unitat didàctica: SIEOA, SIPMO, SIPNOM, SIDV, SIR i SIT

En els segments d'explicació i organització de l'activitat (SIEOA), la professora explica les condicions d'organització i de funcionament de l'activitat que s'haurà de realitzar posteriorment. Els alumnes també intervenen preguntant, afegint comentaris, ampliant o matisant la informació... i, fins i tot, duent a terme les explicacions en alguns moments.

Durant els segments de pràctica motriu (SIPMO) els alumnes executen les activitats motrius proposades i la professora n'observa el desenvolupament, els dóna informacions, en guia les accions i les corregeix, els ajuda en l'execució, reorganitza les activitats... En alguns moments els alumnes fan preguntes a la professora, reclamen la seva atenció o fan comentaris sobre la tasca.

Durant els segments de pràctica no motriu (SIPNOM), els alumnes duen a terme activitats de tipus no motriu, proposades prèviament per la professora, durant les quals se sol establir una situació de diàleg professora-alumnes.

En el transcurs dels segments de discussió i valoració (SIDV), la professora i els alumnes valoren, analitzen, critiquen, expressen impressions personals, percepcions, sentiments,... sobre la pràctica realitzada anteriorment, mitjançant preguntes i respostes, diàlegs, aportació d'informació...

En els segments de recapitulació (SIR) la professora i els alumnes també fan valoracions, anàlisis, crítiques..., tot i que al voltant de qüestions que no deriven directament de la pràctica immediata (per exemple, aspectes generals de la unitat didàctica, conceptes teòrics relacionats amb els continguts...).

Finalment la funció instruccional dels segments de transició (SIT) és molt poca o gairebé nul·la. Són moments d'impàs entre segments en els quals, per exemple, es canvia d'una activitat a una altra, els alumnes s'apropen a la professora després de la pràctica o van a beure aigua.

Cada segment d'interactivitat està format per patrons d'actuació i comportaments que li configuren una estructura pròpia i diferenciada de la resta...

Les característiques generals de cada segment d'interactivitat es concreten en uns determinats patrons d'actuació (encadenaments d'actuacions de la professora i els alumnes que defineixen l'estructura de participació social) i comportaments (intervencions concretes de la professora i els alumnes dins dels patrons d'actuació), els quals ha estat extensament definits i explicats al primer apartat del capítol.

... tot i que alguns es repeteixen en diferents segments d'interactivitat

La naturalesa constructiva de la interactivitat implica que les formes en què s'organitza puguin ser compartides per diferents segments d'interactivitat. És el cas, per exemple, del patró d'actuació *Pregunta/Resposta/Valoració* o de diversos comportaments com les directrius, les informacions o les explicacions.

Quatre segments d'interactivitat (SIEOA, SIPMO, SIDV i SIT) apareixen a totes les sessions, i els altres dos (SIPNOM i SIR), només en quatre. Per sessions, el major nombre de SIEOA, SIPMO i SIDV es donen a la cinquena, i el menor, a la tercera. Pel que fa als SIT, en totes les sessions el nombre és molt similar

El nombre de SIEOA a la primera sessió és de set, a la segona és de nou, a la quarta és de set i a la sisena és de vuit. És a dir, amb poca desviació, la mitjana d'aquestes quatre sessions és d'una mica menys de vuit. En canvi, a la tercera sessió n'hi ha quatre i a la cinquena, catorze.

Els SIPMO presenten una mitjana de sis i mig en quatre sessions (sis a la primera, vuit a la segona, sis a la quarta i sis a la sisena). Per altra banda, a la tercera n'apareixen tres i a la cinquena, tretze.

Quant als SIDV, se n'han identificat tres a la primera, segona, quarta i sisena sessions. En canvi, només un a la tercera i cinc a la cinquena.

La mitjana de SIT és cinc a tota la unitat didàctica (sis a la primera sessió, quatre a la segona, quatre a la tercera, cinc a la quarta, cinc a la cinquena i sis a la sisena).

Finalment, s'ha identificat un únic SIPNOM a les sessions segona, tercera, quarta i sisena; i també un únic SIR a les sessions primera, quarta, cinquena i sisena.

Els segments d'explicació i organització de l'activitat (SIEOA) i de pràctica motriu (SIPMO) són els que ocupen més temps

Més d'un terç del temps de la unitat didàctica està ocupat per SIEOA (36,34%) i gairebé un terç, per SIPMO (31,82%). És a dir, aquests dos segments d'interactivitat ocupen, conjuntament, poc més de dos terços del temps total de la unitat didàctica (68,16%).

Ara bé, si sumem els temps ocupats pels dos segments de pràctica (SIPMO i SIPNOM), el percentatge augmenta fins gairebé el 39,92%. És a dir, gairebé el 40% del temps total de les sessions és dedicat a la pràctica, tant motriu com no motriu, la qual cosa significa nou punts percentuals més que el temps dedicat a explicar i organitzar.

En una matèria eminentment procedimental, sembla lògic que molt temps estigui dedicat a explicar i organitzar les activitats.

El temps dels SIEOA va augmentant fins la cinquena sessió, i a la sisena hi ha una davallada

El percentatge de temps dedicat als SIEOA segueix una trajectòria ascendent sessió rere sessió, menys a l'última en la qual hi ha un descens. En segons però, a la tercera sessió hi ha una important davallada.

Després d'un fort descens entre la primera sessió i la segona, el temps dels SIPMO augmenta progressivament a la resta de sessions

En la primera sessió es dona el major percentatge de temps dedicat als SIPMO, i en la segona, el menor. Després, l'evolució segueix una línia a l'alça, tot i que en cap sessió s'arriba als valors de la primera. Per segons, l'evolució de les dades és similar, tot i que s'observa una davallada també a la tercera sessió.

El percentatge més alt de SIPMO de la primera sessió és degut a les característiques de les activitats d'ensenyament-aprenentatge: molt obertes i basades, fonamentalment, en la lliure experimentació i el joc motriu amb normes simples. Aquesta circumstància afavoreix que el temps de compromís motor dels alumnes sigui elevat i, a més, que el temps dedicat a explicar-les i organitzar-les sigui baix, donada la seva simplicitat.

Els segments de pràctica no motriu (SIPNOM) es concentren en dues sessions

En la segona i tercera sessions el percentatge de temps dedicat als SIPNOM és elevat (22,02% i 30,23%, respectivament). En la quarta i sisena, són molt més baixos (2,47% i 3,32%, respectivament). En la primera i cinquena, no n'hi ha.

La planificació de la professora determina que aquesta sigui la naturalesa de les dades, és a dir, els segments de pràctica no motriu es corresponen amb les característiques de les activitats d'ensenyament-aprenentatge programades per la professora.

Es dedica més temps als segments de discussió i valoració (SIDV) que als de recapitulació (SIR), però en els primers el temps disminueix al llarg de la unitat didàctica, i en els segons augmenta

Hi ha força diferències entre aquests dos segments dominats per les situacions de diàleg i valoració entre la professora i els alumnes. A banda que els primers fan referència a la situació immediatament anterior i els segons a qüestions més generals, els SIDV apareixen en totes les sessions i els SIR només en quatre. A més, els percentatges temporals totals dels SIDV són més alts que els de SIR (11,67% i 4,44%, respectivament). Pel que fa a l'evolució d'aquests percentatges al llarg de les sessions de la unitat didàctica, els primers presenten una lleugera tendència general a la baixa, amb una forta davallada a la tercera sessió, mentre que els segons mostren una trajectòria ascendent, tot i que amb dos moments de descens.

Els segments de transició (SIT) disminueixen a mesura que avança la unitat didàctica

S'observa un clar sentit a la baixa en els percentatges i la quantitat de temps que ocupen les transicions en les sessions de la unitat didàctica. Probablement, la necessitat d'afegir una sessió més a la unitat didàctica perquè no es pogueren fer totes les activitats de la segona, i l'escurçament de la tercera per la pluja, provocaren que a partir de la quarta sessió la professora volgués aconseguir el màxim aprofitament del temps per a la pràctica (qüestió que també es constata en l'evolució dels SIPMO). És evident que l'escurçament del temps dedicat als segments de transició ho afavoreix.

La unitat didàctica comença i acaba amb un SIR

Després d'uns breus SIT i SIEOA, la primera sessió comença amb un SIR: s'hi contextualitza la unitat didàctica i es defineixen les normes de seguretat en la utilització dels estics. L'últim segment d'interactivitat de la unitat didàctica, abans del SIT final, és un SIR: serveix per fer una recapitulació i valoració conjunta del que s'ha esdevingut a la unitat didàctica.

Al final de la quarta sessió i al principi de la cinquena també se'n duen a terme, els quals compleixen una funció de valoració intermèdia.

Com que en els SIEOA es determinen les condicions d'organització i funcionament de les activitats d'ensenyament-aprenentatge, gairebé sempre precedeixen un SIPMO o un SIPNOM

S'han identificat diverses configuracions de segments d'interactivitat en les quals s'encadenen un o més SIEOA i SIPMO. En alguns casos, van seguits d'un SIDV i, en d'altres, després d'aquest tornen a aparèixer un o diversos encadenaments de SIEOA i SIPMO. Quant l'activitat és no motriu, un SIEOA també precedeix el SIPNOM.

La professora porta la iniciativa en l'intercanvi comunicatiu i n'exerceix el predomini...

Els tipus de patró d'actuació iniciats per la professora són superiors en nombre als dels iniciats pels alumnes: dels vint tipus definits en total (sis als SIEOA, dos als SIPMO, tres als SIPNOM, quatre als SIDV, un als SIR i quatre als SIT), el 75,00% comencen amb intervencions de la professora (patrons d'actuació A, B, C, D i E dels SIEOA; patró d'actuació A dels SIPMO; patrons d'actuació A i C dels SIPNOM; patrons d'actuació A, B i C dels SIDV; patró d'actuació A dels SIR; i patrons d'actuació A, B i C dels SIT) i el 25,00%, dels alumnes (patró d'actuació F dels SIEOA; patró d'actuació B dels SIPMO; patró d'actuació B dels SIPNOM; patró d'actuació D dels SIDV; i patró d'actuació D dels SIT). Quant al nombre de cops que apareixen, n'hem comptabilitzat vuit-cents quaranta-quatre en total, dels quals sis-cents cinquanta-set són iniciats per la professora (77,84%) i cent vuitanta-set, pels alumnes (22,16%).

Pel que fa a la quantitat total de comportaments, la professora duu a terme 2.773 intervencions al llarg de la unitat didàctica¹⁰⁷, de les quals 2.166 suposen la primera participació en l'intercanvi comunicatiu (78,11%), dues-centes seixanta-nou són respostes o valoracions a les intervencions (preguntes, demandes, queixes...) inicials dels alumnes (9,70%) i tres-centes trenta-vuit són valoracions fetes després de les respostes dels alumnes a les preguntes inicials de la professora (12,19%). És a dir, més de tres quartes parts de les intervencions de la professora representen l'inici de l'intercanvi comunicatiu i només les que formen part de la gairebé quarta part restant són una reacció a la intervenció prèvia dels alumnes.

En els SIDV i en els SIR, és a dir, en aquells segments en els quals la professora i els alumnes fan de forma predominant valoracions, discussions i recapitulacions a partir de situacions de diàleg, és quan es constata la menor iniciativa dels alumnes i el major control de la professora en l'intercanvi comunicatiu. En els SIDV només s'han identificat tres demandes dels alumnes en totes les sessions. Pel que fa als SIR, s'hi ha definit un únic patró d'actuació (*Pregunta / Resposta / Valoració*), en el qual la professora porta la iniciativa de forma exclusiva. Així, és l'únic segment d'interactivitat que no té cap patró d'actuació iniciat pels alumnes.

... tot i que la participació dels alumnes també és elevada i va augmentant a mesura que avança la unitat didàctica

La participació dels alumnes és força alta, tot i que la majoria de vegades és reactiva a les intervencions de la professora. Per exemple, en els patrons d'actuació o intercanvis instruccionals *Pregunta/Resposta/Valoració* s'observa una gran quantitat de respostes dels alumnes: als SIEOA, la professora fa cent cinquanta-quatre preguntes i els alumnes donen cent vint-i-nou respostes; als SIPMO, la professora pregunta en seixanta-quatre ocasions i els alumnes responen en cinquanta-nou; als SIPNOM, per seixanta preguntes de la professora, els alumnes donen noranta-quatre respostes; als SIDV, la professora emet cinquanta-sis preguntes

¹⁰⁷ Veure taula IV-52, a la pàgina 327.

i els alumnes responen en cent cinquanta-set ocasions; als SIR, davant vint-i-vuit interrogacions de la professora, els alumnes emeten vuitanta-sis contestes; i finalment als SIT, per catorze preguntes de la professora, els alumnes donen tretze respostes. És a dir, en totes les situacions *Pregunta/Resposta/Valoració* de la unitat didàctica, la professora fa tres-centes setanta-sis preguntes i les respostes dels alumnes representen gairebé un 50% més (cinc-centes trenta-vuit respostes en total).

Per altra banda, en els patrons que comencen per iniciativa dels alumnes, s'observa que el nombre intervencions és molt més elevada a les últimes sessions. Per exemple, en els intercanvis instruccionals dels alumnes amb la professora dins dels patrons d'actuació A dels SIEOA, les intervencions inicials dels alumnes a la cinquena i sisena sessions sumen el 59,57% del total; en els patrons *Intervenció/Resposta/Valoració* dels mateixos SIEOA (patró d'actuació F), el 52,16% de les intervencions inicials dels alumnes es donen a la cinquena i sisena sessions, i el 75% de les valoracions després de la resposta de la professora, a la sisena; o en els intercanvis instruccionals dels alumnes amb la professora del patró B dels SIPMO, el percentatge de les seves intervencions inicials és del 67,59%.

Les directrius són els comportaments que la professora duu a terme amb més freqüència

Les quantitats i els percentatges totals i parcials dels comportaments de la professora al conjunt de la unitat didàctica són els que es presenten a la taula de la pàgina següent.

Amb molta diferència respecte dels altres, les directrius són els comportaments que més fa la professora (representen el 34,73% dels comportaments totals, és a dir, poc més d'un terç). Tot seguit, les preguntes són el 13,56%, les valoracions fetes després de les respostes dels alumnes a les preguntes inicials de la professora representen el 12,19%, les respostes a les intervencions inicials dels alumnes signifiquen el 9,20%, les demandes suposen el 8,40%, els reforçaments són el 4,36%, les assignacions de torn constitueixen el 3,71% i les informacions, el 3,25%. La resta de comportaments no superen el 3%.

Per sessions, la quantitat de comportaments a la sisena és la més elevada i molt lleugerament superior a la de la cinquena, amb una diferència del 0,47% (21,67% i 21,20%, respectivament). A les sessions primera, segona i quarta, els percentatges són força similars (15,98%, 15,00% i 15,54%). Els més baixos es donen a la tercera sessió (10,60%).

Comportaments	Sessió 1	Sessió 2	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6	TOTAL
Directriu	145 15,06%	147 15,26%	84 8,72%	144 14,95%	248 25,75%	195 20,25%	963 34,73%
Pregunta	55 14,63%	61 16,22%	55 14,63%	52 13,83%	83 22,07%	70 18,62%	376 13,56%
Demanda	54 23,18%	26 11,16%	9 3,86%	50 21,46%	51 21,89%	43 18,45%	233 8,40%
Reforçament	14 11,57%	10 8,26%	15 12,39%	14 11,57%	28 23,14%	40 33,06%	121 4,36%
Assignació de torn	25 24,27%	13 12,62%	5 4,85%	28 27,18%	14 13,59%	18 17,48%	103 3,71%
Informació	13 14,44%	4 4,44%	8 8,89%	17 18,89%	6 6,67%	42 46,67%	90 3,25%
Valoració	4 5,55%	8 11,11%	11 15,28%	16 22,22%	15 20,83%	18 25,00%	72 2,60%
Explicació	8 14,81%	11 20,37%	11 20,37%	7 12,96%	12 22,22%	5 9,26%	54 1,95%
Proposta	15 28,85%	7 13,46%	12 23,08%	4 7,69%	8 15,38%	6 11,54%	52 1,88%
Organització de material	8 21,62%	4 10,81%	12 32,43%	3 8,11%	4 10,81%	6 16,22%	37 1,33%
Expressió d'emocions i/o sentiments	2 6,06%	5 15,15%	6 18,18%	6 18,18%	5 15,15%	9 27,27%	33 1,19%
Recapitulació	2 16,66%	2 16,66%	1 8,33%	2 16,66%	2 16,66%	3 25,00%	12 %
Ajuda	2 25,00%	2 25,00%	1 12,50%	2 25,00%	1 12,50%	0 0,00%	8 0,43%
Demostració	0 0,00%	3 37,50%	0 0,00%	2 25,00%	3 37,50%	0 0,00%	8 0,29%
Participació	0 0,00%	1 25,00%	1 25,00%	1 25,00%	1 25,00%	0 0,00%	4 0,14%
Resposta (després de la intervenció inicial dels alumnes)	42 16,47%	40 15,69%	40 15,69%	25 9,80%	45 17,65%	63 24,70%	255 9,20%
Valoració (després de la intervenció inicial dels alumnes)	0 0,00%	8 57,14%	3 21,43%	3 21,43%	0 0,00%	0 0,00%	14 0,50%
Valoració (després de la resposta dels alumnes a la intervenció inicial de la professora)	54 15,98%	64 18,93%	20 5,92%	55 16,27%	62 18,34%	83 24,55%	338 12,19%
TOTAL	443 15,98%	416 15,00%	294 10,60%	431 15,54%	588 21,20%	601 21,67%	2.773 100%

Taula IV-52. Evolució per sessions dels comportaments totals de la professora, en freqüències i percentatges

El procés de construcció i organització de l'activitat conjunta presenta moments de disrupció

Algunes de les variacions en les dades de les unitats d'anàlisi apunten que en dues sessions es produeixen dificultats o alteracions en els processos de construcció i organització de l'activitat conjunta.

En la tercera sessió, força categories presenten unes freqüències i uns percentatges molt més baixos que en la resta de sessions: la durada total de la sessió; el nombre de segments d'interactivitat; la quantitat i el temps dedicat als SIEOA, SIPMO i SIDV; alguns patrons d'actuació (per exemple, els patrons d'actuació A (*Presentació i explicació de l'activitat / Seguiment i intervenció*), B (*Directriu d'actuació / Resposta i seguiment de la directriu*), C (*Pregunta / Resposta / Valoració*) i D (*Organització de material / Observació i ajuda*) dels SIEOA; el patró d'actuació B (*Execució de l'activitat / Observació, seguiment i intervenció / Seguiment i intervenció*) dels SIPMO; els patrons d'actuació A (*Pregunta / Resposta / Valoració*) i B (*Explicació / Seguiment*) dels SIDV; o els patrons A (*Pregunta / Resposta / Valoració*) i C (*Altres intervencions / Seguiment i execució*) dels SIT); o alguns comportaments dins dels patrons d'actuació i/o dels intercanvis instruccionals (per exemple, les preguntes, les demandes, les propostes, les directrius, les recapitulacions anticipatòries, els reforçaments, les valoracions, les expressions d'emocions i/o sentiments, les demostracions i les valoracions després de les respostes dels alumnes als intercanvis instruccionals de la professora amb els alumnes del patró d'actuació A (*Presentació i explicació de l'activitat / Seguiment i intervenció*) dels SIEOA; o les directrius, les informacions, les propostes i les valoracions després de les respostes dels alumnes als intercanvis instruccionals de la professora amb els alumnes del patró d'actuació B (*Execució de l'activitat / Observació, seguiment i intervenció / Seguiment i intervenció*) dels SIPMO). A més, el nombre total de comportaments i vuit dels divuit tipus de comportaments presentats a la taula IV-52 són els primers o els segons més baixos (concretament, les directrius, les preguntes, les demandes, les assignacions de torn, les recapitulacions, les ajudes, les demostracions, les valoracions després de la intervenció inicial dels alumnes i les valoracions després de les respostes dels alumnes). Aquestes dades estan directament relacionades amb la brusca i inesperada finalització de la sessió a causa de la pluja, circumstància ja ha estat exposada diverses vegades.

Tot i així, algunes altres categories presenten dades en sentit contrari: per exemple, la quantitat de vegades que la professora prepara material és més alta a la tercera sessió que en cap altra, o els cops que explica, proposa i expressa emocions i/o sentiments són les segones més altes. En aquests casos, les característiques de les activitats d'ensenyament-aprenentatge ho afavoreixen: per exemple, una de les activitats d'aquesta sessió era construir un circuit

d'habilitats motrius que els alumnes havien dissenyat la sessió anterior, la qual cosa afavoreix que la professora participés més en l'organització del material.

En la cinquena sessió, per altra banda, s'observen les dades més altes en freqüències i percentatges d'un bon nombre de categories: el nombre de segments d'interactivitat; la quantitat de SIEOA, SIPMO i SIDV; alguns patrons d'actuació (per exemple, els patrons d'actuació A (*Presentació i explicació de l'activitat / Seguiment i intervenció*), B (*Directriu d'actuació / Resposta i seguiment de la directriu*), C (*Pregunta / Resposta / Valoració*) i D (*Organització de material / Observació i ajuda*) dels SIEOA; els patrons d'actuació A (*Directriu d'inici i final de l'activitat / Execució de la directriu*) i B (*Execució de l'activitat / Observació i intervenció / Seguiment i intervenció*) dels SIPMO; el patró d'actuació B (*Explicació / Seguiment*) dels SIDV; o el patró d'actuació A (*Pregunta / Resposta / Valoració*) dels SIT); alguns comportaments dins dels patrons d'actuació i/o dels intercanvis instruccionals (per exemple, les directrius, les preguntes i les valoracions després de les respostes dels alumnes als intercanvis instruccionals de la professora amb els alumnes del patró d'actuació A (*Presentació i explicació de l'activitat / Seguiment i intervenció*) dels SIEOA; les propostes i les valoracions als intercanvis instruccionals de la professora amb els alumnes del patró d'actuació B (*Execució de l'activitat / Observació, seguiment i intervenció / Seguiment i intervenció*) dels SIPMO; o les directrius i les demandes al patró d'actuació A (*Pregunta / Resposta / Valoració*) dels SIDV); o la quantitat total de quatre tipus de comportaments (concretament, les directrius, les preguntes, les explicacions, i les demostracions). A més, el nombre total de comportaments en aquesta sessió és el segon més alt, a l'igual que en tres tipus més de comportaments (les demandes, els reforçaments i les respostes).

En aquests casos, creiem que les característiques, les condicions i el desenvolupament de les activitats d'ensenyament-aprenentatge són els principals elements que ho provoquen.

En resum, els processos de construcció i organització de l'activitat conjunta evoluciona amb moments d'avançament i retrocés, com a conseqüència d'elements de diversa naturalesa com són la programació d'uns tipus d'activitats d'ensenyament-aprenentatge amb unes condicions concretes, el desenvolupament de la pròpia situació interactiva, les característiques de la relació entre la professora i els alumnes, les actuacions d'una i dels altres..., o fins i tot, de factors no previstos.

Capítol V

Anàlisi de les dades (II). El pensament de la professora: descripció, evolució i interpretació

- V.1. Les unitats d'anàlisi per a l'estudi del pensament de la professora: els missatges de les entrevistes d'autoconfrontació
 - V.1.1. Definició i característiques generals dels missatges de les entrevistes d'autoconfrontació
 - V.1.2. Els missatges de les entrevistes d'autoconfrontació
- V.2. Anàlisi quantitativa del contingut de les entrevistes d'autoconfrontació
 - V.2.1. Anàlisi general de les entrevistes d'autoconfrontació
 - V.2.2. Els missatges de les entrevistes d'autoconfrontació i les situacions d'interactivitat: relació i anàlisi quantitativa
- V.3. El pensament de la professora: descripció i anàlisi interpretativa dels missatges en les entrevistes d'autoconfrontació
 - V.3.1. Anàlisi del discurs de les entrevistes d'autoconfrontació
- V.4. Recapitulació i resum del capítol: recull i valoració de les conclusions derivades de l'anàlisi de l'estructura, l'evolució i el significat del pensament de la professora

Capítol V. Anàlisi de les dades (II). El pensament de la professora: descripció, evolució i interpretació

Es presenten, s'analitzen i s'interpreten, en aquest cinquè capítol, els resultats obtinguts a les entrevistes d'autoconfrontació, amb la intenció, primer, de conèixer què pensa, interpreta, justifica, analitza, sent, experimenta... la professora, en relació a la pròpia acció docent en el decurs de l'organització i la construcció de l'activitat conjunta. En segon lloc, s'analitza la relació que hi ha entre aquestes dades i el que succeeix en les situacions d'interactivitat, és a dir, entre el pensament de la professora relatiu a l'acció docent interactiva i el procés d'organització i construcció de l'activitat conjunta.

Per dur a terme aquesta tasca, en primer lloc s'han transcrit les verbalitzacions de la professora i de l'investigador durant les entrevistes d'autoconfrontació i, a continuació, s'han determinat els segments d'anàlisi de les entrevistes i s'han identificat i classificat els missatges de les entrevistes. Paral·lelament, s'han confeccionat els quadres de relació entre els missatges de les entrevistes i les situacions d'interactivitat¹⁰⁸, els quals han estat la base documental per conèixer, valorar i interpretar el pensament de la professora sobre els aspectes que guien la pròpia acció docent interactiva i per estudiar i analitzar la relació entre aquest pensament i les situacions d'interactivitat.

Pel que fa a l'estructura del capítol, comencem classificant, definint i explicant els missatges identificats.

Seguidament es fa una anàlisi de caire quantitatiu del contingut de les entrevistes d'autoconfrontació, primer de forma general i després relacionant els missatges de les entrevistes amb les situacions d'interactivitat davant les quals han estat emesos.

En el tercer apartat es duu a terme una anàlisi qualitativa, a partir de l'estudi i interpretació dels missatges des de la perspectiva de l'anàlisi de discurs.

Finalment, tal com hem fet al capítol anterior, es fa una recapitulació de tot l'exposat a tall de resum i conclusió.

¹⁰⁸ El disseny d'aquests quadres ha estat exposat al punt III.4.4. A l'annex 4 es poden consultar tots els quadres confeccionats.

V.1. Les unitats d'anàlisi per a l'estudi del pensament de la professora: els missatges de les entrevistes d'autoconfrontació

Tal com s'ha procedit en l'estudi de l'activitat conjunta amb els segments d'interactivitat, per analitzar les entrevistes d'autoconfrontació hem començat identificant els segments de les entrevistes. Recordem que han estat definits com aquell conjunt de verbalitzacions dels participants a l'entrevista, fonamentalment de la professora, relacionades amb algun aspecte concret de la situació observada, o induïdes per aquesta observació; i que s'identifica un canvi de segment d'entrevista quan canvia la situació interactiva a partir de la qual es fan les verbalitzacions.

Ara bé, a diferència del que succeeix amb els segments d'interactivitat, no tots els segments d'entrevista aporten informació rellevant per als interessos de la recerca. Això és així per les característiques de l'instrument de recollida de dades i pels criteris metodològics adoptats en la seva utilització: el fet de plantejar les entrevistes com una situació de diàleg poc estructurada, durant la qual la professora lliurement fa comentaris sobre el que està observant, afavoreix que en molts casos aquests s'allunyin de les premisses donades inicialment. És a dir, tot i que abans de començar cada entrevista es va exposar a la professora quin devia ser el sentit dels seus comentaris, la dinàmica conversacional de l'entrevista possibilitava que es desviessin de les intencions originàries. Així, per exemple, en diverses ocasions la professora únicament descriu el que està observant, sense fer cap altra aportació; en d'altres senzillament repeteix la verbalització d'algun dels actors en la situació d'interactivitat observada, sense fer tampoc cap altra mena de contribució; o a vegades fa referència a qüestions metodològiques, com que portar micròfons durant la sessió provoca certa incomoditat i dificultat, que la qualitat del so no permet entendre el que s'està dient o que es capta la veu d'alumnes que no porten micròfon.

Davant d'aquesta circumstància, hem diferenciat i definit els segments d'anàlisi de les entrevistes, els quals són segments d'entrevista que donen informació significativa de cara a l'estudi dels objectius de la investigació. Per tot això, doncs, no tots els segments d'entrevista han estat analitzats.

El següent pas en aquest procés de tractament de les dades ha estat identificar els missatges de les entrevistes, és a dir, les unitats mínimes de significat, per després analitzar-los. Aquesta anàlisi dels missatges ha possibilitat conèixer i interpretar les intencions, els interessos, les sensacions, les emocions, els motius i factors condicionants per la presa de decisions, les interpretacions, etc. de la professora en el procés d'organització i construcció de l'activitat conjunta.

V.1.1. Definició i característiques generals dels missatges de les entrevistes d'autoconfrontació

S'han diferenciat i classificat catorze categories de missatges de les entrevistes, les quals han estat agrupades en tres grans famílies, tenint en compte si fan referència als alumnes, a la professora o a aspectes relacionats amb qüestions didàctiques i/o de metodologia de l'ensenyança.

En funció del mètode i dels instruments d'investigació, tots els comentaris de les entrevistes han estat realitzats davant del visionat de situacions d'ensenyament-aprenentatge interactives i, en funció dels objectius de la recerca i de l'orientació de les explicacions demanades a la professora, han tingut com a base les intencions, els indicis d'anàlisi i de presa de decisions, les motivacions, els interessos, les necessitats, les percepcions, les preocupacions, les emocions, els sentiments, etc. de la professora. Ara bé, pel que fa als aspectes sobre els quals es focalitzen els comentaris, hem diferenciat els anteriorment esmentats tres elements de referència.

V.1.2. Els missatges de les entrevistes d'autoconfrontació

Abans de definir i exemplificar les diverses categories, les presentem en el seu conjunt agrupades en els tres grans àmbits de classificació, a mode d'introducció:

- A. Els alumnes com a referent:
 - 01. Alumne d'incorporació tardana
 - 02. Motivar els alumnes
 - 03. Afavorir la igualtat d'oportunitats entre els alumnes
 - 04. Característiques del grup-classe
- B. La professora com a referent:
 - 05. Expressió d'emocions, sentiments i/o sensacions
 - 06. Errada
 - 07. Estil docent
 - 08. Experiència docent
- C. Els aspectes didàctics com a referent:
 - 09. Temps de pràctica
 - 10. Activitats anteriors
 - 11. Fer l'activitat de forma diferent i/o fer-la més endavant

12. Activitat no programada
13. Objectiu/s d'aprenentatge programat/s
14. Objectiu/s d'aprenentatge diferent/s al/s programat/s

V.1.2.1. Els alumnes com a referent

En la primera categorització, els missatges tenen els alumnes com a referent, és a dir, les explicacions, intencions, motivacions, percepcions, preses de decisions... manifestades per la professora estan relacionades amb els alumnes.

Hem diferenciat quatre categories segons si la professora fa comentaris en relació a un alumne d'incorporació tardana, si manifesta la intenció de motivar els alumnes, si exposa que vol afavorir que els alumnes tinguin les mateixes oportunitats durant la pràctica de les activitats d'ensenyament-aprenentatge, o si fa referència a les característiques generals del grup-classe amb el qual està duent a terme la unitat didàctica.

A. Categoria 01. Alumne d'incorporació tardana

En diverses ocasions, els missatges de la professora fan al·lusió a un alumne concret, el qual s'ha incorporat recentment a la dinàmica de l'escola perquè ha arribat a Catalunya fa pocs dies des del seu país d'origen (Uruguai).

Exemple 1 (missatge de l'entrevista 1-15)

Missatge de l'entrevista 1-15		Situació d'interactivitat	
SAE: 1-15	Categoria: 01	SI: SIPMO	Comportament o patró d'actuació: Directriu de pràctica motriu (P)
Entrevista (14'57")		Verbalitzacions	Explicació
(Prof) <i>En Richard el que passa és que el català encara no l'entén gaire (...) llavors, avia'm, algunes, algunes coses, pues, li haig de tornar a dir.</i>		(Prof) <i>Eh, Richard. Quan aixequis l'estic, si l'aixeques, primer mira que no hi hagi nens al voltant, eh? Perquè això, si dones un cop a fa molt de mal. Si estàs tot sol ho pots fer, ...</i> (Alum) <i>Vale.</i> (Prof) <i>...eh?</i>	Els alumnes, en grups, estan practicant lliurement amb els estics i la pilota. La professora es va movent per la pista i va observant el que fan els alumnes. S'apropa a un alumne i li dóna una directriu.

Quadre V-1. Missatge de l'entrevista 1-15

Exemple 2 (missatge de l'entrevista 2-21)

Missatge de l'entrevista 2-23		Situació d'interactivitat	
SAE: 2-21	Categoria: 01	SI: SIPNOM	Comportament o patró d'actuació: Directriu d'atenció (P)
Entrevista (27'27")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>Veus, aquí em vaig despistar, d'assegurar-me que, que en Richard sapigués què fèiem, perquè em sembla que no se'n va enterar de què estàvem fent. I jo anava tant de bòlit d'un grup a l'altre que no hi vaig pensar. Perquè, a vegades, senzillament si els fas notar a n'els del grup, dic: "Expliqueu-li a n'en Richard i tal", ja està, no? Ni vaig estar al cas jo ni els hi vaig comentar a ells.</i></p>		<p>(Prof) <i>Richard, heu d'estar al cas perquè heu de sapiguer tots com va, eh?"</i></p>	<p>Els alumnes estan organitzats en quatre grups per pensar i preparar una part d'un circuit que després hauran d'explicar a la resta de grups. La professora va passant pels grups, per orientar-los. Ara està amb el grup 3, parlant amb els alumnes sobre el que han pensat.</p>

Quadre V-2. Missatge de l'entrevista 2-21

B. Categoria 02. Motivar els alumnes

En d'altres ocasions, la professora exposa que les decisions preses van en la direcció d'afavorir que els alumnes mostrin interès per l'activitat encomanada, hi participin amb més entusiasme, o d'estimular-los per dur a terme la pràctica.

Exemple 1 (missatge de l'entrevista 2-6)

Missatge de l'entrevista 2-6		Situació d'interactivitat	
SAE: 2-6	Categoria: 02	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Directriu d'actuació (P)
Entrevista (9'50")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>Per donar una mica més de vidilla en el joc, perquè sinó n'hi havia molts que, que no els aportava res, només anaven (.) a pasturar una mica la pilota i després tornaven cap a casa. Tot i que ara que ho veig, potser lo ideal seria haver-ne posat un parell més o tres, fins i tot.</i></p> <p>(Entr) <i>Per què ...?</i></p> <p>(Prof) <i>Perquè sigui més dinàmic, no? Però bueno.</i></p>		<p>(Prof) <i>Molt bé. Doncs ara (.) ara hi haurà dos llops.</i></p> <p>(Diversos alum) <i>Ueeeé / Bé / Oooo / Que guai [i altres crits i exclamacions]</i></p>	<p>S'acaba de fer una partida del joc de persecució "El llop i els xais", en la qual només hi havia un llop (perseguidor). La professora diu als alumnes que a la propera partida hi haurà dos llops.</p>

Quadre V-3. Missatge de l'entrevista 2-6

Exemple 2 (missatge de l'entrevista 4-14)

Missatge de l'entrevista 4-14		Situació d'interactivitat	
SAE: 4-31	Categoria: 02	SI: SIPMO	Comportament o patró d'actuació: Intervenció motriu: participació (P)
Entrevista (42'05")		Verbalitzacions	Explicació
(Prof) <i>Aquestes, és que veia que anaven, allò, amb un ritme aixís caribenyó, no? I vaig pensar: "Vinga, va, ves a posar-t'hi" (.) Per, per animal-se una mica, no?</i>		(Prof) <i>Què? De "campo y playa"? Va! (.) Qui és la portera? (.) Va, jo començo. Lluny, eh?, per això. Va, allà, a la segona ratlla. (.) Qui fa gol?</i>	Els alumnes estan organitzats en grups de quatre, en diferents parts de la pista i amb una portera. Un jugador es posa de porter i els altres li han de fer gol. La professora va cap un grup d'alumnes que encara no han començat a jugar, agafa un estic i es posa de portera.

Quadre V-4. Missatge de l'entrevista 4-14

C. Categoria 03. Afavorir la igualtat d'oportunitats entre els alumnes

Aquesta categoria inclou tot un seguit de missatges en els quals la professora declara la pretensió que tots els alumnes tinguin les mateixes possibilitats de participació i actuació, en el decurs de les activitats que els ha encomanat.

Exemple 1 (missatge de l'entrevista 1-23)

Missatge de l'entrevista 1-23		Situació d'interactivitat	
SAE: 1-24	Categoria: 03	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Directriu d'organització
Entrevista (23'20")		Verbalitzacions	Explicació
(Prof) <i>Això que el primer passi al final pot semblar una tonteria, però el que passa és que normalment quan fan una filera, amb coses d'Educació Física, es posen primer els nens i després les nenes (...) llavors, una mica, per trencar la, la cosa perquè tothom pogués fer (.) Les nenes ho tenen com assumit que (.) sí, sí, sí, fa una mica de ràbia.</i>		(Prof) <i>A veure, farem una cosa, el primer que passi al final de cada fila, no? Que a tothom li fa gràcia ser primer alguna vegada.</i>	Els alumnes han acabat de fer una cursa per relleus i ara la professora l'està reorganitzant.

Quadre V-5. Missatge de l'entrevista 1-23

Exemple 2 (missatge de l'entrevista 6-10)

Missatge de l'entrevista 6-10		Situació d'interactivitat	
SAE: 6-27	Categoria: 03	SI: SIPMO	Comportament o patró d'actuació: Directriu d'organització
Entrevista (36'25")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <u>És que si no n'hi ha que no toquen bola.</u></p> <p>(Entr) <u>Sí, per això, per això li vas dir queee canviessin, no?</u></p> <p>(Prof) <u>Sí.</u></p> <p>(Prof) <i>Moltes vegades en jocs sobretot aixís de, d'estics o de pilota, de 10 passades, de mil coses d'aquestes, clar, quan és l'hora de treure o aixís, sempre procuro que treguin els que, els que la toquen menys. (.) Aixís, de passada, els altres el veuen, no?, que també és de l'equip, no?</i> [rient]</p>		<p>(Prof) <i>A veure, espera Ivette! Vine Ariadna, treu tu.</i></p> <p>(Alum) <i>Ariadna! Ari!</i></p> <p>(Prof) <i>No, Paula! La primera era. Però a qui li passaves, Ariadna?</i></p>	<p>Els alumnes estan fent un partidet d'hoquei. La pilota ha sortit fora i una alumna es disposa a fer la sacada de banda. La professora mana que sigui una altra alumna qui ho faci.</p>

Quadre V-6. Missatge de l'entrevista 6-10

D. Categoria 04. Característiques del grup-classe

En aquesta última categoria de comentaris focalitzats en els alumnes, la professora expressa l'opinió personal que té del grup-classe amb el qual està duent a terme la unitat didàctica.

Exemple 1 (missatge de l'entrevista 4-2)

Missatge de l'entrevista 4-1		Situació d'interactivitat	
SAE: 4-2	Categoria: 04	SI: SIDV	Comportament o patró d'actuació: Pregunta / Resposta / Valoració
Entrevista (1'54")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <u>Aquest grup té tantes aportacions, sempre, volen participar tant, i dir tothom la seva, que a vegades ho has de tallar perquè després te n'adones de que t'has passat molta estona xerrant, que és interessant, però clar, la sessió dura una hora i ens vem passar, no sé, deu minuts aquí parlant de com havia anat l'activitat anterior, no?. Vull dir que, amb altres grups no passa, simplement diuen, dos o tres diuen alguna cosa i ja està.</u></p>		<p>(Alum1) <i>Hi havia una cosa, que quan havia aquells dos pals, que no sabia si era d'aquell grup o d'aquell, pués, cada cop que passaves, jo no tocava res eh?, però allò que tires la pilota i fa uuuu.</i></p> <p>(Prof) <i>Queia amb molta facilitat. Entre que feia aire i que era bastant poc estable, doncs aaa, queia fàcilment. Era un dia, tampoc era massa bon dia, per què feia molt vent, era... Però bueno. Diques, Joan</i> ...</p>	<p>La professora i els alumnes estan fent valoració sobre l'última activitat de la sessió anterior (un circuit d'habilitats) la qual va finalitzar de cop perquè es va posar a ploure.</p>

Quadre V-7. Missatge de l'entrevista 4-2

Exemple 2 (missatge de l'entrevista 5-5)

Missatge de l'entrevista 5-5		Situació d'interactivitat	
SAE: 5-11	Categoria: 04	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Directriu d'organització
Entrevista (8'25")		Verbalitzacions	Explicació
(Prof) <i>A veure, això dee, fer les parelles aixís tant (.) vull dir, pim pam poseu-s'hi, amb aquests és fàcil. Hi ha altres grups que després de fer-ho una vegada, com que és una feinada cada cop, doncs la segona vegada dic: "Tu amb tu, tu amb tu, tu amb tu" (...)</i>		(Prof) <i>Cosmin, tens parella?</i> (Alum1) <i>No</i> (Prof) <i>Va doncs. (.) Richard, vas amb en Jordi, doncs. Posa't allà. Tu ja hi has anat, amb en Jordi?</i> (Alumn2) <i>No</i> (Prof) <i>No? Doncs vinga (.) Va, a veure, ...</i>	La professora ha explicat una activitat i ha demanat als alumnes que s'organitzin per parelles.

Quadre V-8. Missatge de l'entrevista 5-5

V.1.2.2. La professora com a referent

En el segon agrupament, els missatges es dirigeixen i estan directament relacionats amb l'actuació de la mateixa professora.

També s'hi ha identificat quatre categories, segons si la professora expressa les pròpies emocions, sentiments i/o sensacions; si manifesta haver realitzat algun tipus d'errada durant l'acció docent; si exposa idees relacionades amb el propi estil d'ensenyament; o si fa referència a la seva experiència docent.

E. Categoria 05. Expressió d'emocions, sentiments i/o sensacions

En primer lloc, es consideren tots aquells missatges en els quals la professora comunica o fa comentaris sobre l'estat d'ànim, sentiments, emocions, sensacions, impressions, etc. que experimenta.

Exemple 1 (missatge de l'entrevista 3-1)

Missatge de l'entrevista 3-1		Situació d'interactivitat	
SAE: 3-7	Categoria: 05	SI: SIT	Comportament o patró d'actuació: Directriu d'actitud i comportament
Entrevista (6'07")		Verbalitzacions	Explicació
(Prof) <i>Jo, aquesta sessió, reconec que estava, estava nequitosa, eh?. O sigui, tenia por de que no tinguéssim temps, aaah, veia que allò negre s'anava acostant iii,</i>		(Prof) <i>Per començar, deixeu estar el material, si us plau, que sinó perdem molt de temps. A veure, per començar (.) A veure, saps què farem? Tothom es posa fora del</i>	S'ha acabat una activitat i la professora ha demanat als alumnes que s'apropin on és ella per explicar-los la següent.

<i>anava una mica, allò, "accelerada". (.) O sigui, no, no, re-cordo que no estava, allò, relaxada i tranquil·la, no?, que anava una mica com una moto. Ja tinc una certa tendència, però, aquest dia més [somrient].</i>	<i>material, fent una rotllana. Ningú toca res perquè sinó no ens en sortirem. Va.</i>	
---	--	--

Quadre V-9. Missatge de l'entrevista 3-1

Exemple 2 (missatge de l'entrevista 5-18)

Missatge de l'entrevista 5-18		Situació d'interactivitat	
SAE: 5-34	Categoria: 05	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Directrius d'organització
Entrevista (35'38")		Verbalitzacions	Explicació
<i>(Prof) [Rient] Fa deu minuts que estem organitzant el joc (.) Aquí també, jo estava inspirada aquell dia, eh? Perquè vaig donant ordres i contraordres que és un gust [rient].</i>		<i>(Prof) On t'aneu? Ens hem d'estirar, no anar tots cap allà, ara! Vale aquí! Paula, quieta aquí! (...) Jaume! (.) Val, val, val, val. Ja està bé. (.) I ara, fem un pas enradera, tothom! Vaaa! (.) Jaume, que ets tothom? Val (.) Us prepareu una pilota, a l'estic eh? Uj, güita'ls, amb la mà! (.) Bueno va, la podeu agafar amb la mà, però a partir d'aquí amb l'estic. El fem de prova aquest, eh? (.) Què fan els estics cap amunt i mal posats, home va!</i>	<i>La professora està explicant una activitat, organitzant els jugadors en equips i distribuint-los pel camp de joc.</i>

Quadre V-10. Missatge de l'entrevista 5-18

F. Categoria 06. Errada

En aquesta segona categoria s'inclouen un seguit de comentaris en els quals la professora afirma que ha comès algun tipus d'errada o equivocació en la situació d'interactivitat, amb expressions com "em vaig embolicar", "em vaig despistar", "va ser un fallo"...

Exemple 1 (missatge de l'entrevista 2-25)

Missatge de l'entrevista 2-25		Situació d'interactivitat	
SAE: 2-21	Categoria: 06	SI: SIPNOM	Comportament o patró d'actuació: Directriu d'atenció (P)
Entrevista (27'27")		Verbalitzacions	Explicació
<i>(Prof) Veus, aquí em vaig despistar, d'assegurar-me que, que en Richard sapigués què fèiem, per què em sembla que no se'n va enterar de què estàvem fent. I jo anava tant de bòlit d'un grup a l'altre que no hi vaig pensar. Ni vaig estar al cas jo ni els hi vaig comentar a ells.</i>		<i>(Prof) Richard, heu d'estar al cas perquè heu de sapiguer tots com va, eh?"</i>	<i>Els alumnes estan organitzats en quatre grups per pensar i preparar una part d'un circuit que després hauran d'explicar a la resta de grups. La professora va passant pels grups, per orientar-los. Ara està amb el grup 3, parlant amb els alumnes sobre el que han pensat.</i>

Quadre V-11. Missatge de l'entrevista 2-25

Exemple 2 (missatge de l'entrevista 4-10)

Missatge de l'entrevista 4-10		Situació d'interactivitat	
SAE: 4-18	Categoria: 06	SI: SIPMO	Comportament o patró d'actuació: Directriu d'organització
Entrevista (24'57")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>De fet, volia plantejar que pensessin una mica una estratègia, que s'organitzessin, a n'aquí, després del primer joc, perquè la idea era fer el primer joc, aixís, a lo loco, (...). i el segon que ja fos més organitzat, veient en què havien fallat, i tal. Però em vaig despistar. I ja els hi havia fet anar a buscar les pilotes i tots ja estaven a punt, i vaig pensar: "Bueno, doncs plantegem-ne un altre i a la tercera..." (rient). Va ser fallo meu. Vull dir que, la idea era fer-ne només una i després, era de, organitzar-se una mica ells, no?</i></p>		<p>(Prof) <i>Un, dos, tres, quatre, cinc, sis, set, vuit, nou, deu, onze, dotze, tretze (.), catorze, quinze, setze, disset, divuit, dinou, vint, vint-i-u, uuuuuup. (.) Un punt, per aquest equip. Però ara, com que ells són un de menys, per exemple, aaa, en Francesc anirà amb ells, val? (.) Torneu a agafar tres pilotes cadascú.</i></p>	<p>Ha finalitzat un joc per equips en el qual el que posseeix més pilotes al final, perd. La professora està fent recompte de pilotes per saber quin equip ha guanyat.</p>

Quadre V-12. Missatge de l'entrevista 4-10

G. Categoria 07. Estil docent

Entenem com a estil docent aquelles consideracions generals relacionades amb la forma usual d'actuar de la professora a nivell docent (per exemple, nivell de directivitat, organització del grup, participació amb els alumnes, grau de llibertat i/o de permissivitat dels alumnes...).

Exemple 1 (missatge de l'entrevista 1-14)

Missatge de l'entrevista 1-14		Situació d'interactivitat	
SAE: 1-14	Categoria: 07	SI: SIPMO	Comportament o patró d'actuació: Directrius d'execució i funcionament de l'activitat
Entrevista (14'35")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>Bueno, treballant en una activitat com aquesta, <u>normalment</u>, el que faig és anar veient si queda algú despenjat. El que està fent alguna cosa que no és ben bé el que tocava anar-lo reconduint, no? Anar, anar, ..</i></p>		<p>(Prof) <i>Vosaltres? Aaaa, Richard, heu d'anar provant totes les coses que hem anat dient, eh? Doncs de, de picar-la així, de fer com si juguessis a golf, de conduir-la. Teniu aquí més pilotes. Podeu anar provant amb diferents pilotes. Tu ets els dos? Va doncs.</i></p>	<p>Els alumnes estan practicant lliurement amb els estics i la pilota, per grups. La professora es va movent per la pista i va observant el que fan els alumnes. En aquest moment, dona consignes a un grup d'alumnes.</p>

Quadre V-13. Missatge de l'entrevista 1-14

Exemple 2 (missatge de l'entrevista 2-17)

Missatge de l'entrevista 2-17		Situació d'interactivitat	
SAE: 2-13	Categoria: 07	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Directriu d'execució i funcionament de l'activitat
Entrevista (23'01")		Verbalitzacions	Explicació
(Prof) <i>I després també, a l'hora d'explicar-ho amb el gran grup, doncs normalment dic jo quin dels nens del grup ho pot explicar, no?. Perquè si ho explica el (...) l'"enteradillo" o el que sempre proposen, no sé si els altres, si ho han consensuat, si tothom està d'acord, si tothom sap què s'ha de fer en el seu grup, no?</i>		(Prof) (...) <i>Doncs penseu bé entre tots què hi voleu posar. Amb què hi hagi tres o quatre coses n'hi ha prou. (...)</i>	La professora està explicant una activitat i els alumnes escolten, assenteixen i fan algunes preguntes.

Quadre V-14. Missatge de l'entrevista 2-17

Exemple 3 (missatge de l'entrevista 6-1)

Missatge de l'entrevista 6-1		Situació d'interactivitat	
SAE: 6-8	Categoria: 07	SI: SIPNOM	Comportament o patró d'actuació: Execució de l'activitat / Observació i seguiment
Entrevista (7'49")		Verbalitzacions	Explicació
(Prof) <i>És amb el temps que (...) Amb els anys que van passant que vas fent de mestre, doncs, del principi amb ara, me n'adono de que els deixo molt més fer que abans. Abans els hi donava totes les coses molt més, mastegades. Intervenía molt més jo, i queee cada vegada més, no només a l'Educació Física no?, amb tot (...) I, i funciona, vull dir que el deixar-los fer, deixar-los resoldre, deixar-los organitzar-se, (...) Evidentment, has de donar pautes i has d'intervenir moltes vegades, però (...) em funciona. Fins i tot, resolent conflictes entre ells mateixos, per exemple entre dos que s'han barallat o així, no ser-hi tant, no?, deixar-los, deixa'ls-hi més, més, més espai.</i>		(Prof) <i>A veure, reüniu-se cada grup, avia'm com podeu (...) millorar el temps.</i> (Alum1) <i>Jo ja sé què fer.</i> (Alum2) <i>Núria, "ahora veràs lo que soy capaz de hacer"</i> (Alum1) <i>A vere, totes a les, totes, aaa, comencem tots amb pilotes</i> (Alum3) <i>Val</i> (Prof) <i>Ha, ha haa [riure]</i> (Alum4) <i>Home, és clar</i> (Alum1) <i>Anem amb una [rient]</i> (Alum2) <i>Podem anar amb una i passar amb dues pilotes</i> (Alum4) <i>Va, Núria</i> (Alum3) <i>És molt difícil</i> (Prof) <i>Ah, com vosaltres volgueu</i> (Alum3) <i>és molt difícil jo ho he provat!</i>	Els alumnes estan dividits en dos grups. Han acabat una activitat i estan organitzant l'estratègia per tornar-la a dur a terme.

Quadre V-15. Missatge de l'entrevista 6-1

H. Categoria 08. Experiència docent

En aquests casos, la professora assenyalava aspectes o qüestions relacionades amb la pròpia experiència com a mestra.

Exemple 1 (missatge de l'entrevista 2-19)

Missatge de l'entrevista 2-19		Situació d'interactivitat	
SAE: 2-15	Categoria: 08	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Presentació i explicació de l'activitat
Entrevista (23'38")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>Clar, a vere, tot això del treball de grup, també, en, en altres matèries és, és un treball d'actitud que també es veu, però penso que en Educació Física tenim l'avantatge de què estan molt motivats, no? i que llavors nanos que a lo millor en un treball, jo que sé, de socials per posar un cas, doncs (.) a lo millor no participen perquè passen del tema o el que sigui, doncs a n'aquí, bueno, veus més purament el tema aportacions i tot això independentment de, de l'interès que els hi pugui suscitar, perquè d'entrada, ja, la majoria estan, estan ben predisposats, no?, a muntar una cosa d'aquestes. (.) M'explico? (...)</i></p>		<p>(Prof) <i>Doncs penseu bé què hi voleu posar. Amb què hi hagi tres o quatre coses n'hi ha prou. I podeu fer servir, apart de del material que hi ha aquí, el material del gimnàs: els tacos aquells de fusta, cordes, les piques aquelles grogues, aquelles, aquella mena de pals llargs, el que se us acudeixi, eh?</i></p>	<p>La professora està explicant, durant un SIEOA, l'activitat no motriu que hauran de realitzar els alumnes posteriorment, en un SIPNOM.</p>

Quadre V-16. Missatge de l'entrevista 2-19

Exemple 2 (missatge de l'entrevista 5-17)

Missatge de l'entrevista 5-17		Situació d'interactivitat	
SAE: 5-29	Categoria: 08	SI: SIDV	Comportament o patró d'actuació: Explicació de la pròpia actuació
Entrevista (26'40")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>I després que, clar, totes les consignes que no. Quan fas, quan això que és tan escampat, que la gent està tan escampada en el camp, totes les consignes que no hagi donat al principi, després ja has begut oli perquè, perquè et sentin i t'escoltin. O has d'anar passant de grup en grup o els del final ja no escolten o (.) Es molt difícil (.) que no hi hagi dispersió. (...)</i></p>		<p>(Prof) <i>(...) Bueno laaa gràcia que tenia la cosa era d'anar comptant els punts. No sé si no estàvem prou atents perooodo segurament no m'he explicat prou bé, però fins que no hem entès què havíem de fer quan el primer rebia el, la passada de l'últim, que havia d'aixecar la mà, però quan tingués la pilota un altre cop, doncs bueno, com que ja ho havíem fet un parell o tres de vegades quan ho hem entès, ja nooo, he decidit no començar a comptar els punts. Però bueno, hi ha hagut vegades que ha acabat un grup, a vegades un altre, estava bastant igualada la cosa. (...)</i></p>	<p>La professora està fent valoració de l'activitat realitzada anteriorment. En aquest moment, està exposant que potser no ha explicat clarament l'activitat perquè considera que els alumnes no l'han entesa.</p>

Quadre V-17. Missatge de l'entrevista 5-17

V.1.2.3. Els aspectes didàctics com a referent

Finalment, els missatges del tercer grup s'encaminen a qüestions de caire didàctic i/o metodològic, com la gestió del temps, les activitats d'ensenyament-aprenentatge (fent referència a tres qüestions: activitats realitzades anteriorment, possibilitat de fer-les diferent o més endavant, i activitats no programades) i els objectius d'aprenentatge (tant els programats com els que no apareixen a la programació).

Per identificar, analitzar i interpretar els missatges d'aquest tercer bloc ha estat molt útil, i alhora imprescindible, l'anàlisi del fulls de programació de la unitat didàctica.

I. Categoria 09. Temps de pràctica

Força missatges tenen com a element referencial qüestions temporals, els quals configuren la primera categoria inclosa en aquest últim grup.

Exemple 1 (missatge de l'entrevista 2-5)

Missatge de l'entrevista 2-5		Situació d'interactivitat	
SAE: 2-4	Categoria: 09	SI: SIPMO	Comportament o patró d'actuació: Execució de l'activitat (A) / Observació i intervenció (P) / Seguiment i intervenció (A)
Entrevista (6'00")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>El que em va passar aquí també és que, clar, això és el (.) és el joc que, una mica de, de, per començar, no?, una mica per entrar en matèria. Però clar, entre que l'expliques, que és una mica aixís, complex, i que el comencem a jugar i que (.) a la que el comencem a disfrutar, que l'allargues una mica.</i></p> <p>(Entr) <i>Sí, es va allargar més de lo que, de lo que pensaves.</i></p> <p>(Prof) <i>Clar. Vull dir que normalment, aaa, en el que en diem fase inicial, intentes fer una cosa més senzilla, però, vull dir no sé, em vaig embolicar amb això pensant que, noo sé, que, que seria més ràpid i (.) Però home, igualment, potser tampoc hauríem tingut temps de, de fer tot lo del circuit (?), vull dir que (.) en el fons va anar bé.</i></p>			<p>La professora està fent referència al joc d'escalfament que s'està duent a terme i que durarà uns onze minuts, entre l'explicació, l'organització i el desenvolupament.</p>

Quadre V-18. Missatge de l'entrevista 2-5

Exemple 2 (missatge de l'entrevista 5-2)

Missatge de l'entrevista 5-2		Situació d'interactivitat	
SAE: 5-8	Categoria: 09	SI: SIPMO	Comportament o patró d'actuació: Directriu d'organització
Entrevista (5'48")		Verbalitzacions	Explicació
(Prof) <i>El tema aquest de canviar de parella és un tema d'economia de temps. Per què si van a veure amb qui van i amb qui no van i amb aquest que és amic i l'altre (.) triguen molt més, no?. En canvi si es fa pim-pam amb el primer que ve, doncs ja ...</i>		(Prof) <i>Piiip [xiulet] Canvi de parellaaaa!</i>	Els alumnes estan fent una activitats per parelles. Al senyal de la professora, han de canviar el company de la parella.

Quadre V-19. Missatge de l'entrevista 5-2

J. Categoria 10. Activitats anteriors

En d'altres casos, els missatges estan relacionats amb activitats realitzades anteriorment, tant en la pròpia unitat didàctica com en d'altres.

Exemple 1 (missatge de l'entrevista 1-1)

Missatge de l'entrevista 1-1		Situació d'interactivitat	
SAE: 1-2	Categoria: 10	SI: SIR	Comportament o patró d'actuació: Pregunta (P) / Resposta (A) / Valoració (P)
Entrevista (0'54")		Verbalitzacions	Explicació
(Prof) <i>Aquí estàvem una mica recordant, perqueeeè a Cicle Mitjà alguna sessió havíem fet, així, una mica exploració lliure amb diferents materials i havíem agafat estics i tot això, i això sí que era una cosa que els hi recalrava, vull dir, a vere, si s'enrecordaven del tema seguretat.</i>		(Prof) <i>"Llavors, a veure, per començar, per a què tothom ho tingui clar, quines coses us assembla que podríem haver de tenir en compte per a què no hi hagi problemes, ni amb els estics ni amb vosaltres. A veure, que alguna vegada em penso que l'any passat, i aixís, ja hi havíem jugat."</i> (Alum1) <i>No aixecar el pal enlaire.</i> (Prof) <i>A veure, si hem d'aixecar el pal per fer alguna cosa (.) ha de ser quan estiguem ben bé sols, si hi ha gent al voltant no podem pas aixecarlo, eh?. Vigilem perquè és que això pot fer mal, eh?. Què més ?</i> (Alum1) <i>I també que si després, no el llancem, quan d'allò, quan el deixem per terra ...</i> (Prof) <i>Que</i> (Alum1) <i>... que es pot trencar.</i> (Prof) <i>O sigui que si el deixem, el deixem amb compte, perquè aquests, sobretot els que estan molt ressecs, sí, amb un cop fort es poden trencar, eh?</i>	La sessió acaba de començar.

Quadre V-20. Missatge de l'entrevista 1-1

Exemple 2 (missatge de l'entrevista 2-2)

Missatge de l'entrevista 2-2		Situació d'interactivitat	
SAE: 2-2	Categoria: 10	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Preparació de material
Entrevista (4'25")		Verbalitzacions	Explicació
(Prof) <i>Com que l'altre dia ja els hi havia deixat provar molt els tipus de pilota, quan fèiem el joc aquest, doncs, vaig pensar que fessin servir tots les mateixes així, en principi, tots tenien les mateixes possibilitats de, de poder-la de conduir.</i>		(Prof) (...) <i>Mira, per exempleee, la Núria serà el primer llop. Els altres agafen un estiiic, un arooo i una pilota. (.) Les pilotes avui, les reparteixo jo. Vinga, pilota, pilota, pilota, piilota.</i>	La professora ha explicat el joc de "El llop i els xais". Cada alumne ha agafat un estic i ara la professora està repartint pilotes (de les mateixes característiques per a tothom -mida, duresa...-).

Quadre V-21. Missatge de l'entrevista 2-2

K. Categoria 11. Fer l'activitat de forma diferent i/o fer-la més endavant

En aquesta categoria, la professora explica que l'activitat sobre la qual està fent el comentari s'hauria pogut fer de manera diferent o replantejada, o que, fins i tot, potser es podria tornar a fer més endavant amb modificacions.

Exemple 1 (missatge de l'entrevista 5-15)

Missatge de l'entrevista 5-15		Situació d'interactivitat	
SAE: 5-27	Categoria: 11	SI: SIPMO	Comportament o patró d'actuació: Execució de l'activitat (A) / Observació i intervenció (P) / Seguiment i intervenció (A)
Entrevista (24'43")		Verbalitzacions	Explicació
(Prof) <i>Bueno, aquí la idea és que fessin una mica de, de precisió i de punteria, no?</i> (Entr) <i>Sí</i> (Prof) <i>El que està al mig que vagi siguent capaç de canviar la direcció. Però vaja, no ho sé (.) de cara a una altra (.) En un altre moment és un, una activitat que poder no repetiré o la plantejaré d'una altra manera (.) O la faré en ple hivern [Rient].</i> (Entr) <i>Un dia que no faci sol.</i> (Prof) <i>Un dia que no faci aquest, clec de sol.</i>		(Prof) <i>Piiiiip [xiulet] (...)</i> <i>Bé Richard, ara sí</i>	Els alumnes estan realitzant un joc de passada i recepció per equips, en el qual el primer equip que acaba, guanya. Ha acabat la tercera partida i acaba de començar la quarta.

Quadre V-22. Missatge de l'entrevista 5-15

Exemple 2 (missatge de l'entrevista 6-6)

Missatge de l'entrevista 6-6		Situació d'interactivitat	
SAE: 6-15	Categoria: 11	SI: SIPMO	Comportament o patró d'actuació: Execució de l'activitat (A) / Observació i intervenció (P) / Seguiment i intervenció (A)
Entrevista (17'16")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>Si hagués tingut més sessions per fer, lo ideal hauria sigut començar fent, per exemple, els d'un equip estan fixes al, a fora, i se la van passant i els del mig l'han de pescar quan, quan es creua, no?, enlloc de fer tots amb moviment. Perooó, seria un, un joc previ, no? (.) Aquest, després vaig veure que era una mica massa complicat, fer-lo, així, de cop.</i></p>			<p>Els alumnes estan jugant al "Joc de les 5 passades". La professora ha decidit dividir el grup en quatre equips i realitzar dos jocs simultàniament. En aquest moment, està donant directrius a un grup.</p>

Quadre V-23. Missatge de l'entrevista 6-6

L. Categoria 12. Activitat no programada

En la tercera categoria relacionada amb les activitats d'ensenyament-aprenentatge, la professora indica que l'activitat en qüestió no estava programada o planificada prèviament.

Exemple 1 (missatge de l'entrevista 2-27)

Missatge de l'entrevista 2-27		Situació d'interactivitat	
SAE: 2-27	Categoria: 12	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Presentació i explicació de l'activitat
Entrevista (40'48")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>Aquí vaig, agafar un joc que, en principi, estava pensat en una altra sessió, però perquè no s'acabés així, amb els grups i tan dispers, vaig pensar que féssim això, uns quants (.) uns quants petits "atac i gols". Però també perquè hi va haver molt poc temps perquè l'altra es va allargar.</i></p>		<p>(Prof) <i>Ah! A veure, abans de marxar, sabeu què farem per acabar la sessió? Ja que no podem fer el circuit, que no tenim temps, ens posarem amb grups de 3, araaa els farem amb un moment, i us posareu, cada grup agafarà, bueno els dos primers grups que digui poden posar-se a les dugues porteries, els altres grups agafaran dos, un moment, un moment, agafaran entre dos pals i es muntaran la porteria. O sigui, si jo sóc la que faig de porter, em poso aquí, i la porteria és des d'aquest fins aquest, val? I els altres m'aniran tirant, a, m'aniran xutant a la porteria. El primer que em faci gol es posa ell de porter, i així anem fent xuts. La distància la decidiu vosaltres. Vosaltres us poseu d'acord, val?</i></p>	<p>La professora està explicant la següent activitat, la qual no tenia programada.</p>

Quadre V-24. Missatge de l'entrevista 2-27

Exemple 2 (missatge de l'entrevista 3-4)

Missatge de l'entrevista 3-4		Situació d'interactivitat	
SAE: 3-9	Categoria: 12	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Presentació i explicació de l'activitat
Entrevista (8'27")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>Com queeee l'objectiu d'aquesta sessió era, i de l'anterior, era, bueno, augmentar la precisió, mirar de controlar la pilota i tot això, doncs bueno, se'm va ocórrer això, anar seguint les línies de la pista i sapiguer, també, parar en sec. Aaaa (.) no estava preparada.</i></p>		<p>(Prof) <i>A veure (.) Abans de muntar els circuits, farem un joc, bueno un joc, una mica deee, de pràctica conduint amb l'estic una pilota, cadascú agafarà la que voldrà, conduint l'estic, la única con, la única condició és conduir la pilota per sobre d'alguna línia. De línies, a n'aquí a la pista, n'hi ha moltes, val? Tenim les línies pintades, tenim les línies aquestes del formigó, n'hi ha que són curves, fins i tot, allà a les àrees de handbol, val? La qüestió és que aneu sempre per una línia, per tant, no correu gaire. (...)</i></p>	<p>La professora està explicant el funcionament de la següent activitat, la qual no estava programada.</p>

Quadre V-25. Missatge de l'entrevista 3-4

M. Categoria 13. Objectiu/s d'aprenentatge programat/s

En aquests casos, els missatges emesos tenen relació directa amb els objectius d'aprenentatge dissenyats per la professora i expressats als fulls de programació.

Exemple 1 (missatge de l'entrevista 1-22)

Missatge de l'entrevista 1-22		Situació d'interactivitat	
SAE: 1-21	Categoria: 13	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Preparació de material
Entrevista (20'59")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>Al principi també havia pensat de fer (.), bueno, a on posa materials [referint-se al full de programació] si ho veus, de fer servir les pastilles aquelles de, de cops, de l'estic de hoquei.</i></p> <p>(Entr) <i>Sí, de hoquei.</i></p> <p>(Prof) <i>Després no sé perquè, però se'm va anar del cap i vaig trobar-me fent-ho amb les pilotes i quan vaig tornar a mirar el full de sessió dic "ostres, ...". Mira no ho sé, potser més endavant algun dia les incorporo com a (.), per a què provin, no?</i></p>		<p>(Prof) <i>A veure, les que tingueu vosaltres deixeu-les aquí i us donaré ... Primer ho farem tots amb una de tennis per exemple, val?</i></p> <p>[La professora s'ajup davant la caixa de les pilotes, i les va donant al pri-mer de cada fila]</p>	<p>La professora ha explicat el funcionament de la propera activitat i ara està repartint una pilota a cada alumne.</p>
<p>Objectiu d'aprenentatge Conèixer les possibilitats motrius dels estics amb les pilotes i les "pastilles".</p>			

Quadre V-26. Missatge de l'entrevista 1-22

Exemple 2 (missatge de l'entrevista 2-16)

Missatge de l'entrevista 2-16		Situació d'interactivitat	
SAE: 2-12	Categoria: 13	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Directriu de funcionament de l'activitat
Entrevista (22'39")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>I el fet de que els hi faci dibuixar, per exemple amb el guix en aquest cas, és que, bueno (.) és com si haguessin de presentar una cosa, no?. Perquè sinó de vegades et pots trobar que parlen i d'allò, i a l'hora (.) i després al final improvisen i no hi ha res palpable, no saps ben bé si, si ho han decidit entre tots o no, no?</i></p>		<p>(Prof) <i>A veure, aquest grup. Un moment. Ara, hauríeu de deixar els estics i les pilotes quietes, quietes en una pila i dibuixar, entre tots. Seu Jaume, ...</i></p> <p>(Alum1) <i>Jo dibuixoooo</i></p> <p>(Prof) <i>... dibuixar, mireu, la pista, eh? aquest és l'espai que teniu, eh que sí?</i></p> <p>(Alum2) <i>Sí</i></p> <p>(Alum3) <i>Sí</i></p> <p>(Prof) <i>Doncs començar a pensar quines coses hi voleu, hi voleuuu fer. Podeu contar amb el material que hi ha al gimnàs, val? Dir: "Va, i allò que hi ha al gimnàs, o aquelles cordes, o el que sigui", val? Home, a vere, no volgueu portar les espatlles però, eh?</i></p> <p>(Alum1) <i>Jo, jo. Eh Ivette, ara em toca pensar a mi. Ara em toca</i></p>	<p>Els alumnes estan organitzats en quatre grups per pensar i preparar una part d'un circuit que després hauran d'explicar a la resta de grups. La professora va passant pels grups, per acabar-los d'explicar el que han de fer. En aquest moment, demana als components d'un grup que facin un dibuix del circuit que han pensat.</p>
<p>Objectiu d'aprenentatge Ser capaços de treballar en grup, fent-hi aportacions significatives</p>			

Quadre V-27. Missatge de l'entrevista 2-16

Exemple 3 (missatge de l'entrevista 5-16)

Missatge de l'entrevista 5-16		Situació d'interactivitat	
SAE: 5-27	Categoria: 13	SI: SIPMO	Comportament o patró d'actuació: Execució de l'activitat (A) / Observació i intervenció (P) / Seguiment i intervenció (A)
Entrevista (24'43")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>Bueno, aquí la idea és que fessin una mica de, de precisió i de punteria, no?</i></p> <p>(Entr) <i>Sí</i></p> <p>(Prof) <i>El que està al mig que vagi seguint capaç de canviar la direcció. Però vaja, no ho sé (.) de cara a una altra (.) En un altre moment és un, una activitat que poder no repetiré o la plantejaré d'una altra manera (.) O la faré en ple hivern [Rient].</i></p> <p>(Entr) <i>Un dia que no faci sol.</i></p> <p>(Prof) <i>Un dia que no faci aquest, clec de sol.</i></p>		<p>(Prof) <i>Piiiiip [xiulet] (...)</i> <i>Bé Richard, ara sí</i></p>	<p>Els alumnes estan realitzant un joc de passada i recepció per equips, en el qual el primer equip que acaba, guanya. Ha acabat la tercera partida i acaba de començar la quarta.</p>

Objectiu d'aprenentatge

Millorar la precisió de la passada, adequant-la al lloc i la distància de l'objectiu.

Quadre V-28. Missatge de l'entrevista 5-16

N. Categoria 14. Objectiu/s d'aprenentatge diferent/s al/s programat/s

Finalment, en algunes ocasions la professora fa referència a objectius d'aprenentatge diferents dels que ha explicat als fulls de programació.

Exemple 1 (missatge de l'entrevista 1-2)

Missatge de l'entrevista 1-2		Situació d'interactivitat			
SAE: 1-2	Categoria: 14	SI: SIR	Comportament o patró d'actuació: Pregunta (P) / Resposta (A) / Valoració (P)		
Entrevista (0'54")		Verbalitzacions			
		Explicació			
<p>(Prof) Aquí estàvem una mica recordant, perquè a Cicle Mitjà alguna sessió havíem fet, així, una mica exploració lliure amb diferents materials i havíem agafat estics i tot això, i això sí que era una cosa que els hi recalava, vull dir, a veure, <u>si s'enrecordaven del tema seguretat.</u></p>		<p>(Prof) "Lavors, a veure, per començar, per a què tothom ho tingui clar, quines coses us assembla que podríem haver de tenir en compte per a què no hi hagi problemes, ni amb els estics ni amb vosaltres. A veure, que alguna vegada em penso que l'any passat, i així, ja hi havíem jugat."</p> <p>(Alum1) No aixecar el pal enlaire.</p> <p>(Prof) A veure, si hem d'aixecar el pal per fer alguna cosa (.) ha de ser quan estiguem ben bé sols, si hi ha gent al voltant no podem pas aixecarlo, eh?. Vigilem perquè és que això pot fer mal, eh?. Què més ?</p> <p>(Alum1) I també que si després, no el llancem, quan d'allò, quan el deixem per terra ...</p> <p>(Prof) Que</p> <p>(Alum1) ... que es pot trencar.</p> <p>(Prof) O sigui que si el deixem, el deixem amb compte, perquè aquests, sobretot els que estan molt ressecs, si, amb un cop fort es poden trencar, eh?</p>		<p>La sessió acaba de començar.</p>	

Objectiu d'aprenentatge

Conèixer les possibilitats motrius dels estics amb les pilotes i les "pastilles".

Quadre V-29. Missatge de l'entrevista 1-2

Exemple 2 (missatge de l'entrevista 3-14)

Missatge de l'entrevista 3-14		Situació d'interactivitat	
SAE: 3-29	Categoria: 14	SI: SIPMO	Comportament o patró d'actuació: Observació i intervenció
Entrevista (31'18")		Verbalitzacions	Explicació
(Prof) <i>Aquí la feina també, una mica, és anar mirant el (.) en allò que es pot, individualment, a veure qui ho fa allò realment intentant ser precís i fer-ho ben fet.</i>			Els alumnes estan participant en un circuit d'habilitats motrius i la professora observa i parla amb ells.
Objectiu d'aprenentatge Anar coneixent les diferents maneres d'utilitzar l'estic en funció del que volem fer. Ser capaços de treballar en grup, fent-hi aportacions significatives.			

Quadre V-30. Missatge de l'entrevista 3-14

V.2. Anàlisi quantitativa del contingut de les entrevistes d'autoconfrontació

Per donar resposta al segon i al tercer objectius de la investigació, és a dir, per descriure i analitzar quin és el pensament de la professora respecte de la pròpia acció docent en el decurs de l'organització i la construcció de l'activitat conjunta, per una banda, i per analitzar la relació existent entre aquest pensament i el que s'esdevé en el procés organitzatiu i constructiu de l'activitat conjunta, per l'altra, s'estudien en aquest segon apartat del capítol els missatges de les sis entrevistes d'autoconfrontació, des d'un punt de vista quantitatiu.

Estructuralment, l'apartat es divideix en dos punts: en el primer s'analitza la informació derivada de les entrevistes d'autoconfrontació de forma general, des d'un plantejament merament quantitatiu i proper a l'anàlisi del contingut; tot seguit, es relacionen les dades anteriors amb les situacions d'interactivitat, encara des d'un punt de vista quantitatiu.

V.2.1. Anàlisi general de les entrevistes d'autoconfrontació

S'han identificat dos-cents vint-i-dos segments d'entrevista al llarg de les sis entrevistes d'autoconfrontació, dels quals setanta-dos han proporcionat informació útil per als nostres interessos. És a dir, el 32,43% dels segments d'entrevista han estat classificats com a segments d'anàlisi de les entrevistes.

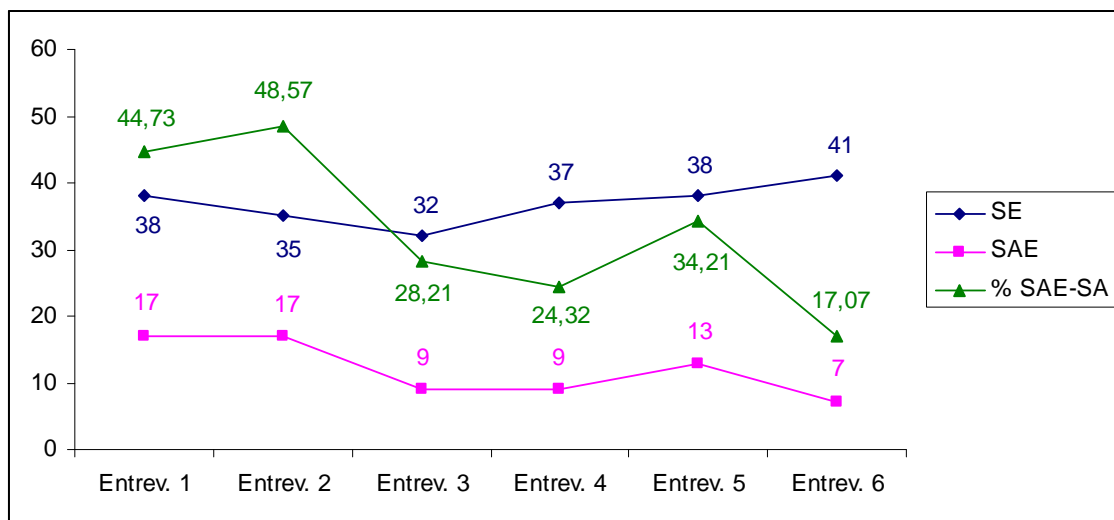
Segments	Entrev. 1	Entrev. 2	Entrev. 3	Entrev. 4	Entrev. 5	Entrev. 6	TOTAL
SE	38 (17,12%)	35 (15,76%)	32 (14,41%)	37 (16,66%)	38 (17,12%)	41 (18,47%)	222 (100%)
SAE	17 (23,61%)	17 (23,61%)	9 (12,50%)	9 (12,50%)	13 (18,05%)	7 (9,72%)	72 (100%)
% SAE-SE	44,73%	48,57%	28,21%	24,32%	34,21%	17,07%	32,43%

Taula V-1. Quantitats i percentatges de segments d'entrevistes i de segments d'anàlisi de les entrevistes, per entrevistes

En fer l'anàlisi entrevista per entrevista, es constata que si bé el nombre de segments d'entrevista no presenta massa diferències (si de cas, es podria fer constar que la tercera sessió en presenta el nombre més baix i la sisena, el més alt), no succeeix el mateix quan observem els segments d'anàlisi de les entrevistes. En les dues primeres entrevistes se n'identifica el

major nombre, representant poc menys del 50,00% del total (23,61% a cadascuna). A partir d'aquí, en les següents s'observa una forta davallada, amb un lleuger increment a la cinquena.

S'adverteix una tendència molt similar quan s'estudien els percentatges que representen els segments d'anàlisi de les entrevistes en relació als segments d'entrevista: en les dues primeres es presenten els percentatges més alts, tot i que hi ha un increment de gairebé quatre punts percentuals en la segona respecte de la primera; després s'inicia una davallada, amb una diferència de també gairebé quatre punts percentuals en la tercera entrevista respecte de la quarta, i amb un considerable increment en la cinquena entrevista; finalment, la sisena presenta el percentatge més baix.

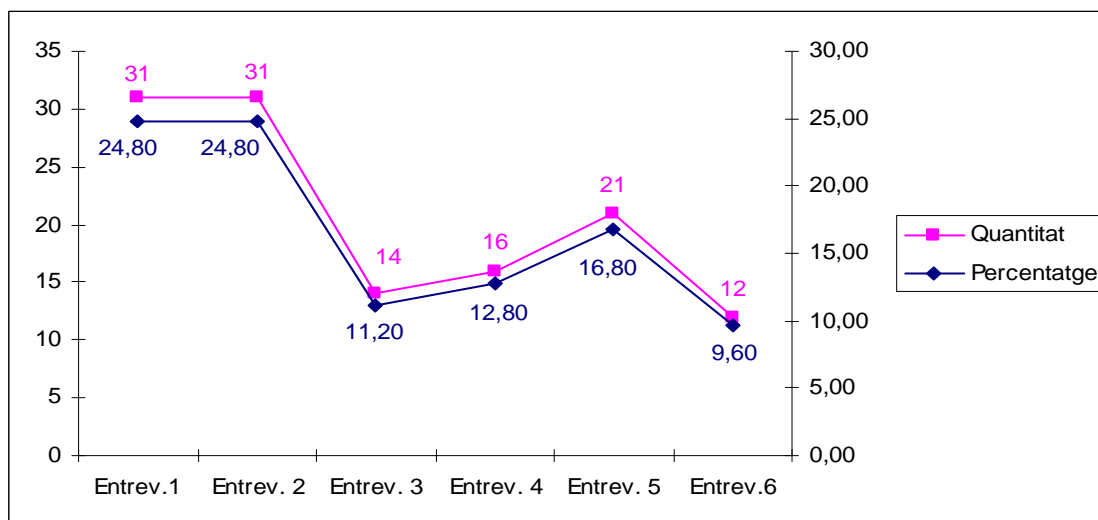


Gràfica V-1. Quantitats i percentatges de segments d'entrevistes i de segments d'anàlisi de les entrevistes, per entrevistes

Pel que fa a les unitats d'anàlisi, els missatges de les entrevistes, se n'han identificat cent vint-i-cinc en total. La seva evolució al llarg de les entrevistes segueix un dibuix paral·lel al dels segments d'anàlisi de les entrevistes: en les dues primeres sessions se n'ha identificat la quantitat més elevada (trenta-una a cadascuna, la qual cosa representa el 24,80% del total respectivament); a partir de la tercera entrevista se segueix una tendència a la baixa, tot i que a la cinquena es produeix un increment. A destacar, doncs, que a les dues primeres entrevistes s'han identificat la meitat dels missatges totals, que a la cinquena es trenca la tendència a la baixa de les altres, i que la sisena és la que presenta el percentatge més baix. Aquestes dades es presenten a la taula i la gràfica de la pàgina següent.

Missatges	Entrev. 1	Entrev. 2	Entrev. 3	Entrev. 4	Entrev. 5	Entrev. 6	TOTAL
Quantitat	31	31	14	16	21	12	125
Percentatge	24,80%	24,80%	11,20%	12,80%	16,80%	9,60%	100%

Taula V-2. Quantitats i percentatges de missatges, per entrevistes



Gràfica V-2. Quantitats i percentatge de missatges, per entrevistes

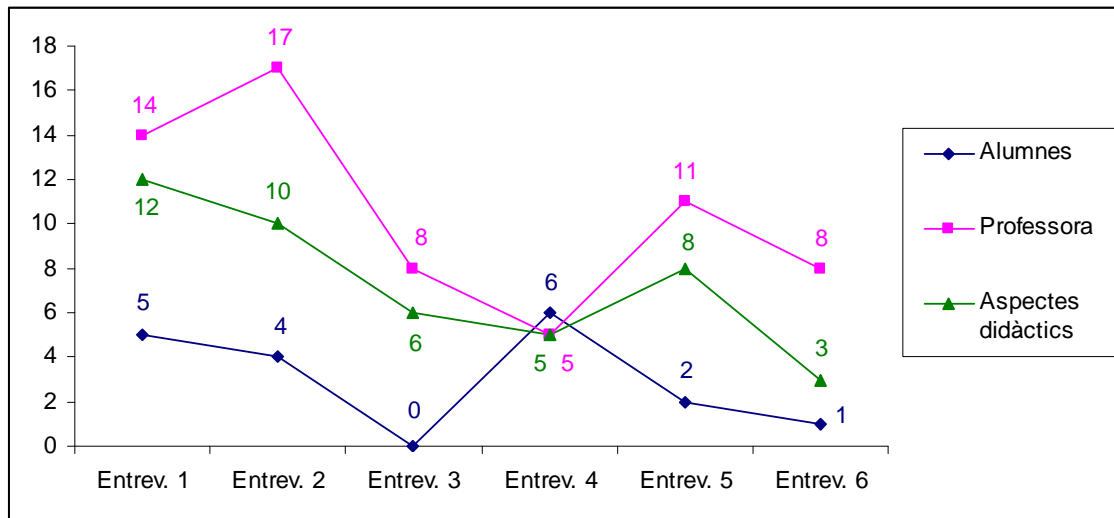
Tenint en compte totes les dades exposades fins ara, podem concloure que a mesura que avancen les entrevistes la professora aporta cada cop menys quantitat d'informació relacionada amb els objectius de la recerca¹⁰⁹.

Per acabar aquest primer punt, es presenten i s'analitzen les freqüències i els percentatges que representen els missatges identificats a cadascuna de les categories. En considerar els missatges dels tres grans àmbits, els resultats parcials (a cada entrevista) i globals (a totes les entrevistes conjuntament) es presenten a la taula V-3 i a la gràfica V-3.

Categories referents a	Entrev. 1	Entrev. 2	Entrev. 3	Entrev. 4	Entrev. 5	Entrev. 6	TOTAL
Alumnes	5 27,78%	4 22,22%	0 0,00%	6 33,33%	2 11,11%	1 5,56%	18 14,40%
Professora	14 22,22%	17 26,98%	8 12,70%	5 7,94%	11 17,46%	8 12,70%	63 50,40%
Aspectes didàctics	12 27,27%	10 22,73%	6 13,64%	5 11,36%	8 18,18%	3 6,82%	44 35,20%
TOTAL	31 24,80%	31 24,80%	14 11,20%	16 12,80%	21 16,80%	12 9,60%	125 100%

Taula V-3. Quantitats i percentatges de missatges, per entrevistes i àmbits de referència

¹⁰⁹ En una anàlisi més detallada i de caire qualitatiu, en el següent apartat del capítol s'analitzarà quin és el sentit d'aquesta informació i se n'interpretarà el significat.



Gràfica V-3. Quantitats de missatges, per entrevistes i àmbits de referència

En la meitat dels missatges el referent de les verbalitzacions és la pròpia professora, i en poc més d'un terç són qüestions de tipus didàctic i metodològic; la resta fan referència als alumnes. Per sessions, els àmbits segon i tercer (amb la professora i els aspectes didàctics i/o metodològics com a referent, respectivament) segueixen una tendència molt similar a la general: a les dues primeres entrevistes es concentra el gruix dels missatges, i després s'observa una davallada amb increment a la cinquena. Al primer àmbit (amb els alumnes com a referent), el sumatori de missatges de les tres primeres entrevistes és el mateix que el de les tres últimes, tot i que a la tercera no se n'identifica cap i es constata un gran augment a la quarta.

En centrar la mirada en les catorze categories identificades, les dades permeten confeccionar la taula que es presenta a la pàgina següent i que es comença a analitzar tot seguit.

Les quatre categories que tenen els alumnes com a referent de les verbalitzacions presenten percentatges força baixos (entre el 2,40% de les referències a un alumne nouvingut i el 5,60% dels comentaris relacionats amb la intenció de motivar els alumnes); en canvi, les referències al propi estil docent (18,40%) i a l'experiència docent (16,80%), dins de les categories que dirigeixen els comentaris a la professora, sumen més d'un terç de tots els missatges. Destaca, també, que en el 9,60% dels comentaris es faci referència a emocions, sentiments i/o sensacions. Pel que fa a les verbalitzacions que fan referència a qüestions de didàctica i/o metodologia de l'ensenyança, és remarcable que el 12,80% estan relacionats amb els objectius d'aprenentatge planificats i l'11,20% tenen el temps com a element referencial.

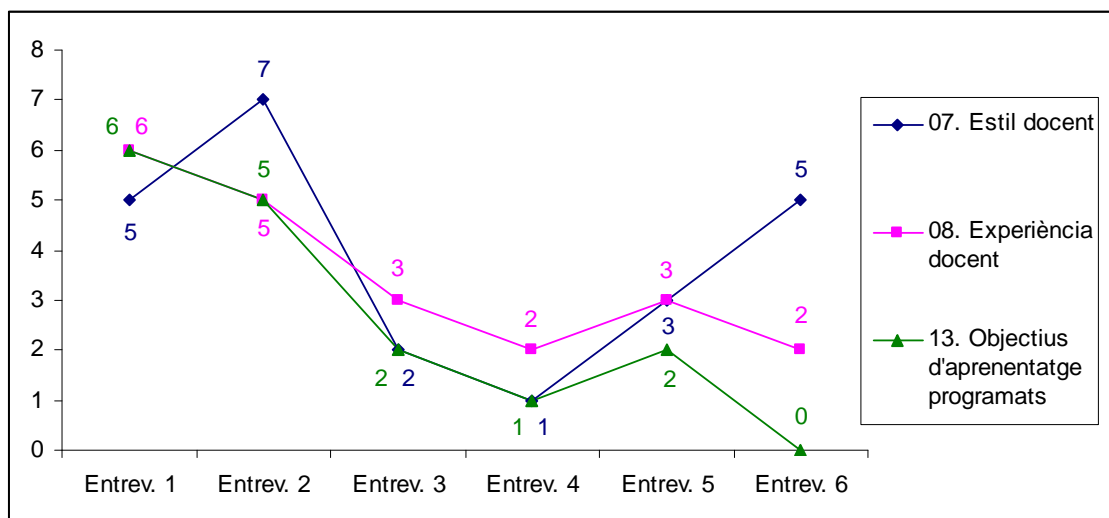
Categories	Entrev. 1	Entrev. 2	Entrev. 3	Entrev. 4	Entrev. 5	Entrev. 6	TOTAL
01. Alumn. incor. tard.	2 50,00%	1 25,00%	0 0,00%	1 25,00%	0 0,00%	0 0,00%	4 3,20%
02. Motivar alumnes	0 0,00%	2 66,66%	0 0,00%	1 33,33%	0 0,00%	0 0,00%	3 2,40%
03. Igualt. oportunit.	1 25,00%	1 25,00%	0 0,00%	1 25,00%	0 0,00%	1 25,00%	4 3,20%
04. Caract. grup-clas.	2 28,57%	0 0,00%	0 0,00%	3 42,86%	2 28,57%	0 0,00%	7 5,60%
05. Expres. emoc...	2 16,66%	2 16,66%	3 25,00%	1 8,33%	4 33,33%	0 0,00%	12 9,60%
06. Errada	1 14,28%	3 42,87%	0 0,00%	1 14,28%	1 14,28%	1 14,28%	7 5,60%
07. Estil docent	5 21,74%	7 30,43%	2 8,69%	1 4,35%	3 13,04%	5 21,74%	23 18,40%
08. Experiència doc.	6 28,57%	5 23,81%	3 14,28%	2 9,52%	3 14,28%	2 9,52%	21 16,80%
09. Temps de pràctica	2 14,28%	2 14,28%	1 7,14%	4 28,57%	3 21,43%	2 14,28%	14 11,20%
10. Activit. anteriors	1 50,00%	1 50,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	2 1,60%
11. Activit. diferent...	2 28,57%	1 14,28%	0 0,00%	0 0,00%	3 42,86%	1 14,28%	7 5,60%
12. Activit. no progr.	0 0,00%	1 50,00%	1 50,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	2 1,60%
13. Object. program.	6 37,50%	5 31,25%	2 12,50%	1 6,25%	2 12,50%	0 0,00%	16 12,80%
14. Object. no progr.	1 33,33%	0 0,00%	2 66,66%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	3 2,40%
TOTAL	31 24,80%	31 24,80%	14 11,20%	16 12,80%	21 16,80%	12 9,60%	125 100%

Taula V-4. Quantitats i percentatges de missatges, per entrevistes i categories

L'evolució dels missatges de les diferents categories segueix, en general, una tendència similar a l'evolució global: disminueixen en freqüències a mesura que avancen les entrevistes.

Aquesta tendència és molt evident en dues de les cinc categories en les quals s'han identificat més missatges (08 -*Experiència docent* - i 13 -*Objectiu/s d'aprenentatge programat/s* -). En la categoria que concentra el major nombre de missatges (07 -*Estil docent* -), l'evolució descendent canvia a les dues últimes sessions, en les quals s'evidencia un clar increment.

En canvi, en el cas de les dues últimes categories amb major nombre de missatges identificats (05 -*Expressió d'emocions, sentiments i emocions* - i 09 -*Temps de pràctica* -) la progressió segueix una tendència més aviat a l'alça.



Gràfica V-4. Quantitat de missatges a les categories 07. Estil docent, 08. Experiència docent i 13. Objectiu/s d'aprenentatge programat/s, per entrevistes

Paral·lelament, és de ressaltar que les categories 07 (*Estil docent*), 08 (*Experiència docent*) i 13 (*Objectiu/s d'aprenentatge programat/s*) concentren un mínim del 50% dels missatges a les dues primeres entrevistes: a la categoria 07 (*Estil docent*), dels vint-i-tres missatges totals, dotze apareixen entre la primera i la segona entrevistes (52,17%); a la categoria 08 (*Experiència docent*) se n'han comptabilitzat onze, la qual cosa representa el 52,38% dels vint-i-un totals; i a la categoria 13 (*Objectiu/s d'aprenentatge programat/s*), el percentatge s'enfila fins el 68,75% (onze missatges dels setze identificats).

En canvi, en el cas de la categoria 09 (*Temps de pràctica*) els missatges de les dues primeres entrevistes són el 28,56% dels totals, mentre que els de les tres últimes sumen el 64,28%. En una situació similar, els missatges de les entrevistes primera i segona a la categoria 05 (*Expressió d'emocions, sentiments i/o sensacions*) són el 33,32%, tot i que a la tercera se'n donen el 25%. És de remarcar, també, que no s'ha identificat cap missatge d'aquesta última categoria a la sisena entrevista.

Quant a la resta de categories, el fet que les freqüències siguin molt més baixes fa més difícil dur a terme una anàlisi d'aquest tipus. Tot i així, en general els percentatges són més alts a les tres primeres entrevistes que a les tres últimes: categoria 01 (*Alumne d'incorporació tardana*), 75%; categoria 02 (*Motivar els alumnes*), 66,66%; categoria 10 (*Activitats anteriors*), 100%; categoria 12 (*Activitat no programada*), 100%; categoria 14 (*Objectiu/s d'aprenentatge diferent/s al/s programat/s*), 100%.

En tres casos, els percentatges són més grans a la segona meitat que a la primera: en un, categoria 04 (*Característiques del grup-classe*), les diferències són molt significatives (28,57% a

la primera sessió i 71,43% a la quarta i cinquena sessions); i en els altres dues no són tan grans (categoria 06 (*Errada*), 57,15% a les tres primeres entrevistes i 42,85% a les tres últimes; i categoria 11 (*Fer l'activitat de forma diferent i/o fer-la més endavant*), 42,85% a les tres primeres entrevistes i 57,15% a les tres últimes).

Finalment, en l'última categoria per analitzar no hi ha diferències entre les tres primeres entrevistes i les tres últimes: categoria 03 (*Afavorir la igualtat d'oportunitats entre els alumnes*), 50% a cadascuna.

V.2.2. Els missatges de les entrevistes d'autoconfrontació i les situacions d'interactivitat: relació i anàlisi quantitativa

Després de l'anàlisi general dels missatges, en aquest segon punt es presenten les situacions d'interactivitat davant les quals han estat duts a terme.

Per començar, es quantifiquen els segments d'interactivitat en què es produeixen els missatges de les entrevistes, a cadascuna d'elles.

SI	Entrev. 1	Entrev. 2	Entrev. 3	Entrev. 4	Entrev. 5	Entrev. 6	TOTAL
SIEOA	15 25,86%	16 27,59%	8 3,79%	5 8,62%	11 18,96%	3 5,17%	58 46,40%
SIPMO	7 20,00%	6 17,14%	1 2,86%	8 22,86%	7 20,00%	6 17,14%	35 28,00%
SIPNOM	0 0,00%	6 54,54%	3 27,27%	0 0,00%	0 0,00%	2 18,18%	11 8,80%
SIDV	3 25,00%	3 25,00%	0 0,00%	3 25,00%	3 25,00%	0 0,00%	12 9,60%
SIR	2 66,66%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	1 33,33%	3 2,40%
SIT	4 66,66%	0 0,00%	2 33,33%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	6 4,80%
TOTAL	31 24,80%	31 24,80%	14 11,20%	16 12,80%	21 16,80%	12 9,60%	125 100%

Taula V-5. Quantitats i percentatges de missatges, per entrevistes i segments d'interactivitat

La professora emet gairebé la meitat dels missatges durant el visionat¹¹⁰ de segments d'explicació i organització de l'activitat (46,40%), i poc més d'una quarta part durant segments de pràctica motriu (28,00%). És a dir, tres quartes parts dels missatges apareixen a l'observar

¹¹⁰ En alguns missatges, tot i que la professora fa el comentari durant l'observació d'una situació concreta en un segment d'interactivitat determinat, es refereix a una situació d'un segment d'interactivitat diferent. Així, per exemple, pot fer el comentari durant un SIEOA relacionat amb la pròpia actuació durant el SIPMO posterior. Examinarem més detalladament aquestes situacions a l'apartat següent, en el decurs de l'anàlisi qualitativa i interpretativa del discurs.

situacions d'interactivitat durant un SIEOA o un SIPMO (74,40%). La resta de missatges han estat fets, fonamentalment, durant segments de discussió i valoració (9,60%) i de pràctica motriu (8,80%). Finalment, és durant els segments de transició i els de recapitulació quan la professora dóna el menor nombre de missatges (4,80% i 2,40%, respectivament).

Si comparem aquestes dades amb les de la durada global dels diferents segments d'interactivitat al llarg de les sis sessions de la unitat didàctica¹¹¹, es constata que els SIEOA i els SIPNOM ocupen percentatges de temps més baixos que els percentatges del nombre de missatges, si bé les diferències són molt més grans en el primer segment d'interactivitat (la diferència és del 10,16%) que en el segon (la diferència és del 0,55%). En la resta, aquesta relació és a la inversa, és a dir, els percentatges del temps total que s'hi dedica són majors als de missatges fets en visionar-los (les diferències són del 3,82% als SIPMO, del 2,07% als SIDV, del 2,04% als SIR i del 2,78% als SIT).

Més detalladament, el fet de relacionar els segments d'interactivitat amb les diferents categories de missatges, entrevista per entrevista, possibilita la confecció del quadre V-31, presentat a la pàgina següent.

L'existència de sis tipus de segments d'interactivitat i de catorze categories de missatges comporta que hi hagi molta dispersió en la distribució de les freqüències dels missatges a cadascun dels segments d'interactivitat. Tot i així, a banda de les dades generals ja comentades anteriorment i en d'altres apartats (per exemple, la quantitat de missatges a cada entrevista, la quantitat de missatges per àmbits de referència i per categories a cada entrevista o la quantitat de missatges davant dels diferents segments d'interactivitat a cada entrevista), la lectura del quadre V-31 permet arribar a algunes conclusions, sobretot en considerar les dades totals o les de les categories de missatges i dels segments d'interactivitat que presenten un major nombre de missatges:

- En totes les entrevistes la professora emet missatges davant situacions d'interactivitat que passen en el transcurs de SIEOA i SIPMO, la qual cosa constitueix un escenari que no es dóna amb cap altre segment d'interactivitat.
- La meitat, i en un cas fins i tot més, de tots els missatges de les entrevistes primera (quinze de trenta-un: 48,39%), segona (setze de trenta-un: 51,61%), tercera (vuit de catorze: 57,14%) i cinquena (onze de vint-i-un: 52,38%) es duen a terme durant el visionat de situacions que succeeixen en segments d'explicació i organització de l'activitat. A les entrevistes quarta (vuit de setze: 50,00%) i sisena (sis de dotze: 50,00%), aquest percentatge es dóna durant segments de pràctica motriu.

¹¹¹ Veure taula IV-2 de la pàgina 258.

Ent.	SI	ALUMNES				TOTAL	PROFESSORA				TOTAL	METODOLOGIA / DIDÀCTICA						TOTAL	
		01	02	03	04		05	06	07	08		TOTAL	09	10	11	12	13		14
ENTREVISTA 1	SIEOA			1	1	2	2	1	2	3	8	1		2		2		5	15
	SIPMO	2				2			1		1	1				3		4	7
	SIPNOM					0					0							0	0
	SIDV					0			1	1	2					1		1	3
	SIR					0					0		1				1	2	2
	SIT				1	1				1	2	3						0	4
TOTAL	2	0	1	2	5	2	1	5	6	14	2	1	2	0	6	1	12	31	
ENTREVISTA 2	SIEOA		1	1		2			2	3	5	1	1	1	1	5		9	16
	SIPMO		1			1		1	3		4	1						1	6
	SIPNOM	1				1	1	1	1	2	5							0	6
	SIDV					0	1	1	1		3							0	3
	SIR					0					0							0	0
	SIT					0					0							0	0
TOTAL	1	2	1	0	4	2	3	7	5	17	2	1	1	1	5	0	10	31	
ENTREVISTA 3	SIEOA					0	1		1	2	4				1	2	1	4	8
	SIPMO					0				0						1		1	1
	SIPNOM					0	1		1	1	3							0	3
	SIDV					0					0							0	0
	SIR					0					0							0	0
	SIT					0	1				1	1						1	2
TOTAL	0	0	0	0	0	3	0	2	3	8	1	0	0	1	2	2	6	14	
ENTREVISTA 4	SIEOA	1		1	1	3				1	1	1						1	5
	SIPMO		1		1	2	1	1	1		3	2				1		3	8
	SIPNOM					0					0							0	0
	SIDV				1	1				1	1	1						1	3
	SIR					0					0							0	0
	SIT					0					0							0	0
TOTAL	1	1	1	3	6	1	1	1	2	5	4	0	0	0	1	0	5	16	
ENTREVISTA 5	SIEOA				1	1	1	1	2	5	2		2		1			5	11
	SIPMO				1	1	2		1	3	1		1		1			3	7
	SIPNOM					0				0								0	0
	SIDV					0	1		1	1	3							0	3
	SIR					0					0							0	0
	SIT					0					0							0	0
TOTAL	0	0	0	2	2	4	1	3	3	11	3	0	3	0	2	0	8	21	
ENTREVISTA 6	SIEOA					0		1	1		2	1						1	3
	SIPMO				1	1			2	1	3	1		1				2	6
	SIPNOM					0			1	1	2							0	2
	SIDV					0					0							0	0
	SIR					0			1		1							0	1
	SIT					0					0							0	0
TOTAL	0	0	1	0	1	0	1	5	2	8	2	0	1	0	0	0	3	12	
TOTAL	4	3	4	7	18	12	7	23	21	63	14	2	7	2	16	3	44	125	

Quadre V-31. Quantitats de missatges per entrevistes, segments d'interactivitat i categories de missatges

- La professora fa un terç dels missatges de la categoria 07 (*Estil docent*) davant SIEOA (set de vint-i-tres: 30,43%) i un altre terç davant SIPMO (vuit de vint-i-tres: 34,78%). La resta de missatges es distribueixen de la forma següent: SIPNOM, 13,04% (tres de vint-i-tres); SIDV, 13,04% (tres de vint-i-tres); SIR, 4,35% (un de vint-i-tres); i SIT, 4,35% (un de vint-i-tres). A més, aquesta és l'única categoria que apareix durant el visionat de tots els segments d'interactivitat.
- Pel que fa a la categoria 08 (*Experiència docent*), la meitat dels missatges s'han dut a terme durant l'observació de situacions en els SIEOA (concretament, en onze dels vint-i-un missatges totals -52,38%-). La resta s'han repartit de la següent manera: SIPNOM, 19,05% (quatre de vint-i-un); SIDV, 14,28% (tres de vint-i-un); SIT, 9,52% (dos de vint-i-un); i SIPMO, 4,76% (un de vint-i-un).
- Deu dels setze missatges de la categoria 13 (*Objectiu/s d'aprenentatge programat/s*), la qual cosa significa el 62,50%, han estat fets en visionar situacions d'interactivitat d'explicació i organització. La resta, davant SIPMO (31,25% -cinc de setze-) i SIDV (6,25% -un de setze-).
- La professora ha fet el 85,72% dels missatges de la categoria 09 (*Temps de pràctica*) en veure SIEOA o SIPMO (42,86% -sis de catorze-, en cadascun). La resta, davant SIDV i SIT (en una ocasió en cadascun, la qual cosa significa el 8,33% dels casos totals, a cada segment).
- Les baixes freqüències de la resta de categories no donen peu a fer més anàlisis en aquesta direcció.

Aquestes dades indiquen que la professora pren en consideració, de forma predominant, situacions d'interactivitat que s'esdevenen en segments d'organització i explicació de l'activitat i en segments de pràctica motriu, els quals, paral·lelament, són els segments majoritaris en el decurs de l'organització de l'activitat conjunta, tant en termes de quantitat com de temps que ocupen.

Per finalitzar aquest apartat s'ha fet una última anàlisi consistent en diferenciar si els missatges de la professora a les entrevistes d'autoconfrontació es fan a l'observar comportaments o patrons d'actuació, és a dir, accions puntuals o encadenaments de comportaments.

En la primera categoria es diferencien les verbalitzacions de la professora que es duen a terme davant l'observació d'un comportament concret, com és una directriu, l'organització de material, una ajuda o un reforçament, la participació en les activitats d'ensenyament-aprenentatge, una resposta a una pregunta prèvia, l'assignació del torn de pràctica o d'intervenció dels alumnes, una recapitulació, l'emissió d'una informació o d'una explicació, i l'expressió d'una emoció.

En la segona, es distingeixen els missatges que s'executen a l'observar patrons d'actuació: *Presentació i explicació de l'activitat / Seguiment i intervenció / Valoració* (en els SIEOA),

Pregunta / Resposta / Valoració (en els SIDV i els SIR), *Execució de l'activitat / Observació, seguiment i intervenció / Seguiment i intervenció* (en els SIPMO i els SIPNOM), *Intercanvis instruccionals* (en els SIPNOM), *Valoració / Seguiment* (en els SIDV), i *Intervenció / Resposta / Valoració* (en els SIEOA).

Situació d'interactivitat		Entrev. 1	Entrev. 2	Entrev. 3	Entrev. 4	Entrev. 5	Entrev. 6	TOTAL
Comportaments	Directriu	15 12,00%	12 9,60%	2 1,60%	5 4,00%	8 6,40%	2 1,60%	44 35,20%
	Organització de material	5 4,00%	2 1,60%					7 5,60%
	Ajuda	1 0,80%						1 0,80%
	Reforçament	1 0,80%			1 0,80%			2 1,60%
	Participació		3 2,40%		1 0,80%	1 0,80%		5 4,00%
	Explicació		2 1,60%			1 0,80%		3 2,40%
	Resposta		1 0,80%					1 0,80%
	Proposta			1 0,80%				1 0,80%
	Assignació de torn			4 3,20%				4 3,20%
	Recapitulació			1 0,80%				1 0,80%
	Informació				2 1,60%			2 1,60%
	Expressió d'emocions					1 0,80%		1 0,80%
	SUBTOTAL	22 17,60%	20 16,00%	8 6,40%	9 7,20%	11 8,80%	2 1,60%	72 57,60%
	Patrons d'actuació	Pres. i explic. / Seguim. i int. / Valor.	4 3,20%	7 5,60%	2 1,60%	2 1,60%	4 3,20%	1 0,80%
Pregunta / Resposta / Valoració		5 4,00%			3 2,40%		1 0,80%	9 7,20%
Exec. / Observ. / Seguim.			4 3,20%	1 0,80%	2 1,60%	4 3,20%	6 4,80%	17 13,60%
Intercanvis instruccionals				2 1,60%				2 1,60%
Observació i intervenció				1 0,80%				1 0,80%
Valoració / Seguiment						2 1,60%		2 1,60%
Intervenció / Resposta / Valoració							2 1,60%	2 1,60%
SUBTOTAL		9 7,20%	11 8,80%	6 4,80%	7 5,60%	10 8,00%	10 8,00%	53 42,40%
TOTAL	31 24,80%	31 24,80%	14 11,20%	16 12,80%	21 16,80%	12 9,60%	125 100%	

Quadre V-32. Quantitats i percentatges de missatges, per tipus de situacions d'interactivitat i entrevistes

El percentatge de missatges fets davant l'observació de comportaments és major que el dut a terme davant de patrons d'actuació, amb una diferència del 15,20%, ja que els setanta-dos comportaments representen el 57,60%, mentre que els cinquanta-tres patrons d'actuació signifiquen el 42,40%.

Destaca especialment que quaranta-quatre missatges han estat fets davant directrius, la qual cosa significa el 35,20% de totes les situacions d'interactivitat, o el 61,11% dels setanta-dos comportaments. És a dir, en un terç dels missatges emesos en les entrevistes d'autoconfrontació la professora està visionant directrius. Recordant que les directrius identificades en les situacions d'interactivitat representen el 34,73% de tots els comportaments de la professora, aquesta dada sembla força lògica. A més, vint-i-set dels quaranta-quatre missatges (61,36%) apareixen a les dues primeres entrevistes, després de les quals s'observa una clara tendència a la baixa amb un lleuger increment a la quarta i cinquena. A més, l'evolució segueix una tendència clarament a la baixa, amb un increment notable a la cinquena sessió.

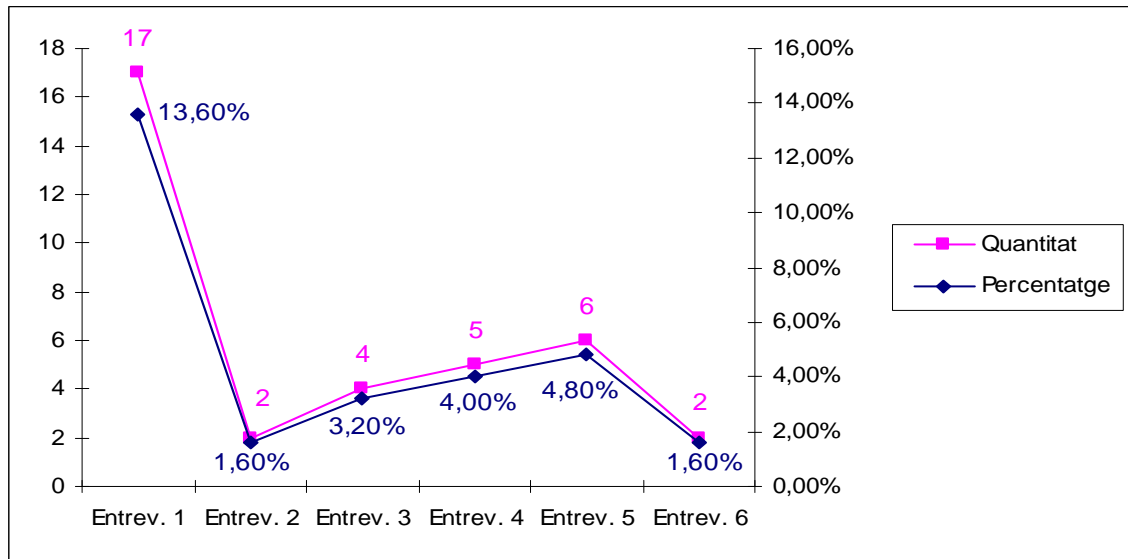
Tot seguit, en el 16% dels missatges la professora està observant patrons de Presentació i explicació / Seguiment i intervenció / Valoració, en el 13,60% està veient patrons d'Execució / Observació / Seguiment, en el 7,20 està visionant patrons d'actuació de Pregunta / Resposta / Valoració, i en el 5,60% està mirant com ella mateixa manipula el material (organització de material).

La resta de comportaments i de patrons d'actuació apareixen en percentatges iguals o inferiors al 4%.

Si s'agrupen tots aquells comportaments puntuals que estan relacionats amb aspectes de caire organitzatiu (directrius d'organització, directrius d'inici i final de l'activitat, organització de material i assignació de torn), l'evolució dels missatges davant d'aquests comportaments segueix una tendència molt similar a la dels missatges fets davant directrius, és a dir, presenten una clara tendència a la baixa (de fet, la meitat apareixen a la primera sessió: 17 missatges dels 34 total), amb un lleuger increment a la cinquena sessió (en aquest cas, l'increment no és tan acusat com en el cas de les directrius. A la taula i gràfica següents queden plasmades aquestes dades.

Missatges fets davant	Entrev. 1	Entrev. 2	Entrev. 3	Entrev. 4	Entrev. 5	Entrev. 6	TOTAL
Qüestions	17	2	4	5	6	2	34
organitzatives	13,60%	1,60%	3,20%	4,00%	4,80%	1,60%	27,20%

Taula V-6. Quantitats i percentatges de missatges, per entrevistes, fets davant qüestions organitzatives



Gràfica V-5. Quantitats de missatges, per entrevistes, fets davant directrius i qüestions organitzatives

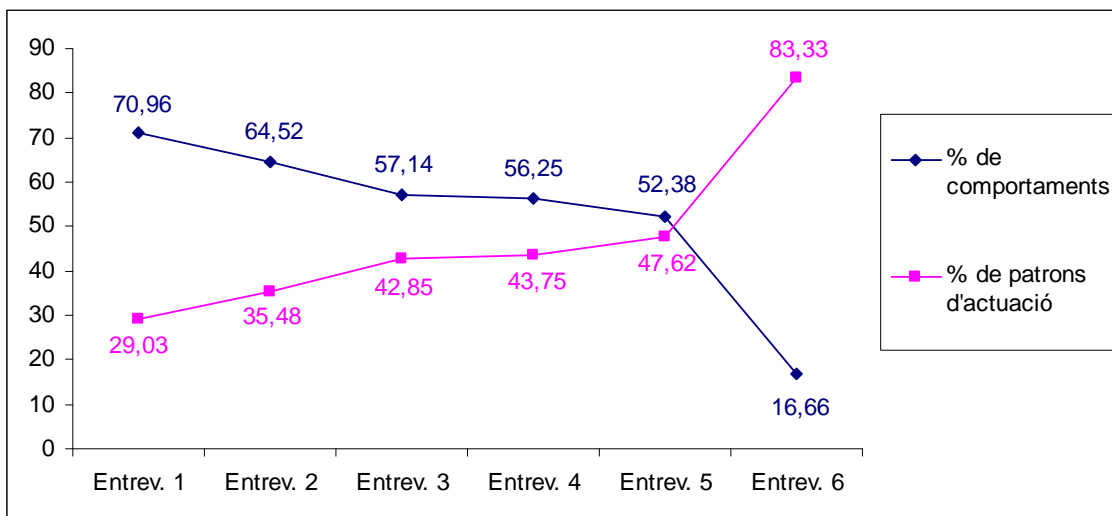
Si es fa una anàlisi global, les dades possibiliten confeccionar les següents taula i gràfica.

	Entrev. 1	Entrev. 2	Entrev. 3	Entrev. 4	Entrev. 5	Entrev. 6	TOTAL
(1) Quantitat	22	20	8	9	11	2	72
(1) % entrevista	70,96%	64,52%	57,14%	56,25%	52,38%	16,66%	57,60%
(2) Quantitat	9	11	6	7	10	10	53
(2) % entrevista	29,03%	35,48%	42,85%	43,75%	47,62%	83,33%	42,40%

(1) Comportaments

(2) Patrons d'actuació

Taula V-7. Quantitats i percentatges de missatges per entrevistes, segons la tipologia de la situació observada



Gràfica V-6. Percentatges de missatges per entrevistes, segons la tipologia de la situació observada

A banda de l'anàlisi detallada d'alguna de les dades del quadre V-32, quan s'analitzen totes en conjunt, i es comparen el nombre de comportaments i de patrons d'actuació davant dels quals la professora emet els missatges, es posa de manifest que a mesura que avancen les entrevistes d'autoconfrontació la professora fa cada cop més comentaris al visionar patrons d'actuació, i menys a l'observar comportaments concrets i puntuals. És a dir, les situacions d'interactivitat davant les quals la professora reflexiona són cada cop més complexes, pel fet que guanyen pes les situacions en les quals es produeix intercanvi comunicatiu i relacional entre la professora i els alumnes, i en perden les que se centren en un únic comportament de qualsevol dels actors.

V.3. El pensament de la professora: descripció i anàlisi interpretativa dels missatges de les entrevistes d'autoconfrontació

En aquest tercer apartat del capítol s'analiza el discurs de la professora en els missatges de les entrevistes d'autoconfrontació, des d'un punt de vista qualitatiu i interpretatiu. S'estudia l'activitat discursiva, categoria per categoria: primer es presenten les dades generals dels missatges de cada categoria, i després se n'interpreta el discurs, és a dir, s'analiza el significat de les verbalitzacions de la professora.

V.3.1. Anàlisi del discurs de les entrevistes d'autoconfrontació

La significació dels missatges de les entrevistes és dispar: en alguns les explicacions fan referència exclusivament a la situació d'interactivitat que s'està observant; en canvi d'altres, tot i que també són fets davant el visionat d'una situació interactiva concreta, tenen un caràcter més general. Així, el contingut de tots els missatges de les categories 02. *Motivar els alumnes*, 03. *Afavorir la igualtat d'oportunitats entre els alumnes*, 05. *Expressió d'emocions, sentiments i/o sensacions*, 06. *Errada*, 10. *Activitats anteriors*, 11. *Fer l'activitat de forma diferent i/o fer-la més endavant*, 12. *Activitat no programada* i 14. *Objectiu/s d'aprenentatge diferent/s al/s programat/s* està relacionat únicament amb el succeeix a la situació d'interactivitat que s'està observant. En canvi, a les categories 04. *Característiques del grup-classe*, 07. *Estil docent* i 08. *Experiència docent* els missatges, tot i ser induïts pel que s'està observant, tenen un caràcter més general. Finalment, a les categories 01. *Alumnes d'incorporació tardana*, 09. *Temps de pràctica* i 13. *Objectiu/s d'aprenentatge programat/s* se n'han identificat dels dos tipus.¹¹²

Tot i l'establiment de catorze categories de missatges diferenciades, les característiques de l'activitat discursiva fan que molts missatges classificats en apartats diferents estiguin relacionats entre ells. Per aquesta raó, en diversos moments de l'anàlisi s'establiran relacions entre missatges de diferents categories, seguint els fonaments metodològics que guien la recerca. A tall d'exemple, tot seguit es presenten dues situacions que il·lustren aquesta circumstància.

Al SAE 2-2 s'han identificat dos missatges: per una banda, el missatge 2-2 classificat a la categoria 10. *Referència a activitats anteriors*: "Com que l'altre dia ja els hi havia deixat provar

¹¹² Es remet a l'annex 4 per consultar el conjunt dels missatges.

molt els tipus de pilota, quan fèiem aquest joc..."; i, per l'altra, el missatge 2-1, classificat a la categoria 03. *Afavorir la igualtat d'oportunitats dels alumnes. "... vaig pensar que fessin servir tots les mateixes així, en principi, tots tenien les mateixes possibilitats de, de poder-la conduir".* Tot i la diferenciació d'aquests dos missatges, en el primer la professora fa referència a una activitat duta a terme en una sessió anterior, la qual serveix d'explicació per justificar el que fa a la situació d'interactivitat i per expressar que, amb aquesta acció docent, vol aconseguir que tots els alumnes tinguin les mateixes possibilitats d'actuació. És evident, doncs, que hi ha una estreta i total relació entre els dos arguments d'aquesta «seqüència discursiva» (Calsamiglia i Tusón, 2007) (a més, la professora utilitza la conjunció "... doncs..." per enllaçar els dos missatges). En aquests casos, diem que hi ha «encadenament de missatges».

Per altra banda, el fet que la professora emeti els missatges comentant explícitament el que està observant, o fent comentaris generals incitats pel que està observant, tot i que no s'hi refereixi directament, ha servit per diferenciar diferents categories de missatges, tot i que en alguns la informació estigui molt relacionada. És el cas, per exemple, de la categoria 03. *Afavorir la igualtat d'oportunitats entre els alumnes* en la qual s'identifica l'explicitació de la professora d'aconseguir que els alumnes tinguin les mateixes possibilitats en la situació observada, i d'un dels patrons d'actuació identificats en la categoria 07. *Estil docent* que va en la mateixa línia, tot i que es fa en format d'idea genèrica estimulada per la situació observada, però sense referir-s'hi directament. És a dir, en dues categories diferents es manifesta una mateixa idea, tot i que en un cas per justificar la pròpia actuació en la situació observada i, en l'altre, expressant un patró d'actuació genèric en l'acció docent.

Donades les característiques interpretatives d'aquesta anàlisi, i la voluntat d'identificar i estudiar les relacions entre els missatges de les entrevistes d'autoconfrontació i les situacions d'interactivitat, en molts moments s'explicitaran les condicions en l'organització i construcció de l'activitat conjunta, i es farà referència a dades, explicacions i conclusions presentades al capítol anterior.

Segons la significació que tinguin respecte als objectius de la investigació, en la interpretació i valoració d'alguns missatges únicament es faran comentaris genèrics en relació al discurs, mentre que en d'altres l'anàlisi serà més exhaustiva.

V.3.1.1. Alumne d'incorporació tardana

En quatre ocasions (missatges de l'entrevista 1-15, 1-26, 2-23 i 4-9) la professora fa comentaris relacionats amb un alumne d'incorporació tardana, la qual cosa representa el 3,20% dels missatges totals.

Categoria	Entrev. 1	Entrev. 2	Entrev. 3	Entrev. 4	Entrev. 5	Entrev. 6	TOTAL
01. Alumne incorp. tard.	2 (50,00%)	1 (25,00%)	0 (0,00%)	1 (25,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	4 (100%)

Taula V-8. Categoria 01. Alumne d'incorporació tardana: quantitats i percentatges de missatges, per entrevistes

Tot i que amb un nombre poc significatiu de missatges en comparació amb altres categories, una de les preocupacions que manifesta la professora és l'atenció i dedicació que dirigeix a un alumne d'incorporació tardana. De fet, la resta de categories descrites que apel·len als alumnes com a element referencial dels missatges tenen un caràcter general, fan referència a tot el grup d'alumnes i no se centren en cap altre alumne en concret. Només en quatre missatges la professora fa referència a un alumne en el seu comentari, però representa un element circumstancial de cara a complementar la idea principal expressada (al missatge 2-9 de la categoria 05. *Expressió d'emocions, sentiments i/o sensacions*: "Aquí em va deixar descol·locada"; al missatge 3-9 de la categoria 05. *Expressió d'emocions, sentiments i/o sensacions*: "Jo estava neguitosa"; al missatge 3-12 de la categoria 05. *Expressió d'emocions, sentiments i/o sensacions*: "Fa una ràbia"; i al missatge 3-13 de la categoria 05. *Objectiu/s d'aprenentatge programat/s*: "Aquest vaig pensar, a vere, si de tant saltar i tant fer la seva sap, sap què s'ha de fer." Objectiu d'aprenentatge: "Ser capaços de treballar en grup, fent-hi aportacions significatives"). Tot i així, durant les entrevistes la professora sovint explica «la manera de ser», «el caràcter», «la forma d'actuar o de comportar-se», «les aptituds»... de molts alumnes. Com ja hem exposat amb anterioritat, com que en aquests casos els missatges no aporten informació rellevant de cara als objectius de la recerca, no han estat analitzats (tot i que podrien tenir molt interès si algun dels objectius de la investigació estigués relacionat, per exemple, en conèixer què pensa la professora dels seus alumnes).

En el missatge 1-15 la professora manifesta que alguns cops ha de repetir la informació que ha donat prèviament a l'alumne en qüestió perquè encara no entén gaire el català: "En Richard [l'alumne d'incorporació tardana] *el que passa és que el català encara no l'entén gaire (...) llavors, avia'm, algunes, algunes coses, pues, li haig de tornar a dir*".

Fins al moment de fer explícit aquest missatge, al quinzè minut de la primera entrevista, aquest és el primer moment en què s'observa una directriu de pràctica motriu en aquestes condicions.

Aquesta circumstància sembla indicar que, tot i que el missatge és emès davant d'una situació d'interactivitat concreta, la professora té una idea preconcebuda del seu propi comportament en relació a l'alumne d'incorporació tardana.

Si comptabilitzem les vegades que aquesta situació (és a dir, que la professora torni a explicar, durant un SIPMO i mitjançant una directriu de pràctica motriu, quelcom que ja ha explicat anteriorment en un SIEOA) es dona al llarg de les sessions de la unitat didàctica, observem que en són quinze. A la taula següent se'n presenten les freqüències per sessions, diferenciant quan es dirigeixen a l'alumne d'incorporació tardana i quan a qualsevol altre alumne:

Directrius de pràctica motriu, adreçades a	Sessió 1	Sessió 2	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6	TOTAL
Alumne d'incorporació tardana	2 28,57%	0 0,00%	3 42,56%	0 0,00%	2 28,57%	0 0,00%	7 46,66%
Altres alumnes	1 12,50%	1 12,50%	2 25,00%	1 12,50%	1 12,50%	2 25,00%	8 53,33%
TOTAL	3 20,00%	1 6,66%	5 33,33%	1 6,66%	3 20,00%	2 13,33%	15 100%

Taula V-9. Quantitat i percentatge de directrius de pràctica motriu adreçades directament a un alumne d'incorporació tardana o a qualsevol altre alumne, per sessions

S'observa que gairebé la meitat de les directrius de pràctica motriu donades per la professora en aquestes condicions van dirigides a l'alumne nouvingut, la qual cosa posa de manifest que, realment, la professora hi té una dedicació preferent en aquestes circumstàncies, en el conjunt de les sessions de la unitat didàctica.

En el missatge 1-26, a l'observar un reforçament en la situació d'interactivitat, la professora exposa el següent: *"Me n'adono que cada vegada que surt en Richard dic "Molt bé, Richard"."* Aquest comentari és fet als 25'45" de la primera entrevista i, dins dels SIPMO i fins a aquell moment de la sessió, és el primer reforçament que fa a l'alumne en qüestió (abans s'hi ha dirigit directament dues vegades més, però amb dues directrius). Per tant, tot i que s'hi ha dirigit directament i exclusiva en tres ocasions, és el primer cop que el reforça, la qual cosa sembla que no va massa en consonància amb la idea expressada al missatge (*"... cada vegada que surt en Richard dic..."*) i reforça la valoració que s'ha fet a l'anàlisi del missatge anterior: la professora ja té una idea premeditada del seu comportament, a l'hora d'emetre aquest missatge a l'entrevista d'autoconfrontació.

Ara bé, pel que fa a la resta d'alumnes, abans de formular el missatge i durant els SIPMO s'ha dirigit a qualsevol altre alumne individualment en dotze ocasions (en el cas de tres alumnes, en dos o més moments) i ja els ha donat quatre reforçaments (tres individuals, a tres alumnes

diferents, i un altre a un grup d'alumnes). És a dir, en base a l'observació de les situacions d'interactivitat, fins al moment de fer aquest comentari l'alumne d'incorporació tardana és el segon al qual s'ha dirigit més vegades i un dels quatre alumnes als quals ha reforçat. Així, es pot afirmar que, fins a aquell moment, la professora hi ha tingut una atenció preferent.

Per contrastar aquesta dada amb el que succeeix en totes les sessions de la unitat didàctica, hem comptabilitzat quantes vegades la professora reforça l'actuació de l'alumne d'incorporació tardana i, dels cent vint-i-un reforçaments totals, s'hi dirigeix en set casos (un a cadascuna de la primera i segona sessions, dos a la tercera i tres a la quarta). És a dir, el 5,78% dels reforçaments s'encaminen directament a l'alumne d'incorporació tardana. Tenint en compte que els destinataris dels reforçaments de la professora poden ser vint (qualsevol dels divuit alumnes individualment, un grup d'alumnes o tot el grup-classe), podem considerar que cada destinatari o grup de destinataris pot rebre, potencialment i de mitjana, el 5% dels reforçaments totals. El fet que l'alumne d'incorporació tardana en rebí el 5,78% no indica que la professora, al llarg de totes les sessions de la unitat didàctica, hi tingui un tracte o una atenció especial i/o preferent en aquestes circumstàncies, tot i que la percepció manifestada en aquest missatge va en sentit contrari.

A partir de totes aquestes dades, es pot constatar que la professora entén que dedica una especial atenció a l'alumne d'incorporació tardana i que n'està més pendent que de la resta d'alumnes. Les dades analitzades indiquen que en alguns casos aquestes percepcions són certes (per exemple, en la repetició de directrius de pràctica motriu), però en d'altres no (per exemple, en els reforçaments).

A més, s'ha observat que la professora té idees preconcebudes pel que fa a aquests comportaments, en el sentit que en alguns casos s'avança, en els comentaris de les entrevistes, al que succeeix en les decurs de totes les sessions de la unitat didàctica. És a dir, es detecten creences o idees prèvies respecte de la relació entre ella mateixa i l'alumne d'incorporació tardana.

V.3.1.2. Motivar els alumnes

En els missatges de l'entrevista 2-6, 2-30 i 4-14, el contingut expressat està relacionat amb l'interès de la professora d'afavorir la participació dels alumnes en les activitats d'ensenyament-aprenentatge a partir de motivar-los i animar-los. Constitueixen el 2,40% de tots els missatges de les entrevistes.

Categoria	Entrev. 1	Entrev. 2	Entrev. 3	Entrev. 4	Entrev. 5	Entrev. 6	TOTAL
02. Motivar alumnes	0 (0,00%)	2 (66,66%)	0 (0,00%)	1 (33,33%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	3 (100%)

Taula V-10. Categoria 02. Motivar els alumnes: quantitats i percentatges de missatges, per entrevistes

En el missatge 2-6 la professora manifesta que fa un canvi en les condicions de pràctica en un joc de persecució *"per donar una mica més de vidilla (...) perquè sigui més dinàmic"*. Concretament, proposa que a partir d'aquell moment hi hagi dos jugadors que persegueixin enlloc d'un, com s'ha estat fent fins aleshores. A l'observar la situació d'interactivitat es constata que no es produeix cap canvi substancial en el sentit que exposa la professora (per exemple, el fet que hi hagi dos perseguïdors no provoca un increment o variació remarcables en la velocitat de desplaçament dels alumnes, en el nivell d'intensitat de la pràctica, en la dificultat per a la consecució de l'objectiu de la tasca -evitar ser atrapat...). En el missatge 2-7 posterior (efectuat dins del mateix SAE i classificat a la categoria 11. *Fer l'activitat de forma diferent i/o fer-la més endavant*), la professora segueix argumentat: *"Tot i que ara que ho veig, potser lo ideal seria haver-ne posat un parell més o tres, fins i tot. (...) Perquè sigui més dinàmic, no? Però bueno"*. És a dir, a l'entrevista d'autoconfrontació la professora exposa els motius per fer una modificació en una situació d'interactivitat concreta i, alhora, s'adona que el resultat que pretenia no s'acompleix. Davant d'aquesta percepció, durant l'entrevista manifesta que, per aconseguir la intenció que pretenia, la modificació hauria hagut de ser diferent.

En definitiva, a partir de l'anàlisi conjunta d'aquests dos missatges entenem que l'observació a posteriori de la pràctica educativa interactiva, és a dir, fora de la immediatesa que implica la relació directa entre la professora i els alumnes, facilita la reflexió de la professora sobre la pròpia pràctica.

En els altres dos missatges d'aquesta categoria, la professora exposa que, per «animar els alumnes», ella mateixa participa en les activitats d'ensenyament-aprenentatge que els ha proposat. Al missatge 2-30, durant l'observació de la seva participació, diu: *"En aquest cas (...) amb la idea de, d'animar una mica «l'assunto»"*; i al missatge 4-14, davant d'una situació d'interactivitat similar, explica que *"vaig pensar: "Vinga, va, ves a posar-t'hi" (.) Per, per animar-se una mica, no?"*. Relacionat estretament amb aquesta idea, però no fent referència directament a la situació observada sinó expressant idees més generals, a la categoria 07. *Estil docent* hem identificat tres missatges en els quals la professora assenyala que la pròpia participació en les activitats d'ensenyament-aprenentatge és una pràctica que duu a terme *"de tant en tant"* (missatge 2-29), *"sovint"* (missatge 2-31) i que *"m'agrada"* (missatge 5-1).

Així doncs, la professora emet cinc missatges a l'observar la seva participació en les activitats d'ensenyament-aprenentatge, la qual cosa significa el 4% dels missatges totals. Ara bé, aquests comportaments representen només el 0,14% dels comportaments totals de la professora en les sis sessions de la unitat didàctica (només quatre dels 2.773 comportaments identificats són participacions de la professora durant les activitats d'ensenyament-aprenentatge). En conclusió, a banda de constatar quina és la intencionalitat de la professora, en aquests casos allò que és rellevant per la professora no és el que succeeix més sovint en les situacions d'interactivitat.

Per tot l'exposat en l'anàlisi d'aquesta segona categoria de missatges, es pot afirmar que un dels interessos que guien l'acció i la presa de decisions interactiva de la professora és motivar els alumnes (com també constatarem en una de les «subcategories» dins de la categoria 07. *Estil docent*). En els missatges considerats anteriorment, la professora exemplifica aquesta situació quan modifica un element estructural en un joc o quan participa directament en l'activitat d'ensenyament-aprenentatge que estan duent a terme els alumnes.

Per altra banda, s'observa que alguns aspectes que tenen importància en els comentaris de la professora no són els que es donen amb més freqüència en les situacions interactives.

V.3.1.3. Afavorir la igualtat d'oportunitats entre els alumnes

S'han identificat quatre missatges en els quals la professora exposa que, en la situació d'interactivitat, actua amb la intenció d'afavorir que les condicions de pràctica siguin tan uniformes i semblants per a tots els alumnes com sigui possible, o de facilitar que els alumnes que intervenen menys en les activitats d'ensenyament-aprenentatge, per ser menys hàbils, tinguin més possibilitats de participar-hi. Concretament és en els missatges 1-23, 2-1, 4-4 i 6-10 quan dóna aquesta informació, els quals representen el 3,20% del total.

Categoria	Entrev. 1	Entrev. 2	Entrev. 3	Entrev. 4	Entrev. 5	Entrev. 6	TOTAL
03. Igualtat d'oportunitats	1 (25,00%)	1 (25,00%)	0 (0,00%)	1 (25,00%)	0 (0,00%)	1 (25,00%)	4 (100%)

Taula V-11. Categoria 03. Afavorir la igualtat d'oportunitats entre els alumnes: quantitats i percentatges de missatges, per entrevistes

Així, per exemple, manifesta que durant l'execució d'unes curses de relleus obliga que cada cop el primer en actuar sigui un alumne diferent per evitar que s'hi posin sempre els nens i mai les nenes (missatge 1-23); que dóna les mateixes pilotes a tots els alumnes en una activitat de conducció per tal que no hi hagi diferències respecte del material utilitzat (missatge, 2-1); que

no organitza dos equips aleatòriament i que és ella mateixa qui decideix quins alumnes van a cadascun dels equips per tal que hi hagi *"de més hàbils en un cantó i de més hàbils a l'altre"* (missatge 4-4); i que en un joc de col·laboració-oposició ordena a una alumna concreta que saqui un fora de banda perquè *"si no n'hi ha que no toquen bola"* (missatge 6-10).

A banda d'aquestes quatre ocasions, en els missatges 1-12, 3-6, 3-7 i 6-11 classificats a la categoria 07. *Estil docent*, la professora també fa comentaris en aquest sentit, tot i que en aquells casos són idees generals induïdes per la situació observada i no es refereixen específicament a l'acció docent interactiva que està observant. En total, doncs, en vuit ocasions (6,40% del total) la professora exposa la intencionalitat o l'interès per facilitar que tots els alumnes tinguin les mateixes i les màximes opcions de participar en les activitats proposades.

En resum, en un cas molt similar al de la categoria anterior, la intenció d'afavorir la igualtat d'oportunitats de tots els alumnes té molta incidència en la forma que té la professora d'actuar en el desenvolupament de les sessions i de dirigir el grup-classe.

V.3.1.4. Característiques del grup-classe

En set missatges de les entrevistes (1-16, 1-19, 4-1, 4-7, 4-15, 5-3 i 5-5), els quals signifiquen el 5,60% de tots els missatges identificats, la professora exposa quina percepció té de les característiques del grup-classe amb el qual està duent a terme la unitat didàctica.

Categoria	Entrev. 1	Entrev. 2	Entrev. 3	Entrev. 4	Entrev. 5	Entrev. 6	TOTAL
04. Caracter. grup-classe	2 (28,57%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	3 (42,86%)	2 (28,57%)	0 (0,00%)	7 (100%)

Taula V-12. Categoria 04. Característiques del grup-classe: quantitats i percentatges de missatges, per entrevistes

Tots els missatges d'aquesta categoria apunten en la direcció que el grup-classe amb el qual s'ha dut a terme la recerca és de bon treballar i que els alumnes que en formen part tenen moltes aportacions a fer, són molt participatius i ràpidament es posen d'acord. És a dir, la professora manifesta percepcions molt positives en relació al tarannà general del grup-classe (per exemple, *"...aquests és que són especialment de bon treballar..."* (missatge 1-19), *"Aquest grup té tantes aportacions, sempre, volen participar tant, i dir tothom la seva..."* (missatge 4-1), *"...amb grups com aquest, bueno, que ràpidament es posen d'acord..."* (missatge 4-15)). Entre les formes d'expressar aquest pensament destaca que, en tres missatges, la professora utilitza l'adjectiu *"fàcil"*: *"Aquest grup és molt fàcil, perquè és un grup*

molt, molt dòcil diguem-ne, no? (...) Molt dòcil en el bon sentit, no? Vull dir que quan dius "vinga, parem i venim doncs és (.) és fàcil de fer, no?" (missatge 1-16), *"Tota aquesta estona xerrant, amb un altre grup hagués tingut ja una feinada. (...) En canvi, amb aquests és tot més fàcil."* (missatge 4-7) i *"A veure, això dee, fer les parelles aixís tant (.) vull dir, pim pam poseu-s'hi, amb aquests és fàcil."* (missatge 5-5). Per refermar encara més aquesta forma d'entendre el grup per part de la professora, dos d'aquests missatges (4-15 i 3-4) s'encadenen amb dos missatges de la categoria 05. *Expressió d'emocions, sentiments i/o sensacions* (els missatges 4-16 i 5-4, respectivament). En el primer cas per expressar que les estones de treball amb el grup-classe són agradables i relaxats i, en el segon, per manifestar que en aquella sessió, contràriament al que és habitual, els alumnes estaven dispersos i poc atents. Quan s'analitzin alguns dels missatges de la categoria 08. *Experiència docent*, es recuperarà aquesta idea en observar la comparació que estableix la professora, en alguns missatges, entre el grup-classe objecte de la investigació i altres grups-classe del centre escolar.

V.3.1.5. Expressió d'emocions, sentiments i/o sensacions

Dotze són els missatges en els quals la professora explicita alguna emoció, sentiment o sensació pròpies, tot i que en dues ocasions també hi inclou els alumnes. Aquests dotze missatges (9,60% dels missatges totals) són l'1-11, l'1-24, el 2-9, el 2-24, el 3-1, el 3-9, el 3-12, el 4-16, el 5-4, el 5-14, el 5-18 i el 5-19.

Categoria	Entrev. 1	Entrev. 2	Entrev. 3	Entrev. 4	Entrev. 5	Entrev. 6	TOTAL
05. Expressió emocions...	2 (16,66%)	2 (16,66%)	3 (25,00%)	1 (8,33%)	4 (33,33%)	0 (0,00%)	12 (100%)

Taula V-13. Categoria 05. Expressió d'emocions, sentiments i/o sensacions: quantitats i percentatges de missatges, per entrevistes

En onze dels dotze missatges la professora expressa sentiments, emocions i/o sensacions que es poden catalogar com a negatives (és a dir, en el 91,66% del total):

- Angúnia: *"... i és tant evident, que fa angúnia"* (missatge 1-11).
- Ràbia: *"... fa una mica de ràbia"*(missatge 1-24), *"Fa una ràbia"* (missatge 3-12).
- Perplexitat: *"em va deixar descol·locada"* (missatge 2-9).
- Atabalament i/o neguit: *"I jo anava tant de bòlit d'un grup a l'altre..."* (missatge 2-24), *"... reconec que estava, estava neguitosa, eh? (...) ... anava una mica, allò, "accelerada" (...) ... no estava, allò, relaxada i tranquil·la, no?, que anava una mica com una moto"* (missatge 3-1); *"Jo estava neguitosa..."*(missatge 3-9).

- Poca concentració: "*Vaig notar, en aquesta sessió, més dispersió que altres vegades. Tan meva com d'ells, eh?*" (missatge 5-4); "*estàvem tots una mica espessos*" (missatge 5-19).
- Desastre: "*Ai quin desastre (.) Jo aquí pensava: "Acabem-lo ràpid perquè encara (?)"* [Rient]" (missatge 5-14).
- Poca inspiració: "*Aquí també, jo estava inspirada aquell dia, eh? Perquè vaig donant ordres i contraordres que és un gust* [Rient]" (missatge 5-18).

En canvi, en només una ocasió (8,33%) emet un missatge en sentit positiu: "*Aquestes estones amb grupets, encara que sigui tan simple com això són (.) bueno són agradables perquè cada grup s'organitza al seu aire... (...) ... doncs és com molt relaxat*" (missatge 4-16).

En diversos missatges la professora no es limita a expressar el que sent, sinó que també n'explica els motius. En aquests casos l'anàlisi té molt interès pels objectius de la recerca, ja que permet conèixer les causes a les quals la professora atribueix aquests sentiments, emocions i/o sensacions.

En dues ocasions exposa que el motiu de la seva angúnia o ràbia està relacionat amb les actituds que prenen els alumnes a l'hora d'organitzar-se en equips o en l'espai (missatge 1-11: "*Bueno, això de numerar-se per fer grups és bastant habitual (...). Poques vegades els deixo triar a ells, perquè és una mica un problema, no? El que passa que (.) sempre, sempre hi ha els mateixos que queden despenjats (.) i es fa tan evident, que fa angúnia*"; i missatge 1-24: "*... el que passa és que normalment quan fan una filera, amb coses d'Educació Física, es posen primer els nens i després les nenes (...) Les nenes ho tenen com assumit que (.) sí, sí, sí, fa una mica de ràbia*").

En dos casos més es refereix a les respostes o comportaments inadequats dels alumnes com a causes de la seva perplexitat (missatge 2-9: "*Aquí em va deixar descol·locada. "L'hi he pres sense volguer*" [repetint la resposta que dona un alumne, en la situació d'interactivitat, a la pregunta que li ha fet la professora sobre per què ha pres la pilota a un altre alumne]"), o ràbia (missatge 3-12: "*Aquest vaig pensar, a vere, si de tant saltar i tant fer la seva sap, sap què s'ha de fer. És que aquest és un "punyetero" perquè aquest, sempre està fent altres coses però, després voldrà enganxar-lo i no hi ha maneres (...) sempre sap de què va la cosa, saps? Fa una ràbia* [rient]").

Finalment, en tres missatges fa referència a qüestions climàtiques o meteorològiques per explicar el seu estat de dispersió (missatge 5-4: "*Jo ho vaig atribuir una mica al tema de la calor*") o de neguit (missatge 3-1: "*O sigui, tenia por de que no tinguéssim temps, aaaah, veia allò negre que s'anava acostant* [referint-se a uns núvols negres molt amenaçadors de pluja] *iii...*"; missatge 3-9: "*L'Andi és super-perfeccionista. És, és molt lent i a més a més és molt perfeccionista. (?) Mai està prou bé. Tot el que prepara i tot, mai està prou bé. Sempre podria*

haver fet no sé què i, clar, a vegades li has de dir: "Ves a la idea, perquè ..."/ (Entrevistador) En aquest cas, "... perquè plourà"/ Sí [somriure]. Jo estava neguitosa perquè pensava, ostones, ..."). En aquests dos últims missatges, a més, també fa esment de forma més o menys explícita al poc temps disponible per dur a terme les activitats d'ensenyament-aprenentatge programades (fins i tot, en relació al missatge 3-1, en el mateix SAE en qual ha estat identificat (SAE 3-7) s'hi ha distingit el missatge 3-2 a la categoria 09. *Referència al temps*). En una matèria en la qual molt sovint les activitats d'ensenyament-aprenentatge es duen a terme a l'aire lliure (en pistes poliesportives descobertes, en el pati de l'escola, en espais naturals...), tant per les característiques dels continguts d'aprenentatge com per la disponibilitat d'instal·lacions dels centres escolars, les condicions meteorològiques i/o climàtiques poden tenir gran influència en molts aspectes del desenvolupament de les sessions, com és el cas de les emocions i percepcions del professorat que ara ens ocupa. Paral·lelament, i com s'estudiarà més a fons a l'anàlitzar els missatges de la categoria 09. *Referència al temps*, la manca de temps també és un element de preocupació de la professora (preocupació, com ha estat esmentat, força habitual en l'àmbit de l'Educació Física (Piéron, 1988, 1999)) i que també la influencia a nivell emocional.

En referència a les entrevistes d'autoconfrontació durant les quals es duen a terme aquests missatges, és remarcable fer notar que el 33% són emesos a la cinquena: en dues ocasions la professora expressa una percepció de poca concentració (missatges 5-4 i 5-19), en una altra manifesta poca inspiració (missatge 5-18), i en un quart missatge exposa que el que estava observant era un desastre (missatge 5-14). És a dir, expressa emocions i sensacions de caire negatiu en relació a l'esdevenir de la sessió (fins i tot, al missatge 5-14 qualifica amb un contundent "*Ai quin desastre*" el desenvolupament d'una activitat "*que no acabava de rutllar.*"). Paral·lelament, en tres missatges de la mateixa entrevista classificats a la categoria 11. *Fer l'activitat de forma diferent i/o fer-la més endavant*, la professora exposa que faria l'activitat d'ensenyament-aprenentatge que està observant de forma diferent, la replantejaria i/o la duria a terme més endavant. En total s'han identificat set missatges en aquesta categoria 11, per la qual cosa els tres de la cinquena entrevista representen el 42,86%.

És a dir, a partir de les explicacions donades per la professora en aquests missatges de les dues categories (05 i 11), s'interpreta que, a parer de la professora, aquesta sessió va ser especialment complicada pel que fa al seu desenvolupament. Recordem en aquest sentit que, en l'estudi de l'evolució dels patrons d'actuació i dels comportaments en els segments d'interactivitat fet al capítol anterior, s'ha interpretat l'existència de dificultats, alteracions i disrupcions en el procés de construcció i organització de l'activitat conjunta en aquesta

cinquena sessió, com a conseqüència de les elevades freqüències i percentatges en un bon nombre de categories d'anàlisi.¹¹³

En conclusió, tot i haver explicitat que aquest és un grup de bon treballar i participatiu, només una de les dotze sensacions o emocions expressades als missatges és positiva. La professora, doncs, tendeix a expressar majoritàriament emocions, sentiments i/o sensacions negatives. Els motius exposats per la professora per explicar aquests estats d'ànim o sensacions tenen a veure amb qüestions tan dispars com el comportament dels alumnes o les inclemències meteorològiques.

L'elevat percentatge de missatges d'aquesta categoria identificats en l'entrevista d'autoconfrontació de la cinquena sessió, juntament amb els d'altres categories, referma la idea ja expressada al capítol anterior que aquesta sessió es va desenvolupar amb dificultats i disrupcions.

Per tot això, s'observa que els aspectes emocionals influeixen en l'actuació i la presa de decisions de la professora durant les sessions.

V.3.1.6. Errada

En set missatges la professora manifesta que ha fet una errada o que s'ha equivocat (missatges 1-20, 2-3, 2-10, 2-25, 4-10, 5-7 i 6-3), els quals constitueixen el 5,60% de tots els missatges identificats.

Categoria	Entrev. 1	Entrev. 2	Entrev. 3	Entrev. 4	Entrev. 5	Entrev. 6	TOTAL
06. Errada	1 (14,28%)	3 (42,87%)	0 (0,00%)	1 (14,28%)	1 (14,28%)	1 (14,28%)	7 (100%)

Taula V-14. Categoria 06. Errada: quantitats i percentatges de missatges, per entrevistes

Els motius pels quals la professora entén que ha fet alguna errada són diversos: haver fet, durant la sessió, quelcom diferent del que estava programat (missatges 1-20 i 4-10), allargar-se massa en les explicacions (missatge 2-3), deixar material a l'abast dels alumnes durant una activitat d'ensenyament-aprenentatge, la qual cosa afavoreix que es distreguin i facin activitats no adequades (missatge 2-10), no assegurar-se que l'alumne d'incorporació tardana hagi entès el que s'havia de fer (missatge 2-25), organitzar malament el material de pràctica (missatge 5-7), i haver organitzat malament els alumnes en una activitat, la qual cosa li produeix dificultats

¹¹³ Veure pàgines 328-329.

per controlar-la (missatge 6-3). És a dir, en dues ocasions la professora relaciona l'errada amb haver actuat diferent al que havia programat, i en les cinc restants amb qüestions metodològiques (forma o durada de les explicacions i forma d'organitzar els alumnes o el material).

V.3.1.7. Estil docent

En aquesta categoria s'ha identificat el major nombre de missatges, vint-i-tres, els quals constitueixen el 18,40% del total.

Categoria	Entrev. 1	Entrev. 2	Entrev. 3	Entrev. 4	Entrev. 5	Entrev. 6	TOTAL
07. Estil docent	5 (21,74%)	7 (30,43%)	2 (8,69%)	1 (4,35%)	3 (13,04%)	5 (21,74%)	23 (100%)

Taula V-15. Categoria 07. Estil docent: quantitats i percentatges de missatges, per entrevistes

De forma genèrica, hem classificat com a estil docent aquells missatges que aporten informació relacionada amb l'acció docent habitual de la professora, és a dir, aquells missatges en els quals la professora exposa patrons o normes generals de la seva acció docent. A partir d'aquesta premissa general, el contingut dels missatges s'ha classificat en diversos tipus:

- Parlar i fer valoracions durant les sessions o al final de la unitat didàctica (quatre missatges): "A mi m'agrada bastant, a veure, depèn de l'activitat, no?, però normalment, anar parant bastant. (...) ... m'agrada bastant aturar la cosa, a veure què hem fet, veure, mmm, no ho sé" (missatge 1-17), "Clar, aquí, en aquestes coses és, pràcticament és escoltar i prou. (...) A veure què han sigut capaços de veure per ells mateixos. (...) ... és qüestió només de, de valorar que ho hagin, que ho hagin experimentat i que s'hi hagin fixat." (missatge 1-27), "Això és molt habitual (...) ... comences una activitat donant unes mínimes pautes i lo que vulguis, ho acostumo a fer bastant, no? Després, la fas i l'atures. I després es replanteja, a veure què (.) i tal, i que ells vagin dient de quines maneres es pot millorar, no?" (missatge 5-20), "Això del final, quan s'acaba una, una unitat o un tema o alguna cosa que ha tingut una mica de, que ha consistit en varies sessions, doncs això, no?, fe'ls-hi adonar també a ells de veure què, com ho han viscut, què els hi agradat, què no tant, què (.) bueno, a veure què diuen, no? (...)" (missatge 6-12).
- Fer explicacions massa llargues (un missatge): "... quan estic amb el grup explicant sempre tinc la sensació de que m'enrollo massa, a vegades començo l'activitat que

- encaraaaa, encara potser falta coses per explicar ooo per incidir-hi més.*" (missatge 6-4).
- Reconèixer els propis errors davant dels alumnes (un missatge): *"Això no em fa res, eh, reconèixer les coses que m'equivoco davant dels nanos"* (missatge 2-28).
 - Participar amb els alumnes en les activitats d'ensenyament-aprenentatge (tres missatges): *"Ja m'hi poso, de tant en tant."* (missatge 2-29), *"Jo és que a vegades, bueno, jo sovint m'hi poso, vull dir, depèn de quina cosa estan fent, si és una cosa que no haig d'estar controlant massa i que ells van fent, doncs, si puc, si tinc temps, em passejo una mica per tots els grups i participo una mica per tot."* (missatge 2-31), *"Bé, jo segons quines activitats, bueno, la majoria d'activitats ja m'agrada posar-m'hi"* (missatge 5-1).
 - Afavorir la igualtat d'oportunitats dels alumnes (quatre missatges): *"Bueno, això de numerar-se per fer grups és bastant, vull dir, habitual, aquest sistema o qualsevol altre. Molt poques vegades els deixo triar a ells, perquè és una mica un problema no? El que passa que (.) sempre, sempre hi ha els mateixos que queden despenjats..."* (missatge 1-12), *"Jo normalment a, a, és clar, el nivell de dificultat que han de tenir les proves (...) és que siguiii prou fàcil per a què més o menys tothom el, el pugui, més o menys, no?, que la mitjana ho pugui fer, però quee, que sigui difícil, no?"* (missatge 3-6), *"Per tant, bueno, per fer un circuit que tots potser ens hem d'adequar una mica (.) al nivell més mitjà no? (...) Al menys en una cosa així. Una cosa és si fem joc lliure o si fem experimentació lliure, doncs, evidentment, cadascú pot tirar tant com, com vulgui, no? (.) o com pugui."* (missatge 3-7), *"Moltes vegades (...) sempre procuro que treguin el que, els que la toquen menys."* (missatge 6-27).
 - Afavorir les aportacions i/o el treball autònom dels alumnes (quatre missatges): *"... és un treball que m'agrada normalment de fer. (...) ... que ells montin algun (.) algun "tinglado" (...) i de que faci aportacions tothom."* (missatge 2-13), *"... ja està bé que se n'adonin ells ...(...) No és perquè no em sembli bé queeee, se'n vagin adonant, no?"* (missatge 5-8), *"I, i funciona, vull dir que el deixar-los fer, deixar-los resoldre, deixar-los organitzar-se, (.) Evidentment, has de donar pautes i has d'intervenir moltes vegades, però (.) em funciona."* (missatge 6-1), *"Hi ha uns jocs que també, bueno com ara això, no?, que es van modificant sobre la marxa també, mmm, amb aportacions d'ells, no?"* (missatge 6-8)
 - Conduir, guiar i/o dirigir l'acció dels alumnes (quatre missatges): *"És clar, doncs ara sempre és anar fent lo que hem vist fer, no?. S'ha d'insistir una mica perquè, perquè se se n'adonguin de què amb això poden fer coses..."* (missatge 1-3), *"normalment, el que faig és anar veient si queda algú despenjat. El que està fent alguna cosa que no és ben bé el que tocava anar-lo reconduint, no?"* (missatge 1-14), *"... normalment dic jo*

- quin dels nens del grup ho pot explicar, no?"* (missatge 2-17), *"A més el fet de que primer m'ho hagi, m'ho hagin d'explicar, vull dir d'ensenyar..."* (missatge 2-21).
- Planificar activitats senzilles a la part inicial de les sessions (un missatge): *"... normalment, aaa, en el que en diem fase inicial, intentes fer una cosa més senzilla..."* (missatge 2-4).
 - Motius per fer un canvi d'activitat durant la sessió (un missatge): *"Bueno, és allò que ho faig així més o menys. (...) Quan em sembla que n'hi ha alguns que comencen a estar molt cansats, començo a dir: "Va, que queda poc temps" [rient], i vaig mirant el rellotge (.) Home, depèn de l'activitat, eh? Jo què sé, si es juga a matar (?), per exemple, controlo exactament, vull dir."* (missatge 4-12).

Donada la significança dels missatges d'aquesta categoria, tant a nivell quantitatiu (és la categoria amb el major nombre de missatges) com qualitatiu (els missatges aporten informació dels grans esquemes de pensament, les creences, les teories implícites, els principis generals... que guien l'acció docent de la professora), es farà una anàlisi més aprofundida d'aquells que aporten informació rellevant en relació als objectius de la recerca.

En els missatges 1-17 i 5-20 la professora manifesta que sovint atura les activitats d'ensenyament-aprenentatge amb la intenció que els alumnes valorin el que estaven fent i/o busquin solucions als problemes que ella els planteja (missatge 1-17: *"A mi m'agrada bastant, a veure, depèn de l'activitat, no?, però normalment, anar parant bastant. (...) Però, en principi, m'agrada bastant aturar la cosa, a veure què hem fet, veure, mmm, no ho sé..."*; missatge 5-37: *"Això és molt habitual (...) comences una activitat donant unes mínimes pautes i lo que vulguis, ho acostumo a fer bastant, no? Després, la fas i l'atures. I després, es replanteja, a veure què (.) i tal, i que ells mateixos vagin dient de quines maneres es pot millorar, no?"*).

Algunes configuracions de segments d'interactivitat¹¹⁴ identificats en l'anàlisi de l'organització de l'activitat conjunta avalen que aquest procediment metodològic en l'acció educativa és força habitual: per exemple, l'encadenament de diversos SIEOA + SIPMO + SIDV a la cinquena sessió (SI 5-27 (SIEOA) + SI 5-28 (SIPMO) + SI 5-29 (SIDV) + SI 5-30 (SIEOA) + SI 5-31 (SIPMO) + SI 5-32 (SIDV) + SI 5-33 (SIEOA) + SI 5-34 (SIPMO) + SI 5-35 (SIEOA) + SI 5-36 (SIPMO) + SI 5-37 (SIDV)¹¹⁵) o alguns patrons d'actuació i comportaments (per exemple, els patrons *Pregunta* (de la professora) / *Resposta* (dels alumnes) / *Valoració* (de la professora) en alguns SIEOA i, sobretot, en els SIDV).

¹¹⁴ Veure pàgina 177, al capítol III.

¹¹⁵ Veure pàgina 266, al capítol IV.

En el missatge 1-27 (07. *Estil docent*) la professora exposa que, en les activitats similars a les que està observant, la seva funció "*pràcticament és escoltar i prou*" i que "*és qüestió només de, de valorar que ho hagin, que ho hagin experimentat i que s'hi hagin fixat*".

Ara bé, quan s'analitza la situació d'interactivitat davant la qual fa aquestes manifestacions, es constata que no només escolta, sinó que també fa preguntes amb la intenció d'aprofundir en el que han manifestat els alumnes ("*I això què feia? Que anessin més ràpid o més lent?*") o d'evitar repeticions ("*És per afegir alguna cosa, que no sigui dir lo mateix?*"), i assigna el torn de parla ("*Aaaa veure, Jaume.*" , "*Tu què diries, Joan?*" , "*Aaa, Sara.*"). Pel que fa a les valoracions, no es limita a valorar el que els alumnes han experimentat i amb què s'han fixat, sinó que també reformula les seves explicacions ("*O sigui, que si vols jugar amb una cosa que has d'anar a poc a poc, potser aquestes van bé, però si és per anar ràpid, no?*" , "*Clar, l'havies d'embalar, costava embalar-la.*"). Finalment, també fa algun aclariment a partir de la intervenció dels alumnes ("*No, hem dit que ho fariem amb pilotes diferents. N'hem fet tres, perquè no es fes massa llarg.*") o respon a alguna queixa ("*És igual Míriam, no? Amb una altra cosa poder et tocarà ser primera, és igual.*").

És a dir, les intervencions de la professora en la situació d'interactivitat són moltes més, i més variades, que les que diferencia i reconeix en el missatge de l'entrevista.¹¹⁶

En tres ocasions (missatges 2-28, 2-31 i 5-1), la professora manifesta que a vegades participa en les activitats d'ensenyament-aprenentatge per motivar els alumnes i que, a més, li agrada fer-ho. I en quatre moments més (missatges 1-12, 3-6, 3-7 i 6-11), exposa que una de les intencions que dirigeixen la seva forma d'actuar està relacionada amb afavorir la igualtat d'oportunitats dels alumnes. Com que hem fet esment a aquests missatges en els apartats *V.3.1.2. Motivar els alumnes* i *V.3.1.3. Afavorir la igualtat d'oportunitats entre els alumnes*¹¹⁷, en aquest mateix capítol, no ens estendrem en aquesta valoració general, tot i que analitzarem individualment algun d'aquests missatges.

En el missatge 1-12 la professora diu: "*Bueno, això de numerar-se per fer grups és bastant, vull dir, habitual, aquest sistema o qualsevol altre. Molt poques vegades els deixo triar a ells...*". En el transcurs de les sis sessions, en divuit ocasions els alumnes s'organitzen en grups o equips, a partir de les directrius d'organització que dona la professora en els patrons d'actuació A (*Presentació i explicació de l'activitat / Seguiment i intervenció / Valoració*) o B (*Directriu d'actuació / Resposta i seguiment de la directriu*) dels SIEOA: en dues ocasions els alumnes s'enumeren i en tres més mantenen l'organització aleatòria que han fet al numerar-se; en dues

¹¹⁶ Per veure en detall l'actuació real de la professora en aquesta situació d'interactivitat es pot consultar l'annex 5.

¹¹⁷ Veure pàgines 371-375.

ocasions s'organitzen en funció del color de l'estic que els ha tocat (tot i que la professora acaba fent algun tipus de reorganització) i en dues més mantenen aquesta organització; i en dues ocasions és la professora qui distribueix els alumnes a cada grup, els quals es repeteixen en tres casos més. És a dir, en catorze ocasions (77,77%) els grups són fets aleatòriament o per la professora, i en només quatre moments (22,23%) els alumnes s'organitzen segons el seu criteri. Aquestes dades, doncs, reforcen positivament el sentit del missatge de la professora. En definitiva, en aquests casos s'observa una gran consonància entre la idea que expressa la professora en els missatges de les entrevistes i el que s'esdevé realment en les situacions d'interactivitat a les quals fan referència.

En el missatge 4-12, la professora argumenta que el motiu pel qual decideix finalitzar una activitat i començar-ne una altra és quan *"... em sembla que n'hi ha alguns que comencen a estar molt cansats, començo a dir: "Va, que queda poc temps" [rient], i vaig mirant el rellotge"*. La idea expressada en aquest missatge, és a dir, que es guia i/o es fonamenta en sensacions subjectives del que està succeint per prendre decisions durant el desenvolupament de les activitats d'ensenyament-aprenentatge també apareix en algun altre missatge. Per exemple, en el missatge 6-11 quan explica el temps que triga en fer les explicacions (*"... quan estic amb el grup explicant sempre tinc la sensació de que m'enrollo massa..."*). En altres casos, no obstant, es fonamenta en percepcions més objectives o, si més no, més clarament observables a la realitat. Per exemple, al missatge 1-8 (categoria 09. *Temps de pràctica*) justifica que decideix no allargar més un joc en el temps amb l'argument: *"Allà n'hi havia uns que estaven ja muntant un "partidillu" i, clar, no era, no era l'objectiu, no?"* i acaba exposant: *"... en aquest cas ho hagués pogut fer durar una mica més si hagués vist que realment estaven fent el que havia demanat, però n'hi havia que ja començaven a fer altres coses"*; al missatge 2-6 (categoria 02. *Motivar els alumnes*) argumenta que va fer un canvi en un joc, amb la intenció de motivar els alumnes *"...perquè si no n'hi havia molts [alumnes] que, que no els aportava res [referint-se al plantejament inicial del joc], només anaven (.) a pasturar una mica la pilota i després tornaven a casa"*; al missatge 4-14 justifica la seva participació en una activitat com a factor motivador amb el següent argument: *"Aquestes [alumnes], és que anaven, allò, amb un ritme aixís caribenyo, no?"*; en l'explicació prèvia als missatges 5-3 (categoria 04. *Característiques del grup-classe*) i 5-4 (categoria 05. *Expressió d'emocions, sentiments i/o sensacions*) la professora diu: *"Aquí vaig veure que n'hi havia que, que de seguida es van posar a fer el que deia i alguns que simplement se l'anaven passant d'una punta a l'altra i tirant-la fort..."*; o, d'una forma similar a l'anterior, als missatges 6-3 i 6-4 comença dient: *"Aquí, sobre la marxa, vaig veure un parell de coses"*.

Com a conclusió a totes les interpretacions anteriors, es pot dir que els missatges classificats a la categoria 07. *Estil docent* han permès identificar i accedir a creences o esquemes de coneixement de la professora en relació a la forma que té d'impartir la docència: per exemple, que li agrada fer valoracions durant les sessions o al final de la unitat didàctica, que li agrada participar en les activitats amb els alumnes i que no té problemes en reconèixer davant d'ells els errors que hagi pogut fer, o que busca afavorir el treball autònom dels alumnes i la màxima igualtat d'oportunitats. És a dir, s'ha pogut identificar un gran nombre de missatges que van més enllà de la simple anàlisi de la situació d'interactivitat observada i que apunten algunes de les grans intencionalitats que guien la pròpia acció docent.

A més, s'ha pogut constatar que força vegades les decisions de la professora estan dirigides per impressions i percepcions durant l'observació del que s'està esdevenint en la pràctica interactiva.

Per altra banda, en alguns missatges s'ha observat una estreta relació entre el sentit del comentari i l'esdevenir de la situació d'interactivitat, mentre que en d'altres ha estat totalment al contrari.

V.3.1.8. Experiència docent

Vint-i-un missatges han estat identificats en aquesta categoria (16,80% del total), la qual cosa significa que és la segona categoria pel que fa a la quantitat de missatges. En aquests casos la professora apel·la o es refereix a la seva experiència com a mestra, de manera més o menys explícita, en relació a quatre qüestions diferents:

- l'actuació dels alumnes (missatges 1-4, 1-13, 1-18, 1-25, 1-28, 2-11, 2-15, 2-19, 2-22, 3-3, 3-8, 3-10, 4-2, 4-8, 5-6 i 6-9),
- la pròpia actuació (missatges 1-31, 2-22, 3-3, 4-2, 5-17 i 6-2),
- l'esdevenir i el desenvolupament de les sessions (missatge 5-21) o
- aspectes generals de l'Educació Física (missatges 2-19 i 2-20).

En deu d'aquests missatges la professora manifesta les idees mitjançant la utilització d'adverbis temporals com "*sempre*" (missatges 1-4, 1-13, 1-28), "*a vegades*" (missatges 2-12, 3-3, 3-8 i 3-10) o "*normalment*" (missatges 1-18, 1-25 i 2-11), la qual cosa reforça aquesta idea d'experiència docent.

Categoria	Entrev. 1	Entrev. 2	Entrev. 3	Entrev. 4	Entrev. 5	Entrev. 6	TOTAL
08. Experiència docent	6 (28,57%)	5 (23,81%)	3 (14,28%)	2 (9,52%)	3 (14,28%)	2 (9,52%)	21 (100%)

Taula V-16. Categoria 08. Experiència docent: quantitats i percentatges de missatges, per entervistes

En quatre missatges s'han identificat dos aspectes de referència alhora (missatges 2-22, 3-3 i 4-2 -actuació dels alumnes i actuació pròpia- i missatge 2-19 -actuació dels alumnes i aspectes generals de l'Educació Física-). Així, tot i que s'han determinat vint-i-un missatges en total, el nombre d'aspectes sobre els quals la professora caracteritza la seva experiència docent és de vint-i-cinc.

Exemplifiquem aquesta situació amb la reproducció i explicació tot seguit del missatge 3-3, en el qual a la primera part subratllada la professora es refereix a la pròpia actuació i, a la segona, a la dels alumnes.

Missatge de l'entrevista 3-3		Situació d'interactivitat	
SAE: 3-8	Categoria: 08	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Recapitulació anticipatòria
Entrevista (7'45")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <u>És que aquí, a vegades m'he trobat que, això, si no els acoto una mica (.) evidentment que hi poden posar canvis, no?, perquè, bueno, això, un cop que ho proven (.) una cosa és lo que pensen, l'altre és, és després en realitat. Per exemple, volen posar una rampa i una cosa que és, que és impossible de fer pujar la pilota per allà, no?. I llavors, clar, veuen altres coses i se'ls hi acudeixen altres coses. Bueno, un petit canvi d'acord, peroood, però alguns llavors, eh, bueno, començarien aaa, a reestructurar tot el tros de circuit, no?</u></p>		<p>(Prof) (...) <u>Quan acabem, muntarem el circuit. Us deixaré els papers per si alguna cosa no us enrecordaveu. Si algú (.) fa un petit canvi perquè al veure un material diu: "Ai, però si això ho podríem fer servir d'una altra manera!", el pot introduir, un petit canvi. Però ara no canviem tot el circuit, eh? Una cosa és canviar una cosa que provem que no ens va bé i ens agradi més d'una altra manera, i l'altra és canviar-ho tot, perquè sinó no acabarem mai, val?</u></p>	<p>La professora està explicant als alumnes l'activitat que han de fer.</p>

Quadre V-33. Missatge de l'entrevista 3-3

Abans d'entrar en la concreció de la informació aportada en els diversos missatges, és rellevant constatar que, com en altres casos ja comentats, la majoria dels missatges classificats en aquesta categoria posen en evidència que les situacions concretes i puntuals se circumscriuen a un context temporal més ampli. És a dir, amb les referències a l'experiència docent es fa palès com les situacions passades tenen influència en les situacions presents i, més específicament en el cas que ens ocupa, com l'experiència professional viscuda és un element que influeix i estructura l'acció docent actual i, sobretot, els processos de pensament que la governen.

Feta aquesta consideració preliminar, analitzem més a fons, tot seguit, els missatges classificats en aquesta vuitena categoria.

En setze ocasions la professora fa referència a alguna qüestió relacionada amb l'actuació o el comportament dels alumnes, és a dir, en el 64,00% dels casos. En set, l'experiència docent està relacionada amb situacions que la professora cataloga com a negatives (missatge 1-4: "*És que quan veuen estics ja diuen anem a jugar a hoquei, bueno no, sí que aprendran coses a fer amb l'estic que s'assemblen amb el hoquei, però...*"; missatge 1-13: "*El que passa és que (.) sempre, sempre hi ha els mateixos que queden despenjats...*"; missatge 1-25: "*... normalment quan fan una filera, amb coses d'Educació Física, es posen primer els nenes i després les nenes...*"; missatge 2-15: "*... de vegades et pots trobar que parlen i d'allò, i a l'hora (.) i després al final improvisen i no hi ha res palpable, no saps ben bé si, si ho han decidit entre tots o no, no?*"; missatge 2-22: "*... quan fem algun treball d'aquest tipus al gimnàs, si ells pel seu compte quan acaben de pensar-ho van a buscar, van (.) com "buitres" a buscar el material [rient], a veure que no ens prenguin la pilota grossa, que no ens prenguin no sé què, no?...*"; missatge 3-3: "*... perquè, bueno, això, un cop que ho proven (.) una cosa és lo que pensen, l'altre és, és després en realitat. Per exemple, volen posar una rampa i una cosa que és, que és impossible de fer pujar la pilota per allà, no? I llavors, clar, veuen altres coses i se'ls hi acudeixen altres coses. Bueno, un petit canvi d'acord, peroòò, però alguns llavors, eh, bueno, començarien aaa, a reestructurar tot el tros de circuit, no?*"; i missatge 3-10: "*... a vegades, també et trobes amb què, això, un, un ha preparat una cosa, un altre ha preparat la següent i que no saben el conjunt de (.) la part del circuit que ha fet el grup, no?*").

En set ocasions més, els missatges són positius (missatge 1-18: "*Amb aquests és molt fàcil ... Hi ha grups que perquè vinguin tots i s'asseguin i callin és una feinada*"; missatge 2-11: "*... però normalment (.) et donen després cinquanta mil voltes, de lo que s'inventen ells*"; missatge 2-19: "*... i que llavors nanos que a lo millor en un treball, jo què sé, de socials per posar un cas, doncs (.) a lo millor no participen perquè passen del tema o el que sigui, doncs a n'aquí, bueno, veus més purament el tema aportacions i tot això independentment de, de l'interès que els hi pugui suscitar, perquè d'entrada, ja, la majoria estan, estan ben predisposats, no?*"; missatge 4-2: "*... amb altres grups no passa, simplement diuen, dos o tres diuen alguna cosa i ja està*"; missatge 4-8: "*Tota aquesta estona xerrant, amb un altre grup hagués tingut una feinada. Per a què tothom estigués escoltant, i perquè no n'hi haguessin que estiguessin jugant pels costats, i tot això!*"; missatge 5-6: "*... amb aquests és fàcil*"; i missatge 6-9: "*Per exemple, me'n recordo que aquest joc dee, de fer gol amb la, amb la paret de fons (.) doncs això, passava que, aaa, quannn, quan treien des de la banda doncs, hi havia molta gent que ja el primer passe el tallaven i varen dir: "Per què no (.) bueno com ho arreglem, no?" I bueno va sortir algú; "Doncs mira, el primer que no es pugui tocar. I després un cop el primer passe, ja...".*").

Finalment, en els dos últims casos la professora simplement emet una opinió (missatge 1-28: "*A més que en coses així, diguem-ne que sempre, sempre és veritat lo que diuen, perquè, a veure,*

és lo que ha viscut cadascú, no?") o descriu una situació (missatge 3-8: *"Però a vegades et trobes que n'hi ha algun que és molt hàbil..."*).

Sis missatges més es relacionen amb la pròpia actuació de la professora durant el desenvolupament de les sessions d'ensenyament-aprenentatge (24,00%). Cinc d'aquests sis missatges són l'1-31: *"Bueno, la recollida de material si noo estàs al cas de dir-la abans de què es dispersin, ja has begut oli"*; el 2-22: *"Doncs no, fins que no m'ho han explicat i diuen quin material necessiten, no els hi deixo anar a buscar"*; el 3-3: *"... a vegades m'he trobat que, això, si no els acoto una mica..."*; el 4-2: *"... a vegades ho has de tallar..."*; i el 5-17: *"Quan fas, quan això que és tan escampat, que la gent està tan escampada en el camp, totes les consignes que no hakis donat al principi, després ja has begut oli perquè, perquè et sentin i t'escoltin"*.

En el sisè missatge que falta (missatge 6-2), tot i que també fa referència a l'experiència docent, la professora compara com actuava als inicis de la seva activitat professional amb l'actualitat. Explica com ha anat canviant amb el anys la forma de dirigir les activitats: al principi era més directiva i, actualment, deixa més llibertat als alumnes (*"Amb els anys que van passant que vas fent de mestre, doncs, del principi amb ara, me n'adono de que els deixo molt més fer que abans. Abans els hi donava totes les coses molt més, mastegades. Intervenia molt més jo, i queee cada vegada més, no només a l'Educació Física, no?, amb tot..."*).

Considerem que la informació aportada en aquest missatge és molt interessant, perquè «va més enllà» de la informació que dóna la professora a la majoria de missatges: no es limita a l'anàlisi de la situació d'interactivitat, sinó que incideix en l'evolució de la pròpia acció docent amb el pas dels anys i l'adquisició de més experiència professional.

Els tres últims missatges classificats en aquesta categoria, com en el cas de l'anterior, aporten una informació diferent a la majoria dels missatges identificats.

En dos, la professora expressa una visió personal sobre aspectes generals de l'Educació Física, en un cas en relació al nivell de motivació que representen els continguts específics de l'assignatura per als alumnes (missatge 2-19: *"... penso que en Educació Física tenim l'avantatge de què estan molt motivats, no? [referint-se als alumnes]"*) i en l'altre sobre la forma de comportar-se dels alumnes en les sessions d'Educació Física (missatge 2-20: *"És que et dóna informació l'Educació Física, que les altres matèries no et donen, eh? Si a vegades fas comentaris sobre els alumnes amb els tutors que, que no es creuen, no?"*). En aquest dos missatges, doncs, s'identifiquen teories implícites o grans esquemes de pensament sobre l'Educació Física com a matèria educativa, en uns comentaris més «profunds» que els expressats en la majoria de missatges analitzats.

En l'últim missatge analitzat (5-21), la professora exposa que, en opinió seva, hi ha sessions "... que no se sap ben bé perquè, s'ajunten una sèrie de factors [rient] que l'aboquen al desastre. Inevitablement. I en canvi n'hi ha d'altres que dius: "Ostres, que bé", no?". És a dir, en aquest cas posa de manifest una teoria implícita relacionada amb el paper que juguen factors desconeguts o atzarosos en l'esdevenir de les sessions, els quals fan que tot sigui un desastre, o tot el contrari.

En quatre missatges la professora estableix comparacions entre aquest grup-classe i altres grups-classe de l'escola (missatge 1-18: "*Hi ha grups que perquè vinguin tots i s'asseguin i callin és una feinada*"; missatge 4-2: "... amb altres grups no passa, simplement diuen, dos o tres diuen alguna cosa i ja està"; missatge 4-8: "*Tota aquesta estona xerrant, amb un altre grup hagués tingut una feinada...*"; missatge 5-6: "... amb aquests és fàcil. Hi ha altres grups que després de fer-ho una vegada, com que és una feinada cada cop..."). En tots quatre casos, la comparació va en el sentit que els alumnes d'aquest grup-classe són molt participatius, paren molta atenció a les explicacions o saben organitzar-se ràpidament i sense perdre massa temps. És a dir, són comparacions que posen de manifest que el grup-classe és de bon treballar, seguint la línia que ja ha estat exposada en l'anàlisi dels missatges de la categoria 04. *Característiques del grup-classe* amb els quals, de fet, s'estableixen encadenaments (1-16 i 1-18 al SAE 1-19, 4-1 i 4-2 al SAE 4-2, 4-7 i 4-8 al SAE 4-14 i 5-5- i 5-6 al SAE 5-11).

A més de fer explícita la visió positiva que la professora té del grup-classe, l'anàlisi d'aquestes comparacions i encadenaments de missatges també ens porta a interpretar que la dinàmica que tenen els diferents grups-classe és un element que la condiona i la influencia en qüestions com les formes d'organització durant la sessió o la durada de les activitats d'ensenyament-aprenentatge. Així, en dos missatges de la categoria 04 manifesta, en relació a qüestions organitzatives: "*Llavors, a vegades, ho fas d'una altra manera [referint-se a la forma d'organitzar els alumnes per fer una activitat de discussió i valoració]*" (missatge 1-16), i "... doncs la segona vegada dic: "*Tu amb tu, tu amb tu, tu amb tu.*" [referint-se a la forma d'organitzar parelles d'alumnes per dur a terme una activitat d'ensenyament-aprenentatge]" (missatge 5-5). I al missatge 4-1, classificat a la mateixa categoria 04, fa un comentari relacionat amb la durada de les activitats d'ensenyament-aprenentatge: "... a vegades ho has de tallar perquè te n'adones que t'has passat molta estona xerrant, que és interessant, però clar... [referint-se al temps que ha durat una activitat de discussió i valoració]"

Ressaltar, per acabar, que s'han identificat vuit encadenaments més entre missatges classificats en aquesta categoria i la categoria 07. *Estil docent*. És el cas, per exemple, dels missatges 1-12 i 1-13 al SAE 1-11. A l'inici d'aquest SAE, en el qual s'ha identificat el missatge 1-12 de la categoria 07, la professora diu: "*Bueno, això de numerar-se per fer grups és bastant, vull dir,*

habitual, aquest sistema o qualsevol altre. Molt poques vegades els deixo triar a ells, perquè és una mica un problema, no?"; i el SAE continua, amb el que representa el missatge 1-13 d'aquesta categoria 08, amb la següent explicació: "El que passa és que (.) sempre, sempre hi ha els mateixos que queden despenjats...". Aquesta situació es repeteix en set ocasions més: als missatges 1-3 i 1-4 del SAE 1-3, als missatges 1-17 i 1-18 del SAE 1-19, als missatges 1-27 i 1-28 del SAE 1-28, als missatges 2-21 i 2-22 del SAE 2-17, als missatges 3-7 i 3-8 del SAE 3-12, als missatges 6-1 i 6-2 del SAE 6-8 i als missatges 6-8 i 6-9 del SAE 6-26. En aquests casos, doncs, els quals representen el 34,78% dels missatges de la categoria 07 i el 38,10% dels de la categoria 08, s'aprecia una estreta relació entre l'estil i l'experiència docents.

Totes les dades i valoracions presentades queden resumides en els següents enunciat: les referències a l'experiència docent són un exemple de la dimensió temporal de les pràctiques educatives escolars i de la mútua interdependència i influència entre les situacions passades, presents i futures; en els missatges en què la professora fa referència a l'experiència docent, se centra bàsicament en l'actuació dels alumnes i, en menor mesura, en la pròpia actuació docent; en quatre missatges s'han identificat grans esquemes de pensament relatius a la pròpia evolució com a docent, a la visió general de les relacions que estableixen els alumnes amb aquesta matèria educativa (a nivell motivacional i de comportament) i sobre el caràcter imprevisible del desenvolupament de les sessions d'Educació Física; en algunes ocasions, compara el grup-classe amb altres grups per reforçar la idea que s'hi pot treballar molt bé; aquestes comparacions, juntament amb tot l'exposat a l'anàlitzar els missatges de la categoria 04 al punt V.3.1.4. anterior, permeten concloure que les dinàmiques i les formes d'actuar de cada grup d'alumnes són aspectes que mediatitzen l'acció docent i la presa de decisions de la professora durant les sessions.

Volem ressaltar, finalment, que la informació que aporta l'anàlisi d'alguns missatges d'aquesta categoria ens permet conèixer teories implícites, grans esquemes de pensament o creences de la professora.

V.3.1.9. Temps de pràctica

Les referències al temps de pràctica són molt recurrents en els missatges de les entrevistes, donat que apareixen en l'11,20% dels missatges de les entrevistes.

Categoria	Entrev. 1	Entrev. 2	Entrev. 3	Entrev. 4	Entrev. 5	Entrev. 6	TOTAL
09. Temps de pràctica	2 (14,28%)	2 (14,28%)	1 (7,14%)	4 (28,57%)	3 (21,43%)	2 (14,28%)	14 (100%)

Taula V-17. Categoria 09. Temps de pràctica: quantitats i percentatges de missatges, per entrevistes

Aquests catorze missatges han fet referència a diferents aspectes relacionats amb el temps de pràctica.

En una ocasió la professora expressa que l'activitat d'ensenyament-aprenentatge observada hauria pogut tenir una durada superior (missatge 1-8): *"... ho hagués pogut fer durar una mica més si hagués vist que realment estaven fent el que havia demanat..."*. És a dir, justifica l'acabament de l'activitat pel fet que els alumnes estaven fent una tasca no desitjada en relació als objectius d'aprenentatge. En l'observació de la situació d'interactivitat es demostra que, efectivament, els alumnes estaven duent a terme una tasca fora de l'activitat d'ensenyament-aprenentatge encomanada: un partidet d'hoquei sala entre dos equips improvisats, quan se'ls havia proposat que provessin diferents formes d'utilitzar l'estic i la pilota, individualment. En definitiva, es demostra que hi ha analogia entre allò percebut i allò esdevingut.

En uns altres quatre missatges, la professora determina que les activitats varen durar més del que tenia previst inicialment. En dos simplement constata que el temps de les sessions va quedar curt per dur a terme totes les activitats programades (missatge 2-26: *"Però també perquè hi va haver poc temps perquè l'altra es va allargar"*, i missatge 6-7: *"No hi va haver temps..."*). Els dos restants, en els quals la professora concreta i amplia més les explicacions, es presten a una interpretació molt més aprofundida i exhaustiva.

En primer lloc, en el missatge 2-5 exposa que l'activitat d'ensenyament-aprenentatge es va allargar més del que tenia previst, comptant el temps d'explicació i organització i el de pràctica: *"Però clar, entre que l'expliques, que és una mica així complex, i que el comencem a jugar i que (...) a la que el comencem a disfrutar, que l'allargues una mica"*. Al full de programació de la sessió la professora havia previst que durés deu minuts i, a l'analitzar els segments d'interactivitat, es constata que realment va durar onze minuts i un segon (SI 2-2 (SIEOA): 4'23", SI 2-3 (SIPMO): 0'29", SI 2-4 (SIEOA): 1'03", SI 2-5 (SIPMO): 2'18", SI 2-6 (SIEOA): 0'18", SI 2-7 (SIPMO): 0'21", SI 2-8 (SIEOA): 0'08", SI 2-9 (SIPMO): 0'20", SI 2-10 (SIEOA): 0'23", SI 2-11 (SIPMO): 0'46" i SI 2-12 (SIDV): 0'32"). És a dir, la diferència entre allò programat i allò realitzat és només d'un minut (un 10% del temps previst), la qual cosa no sembla corroborar la percepció que expressa la professora a l'entrevista d'autoconfrontació.

En segon lloc, en el missatge 4-3 la professora manifesta que l'activitat que està observant en un segment de discussió i valoració es va allargar uns deu minuts: "... *la sessió dura una hora i ens vem passar, no sé, deu minuts aquí parlant de com havia anat l'activitat anterior, no?*". Realment però, l'anàlisi temporal del mapa d'interactivitat indica que el segment en qüestió només va tenir una durada de 3'32".

És a dir, a partir de l'anàlisi d'aquests dos últims missatges es constata que a vegades no hi ha relació entre les percepcions de la professora i el que s'esdevé en les situacions d'interactivitat, tal com, d'altra banda, ja hem conclòs en d'altres moments.

En dues ocasions comenta que si hagués tingut més temps hauria fet més activitats o n'hauria fet alguna diferent (missatge 1-29: "... *si hagués tingut més temps, aam, hauria tornat a fer una partida*"; i missatge 6-5: "*Si hagués tingut més sessions per fer, lo ideal hauria sigut començar fent...*"), i en quatre ocasions apunta que va fer o no va fer quelcom per una qüestió d'estalvi de temps (missatge 4-5: "*Però és que sinó hagués perdut molt temps*"; missatge 5-2: "... *és un tema d'economia de temps*"; missatge 5-9: "*Però, bueno, lo d'agilitzar és simplement perquè, bueno, tenim tantes poques sessions...*"; i missatge 5-12: "*El que passa és que llavors s'hagués fet etern*"). A més, en quatre d'aquests sis missatges s'observen encadenaments amb la categoria 11. *Fer l'activitat de forma diferent i/o fer-la més endavant*: concretament és el cas dels missatges 1-29 i 1-30 al SAE 1-31, 5-9 i 5-10 al SAE 5-20, 5-12 i 5-13 al SAE 5-24, i 6-5 i 6-6 al SAE 6-15, els qual signifiquen els 28,57% dels missatges totals de la categoria. En definitiva, totes aquestes dades expliciten que la manca de temps i la necessitat d'estalviar-lo són circumstàncies que la porten a fer modificacions en les activitats d'ensenyament-aprenentatge programades.

En dos missatges explica que, en l'activitat d'ensenyament-aprenentatge que s'està visionant, porta el control del temps de pràctica de forma poc precisa o poc rigorosa (missatge 4-6: "*És que amb el següent grup que, que com que no se la treien dic: 'Bueno, ja han passat dels dos minuts i pico, doncs...' Si no encara hi seríem*"; i missatge 4-13: "*Això de mig minut, és un temps tot així, eh?* [rient] (.) *Bueno, és allò que ho faig així més o menys*").

Finalment, en el missatge 3-2 la professora estableix una evident relació entre un estat emocional i el temps, en admetre que "*tenia por de que no tinguéssim temps [d'acabar l'activitat programada]*".

Resumint tot el que s'ha explicitat en aquest punt, amb l'anàlisi d'aquests missatges s'evidencia que el temps és una variable contextual que incideix en la presa de decisions de la professora i en l'esdevenir de les sessions de la unitat didàctica, gairebé sempre pel fet que és molt limitat,

que alguna activitat s'allarga més del previst o que s'ha d'estalviar, a banda de ser una de les qüestions a les quals la professora fa referència més sovint. A més, la professora exposa alguns motius que il·lustren aquestes circumstàncies, com són el fet que els alumnes duen a terme activitats no desitjades o que algunes explicacions o valoracions s'allarguen més del previst. Tot i així, al contrastar aquestes impressions amb el que succeeix realment en les situacions d'interactivitat, a vegades es veu que hi ha relació entre la percepció de la professora i la realitat de la situació interactiva, però en d'altres ocasions s'evidencia que no.

V.3.1.10. Activitats anteriors

En només dos missatges la professora fa referència a activitats dutes a terme anteriorment, amb significació en relació als objectius de la recerca. En un cas, relaciona activitats d'una mateixa unitat didàctica (missatge 2-2) i, en l'altre, fa esment a activitats dutes a terme en sessions d'un curs acadèmic anterior (missatge 1-1). Aquests dos missatges, amb l'1'60%, configuren el percentatge més baix en el nombre de missatges per categoria.

Categoria	Entrev. 1	Entrev. 2	Entrev. 3	Entrev. 4	Entrev. 5	Entrev. 6	TOTAL
10. Activitats anteriors	1 (50,00%)	1 (50,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	2 (100%)

Taula V-18. Categoria 10. Activitats anteriors: quantitats i percentatges de missatges, per entrevistes

En el missatge 1-1, és a dir, al primer missatge identificat, la professora recorda que a cicle mitjà ja havia proposat activitats en què s'utilitzaven estics: "*... a Cicle Mitjà alguna sessió havíem fet, així, una mica d'exploració lliure amb diferents materials i havíem agafat estics i tot això...*". Aquest missatge és fet en visionar una seqüència *Pregunta/Resposta/Valoració* durant el primer segment d'interactivitat identificat, un segment de recapitulació, en el qual la professora comença dient: "*Llavors, a veure, per començar, per a què tothom ho tingui clar, quines coses us assembla que podríem haver de tenir en compte per a què no hi hagi problemes, ni amb els estics ni amb vosaltres. A veure, que alguna vegada em penso que l'any passat, i aixís, ja hi havíem jugat*". És a dir, la professora dóna rellevància al fet que comença la unitat didàctica amb un recapitulació del que s'havia fet en cursos anteriors, a mode de contextualització.¹¹⁸

¹¹⁸ Veure pàgines 263-264, al capítol anterior.

En el missatge 2-2 la professora fa referència al que havia fet en la sessió anterior per justificar el que fa en la sessió actual: *"Com que l'altre dia ja els hi havia deixat provar molt els tipus de pilota, quan fèiem aquest joc..."*

Tot i que amb poca significació en termes quantitativs, la informació aportada en aquests dos missatges evidencia que la professora té present la continuïtat pròpia del procés d'ensenyament, és a dir, es posa de manifest que en el pensament de la professora es contempla que hi ha relació entre els objectius d'aprenentatge programats i les activitats d'ensenyament-aprenentatge dutes a terme en diferents moments del procés educatiu.

V.3.1.11. Fer l'activitat de forma diferent i/o fer-la més endavant

A l'onzena categoria s'han agrupat aquells missatges en els quals la professora manifesta que hauria o podria haver fet algun canvi en l'activitat d'ensenyament-aprenentatge que està observant. En són set en total, la qual cosa significa el 5,60% de tots els missatges examinats.

Categoria	Entrev. 1	Entrev. 2	Entrev. 3	Entrev. 4	Entrev. 5	Entrev. 6	TOTAL
11. Activitat diferent...	2 (28,57%)	1 (14,28%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	3 (42,86%)	1 (14,28%)	7 (100%)

Taula V-19. Categoria 11. Fer l'activitat de forma diferent i/o fer-la més endavant: quantitats i percentatges de missatges, per entrevistes

En un d'aquests missatges planteja la possibilitat de tornar a fer una activitat d'ensenyament-aprenentatge més endavant (missatge 1-21: *"Mira no ho sé, potser més endavant algun dia les incorporo com a (.), perquè ho provin, no?"*).

En quatre missatges explica que hauria d'haver plantejat l'activitat de forma diferent (missatge 2-7: *"Tot i que ara que ho veig, potser lo ideal seria haver-ne posat un parell més o tres, fins i tot"*; missatge 5-10: *"Una altra cosa que no els ho dic, per exemple, fins al final i que els hi podria haver donat un cop de mà en fer-ho..."*; missatge 5-13: *"També una altra hagués sigut enlloc de fer tres grups, fer-ne dos, que era més fàcil de controlar si, si tot, tothom ho feia, no?"*; missatge 6-6: *"... lo ideal hauria sigut començar fent, per exemple, els d'un equip estan fixes ..."*

En un sisè missatge combina els dos arguments anteriors, és a dir, exposa la possibilitat d'haver dissenyat l'activitat d'altra manera i que, a més, potser tornarà a proposar-la més endavant (missatge 1-30: *"... hauria tornat a fer una partida, d'aquest joc, però separant més els aros, perquè vaig veure que no, que no calia concentrar-los tant. Vull dir que permetia, fer el mateix*

joc però amb més velocitat i amb més llibertat de moviments, i els vaig posar molt junts. Però bueno, no hi havia temps i jaa (.) Potser algun d'aquests, d'aquests altres dies, com a escalfament, el tornaré a fer, però separant més les anelles, fent-ho de l'altra manera."

En l'últim missatge (5-15) exposa que no tornarà a fer l'activitat d'ensenyament-aprenentatge que està observant i, en cas de fer-la, serà de manera diferent: *"En un altre moment és un, una activitat que poder no repetiré o la plantejaré d'una altra manera"*.

En quatre missatges (57,14%) s'observen encadenaments amb missatges de la categoria 13. *Objectiu/s d'aprenentatge programat/s*, la qual denota que, a l'hora d'interpretar que ha fet quelcom erròniament, la professora té molt presents els objectius d'aprenentatge que ha definit prèviament (missatges 1-21 i 1-22 al SAE 1-21, missatges 2-7 i 2-8 al SAE 2-6, missatges 5-10 i 5-11 al SAE 5-20 i missatges 5-15 i 5-16 al SAE 5-27).

A partir de l'anàlisi de dos dels missatges anteriors es desprèn, també, que la professora s'adona durant el visionat de les situacions d'interactivitat de qüestions que li han passat per alt en la situació concreta. Així, al missatge 2-7 exposa: *"Tot i que ara que ho veig..."*, i al missatge 5-10 declara: *"Veient-ho ara, una altra cosa que no els hi dic, per exemple, fins el final i que els hi podria haver donat un cop de mà en fer-ho..."*

Finalment, seguint la línia argumental ja expressada en la interpretació dels missatges de la categoria anterior, i en d'altres moments d'aquesta anàlisi, la referència a situacions futures és un element que dona forma al caràcter processual i temporal del procés d'ensenyament-aprenentatge, i de tots els elements que en formen part. En aquest cas, exemplificats en la voluntat de la professora de fer quelcom diferent i/o tornar-ho a fer en un futur, a partir de l'observació i valoració del que ha succeït en un passat immediat.

V.3.1.12. Activitat no programada

Com en el cas de la categoria 10. *Activitats anteriors*, en l'1,60% dels missatges (és a dir, en només dos missatges) la professora expressa que, en la situació observada, va dur a terme una activitat que no estava programada.

Categoria	Entrev. 1	Entrev. 2	Entrev. 3	Entrev. 4	Entrev. 5	Entrev. 6	TOTAL
12. Activ. no programada	0 (0,00%)	1 (50,00%)	1 (50,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	2 (100%)

Taula V-20. Categoria 12. Activitat no programada: quantitats i percentatges de missatges, per entrevistes

En un cas (missatge 2-27), la professora diu que l'activitat en qüestió estava planificada per una altra sessió i que va decidir plantejar-la en aquesta perquè no va tenir temps de fer tot allò que havia programat (explicació al missatge 2-26 de la categoria 09. *Referència al temps*) i no volia que la sessió s'acabés "...així, amb els grups i tan dispers".

En l'altre (missatge 3-4), manifesta que "...se'm va ocórrer això, anar seguint les línies de la pista i sapiguer, també, parar en sec. Aaaa (.) no estava preparada". Al missatge 3-5 de la categoria 14. *Objectiu/s d'aprenentatge diferent/s al/s programat/s*, en el mateix SAE, concreta que se li va acudir en el mateix moment en relació a l'objectiu de la sessió ("*Com queeee l'objectiu d'aquesta sessió era, i de l'anterior, era, bueno, augmentar la precisió, mirar de controlar la pilota ii tot això...*").

Recordem que la segona i tercera sessions varen patir força modificacions en relació al que estava programat. A la segona sessió, la primera activitat de la part principal es va allargar més del que estava previst, la qual cosa va provocar que no quedés temps per fer la segona. Davant d'això, la professora va proposar per finalitzar la sessió l'activitat que, precisament, és motiu de comentari al missatge 2-27. Aquesta circumstància va propiciar que la professora decidís afegir una sessió més a la unitat didàctica planificada, per poder dur a terme l'activitat d'ensenyament-aprenentatge no feta en la sessió anterior. És en aquesta sessió afegida quan, a la part inicial, decideix dur a terme l'activitat que, precisament, és motiu de comentari al missatge 3-4. En definitiva, doncs, els dos únics missatges en els quals la professora fa referència a activitats no programades estan relacionats amb canvis fets «sobre la marxa» com a conseqüència del desenvolupament de les situacions d'interactivitat.

V.3.1.13. Objectiu/s d'aprenentatge programat/s

Les relacions que estableix la professora entre la situació que està observant i els objectius d'aprenentatge que ha programat configuren aquesta tretzena categoria, la qual agrupa setze missatges (12,80% dels totals).

En alguns casos la referència a l'objectiu d'aprenentatge és explicitada clarament (per exemple, un dels objectius de la quarta sessió és: "*Buscar amb els companys estratègies de joc*", i al missatge 4-11, la professora exposa: "...volia plantejar que pensessin una mica una estratègia, que s'organitzessin, a n'aquí, després del primer joc..."). En d'altres ocasions, però, l'objectiu apareix de forma implícita (per exemple, al missatge 2-16 la professora diu: "...de vegades et pots trobar que parlen i d'allò, i a l'hora (.) i després al final improvisen i no hi ha res palpable, no saps ben bé si, si ho han decidit entre tots o no, no?", la qual cosa és relacionada amb el

següent objectiu d'aprenentatge de la sessió: "*Ser capaços de treballar en grup, fent-hi aportacions significatives*").

Categoria	Entrev. 1	Entrev. 2	Entrev. 3	Entrev. 4	Entrev. 5	Entrev. 6	TOTAL
13. Objectius programats	6 (37,50%)	5 (31,25%)	2 (12,50%)	1 (6,25%)	2 (12,50%)	0 (0,00%)	16 (100%)

Taula V-21. Categoria 13. Objectiu/s d'aprenentatge programat/s: quantitats i percentatges de missatges, per entrevistes

En tretze dels setze missatges, la relació entre l'al·lusió als objectius d'aprenentatge i l'activitat observada es limita a què la professora expressa que la intenció de l'activitat està relacionada amb el/s objectiu/s d'aprenentatge definits. Aquest nombre de missatges constitueix el 81,25%.

- Missatge 1-5: "*... perquè se n'adonguin de què amb això poden fer coses que jo que sé. Com (.) com a una se li vaa acudir doncs de, de fer botar la pilota amb l'estic, fer-la (.) colpejat la pilota a l'aire, no?, d'entrada (.) Fins que no veuen realment algú que fa una altra cosa no, no se'ls hi acut que poden aixecar l'estic de terra, per exemple, no?*"
Objectiu/s d'aprenentatge: Conèixer les possibilitats motrius dels estics amb les pilotes i les "pastilles".
- Missatge 1-6: "*En aquesta activitat bàsicament lo que esperava, una mica, és veure a qui se li acudia realment una cosa que fos diferent de conduir la pilota amb l'estic i propiciar-ho una mica, no?*"
Objectiu/s d'aprenentatge: Conèixer les possibilitats motrius dels estics amb les pilotes i les "pastilles".
- Missatge 1-7: "*Veus aquí m'havia trobat amb una que estava fent alguna cosa (.) que era diferent de l'habitual (.) Aquesta l'agafava com un (.) una mica com un bat de beisbol. Buscava altres formes de fer. Alguna altra s'hi va afegir.*"
Objectiu/s d'aprenentatge: Conèixer les possibilitats motrius dels estics amb les pilotes i les "pastilles".
- Missatge 1-10: "*Bueno, el motiu de posar-ho en comú, òbviament, és que després tots podessin practicar-ho tot perquè espontàniament no acabava de sortir.*"
Objectiu/s d'aprenentatge: Conèixer les possibilitats motrius dels estics amb les pilotes i les "pastilles".
- Missatge 1-22: "*Al principi també havia pensat de fer (.), bueno, a on posa materials si ho veus [referint-se al full de programació], de fer servir les pastilles aquelles de, de cops, de l'estic de hoquei.*"
Objectiu/s d'aprenentatge: Conèixer les possibilitats motrius dels estics amb les pilotes i les "pastilles".

- Missatge 2-12: *"Era dona'ls-hi idea de, de coses que podien incorporar en un, en un circuit."*

Objectiu/s d'aprenentatge: Anar coneixent les diferents maneres d'utilitzar l'estic en funció del que volem fer. Ser capaços de treballar en grup, fent-hi aportacions significatives.

- Missatge 2-14: *"... que ells montin algun (.) algun "tinglado", no?" (...) "... i de que faci aportacions tothom" (...) "Si (.) si hem set capaços d'adonar-nos si hi ha algú que dóna totes les idees i que les imposa a sobre dels altres, si hi ha algú que passa de tot i es desconnecta, si hi ha algú que mai està d'acord amb tot el que diuen els altres, vull dir que, bueno, penso que a nivell de com funcionen ells dintre del grup és interessant. És interessant, sobretot, si després en pots parlar, en pots, aaa, fer que se n'adonguin."*

Objectiu/s d'aprenentatge: Ser capaços de treballar en grup, fent-hi aportacions significatives.

- Missatge 2-16: *"... sinó de vegades et pots trobar que parlen i d'allò, i a l'hora (.) i després al final improvitzen i no hi ha res palpable, no saps ben bé si, si ho han decidit entre tots o no, no?"*

Objectiu/s d'aprenentatge: Ser capaços de treballar en grup, fent-hi aportacions significatives.

- Missatge 2-18: *"Perquè si ho explica el (.) l'"enteradillo" o el que sempre proposen, no sé si els altres, si ho han consensuat, si tothom està d'acord, si tothom sap què s'ha de fer en el seu grup, no?"*

Objectiu/s d'aprenentatge: Ser capaços de treballar en grup, fent-hi aportacions significatives.

- Missatge 3-11: *"Aquí bueno, fer una mica el que et deia, no?, d'intentar que, que el que ho demostra o el que ho explica, doncs, sigui, una mica, un qualsevol, un qualsevol o un que jo vulguí que sigui, per sapiguer si realment tot el grup sap què es fa."*

Objectiu/s d'aprenentatge: Ser capaços de treballar en grup, fent-hi aportacions significatives.

- Missatge 4-11: *"... volia plantejar que pensessin una mica una estratègia, que s'organitzessin, a n'aquí, després del primer joc..."*

Objectiu/s d'aprenentatge: Buscar amb els companys estratègies de joc.

- Missatge 5-11: *"... tu la pots contestar directament quan et ve, si et ve molt bé i controles una mica, però que sinó lo més fàcil és parar-la i després tirar [referint-se a la pilota]"*

Objectiu/s d'aprenentatge: Millorar la precisió de la passada, adequant-la al lloc i la distància de l'objectiu. Millorar la rapidesa en la recepció i la passada.

- Missatge 5-16: "*Bueno, aquí la idea és que fessin una mica de precisió i de punteria, no?*"

Objectiu/s d'aprenentatge: Millorar la precisió de la passada, adequant-la al lloc i la distància de l'objectiu.

Dins d'aquest plantejament general, val a dir que en onze missatges la professora s'està referint a les intencions a l'hora de programar o dissenyar l'activitat d'ensenyament-aprenentatge que s'està observant, o algun dels elements que la componen (missatges 1-6, 1-10, 1-22, 2-12, 2-14, 2-16, 2-18, 3-11, 4-11, 5-11 i 5-16). En els dos casos restants, el comentari està relacionat amb el comportament dels alumnes en la situació observada (missatges 1-5 i 1-7).

En els altres tres missatges de la categoria, les explicacions de la professora es relacionen amb el fet que l'acció o el comportament dels alumnes no és el desitjat o el planificat, en dos casos perquè els alumnes es desvien de la tasca proposada (missatge 1-9: "*Allà n'hi havia uns que estaven muntant un "partidillu" i, clar, no era, no era l'objectiu, no?*"-Objectiu d'aprenentatge: Conèixer les possibilitats motrius dels estics amb les pilotes i les "pastilles"-; i missatge 3-13: "*Aquest vaig pensar, a vere, si de tant saltar i tant fer la seva sap, sap què s'ha de fer*" - Objectiu d'aprenentatge: Ser capaços de treballar en grup, fent-hi aportacions significatives) i en l'altre perquè el propi plantejament de l'activitat no possibilita que els alumnes executin la tasca tal com havia estat pensada prèviament (missatge 2-8: "*... n'hi havia molts que, que no els aportava res, només anaven (.) a pasturar una mica la pilota i després tornaven cap a casa.*"). En tots tres casos, l'explicació serveix per argumentar el perquè d'haver fet un canvi en el plantejament inicial de l'activitat: donar-la per finalitzada en un moment donat, preguntar directament a un alumne concret sobre el funcionament de l'activitat que havia dissenyat en grup i fer modificacions en el nombre de jugadors que assumeixen un rol concret en l'activitat d'ensenyament-aprenentatge (concretament, augmentar el nombre de perseguïdors en un joc de persecució), respectivament.

En base a la interpretació d'aquests missatges, es pot concloure que la professora expressa en força missatges que té molt en compte els objectius d'aprenentatge, tant a l'hora de programar les activitats d'ensenyament-aprenentatge com a l'hora de dur-les a terme, tot i que explicita més vegades la primera circumstància (planificació) que la segona (execució).

V.3.1.14. Objectiu/s d'aprenentatge diferent/s al/s programat/s

Finalment, en tres missatges (2,40% dels missatges totals) la professora explicita l'objectiu que es pretenia, tot i que no es correspon amb el que està escrit als fulls de programació: missatge 1-2 ("*...això sí era una cosa que els hi recalrava, vull dir, a vere, si s'enrecordaven del tema seguretat*"). -Objectiu d'aprenentatge de la sessió: Conèixer les possibilitats motrius dels estics amb les pilotes i les "pastilles-", el missatge 3-9 ("*...l'objectiu d'aquesta sessió era, i de l'anterior, era, bueno, augmentar la precisió, mirar de controlar la pilota...*") -Objectius d'aprenentatge de la sessió: Anar coneixent les diferents maneres d'utilitzar l'estic en funció del que volem fer. Ser capaços de treballar en grup, fent-hi aportacions significatives-, i el missatge 3-14 ("*...a veure qui ho fa allò realment intentant ser precís i fer-ho ben fet*"). Objectius d'aprenentatge de la sessió: Anar coneixent les diferents maneres d'utilitzar l'estic en funció del que volem fer. Ser capaços de treballar en grup, fent-hi aportacions significatives).

Categoria	Entrev. 1	Entrev. 2	Entrev. 3	Entrev. 4	Entrev. 5	Entrev. 6	TOTAL
14. Objectius no program.	1 (33,33%)	0 (0,00%)	2 (66,66%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	3 (100%)

Taula V-22. Categoria 14. Objectiu/s d'aprenentatge diferent/s al/s programat/s: quantitats i percentatges de missatges, per entrevistes

En el cas del missatge 1-2, la intencionalitat que manifesta la professora no es veu reflectida, en els fulls de programació, en cap de les sessions; en canvi, la dels missatges 3-9 i 3-14 apareixen en la programació d'altres sessions.

El missatge 1-2 està encadenat amb el missatge 1-1 (classificat a la categoria 10. *Activitats anteriors*), en el qual la professora fa referència a activitats dutes a terme en cursos anteriors. En el moment de presentar-lo, ja s'ha exposat que representa un bon exemple de la continuïtat del procés d'ensenyament-aprenentatge, aspecte que es veu reforçat amb l'explicitació, en aquest missatge 1-2, de la intenció educativa que governa el comportament observat en la situació d'interactivitat.

Pel que fa als missatges 3-9 i 3-14, la referència a objectius no específics de la sessió que s'està observant, però específics d'altres sessions, apunta que la professora té present en la seva acció educativa tot el que ha programat o que, si més no, que la planificació global de la unitat didàctica té incidència, de manera més o menys explícita, en el comportament i la presa de decisions de la professora.

V.4. Recapitulació i resum del capítol: recull i valoració de les conclusions derivades de l'anàlisi de l'estructura, l'evolució i el significat del pensament de la professora

El quart i últim apartat d'aquest capítol té la mateixa funció que l'últim apartat del capítol anterior, és a dir, recapitular, resumir i valorar tot l'exposat anteriorment. En una estructura similar, es presenten diferents postulats a tall de resum els quals són explicats i/o justificats posteriorment. Ara bé, a diferència del capítol anterior han estat classificats en quatre grups diferenciats: la tipologia de les situacions d'interactivitat davant les quals han estat emesos els missatges de les entrevistes d'autoconfrontació; la tipologia, la quantitat i l'evolució dels missatges de les entrevistes d'autoconfrontació; el pensament de la professora en els missatges de les entrevistes d'autoconfrontació; i la relació entre el discurs dels missatges de les entrevistes d'autoconfrontació i les situacions d'interactivitat.

La tipologia de les situacions davant les quals han estat emesos els missatges de les entrevistes d'autoconfrontació

Tres quartes parts dels missatges s'han fet davant segments d'explicació i organització de l'activitat o segments de pràctica motriu

Concretament, el 46,40% dels missatges s'han fet en visionar alguna situació d'interactivitat en un SIEOA i el 28,00% en visionar-la en un SIPMO. Quant a la resta de segments d'interactivitat, els percentatges són molt més baixos: el 9,60% davant situacions d'interactivitat de SIDV, el 8,80% en SIPNOM, el 4,80% en SIT i, finalment, el 2,40% en SIR.

Els únics segments d'interactivitat durant els quals la professora emet missatges en totes les entrevistes són els SIEOA i els SIPMO

En la resta de missatges això no és així, la qual cosa, no obstant, sembla lògica pel fet que aquests dos segments d'interactivitat són els que ocupen més temps en l'organització de l'activitat conjunta de les sis sessions de la unitat didàctica.

A més, en totes les entrevistes els missatges fets en visionar situacions d'interactivitat que s'esdevenen en segments d'explicació i organització de l'activitat estan al voltant del 50% o el superen (48,39% a la primera, 51,61% a la segona, 57,14% a la tercera, 50,00% a la quarta, 52,38% a la cinquena i 50,00% a la sisena).

Més de la meitat dels missatges han estat fets durant el visionat de comportaments i la resta en observar patrons d'actuació o intercanvis instruccionals,...

El percentatge de missatges emesos en visionar comportaments és del 57,60%, mentre que els formulats al contemplar patrons d'actuació ocupen el 42,40% restant.

...tot i que, en el transcurs de les entrevistes, els primers disminueixen en percentatge i els segons augmenten

L'evolució de les dades percentuals dels comportaments a les sis entrevistes d'autoconfrontació són, de la primera a la sisena entrevista: 70,96%, 64,52%, 57,14%, 56,25%, 52,38% i 16,66%. Paral·lelament, la mateixa evolució pel que fa als patrons d'actuació és: 29,03%, 35,48%, 42,85%, 43,75%, 47,62% i 83,33%.

Un terç dels missatges de la professora han estat fets en visionar directrius,...

Concretament, en quaranta-quatre ocasions la professora està observant directrius, la qual cosa representa el 35,20% dels cent vint-i-cinc missatges diferenciats.

... dels quals més de la meitat apareixen entre les entrevistes de la primera i la segona sessions

Quinze a la primera entrevista i dotze a la segona, és a dir, percentatges de 34,09 i 27,27 respectivament.

La tipologia, la quantitat i l'evolució dels missatges de les entrevistes d'autoconfrontació

S'han identificat catorze categories de missatges a les entrevistes d'autoconfrontació, les quals s'han ordenat en tres grans grups segons quin era l'element de referència

S'ha definit com element de referència aquell component específic de la situació interactiva sobre el qual focalitza l'atenció la professora a l'entrevista d'autoconfrontació. Se n'han identificat tres (els alumnes, la professora i els aspectes didàctics), dins dels quals s'han categoritzat les diverses categories de missatges.

Quan els alumnes són l'element de referència, s'ha diferenciat la categoria 01. *Alumne d'incorporació tardana* (al·lusió a un alumne concret, d'incorporació tardana), la categoria 02. *Motivar els alumnes* (afavorir i estimular l'interès, l'entusiasme i/o la participació dels alumnes), la categoria 03. *Afavorir la igualtat d'oportunitats entre els alumnes* (afavorir que tots els alumnes tinguin les mateixes possibilitats de participació en les activitats d'ensenyament-

aprenentatge) i la categoria 04. *Característiques del grup-classe* (opinió sobre l'actuació dels alumnes com a grup).

Amb la professora com a element referencial, les categories identificades han estat la categoria 05. *Expressió d'emocions, sentiments i/o sensacions* (manifestació d'estats d'ànim, sentiments, emocions, sensacions...), la categoria 06. *Errada* (manifestació d'haver fet alguna errada o equivocació), la categoria 07. *Estil docent* (idees generals sobre la forma d'exercir la docència) i la categoria 08. *Experiència docent* (al·lusió a la pròpia experiència en l'exercici de la docència). Amb els aspectes didàctics com a element de referència, s'han establert les categories 09. *Temps de pràctica* (referència a qüestions temporals), 10. *Activitats anteriors* (referència a activitats realitzades anteriorment), 11. *Fer l'activitat de forma diferent i/o fer-la més endavant* (considerar que l'activitat observada s'hauria pogut fer d'una altra manera o en un altre moment), 12. *Activitat no programada* (haver dut a terme una activitat no planificada), 13. *Objectiu/s d'aprenentatge programat/s* (relació del comentari amb el/s objectiu/s d'aprenentatge programat/s) i 14. *Objectiu/s d'aprenentatge diferent/s al/s programat/s* (al·lusió a un/s objectiu/s d'aprenentatge no programat/s).

En la meitat dels missatges el referent és la professora...

En el 50'40% dels missatges el referent és la professora. En funció de les premisses donades a la professora pel que fa al sentit de les seves verbalitzacions, és a dir, que exposi els pensaments, motius, intencions, etc. en relació amb les pròpies decisions preses durant les sessions, sembla força versemblant que el major nombre de missatges formin part d'aquest grup.

..., en poc més d'un terç ho són aspectes de caire didàctic i/o metodològic...

En aquest grup els missatges representen el 35,20% dels missatges totals.

... i la resta fan referència als alumnes

Els missatges que tenen els alumnes com a element referencial constitueixen el percentatge més baix, amb un 14,40%.

Després de les dues primeres entrevistes, les quals en concentren gairebé el 50%, el nombre de missatges segueix una tendència a la baixa, llevat d'un increment a la quarta i a la cinquena sessions

El percentatge de missatges a les dues primeres entrevistes d'autoconfrontació és del 24,80% a cadascuna. A la tercera baixa fins l'11,20% i, a les dues següents, el percentatge torna a pujar: de manera poc significativa a la quarta entrevista (12,80%), però de forma més rellevant a la cinquena (16,80%). Finalment, a l'última sessió es dona el percentatge més baix (9,60%).

L'estil docent i l'experiència docent són les categories que més s'han identificat en els missatges de la professora

Els missatges classificats en aquestes dues categories representen el 18,40% i el 16,80% del total, respectivament.

L'evolució al llarg de les sis entrevistes dels missatges d'aquestes dues categories segueix una tendència paral·lela a l'evolució general dels missatges, tot i que amb alguna variació

En totes dues categories s'observa una tendència descendent en el nombre de missatges al llarg de les entrevistes d'autoconfrontació, tot i que a la sisena hi ha un lleuger increment pel que fa als classificats a l'estil docent.

Els objectius d'aprenentatge definits prèviament són un element que la professora té en consideració de forma rellevant,...

Amb una freqüència per sota de les dues categories anteriors, els missatges relacionats amb els objectius d'aprenentatge són el 12,80% del total.

...tot i que en algunes ocasions, poques, fa referència a objectius que no han estat definits per a aquella situació

En aquest cas, només s'han identificat tres missatges, és a dir, el 2,40% del total.

En total, la referència als objectius d'aprenentatge, tant si han estat programats prèviament com si no ho han estat, va perdent presència en els seus missatges a mesura que avancen les entrevistes

L'evolució dels missatges relacionats amb objectius d'aprenentatge, sumant els programats i no programats prèviament, presenta les dades següents: set a la primera sessió, cinc a la segona, quatre a la tercera, un a la quarta, dos a la cinquena i cap a la sisena.

Les referències al temps i l'expressió d'emocions, sentiments i/o sensacions també són molt presents en els missatges de la professora

L'11'20% de tots els missatges han estat inclosos a la categoria 09. *Temps de pràctica*; i el 9,60%, a la categoria 05. *Expressió d'emocions, sentiments i/o sensacions*.

La resta de categories presenten percentatges més baixos

Concretament, amb les dades següents: categoria 01. *Alumne d'incorporació tardana* (3,20%), categoria 02. *Motivar els alumnes* (2,40%), categoria 03. *Afavorir la igualtat d'oportunitats entre els alumnes* (3,20%), categoria 04. *Característiques del grup-classe* (5,60%), categoria 06. *Errada* (5,60%); categoria 10. *Activitats anteriors* (1,60%); categoria 11. *Fer l'activitat de*

forma diferent i/o fer-la més endavant (5,60%); categoria 12. *Activitat no programada* (1,60%).

El pensament de la professora en els missatges de les entrevistes d'autoconfrontació

Els elements de la pràctica educativa que encaminen, dirigeixen, guien, afavoreixen, limiten... l'acció docent de la professora són molts i molt diversos

La gran quantitat de categories de missatges identificats demostra que el ventall d'elements que té en compte la professora per exercir la tasca educativa és molt ampli. Així, per exemple, en alguns missatges focalitza l'atenció sobre un alumne concret, però en d'altres ho fa sobre tot el grup-classe; en alguns missatges exposa directrius generals que guien la seva forma d'ensenyar, i en d'altres se centra en aspectes tan concrets com quin ha estat el motiu d'haver fet una errada en un situació interactiva determinada o quins canvis faria en una activitat d'ensenyament-aprenentatge després de veure com ha funcionat; en alguns missatges explica qüestions concretes de la seva experiència com a docent, i en d'altres fa anàlisis molt més generals; en alguns missatges se centra en qüestions temporals; en d'altres expressa emocions, sentiments o sensacions; en alguns missatges fa referència als objectius d'aprenentatge, mentre que en d'altres cita objectius d'aprenentatge que no apareixen a la programació...

És a dir, amb l'anàlisi dels missatges de les entrevistes d'autoconfrontació es constata que la professora fa front a un gran nombre de variables, i de molt diversa tipologia, a l'hora d'exercir la tasca educativa.

La immediatesa de la situació interactiva dirigeix i condiona l'acció docent de la professora en el procés d'organització i construcció de l'activitat conjunta

Sovint, durant les entrevistes d'autoconfrontació la professora fa manifestacions que evidencien que la dinàmica situacional dicta l'acció docent o, si més no, que demostren que té molt en compte el que està succeint en la situació d'interactivitat per prendre decisions i actuar. Així ho testimonien un gran nombre de missatges en els quals la professora fa comentaris molt concrets i relacionats amb la situació observada, com en el cas dels missatges classificats a les categories 02, 03, 05, 06, 10, 11, 12 i 14. Per exemple, pot ser que la professora constati que els alumnes no estan duent a terme la tasca encomanada, com al missatge 1-9 classificat a la categoria 13 ("*Allà n'hi havia uns que estaven ja muntant un "partidillu" i, clar, no era, no era l'objectiu, no?")*; observi que el nivell de dificultat de l'activitat és massa baix pel nivell dels alumnes, com al missatge 2-6 de la categoria 02 ("*...perquè si no n'hi havia molts [alumnes] que, que no els aportava res [referint-se al plantejament inicial del joc]...")*; o percebi que els

alumnes es posen ràpidament a fer la tasca encomanada, com és el cas de l'explicació prèvia als missatges 5-3 i 5-4 classificats respectivament a les categories 04 i 05 (*"Aquí vaig veure que n'hi havia que, que de seguida es van posar a fer el que deia i alguns que simplement se l'anaven passant d'una punta a l'altra i tirant-la fort..."*). En base a la percepció d'aquestes situacions, la professora justifica les decisions preses i les accions realitzades.

En menys ocasions, la professora manifesta que a vegades també pren decisions i actua en les situacions d'interactivitat a partir d'impressions o percepcions de caire més personal o intuïtiu

L'anàlisi discursiva d'alguns missatges indica que la professora també es guia per impressions i percepcions intuïtives a l'hora de prendre decisions en les situacions interactives. Aquests casos es diferencien dels anteriors perquè el grau de subjectivitat és major, com en el missatge 4-12 (categoria 07. *Estil docent*) quan argumenta el motiu pel qual decideix finalitzar una activitat i començar-ne una altra (*"Quan em sembla que n'hi ha alguns que comencen a estar molt cansats, començo a dir: "Va, que queda poc temps" [rient], i vaig mirant el rellotge"*) o en el missatge 6-11 (categoria 07. *Estil docent*) quan comenta el temps que triga en fer les explicacions (*"... quan estic amb el grup explicant sempre tinc la sensació de que m'enrollo massa..."*).

Els factors emocionals i afectius també influeixen en l'acció docent de la professora en el procés d'organització i construcció de l'activitat conjunta

Les evidències aportades en l'anàlisi dels missatges de la categoria 05. *Expressió d'emocions, sentiments i/o sensacions* acrediten la influència que tenen els factors de caire emocional i afectiu en l'acció docent interactiva de la professora. En aquest sentit, la professora tendeix a expressar gairebé exclusivament emocions, sentiments i/o sensacions de caire negatiu (angúnia, ràbia, por, desconcentració...) relacionades amb qüestions tan dispars com el comportament dels alumnes o les condicions meteorològiques, tot i haver expressat en diversos missatges que el grup-classe amb el qual s'ha dut a terme la recerca és de bon treballar.

La disponibilitat de temps per dur a terme les sessions d'Educació Física també té una gran influència en l'acció docent interactiva de la professora

La professora explicita, en molts missatges de la categoria 09. *Temps de pràctica*, que la manca de temps i la necessitat d'estalviar-lo són circumstàncies que afecten la presa de decisions i l'acció docent durant la pràctica (per exemple, establir unes estratègies organitzatives concretes, fer modificacions o escurçar la durada d'algunes activitats d'ensenyament-aprenentatge programades, eliminar-les o canviar-les totalment...).

En força missatges es fa referència de forma més o menys explícita als objectius d'aprenentatge, els quals representen un altre element que la professora té en compte a l'hora d'actuar i prendre decisions en el procés d'organització i construcció de l'activitat conjunta

A partir de l'anàlisi dels missatges classificats a la categoria 13. *Objectius d'aprenentatge programats*, es pot afirmar que els objectius d'aprenentatge estipulats per la professora representen un element didàctic que té molt sovint en compte en l'exercici de l'acció educativa interactiva. En alguns casos, però, la professora es refereix a objectius diferents als presentats als fulls de programació. Tot i la possible contradicció que pot indicar la constatació que la professora fa referència a una intencionalitat que no ha estat descrita per a la situació que s'està observant, aquesta circumstància també posa de manifest que la planificació global de la unitat didàctica feta per la professora influencia, més o menys explícitament, el comportament i la presa de decisions docents; o que, fins i tot, hi ha continuïtat entre els objectius planificats en altres cursos acadèmics i els actuals.

Els diferents grups-classe tenen dinàmiques organitzatives, relacionals i funcionals molt diverses, la qual cosa influencia l'acció docent de la professora en el procés d'organització i construcció de l'activitat conjunta

A la categoria 04. *Característiques del grup-classe*, la professora exposa en tots els missatges que els alumnes del grup-classe amb el qual s'ha dut a terme la recerca són molt participatius, organitzats, atents a les explicacions i responsables. En alguns casos, a més, els compara amb els d'altres grups de l'escola amb comentaris com "*Hi ha grups que perquè vinguin tots i s'asseguin i callin és una feinada*" (missatge 1-18) o "*Tota aquesta estona xerrant, amb un altre grup hagués tingut una feinada...*" (missatge 4-8).

Per tot això, concloem que la dinàmica general i específica que tenen els diferents grups-classe és un element que condiona i influencia l'acció docent interactiva.

Alguns alumnes concrets també influencien l'acció docent de la professora

És el cas de l'atenció preferent que manifesta tenir amb un alumne d'incorporació tardana, als missatges de la categoria 01. *Alumne d'incorporació tardana*.

A banda d'analitzar situacions concretes de la pràctica docent interactiva, la professora també està fortament influenciada pel que pensa sobre la forma d'exercir la professió de mestra i sobre la pròpia experiència docent

En els vint-i-tres missatges de la categoria 07. *Estil docent* s'identifiquen algunes directrius o preceptes sobre la forma com la professora du a terme la tasca educativa: li agrada parlar i fer valoracions amb els alumnes en el transcurs de les sessions o al final de la unitat didàctica;

sovint participa amb els alumnes en les activitats d'ensenyament-aprenentatge; intenta afavorir la igualtat d'oportunitats, les aportacions i/o el treball autònom dels alumnes; condueix, guia i/o dirigeix l'acció dels alumnes; planifica activitats senzilles a la part inicial de les sessions; no l'importa reconèixer davant dels alumnes que ha comès algun tipus d'error; i sovint té la sensació de fer explicacions massa llargues. A banda d'aquestes explicacions generals, en algunes casos la professora analitza situacions concretes que es relacionen amb alguna d'aquestes característiques de l'estil docent, com és el cas de les categories 02. *Motivar els alumnes* i 03. *Afavorir la igualtat d'oportunitats entre els alumnes*.

Paral·lelament, en els missatges de la categoria 08 la professora apel·la a l'experiència docent, és a dir, relaciona les explicacions i comentaris amb la seva experiència com a professora, tant amb aquest grup-classe (per exemple, en el missatge 5-6: "*...amb aquests és fàcil*"), com amb altres grups (per exemple, en el missatge 1-18: "*Hi ha grups que perquè vinguin tots i s'asseguin i callin és una feinada*" o en el missatge 4-8: "*Tota aquesta estona xerrant, amb un altre grup hagués tingut ja una feinada...*"), o de forma més genèrica (per exemple, en el missatge 3-8: "*Però a vegades et trobes que n'hi ha algun que és molt hàbil...*" o en el missatge 5-21: "*Hi ha sessions que no se sap ben bé perquè, s'ajunten una sèrie de factors [riure] que l'aboquen al desastre*"). Fins i tot, és de destacar que en un missatge la professora explica com ha anat canviant un aspecte de la seva docència amb els anys (missatge 6-2: "*Amb els anys que van passant que vas fent de mestre, doncs, del principi amb ara, me n'adono de que els deixo molt més fer que abans. Abans els hi donava totes les coses molt més, mastegades. Intervenía molt més jo, i queee cada vegada més, no només a l'Educació Física, no?, amb tot...*").

En alguns missatges d'altres categories també s'han identificat aquests tipus de comentaris de caire més general com, per exemple, en el missatge 4-3 de categoria 09. *Temps de pràctica* ("*... a vegades ho has de tallar perquè després te n'adones de que t'has passat molt estona xerrant...*").

En alguns missatges s'adverteixen idees preconcebudes de la professora

En alguns moments s'observa que la professora té idees premeditades sobre el seu propi comportament. Per exemple, l'anàlisi feta al missatge 1-26, classificat a la categoria 01. *Alumnes d'incorporació tardana*, avala aquesta idea: a l'observar un reforçament sobre l'alumne d'incorporació tardana, la professora exposa que s'adona que "*cada vegada que surt en Richard dic "Molt bé, Richard"*". Fins el moment, aquesta és la primera ocasió en què reforça l'alumne, per la qual cosa el missatge no sembla estar massa relacionat amb el que ha succeït fins el moment i, a parer nostre, indica que té una idea premeditada del seu comportament en relació a l'alumne en qüestió.

L'anàlisi d'alguns missatges de les entrevistes d'autoconfrontació posa de manifest algunes teories implícites del pensament de la professora

Es pot afirmar que, paral·lelament a conèixer els interessos, motivacions, justificacions, sentiments, indicis tinguts en compte per a la pròpia actuació, emocions, etc. de la professora en el decurs de les sessions de la unitat didàctica, les entrevistes d'autoconfrontació han possibilitat accedir a algunes idees que estructuraven el seu pensament implícit i/o les seves teories implícites. Així, els missatges que defineixen l'estil docent i l'experiència docent aporten dades sobre el pensament implícit en relació a la professió de mestra, la forma d'exercir la docència, o la importància de l'experiència docent.

A més, s'han identificat alguns pensaments més generals relacionats amb la concepció que té la professora de l'Educació Física, com és el cas dels missatges 2-19 ("*... penso que en Educació Física tenim l'avantatge de què estan molt motivats, no?*" [referint-se als alumnes]) i 2-20 ("*És que et dóna informació l'Educació Física, que les altres matèries no et donen, eh? Si a vegades fas comentaris sobre els alumnes amb els tutors que, que no es creuen, no?*"); o del funcionament de les sessions d'Educació Física, com en el cas del missatge 5-21 ("*Bueno. Aquesta és la realitat de les coses. Hi ha sessions que no se sap ben bé perquè, s'ajunten una sèrie de factors [rient] que l'aboquen al desastre. Inevitablement. I en canvi n'hi ha d'altres que dius: "Ostres, que bé", no?*").

En el pensament de la professora també s'identifica el caràcter processal i temporal del procés d'ensenyament-aprenentatge

Les característiques processals i temporals pròpies del procés d'ensenyament-aprenentatge també han estat identificades en l'evolució de les explicacions de la professora en els missatges de les entrevistes d'autoconfrontació i, en definitiva, en el transcurs del seu pensament. En són exemples les referències a l'experiència docent, ja que evidencien la mútua interdependència i influència entre les situacions passades, presents i futures en l'acció educativa; els comentaris relacionats amb activitats anteriors i amb els objectius d'aprenentatge, doncs posen de manifest que en el pensament de la professora es contempla la influència d'activitats passades sobre l'acció docent actual i que hi ha relació entre els objectius d'aprenentatge programats i les activitats d'ensenyament-aprenentatge dutes a terme en diferents moments del procés educatiu; o la referència a situacions futures, pel fet que avalen la voluntat de la professora de fer quelcom diferent i/o tornar-ho a fer en un futur, a partir de l'observació i valoració del que ha succeït.

Les dades que avalen els postulats anteriors permeten identificar, en definitiva, alguns elements que defineixen com es duu a terme el procés de construcció de coneixement en l'acció, i com es construeixen els processos de pensament que dirigeixen l'acció docent

Observar què passa en la situació interactiva, decidir actuar d'una manera o d'una altra en funció del que s'ha observat, veure les conseqüències de l'actuació i decidir si es tornarà a fer o no en un futur, o si es farà de forma diferent, analitzar les possibles errades comeses, identificar com influeixen les emocions i els sentiments en la presa de decisions, considerar les dinàmiques i formes d'actuar dels alumnes individualment i en grup de cara a l'exercici de l'acció educativa, verbalitzar els interessos o les grans intencionalitats que guien la pròpia actuació, adonar-se com han evolucionat aquestes idees al llarg de l'exercici professional... són elements que ajuden a entendre com es construeixen el coneixement en l'acció i els processos de pensament que la regeixen.

Les entrevistes d'autoconfrontació han permès a la professora, fins i tot, identificar i valorar alguns comportaments, actuacions, situacions... de les quals n'havia estat poc o gens conscient durant el desenvolupament de les sessions de la unitat didàctica

"Me n'adono que cada vegada que surt en Richard dic "Molt bé, Richard"" (missatge 1-8). "Tot i que ara que ho veig, potser lo ideal seria haver-ne posat un parell més o tres fins i tot" (missatge 2-7). "Veient-ho ara, una altra cosa que no els hi dic, per exemple, fins el final i que els hi podria haver donat un cop de mà en fer-ho..." (missatge 5-10).

Aquests tres missatges són exemples que justifiquen aquest postulat, és a dir, que il·lustren que, a banda d'aportar dades per analitzar els objectius de la recerca, les entrevistes d'autoconfrontació possibiliten observar i valorar aspectes de la pràctica que s'han «escapat» del control de la docent com a conseqüència de la immediatesa interactiva.

Les entrevistes d'autoconfrontació possibiliten que la professora analitzi la pròpia pràctica docent més enllà dels objectius de la recerca

Els arguments, interpretacions i conclusions exposats fins ara en aquesta anàlisi també apunten que, a banda d'aportar dades per analitzar i valorar els objectius de la investigació, el plantejament metodològic de la recerca afavoreix que la professora sigui més conscient de la pròpia acció docent, analitzi amb més calma l'esdevenir i les conseqüències de la pràctica educativa interactiva, aprofundeixi en el coneixement de les dinàmiques relacionals entre els components del triangle interactiu, analitzi les formes d'organització i de control del grup d'alumnes i de les activitats... És a dir, l'observació, explicació i valoració de les situacions d'interactivitat a posteriori permeten a la professora analitzar la seva actuació més enllà dels objectius de la recerca i de les demandes que se li han fet en aquesta investigació.

La relació entre el discurs dels missatges de les entrevistes d'autoconfrontació i les situacions d'interactivitat

La professora s'avança algunes vegades a comentar una situació d'interactivitat que encara no s'ha esdevingut

En alguns missatges de les entrevistes d'autoconfrontació la professora articula les verbalitzacions amb antelació a la situació d'interactivitat a la qual està fent referència. Com ja ha estat exposat al capítol 3, en aquests casos hem transcrit la parla i els comportaments de la professora i els alumnes en el moment d'emetre el missatge a les entrevistes d'autoconfrontació, encara que es faci referència a una situació posterior. D'aquesta manera hem prioritzat el moment en què s'estimula el record de la professora, tot i que en la majoria de casos creiem que no és un fet rellevant per a la recerca, donat que gairebé sempre al·ludeix a una situació que succeeix tot seguit. Per exemple, és el cas del missatge 1-17, quan en observar un SIT fa un comentari relacionat amb el SIDV que s'esdevé tot seguit; o dels missatges 1-3 i 6-4, quan en visionar un SIEOA fa un comentari relacionat amb el SIPMO posterior.

Ara bé, en altres casos, pocs, la diferència temporal entre l'emissió del missatge i la situació a la qual fa referència és molt més gran: en el missatge 2-10 (06. *Errada*) s'avança més de vint-i-cinc minuts a la situació interactiva, i en els missatges 1-8 (09. *Temps de pràctica*) i 1-9 (13. *Objectiu/s d'aprenentatge programat/s*) s'hi avança uns vuit minuts i mig. Entenem que aquesta circumstància ve provocada perquè la professora ja té en ment el comentari abans d'observar les situacions d'interactivitat o, fins i tot, abans de participar en l'entrevista d'autoconfrontació.

Els elements rellevants per la professora no són sempre els que succeeixen amb més freqüència a les sessions o els que hi apareixen més sovint

Serveixi el cas següent per exemplificar aquest postulat. En els missatges de les entrevistes 2-29, 2-30, 2-31, 4-31 i 5-1 la professora explicita que li agrada participar en les activitats que duen a terme els alumnes. Aquests cinc missatges són el 4% del total de missatges emesos. Ara bé, només s'han identificat quatre participacions de la professora en aquestes condicions, la qual cosa només representa el 0,14% dels 2.773 comportaments totals.

Quan es compara el que exposa la professora en els missatges de les entrevistes d'autoconfrontació amb el que està succeïnt o ha succeït en les situacions d'interactivitat, s'observa que a vegades hi ha molta relació

En força missatges es veu que els comentaris que s'hi fan i les situacions d'interactivitat a partir de les quals es fan tenen molta relació. En el desenvolupament de l'apartat anterior d'aquest capítol s'ha anat donant diversos exemples, com és el cas de l'anàlisi dels missatges 1-8 o 1-12.

Recordem, a tall d'exemple, el missatge 1-12 classificat a la categoria 07. *Estil docent*: la professora explica que, a l'hora d'organitzar els alumnes en grups per dur a terme alguna activitat d'ensenyament-aprenentatge, normalment no deixa que siguin ells mateixos els que s'organitzin; i quan s'analitza com s'està duent aquesta organització en la situació d'interactivitat s'adverteix que és realment així. Fins i tot, quan s'estudia com es fa la tria de grups en el decurs de totes les sessions de la unitat didàctica es constata que la professora manté gairebé sempre aquest criteri organitzatiu.

En canvi, en altres situacions es constata que aquesta relació és gairebé inexistente o, fins i tot, nul·la

En diverses ocasions s'observa que el que diu la professora en els missatges de les entrevistes d'autoconfrontació i el que succeeix realment en les situacions d'interactivitat a partir de les quals s'emet no estan gaire o gens relacionats.

En el missatge 1-27 (07. *Estil docent*), per exemple, la professora exposa que, en les activitats similars a les que està observant en aquell moment, la seva funció "*pràcticament és escoltar i prou*" i que "*és qüestió només de, de valorar que ho hagin, que ho hagin experimentat i que s'hi hagin fixat*". Ara bé, quan s'analitza la situació d'interactivitat davant la qual fa aquestes manifestacions, es constata que també fa preguntes, reformulacions, aclariments, respostes... És a dir, que les seves intervencions en la situació d'interactivitat són moltes més i més variades que les assenyades al missatge de l'entrevista.

En dos missatges classificats a la categoria 09. *Temps de pràctica*, la percepció que la professora té del temps no s'ajusta a la realitat: en el missatge 2-5 exposa que l'activitat d'ensenyament-aprenentatge es va allargar molt més del que tenia previst, quan realment va durar onze minuts i s'havia programat que en durés deu; i en el missatge 4-3 la professora manifesta que l'activitat que està observant va ocupar uns deu minuts de temps, quan realment va durar poc més de tres minuts i mig.

En definitiva, aquests missatges exemplifiquen que a vegades no hi ha relació entre les percepcions de la professora i el que s'esdevé en les situacions d'interactivitat.

L'anàlisi d'alguns missatges permet establir relacions entre pensaments de la professora i pautes en l'evolució de l'organització i la construcció de l'activitat conjunta identificades al capítol anterior

Algunes de les conclusions a les quals s'ha arribat en el capítol anterior, en relació a l'evolució del procés d'organització i construcció de l'activitat conjunta, també es veuen reflectides en el sentit d'alguns missatges de les entrevistes d'autoconfrontació.

És al cas, per exemple, de les situacions disruptives identificades a la cinquena sessió de la unitat didàctica. En el capítol anterior s'han identificat diverses evidències que avalen la idea

que a la cinquena sessió es donen situacions que dificulten els procés de construcció i organització de l'activitat conjunta¹¹⁹. Durant l'entrevista d'autoconfrontació d'aquesta cinquena sessió, s'han identificat cinc missatges a la categoria 05. *Expressió, d'emocions, sentiments i/o sensacions* (33% dels missatges de la categoria), tots amb connotacions negatives (poca concentració, poca inspiració i desastre), i tres missatges més a la categoria 11. *Fer l'activitat de forma diferent i/o fer-la més endavant* (42,86% dels missatges de la categoria), en els quals la professora exposa que faria l'activitat d'ensenyament-aprenentatge que està observant de forma diferent, la replantejaria i/o la duria a terme més endavant. És a dir, en les percepcions de la professora també s'identifica la idea que la sessió "no acabava de rutllar" (missatge 5-14).

Altres exemples ja exposats en alguns moments de l'anàlisi també avalen aquest postulat: s'ha constatat que la professora porta la iniciativa i el control en l'intercanvi comunicatiu en les situacions d'interactivitat i, paral·lelament, el 50,40% dels missatges de les entrevistes d'autoconfrontació tenen la professora com a referent; o el 34,73% dels comportaments de la professora en els situacions d'interactivitat són directrius i el 35,20% dels missatges de les entrevistes d'autoconfrontació han estat fets en visionar aquest tipus de comportament.

¹¹⁹ Veure anàlisi a les pàgines 328-329.

Capítol VI

Discussió i valoracions finals

VI.1. Discussió i conclusions

VI.2. Valoracions finals

Capítol VI. Discussió i valoracions finals

Aquest capítol final del treball s'estructura en dos apartats: en el primer es discuteixen els resultats més rellevants de l'anàlisi de les dades de la investigació feta als capítols IV i V, a partir de contrastar els objectius definits i les hipòtesis proposades a la recerca; en el segon s'exposen les conclusions finals per una banda, i per una altra s'apunten les limitacions de l'estudi, es relacionen algunes implicacions per a futurs treballs que puguin seguir la mateixa línia d'investigació i es presenten propostes per ser plantejades en l'àmbit de la formació del professorat.

VI.1 Discussió i conclusions

A partir de la intenció general de la investigació, és a dir, descriure, analitzar i interpretar el pensament d'una professora d'Educació Física sobre la pròpia acció docent durant la pràctica educativa, en aquest primer punt del capítol duem a terme la discussió dels resultats de la recerca. En els capítols IV i V ja s'han avançat algunes de les conclusions, relacionades amb les formes d'organització de l'activitat conjunta i amb el pensament de la professora respectivament, les quals reprenem i estructurarem tot seguit a la llum de les hipòtesis plantejades al capítol III, de les directrius teòriques definides al capítol II i de les diverses perspectives d'anàlisi de la pràctica educativa exposades al capítol I.

Per dur a terme aquesta anàlisi, doncs, discutim individualment cadascuna de les hipòtesis.

Hipòtesi 1

L'organització de l'activitat conjunta entre el professor i els alumnes al voltant d'un contingut d'aprenentatge representa un escenari adequat per a l'estudi del pensament del professorat pel que fa a la pròpia acció docent.

Un dels aspectes que han caracteritzat la nostra proposta metodològica ha consistit en la utilització del model d'anàlisi de la interactivitat desenvolupada per Coll i col·laboradors des de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar (per exemple, Coll, Bolea et al., 1992; Coll, Colomina et al., 1992), per analitzar el pensament de la professora en el context de pràctica docent en el qual s'emmarca. Per accedir a aquest pensament, hem demanat a la professora que expliqui les percepcions, els sentiments, els motius de les actuacions o els elements presos en consideració durant l'acció docent, mitjançant entrevistes d'autoconfrontació, és a dir, davant el visionat de les pròpies situacions d'interactivitat (Guérin et al., 2004). Així, la informació aportada per la professora en aquestes entrevistes, les explicacions que ha donat sobre els motius i les intencions per fer el que ha fet i dir el que ha dit en les situacions d'interactivitat que està observant, els sentiments i les emocions que ha experimentat i viscut en diferents moments, els pensaments que ha tingut en el decurs de la seva acció docent...; tot això i altres aspectes, com els principis que governen la seva acció docent, els elements de l'experiència professional que l'han ajudat a construir la forma de fer de mestra, els detalls de les situacions d'interactivitat dels quals no ha estat conscient en la situació interactiva...; ha estat estudiat en el si de les relacions que s'han establert entre els tres components que estructuraven el triangle interactiu, és a dir, en el marc de l'organització de l'activitat conjunta.

Hem afirmat en aquesta primera hipòtesi que l'organització de l'activitat conjunta entre el professor i els alumnes al voltant d'un contingut d'aprenentatge representa un escenari adequat per a l'estudi del pensament del professorat pel que fa a la pròpia acció docent. Creiem que els resultats generals de la recerca i que les interpretacions que n'hem pogut extreure avalen aquesta hipòtesi: tot el que es podrà anar comentant i valorant en aquest últim capítol és possible gràcies a la validesa d'aquesta hipòtesi. Tanmateix, veiem o avancem algunes dades concretes que ho corroboren.

Un terç dels missatges de les entrevistes s'ha fet davant directrius emeses per la professora, la qual cosa representa el 35,20% dels missatges totals. Paral·lelament, l'anàlisi de la interactivitat ha permès constatar que el 34,73% dels comportaments de la professora són directrius. Així doncs, sembla coherent que un terç dels missatges de la professora facin referència a directrius, quan un terç dels comportaments observats són precisament directrius.

Igualment, en diversos missatges s'ha pogut comparar el que manifesta la professora en les entrevistes d'autoconfrontació amb l'evolució del segments d'interactivitat, els patrons d'actuació i/o els comportaments que han estat prèviament identificats en l'anàlisi de les formes d'organització de l'activitat conjunta.

Amb l'anàlisi de la interactivitat s'ha pogut identificar que hi ha moments de retrocés o de dificultat en el procés d'organització i construcció de l'activitat conjunta, entre els quals destaquen els que assenyalen que la cinquena sessió és especialment rellevant i problemàtica en aquest sentit. Paral·lelament, diversos missatges donats per la professora en les entrevistes d'autoconfrontació també apunten en aquesta direcció. És a dir, una situació observada en l'anàlisi de la interactivitat també és constatada i corroborada a partir de l'anàlisi de les entrevistes d'autoconfrontació.

Un dels conjunts de dades que permeten valorar la hipòtesi 2, relativa a l'evolució dels elements que té en compte la professora a l'hora d'expressar el seu pensament al llarg de les entrevistes d'autoconfrontació, analitza si els missatges han estat fets davant comportaments puntuals o davant patrons d'actuació més generals, els quals s'han pogut identificar i estudiar gràcies a l'anàlisi de les formes d'organització de l'activitat conjunta.

Metodològicament, s'ha fet la «dissecció» d'una història construïda conjuntament entre el professor i els alumnes al voltant d'un o uns contingut/s d'aprenentatge, al llarg d'un temps determinat, per poder estudiar-la millor. Ara bé, la rellevància que es dóna des de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar a la dimensió temporal implica que, sempre i en tot moment, s'hagin d'ubicar les actuacions concretes i puntuals dels participants

en el flux de l'activitat conjunta. I en el cas que ens ocupa, a més, que s'hagi de contextualitzar el pensament de la professora en l'esdevenir de les relacions dutes a terme en el procés d'organització i construcció de l'activitat conjunta el qual, fins i tot, transcendeix el període de la història estudiada (sis sessions d'una unitat didàctica) i es remunta a l'inici de les relacions dels actors (professora i alumnes) en les pràctiques educatives escolars, atès que formen part de la seva història conjunta i compartida.

Paral·lelament, en l'anàlisi del pensament de la professora també s'ha pogut observar aquesta dimensió temporal en els missatges de les entrevistes d'autoconfrontació. Així, per exemple, s'ha palesat que l'experiència acumulada per la professora en situacions passades influencia en l'estil i l'acció docents actuals; que per a la programació i el desenvolupament de les activitats d'ensenyament-aprenentatge actuals la professora té en compte el bagatge d'aprenentatges i coneixements previs dels alumnes, fins i tot els adquirits en cursos escolars anteriors; o que manifesta que tindrà en compte com s'han desenvolupat algunes activitats d'ensenyament-aprenentatge actuals per tornar-les a fer, no tornar-les a fer o fer-les de manera diferent en el futur.

En termes generals, l'estudi del pensament de la professora prenent com a referència l'anàlisi de l'organització de l'activitat conjunta permet analitzar i aprofundir en allò que està succeint realment, en el posicionament que hi adopta la professora i en aspectes que influencien el seu pensament en l'acció docent real.

Hipòtesi 2

A mesura que avança el procés de reflexió sobre l'acció, augmenta el nivell d'aprofundiment i de detall del discurs del professor.

En una primera aproximació a l'anàlisi de les entrevistes d'autoconfrontació, s'han pogut identificar algunes pautes que defineixen com es va estructurant i construint el procés de reflexió sobre l'acció a mesura que aquest va avançant. Pel que fa a la hipòtesi, algunes dades semblen apuntar en la línia del que s'ha predit, però d'altres sembla que no hi van massa en consonància.

Tot i que el nombre de SE es manté força estable durant el procés de reflexió sobre l'acció (com a molt s'observa una lleugera davallada durant la segona i tercera entrevistes, i un lleuger i gradual increment a les tres últimes), el nombre de SAE presenta una tendència clarament a la baixa, amb un increment puntual a la cinquena entrevista. És a dir, la quantitat de comentaris fets per la professora no presenta variacions destacables a mesura que avancen les entrevistes

d'autoconfrontació, tot i que sí se n'observen al tenir en compte la quantitat d'aquests segments d'entrevista que aporten informació relacionada amb els objectius de la recerca. Paral·lelament a aquesta disminució en el nombre de SAE, la quantitat de missatges també presenta una tendència a la baixa, llevat d'un notable increment a la cinquena sessió. Prenent en consideració totes aquestes dades, es posa de manifest que, tot i que a mesura que avancen les entrevistes d'autoconfrontació la professora fa més o menys el mateix nombre de comentaris, aquests es van allunyant gradualment dels objectius de la recerca i de les demandes que se li han fet, tot i un notable repunt a la cinquena sessió. En definitiva, sembla que la professora cada cop observa i pren en consideració menys elements de la pràctica que l'estimulen a fer comentaris en relació a les demandes de la investigació.

Les referències a l'increment del nombre de missatges de la cinquena sessió, respecte de les sessions anteriors i la posterior, estan relacionades amb les evidències de disrupció identificades en l'anàlisi de l'organització de l'activitat conjunta, en relació a aquesta cinquena sessió.

En la meitat dels missatges, l'element referencial és la pròpia professora, en un terç ho són qüestions didàctiques i metodològiques, i en la resta de missatges la professora pren com a referència els alumnes. Aquesta dada sembla lògica, en el sentit que s'ha demanat a la professora que expliqui i justifiqui la pròpia acció docent. A més, tant els missatges que tenen en la professora l'element de referència, com els que es dirigeixen a qüestions didàctiques, presenten una evolució paral·lela a la del nombre total de missatges.

Poc menys de la meitat dels missatges són fets davant SIEOA (46,40%) i poc menys d'un terç, davant SIPMO (28,00%). És a dir, en tres quartes parts dels missatges la situació d'interactivitat observada, i a la qual es fa referència en el comentari, s'ubica en un segment d'explicació i organització de l'activitat o en un segment de pràctica motriu (74,40%). Pel que fa a la quantitat d'aquests tipus de segments identificats i el temps que ocupen s'observa, en les dades identificades en l'anàlisi de les formes d'organització de l'activitat conjunta¹²⁰, que els percentatges són menors en els dos casos, tot i que més baixos quan es contempla la quantitat que quan s'analitza el temps total que ocupen: el 33,33% dels SI són SIEOA, i el 28,57% són SIPMO (el sumatori dona un percentatge del 61,90%); els SIEOA ocupen el 36,24% del temps total de les sessions de la unitat didàctica, i els SIPMO n'ocupen el 31,82% (en aquest cas, el sumatori és més elevat: 68,06%). Llavors, tant si es compara amb el percentatge que representen el nombre de segments com si es fa amb el del temps total que ocupen, la professora tendeix a tenir més en compte les situacions d'interactivitat desenvolupades en els SIEOA i els SIPMO, tot i que amb més diferència al tenir en compte la quantitat que la durada.

¹²⁰ Veure taula IV-2 de la pàgina 258.

Ahora, aquests dos són els únics segments d'interactivitat davant dels quals la professora fa comentaris en totes les entrevistes.

Classificar els missatges en diferents categories ha possibilitat estudiar més detalladament el sentit d'aquestes unitats d'anàlisi, i aportar dades que permeten discutir les hipòtesis posteriors. De cara a la hipòtesi actual, però, té interès analitzar com ha anat canviant el nombre de missatges en alguna d'aquestes categories, perquè possibilita establir algunes pautes en l'evolució d'aquest procés reflexiu. Comentem i discutim, a tal efecte, les dades de les cinc categories que inclouen el major nombre de missatges perquè són les que possibiliten identificar més clarament l'evolució (precisament pel fet de contenir una quantitat de missatges considerable).

El nombre de missatges de les categories 07. *Estil docent* i 08. *Experiència docent* segueixen una tendència a la baixa, tot i que en el cas dels primers augmenten lleugerament en l'última sessió. És a dir, amb l'avançament de les entrevistes d'autoconfrontació la professora pren cada cop menys en consideració aspectes generals relacionats amb la forma d'exercir la professió de mestra i amb l'experiència que n'ha tret.

Aquesta tendència també es constata en els missatges de la categoria 13. *Objectiu/s d'aprenentatge programat/s*. És a dir, la professora cada cop relaciona en menor mesura, de forma més o menys explícita, els comentaris sobre el que està succeint amb allò programat prèviament.

A la categoria 05. *Expressió d'emocions, sentiments i/o sensacions* la tendència és similar als casos anteriors, tot i que en aquest s'evidencia un notable increment a la cinquena sessió.

Finalment, en la categoria 09. *Referència al temps* es dona l'únic cas, d'aquestes cinc categories, en què s'observa una certa tendència a l'alça: a les tres últimes entrevistes el nombre de missatges gairebé dobla el de les tres primeres.

Per tot això, les dades que es relacionen amb aquestes cinc categories de missatges orienten la interpretació en una direcció que no va massa en consonància amb el sentit de la hipòtesi articulada. Sembla que aquells missatges que no se centren en una qüestió organitzativa (com és el temps), i que es dirigeixen a aspectes més generals que demanen un procés de reflexió i d'autoconeixement previs (com són l'estil i l'experiència docents o la identificació d'emocions, sentiments i/o sensacions), o que relacionen allò que s'està observant amb allò programat i que, per tant, impliquen fer o haver fet un procés de relació d'informacions (com és la presa en consideració dels objectius d'aprenentatge programats), van perdent pes amb el desenvolupament de les entrevistes d'autoconfrontació.

En contraposició a aquestes dades i a la interpretació que se'n deriva, a mesura que avancen les entrevistes d'autoconfrontació la professora va emetent cada cop més missatges davant

patrons d'actuació, i menys davant comportaments únics, els quals són menys complexos que els anteriors. És a dir, sembla que cada cop tinguin més interès per a ella, o entengui com a més «comentables», situacions de relació professora-alumnes, i en tinguin menys les accions o els comportaments puntuals, gairebé sempre propis. Entenem que aquesta evolució implica un increment en el grau d'aprofundiment de la reflexió sobre l'acció, donat que es va centrant cada cop més en l'anàlisi de situacions relacionals complexes. Si, paral·lelament, es relaciona aquesta interpretació amb la tendència general ja comentada, per la qual el nombre de missatges en les entrevistes d'autoconfrontació va disminuint progressivament, podem concloure també que a mesura que avança el procés de reflexió sobre l'acció disminueix la quantitat d'aportacions, però n'augmenta la qualitat i el nivell de complexitat.

Per altra banda, també s'ha constatat que els missatges fets davant directrius, per un cantó, i davant comportaments de caire organitzatiu (directrius d'organització i de final de l'activitat, preparació de material i assignació de torn), per un altre, perden presència amb l'evolució de les entrevistes d'autoconfrontació, tot i que s'observa un increment a la cinquena entrevista, més gran en el segon cas que en el primer. És a dir, en el procés de reflexió sobre l'acció cada cop són menys rellevants per a la professora els comportaments de caire normatiu i organitzatiu, tot i que en aquesta evolució, com s'ha vist amb l'anàlisi d'altres dades, s'observa un trencament de la tendència general a la cinquena sessió, en consonància amb les característiques de trencament del procés d'organització de l'activitat conjunta.

Hipòtesi 3

La reflexió sobre l'acció permet identificar les condicions més rellevants que dirigeixen l'acció docent.

A partir de la informació aportada per la professora en les entrevistes d'autoconfrontació, en el que constitueix un procés de reflexió sobre l'acció, s'han diferenciat catorze categories de missatges, la qual cosa evidencia que la professora identifica molts elements diferents a l'hora d'analitzar i interpretar la pròpia acció docent. La naturalesa d'aquests elements és molt variada, ja que es mouen en un espectre que va des d'una gran concreció (per exemple, fer referència a un alumne concret, a una errada comesa en un moment donat o a una directriu específica emesa en una situació puntual) fins a una elevada generalització (per exemple, fer referència a l'experiència docent o explicar concepcions personals generals sobre l'Educació Física).

Paral·lelament a la identificació de les dades anteriors, i amb una gran rellevància de cara als interessos i objectius de la nostra recerca, l'anàlisi dels missatges identificats en aquest procés

de reflexió sobre l'acció ha possibilitat identificar alguns aspectes que estructuraven i donen forma a la construcció del coneixement en l'acció (Schön, 1992, 1998; Durand, 2002).

Alguns encadenaments de missatges ho exemplifiquen. Per exemple, en el missatge 1-3 (categoria 07. *Estil docent*) la professora manifesta que dóna directrius per dirigir l'acció dels alumnes en la direcció que s'adonin que poden emprar els estics d'una forma diferent a l'habitual; i en el missatge 1-4, el qual està ubicat en el mateix SAE però classificat a la categoria 08. *Experiència docent*, exposa que quan els alumnes veuen estics només pensen que jugaran a hoquei. És a dir, l'anàlisi conjunta dels dos missatges posa de manifest com les experiències passades de la professora influeixen en l'acció docent actual. O en un altre cas, en el missatge 6-10 (categoria 03. *Afavorir la igualtat d'oportunitats dels alumnes*) la professora exposa que en la situació d'interactivitat observada dóna una directriu concreta perquè vol afavorir que una alumna determinada pugui participar més en un joc; i, a continuació, en el missatge 6-11 (07. *Estil docent*) manifesta que aquesta intencionalitat governa sovint la seva forma d'actuar en les situacions educatives.

En d'altres casos, la interpretació immediata de la situació és la que incideix en aquest procés de construcció (per exemple, quan observa que els alumnes estan fent quelcom fora de la tasca encomanada, decideix modificar les directrius inicials o canviar la tasca).

En definitiva, comportaments i actuacions com observar l'acció dels alumnes en el desenvolupament de les activitats d'ensenyament-aprenentatge i comparar-la amb les instruccions donades i/o amb els objectius d'aprenentatge dissenyats; modificar algun aspecte o element de la pràctica proposada en base al que està succeint en la situació educativa i a la interpretació que ella mateixa en fa (per exemple, escurçar o allargar la durada d'una activitat, modificar alguna norma en un joc, decidir no fer alguna activitat programada...); relacionar situacions actuals amb situacions passades; identificar errades en la pròpia acció docent, les causes que les han provocades i les possibles solucions o alternatives que s'haurien pogut tenir en compte; decidir que farà o no farà quelcom en una situació futura similar, a partir dels resultats finals actuals i de la interpretació que fa d'aquests resultats; tenir presents les concepcions generals que dirigeixen la forma de fer de mestra i la forma d'entendre l'Educació Física com a matèria educativa..., són qüestions que incideixen en la construcció del coneixement en l'acció i, per extensió, que possibiliten l'estructuració i construcció de bona part dels processos cognitius i de pensament que dirigeixen l'acció docent.

Per tot això, amb la utilització de les entrevistes d'autoconfrontació com a instrument de recollida de dades, la professora ha dut a terme un veritable procés de reflexió sobre l'acció (Schön, 1992, 1998), a partir de verbalitzar, explicar i justificar els motius, les intencions, els interessos, els elements tinguts en compte per prendre decisions, les emocions i les sensacions experimentades... durant les situacions d'interactivitat. És a dir, a partir de visionar les

situacions d'ensenyament-aprenentatge ha analitzat i explicat la pròpia acció docent en un context de major tranquil·litat, assossec i racionalitat que el propi de les situacions d'interactivitat (Porlán, 1993).

En definitiva, s'han pogut identificar els aspectes més rellevants tinguts en compte per la professora en el moment d'analitzar la pròpia pràctica educativa, i a més, s'han pogut copsar evidències de com es construeix el coneixement en l'acció, qüestions que tindrem ocasió de presentar i valorar en la discussió de les properes hipòtesis.

Hipòtesi 4

L'acció docent està fortament condicionada pel caràcter immediat, imprevisible i incert de les situacions d'interactivitat, per la qual cosa en la reflexió en l'acció del professorat intervenen elements de caràcter emocional, intuïtiu i subjectiu.

Les característiques d'immediatesa, imprevisió, incertesa, variabilitat, complexitat, etc. que governen les situacions educatives interactives han estat tingudes en compte en diverses concepcions teòriques d'estudi de les pràctiques educatives. Des de la perspectiva del professional reflexiu es reconeixen aquestes característiques com a definidores de la reflexió en l'acció, i des de la perspectiva de l'acció situada s'entén que són propietats decisives de la co-determinació entre la situació i l'acció i de la interpretació de la situació que fa el professorat. A més, des d'aquestes dues perspectives es comparteix la idea derivada de posicions constructivistes per la qual s'entén que el pensament durant l'acció docent, la reflexió en l'acció, la presa de decisions en les situacions d'interactivitat o l'acció en la situació són tributaris d'un procés de construcció.

Algunes de les dades presentades als capítols anteriors permeten corroborar aquesta hipòtesi.

En molts casos la professora actua segons i a partir del que succeeix en la situació, i de la interpretació que ella mateixa en fa. És a dir, decideix intervenir o no, fer propostes o preguntes, corregir o animar els alumnes... segons el que observa i interpreta que està esdevenint en la situació d'interactivitat. Destaca especialment, doncs, la rellevància que té en la presa de decisions la interpretació que fa la professora del desenvolupament de la situació d'interactivitat, qüestió que ha estat contemplada, estudiada i tinguda en compte com a element de referència en la perspectiva d'anàlisi de l'acció i la cognició situada (Gal-Petitfaux, 2007). Recordem que des d'aquest posicionament es defensa que la relació entre l'acció del professor i la situació docent en la qual es duu a terme està dirigida per la percepció, l'interès i, sobretot, el sentit que el propi professor atorga als elements contextuais que li donen forma, i

que aquesta relació no es correspon indiscriminadament amb qualsevol dels elements que defineixen els diversos àmbits contextuais, tant de naturalesa física com mental i sociocultural (Pradas, 2010). De forma recíproca, l'acció educativa influeix i incideix en el desenvolupament i l'evolució de la pròpia situació. És a dir, les situacions educatives i el context en el qual es duen a terme també estan definits i determinats per l'acció de la professora (per exemple, quan la professora decideix fer una modificació en el reglament d'una activitat d'ensenyament-aprenentatge, o decideix donar-la per finalitzada, està determinant, lògicament, el rumb i el desenvolupament de la pròpia situació). En definitiva, la interrelació que hi ha entre l'esdevenir de la situació, la interpretació que en fa la professora i l'acció docent, va molt en consonància amb el principi de la perspectiva de l'acció situada pel qual es postula la co-determinació existent entre l'acció i la situació.

En alguns moments, però, s'evidencia que la interpretació que fa la professora de la situació, i/o de l'explicació i l'anàlisi posteriors, i el que està succeint realment en aquesta situació no estan massa relacionats, com es veurà més detalladament en l'anàlisi de la cinquena hipòtesi.

S'observa, també, que la manca o la poca disponibilitat de temps és un dels elements que defineixen principalment la immediatesa de les situacions d'interactivitat. Fonamentalment a partir dels missatges classificats a la categoria 09. *Temps de pràctica*, es posa de manifest la inquietud de la professora en relació al poc temps disponible per prendre decisions durant la pràctica educativa i, fins i tot, el poc temps que es dedica, en el currículum, a l'Educació Física com a matèria educativa.

En els primers estudis duts a terme des del paradigma mediacional centrat en el professor, ja es va posar en evidència que el poc temps de què es disposa per pensar, en les situacions interactives, és un element que condiona la presa de decisions. Aquest aspecte també ha estat recollit i tingut molt en compte en les tradicions investigadores posteriors (tant en les recerques fonamentades en el paradigma ecològic com en les perspectives de la pràctica reflexiva i de l'acció situada). Recordem que, des del paradigma ecològic, Doyle (1980) ja va considerar la immediatesa com un dels trets distintius que defineixen l'aula com a context en el qual es desenvolupen les accions del professor i els alumnes. En la mateixa línia, des de la perspectiva del professional reflexiu es caracteritza la reflexió en l'acció per la necessitat de prendre decisions i d'actuar sota la urgència temporal que imposa la immediatesa de les situacions.

La incidència de factors emocionals o afectius durant l'acció docent en general, i la presa de decisions en particular, també ha estat constatada en la recerca. A partir dels missatges de les entrevistes d'autoconfrontació classificats a la categoria 05. *Expressió d'emocions, sentiments*

i/o sensacions, es fa palès que emocions com la ràbia, l'angoixa o la por, o sensacions com la manca de concentració, tenen una clara influència en l'acció docent de la professora.

Relacionat amb totes aquestes dades, és a dir, amb l'existència de processos interpretatius, emocionals, afectius... que tenen a veure amb la immediatesa, la limitació temporal, la incertesa, la imprevisió... de la situació, es fa evident la incidència d'aspectes de caràcter intuïtiu en el pensament en l'acció, l'acció docent i la presa de decisions en situacions interactives. És a dir, tal com defensen Atkinson i Claxton (2002), la reflexió en l'acció pot estar més governada i dirigida per la intuïció que per processos racionals.

Hipòtesi 5

Les creences i les concepcions prèvies mediatitzen i participen en els processos de pensament, en la reflexió en l'acció i en la presa de decisions del professor, les quals definim com a teories implícites.

Els missatges classificats a les categories 07. *Estil docent* i 08. *Experiència docent* aporten informació que possibilita contrastar aquesta hipòtesi.

En els missatges de la categoria 07. *Estil docent*, la professora informa sobre alguns patrons generals que dirigeixen la seva acció docent. És a dir, a partir de l'anàlisi d'aquests missatges es constata que l'acció docent de la professora també és governada per normes d'actuació genèriques. Així, planificar activitats més senzilles a l'inici d'una unitat didàctica o fer-ne valoracions al final, participar amb els alumnes durant la pràctica de les activitats d'ensenyament-aprenentatge, afavorir el treball autònom dels alumnes, o possibilitar que tots els alumnes tinguin les mateixes oportunitats de participació en les activitats d'ensenyament-aprenentatge són exemples d'aquests patrons o normes genèriques que defineixen la seva forma d'actuar com a professora.

En la categoria 08. *Experiència docent* s'apleguen els missatges en els quals la professora personalitza els comentaris en la influència que ha tingut, i té, l'exercici de la pràctica professional en la pròpia acció docent: per exemple, haver observat que els alumnes identifiquen un tipus de material concret amb uns continguts específics i/o amb la realització d'unes activitats d'ensenyament-aprenentatge determinades (per exemple, associen els estics únicament amb jugar partits d'hoquei); haver constatat que quan fan activitats en grup hi ha alguns alumnes que participen menys que d'altres, o que directament no participen; haver discernit que hi ha grups-classe en els quals els alumnes saben organitzar-se més ràpidament i

amb més eficiència que d'altres; o haver experimentat que no donar ordres clares en el moment adequat pot comportar que l'activitat proposada no es desenvolupi de la forma com estava prevista (per exemple, no recordar just abans d'acabar la sessió que s'ha de recollir el material entre tots pot significar que l'hagi de recollir tot el mateix professor sense ajuda de ningú, o no solucionar un problema de comportament puntual pot comportar que es vagi fent cada cop més gran i s'acabi tenint un problema molt més greu i complicat per solucionar). És a dir, els missatges d'aquesta categoria exemplifiquen com l'experiència docent és un dels aspectes que ajuda a construir la forma d'exercir la professió docent i, en última instància, els grans processos de pensament que la governen. Ens sembla especialment significatiu d'aquesta idea el missatge 6-2, en el qual la professora manifesta: *"Amb els anys que van passant que vas fent de mestre, doncs, del principi amb ara, me n'adono de que els deixo molt més fer que abans. Abans els hi donava totes les coses molt més, mastegades. Intervenía molt més jo, i queee cada vegada més, no només a l'Educació Física, no?, amb tot (.)"*

Molts d'aquests missatges classificats a la categoria 08 també ajuden a entendre el perquè de molts aspectes de l'estil docent de la professora identificats a la categoria 07, aspecte que ha estat constatat en analitzar els diversos encadenaments de missatges entre les categories 07 i 08: s'han identificat vuit encadenaments de comentaris entre aquestes dues categories, a partir dels quals s'adverteix com l'experiència docent configura una part important de l'estil docent de la professora, o dit d'altra manera, com alguns dels principis teòrics i metodològics que dirigeixen la manera d'actuar de la professora han estat construïts a partir de la vivència i l'evolució de la pròpia experiència professional (Tardif, 2004).

En el transcurs dels missatges d'aquesta categoria 08 també s'han identificat algunes idees que donen cos al que podríem anomenar «grans teories implícites», o creences molt generals, les quals van molt més enllà de l'anàlisi del que està succeint a les situacions d'interactivitat observades. És el cas dels missatges 2-19, 2-20 i 5-21, en els quals la professora exposa la convicció personal que l'Educació Física és una matèria molt motivant pels alumnes, o que factors no controlables i indefinits provoquen que una sessió d'Educació Física acabi essent un desastre.

A partir de l'anàlisi d'alguns missatges classificats en altres categories, però encara en el marc d'aquesta hipòtesi, també s'ha pogut veure com la professora té idees preconcebudes en relació a algun aspecte de la pròpia pràctica. Per exemple, l'anàlisi d'alguns missatges de la categoria 01. *Alumne d'incorporació tardana* ha possibilitat arribar a aquesta conclusió: el primer cop que s'observa en les situacions d'interactivitat una directiu donada directament a l'alumne d'incorporació tardana, la professora exposa que s'adona que n'està més pendent que de la

resta d'alumnes, quan realment és el primer cop que s'observa el comportament. Per tant, no sembla comprensible que exposi que para més atenció a aquest alumne que a la resta, perquè aquest extrem encara no ha estat observat ni molt menys constatat, a no ser que el comentari sigui fruit d'una idea preconcebuda de la professora. Ara bé, al final de la unitat didàctica les dades avalen que, realment, dóna més directrius a aquest alumne que a qualsevol altre, amb la qual cosa sembla que la professora ja conegui prèviament el que acabarà succeint o, el que concloem nosaltres, sembla que té una idea preconcebuda del tipus de relació que estableix realment amb aquest alumne.

Des de la conceptualització de Rodrigo i col·laboradors es remarca el caràcter construït de les teories implícites, a partir dels coneixements culturals i de l'experiència personal (Marrero, 1992; Rodrigo, Rodríguez i Marrero, 1993; Rodrigo, 1994). A partir de tot l'exposat en l'anàlisi d'aquesta cinquena hipòtesi, i després d'haver identificat teories implícites de diversa tipologia en gran nombre de missatges (relacionades, per exemple, amb diferents aspectes que donen forma a l'estil docent, amb la visió general que té sobre la manera com els alumnes es relacionen amb els continguts específics de la matèria o amb la forma d'entendre l'Educació Física com a matèria educativa), les dades de la nostra recerca també permeten constatar, per una banda, la naturalesa construïda de les teories implícites (el cas ja presentat del missatge 6-2 o l'exemple exposat fa un moment sobre l'alumne d'incorporació tardana en són un bon exemple) i, per una altra, la doble condició sociocultural i individual d'aquest procés de construcció: el rol social atorgat a la professora en les pràctiques educatives escolars implica la definició i desenvolupament d'unes funcions que avalen la primera condició, i els encadenaments de missatges entre les categories 07 i 08, dels quals s'ha parlat anteriorment, posen de manifest la segona.

Per acabar la valoració d'aquesta hipòtesi, tot i que probablement a cavall entre la presa en consideració de la immediatesa i la incertesa de les situacions d'interactivitat i la influència dels esquemes de pensament previs, és de remarcar que les dades posen de manifest que la professora també té molt en compte, a l'hora d'exercir la tasca educativa i de prendre decisions en les situacions d'interactivitat, els objectius d'aprenentatge que ha definit prèviament. A la categoria 13. *Objectiu/s d'aprenentatge programat/s* s'han classificat els missatges que van en aquesta direcció, els quals representen un percentatge significativament elevat dels missatges totals en relació als de la majoria de la resta de categories d'anàlisi. És a dir, aquestes dades permeten certificar que la reflexió en l'acció que governa la presa de decisions durant la pràctica docent també està dirigida pels processos de planificació duts a terme abans de la pràctica interactiva i, en definitiva, possibiliten constatar que hi ha relació entre les decisions

preses per la professora en les fases preactiva i interactiva del procés d'ensenyament-aprenentatge.

Hipòtesi 6

La relació entre l'acció docent, el pensament en l'acció i el pensament sobre l'acció evidencia que sovint no hi ha correspondència entre el que el professor «diu que pensa i diu que fa» i el que «realment pensa i fa». És a dir, el pensament en l'acció i el pensament sobre l'acció poden ser diferents en molts moments.

Algunes de les dades de la investigació corroboren aquesta hipòtesi, mentre que d'altres la contradueixen. És a dir, la comparació feta entre alguns missatges de les entrevistes d'autoconfrontació i les situacions d'interactivitat davant els quals han estat emesos posa de manifest que hi ha molta relació entre els dos elements. És el cas, per exemple, dels missatges 1-8, 1-12 i 1-26. En canvi, en altres casos s'observa que hi ha molta diferència entre el que la professora manifesta en el missatge de l'entrevista d'autoconfrontació i el que ha succeït realment en la situació d'interactivitat. En aquest cas, els missatges 1-27, 2-5 i 4-7 en són un bon exemple.

Crida especialment l'atenció la valoració que es pot fer de l'anàlisi del missatge 1-27, per a l'explicació de la qual reproduïm el que ja hem escrit en el resum del capítol anterior: la professora exposa que, en les activitats similars a les que està observant en aquell moment, la seva funció "*pràcticament és escoltar i prou*" i que "*és qüestió només de, de valorar que ho hagin, que ho hagin experimentat i que s'hi hagin fixat*". Ara bé, quan s'analitza la situació d'interactivitat davant la qual fa aquestes manifestacions, es constata que també fa preguntes, reformulacions, aclariments, respostes... És a dir, que les seves intervencions en la situació d'interactivitat són moltes més i són més variades que les assenyalades al missatge de l'entrevista.

Aquesta circumstància és un bon exemple que confirma, en la línia del que es valora en aquesta hipòtesi, les idees apuntades inicialment per Argyris i Schön (1974) sobre la diferenciació entre el que ells anomenen teories exposades i teories en ús i, més important, sobre la relació existent entre elles, en el sentit que moltes vegades no presenten massa correspondència. És a dir, els estudis presentats per aquest autors ja varen posar de manifest que sovint no hi ha coincidència entre el que els professors manifesten que guia la seva acció docent i el que la guia realment.

VI.2 Valoracions finals

En aquest últim apartat de valoracions finals es proposen possibles orientacions per a futurs treballs duts a terme en la mateixa línia del que hem exposat, definit, analitzat, discutit i conclòs en aquesta tesi doctoral. En alguns moments es parteix d'algunes limitacions del treball que hem portat a terme; en d'altres, l'element de referència són les dades de la recerca, la interpretació que n'hem fet i/o la discussió que se n'ha derivat; en algunes ocasions ho són aspectes procedents de la fonamentació teòrica; i, finalment, també hi ha casos en els quals es combinen alguns d'aquests elements de referència.

Dividim l'apartat en dues parts: a la primera focalitzem l'atenció en les implicacions per a la recerca, i dirigim l'atenció de la segona cap a la formació del professorat.

VI.2.1. Implicacions per a la recerca

Com ha estat discutit i conclòs anteriorment, l'anàlisi de les formes d'organització de l'activitat conjunta ha esdevingut un bon marc de referència a partir del qual estudiar el pensament del professorat en relació a la pròpia acció docent.

Pel que fa l'anàlisi de les formes d'organització de l'activitat conjunta, algunes dades suggereixen la identificació dels mecanismes d'influència educativa, objecte d'estudi de molts treballs fets des de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar: per exemple, l'augment de la implicació i de la participació dels alumnes a mesura que avancen les sessions de la unitat didàctica pot estar relacionat amb el mecanisme de cessió i traspàs progressiu de la responsabilitat i el control de l'aprenentatge de la professora cap als alumnes; o l'aparició de moments de discussió i recapitulació durant les sessions, i sobretot la identificació d'un extens segment de recapitulació al final de l'última sessió de la unitat didàctica, pot estar relacionat amb estratègies per afavorir la construcció compartida de significats.

Paral·lelament, algunes dades provinents de l'anàlisi del pensament de la professora, a partir dels missatges de les entrevistes d'autoconfrontació, també suggereixen l'aparició d'aquests mecanismes d'influència educativa en l'ajuda pedagògica que ofereix en la construcció de coneixement dels alumnes: per exemple, relacionat amb el mecanisme de cessió i traspàs progressiu de la responsabilitat i el control de l'aprenentatge, en el missatge 6-2 exposa que amb el temps ha disminuït el grau de directivitat en les activitats i que, actualment, deixa més llibertat als alumnes a l'hora de dur a terme les activitats; o en molts missatges de la categoria 07. *Estil docent* exposa que afavorir que els alumnes siguin el més responsables i participatius

possible en el desenvolupament de les tasques d'ensenyament-aprenentatge és una de les intencions que dirigeixen la seva acció educativa.

Tot i així, aquestes dades únicament aporten indicis que podrien ser estudiats i avaluats amb més aprofundiment en estudis futurs. I, fins i tot, apunten que es podrien analitzar les relacions existents entre els mecanismes d'influència educativa i el pensament del professorat, per progressar en el coneixement dels principis que regulen i dirigeixen l'acció docent. En definitiva, creiem que una interessant línia d'investigació es podria adreçar a estudiar més detalladament les relacions existents entre les formes d'organització de l'activitat conjunta i el pensament del professorat, especialment en relació a la identificació, la descripció i l'anàlisi dels mecanismes d'influència educativa.

Un altre dels elements d'influència educativa definits al tercer nivell jeràrquic dels principis de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar fa referència a la influència educativa que exerceixen els companys de classe sobre la construcció de coneixement. Pels interessos i els objectius definits, aquesta consideració no ha estat tinguda en compte en la nostra recerca, tot i que, com hem exposat en alguns moments, les característiques dels instruments de gravació de les sessions (càmera digital i micròfons sense fil) també han permès copsar amb molt detall l'activitat discursiva i no discursiva duta a terme entre els alumnes. Diversos treballs fets des de diferents posicionaments constructivistes, alguns dels quals des de la mateixa concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar, s'han adreçat a analitzar els processos d'ajuda duts a terme en la relació entre iguals (per exemple, Cazden, 1992; Colomina i Onrubia, 2001; Segués, 2007). En la línia de la nostra recerca, i amb l'ànim de conèixer el pensament de l'alumnat en relació al procés de construcció de coneixement que duu a terme en el si de les relacions que estableix amb els altres dos components del triangle interactiu, futures investigacions es poden adreçar a indagar els processos de pensament dels alumnes en aquest context relacional.

Seguint la premissa que ha dirigit la nostra recerca, per la qual el triangle interactiu, i sobretot les relacions que es duen terme entre els tres elements que l'estructuren, esdevé el context en el qual estudiar les pràctiques educatives escolars, les característiques del contingut d'aprenentatge són un altre aspecte rellevant sobre el qual dirigir l'atenció respecte del pensament del professorat. Buscar resposta a preguntes del tipus: Com incideix el contingut d'aprenentatge en el pensament del professorat? Es veu modificat el pensament del professorat en funció de les condicions i característiques del contingut d'aprenentatge? Els processos de pensament que governen l'acció i la presa de decisions del professorat són els mateixos si el contingut és dominat o no pel propi professor? Influència d'alguna manera el domini del contingut que tenen els alumnes en el pensament del professorat?..., pot ajudar a ampliar

l'espectre de coneixement en relació al pensament del professorat, l'acció educativa i la presa de decisions.

VI.2.2. Implicacions per a la formació del professorat

Com s'ha exposat a la introducció, una de les motivacions personals per iniciar aquest treball ha estat l'activitat professional desenvolupada en la formació de mestres d'Educació Física, des de la Facultat d'Educació i Psicologia de la Universitat de Girona. En una mena de tancament del cercle, tornem a dirigir-hi la mirada en la part final d'aquest treball, per apuntar algunes implicacions o perspectives de futur de la nostra investigació en aquest àmbit.

En diversos treballs hem defensat la importància de la reflexió sobre la pròpia pràctica en la formació inicial (López Ros, Font i Pradas, 2008; Pradas, 2011; Pradas, Font i López Ros, 2009) i en la formació continuada (López Ros, Pradas i Ballart, 2007) dels mestres d'Educació Física. En aquest sentit, tot i que *"sembla evident que tots els professors reflexionen durant o després de la seva pràctica professional, no per això se'ls pot considerar automàticament "professionals reflexius". Partint de la premissa que reflexionar de tant en tant o per solucionar problemes puntuals no implica convertir-se en un "professional reflexiu", serà necessari un "entrenament intensiu" durant la formació inicial i continuada per desenvolupar i construir una vertadera actitud reflexiva i un autèntic habitus reflexiu (Perrenoud, 2004: 43)"* (Pradas, 2011: s/n). Per assolir aquest objectiu, podem adoptar metodologies formatives com l'observació i la valoració de l'acció docent de companys en condicions de pràctica real (Pradas, 2011), i podem dotar-nos d'instruments de formació com els diaris de pràctiques durant el desenvolupament del pràcticum (López Ros, Font i Pradas, 2008; Pradas, Font i López Ros, 2009) o durant la pràctica professional (López Ros, Pradas i Ballart, 2007).

Amb aquesta finalitat, i a partir de les evidències dels resultats de la investigació, creiem que l'entrevista d'autoconfrontació pot ser també un instrument adequat per desenvolupar la pràctica reflexiva del professorat. Efectivament, s'ha pogut contrastar que en el decurs de les entrevistes d'autoconfrontació la professora analitza la pròpia pràctica professional més enllà dels objectius de la investigació i de les preguntes fetes: identifica comportaments i actuacions pròpies de les quals no ha estat conscient durant la pràctica educativa interactiva, reconeix comportaments dels alumnes que no ha constatat durant la pràctica, analitza situacions interactives amb més possibilitats d'aprofundiment i esperit crític...

Fins i tot, la identificació d'alguns elements que dirigeixen la reflexió sobre l'acció, i les evidències observades en la seva evolució, poden donar-nos pistes per ajudar els estudiants de

mestre/a a dur a terme un procés de reflexió sobre la pròpia pràctica que sigui veritablement profitós per a la seva formació: començar el procés reflexiu focalitzant l'atenció en comportaments puntuals per anar avançant, mica en mica, cap a l'anàlisi de situacions de relació professor-alumnes més complexes; identificar les emocions i sentiments que governen l'acció educativa i analitzar com hi incideixen; o mirar de reconèixer les teories implícites, concepcions o creences prèvies que influeixen en l'acció docent.

La proposta teòrica i metodològica presentada i desenvolupada en aquesta tesi doctoral ens ha possibilitat conèixer i estudiar de forma aprofundida el pensament d'una professora en referència a la seva pròpia acció docent.

Estudiar la reflexió sobre la pròpia pràctica educativa en el marc de les relacions que es duen a terme entre el professorat, l'alumnat i el contingut específic d'aprenentatge, des d'una proposta que integra elements i principis teòrics i metodològics del constructivisme d'orientació sociocultural, de la «concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar», de la perspectiva de la pràctica reflexiva i de la perspectiva d'anàlisi de l'acció situada, ha encaminat la recollida i la interpretació de dades en una direcció que ha derivat en les conclusions i els elements de discussió posats sobre la taula en aquests capítols finals. Tot i entenent que a partir de l'estudi d'un cas abordat des d'un posicionament interpretatiu i qualitatiu no es poden fer generalitzacions, creiem que l'anàlisi duta a terme ha permès arribar a conclusions prou interessants en relació a l'objecte d'estudi i als objectius de la recerca.

Volgudament, hem finalitzat tot aquest procés fent referència a la formació del professorat, des de la creença que la recerca no pot d'estar allunyada de la realitat que vol estudiar, i des de la convicció que la recerca ha de poder tenir una aplicació a la pràctica i que, fins i tot, una i altra han de ser processos inseparables.

Bibliografia

Bibliografia

- Adam, J-M. (1997). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue* (3a ed.). Paris: Nathan.
- Alarcón, F.; Cárdenas, D. i Ureña, N. (2008). Influència dels factors d'organització de les tasques d'aprenentatge sobre els temps de pràctica del jugador de bàsquet. *Apunts d'Educació Física i Esports*, 92, 46-55.
- Amade-Escot, C. (2000). The contribution of two research programs on teaching content: "Pedagogical Content Knowledge" and "Didactics of Physical Education". *Journal of Teaching in Physical Education*, 20 (1), 78-101.
- Anguera, M.T. (1985). *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid: Cátedra.
- Angulo, J.F. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. Dins A. Pérez Gómez, J. Barquín i J.F. Angulo (eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 261-319). Madrid: Akal.
- Aragón, S. (2007). Efecto del estilo de enseñanza utilizado sobre el tiempo de compromiso motor y sobre la calidad final de un gesto técnico en el esquí alpino. *efdeportes*, 62. Recuperat el 2 de juny de 2009, des de <http://www.efdeportes.com/efd104/esqui-alpino.htm>
- Argyris, C. (1982). *Reasoning, learning, and action. Individual and organizational*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Argyris, C. i Schön, D.A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Arrieta, E. (2001). Mecanismos de influencia educativa y adquisición del euskara en preescolar -4 años- (modelo D). *Infancia y Aprendizaje*, 24 (4), 491-517.
- Atkinson, T. i Claxton, G. (2002). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- Attard, K. i Armour, K. (2005). Learning to become a learning professional: reflections on one year of teaching. *European Journal of Teacher Education*, 11 (3), 209-229.
- Attard, K. i Armour, K. (2006). Reflecting on reflection: a case study of one teacher's early-career professional learning. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11 (3), 209-229.
- Ausubel, D.P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York, NY: Grune Stratton.
- Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York, NY: Holt.
- Ausubel, D.P.; Novak, J.D. i Hanesian, H. (1990). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo* (2a ed.). México: Trillas.
- Banville, D. i Rikard, L. (2001). Observational tools for teacher reflection. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 72 (4), 46-49.
- Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Barret, K.R.; Sebren, A. i Sheehan, A.M. (1991). Content development patterns over a 2-year period as indicated from written lesson plans. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11 (1), 79-102.
- Beauchamp, L.; Darst, P.W. i Thomson, L.P. (1990). Academic Learning Time as an indication of quality high school physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 61 (1), 92-95.
- Béguin, P. i Clot, Y. (2004). L'action située dans le développement de l'activité. *@ctivités, revue électronique*, 1 (2), 35-49. Recuperat el 6 de febrer de 2007, des de <http://www.activites.org/v1n2/html/bequin.fr.pdf>
- Berkey, D.S. (1986). *Effect(s) of specified teacher behaviors on student ALT-PE*. Cincinnati, OH: National Convention of the American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance (Servei de reproducció de documents ERIC núm. ED 282 841).
- Berliner, D.C. (1979). Tempus educare. Dins P.L. Peterson i H.J. Walberg (eds.), *Research on teaching. Concepts, findings, and implications* (pp. 120-135). Berkeley, CA: McCutchan Publishing Corporation.

- Bertone, S.; Méard, J.; Euzet, J-P.; Ria, L. i Durand, M. (2003). Intrapyschic conflict experience by a preservice teacher during classroom interactions: a case study in physical education. *Teaching and Teacher Education*, 19, 113-125.
- Bertone, S.; Méard, J.; Flavier, E.; Euzet, J.P. i Durand, M. (2002). Undisciplined actions and teacher-student transactions during two physical education lessons. *European Physical Education Review*, 8 (2), 99-117.
- Blanch, X. (1996). *Cinc cèntims sobre la reforma educativa*. Barcelona: Proa.
- Bolívar, A. (1993). "Conocimiento didáctico del contenido" y formación del profesorado: el programa de L. Shulman. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16, 113-124.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2). Recuperat el 29 de setembre de 2010, des de <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART6.pdf>
- Borich, G.D. (1999). *Effective teaching methods* (4a ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Borko, H.; Cone, R.; Russo, N.A. i Shavelson, R.J. (1979). Teachers' decision making. Dins P.L. Peterson i H.J. Walberg (eds.), *Research on teaching. Concepts, findings, and implications* (pp. 136-160). Berkeley, CA: McCutchan.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Brown, G. i Yule, G. (1993). *Análisis del discurso*. Madrid: Visor.
- Brubacher, J.W.; Case, C.W. i Reagan, T.G. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bustos, A. (2011). *Presencia docente distribuida, influencia educativa y construcción del conocimiento en entornos de enseñanza y aprendizaje basados en la comunicación asincrónica escrita*. Tesis doctoral no publicada. Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperat el 28 de maig de 2012, des de http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/tesis/Tesis_A_Bustos_PresenciaDocenteDistribuida_V_web_2011.pdf
- Byra, M. i Coulon, S. (1994). The effect of planning in the instructional behaviors of preservice teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13 (2), 123-129.
- Byra, M. i Sherman, M.A. (1993). Preactive and interactive decision-making tendencies of less and more experienced preservice teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64 (1), 46-55.
- Cahour, B.; Brassac, C.; Vermersch, P.; Bouraouis, J-L.; Pachoud, B. i Salamier, P. (2007). Étude de l'expérience du sujet pour l'évaluation de nouvelles technologies: l'exemple d'une communication médiée. *Revue d'Anthropologie des Connaissances*, 1 (1), 85-120.
- Calderhead, J. (1981). Stimulated recall: A method for research on teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 211-217.
- Calderhead, J. (1988). Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. Dins L.M. Villar (dir.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado* (pp. 21-37). Alcoi: Marfil.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5 (1), 43-51.
- Calderón, A. i Palao, J.M. (2005). Incidència de la forma d'organització a la sessió sobre el temps de pràctica i la percepció de la motivació en l'aprenentatge d'habilitats atlètiques. *Apunts d'Educació Física i Esports*, 81, 29-37.
- Calsamiglia, H. i Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso* (2a ed.). Barcelona: Ariel.
- Camerino, O. i Buscà, F. (2001). La formación del docente en educación física: un modelo de formación reflexiva inicial y continuada. Dins B. Vázquez (coord.), *Bases educativas de la actividad física y el deporte* (pp. 227-240). Madrid: Síntesis.

- Campbell, R.J.; Kyriakides, L.; Muijs, D. i Robinson, W. (2004). *Assessing teacher effectiveness. Developing a differentiated model*. London: RoutledgeFalmer.
- Campos, M.C. (2007). Estudio de la influencia del estilo de enseñanza sobre el tiempo de compromiso motor. Dins *Actas del II Congreso Internacional y XXIV Congreso Nacional de Educación Física*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Carlson, T.B. i Hastie, P.A. (1997). The student social system within sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16 (2), 176-195.
- Castejón, F.J. (1996). *Evaluación de programas en educación física*. Madrid: Gymnos.
- Castejón, F.J. (2004a). Evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje. Conocimientos y creencias del profesor en el desarrollo del contenido. Dins *Actas del XXII Congreso Nacional de Educación Física "La formación inicial del profesorado de Educación Física ante el reto europeo"*. A Coruña: Universidade da Coruña.
- Castejón, F.J. (2004b). Resultados de la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje. Un estudio de casos. Dins *Actas del XXII Congreso Nacional de Educación Física "La formación inicial del profesorado de Educación Física ante el reto europeo"*. A Coruña: Universidade da Coruña.
- Castejón, J.; Caro, D.; Gamarra, A.; Hernando, Á.; López, I.; Nieto, V. et al. (2001). La evaluación de la programación del profesor y la influencia de su pensamiento en el diseño de la misma. *Revista de Educación Física*, 81, 5-12.
- Cazden, C.B. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Chaliès, S.; Ria, L.; Bertone, S.; Trohel, J. i Durand, M. (2004). Interactions between preservice and cooperating teachers and knowledge construction during post-lesson interviews. *Teaching and Teacher Education*, 20 (8), 765-781.
- Charters, W.W. i Waples, D. (1929). *The Commonwealth Teacher-Training Study*. Chicago, IL: University of Chicago.
- Chen, A. i Ennis, C.D. (1995). Content knowledge transformation: An examination of the relationship between content knowledge and curricula. *Teaching and Teacher Education*, 11 (4), 389-401.
- Chen, W. (2002). Six expert and student teachers' views and implementation of constructivist teaching using a movement approach to physical education. *The Elementary School Journal*, 102 (3), 255-272.
- Chen, W. i Rovegno, I. (2000). Examination of expert and novice teachers' constructivist-oriented teaching practices using a movement approach to elementary physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71 (4), 357-372.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique: Buenos Aires.
- Chinchilla, J.L.; Fernández García, J.C. i Vegas, A. (2003a). Investigación sobre el análisis de la enseñanza eficaz en los profesores de primaria en la especialidad de educación física. Dins *Actas del XXI Congreso Nacional de Educación Física "El pensamiento del profesorado"*. Puerto de la Cruz, Tenerife: Universidad de La Laguna.
- Chinchilla, J.L.; Fernández García, J.C. i Vegas, A. (2003b). Investigación sobre la mejora del prácticum de educación física: desarrollo del tiempo de compromiso motor en los alumnos de prácticas. Dins *Actas del XXI Congreso Nacional de Educación Física "El pensamiento del profesorado"*. Puerto de la Cruz, Tenerife: Universidad de La Laguna.
- Cizeron, M. i Gal-Petitfaux, N. (2003). Savoirs d'action et savoirs de justification en situation d'enseignement: le cas de la gymnastique. *Revue Française de Pédagogie*, 143, 91-100.
- Cizeron, M. i Gal-Petitfaux, N. (2005). Connaître la gymnastique et savoir l'enseigner en EP: la nature de la connaissance pédagogique des contenus et son lien à l'instruction en classe. *Science et Motricité*, 55 (2), 9-33.
- Clarà, M. i Mauri, T. (2010). El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (2), 131-141.
- Clark, C.M. i Peterson, P.L. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. Dins M.C. Wittrock (coord.), *La investigación en la enseñanza, III. Profesores y alumnos* (p. 443-539). Barcelona: Paidós/MEC.

- Clark, C.M. i Yinger, R.J. (1979). Teacher's thinking. Dins P.L. Peterson i H.J. Walberg (eds.), *Research on teaching. Concepts, findings, and implications* (pp. 231-263). Berkeley, CA: McCutchan.
- Clegg, S., Tan, J. i Saeidi, S. (2002). Reflecting or acting? Reflective practice and continuing professional development in higher education. *Reflective Practice*, 3 (1), 131-146.
- Cohen, L. i Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa* (2a ed.). Madrid: La Muralla.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro* (2a ed.). Madrid: Morata.
- Coll, C. (1985). Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas. *Anuario de psicología*, 33, 61-70.
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de psicología*, 69, 153-178.
- Coll, C. (1997). La construcció del coneixement a l'escola: cap a l'elaboració d'un marc global de referència per a l'educació escolar. Dins C. Coll, I. Gómez, E. Martí, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia et al. (eds.), *Psicologia de la instrucció* (pp. 425-503). Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Coll, C. (2001a). Concepciones y tendencias actuales en psicología de la educación. Dins C. Coll, J. Palacios i A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (2a ed., pp. 29-64). Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C. (2001b). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. Dins C. Coll, J. Palacios i A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (2a ed., pp. 157-186). Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C. (2001c). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. Dins C. Coll, J. Palacios i A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (2a ed., pp. 387-413). Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C.; Bolea, E.; Colomina, R.; De Gispert, I.; Mayordomo, R.M.; Onrubia, J.; et al. (1992). Interacció, influència educativa i formes d'organització de l'activitat conjunta. *Temps d'Educació*, 7, 11-87.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. i Rochera, M.J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232.
- Coll, C. i Onrubia, J. (1996). La construcción de significados compartidos en el aula: actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre profesor y alumnos. Dins C. Coll i D. Edwards (eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional* (pp. 53-73). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Coll, C. i Onrubia, J. (1999a). L'anàlisi de les pràctiques educatives escolars: paradigmes, teories i models. Dins C. Coll (coord.), *Observació i anàlisi de les pràctiques d'educació escolar* (pp. 13-54). Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Coll, C. i Onrubia, J. (1999b). L'observació i l'anàlisi dels processos instruccionals des d'una perspectiva constructivista. Dins C. Coll (coord.), *Observació i anàlisi de les pràctiques d'educació escolar* (pp. 111-172). Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Coll, C.; Onrubia, J. i Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.
- Coll, C. i Rochera, M.J. (2000). Actividad conjunta y traspaso del control en tres secuencias didácticas sobre los primeros números de la serie natural. *Infancia y Aprendizaje*, 92, 109-130.
- Coll, C. i Solé, I. (1997). Factors psicològics relacionals i contextuals implicats en l'aprenentatge escolar. Dins C. Coll, I. Gómez, E. Martí, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia et al. (eds.), *Psicologia de la instrucció* (pp. 177-259). Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Coll, C. i Solé I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. Dins C. Coll, J. Palacios i A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (2a ed., pp. 357-386). Madrid: Alianza Editorial.
- Collinet, C. (2007). Cognition, sociologie et recherches en STAPS. *Science et Motricité*, 61 (2), 39-55.
- Colomina, R. (1996). *Interacció social i influència educativa en el context familiar*. Tesi doctoral no publicada, Universitat de Barcelona. Recuperat el 12 de març de 2009, des de <http://www.tdx.cat/handle/10803/2652>

- Colomina, R.; Mayordomo, R. i Onrubia, J. (2001). El análisis de la actividad discursiva en la interacción educativa. Algunas opciones teóricas y metodológicas. *Infancia y Aprendizaje*, 24 (1), 67-80.
- Colomina, R. i Onrubia, J. (1997). La observación de los procesos de regulación del aprendizaje en el aula. *Cultura y Educación*, 8, 63-72.
- Colomina, R. i Onrubia, J. (2001). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. Dins C. Coll, J. Palacios i A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (2a ed., pp. 415-435). Madrid: Alianza Editorial.
- Colomina, R.; Onrubia, J. i Rochera, M.J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. Dins C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (2a ed., pp. 437-458). Madrid: Alianza Editorial.
- Contreras, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.
- Corbeta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw Hill.
- Cortés, L. i Camacho, M.M. (2003). *¿Qué es el análisis del discurso?*. Barcelona: Octaedro/EUB.
- Cothran, D.J.; Kulinna, P.H.; Banville, D.; Choi, E.; Amade-Escot, C.; MacPhail, A. et al. (2005). A cross-cultural investigation of the use of teaching styles. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76 (2), 193-201.
- Coyle, A. (2007). Discourse analysis. Dins E. Lyons i A. Coyle (eds.), *Analyzing qualitative data in psychology* (pp. 98-116). London: Sage.
- Croll, P. (1995). *La observación sistemática en el aula*. Madrid: La Muralla.
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Graó.
- Cubero, R. i Luque, A. (2001). Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje. Dins C. Coll, J. Palacios i A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (2a ed., pp. 137-155). Madrid: Alianza Editorial.
- Curtner-Smith, M.D. (1996). The impact of an early field experience on preservice physical education teachers' conceptions of teaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15 (2), 224-250.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- De Gispert, I. i Onrubia, J. (1997). Analizando la práctica educativa con herramientas socio-culturales: traspaso del control y aprendizaje en situaciones de aula. *Cultura y Educación*, 6-7, 105-115.
- De Keukelaere, C.; Guérin, J. i Saury, J. (2008). Co-construction de connaissances chez les élèves en EPS au cours d'une situation d'apprentissage en volley-ball. *Staps. Revue Internationale des Sciences du Sport et de l'Éducation Physique*, 79, 23-38.
- De Vicente, P.S. (1992). La adquisición del conocimiento pedagógico del contenido por una profesora principiante. Dins A. Estebaranz i V. Sánchez García (eds.), *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional (I). Conocimiento y teorías implícitas* (pp. 183-197). Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Deglau, D. i O'Sullivan, M. (2006). Chapter 3: The effects of a long-term professional development program on the beliefs and practices of experienced teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25 (4), 379-396.
- Del Rincón, D. (1997). *Metodologies qualitatives orientades a la comprensió*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Del Rincón, D.; Arnal, J.; Latorre, A. i Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Del Villar, F. (1993). *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de educación física, a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en formación inicial*. Tesis doctoral no publicada. Granada: Universidad de Granada.
- Del Villar, F. (1996). La evolución del pensamiento docente durante las prácticas didácticas. Un estudio de casos en educación física. Dins F. Del Villar (coord.), *La investigación en la enseñanza de la Educación Física* (pp. 203-231). Cáceres: Universidad de Extremadura.

- Del Villar, F. (2001). La función docente en educación física. Dins B. Vázquez (coord.), *Bases educativas de la actividad física y el deporte* (pp. 175-198). Madrid: Síntesis.
- Delgado, M.A. i Medina, J. (1997). *Investigación sobre las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en la Universidad española. 1981-1996*. *Revista Motricidad*, 3, 131-150.
- DeMulder, E.K. i Rigsby, L.C. (2003). Teachers' voices on reflective practice. *Reflective Practice*, 4 (3), 267-290.
- Devís, J. (1994). La investigación de la enseñanza de la educación física. *Revista de Educación Física*, 58, 35-38.
- DeVoe, D.E. (1991). Teacher behavior directed toward individual students in elementary physical education. *Journal of Classroom Interaction*, 26 (1), 9-14.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Díaz del Cueto, M. (2005). *Dificultades, incertidumbres y satisfacciones del profesorado de Educación Física en la aplicación de un enfoque comprensivo de iniciación deportiva: evolución de su pensamiento y creencias a través de una investigación colaborativa*. Tesis doctoral no publicada. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Díaz del Cueto, M. i Castejón, F.J. (2011a). Perfil académico y profesional y planteamientos metodológicos del profesorado de educación física con experiencia. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 36, 71-79.
- Díaz del Cueto, M. i Castejón, F.J. (2011b). La enseñanza comprensiva del deporte: dificultades del profesorado en el diseño de tareas y en la estrategia de pregunta-respuesta. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 37, 31-41.
- Díaz Lucea, J. (2001). *El proceso de toma de decisiones en la programación de la educación física en las etapas obligatorias de educación. Una aportación a la formación del profesorado*. Tesis doctoral no publicada, Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperat el 28 de juny de 2010, des de <http://www.tdx.cat/browse?value=D%C3%ADaz+Lucea%2C+Jordi&type=author>
- Díaz Lucea, J. (2002). Les teories implícites dels professors d'educació física. *Apunts d'Educació Física i Esports*, 70, 16-24.
- Díaz-Cueto, M.; Hernández-Álvarez, J.L. i Castejón, F.J. (2010). Teaching Games for Understanding to in-service Physical Education teachers: rewards and barriers regarding the changing model of teaching sport. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 378-398.
- Dodds, P. (1989). Trainees, field experiences, and socialization into teaching. Dins T.J. Templin i P.G. Schempp (eds.), *Socialization into physical education: Learning to teach* (pp. 81-104). Dubuque, IA: Brown & Benchmark.
- Domingo, J.M. (2009). Pensar en context. Cap a una psicologia del pensament contextualitzat. Dins F. Gabucio (coord.), *Psicología del pensament* (2a ed., pp. 1-27). Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Doolittle, S.A.; Dodds, P. i Placek, J.H. (1993). Persistence of beliefs about teaching during formal training preservice teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12 (4), 355-365.
- Doyle, W. (1975). *Paradigms in teacher effectiveness research*. Washington D.C.: Annual Meeting of the American Educational Research Association (Servei de reproducció de documents ERIC núm. ED 103 390).
- Doyle, W. (1977a). Paradigms for research on teacher effectiveness. Dins L.S. Shulman (ed.), *Review of research in education*, 5 (1), 163-198.
- Doyle, W. (1977b). *Learning the classroom environment: An ecological analysis of induction into teaching*. New York, NY.: Annual Meeting of the American Educational Research Association (Servei de reproducció de documents ERIC núm. ED 135 782).
- Doyle, W. (1977c). Learning the classroom environment: An ecological analysis. *Journal of Teacher Education*, 28 (6), 51-55.
- Doyle, W. (1979). Classroom tasks and students' abilities. Dins P.L. Peterson i H.J. Walberg (eds.), *Research on teaching. Concepts, findings, and implications* (pp. 183-209). Berkeley, CA: McCutchan.

- Doyle, W. (1980). *Classroom management*. West Lafayette, IN: Kappa Delta Pi (Servei de reproducció de documents ERIC núm. ED 206 567).
- Doyle, W. (1985). La investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado. *Revista de Educación*, 277, 29-42.
- Doyle, W. (1991). Investigación en enseñanza: paradigmas. Dins T. Husen i T.N. Postlethwaite (dirs.), *Enciclopedia Internacional de la Educación* (pp. 3322-3330). Barcelona: MEC/Vicens Vives.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Durand, M. (2000). Différencier la pédagogie en EPS: entre le possible et le souhaitable. *Assisse Académiques de l'Education Physique et Sportive*. Recuperat el 10 de novembre de 2010, des de <http://ww3.ac-poitiers.fr/eps/pada/assac/mdurand.htm>
- Durand, M. (2002). *Chronomètre et survêtement. Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants d'éducation physique*. Paris: Éditions Revue EP.S.
- Edwards, D. (1996). Hacia una psicología discursiva de la educación en el aula. Dins C. Coll i D. Edwards (eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional* (pp. 35-52). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Edwards, D. i Mercer, N. (1994). *El conocimiento compartido. El desarrollo de comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Eirín, R.; García Ruso, E. i Montero, L. (2003). La investigación sobre el conocimiento didáctico del contenido en la educación física. *V Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar*. Recuperat el 29 de setembre de 2010, des de <http://feadef.iespana.es/valladolid/079.%20raul%20eirin%20nemina.pdf>
- Engel, A. (2008). *Construcción del conocimiento en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. La interrelación entre los procesos de colaboración entre alumnos y los procesos de ayuda y guía del profesor*. Tesis doctoral no publicada, Universitat de Barcelona. Recuperat el 12 de març de 2010, des de <http://www.tdx.cat/handle/10803/2653>
- Ennis, C.D. (1992). Curriculum theory as practiced: Case studies of operationalized value orientations. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11 (4), 358-375.
- Ennis, C.D. i Chen, A. (1995). Teachers' value orientations in urban and rural school settings. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66 (1), 41-50.
- Ennis, C.D., Ross, J. i Chen, A. (1992). The role of value orientations in curricular decision making: A rationale for teachers' goals and expectations. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63 (1), 38-47.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. Dins M.C. Wittrock (coord.), *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 195-301). Barcelona: Paidós/MEC.
- Esaño, J. i Gil de la Serna, M. (1994). *Cómo se aprende y cómo se enseña* (2a ed.). Barcelona: ICE Universitat de Barcelona/Horsori.
- Estebanz, A. i Sánchez García, V. (1992). *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional (I). Conocimiento y teorías implícitas*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38 (1), 47-65.
- Fernández García, E. (2003). Las líneas de investigación en educación física. *Revista Encuentros multidisciplinares*. Recuperat el 10 de juny de 2009, des de <http://www.encuentros-multidisciplinares.org/Revistan%C2%BA14/Emilia%20Fern%C3%A1ndez%20Garc%C3%ADa.pdf>
- Fernández-Balboa, J.M.; Barrett, K.; Solomon, M. i Silverman, S. (1996). Perspectives on content knowledge in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67 (9), 54-57,61.
- Fink, J. i Siedentop, D. (1989). The development of routines, rules, and expectations at the start of the school year. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8 (3), 198-212.

- Flavier, E.; Bertone, S.; Hauw, D. i Durand, M. (2002). The meaning and organization of physical education teachers' actions during conflict with students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22 (1), 20-38.
- Flavier, E.; Bertone, S.; Méard, J. i Durand, M. (2002). Les préoccupations des professeurs d'éducation physique lors de la genèse et la régulation des conflits en classe. *Revue Française de Pédagogie*, 139, 107-119.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fogarty, J.L.; Wang, M.C. i Creek, R. (1983). A descriptive study of experienced and novice teacher's interactive instructional thoughts and actions. *Journal of Educational Research*, 77 (1), 22-32.
- Freese, A.R. (1999). The role of reflection on preservice teachers' development in the context of a professional development school. *Teaching and Teacher Education*, 15 (8), 895-909.
- Galindo, E. (2006). *L'anàlisi del procés d'ensenyament i aprenentatge del pensament crític en educació secundària. Un estudi de casos dels mecanismes d'influència educativa*. Tesis doctoral no publicada, Universitat de Barcelona. Recuperat el 12 de març de 2009, des de <http://www.tdx.cat/handle/10803/2648>
- Gallego, M.J. (1991). Investigación sobre pensamientos del profesor: aproximaciones al estudio de las «teorías y creencias de los profesores». *Revista Española de Pedagogía*, 189, 287-325.
- Gal-Petitfaux, N. (2003). Savoirs et action située: regard sur les pratiques d'enseignement en éducation physique. Dins C. Borges i J-F. Desbiens (eds.), *Savoir, former et intervenir dans une éducation physique en changement*. Québec: Éditions du CCP, Faculté d'Education Université de Sherbrooke.
- Gal-Petitfaux, N. (2007). L'activité des enseignants et des élèves en classe d'EPS: éclairages des approches de l'action située. Recuperat el 10 de novembre de 2010, des de http://www.culturestaps.com/site_g000094.pdf
- Gal-Petitfaux, N. i Durand, M. (2001). L'enseignement de l'éducation physique comme «action située»: propositions pour une approche d'anthropologie cognitive. *Staps. Revue Internationale des Sciences du Sport et de l'Education Physique*, 55, 79-100.
- Gal-Petitfaux, N. i Saury, J. (2002). Analyse de l'agir professionnel en éducation physique et en sport dans une perspective d'anthropologie cognitive. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 51-61.
- Gal-Petitfaux, N. i Vors, O. (2008). Socialiser et transmettre des savoirs en classe d'éducation physique: une synergie possible au prix d'une autorité pédagogique conciliante. *Éducation et Francophonie*, 36 (2), 118-139.
- García Ruso, M.H. (1993). La investigación en el campo de la educación física. *Revista de Educación Física*, 49, 37-40.
- García Ruso, M.H. (2003a). Aportaciones al conocimiento del profesorado de educación física desde el análisis de la investigación. Dins *Actas del XXI Congreso Nacional de Educación Física "El pensamiento del profesorado"*. Puerto de la Cruz, Tenerife: Universidad de La Laguna.
- García Ruso, H.M. (2003b). Antecedentes, evolución y aportaciones de la investigación del pensamiento y conocimiento del profesor de educación física. *Adaxe. Revista de Estudios e Experiencias Educativas*, 19, 105-133. Recuperat el 23/11/10, des de http://dspace.usc.es/bitstream/10347/688/1/pg_107-136_adaxe19.pdf
- García Ruso, M.H. (2004). La investigación del conocimiento práctico del profesor de educación física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 15, 50-57.
- Gass, S.M. i Mackey, A. (2000). *Stimulated recall methodology in second language research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gelter, H. (2003). Why is reflective thinking uncommon. *Reflective Practice*, 4 (3), 337-344.
- Goc Karp, G. i Woods, M.L. (2008). Preservice teachers' perception about assessment and its implementation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27 (3), 327-346.
- Goc-Karp, G. i Zakrajsek, D.B. (1987). Planning for learning-theory into practice?. *Journal of Teaching in Physical Education*, 6 (4), 377-392.

- Gómez, I.; Mauri, T. i Valls, E. (1997). L'aprenentatge dels continguts escolars. Dins C. Coll, I. Gómez, E. Martí, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia et al. (eds.), *Psicologia de la instrucció* (pp. 351-423). Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- González, J.M., Carrasco, M. i García, L.M. (2003). Análisis de la investigación en el paradigma del pensamiento del profesor de educación física: estado de la cuestión. *Revista de Educación Física*, 90, 23-27.
- González, M.M. i Palacios, J. (1990). La Zona de Desarrollo Próximo como tarea de construcción. *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 99-122.
- Gore, J.M. i Zeichner, K.M. (1991). Action research and reflective teaching in preservice teacher education: A case study from the United States. *Teaching and Teacher Education*, 7 (2), 119-136.
- Graber, K.C. (1995). The influence of teacher education programs on the beliefs of student teachers, general pedagogical knowledge, pedagogical content knowledge, and teacher education course work. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14 (2), 157-178.
- Graham, K.C. (1987). A description of academic work and student performance during a middle school volleyball unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7 (1), 22-27.
- Graham, K.C.; French, K.E. i Woods, A.M. (1993). Observing and interpreting teaching-learning processes: Novice PETE students, experienced PETE students, and expert teacher educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13 (1), 46-61.
- Graham, G.; Hopple, C.; Manross, M. i Sitzman, T. (1993). Novice and experienced children's physical education teachers: Insights into their situational decision making. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12 (2), 197-214.
- Graham, G.; Soares, P. i Harrington, W. (1983). Experienced teachers' effectiveness with intact classes: An ETU study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2 (2), 3-14.
- Granda, J. i Canto, A. (1997). El conocimiento práctico de los maestros especialistas en educación física: un estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1 (0). Recuperat el 29 de setembre de 2010, des de <http://www.uva.es/ufop/publica/actas/viii/edfisica.htm>
- Griffin, L.L.; Siedentop, D. i Tannehill, D. (1998). Instructional ecology of a high school volleyball team. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17 (4), 404-420.
- Grison, B. (2004). Des Sciences Sociales à l'Anthropologie Cognitive. Les généalogies de la Cognition Située. *@ctivités, revue électronique*, 1 (2), 26-34. Recuperat el 6 de febrer de 2007, des de <http://www.activites.org/v1n2/html/grison.pdf>
- Guba, E.G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. Dins J. Gimeno i A.I. Pérez Gómez (coords.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (3a ed., pp.148-165). Madrid: Akal.
- Guérin, J.; Riff, J. i Testevuide, S. (2004). Étude de l'activité «située» de collégiens en cours d'EPS: une opportunité pour examiner les conditions de validité des entretiens d'autoconfrontation. *Revue Française de Pédagogie*, 147, 15-26.
- Guillou, J. i Durny, A. (2008). Student's situated action in physical education: Analysis of typical concerns and their relations with mobilized knowledge in table tennis. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13 (2), 153-169.
- Gusthart, J.L. i Sprigings, E.J. (1989). Student learning as a measure of teacher effectiveness in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8 (4), 289-311.
- Hamilton, S.F. (1983). The social side of schooling: Ecological studies of classrooms and schools. *The Elementary School Journal*, 83 (4), 313-334.
- Hardy, C. (1999). Preservice teachers' perceptions of learning to teach in a predominantly school-based teacher education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18 (2), 175-198.
- Hastie P.A. (1994a). The development of monitoring skills in physical education: A case study in student teaching. *Journal of Classroom Interaction*, 29 (2), 11-20.
- Hastie, P.A. (1994b). Selected teacher behaviors and student ALT-PE in secondary school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13 (3), 242-259.

- Hastie, P.A. (1995). An ecology of a secondary school outdoor adventure camp. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15 (1), 79-97.
- Hastie, P.A. (1998). Effect of instructional context on teacher and student behaviors in physical education. *Journal of Classroom Interaction*, 33 (2), 24-31.
- Hastie, P.A. (2000). An ecological analysis of a sport education season. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19 (3), 355-373.
- Hastie, P.A. i Pickwell, A. (1996). Take your partners: A description of a student social system in a secondary school dance class. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15 (2), 171-187.
- Hastie, P.A. i Saunders, J.E. (1992). A study of task systems and accountability in an elite junior sport setting. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11 (4), 376-388.
- Hastie, P. i Siedentop, D. (1999). An ecological perspective on physical education. *European Physical Education Review*, 5 (1), 9-29.
- Hauw, D. (2002). Enseignement et apprentissage. Une vision située. *Revue EP.S*, 298, 54-57.
- Hauw, D.; Durand, M.; Cadopi, M. i Delignières, D. (2002). Analyse située de la compétition chez des trampolinistes de haut niveau. Recuperat el 12 de juny de 2009, des de <http://didier.delignieres.perso.sfr.fr/Colloques-docs/Hauw-Limoges.pdf>
- Hay McBer (2000). *Research into teacher effectiveness. A model of teacher effectiveness -Report by Hay McBer to the Department for Education and Employment-*. Recuperat el 28 de juliol de 2010, des de <http://www.teachernet.gov.uk/doc/1487/haymcber.doc>
- Hellison, D.R. i Templin, T.J. (1991). *A reflective approach to teaching physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hoffman, J.V. i Kluge, C. (1982). A study of theoretical orientations to reading and its relationship to teacher verbal feedback during reading instruction. *Journal of Classroom Interaction*, 18 (1), 2-7.
- Hook, C.M. i Rosenshine, B.V. (1979). Accuracy of teacher reports of their classroom behavior. *Review of Educational Research*, 49, 1-12.
- Housner, L. i Griffey, D. (1985). Teacher cognition: Differences in planning and interactive decision making between experienced and inexperienced teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 56 (1), 45-53.
- Houston, W.R. i Clift, R.T. (1990). The potential for research contributions to reflective practice. Dins R.T. Clift, W.R. Houston i M.L. Pugach (eds.), *Encouraging reflective practice in education. An analysis of issues and programs* (pp.208-222). Nova York: Teachers College Press.
- Hughes, C.; Lee, S. i Chesterfield, G. (2009). Innovation in sports coaching: The implementation of reflective cards. *Reflective Practice*, 10 (3), 367-384.
- Hunt, C. (2001). Shifting shadows: metaphors and maps for facilitating reflective practice. *Reflective Practice*, 2 (3), 275-287.
- Husu, J. i Tirri, K. (2003). A case study approach to study one teacher's moral reflection. *Teaching and Teacher Education*, 19 (3), 345-357.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Hutchinson, G.E. (1993). Prospective teachers' perspectives on teaching physical education: An interview study on the recruitment phase of teacher socialization. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12 (4), 344-354.
- Imbernón, F. (2002) La investigación educativa y la formación del profesorado. Dins F. Imbernón (coord.), *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa* (pp. 11-64). Barcelona: Graó.
- Imwold, C.H.; Rider, R.A.; Twardy, B.M.; Oliver, P.S.; Griffin, M. i Arsenault, D.N. (1984). The effect of planning on the teacher behavior of preservice physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4 (1), 50-56.
- Íñiguez, L. (2003). El análisis del discurso en las ciencias sociales: variedades, tradiciones y prácticas. Dins L. Íñiguez (ed.), *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales* (pp. 83-123). Barcelona: UOC.

- Irwin, G.; Hanton, S. i Kerwin, D. (2004). Reflective practice and the origins of elite coaching knowledge. *Reflective practice*, 5 (2), 425-442.
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas* (7a ed.). A Coruña: Fundación Paideia/Morata
- Jenkins, J.M. i Veal, M.L. (2002). Preservice teachers' PCK development during peer coaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22 (1), 49-68.
- Jones, D.L. (1992). Analysis of task systems in elementary physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11 (4), 411-425.
- Jones, D.F.; Housner, L.D. i Kornspan, A.S. (1997). Interactive decision making and behavior of experienced and inexperienced basketball coaches during practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16 (4), 454-468.
- Kirk, D. (1989). The orthodoxy in RT-PE and the research/practice gap: A critique and an alternative view. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8 (2), 123-130.
- Kirk, D. (1993). Curriculum work in physical education: Beyond the objectives approach?. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12 (3), 244-265.
- Kirk, D. i Kinchin, G. (2001). Situated learning as a theoretical framework for sport education. *European Physical Education Review*, 9 (3), 221-235.
- Kirk, D i Macdonald, D. (1998). Situated learning in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17 (3), 376-387.
- Kneer, M.E. (1986). Description of Physical Education instructional theory/practice gap in selected secondary schools. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5 (2), 91-106.
- Knowles, Z.; Gilbourne, D.; Borrie, A. i Nevill, A. (2001). Developing the reflective sport coach: A study exploring the processes of reflective practice within a higher education coaching programme. *Reflective Practice*, 2 (2), 185-207.
- Knowles, Z.; Tyler, G.; Gilbourne, D. i Eubank, M. (2006). Reflecting on reflection: Exploring the practice of sports coaching graduates. *Reflective Practice*, 7 (2), 163-179.
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona: Paidós.
- Kraft, N.P. (2002). Teacher research as a way to engage in critical reflection: A case study. *Reflective Practice*, 3 (2), 175-189.
- Kulinna, P.H. i Cothran, D.J. (2003). Physical education teachers' self-reported use and perceptions of various teaching styles. *Learning and Instruction*, 13, 597-609.
- Kulinna, P.H.; Scrabis-Fletcher, K.; Kodish, S.; Phillips, S. i Silverman, S. (2009). A decade of research literature in physical education pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28 (2), 119-140.
- Kulinna, P.H.; Silverman, S. i Keating, X.D. (2000). Relationship between teachers' belief system and actions toward teaching physical activity and fitness. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19 (2), 206-221.
- Lacasa, P. (2001). *Aprender en la escuela, aprender en la calle* (2a ed.). Madrid: A. Machado Libros.
- Lacy, A.; Willison, C. i Hicks, D. (1998). Student and teacher behaviors in an exemplary elementary physical education setting. *Journal of Classroom Interaction*, 33 (2), 1-5.
- LaMaster, K.J. i Lacy, A.C. (1993). Relationship of teacher behaviors to ALT-PE in junior high school physical education. *Journal of Classroom Interaction*, 28 (1), 21-25.
- Latorre, A.; Del Rincón, D. i Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- Laursen, F. (1994). Teacher thinking and didactics: Prescriptive, rationalistic and reflective approaches. Dins I. Carlgren, G. Handal i S. Vaage (eds.), *Teachers' minds and actions. Research on teachers' thinking and practice* (pp. 125-135). London: RoutledgeFalmer.
- Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Lave, J. i Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York, NY: Cambridge University Press.

- Laville, F. (2000). La cognition située. Une nouvelle approche de la rationalité limitée. *Revue Économique*, 51 (6), 1301-1331. Recuperat el 29 de juliol de 2009, des de http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/eco_0035-2764_2000_num_51_6_410587
- Leblanc, S.; Saury, J.; Sève, C.; Durand, M. i Theureau, J. (2001). An analysis of a user's exploration and learning of a multimedia instruction system. *Computers and Education*, 36 (1), 59-82.
- Lee, A.M. (1996). How the field evolved. Dins S.J. Silverman i C.D. Ennis (eds.), *Student learning in physical education. Applying research to enhance instruction* (pp. 9-33). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Lee, A.M. (1997). Contributions of research on student thinking in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16 (3), 262-277.
- Lee, A. i Solmon, M.A. (1992). Cognitive conceptions of teaching and learning motor skills. *Quest*, 44, 57-71.
- Lee, A. i Solmon, M.A. (2005). Pedagogy research through the years in *RQES. Research Quarterly for Exercise and Sports*, 76 (2), 108-121.
- López Ros, V. (2001). *L'organització de l'activitat conjunta en l'ensenyament escolar dels esports col·lectius*. Tesis doctoral no publicada, Universitat de Girona, Girona.
- López Ros, V. (2003). Enseñanza, aprendizaje e iniciación deportiva: la interacción educativa en el aprendizaje comprensivo del deporte. Dins F.J. Castejón (coord.), *Iniciación deportiva. La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte* (pp.111-140). Sevilla: Wanceulen.
- López Ros, V.; Font, R. i Pradas, R. (2008). Conocimiento práctico y procesos de reflexión en la formación inicial de los maestros de Educación Física: opciones de desarrollo a través del prácticum. Dins *Actes de l'Univest 2008. I Congrés Internacional "L'estudiant, eix del canvi a la universitat"*. Girona: Universitat de Girona.
- López Ros, V.; Pradas, R. i Ballart, C (2007). El professional reflexiu en educació física escolar: anàlisi d'una proposta de curs de postgrau en didàctica de l'educació física. Dins *Actes del I Congreso Internacional "Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado"*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- López Ruiz, J.A. (1999). *Conocimiento docente y práctica educativa. El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Loughran, J.J. (1996). *Developing reflective practice: Learning about teaching and learning through modelling*. London: Falmer Press.
- Loughran, J.J. (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53 (1), 33-43.
- Lozano, L.; Viciano, J. i Piéron, M. (2006). Anàlisi dels instruments d'observació utilitzats per al registre de variables temporals en educació física. *Apunts d'Educació Física i Esports*, 84, 22-31.
- Lyle, J. (2003). Stimulated Recall: a report on its use in naturalistic research. *British Educational Research Journal*, 29 (6), 861-878.
- Manross, D. i Templeton, C.L. (1997). Expertise in teaching physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 68 (3), 29-35.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: Ceac.
- Marcelo, C. (1992). Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. Recuperat el 29 de juny de 2010, des de http://www.inet.edu.ar/programas/formacion_docente/biblioteca/formacion_docente/marcelo_garcia_como_conocen_docentes.pdf
- Marland, P. i Osborne, B. (1990). Classroom theory, thinking, and action. *Teaching and Teacher Education*, 6 (1), 93-109.
- Marrero, J. (1992). Las teorías implícitas del profesorado: un puente entre la cultura y la práctica de la enseñanza. Dins A. Estebanz i V. Sánchez García (eds.), *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional (I). Conocimiento y teorías implícitas* (pp. 9-21). Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

- Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. Dins M.J. Rodrigo, A. Rodríguez i J. Marrero (eds.), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 243-276). Madrid: Visor.
- Martí, E. i Onrubia, J. (1997). Les teories de l'aprenentatge escolar. Dins C. Coll, I. Gómez, E. Martí, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia et al. (eds.), *Psicologia de la instrucció* (pp. 261-349). Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- 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 Echeverría, M. Mateos, E. Martín i M. De la Cruz (coords.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 419-434). Barcelona: Graó.
- Martín-Recio, F. (2003). Incidencia del estilo de enseñanza utilizado sobre el tiempo de compromiso motor. *efdeportes*, 62. Recuperat el 2 de juny de 2009, des de <http://www.efdeportes.com/efd62/estilo.htm>
- Massot, I.; Dorio, I. i Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. Dins R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-366). Madrid: La Muralla.
- Matanin, M. i Collier, C. (2003). Longitudinal analysis of preservice teachers' beliefs about teaching physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22 (2), 153-168.
- Mauri, T. (1995). Els continguts escolars. Dins T. Mauri, E. Valls i I. Gómez (eds.), *Els continguts escolars. El tractament en el currículum* (3a ed., pp. 13-31). Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona/Graó.
- Mauri, T. i Gómez, I. (1997). Formato clase y regulación de la actividad conjunta profesor-alumno. *Cultura y Educación*, 8, 49-61.
- McCaughy, N. i Rovegno, I. (2003). Development of pedagogical content knowledge: Moving from blaming students to predicting skillfulness, recognizing motor development, and understanding emotion. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22 (4), 355-368.
- McCollum, S. (2002). The reflective framework for teaching in physical education. A pedagogical tool. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 73 (6), 39-42.
- McCormack, A.M. (2001). Using reflective practice in teaching dance to preservice physical education teachers. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 6 (1), 5-15.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.
- Medley, D.M. (1979). The effectiveness of teachers. Dins P.L. Peterson i H.J. Walberg (eds.), *Research on teaching. Concepts, findings, and implications* (pp. 11-27). Berkeley, CA: McCutchan.
- Mejía-Arauz, R. (2001). El desarrollo de la intersubjetividad y la colaboración. *Cultura y Educación*, 13 (4), 355-371.
- Mercer, N. (1996a). Las perspectivas socioculturales y el estudio del discurso en el aula. Dins C. Coll i D. Edwards (eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional* (pp. 11-21). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Mercer, N. (1996b). Hacia una psicología discursiva de la educación en el aula. Dins C. Coll i D. Edwards (eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional* (pp. 35-52). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Metzler, M.W. (1982). Adapting the Academic Learning Time instructional model to physical education teaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1 (2), 44-55.
- Metzler, M.; DePaepe, J. i Reif, G. (1985). Alternative technologies for measuring Academic Learning Time in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4 (4), 271-285.
- Miras, M. (1991). Educación y desarrollo. *Infancia y Aprendizaje*, 54, 3-17.
- Miras, M. i Onrubia, J. (1997). Desenvolupament personal i educació. Dins C. Coll, M. Miras, J. Onrubia i I. Solé (auts.), *Psicologia de l'educació* (pp. 83-156). Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

- Mitchell, J. i Marland, P. (1989). Research on teacher thinking: The next phase. *Teaching and Teacher Education*, 5 (2), 115-128.
- Moll, L.C. (1990). La Zona de Desarrollo Próximo de Vygotski: Una reconsideración de sus implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 247-254.
- Moll, L.C. (1997). Vygotski, la educación y la cultura en acción. Dins A. Álvarez (ed.), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 39-53). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Montero, M.L. (1990). Comportamiento del profesor y resultados del aprendizaje: análisis de algunas relaciones. Dins C. Coll, J. Palacios i A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación* (pp. 249-271). Madrid: Alianza Editorial.
- Moreno Murcia, J.A.; Hellín Gómez, P. i Hellín Rodríguez, M.G. (2006). Pensament de l'alumne sobre l'educació física segons l'edat. *Apunts d'Educació Física i Esports*, 85, 28-35.
- Morgan, K.; Kingston, K. i Sproule, J. (2005). Effects of different styles on the teacher behaviours that influence motivational climate and pupils' motivation in physical education. *European Physical Educational Review*, 11 (3), 257-285.
- Mosston, M. (1982). *La enseñanza de la educación física*. Barcelona: Paidós.
- Mosston, M. i Ashworth, S. (1999). *La enseñanza de la educación física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.
- Napper-Owen, G. i McCallister, S. (2005). What elementary physical education student teachers observe and reflect upon to assist their instruction. *Physical Educator*, 62 (2). Recuperat el 15 d'octubre de 2010, des de http://findarticles.com/articles/mi_hb4322/is_2_62/ai_n29190046
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19 (4), 317-328.
- Newman, D.; Griffin, P. i Cole, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento: trabajando por un cambio cognitivo en educación*. Madrid: Morata/MEC.
- Novak, J.D. (1982). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza.
- Novak, J.D. i Gowin, D.B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Olmedo, J.A. (2000). Estratègies per augmentar el temps de pràctica motriu en les classes d'educació física escolar. *Apunts d'Educació Física i Esports*, 59, 22-30.
- Onrubia, J. (1993). Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas. Dins C. Coll, M. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, et al. (auts.). *El constructivismo en el aula* (pp. 101-124). Barcelona: Graó.
- O'Sullivan, M. i Tsangaridou, N. (1992). What undergraduate physical education majors learn during a field experience. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63 (4), 381-392.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Parker, W. (1984). Developing teacher's decision making. *Journal of Experimental Education*, 52 (4), 220-226.
- Pascual, M.C. (1994). *Evaluación de un programa de Educación Física para la formación inicial del profesorado basado en la reflexión*. Tesis doctoral no publicada. València: Universitat de València.
- Pascual, M.C. (1996). El estudio de casos como metodología de investigación cualitativa en la evaluación de programas: un ejemplo. Dins Del Villar, F. (coord.), *La investigación en la enseñanza de la educación física* (pp. 233-273). Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Pérez, A.I. i Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-63.
- Pérez Echeverría, M. del P.; Mateos, M., Scheuer, N. i Martín, E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. Dins J.I. Pozo, N. Scheuer, M. del P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín i M. De la Cruz (coords.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (p. 55-94). Barcelona: Graó.

- Pérez Gómez, A. (1989). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. Dins J. Gimeno i A. Pérez Gómez (coords.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (3a ed., pp. 95-138). Madrid: Akal.
- Pérez Gómez, A. (1992). Enseñanza para la comprensión. Dins J. Gimeno i A.I. Pérez Gómez (coords.) *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 77-114). Madrid: Morata.
- Pérez Serrano, G. (2001). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Vol I: métodos* (3a ed.). Madrid: La Muralla.
- Peters, J.J. (1984). Teaching: Intentionality, reflection and routines. Dins R. Halkes i J.L. Olson (eds.). *Teacher thinking: A new perspective on persisting problems in education. Proceedings of the first symposium of International Study Association on Teacher Thinking* (pp. 19-34). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Phillips, D.A. i Carlisle, C. (1983). A comparison of physical education teachers categorized as most and least effective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2 (3), 55-67.
- Piéron, M. (1988). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymnos.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: Inde.
- Placek, J.H. (1984). A multi-case study of teacher planning in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4 (1), 39-49.
- Placek, J.H. (1996). Integration as a curriculum model in physical education: Possibilities and problems. Dins S.J. Silverman i C.D. Ennis (eds.), *Student learning in physical education. Applying research to enhance instruction* (pp. 287-311). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Placek, J.H.; Dodds, P.; Doolittle, S.A.; Portman, P.A.; Ratliffe, T.A. i Pinkham, K.M. (1995). Teaching recruits' physical education backgrounds and beliefs about purposes for their subject matter. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14 (3), 246-261.
- Porlán, R. (1993). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Díada.
- Pradas, R. (2007). El estudio del pensamiento del profesorado desde la perspectiva de la acción situada, en educación física escolar. Dins *Actes del IV Congrés Internacional i XXV Congrés Nacional d'Educació Física*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Pradas, R. (2010). El estudio del pensamiento del profesorado sobre la toma de decisiones interactivas: análisis de un caso en educación física escolar. *Cultura y Educación*, 22 (1), 21-36.
- Pradas, R. (2011). La reflexió sobre la pràctica i l'avaluació mitjançant autoavaluació i coavaluació, en la formació inicial universitària: una experiència als estudis de Mestre/a-Educació Física aplicable al grau de Mestre/a de Primària. Dins *Actes de l'Univest 2011. III Congrés Internacional "L'autogestió de l'aprenentatge"*. Girona: Universitat de Girona.
- Pradas, R.; Font, R. i López Ros, V. (2009). Desarrollo de competencias y conocimiento práctico en el práctico del maestro de educación primaria en la mención de educación física. Dins *Actas del X Symposium Internacional sobre el prácticum y las prácticas en empresas en la formación universitaria*. Poio: Universidade da Coruña.
- Pradas, R. i López Ros, V. (2010). Acción docente y pensamiento del profesorado. Análisis de un caso desde la perspectiva de la "acción situada". Dins *Actes del V Congrés Internacional i XXVI Congrés Nacional d'Educació Física*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Ramírez, J.; Lozano, L.; San-Matías, J.; Zabala, M. i Viciano, J. (2006). *Directrices metodológicas para la observación sistemática del tiempo de clase en la investigación de la educación física*. Recuperat el 28 d'agost de 2010, des de <http://www.cienciadeporte.com/motricidad/15/88.pdf>
- Ramos, L.A. (1999). *La evolución del pensamiento docente de los profesores de Educación Física a través de un programa de supervisión orientado a la reflexión en la acción y sobre la acción*. Tesis doctoral no publicada. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Ramos, L.A. i Del Villar, F. (2005). *La enseñanza de la educación física*. Madrid: Síntesis
- Randall, L.E. i Imwold, C.H. (1989). The effect of an intervention on Academic Learning Time provided by preservice physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8 (4), 271-279.

- Reitano, P. (2006). The value of stimulated recall in reflective teaching practices. Recuperat el 12 de juny de 2011, des de http://old.acspri.org.au/conference2006/proceedings/streams/Retino_Paul_Full%20Paper.pdf
- Ria, L.; Sève, C.; Saury, J.; Theureau, J. i Durand, M. (2003). Beginning teachers' situated emotions: A study of first classroom experiences. *Journal of Education for Teaching*, 29 (3), 219-233.
- Riba, C. (2010a). L'estudi de transcripcions i documents. Dins C. Riba (aut.), *Mètodes d'investigació qualitativa* (2a ed., pp. 1-63). Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Riba, C-E. (2010b). *Les tècniques qualitatives en la selecció i tractament de la informació*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Riba, C-E. (2010c). *L'anàlisi del discurs*. Dins C-E Riba (aut.), *Tècniques d'anàlisi de dades qualitatives* (2a ed., pp. 1-69). Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Rink, J.E. (1996). Effective instruction in physical education. Dins S.J. Silverman i C.D. Ennis (eds.) *Student learning in physical education. Applying research to enhance instruction* (p. 171-198). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Rink, J.E. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20 (2), 112-128.
- Rink, J.E.; French, K.; Lee, A.M.; Solmon, M.A. i Lynn, S.K. (1994). A comparison of pedagogical knowledge structures of preservice students and teacher educators in two institutions. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13 (2), 140-162.
- Ríos, M. (2003). La inclusión del alumnado con discapacidad y el pensamiento del profesorado. Dins *Actas del XXI Congreso Nacional de Educación Física "El pensamiento del profesorado"*. Puerto de la Cruz, Tenerife: Universidad de La Laguna.
- Rivière, A. (1984). La psicología de Vygotski: sobre la larga proyección de una corta biografía. *Infancia y aprendizaje*, 27-28, 7-86.
- Rix, G. i Biache, M-J. (2002). Étude de l'espace dans l'interaction entre une stagiaire d'éducation physique et sportive et ses élèves. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 28 (3), 693-710.
- Rodrigo, M.J. (1994). Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento social. Dins M.J. Rodrigo (ed.), *Contexto y desarrollo social* (pp. 21-43). Madrid: Síntesis.
- Rodrigo, M.J.; Rodríguez, A. i Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rovegno, I. (1992a). Learning to teach in a field-based methods course: The development of pedagogical content knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 8 (1), 69-82.
- Rovegno, I. (1992b). Learning a new curricular approach: Mechanisms of knowledge acquisition in preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 8 (3), 253-264.
- Rovegno, I. (1992c). Learning to reflect on teaching: A case study of one preservice physical education teacher. *The Elementary School Journal*, 92 (4), 491-510.
- Rovegno, I. (1995). Theoretical perspectives on knowledge and learning and a student teachers' pedagogical content knowledge of dividing and sequencing subject matter. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14 (3), 284-304.
- Rovegno, I. (1998). The development of in-service teachers' knowledge of a constructivist approach to physical education: Teaching beyond activities. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69 (2), 147-162.
- Rovegno, I. i Bandahuer, D. (1997). Psychological dispositions that facilitated and sustained the development of knowledge of a constructivist approach to physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16 (2), 136-154.
- Ryan, A. (2005). Teacher development and educational change: Empowerment through structured reflection. *Irish Educational Study*, 24 (2), 179-198.

- Sadurní, M. (2001). La construcció intersubjectiva del coneixement humà. Dins I. Vila (coord.), *Processos psicològics bàsics* (pp. 72-104). Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Salvara, M.I.; Jess, M.; Abbott, A. i Bognár, J. (2006). A preliminary study to investigate the influence of different teaching styles on pupils' goal orientations in physical education. *European Physical Educational Review*, 12 (1), 51-74.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Saury, J.; Durand, M. i Theureau, J. (1997). L'action d'un entraîneur expert en voile en situation de compétition: étude de cas. Contribution à une analyse ergonomique de l'entraînement. *Science et Motricité*, 31, 21-35.
- Saury, J. i Gal-Petitfaux, N. (2003). L'organisation temporelle et spatiale de l'activité. Le cas des entraîneurs sportifs et des enseignants d'éducation physique. *Recherche et Formation*, 42, 21-33.
- Saury, J., Ria, L.; Sève, C. i Gal-Petitfaux, N. (2006). Action ou cognition située. Enjeux scientifiques et intérêts pour l'enseignement en EPS. *EPS*, 321, 5-11.
- Schempp, P.G. (1987). Research on teaching in physical education: Beyond the limits of natural science. *Journal of Teaching in Physical Education*, 6 (2), 111-121.
- Schempp, P.G.; Manross, D.; Tan, S.K.S. i Fincher, M.D. (1998). Subject expertise and teacher's knowledge. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17 (3), 342-356.
- Schepens, A.; Aelterman, A. i Van Keer, H. (2007). Studying learning processes of student teachers with stimulated recall interviews through changes in interactive cognitions. *Teaching and Teacher Education*, 23 (4), 457-472.
- Schiffrin, D. (1994). *Approches to discourse*. Oxford: Blackwell
- Schön, D.A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Segués, M.T. (2007). Interacció entre infants i formes d'organització de l'activitat conjunta. Tesi doctoral no publicada, Universitat de Barcelona. Recuperat el 12 de març de 2009, des de <http://www.tdx.cat/handle/10803/2649>
- Senners, P. (2001). *La lección de educación física*. Barcelona: Inde.
- Sève, C.; Poizat, G.; Saury, J. i Durand, M. (2006). Un programme de recherche articulant analyse de l'activité en situation et conception d'aides à la performance: un exemple en entraînement sportif de haut niveau. *@ctivités*, 3 (2), 46-64.
- Sève, C.; Saury, J.; Theureau, J. i Durand, M. (2002). La construction de connaissances chez des sportifs de haut niveau lors d'une interaction compétitive. *Le travail humain*, 65 (2), 159-190.
- Shavelson, R.J. (1983). Review of research on teachers' pedagogical judgements, plans, and decisions. *The Elementary School Journal*, 83 (4), 392-413.
- Shavelson, R.J. i Stern, P. (1983). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas. Dins J. Gimeno i A.I. Pérez Gómez (coords.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (3a ed., pp. 372-419). Madrid: Akal.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of a new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Shulman, L.S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. Dins M.C. Wittrock (coord.), *La investigación en la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 9-91). Barcelona: Paidós/MEC.
- Shute, S.; Dodds, P.; Placek, J.H.; Rife, F. i Silverman, S. (1982). Academic Learning Time in elementary school movement education: A descriptive analytic study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1 (2), 3-14.
- Sicilia, A. (2001). *La investigación de los estilos de enseñanza en la educación física. Un Viejo tema para un nuevo siglo*. Sevilla: Wanceulen.

- Sicilia, A. i Delgado, M.A. (2002). *Educación física y estilos de enseñanza. Análisis de la participación del alumnado desde un modelo socio-cultural del conocimiento escolar*. Barcelona: Inde.
- Sicilia-Camacho, A. i Brown, D. (2008). Revisiting the paradigm shift from the *versus* to the *non-versus* notion of Mosston's Spectrum of teaching styles in physical education pedagogy: a critical pedagogical perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13 (1), 85-108.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: Inde.
- Siedentop, D. (2002a). Content knowledge for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21 (4), 368-377.
- Siedentop, D. (2002b). Ecological perspectives in teaching research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21 (4), 427-440.
- Siedentop, D.; Doutis, P.; Tsangaridou, N.; Ward, P. i Rauschenbach, J. (1994). Don't sweat gym: An analysis of curriculum and instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13 (4), 375-394.
- Siedentop, D.; Tousignant, M. i Parker, H. (1982). *Academic Learning Time in Physical Education: 1982 Coding Manual*. Columbus, OH: Ohio State University.
- Silverman, S. (1987). Trends and analysis of research on teaching in doctoral programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7 (1), 61-70.
- Silverman, S. i Manson, M. (2003). Research on teaching in physical education doctoral dissertations: A detailed investigation of focus, method, and analysis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22 (3), 280-297.
- Silverman, S. i Skonie, R. (1997). Research on teaching in physical education: An analysis of published research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16 (3), 300-311.
- Silverman, S.; Tyson, L.A. i Morford, L.M. (1988). Relationships of organization, time, and student achievement in physical education. *Teaching and Teacher Education*, 4 (3), 247-257.
- Silverman, S. i Zotos, C. (1987). *Validity and generalizability of measuring student engaged time in physical education*. Washington D.C.: Annual Meeting of the American Educational Research Association (Servei de reproducció de documents ERIC núm. ED 285 917).
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Sinelnikov, O. i Hastie, P. (2008). Teaching sport education to Russian students: An ecological analysis. *European Physical Education Review*, 14 (2), 203-222.
- Solana, A.M. (2005). Anàlisi de l'evolució del pensament dels alumnes de batxillerat sobre l'acceptació de responsabilitats a les classes d'educació física. *Apunts d'Educació Física i Esports*, 79, 29-39.
- Solmon, M.A. i Lee, A.M. (1997). Development of an instrument to assess cognitive processes in physical education classes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68 (2), 152-160.
- Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base para la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Steinhardt, M.A. (1992). Physical education. Dins P.H. Jackson (ed.), *Handbook of research on curriculum. A project of the American Research Association* (pp. 964-1001). New York, NY: MacMillan.
- Stroot, S.A. i Morton, P.J. (1989). Blueprints for learning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8 (3), 213-222.
- Stubbs, M. (1987). *Análisis del discurso*. Madrid: Alianza.
- Suchman, L.A. (1987). *Plans and situated actions. The problem of human machine communication*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Supaporn, S.; Dodds, P. i Griffin, L. (2003). An ecological analysis of middle school misbehaviour through student and teacher perspectives. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22 (3), 328-349.
- Tan, S.K.S. (1996). Differences between experienced and inexperienced physical education teachers' augmented feedback and interactive teaching decisions. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15 (2), 151-170.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

- Taylor, S.J. i Bogdan, L. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Theureau, J. (2004a). *Le cours d'action. Méthode élémentaire* (2a ed.). Toulouse: Octarès Editions.
- Theureau, J. (2004b). L'hypothèse de la cognition (ou action) située et la tradition d'analyse du travail de l'ergonomie de langue française. *@ctivités, revue électronique*, 1 (2), 11-25. Recuperat el 6 de febrer de 2007, des de <http://www.activites.org/v1n2/html/theureau.pdf>
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Toulouse: Octarès Editions.
- Theureau, J. i Jeffroy, F. (1994). *Ergonomie des situations informatisées*. Toulouse: Octarès Editions.
- Tillema, H. (1984). Categories in teacher planning. Dins R. Halkes i J.L. Olson (eds.). *Teacher thinking: A new perspective on persisting problems in education. Proceedings of the first symposium of International Study Association on Teacher Thinking* (pp. 176-185). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Tinning, R. (1992). *Educación física: la escuela y sus profesores*. València: Universitat de València.
- Tinning, R. i Siedentop, D. (1985). The characteristics of tasks and accountability in student teaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4 (4), 286-299.
- Tochon, F.V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 22 (3), 467-502.
- Tousignant, M. i Siedentop, D. (1983). A qualitative analysis of task structures in required secondary physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 3 (1), 47-57.
- Tsangaridou, N. (2008). Trainee primary teachers' beliefs and practices about physical education during student teaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13 (2), 131-152.
- Tsangaridou, N. i O'Sullivan, M. (1994). Using pedagogical reflective strategies to enhance reflection among preservice physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14 (1), 13-23.
- Tsangaridou, N. i O'Sullivan, M. (1997). The role of reflection in shaping Physical Education teachers' educational values and practices. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17 (1), 2-25.
- Tsangaridou, N. i O'Sullivan, M. (2003). Physical education teachers' theories of action and theories-in-use. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22 (2), 132-152.
- Tusón, A. (1995). *Anàlisi de la conversa*. Barcelona: Empúries.
- Twardy, B.M. i Yerg, B.J. (1987). The impact of planning on inclass interactive behaviors of preservice teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 6 (2), 136-148.
- Uhrich, T.A. (2009). The hierarchy of reflective practice in Physical Education: A decision map for technical reflection-in-action. *Reflective Practice*, 10 (4), 501-512.
- Valles, M.S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Valsiner, J. (1997). Modelos psicológicos, modelos educativos. Una perspectiva histórico-cultural. Dins A. Álvarez (ed.), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 183-192). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Vera, A.H. i Simon, H.A. (1993). Situated action: A symbolic interpretation. *Cognitive Science*, 17, 7- 49.
- Veyrunes, P.; Durny, A.; Flavier E. i Durand, M. (2005). L'articulation de l'activité de l'enseignant et des élèves pour résoudre un problème de mathématiques à l'école primaire: une étude de cas. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 31 (2), 471-489.
- Vigotski, L.S. (1988). *Pensament i llenguatge*. Vic: Eumo/Diputació de Barcelona.
- Viciana, J. (2002). *Planificar en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Viciana, J. (1996). *Evolución del conocimiento práctico de los profesores de educación Física en un programa de formación permanente colaborativa*. Tesis doctoral no publicada. Granada: Universidad de Granada.
- Viciana, J.; Salinas, F. i Cocca, A. (2007). Anàlisi de contenido comparativo del primer nivel curricular de educación física en secundaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* -

Monográfico Educación Física: Perspectivas y líneas de investigación en el campo del currículo y la Formación del profesorado-, 11 (2). Recuperat el 29 de setembre de 2010, des de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev112ART1.pdf>

- Vila, I. (1987). *Vigotski: la mediació semiòtica de la ment*. Vic: Eumo.
- Vila, I. (1996). Construcción del conocimiento y mecanismos de influencia educativa. La actividad discursiva y la construcción de significados. Dins F. Bacáicoa (ed.), *La construcción de conocimientos* (pp. 87-115). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Vila, I. (1998). El espacio social en la construcción compartida del conocimiento. *Educar*, 22-23, 55-98.
- Vila, I. (2005). Lev S. Vigotsky: la psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación. Dins J. Trilla (coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (3a ed., pp. 207-227). Barcelona: Graó.
- Vila, I. i Álvarez, A. (1997). Contexto cultural y contexto escolar: una breve reflexión sobre las relaciones entre educación y desarrollo. Dins A. Álvarez (ed.), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 175-181). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Villar, L.M. (1988). Reflexiones en y sobre la acción de profesores de EGB en ejercicio en situaciones interactivas de clase. Dins A. Villa (coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp. 149-174). Madrid: Narcea.
- Visioli, J. i Ria, L. (2010). L'expertise des enseignants d'EPS. Quelle prise en compte du contexte et des émotions? *Science et Motricité*, 71, 3- 19.
- Vygotski, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Ward, P. i Ko, B. (2006). Publication trends in the *Journal of Teaching in Physical Education* from 1981 to 2005. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25 (3), 266-280.
- Ward, P. i O'Sullivan, M. (1998). Similarities and differences in pedagogy and content: 5 years later. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17 (2), 195-213.
- Weiss, E.M. i Weiss, S. (2001). Doing reflective supervision with student teachers in a professional development school culture. *Reflective Practice*, 2 (2), 125-154.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Werner, P. i Rink, J. (1989). Case studies of teacher effectiveness in second grade physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8 (4), 280-297.
- Wertsch, J.V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J.V.; del Río, P. i Álvarez, A. (1997). Estudios socioculturales: historia, acción y mediación. Dins J.V. Wertsch, P. del Río i A. Álvarez (eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 9-32). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Wood, D.J.; Bruner, J. i Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (2), 89-100.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Woods, M.; Goc Karp, G. i Escamilla, E. (2000). Preservice teachers learning about students and teaching-learning process. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20 (1), 15-39.
- Woods, A.M. i Langley, D.J. (1998). Preservice teacher perceptions of appropriate activities in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 69 (2), 68-71.
- Xiang, P.; Lowy, S. i McBride, R. (2002). The impact of a field-based elementary physical education methods course on preservice classroom teachers' beliefs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21 (2), 145-161.
- Yinger, R.J. (1986). Examining thought in action: A theoretical and methodological critique of research on interactive teaching. *Teaching and Teacher Education*, 2 (3), 263-282.
- Zeichner, K.M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-49.

Zeichner, K.M. (1994). Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. Dins I. Carlgren, G. Handal i S. Vaage (eds.), *Teachers' minds and actions. Research on teachers' thinking and practice* (pp. 9-27). London: RoulledgeFarmer.

Annexos

Annex 1. Unitat Didàctica Inicial (UDI)

Annex 2. Unitat Didàctica Final (UDF)

Annex 3. Exemples de segments d'interactivitat

Annex 4. Missatges de les entrevistes

Annex 5. Actuació real de la professora en relació al missatge 1-27

Annex 1. Unitat Didàctica Inicial (UDI)

Nivell: 5è Núm sessió: 1/5

BLOC TEMÀTIC / U.D.: JUGUEM AMB STICKS

OBJECTIUS:

- Conèixer les possibilitats motrius dels sticks amb les pilotes i les "pastilles".
-

MATERIAL: Sticks, pilotes de diferents tipus (però petites o mitjanes), aros

INSTAL·LACIONS: Pista blanca

ACTIVITATS

Fase inicial (10')

- Tema seguretat.
- Cada alumne agafa 1 stick i una pilota i prova diferents activitats que es puguin fer.
- Posada en comú.

Fase principal:

- Grups de 4: amb 1 stick cada un, 1 pilota per grup, posem en pràctica tot el que hem posat en comú.
- Grups: proposar que provin de conduir i llençar la pilota agafant l'stick de diferents maneres. Acord (+ o -)
- Grups: Fileres tipus "relleus". Cada nen/a té 1 stick. Cada equip té 4 tipus de pilota diferents. Fer 4 "relleus", cada vegada canviant de pilota (pilota conduïda o amb copets, no pot estar més lluny de 2 metres de qui la duu)



L'important és experimentar les diferències.

- Amb quina hi ha + resistència, va + lenta? —————> Joc "cadires" amb el aros.

Fase final:

- Rotllana: com va millor agafar l'stick? Quines diferències han trobat en les diferents pilotes?
-

OBSERVACIONS:

Nivell: 5è Núm sessió: 2/5

BLOC TEMÀTIC / U.D.: JUGUEM AMB STICKS

OBJECTIUS:

- Anar coneixent les diferents maneres d'utilitzar l'stick en funció del que volem fer.
 - Ser capaç de treballar en grup, fent-hi aportacions significatives.
-

MATERIAL: Sticks, aros, cons, guixos, altres materials que necessitin els grups.

INSTAL·LACIONS: Pista blanca

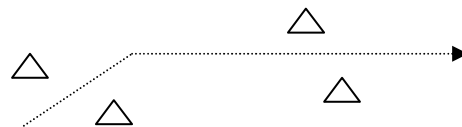
ACTIVITATS

Fase inicial (10')

- Els xais i el llop: els aros són cases, els pastors, jugadors amb stick i pilota, el llop té stick i vol robar xais (pilotes).

Fase principal:

- • - Files de 4. Davant de cada fila pintem una línia amb guix, han de fer slalom passant de banda a banda de la línia.
- • - = però amb conos.
- • - = però amb portes.
- | | - Grups: amb materials, inventar circuit de mini-golf.
- Explicar-lo i fer-lo tots.



↳ Cada grup valora la seva capacitat d'organització i de treball.

Fase final (5')

- Rotllana: Comentari dels diferents circuits: Dificultats ...
-

OBSERVACIONS:

Nivell: 5è Núm sessió: 3/5

BLOC TEMÀTIC / U.D.: JUGUEM AMB STICKS

OBJECTIUS:

- Llançar amb l'stick, tot diferenciant aquesta acció amb la de conduir.
 - Buscar amb els companys estratègies de joc.
-

MATERIAL: Sticks, pilotes (petites, dures).

INSTAL·LACIONS: Pista blanca

ACTIVITATS

Fase inicial (10')

- Cada nen/a amb un stick i la pilota que vol corre x la pista. Al so del xiulet ha d'aturar-se en sec.

Fase principal:

- "Pilotes fora". Joc de buidar el camp propi de pilotes i omplir el del contrari. Només es val amb l'stick (amb les mans si cau fora de la pista) i procurant que la pilota no s'aixequi. 2 minuts de joc i recompte.

Estratègia de l'equip → joc de nou.

- Valoració:
 - diferència llançar/conduir
 - estratègia: ens ha servit?
- Llançar lluny: Per grups de 6, en una línia al principi de la pista, llancen la pilota amb l'stick tan lluny com puguin. Quan tots han llançat, recollim pilotes i tornem.

- Com es col·loquen les mans

Com ens va millor?

Fase final (5')

- Grups de 4: 1 porter (entre dos pals de la tanca), els altres intenten fer gol. Qui fa gol es posa de porter. Seria bo que al final tots s'hi hagin posat.
-

OBSERVACIONS:

Nivell: 5è Núm sessió: 4/5

BLOC TEMÀTIC / U.D.: JUGUEM AMB STICKS

OBJECTIUS:

- Millorar la precisió en la passada, adequant-la al lloc i la distància de l'objectiu.
- Millorar la rapidesa en la recepció i la passada.

MATERIAL: Sticks, pilotes (petites, dures).

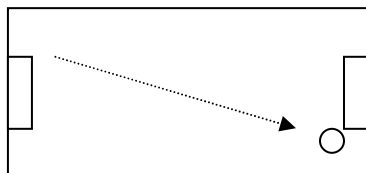
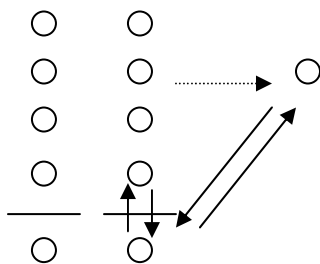
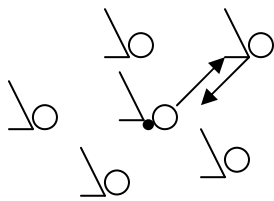
INSTAL·LACIONS: Pista blanca

ACTIVITATS

Fase inicial (10'):

- De 2 en 2 lliurement x l'espai, van desplaçant-se i passant-se la pilota / Canvi de parella.
(On li passem? A lloc o més endavant?)

Fase principal:



- Roda de pasades: 3 equips en rotllana i 1 al mig. 1 stick x nen. El del mig va passant la pilota a tots per ordre. Canvi de jugador central. Quin equip acaba abans?
- Fileres 3 equips. 1 de l'equip més lluny, a la ratlla. Passa al 1r jugador, que li torna. Després al segon, que es desplaça lateralment, i li torna. Al 3r, 4t, cada cop més lluny. 1 punt per l'equip més ràpid. Canvi del jugador de la línia etc. Fins que tots ho han fet.
- Valoració: diferència llançament/passada.
- Joc: robar pilotes → Cada equip té 15 pilotes a la seva porteria. A veure quin equip les "roba" + ràpid passant-se-les fins al seu cubell.

Fase final (5'):

- Roda interceptant (el del mig).

OBSERVACIONS:

Nivell: 5è Núm sessió: 5/5

BLOC TEMÀTIC / U.D.: JUGUEM AMB STICKS

OBJECTIUS:

- Traslladar el treball motriu realitzat a situacions de joc.
 - En les activitats d'equip, buscar estratègies consensuades que ens serveixin per guanyar eficàcia.
 - Gaudir dels jocs amb sticks.
-

MATERIAL: Sticks, pilotes

INSTAL·LACIONS: Pista blanca

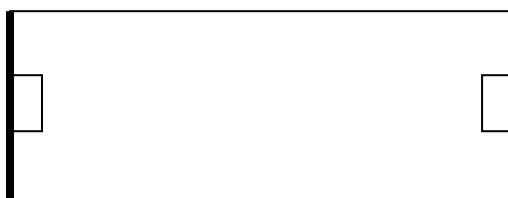
ACTIVITATS

Fase inicial (10'):

- Les cinc passades (amb stick). L'equip que ho aconsegueix té 1 punt. L'altre equip intenta interceptar.

Fase principal:

- Mini partit:
3 equips → 2 juguen i 1 descansa. Cada equip compta els punts que fa. Es fa punt quan es toca la paret de l'equip contrari amb la pilota.



Normes bàsiques. Sobre la marxa, n'hi podem anar afegint, consensuant.

- Un cop s'han fet els 3 mini-partits (uns 7 minuts cada un) es repeteix la rotació, però ara cal fer gol (punt) posant la pilota dins la porteria (amb porter).

Fase final:

- Valoració global de la unitat didàctica: què hem après, què hem millorat, què ens ha agradat més?
-

OBSERVACIONS:

Annex 2. Unitat Didàctica Final (UDF)

Nivell: 5è Núm. sessió: 1/6 (sessió 1/5, en la programació original)

BLOC TEMÀTIC / U.D.: JUGUEM AMB STICKS

OBJECTIUS:

- Conèixer les possibilitats motrius dels sticks amb les pilotes i les "pastilles".
-

MATERIAL: Sticks, pilotes de diferents tipus (però petites o mitjanes), aros

INSTAL·LACIONS: pista blanca

ACTIVITATS

Fase inicial (10')

- Tema seguretat.
- Cada alumne agafa 1 stick i una pilota i prova diferents activitats que es puguin fer.
- Posada en comú.

Fase principal:

- Grups de 4: amb 1 stick cada un, 1 pilota per grup, posem en pràctica tot el que hem posat en comú.
- Grups: proposar que provin de conduir i llençar la pilota agafant l'stick de diferents maneres. Acord (+ o -)
- Grups: Fileres tipus "relleus". Cada nen/a té 1 stick. Cada equip té 4 tipus de pilota diferents. Fer 4 "relleus", cada vegada canviant de pilota (pilota conduïda o amb copets, no pot estar més lluny de 2 metres de qui la duu)



L'important és experimentar les diferències.

- Amb quina hi ha + resistència, va + lenta? —————> Joc "cadires" amb el aros.

Fase final:

- Rotllana: com va millor agafar l'stick? Quines diferències han trobat en les diferents pilotes?
-

OBSERVACIONS:

Nivell: 5è Núm. sessió: 2/6 (sessió 2/5, en la programació original)

BLOC TEMÀTIC / U.D.: JUGUEM AMB STICKS

OBJECTIUS:

- Anar coneixent les diferents maneres d'utilitzar l'stick en funció del que volem fer.
 - Ser capaç de treballar en grup, fent-hi aportacions significatives.
-

MATERIAL: Sticks, aros, cons, guixos, altres materials que necessitin els grups.




INSTAL·LACIONS: Pista blanca

ACTIVITATS

Fase inicial (10')

- Els xais i el llop: els aros són cases, els pastors, jugadors amb stick i pilota, el llop té stick i vol robar xais (pilotes).

Fase principal:

-  - Files de 4. Davant de cada fila pintem una línia amb guix, han de fer slalom passant de banda a banda de la línia.
-  - = però amb conos.
-  - Grups: amb materials, inventar circuit de mini-golf.

Fase final (5')

- Grups de 4: 1 porter (entre dos pals de la tanca), els altres intenten fer gol. Qui fa gol es posa de porter. Seria bo que al final tots s'hi hagin posat.
 - Rotllana: Comentari dels diferents circuits: Dificultats ...
-

OBSERVACIONS:

Nivell: 5è Núm. sessió: 3/6 (sessió 2/5, en la programació original)

BLOC TEMÀTIC / U.D.: JUGUEM AMB STICKS

OBJECTIUS:

- Anar coneixent les diferents maneres d'utilitzar l'stick en funció del que volem fer.
 - Ser capaç de treballar en grup, fent-hi aportacions significatives.
-

MATERIAL: Sticks, aros, cons, guixos, altres materials que necessitin els grups.

INSTAL·LACIONS: Pista blanca

ACTIVITATS

Fase inicial (10')

- Cada nen/a amb un stick i la pilota que vol corre x sobre de línies marcades a la pista.
- Cada nen/a amb un stick i la pilota que vol corre x sobre de línies marcades a la pista. Al so del xiulet ha d'aturar-se en sec.

Fase principal:

- Grups: preparar el circuit de mini-golf inventat la sessió anterior.
- Explicar-lo i fer-lo tots.



Cada grup valora la seva capacitat d'organització i de treball.

Fase final:

OBSERVACIONS:

- Aquesta sessió és la continuació de l'anterior, a partir de la programació inicial. La professora va decidir proposar una forma jugada d'escalfament que tenia programada per a la sessió següent.
- Mentre els/les alumnes estaven practicant en el circuit, es va posar a ploure de forma molt intensa, per la qual cosa la sessió va finalitzar sobtadament.

Nivell: 5è Núm. sessió: 4/6 (sessió 3/5, en la programació original)

BLOC TEMÀTIC / U.D.: JUGUEM AMB STICKS

OBJECTIUS:

- Llançar amb l'stick, tot diferenciant aquesta acció amb la de conduir.
 - Buscar amb els companys estratègies de joc.
-

MATERIAL: Sticks, pilotes (petites, dures).

INSTAL·LACIONS: Pista blanca

ACTIVITATS

Fase inicial:

- Valoració de la sessió anterior.

Fase principal:

- Dos equips. Cada jugador d'un equip té una parella a l'equip contrari. Un oponent té pilota i l'altre no. El que no en té, l'ha de prendre al seu contrincant. El primer equip que aconsegueix desposseir tot l'equip contrari, guanya.
- "Pilotes fora". Joc de buidar el camp propi de pilotes i omplir el del contrari. Només es val amb l'stick (amb les mans si cau fora de la pista) i procurant que la pilota no s'aixequi.
2 minuts de joc i recompte.

Estratègia de l'equip → joc de nou.

Fase final:

- Grups de 4: 1 porter (entre dos pals de la tanca), els altres intenten fer gol. Qui fa gol es posa de porter. Seria bo que al final tots s'hi hagin posat.
 - Valoració:
 - Diferència llançar/conduir
 - Estratègia: ens ha servit?
 - Com es col·loquen les mans → conduir
 - Com ens va millor? → llançar
-

OBSERVACIONS:

Nivell: 5è Núm. sessió: 5/6 (sessió 4/5, en la programació original)

BLOC TEMÀTIC / U.D.: JUGUEM AMB STICKS

OBJECTIUS:

- Millorar la precisió en la passada, adequant-la al lloc i la distància de l'objectiu.
- Millorar la rapidesa en la recepció i la passada.

MATERIAL: Sticks, pilotes (petites, dures).

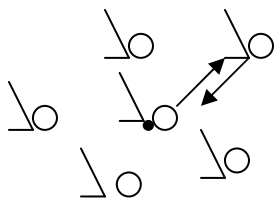
INSTAL·LACIONS: Pista blanca

ACTIVITATS

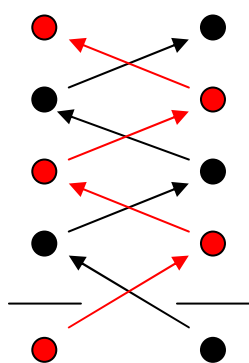
Fase inicial:

- De 2 en 2 lliurement x l'espai, van desplaçant-se i passant-se la pilota / Canvi de parella.
(On li passem? A lloc o més endavant?)

Fase principal:



- Roda de pasades: 3 equips en rotllana i 1 al mig. 1 stick x nen. El del mig va passant la pilota a tots per ordre. Canvi de jugador central. Quin equip acaba abans?



- 2 equips. Els seus components situats, de forma intercalada, en dues fileres. Anar-se passant la pilota. Quan la pilota arriba al final, l'últim dona l'avís per tornar a començar amb una nova pilota. En total s'han de passar 10 pilotes. El primer equip que acaba, guanya.

Fase final:

OBSERVACIONS:

Nivell: 5è Núm. sessió: 6/6 (sessió 5/5, en la programació original)

BLOC TEMÀTIC / U.D.: JUGUEM AMB STICKS

OBJECTIUS:

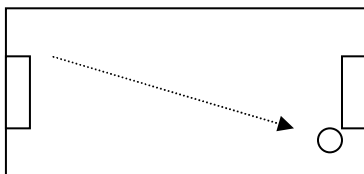
- Traslladar el treball motriu realitzat a situacions de joc.
 - En les activitats d'equip, buscar estratègies consensuades que ens serveixin per guanyar eficàcia.
 - Gaudir dels jocs amb sticks.
-

MATERIAL: Sticks, pilotes

INSTAL·LACIONS: Pista blanca

ACTIVITATS

Fase inicial:



- Joc: portar pilotes → Cada equip té 12 pilotes a la seva porteria. A veure quin equip les porta + ràpid fins a l'altra.

Fase principal:

- Les cinc passades (amb stick). L'equip que ho aconsegueix té 1 punt. L'altre equip intenta interceptar.



- Mini partit: 3 equips → 2 juguen i 1 descansa. Cada equip compta els punts que fa. Es fa punt quan es toca la paret de l'equip contrari amb la pilota.

Normes bàsiques. Sobre la marxa, n'hi podem anar afegint, consensuant.

Fase final:

- Valoració global de la unitat didàctica: què hem après, què hem millorat, què ens ha agradat més?
-

OBSERVACIONS:

Annex 3. Exemples de segments d'interactivitat

EXEMPLE DE SIEOA (SEGMENT D'EXPLICACIÓ I ORGANITZACIÓ DE L'ACTIVITAT)**-4a SESSIÓ-**

CONTROL		PROFESSORA		ALUMNES			COMEN- TARIS
Núm	Temps	No verbal	Verbal	Verbal 1	Verbal N	No Verbal	
46	8'52"		A veure, començarem, avui, a fer més coses amb els estics, però més de tipuuu, aquests dies hem fet molta cosa d'anar conduint, no?, avui farem més coses de llançar una mica més lluny, amb lo qual haurem d'anar especialment en compte amb el tema de no aixecar els estics, perquè per llançar a vegades ens sembla que farem més força si aixequem l'estic, i poder és veritat, però és que, en tot cas, segons lo que estiguem fent, si estem fent un joc que estem tots per allà al mig, no podem pas aixecar-ho, eh? I aixecar la pilota, tampoc, perquè si tirem fort i la pilota surt disparada cap amunt i topa amb algú, doncs fa mal, d'acord? O sigui, hem de vigilar amb això. Començarem fent un joc, val?, queeee seraaaà de moment de prendre la pilota, i després ja començarem a fer lo dels llançaments, val? Espereu que us el explico. A veure, hi haurà gent que tindrà estic blau, o verd, com si fossin el mateix equip, i gent que tindrà estic vermell, dels vermells sencers o dels que tenen el mànec negre, val?, seran dos equips. Llavors, aaaaaam, cadascú d'un equip tindrà assignada una parella de l'altre equip, val? Llavors, els d'un equip estaran tots per aquí al mig, ho farem en mig camp, estaran per aquí al mig, conduint una pilota, la seva pilota. Els de l'altre equip no tenen pilota, tenen estic i estan pel voltant del camp. Quan jo toco el xiulet, cadascú ha d'anar a prendre-li la pilota a n'el seu (.)				Alguns alumnes ja s'aixequen per començar a jugar.
	10'13"			(Andi) company			
47	10'15"						
48	10'15"		company de l'altre equip,				

			prendre-li i portar-la fins aquí a la ratlla blanca de mig camp. Però portar-la conduint-la, no val tirar-la de d'allà i fer-la venir.				
49	10'24"			(Jaume) Però			
50	10'24"		Quan ja l'heu conduit fins aquí, a la ratlla blanca, llavors la tirarem amb la mà a dintre de l'altre la caixa i jo contaré, o farem dues vegades, una vegada un equip, una vegada l'altre, i jo contaré cada vegada quan ha tardat cada equip amb aconseguir totes les pilotes de l'altre equip, val? Allavors, un moment.				
51	10'43"				(X) Vols cronòmetre ?		
52	10'44"		Cada vegada (.) quan una persona li treu la pilota a n'el seu contrincant, tant ell com el contrincant, un cop han guardat la pilota a n'aquí, venen aquí i s'aparten, fins que tot l'equip ja ... hagi pres les pilotes a n'els altres. Quan ja les hagin pres jo miraré quan temps han tardat, i després miraré lo mateix amb l'altre joc. A veure qui tarda més a (?), com equip, de prendre les pilotes, val? (.) Aaaa, digues Irene.				
53	11'08"				(Irene) (?)		
54	11'19"		Cadascú ha de prendre'n una, val? Cadascú ha prendre la seva, la que li toca, d'acord? Ara, clar, l'altre, si jo li prenc per exemple la pilota a la Núria, a n'allà, i, mentres vaig conduint la pilota cap aquí la Núria me la torna a prendre, jo li haig de tornar a agafar, eh? Fins que la pilota no ha passat la ratlla blanca, encara la podem intentar recuperar, val? (.) Digues, Joan				
55	11'39"				(Joan) (?)		
56	11'49"		Per què no te la prenguin?				
57	11'50"				(Joan) Exacte, perquè sinó		
58	11'51"		Sí, però, si és molt pu.				
59	11'53"				(Joan) O vigilant		
60	11'54"		Home, vigilant sí, val? Sí,				

		M s'aixeca i va cap a la caixa de material.	exacte, que no pugi més de l'alçada del genoll, val? Espereu, que us dic cadascú de quin equip és! Jaume! A veure, seieu. A veure, els vermells ... agafaran, aaaaa, l'estic, un estic vermell i una pilota d'aquest tipus, de les dures però la gran, val? I es posaran per aquí ja, pasturant la pilota, i els blaus, aquesta primera vegada, es posaran al voltant aaaa a esperar que soni el xiulet, val? (.) A vere, Cosmin té.				Els alumnes comencen a aixecar-se, per començar.
61	12'22"				(X) (?)		
62	12'24"	M compte els alumnes que no tenen estic.	A veure, la Irene també agafa un estic vermell. La Sandra, en Richard (.) aaaa, Manel, l'Andi (.) Un, dos, tres quatre, cinc, sis, set, vuit, nou (.) iiii la Núria (.) Els altres agafeu un estic blau o verd (.) Però no agafeu pilota els altres, eh? Vosaltres heu d'estar per aquí a la tanca, al voltant del camp.				A mesura que els dóna l'estic, els alumnes es van aixecant i marxant. Els que queden, també s'aixequen i van agafant estics.
63	12'58"			(Jaume) A qui li puc treure jo? A qui li puc treure? Andi, "te he fichao. Voy a ir a por ti"			
64	12'03"		A veure, Jaume! Poseu-se (.) al voltant del camp tothom. Ara us diré la vostra parella, va! Jaume! (.) A veure? Les pilotes quietes un moment. (.) No, al voltant, al voltant. Heu d'estar tocant a la tanca, val? Escampats! Sara, allà no hi ha ningú.				Els alumnes es van col·locant com els ha demanat M.
65	13'27"			(Sara) Ah, vale.			
66	13'28"		Ivette, a la tanca! (.) Val, a veure? En Manell aniraaaà amb en Víctor. En Richard aniraaaà (.) aaaaamb la Ivette. La Núria, amb en Joan. L'Irene amb la Paulaaaa. La Sandra amb la Saraaa. En Cosmin amb en Jaume. L'Andi amb aaa en Jesús. I en Cosmin, quan acabi amb en Jaume, va però en Francesc, o quan acabi amb en Francesc va per en Jaume. N'ha de fer dos, val?				

67	14'07"				(X) Montse (?)		
68	14'10"		Siii. Tu t'has de cuidar de portar fins aquí la pilota de la teva parella (.) lo més ràpidament possible, val? Si algú la tira cap aquí i no l'acompanya fins aquí, tornarem a tirar la pilota cap allà, eh? Tornarà a ser del vermell. (.) Digues.	(Jaume) Una cosa, Montse.			
69	14'26"			(Jaume) Això que has dit de en Cosmin serà quan nosaltres tenim la pilota, perquè quan, ara, com que ...			
70	14'32"		Bueno, després ja en parlarem				
71	14'33"			(Jaume) ... som en Francesc i jo a per ell.			
72	14'35"		Clar, és veritat, que ara és al revés (.) Doncs feu una estona cada un, no tots dos alhora, val?				
73	14'42"			(Jaume) Vale, podem fer jo primer, vale? Bueno, tu.		Dirigint-se a en Francesc .	

EXEMPLE DE SIPMO (SEGMENT DE PRÀCTICA MOTRIU)

-2a SESSIÓ-

CONTROL		PROFESSORA		ALUMNES			COMENTARIS
Núm	Temps	No verbal	Verbal	Verbal 1	Verbal N	No Verbal	
84	7'16" 7'24"		No, en el mateix joc, no. Si us prenen la pilota us heu d'esperar a la propera jugada, perquè llavors sereu el llop. (.) <i>Piiip</i> (xiulet)				
85		M observa des del mateix lloc on estava					Comença la segona partida. Els alumnes tornen a sortir dels cercols, conduint les

							pilotes amb els estics.
86	7'33"		Piiip (xiulet)				Els alumnes corren a posar-se dins d'un cercol.
87	7'37"		Oh Paula, que ets dolenta! Mira que hi ha gent, i li vas a prendre a la Núria. (.) Què és, la venjança?			La Paula és la llop d'ara i la Núria, la de la partida anterior.	
88	7'46"		Piiip (xiulet)				Comença la tercera partida.
89	7'49"		Andi				
90							Se senten força comentaris dels alumnes, de fons.
91	7'56"		Piiip (xiulet)				Els alumnes corren a posar-se dins d'un cercol.
92	7'59"		Corre, Núria			La Núria és el llop i lluita amb un altre alumne per la pilota.	Se senten força comentaris dels alumnes, de fons.
93	8'04"		Bé Núria, no el deixis				
94	8'09"					(X) Ostres, com tracta el xai!	
95	8'10"					(Y) No li ha fet res! No li ha fet res, només (?)	
96	8'12"					(Z) Va Núria	
97	8'13"		Molt bé.			La Núria ha pres la pilota i va cap un cau.	
98	8'16"		Vinga				Alguns alumnes acaben d'entrar als cercols.
99	8'19"	M segueix al mateix lloc on ha estat tota l'estona	Piiip (xiulet)				Comença la quarta partida.
100	8'22"		Hei, no és així, eh?, que caça els xais			El que fa de llop ha agafat l'estic com si fos una escopeta i fa veure que dispara als pastors.	Se senten alguns comentaris dels alumnes, de fons

101	8'28"		<i>Pip, piiip</i> (xiulet)				
102	8'30"			(Jaume) Ovejita, entra aquí, me cago en			
103	8'39"	Referint-se als dos que lluiten per la pilota	Ai, ai, ai, ai , ai (rient)			Els dos que lluiten per la pilota s'hi fan molt, i gairebé xoquen amb altres alumnes que estan aturats dins d'un cercol.	
104	8'42"				(X) Eeeeeee!		
105	8'45"		Qui s'ha, qui s'ha quedat sense?				
106	8'47"				(X) Qui és llop?		
107	8'49"				(Y) (?)	Algú respon, però no s'entén.	
108	8'52"		<i>Piiiiip</i> (xiulet)				Cinquena partida.
109	8'54"	M li assenyala tot l'espai. Encara està situada al mateix lloc	Atenció que torna a ser la Paula, eh? Paula, passeja't per aquí, mou-te.				
110	9'03"	M observa els dos que lluiten per la pilota	<i>Piiiiip, pip</i> (xiulet)				
111	9'11"		Ariadnaaaa.			La Paula li ha tret la pilota.	
112	9'13"				(X) Només hi ha nenes!		
113	9'15"		Andi, t'has d'espavilar, perquè moltes vegades et miro i tothom està a casa menys tu, va!				
114	9'24"		<i>Piiiiip</i> (xiulet)				Sisena partida
115							Se senten comentaris diversos, de fons.
116	9'30"		<i>Pip, piiip</i> (xiulet)				
117	9'34"			(Jaume) Joder Andi, osti!		En Jaume i l'Andi volen entrar a la mateixa casa. I	

						entra l'Andi. En Jaume corre a buscar-ne una altra.	
118	9'37"			(Andi) Queeeeè?			
119	9'42"	M ha estat observant el llop i la seva "presa"	Molt bé. Doncs ara (.) ara hi haurà dos llops.				

EXEMPLE DE SIPNOM (SEGMENT DE PRÀCTICA NO MOTRIU)

-4a SESSIÓ-

CONTROL		PROFESSORA		ALUMNES			COMEN-TARIS
Núm	Temps	No verbal	Verbal	Verbal 1	Verbal N	No Verbal	
197	30'22"		Un moment, fem una cosa, abans de de fer la última. Per què no, abans de recollir les pilotes, us reuniu un moment asseguts cada equip, i parleu a veure com us podeu organitzar, per treure més bon resultat.				
198	30'35"			(Jaume) Ei va, quants som? Un, dos, tres, quatre, cinc, sis, set, ...			
199	30'38"			(Sandra) Eh Franc			
200	30'38"				(Y) (?)	Dirigint-se a M	
201	30'39"		Sí, la pista fa pendent.				
202	30'41"			(Sandra) Jo ja sé el que fer, eh? Espera't, jo ja sé el que fer. Mira			
203	30'43"				(Z) (?)	Parlant amb la Sandra	
204	30'46"			(Sandra) Espera-te, és lo que vull dir jo. Espera-te.			
205	30'50"		Francesc. Doncs tu igualment queda't aquí, val? Perqueeeeè, així està més equilibrat.				

206	30'54"	M observ a aquest grup i escolta el que diuen.		(Sandra) Mira, a, a, en Cosmin i en Francesc es queden allà baix perquè tiren més fort, no? Aaa, l'Andi iii			Se sent, també, la conversa de l'altre grup.
207	31'07"	M asseny ala on aquest grup té més pilotes	Fixeu-se a on en teniu moltes. Això potser és un tema que haurieu de, de resoldre.				
208	31'11"				(X) És que les tiren.		
209	31'12"		No les tiren! Hi van a parar. A vosaltres també us en van a parar.				
210	31'17"	Dirigint -se a l'altre grup	Penseu el tema de les pilotes que van a fora, com el solucioneu.				
211	31'21"			(Sandra) ... en Richard i en, i l'Andi, al mig, i nosaltres tres aquí davant.			
212	31'26"				(X) I a fora? (?)		
213	31'29"			(Sandra) Val, jo al mig i vosaltres dos a les bandes, vale?			
214	31'35"			(Andi) I qui va als costats? Qui va als costat, Sandra?		Els seus companys ja s'han aixecat i van cap al seu lloc. Ell segueix la Sandra.	
215	31'39"			(Sandra) Aaa, la Irene i la Núria. Tu i en Richard, us fiquen al mig.			
216	31'39"			(Jaume) Però Montse, ara ens toca a nosaltres de ser-ne un més.			
217	31'43"		No perquè així queda més				

			equilibrat, Jaume				
218	31'49"	Dirigint -se a tothom , des del cantó	Ja esteu organitzats?				Els alumnes ja estan recollint les pilotes.

EXEMPLE DE SIDV (SEGMENT DE DISCUSSIÓ I VALORACIÓ)

-1a SESSIÓ-

CONTROL		PROFESSORA		ALUMNES			COMEN- TARIS
Núm	Temps	No verbal	Verbal	Verbal 1	Verbal N	No Verbal	
61	8'00"		A veure, entre tots, quines coses diferents us han nat sortint, eh? Des de les coses més habituals fins a coses més estranyes que se'ns hagin acudit, eh? A veure, Sandra				
62	8'12"			(Sandra) Que, he tirat la pilota iii, aaa , l'he tirat.			
63	8'15"	M demos tra	O sigui com si fos el bat de palo-mato, eh?. Una cosa així, val? És una possibilitat. Més coses. Manel				
64	8'24"				(Manel) Que, jo he vigilat que no hi hagués ningú, i he jugat a golf.		
65	8'27"		Aixó, Si fem algo que s'ha d'aixecar, eee, l'estic sobretot vigilem que no hi hagi ningú, eh?. A golf. O sigui com ho feies. Avia'm, ensenya'ns-ho amb una pilota. Quina pilota, gran o petita?				
66	8'37"				(Manel) Aaaa, petita.		
67	8'38"		A veure, prova amb això. Aparta't, Ivette.			En Manel fa la demostració.	
68	8'41"		Molt bé. O sigui, aixecant i				

			tirant fort. Què més, Sara?				
69	8'46"			(Sara) Jo, poc que aixecat el dit.			
70	8'47"				(Diversos) Jo, jo, jo, ...		
71	8'48"		Jesús				
72	8'49"				(Jesús) Així, fent tocs.	Demost ra	
73	8'52"		Fer tocs, amb la pilota. Díficil, no? (.) Què va més bé, amb pilota gran o petita?				
74	8'59"				(Jesús) No ho he fet		
75	9'00"		No ho has provat. Ho hauràs d'esbrinar, doncs. (.) Andi, què més?				
76	9'03"			(Andi) Que, jo he fet així, i he (?)			
77	9'07"		Com lo que feia en Manel, però aixecant la pilota. Enlloc de tirar-la recta a ras de terra, aixecant la pilota. Què més, Ivette?				
78	9'14"				(Ivette) Aaaa...		
79	9'16"		Escolteu perquè després cadascú haurà de practicar tot lo que han dit els companys. O sigui que hem d'estar atents, eh ?				
80	9'20"				(Ivette) Anar fent aixins, i anar fent aixís amb els peus		
81	9'23"		A veure, fes-ho.				
82	9'25"				(Ivette) Ai, espera	Demost ra	
83	9'26"		Anar-la conduint, d'un cantó, cap a un cantó i cap a l'altre. Com fent ziga-zagues, no? Què més? Míriam.				
84	9'34"				(Míriam) Jo he anat fent tocs amb vàries pilotes, i la que (?) són amb les petites.		
85	9'39"		Amb les petites amb ella li ha semblat més fàcil. Fent tocs, què vols dir? Anar, nar donant copets i nar-la conduint amb copets. Només				

			es pot conduir fent copets? O hi ha alguna altra manera, Joan?				
86	9'49"				(Joan) Fer aixís.	Demostr a	
87	9'50"		Arrossegant-la, molt bé. I què més ?				
88	9'55"		Pss. Què vols dir? Un moment, està parlant en Joan.				Varis alumnes parlen alhora.
89	10'00"				(Joan) He fet una mica per futbol, eee, anar		
90	10'02"		Però què vols dir. Avia'm, ensenya'ns-ho.				
91	10'04"				Així, esquivanta-la.	Demostr a	
92	10'06"		Anar donant voltes i anar-se-la passant per les cames i anar fent				
93	10'09"			(Sandra) I també es pot tirar així, ben lluny, i llavons corres radera d'ella i l'agafes.			
94	10'13"		Molt bé. Tirar-la ben lluny, corre a darrera i anar-la a agafar. Francesc. Eh Richard, escolteu.				
95	10'17"				(Francesc) (?)		
96	10'19"		Anar-la controlant per una banda i per l'altra. Manel?				
97	10'22"				(Manel) Que yo, allà hi ha un forat i he jugat a, a caniques.		
98	10'27"		Com vols dir?				
99	10'27"				(Manel) Amb la pilota.		
100	10'28"		Però, amb l'estic?				
101	10'29"				(Manel) Sí		
102	10'29"		Com si juguessis a golf i l'haguessis de colar en el forat. Iiiii, hi ha alguna cosa més que no s'hagi dit? Jaume?				
103	10'35"			(Jaume) Que en Franc s'hi posava i nosaltres		En Jaume demostra com ho	

				anàvem xut, bueno tirant la pilota així com si, mira.		feia.	
104	10'41"		Però com la feies corre la pilota?				
105	10'42"			(Jaume) No			
106	10'43"		Donant tocs?				
107	10'44"			(Jaume) Tiràvem així i, bueno, feiem així i la tocàvem una mica i feiem (.). Bueno, no.		En Jaume demostra com ho feia.	
108	10'49"		A veure, ara farem, farem quatre ... Diques.				
109	10'53"				(X) També podríem fer passant-se per sota les cames, fer així ...	L'alumna ho demostra .	
110	10'57"		Com? A veure? Què vols dir?				
111	10'59"				(X) Doncs fer (.). O oo així ...	L'alumna ho demostra .	
112	11'02"		Una mica com lo que deia en Joan.				

EXEMPLE DE SIR (SEGMENT DE RECAPITULACIÓ)

-5a SESSIÓ-

CONTROL		PROFESSORA		ALUMNES			COMENTARIS
Núm	Temps	No verbal	Verbal	Verbal 1	Verbal N	No Verbal	
7	0'32"		A veure, ens queda aquesta sessió i laaaa de dijous per acabar els estics, val? Llavors, aaavui insistirem una mica en el tema de les passades, eh? Aaaaa, quina diferència us assembla que hi deu haver entre feer una passada o fer un llançament? (.). A veure, quines diferències, Paula?				
8	1'02"				(Paula) Una passada es (?) la pilota per aquí normal, i		

					un llançament és d'aquells forts.		
9	1'08"		El llançament és més fort que la passada, dieu.				
10	1'10"				(Paula) Sí		
11	1'10"		Val.				
12	1'11"	M dóna la paraula a la Sandra, amb un gest del cap.		(Sandra) Que es desvia, la pilota.			
13	1'15"		Què vols que es desvia?				
14	1'16"			(Sandra) Vull dir que siiii la tires així i			
15	1'18"		Amb un llançament?				
16	1'20"			(Sandra) Sí, doncs, te se'n va. Si la passes			
17	1'24"		O sigui ...				
18	1'24"				(X) La pots controlar.		
19	1'25"		Exacte. Que el, la passada, diguem, hauria de ser una cosa més controlada.				
20	1'29"			(Sandra) Sí			
21	1'29"		Més mirant on la tires. En canvi, el llançament, a vegades, la tires lluny, però no interessa tant precisar, no?, la punteria? Aaaa, Víctor, vols dir algu?				
22	1'39"				(Víctor) Queee, un passe és, és per fer de prop i un llançament (?)		
23	1'46"		Moltes vegades, la passada pot ser més a prop i el llançament ens sona com una cosa molt més llunyana, de.... Què més?				
24	1'54"	M dóna la paraula a l'Andi, amb un gest del cap.		(Andi) Bueno, lo meu no és ben bé d'això, però. Que, l'últim dia dels trimestres no fem, d'allò bueno, lliure?			

25	2'00"		Andi, estem parlant d'una altra cosa.				
----	-------	--	---------------------------------------	--	--	--	--

EXEMPLE DE SIT (SEGMENT DE TRANSICIÓ)

-6a SESSIÓ-

CONTROL		PROFESSORA		ALUMNES			COMEN-TARIS
Núm	Temps	No verbal	Verbal	Verbal 1	Verbal N	No Verbal	
305	31'29"		A veure, els blaus i els vermells aneu a fer un glop d'aigua, no us empleneu d'aigua que sinó malament rai.				
306	31'51"			(Sandra) Eeeh, i nosaltres?			
307	31'52"		Vosaltres quan ells pugin, perquè aixís ells poden començar a jugar.				
308		M recull el material.					Els alumnes van a beure aigua. Uns quants estan asseguts a la grada del cantó de la pista, esperant.
309	32'06"		Míriam. Míriam. Míriam!				
310	32'10"				(Míriam) Ah, què?		
311	32'15"		Posa, totes aquelles pilotes petites a n'aquí, i després les d'allà, sisplau. Aaaaaaa				Se senten comentaris i converses de fons, dels alumnes.
312	32'21"				(X) (?)		
313	32'23"		Ara no. A mitja classe, des de quan? Ajuda a la Míriam, a, a a posar les pilotes allà dins. A veure, els negres asseguts aquí. Va!				
314	32'33"				(Y) Som negres?		
315	33'34"		Sí, sou els negres, no?				
316	33'36"		Vinga ràpid, que comença! <i>Pi pi pi piip</i> (xiulet) Que comença sense jugadors, això, va!				
317	32'49"				(X) (?)		Els alumnes que han

							anat a beure aigua van arribant.
318	32'50"		Ai, no ho sé (.) Va Cosmin!				
319	33'01"			(Jaume) Va Jesús!			Se senten comentaris i converses de fons, dels alumnes..
320		M espera al centre de la pista.					Els alumnes van arribant.
321	33'12"		Vaaa!				

Annex 4. Missatges de les entrevistes

Missatge 1-1	535	Missatge 2-20	523	Missatge 5-9	532
Missatge 1-2	548	Missatge 2-21	517	Missatge 5-10.....	537
Missatge 1-3	516	Missatge 2-22	523	Missatge 5-11.....	546
Missatge 1-4	520	Missatge 2-23	494	Missatge 5-12.....	533
Missatge 1-5	540	Missatge 2-24	503	Missatge 5-13.....	537
Missatge 1-6.....	540	Missatge 2-25	507	Missatge 5-14.....	505
Missatge 1-7	541	Missatge 2-26	530	Missatge 5-15.....	538
Missatge 1-8.....	529	Missatge 2-27	539	Missatge 5-16.....	547
Missatge 1-9.....	541	Missatge 2-28	511	Missatge 5-17.....	526
Missatge 1-10.....	542	Missatge 2-29	511	Missatge 5-18.....	505
Missatge 1-11.....	502	Missatge 2-30	496	Missatge 5-19.....	505
Missatge 1-12.....	512	Missatge 2-31	512	Missatge 5-20.....	510
Missatge 1-13.....	520	Missatge 3-1	503	Missatge 5-21.....	526
Missatge 1-14.....	517	Missatge 3-2	530	Missatge 6-1	515
Missatge 1-15.....	494	Missatge 3-3	524	Missatge 6-2	527
Missatge 1-16.....	499	Missatge 3-4	539	Missatge 6-3	508
Missatge 1-17.....	509	Missatge 3-5	548	Missatge 6-4	511
Missatge 1-18.....	521	Missatge 3-6	512	Missatge 6-5	533
Missatge 1-19.....	499	Missatge 3-7	513	Missatge 6-6	538
Missatge 1-20.....	506	Missatge 3-8	524	Missatge 6-7	534
Missatge 1-21.....	536	Missatge 3-9	503	Missatge 6-8	516
Missatge 1-22.....	542	Missatge 3-10.....	525	Missatge 6-9	528
Missatge 1-23.....	497	Missatge 3-11.....	545	Missatge 6-10.....	498
Missatge 1-24.....	502	Missatge 3-12.....	504	Missatge 6-11.....	513
Missatge 1-25.....	521	Missatge 3-13.....	546	Missatge 6-12.....	510
Missatge 1-26.....	494	Missatge 3-14.....	548		
Missatge 1-27.....	509	Missatge 4-1	499		
Missatge 1-28.....	521	Missatge 4-2	525		
Missatge 1-29.....	529	Missatge 4-3	531		
Missatge 1-30.....	536	Missatge 4-4	497		
Missatge 1-31.....	522	Missatge 4-5	531		
Missatge 2-1	497	Missatge 4-6	532		
Missatge 2-2	535	Missatge 4-7	500		
Missatge 2-3	506	Missatge 4-8	526		
Missatge 2-4	518	Missatge 4-9	494		
Missatge 2-5	529	Missatge 4-10.....	507		
Missatge 2-6	496	Missatge 4-11.....	546		
Missatge 2-7	536	Missatge 4-12.....	518		
Missatge 2-8	543	Missatge 4-13.....	532		
Missatge 2-9	502	Missatge 4-14.....	496		
Missatge 2-10.....	507	Missatge 4-15.....	500		
Missatge 2-11.....	522	Missatge 4-16.....	504		
Missatge 2-12.....	543	Missatge 5-1	512		
Missatge 2-13.....	514	Missatge 5-2	532		
Missatge 2-14.....	543	Missatge 5-3	500		
Missatge 2-15.....	522	Missatge 5-4	504		
Missatge 2-16.....	544	Missatge 5-5	501		
Missatge 2-17.....	517	Missatge 5-6	526		
Missatge 2-18.....	545	Missatge 5-7	508		
Missatge 2-19.....	523	Missatge 5-8	515		

CATEGORIA 01: Alumne d'incorporació tardana

Missatge de l'entrevista 1-15		Situació d'interactivitat	
SAE: 1-15	Categoria: 01	SI: SIPMO	Comportament o patró d'actuació: Directriu de pràctica motriu (P)
Entrevista (14'57")		Verbalitzacions	Explicació
(Prof) <i>En Richard el que passa és que el català encara no l'entén gaire (...) llavors, avia'm, algunes, algunes coses, pues, li haig de tornar a dir.</i>		(Prof) <i>Eh, Richard. Quan aixequis l'estic, si l'aixeques, primer mira que no hi hagi nens al voltant, eh? Perquè això, si dones un cop a fa molt de mal. Si estàs tot sol ho pots fer, ...</i> (Alum) <i>Vale.</i> (Prof) <i>...eh?</i>	Els alumnes, en grups, estan practicant lliurement amb els estics i la pilota. La professora es va movent per la pista i va observant el que fan els alumnes. S'apropa a un alumne i li dóna una directriu.

Missatge de l'entrevista 1-26		Situació d'interactivitat	
SAE: 1-25	Categoria: 01	SI: SIPMO	Comportament o patró d'actuació: Reforçament (P)
Entrevista (24'54")		Verbalitzacions	Explicació
(Prof) <i>Me n'adono que cada vegada que surt en Richard dic "Molt bé, Richard". És que en Richard, a part de ser uruguaià que, que encara no l'entén gaire i tal, és molt introvertit i molt, així com poqueta cosa i, no sé, és com que (.) com que ho demana, no? (...)</i>		(Prof) <i>Molt bé, Richard!</i>	La professora anima un alumne durant la realització de l'activitat.

Missatge de l'entrevista 2-23		Situació d'interactivitat	
SAE: 2-21	Categoria: 01	SI: SIPNOM	Comportament o patró d'actuació: Directriu d'atenció (P)
Entrevista (27'27")		Verbalitzacions	Explicació
(Prof) <i>Veus, aquí em vaig despistar, d'assegurar-me que, que en Richard sapigués què fèiem, perquè em sembla que no se'n va enterar de què estàvem fent. I jo anava tant de bòlit d'un grup a l'altre que no hi vaig pensar. Perquè, a vegades, senzillament si els fas notar a n'els del grup, dic: "Expliqueu-li a n'en Richard i tal", ja està, no? Ni vaig estar al cas jo ni els hi vaig comentar a ells.</i>		(Prof) <i>Richard, heu d'estar al cas perquè heu de sapiguer tots com va, eh?"</i>	Els alumnes estan organitzats en quatre grups per pensar i preparar una part d'un circuit que després hauran d'explicar a la resta de grups. La professora va passant pels grups, per orientar-los. Ara està amb el grup 3, parlant amb els alumnes sobre el que han pensat.

Missatge de l'entrevista 4-9		Situació d'interactivitat	
SAE: 4-15	Categoria: 01	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Reforçament (P)
Entrevista (20'31")		Verbalitzacions	Explicació
(Prof) <i>En Richard no ho fa mai, això. No se n'entera, no ho demana. Així com en Cosmin sí, des del principi, en Richard, no (.) I amb la feina igual, eh?. Vull dir que si hi ha algun moment que em despisto, d'allò, si veu que no li he dit res per fer es queda allà. Tot i</i>		(Prof) <i>Molt bé, Manel. Així m'agrada. Que li expliqueu una mica. Tu Richard, si hi ha algun joc, no entens lo que he explicat, li has de demanar a n'els nens, val? Perquè t'ho expliquin, o a mi. Sí?</i>	La professora ha acabat d'explicar un joc i ha organitzat tres equips. En un dels equips, un alumne (Manel) està explicant a en Richard el que s'ha de fer. La professora felicita el primer.

<i>dient-li: "Home, si algun dia em despisto tu vine i diga'm què faig, home, perquè ..."</i>		
---	--	--

CATEGORIA 02: Motivar els alumnes

Missatge de l'entrevista 2-6		Situació d'interactivitat	
SAE: 2-6	Categoria: 02	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Directriu d'actuació (P)
Entrevista (9'50")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>Per donar una mica més de vidilla en el joc, perquè sinó n'hi havia molts que, que no els aportava res, només anaven (.) a pasturar una mica la pilota i després tornaven cap a casa.</i> <i>Tot i que ara que ho veig, potser lo ideal seria haver-ne posat un parell més o tres, fins i tot.</i></p> <p>(Entr) <i>Per què ...?</i></p> <p>(Prof) <i>Perquè sigui més dinàmic, no? Però bueno.</i></p>		<p>(Prof) <i>Molt bé. Doncs ara (.) ara hi haurà dos llops.</i></p> <p>(Diversos alum) <i>Ueeéé / Bé / Oooo / Que guai</i> [i altres crits i exclamacions]</p>	<p>S'acaba de fer una partida del joc de persecució "El llop i els xais", en la qual només hi havia un llop (perseguidor). La professora diu als alumnes que a la propera partida hi haurà dos llops.</p>

Missatge de l'entrevista 2-30		Situació d'interactivitat	
SAE: 2-34	Categoria: 02	SI: SIPMO	Comportament o patró d'actuació: Intervenció motriu: participació (P)
Entrevista (43'52")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>Jo és que a vegades, bueno, jo sovint m'hi poso, vull dir, depèn de quina cosa estan fent, si és una cosa que no haig d'estar controlant massa i que ells van fent, doncs, si puc, si tinc temps, em passejo una mica per tots els grups i participo una mica per tot. En aquest cas, vaig tenir temps d'anar amb dos grups, només. (.) En aquest cas, en aquests casos és una mica més amb la idea de, d'animar una mica "l'assunto", a vegades, o de, no sé, o d'intentar, no sé, fer-li un gol a un que s'està fent molt el "xulo" i que és molt bo (.) o al revés no? [rient].</i></p>		<p>(Prof) <i>Va Jesús, deixa'm tirar. (.) Va, Míriam. Avia'm.</i></p>	<p>Els alumnes estan fent llançaments a porteria, per grups. La professora ha estat recollint material i observant.</p> <p>S'apropa a un grup d'alumnes, els demana un estic i una pilota i es posa a jugar amb ells (a fer llançaments a porteria).</p>

Missatge de l'entrevista 4-14		Situació d'interactivitat	
SAE: 4-31	Categoria: 02	SI: SIPMO	Comportament o patró d'actuació: Intervenció motriu: participació (P)
Entrevista (42'05")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>Aquestes, és que veia que anaven, allò, amb un ritme aixís caribenyo, no? I vaig pensar: "Vinga, va, ves a posar-t'hi" (.) Per, per animal-se una mica, no?</i></p>		<p>(Prof) <i>Què? De "campo y playa"? Va! (.) Qui és la portera? (.) Va, jo començo. Lluny, eh?, per això. Va, allà, a la segona ratlla. (.) Qui fa gol?</i></p>	<p>Els alumnes estan organitzats en grups de quatre, en diferents parts de la pista i amb una porteria. Un jugador es posa de porter i els altres li han de fer gol. La professora va cap un grup d'alumnes que encara no han començat a jugar, agafa un estic i es posa de portera.</p>

CATEGORIA 03: Afavorir la igualtat d'oportunitats entre els alumnes

Missatge de l'entrevista 1-23		Situació d'interactivitat	
SAE: 1-24	Categoria: 03	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Directriu d'organització
Entrevista (23'20")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>Això que el primer passi al final pot semblar una tonteria, però el que passa és que normalment quan fan una filera, amb coses d'Educació Física, es posen primer els nens i després les nenes (...) llavors, una mica, per trencar la, la cosa perquè tothom pogués fer (.) Les nenes ho tenen com assumit que (.) sí, sí, sí, fa una mica de ràbia.</i></p>		<p>(Prof) <i>A veure, farem una cosa, el primer que passi al final de cada fila, no? Que a tothom li fa gràcia ser primer alguna vegada.</i></p>	<p>Els alumnes han acabat de fer una cursa per relleus i ara la professora l'està reorganitzant.</p>

Missatge de l'entrevista 2-1		Situació d'interactivitat	
SAE: 2-2	Categoria: 03	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Preparació de material
Entrevista (4'25")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>Com que l'altre dia ja els hi havia deixat provar molt els tipus de pilota, quan fèiem el joc aquest, doncs, vaig pensar que fessin servir tots les mateixes així, en principi, tots tenien les mateixes possibilitats de, de poder-la de conduir</i></p>		<p>(Prof) (...) <i>Mira, per exempleee, la Núria serà el primer llop. Els altres agafen un estiiic, un arooo i una pilota. (.) Les pilotes avui, les reparteixo jo. Vinga, pilota, pilota, pilota, piilota.</i></p>	<p>La professora ha explicat el joc de "El llop i els xais". Cada alumne ha agafat un estic i ara la professora està repartint pilotes (de les mateixes característiques per a tothom -mida, duresa...-).</p>

Missatge de l'entrevista 4-4		Situació d'interactivitat	
SAE: 4-5	Categoria: 03	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Directriu d'actuació: organització
Entrevista (8'37")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Entr) <i>Aquí, aquí que vares fer, que vares fer els equips, eh?, mmm, tenies algun criteri, buscaves algun criteri concret a l'hora de felse o eraaa, era aleatòriament.</i></p> <p>(Prof) <i>No, que quedés una mica repartit. Que hagués una micaaaa, de més hàbils en un cantó i de més hàbils a l'altre i, a l'hora d'aparellar-los vaig intentar, també, que a cadascú li toqués una parella d'una dificultat semblant.</i></p> <p>(Entr) <i>Sí</i></p> <p>(Prof) <i>Peró aixís molt, molt ràpidament, eh?. No tots van quedar ben aparellats. Però és que sinó hagués perdut molt temps. (.) A més, com que contava la rapidesa de cada u en treure-li la, a la seva parella, però també contava la rapidesa de tot l'equip, doncs bueno, la cosa individual tam, tam-</i></p>		<p>(Prof) <i>A veure, la Irene també agafa un estic vermell. La Sandra, en Richard (.) aaaa, Manel, l'Andi (.) Un, dos, tres quatre, cinc, sis, set, vuit, nou (.) iiii la Núria (.) Els altres agafeu un estic blau o verd (.) Però no agafeu pilota els altres, eh? Vosaltres heu d'estar per aquí a la tanca, al voltant del camp.</i></p> <p>(Alum1) <i>A qui li puc treure jo? A qui li puc treure? Andi, "te he fichao. Voy a ir a por ti"</i></p> <p>(Prof) <i>A veure, Jaume! Poseu-se (.) al voltant del camp tothom. Ara us diré la vostra parella, va! Jaume! (.) A veure? Les pilotes quietes un moment. (.) No, al voltant, al voltant. Heu d'estar tocant a la tanca, val? Escampats! Sara, allà no hi ha ningú.</i></p> <p>(Alum2) <i>Ah, vale.</i></p> <p>(Prof) <i>Ivette, a la tanca! (.) Val, a veure? En Manelll aniraaaà amb en Víctor. En Richard aniraaaà (.) aaaaamb la Ivette. La Núria, amb en Joan. L'Irene amb la Paulaaaa. La</i></p>	<p>La professora, després d'explicar un joc, està organitzant els alumnes en equips: anomena cada alumne un per un i els diu a quin equip han d'anar.</p>

<p>bé quedava una mica diluïda, no? (.) A vegades és, simplement per economitzar temps, eh? (?) dius "pim pam", aixís tal com et vé, no? Però aquesta vegada, al ser parella, doncs si que vaig tindre la, la (?)</p>	<p>Sandra amb la Saraaa. En Cosmin amb en Jaume. L'Andi amb aaa en Jesús. I en Cosmin, quan acabi amb en Jaume, va per en Francesc, o quan acabi amb en Francesc va per en Jaume. N'ha de fer dos, val?</p>	
---	---	--

Missatge de l'entrevista 6-10		Situació d'interactivitat	
SAE: 6-27	Categoria: 03	SI: SIPMO	Comportament o patró d'actuació: Directriu d'organització
Entrevista (36'25")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <u>És que si no n'hi ha que no toquen bola.</u></p> <p>(Entr) <u>Sí, per això, per això li vas dir queee canviessin, no?</u></p> <p>(Prof) <u>Sí.</u></p> <p>(Prof) Moltes vegades en jocs sobretot aixís de, d'estics o de pilota, de 10 passades, de mil coses d'aquestes, clar, quan és l'hora de treure o aixís, sempre procuro que treguin els que, els que la toquen menys. (.) Aixís, de passada, els altres el veuen, no?, que també és de l'equip, no? [rient]</p>	<p>(Prof) A veure, espera Ivette! Vine Ariadna, treu tu.</p> <p>(Alum) Ariadna! Ari!</p> <p>(Prof) No, Paula! La primera era. Però a qui li passaves, Ariadna?</p>	<p>Els alumnes estan fent un partidet d'hoquei. La pilota ha sortit fora i una alumna es disposa a fer la sacada de banda. La professora mana que sigui una altra alumna qui ho faci.</p>	

Categoria 04: Característiques del grup-classe

Missatge de l'entrevista 1-16		Situació d'interactivitat	
SAE: 1-19	Categoria: 04	SI: SIT	Comportament o patró d'actuació: Directriu d'organització
Entrevista (17'59")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>A mi m'agrada bastant, a veure, depèn de l'activitat, no?, però normalment, anar parant bastant. <u>Amb aquest grup és molt fàcil, perquè és un grup molt, molt dòcil diquem-ne no? Molt dòcil en el bon sentit, no? Vull dir que quan dius "vinga, parem i venim", doncs és (.) és fàcil de fer, no?, (...)</u> Hi han grups que perquè vinguin tots i s'asseguin i callin és una feïnada. Llavors, a vegades, ho fas d'una altra manera. Però, en principi, m'agrada bastant aturar la cosa, a veure què hem fet, veure, mmm, no ho sé...</i></p>		<p>(Prof) <i>Va, anem a seure allà, que farem una altra cosa. (.) A veure, veniu cap aquí tots els grups.</i></p>	<p>Ha acabat una activitat i la professora demana als alumnes que s'apropin on és ella.</p>

Missatge de l'entrevista 1-19		Situació d'interactivitat	
SAE: 1-20	Categoria: 04	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Presentació i explicació de l'activitat
Entrevista (20'10")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i><u>Una sessió amb aquests nens és que sembla que no sigui real, perquè realment és que...</u></i></p> <p>(Entr) <i>És clar, sí, sí</i></p> <p>(Prof) <i>Bueno, a veure, aquí doncs (.) una escola amb molts problemes de, de que puguis treballar amb un grup tampoc no n'hi ha, però <u>aquests és que són especialment de bon treballar...</u></i></p> <p>(Entr) <i>Sí, sí</i></p> <p>(Prof) <i>... a més, qualsevol cosa que els hi proposes els interessa (?) (...)</i></p>		<p>(Prof) <i>(...) Doncs es tractarà de que els quatre grups, pareu, els quatre grups que hem fet, farem, ens col·locarem com si anéssim a fer relleus, però no farem cap cursa, eh?, ens posarem allà amb quatre fileres i farem conducció de la pilota, eh?, i la podem conduir d'una punta a l'altra de la pista, o sigui, anar i tornar, quan arribem allà li passem al següent. (...)</i></p>	<p>La professora està explicant l'activitat a fer tot seguit.</p>

Missatge de l'entrevista 4-1		Situació d'interactivitat	
SAE: 4-2	Categoria: 04	SI: SIDV	Comportament o patró d'actuació: Pregunta / Resposta / Valoració
Entrevista (1'54")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i><u>Aquest grup té tantes aportacions, sempre, volen participar tant, i dir tothom la seva, que a vegades ho has de tallar perquè després te n'adones de que t'has passat molta estona xerrant, que és interessant, però clar, la sessió dura una hora i ens vem passar, no sé, deu minuts aquí parlant de com havia anat l'activitat</u></i></p>		<p>(Alum1) <i>Hi havia una cosa, que quan havia aquells dos pals, que no sabia si era d'aquell grup o d'aquell, pués, cada cop que passaves, jo no tocava res eh?, però allò que tires la pilota i fa uuuu.</i></p> <p>(Prof) <i>Queia amb molta facilitat. Entre que feia aire i que era bastant poc estable, doncs aaa,</i></p>	<p>La professora i els alumnes estan fent valoració sobre l'última activitat de la sessió anterior (un circuit d'habilitats) la qual va finalitzar de cop perquè es va posar a ploure.</p>

<i>anterior, no?. Vull dir que, amb altres grups no passa, simplement diuen, dos o tres diuen alguna cosa i ja està.</i>	<i>queia fàcilment. Era un dia, tampoc era massa bon dia, per què feia molt vent, era... Però bueno. Diques, Joan</i> ...	
--	--	--

Missatge de l'entrevista 4-7		Situació d'interactivitat	
SAE: 4-14	Categoria: 04	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Presentació i explicació de l'activitat
Entrevista (22'30")		Verbalitzacions	Explicació
<i>(Prof) Tota aquesta estona xerrant, amb un altre grup hagués tingut ja una feïnada. Per a què tothom estigués escoltant, i perquè no n'hi haguessin que estiguessin jugant pels costats, i tot això! (.) L'altre dia, quan vaig acabar una sessió dels de quart, (?), li vaig dir a en Jordi: "Ostres, si en Ricard em veïés amb els de quart diria "aquesta no és la mateixa", perquè ..." [rient] <u>En canvi, amb aquests és tot més fàcil.</u></i>		<i>(Prof) Us enrecordeu d'aquell joc que havíem jugat a vegades sense els estics, allà al gimnàs, que era aquell de pilotes fora? (...) Vol dir que hi hauran pilotes que estaran en moviment quan jo toqui i les pilotes, encara que toqui el xiulet, no s'aturen. Per tant, aquestes les deixem, no les hem de tocar, val? Les hem de deixar que fagin. Lo que no hem de fer nosaltres és tocar-ne cap, val? Diques Ivette.</i>	La professora ha explicat l'activitat a fer tot seguit, durant més de dos minuts.

Missatge de l'entrevista 4-15		Situació d'interactivitat	
SAE: 4-34	Categoria: 04	SI: SIPMO	Comportament o patró d'actuació: Execució de l'activitat (A) / Observació i intervenció (P) / Seguiment (A)
Entrevista (47'37")		Verbalitzacions	Explicació
<i>(Prof) Aquestes estones amb grupets, encara que sigui tan simple com això són (.) bueno són agradables perquè cada grup s'organitza al seu aire, fan les sevees, bé, van tirant des d'aquí, des d'allà, i a més <u>amb grups com aquest que no, bueno que ràpidament es posen d'acord.</u> (.) doncs és com molt relaxat, no? I cadascú va fent a la seva.</i>			Els alumnes estan realitzant una activitat per grups, situats en diferents parts de la pista i amb una porteria cada grup. Un dels components es posa de porter i els altres li han de fer gol. La professora es va movent i observant-los. A partir d'un moment donat, també participa.

Missatge de l'entrevista 5-3		Situació d'interactivitat	
SAE: 5-9	Categoria: 04	SI: SIPMO	Comportament o patró d'actuació: Execució de l'activitat (A) / Observació i intervenció (P) / Seguiment (A)
Entrevista (6'39")		Verbalitzacions	Explicació
<i>(Prof) Aquí vaig veure que n'hi havia que, que de seguida es van posar a fer el que deia i alguns que simplement se l'anaven passant d'una punta a l'altra i tirant-la fort i, bueno. Vaig notar, en aquesta sessió, més dispersió que altres vegades. (.) Jo ho vaig atribuir, una mica, al tema de la calor. Que és, com que ens va venir de cop, no? [Rient] Sí, ningú s'ho esperava í...</i>			Els alumnes estan realitzant l'activitat motriu, en un SIPMO, i la professora els observa, els dóna directrius i informacions, els fa preguntes...; alguns alumnes responen.

<p>(Entr) <i>Sí, sí. Pot ser.</i></p> <p>(Prof) <i>... vaig notar una mica més de dispersió que altres vegades, que amb aquests nanos, normalment, no. O sigui, fem això, i ara anem per això, i normalment ho fan bastant tal com toca...</i></p>		
--	--	--

Missatge de l'entrevista 5-5		Situació d'interactivitat	
SAE: 5-11	Categoria: 04	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Directriu d'organització
Entrevista (8'25")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>A veure, això dee, fer les parelles aixís tant (.) vull dir, pim pam poseu-s'hi, amb aquests és fàcil. Hi ha altres grups que després de fer-ho una vegada, com que és una feinada cada cop, doncs la segona vegada dic: "Tu amb tu, tu amb tu, tu amb tu" (...)</i></p>	<p>(Prof) <i>Cosmin, tens parella?</i></p> <p>(Alum1) <i>No</i></p> <p>(Prof) <i>Va doncs. (.) Richard, vas amb en Jordi, doncs. Posa't allà. Tu ja hi has anat, amb en Jordi?</i></p> <p>(Alumn2) <i>No</i></p> <p>(Prof) <i>No? Doncs vinga (.) Va, a veure, ...</i></p>	<p>La professora ha explicat una activitat i ha demanat als alumnes que s'organitzin per parelles.</p>	

CATEGORIA 05: Expressió d'emocions, sentiments i/o sensacions

Missatge de l'entrevista 1-11		Situació d'interactivitat	
SAE: 1-11	Categoria: 05	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Directriu d'organització
Entrevista (11'42")		Verbalitzacions	Explicació
(Prof) <i>Bueno, això de numerar-se per fer grups és bastant, vull dir, habitual, aquest sistema o qualsevol altre. Molt poques vegades els deixo triar a ells, perquè és una mica un problema, no? El que passa que (.) sempre, sempre hi han els mateixos que queden despenjats (.) i es fa tan evident, que fa angúnia.</i>		(Prof) <i>Doncs a veure, us poseu per exemple, ens numerem de l'1 al 4, va.</i> (Alum1) <i>Un</i> (Alum2) <i>Dos</i> (Alum3) <i>Tres</i> (Alum4) <i>Quatre</i> (Alum5) <i>Un</i> (Alum6) <i>Dos</i> ...	La professora ha explicat un joc en el qual els alumnes s'han d'organitzar per equips.

Missatge de l'entrevista 1-24		Situació d'interactivitat	
SAE: 1-24	Categoria: 05	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Directriu d'organització
Entrevista (23'20")		Verbalitzacions	Explicació
(Prof) <i>Això que el primer passi al final pot semblar una tonteria, però el que passa és que normalment quan fan una filera, amb coses d'Educació Física, es posen primer els nens i després les nenes (...) llavors, una mica, per trencar la, la cosa perquè tothom pogués fer (.) Les nenes ho tenen com assumit que (.) sí, sí, sí, fa una mica de ràbia.</i>		(Prof) <i>A veure, farem una cosa, el primer que passi al final de cada fila, no? Que a tothom li fa gràcia ser primer alguna vegada.</i>	Els alumnes han acabat de fer una cursa per relleus i ara la professora l'està reorganitzant.

Missatge de l'entrevista 2-9		Situació d'interactivitat	
SAE: 2-7	Categoria: 05	SI: SIDV	Comportament o patró d'actuació: Resposta (A)
Entrevista (12'17")		Verbalitzacions	Explicació
		(Prof) <i>Pip pip [xiulet] Què ha passat allà?</i> (Alum1) <i>Que en Luismi l'ha ...</i> (Prof) <i>No, no, Joan. Ells. Ja en saben d'explicar-ho. Què ha passat?</i> (Alum2) <i>Que jo estava aquí, a n'el meu aro, i ha vingut en Luismi i me l'ha tret. I m'han dit que anés a aquest.</i> (Prof) <i>Un moment, però Andi, tenies la pilota dins de l'aro?</i> (Alum2) <i>Sí</i> (Prof) <i>I li has pres?</i> (Alum2) <i>No, ell a mi</i>	La profes-sora està parlant amb dos alumnes que s'han barallat durant un joc.

<p><i>Aquí em va deixar descol·locada. "Li he pres sense volguer"</i></p>	<p>(Prof) <i>Siif. Luismi, tu li has pres?</i></p> <p>(Alum3) <i>No li volia prendre!</i></p> <p>(Prof) <i>Li has pres sense volguer?</i></p> <p>(Alum3) <i>Sí</i></p> <p>(Prof) <i>Aja [rient] Bueno.</i></p>	
---	--	--

Missatge de l'entrevista 2-24		Situació d'interactivitat	
SAE: 2-21	Categoria: 05	SI: SIPNOM	Comportament o patró d'actuació: Directriu d'atenció (P)
Entrevista (27'27")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>Veus, aquí em vaig despistar, d'assegurar-me que, que en Richard sapigués què fèiem, per què em sembla que no se'n va enterar de què estàvem fent. I jo anava tant de bòlit d'un grup a l'altre que no hi vaig pensar. Perquè, a vegades, senzillament si els fas notar a n'els del grup, dic: "Expliqueu-li a n'en Richard i tal", ja està, no? Ni vaig estar al cas jo ni els hi vaig comentar a ells.</i></p>		<p>(Prof) <i>Richard, heu d'estar al cas perquè heu de sapiguer tots com va, eh?"</i></p>	<p>Els alumnes estan organitzats en quatre grups per pensar i preparar una part d'un circuit que després hauran d'explicar a la resta de grups. La professora va passant pels grups, per orientar-los. Ara està amb el grup 3, parlant amb els alumnes sobre el que han pensat.</p>

Missatge de l'entrevista 3-1		Situació d'interactivitat	
SAE: 3-7	Categoria: 05	SI: SIT	Comportament o patró d'actuació: Directriu d'actitud i comportament
Entrevista (6'07")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>Jo, aquesta sessió, reconec que estava, estava nequitosa, eh?. O sigui, tenia por de que no tinguéssim temps, aaah, veia que allò negre s'anava acostant iiii, anava una mica, allò, "accelerada". (.) O sigui, no, no, recordo que no estava, allò, relaxada i tranquil·la, no?, que anava una mica com una moto. Ja tinc una certa tendència, però, aquest dia més [somrient].</i></p>		<p>(Prof) <i>Per començar, deixeu estar el material, si us plau, que sinó perdem molt de temps. A veure, per començar (.) A veure, saps què farem? Tothom es posa fora del material, fent una rotllana. Ningú toca res perquè sinó no ens en sortirem. Va.</i></p>	<p>S'ha acabat una activitat i la professora ha demanat als alumnes que s'apropin on és ella per explicar-los la següent.</p>

Missatge de l'entrevista 3-9		Situació d'interactivitat	
SAE: 3-18	Categoria: 05	SI: SIPNOM	Comportament o patró d'actuació: Execució de l'activitat (A)/Observació i seguiment (P)
Entrevista (19'29")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>L'Andi és superperfeccionista. És, és molt lent i a més a més és molt perfeccionista. (?) Mai està prou bé. Tot el que prepara i tot, mai està prou bé. Sempre podria haver fet no sé què i, clar, a vegades li has de dir: "Ves a la idea, perquè ..."</i></p> <p>(Entr) <i>En aquest cas, "... perquè plourà".</i></p> <p>(Prof) <i>Sí [somriure]. Jo estava nequitosa perquè pensava, ostres,</i></p>			<p>Els alumnes estan muntant un circuit d'habilitats motrius que havien dissenyat la sessió anterior. La professora observa un grup d'alumnes i escolta el que diuen.</p>

...		
-----	--	--

Missatge de l'entrevista 3-12		Situació d'interactivitat	
SAE: 3-27	Categoria: 05	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Assignació de torn
Entrevista (28'16")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>Aquest vaig pensar, a vere, si de tant saltar i tant fer la seva sap, sap què s'ha de fer. És que aquest és un "punyetero" perquè aquest, sempre està fent altres coses però, després voldràs enganxar-lo i no hi ha maneres ..</i></p> <p>(Entr) <i>Sí, sí.</i></p> <p>(Prof)... <i>sempre sap de què va la cosa, saps? Fa una ràbia</i> [Rient]</p>		<p>(Prof) <i>Ssssss. Val? Vinga. Aaaaaa, Jesús, va.</i></p> <p>(...)</p> <p><i>A veure, mireu a n'en Jesús.</i></p> <p>(...)</p> <p><i>Per sota (.) ziga-zaga no tocar, no tocar les bitlles, perquè sinó cauran.</i></p>	<p>Els alumnes han acabat de muntar un circuit que havien pensat la sessió anterior, per grups. Ara, els grups estan explicant la seva part a la resta de la classe i li toca al quart grup. La professora demana a un alumne que ho faci.</p>

Missatge de l'entrevista 4-16		Situació d'interactivitat	
SAE: 4-34	Categoria: 05	SI: SIPMO	Comportament o patró d'actuació: Execució de l'activitat (A) / Observació i intervenció (P) / Seguiment (A)
Entrevista (47'37")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>Aquestes estones amb grupets, encara que sigui tan simple com això són (.) bueno són <u>agradables</u> perquè cada grup s'organitza al seu aire, fan les sevees, bé, van tirant des d'aquí, des d'allà, i a més amb grups com aquest que no, bueno que ràpidament es posen d'acord. (.) doncs és com molt relaxat, no? I cadascú va fent a la seva.</i></p>			<p>Els alumnes estan realitzant una activitat per grups, situats en diferents parts de la pista i amb una porteria cada grup. Un dels components es posa de porter i els altres li han de fer gol. La professora es va movent i observant-los. A partir d'un moment donat, també participa.</p>

Missatge de l'entrevista 5-4		Situació d'interactivitat	
SAE: 5-9	Categoria: 05	SI: SIPMO	Comportament o patró d'actuació: Execució de l'activitat (A) / Observació i intervenció (P) / Seguiment (A)
Entrevista (6'39")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>Aquí vaig veure que n'hi havia que, que de seguida es van posar a fer el que deia i alguns que simplement se l'anaven passant d'una punta a l'altra i tirant-la fort i, bueno. Vaig notar, en aquesta sessió, més dispersió que altres vegades. Tant meva com d'ells, eh? (.) Jo ho vaig atribuir, una mica, al tema de la calor. Que és, com que ens va venir de cop, no? [Rient]</i></p> <p><i>Sí, ningú s'ho esperava i...</i></p> <p>(Entr) <i>Sí, sí. Pot ser.</i></p> <p>(Prof) <i>... vaig notar una mica més de dispersió que altres vegades, que amb aquesta nanos, normalment, no. O sigui, fem això,</i></p>			<p>Els alumnes estan realitzant l'activitat motriu, en un SIPMO, i la professora els observa, els dona directrius i informacions, els fa preguntes...; alguns alumnes responen.</p>

<i>i ara anem per això, i normalment ho fan bastant tal com toca...</i>		
---	--	--

Missatge de l'entrevista 5-14		Situació d'interactivitat	
SAE: 5-26	Categoria: 05	SI: SIPMO	Comportament o patró d'actuació: Expressió d'emocions (lamentació)
Entrevista (24'17")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) [Rient] <i>Has sentit un lament meu? (.) Ai, quin desastre. (.) Jo aquí pensava: "Acabem-lo ràpid, perquè encara (?)"</i> [Rient]</p> <p>(Entr) <i>Sí, realment, una mica espessos sí que estaven, no?</i></p> <p>(Prof) <i>Sí, sí. És que (.) És que sí. És que, era, era diferent aquest dia. No sé, mai havia vist tants estics per allà, volant i ... (.) És que és tot plegat com una cosa (.) que no acaba de rutllar</i> [Rient]</p>		<p>(Prof) "Aaaaiiiiiiiiiii"</p>	<p>Els alumnes estan realitzant un joc de passada i recepció per equips, en el qual el primer equip que acaba, guanya. Ha acabat la segona partida i ha començat la tercera.</p>

Missatge de l'entrevista 5-18		Situació d'interactivitat	
SAE: 5-34	Categoria: 05	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Directrius d'organització
Entrevista (35'38")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) [Rient] <i>Fa deu minuts que estem organitzant el joc (.) Aquí també, jo estava inspirada aquell dia, eh? Perquè vaig donant ordres i contraordres que és un gust.</i> [Rient]</p>		<p>(Prof) <i>On t'aneu? Ens hem d'estirar, no anar tots cap allà, ara! Vale aquí! Paula, quieta aquí! (...) Jaume! (.) Val, val, val, val. Ja està bé. (.) I ara, fem un pas enradera, tothom! Vaaa! (.) Jaume, que ets tothom? Val (.) Us prepareu una pilota, a l'estic eh? Ui, güita'ls, amb la mà! (.) Bueno va, la podeu agafar amb la mà, però a partir d'aquí amb l'estic. El fem de prova aquest, eh? (.) Què fan els estics cap amunt i mal posats, home va!</i></p>	<p>La professora està explicant una activitat, organitzant els jugadors en equips i distribuint-los pel camp de joc.</p>

Missatge de l'entrevista 5-19		Situació d'interactivitat	
SAE: 5-37	Categoria: 05	SI: SIDV	Comportament o patró d'actuació: Valoració / Seguiment
Entrevista (42'36")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>Això és molt habitual, per això que. Aquesta activitat, perquè, a veure, estàvem tots una mica espessos, però, comences una activitat donant unes mínimes pautes i lo que vulguis, ho acostumo a fer bastant, no?. Després, la fas i l'atures. I després, es replanteja, a veure què (.) i tal, i que ells mateixos vagin dient de quines maneres es pot millorar, no?. Per exemple, si és unnn, no sé si (?) en alguna d'aquestes. Sí, em penso que sí, que quan vam fer el joc de tirar pilotes a l'altre camp sí que els vaig deixar reunir.</i></p>		<p>(Prof) <i>A veure, Jaume! (.) A veure, en parlem dos minuts, de com ha anat, de com podem millorar i fem, una segona minipartida només amb quatre pilotes cada equip. Però a veure, quines coses podrien haver anat d'una altra manera? Què es pot fer per millorar-ho? Avia'm. Jaume</i></p> <p>(Alum) <i>Que moltes vegades a l'últim, és clar, li passaven i en Jordi, li, li costava molt, no? (.)Cridava quan li tocava la paret i després deia "pilota". I la Ivette tot el rato: "Pilotaaa"</i></p> <p>(Prof) <i>Jaume, això què vol dir? Que a ella no li toca dir-ho.</i></p> <p>...</p>	<p>Acaba de finalitzar una activitat. Ara, professora i alumnes estan asseguts en rotilana, discutint què es pot fer per millorar les accions en l'activitat.</p>

Categoria 06: Errada

Missatge de l'entrevista 1-20		Situació d'interactivitat	
SAE: 1-21	Categoria: 06	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Preparació de material
Entrevista (20'59")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>Al principi també havia pensat de fer (.), bueno, a on posa materials [referint-se al full de programació] si ho veus, de fer servir les pastilles aquelles de, de cops, de l'estic de hoquei.</i></p> <p>(Entr) <i>Sí, de hoquei.</i></p> <p>(Prof) <i>Després <u>no sé perquè, però se'm va anar del cap i vaig trobar-me fent-ho amb les pilotes i quan vaig tornar a mirar el full de sessió dic "ostres, ...". Mira no ho sé, potser més endavant algun dia les incorporo com a (.), per a què provin, no?</u></i></p>		<p>(Prof) <i>A veure, les que tingueu vosaltres deixeu-les aquí i us donaré ... Primer ho farem tots amb una de tennis per exemple, val?</i></p>	<p>La professora ha explicat el funcionament de la propera activitat i ara està repartint una pilota a cada alumne: s'ha ajupit davant una caixa amb pilotes i les va donant al primer de cada fila.</p>

Missatge de l'entrevista 2-3		Situació d'interactivitat	
SAE: 2-4	Categoria: 06	SI: SIPMO	Comportament o patró d'actuació: Execució de l'activitat (A) / Observació i intervenció (P) / Seguiment i intervenció (A)
Entrevista (6'00")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>El que em va passar aquí també és que, clar, això és el (.) és el joc que, una mica de, de, per començar, no?, una mica per entrar en matèria. Però clar, entre que l'expliques, que és una mica aixís, complex, i que el comencem a jugar i que (.) a la que el comencem a disfrutar, que l'allargues una mica.</i></p> <p>(Entr) <i>Sí, es va allargar més de lo que, de lo que pensaves.</i></p> <p>(Prof) <i>Clar. Vull dir que normalment, aaa, en el que en diem fase inicial, intentes fer una cosa més senzilla, però, vull dir no sé, <u>em vaig embolicar amb això pensant que, noo sé, que, que seria més ràpid i (.) Però home, igualment, potser tampoc hauríem tingut temps de, de fer tot lo del circuit (?), vull dir que (.) en el fons va anar bé.</u></i></p>			<p>La professora està fent referència al joc d'escalfament que s'està duent a terme i que durarà uns onze minuts, entre l'explicació, l'organització i el desenvolupament.</p>

Missatge de l'entrevista 2-10		Situació d'interactivitat	
SAE: 2-8	Categoria: 06	SI: SIDV	Comportament o patró d'actuació: Explicació de la pròpia actuació
Entrevista (12'34")		Verbalitzacions	Explicació
(Prof) <i>Aquí va ser un fallo, que els hi vaig dir a ells també. Per preparar els circuits, (.) No, el fallo va ser després, no. Ara parlo que hem de fer, sí, que per preparar, per fer els equips, senzillament els he fet deixar els estics i les pilotes.</i>		(Prof) <i>Què ha passat allà?</i> (Alum) <i>Que en Luismi l'ha...</i> (Prof) <i>No, no, Joan. Ells ja saben explicar-ho. Què ha passat?</i>	
La professora s'adona que el que diu fa referència a una altra situació que succeeix més endavant, no al que està observant.		(Prof) <i>He fet uuun, un petit fallo jo. Sabeu quin ha sigut? De feu-se preparar això per grups, tenint els estic i les pilotes allà al costat, clar. Però, a veure, era perillós, perquè clar, tens un estic i una pilota i t'has d'estar allà assegut, pensant una cosa, eh? Vull dir que, si m'hagués adonat ja ho hagués recollit. Però després, mira, ja ho he vist iiii, i encara ha anat prou bé. És veritat, Jaume, que heu aprofitat per jugar una mica?</i>	La professora i els alumnes estan fent valoració de l'activitat realitzada anteriorment (dissenyar un circuit d'habilitats motrius, per grups).

Missatge de l'entrevista 2-25		Situació d'interactivitat	
SAE: 2-21	Categoria: 06	SI: SIPNOM	Comportament o patró d'actuació: Directriu d'atenció (P)
Entrevista (27'27")		Verbalitzacions	Explicació
(Prof) <i>Veus, aquí em vaig despistar, d'assegurar-me que, que en Richard sapigués què fèiem, per què em sembla que no se'n va enterar de què estàvem fent. I jo anava tant de bòlit d'un grup a l'altre que no hi vaig pensar. Ni vaig estar al cas jo ni els hi vaig comentar a ells.</i>		(Prof) <i>Richard, heu d'estar al cas perquè heu de sapiguer tots com va, eh?"</i>	Els alumnes estan organitzats en quatre grups per pensar i preparar una part d'un circuit que després hauran d'explicar a la resta de grups. La professora va passant pels grups, per orientar-los. Ara està amb el grup 3, parlant amb els alumnes sobre el que han pensat.

Missatge de l'entrevista 4-10		Situació d'interactivitat	
SAE: 4-18	Categoria: 06	SI: SIPMO	Comportament o patró d'actuació: Directriu d'organització
Entrevista (24'57")		Verbalitzacions	Explicació
(Prof) <i>De fet, volia plantejar que pensessin una mica una estratègia, que s'organitzessin, a n'aquí, després del primer joc, perquè la idea era fer el primer joc, aixís, a lo loco, (...). i el segon que ja fos més organitzat, veient en què havien fallat, i tal. Però em vaig despistar. I ja els hi havia fet anar a buscar les pilotes i tots ja estaven a punt, i vaig pensar: "Bueno, doncs plantegem-ne un altre i a la tercera..." (rient). Va ser fallo</i>		(Prof) <i>Un, dos, tres, quatre, cinc, sis, set, vuit, nou, deu, onze, dotze, tretze (.), catorze, quinze, setze, disset, divuit, dinou, vint, vint-i-u, uuuuuup. (.) Un punt, per aquest equip. Però ara, com que ells són un de menys, per exemple, aaa, en Francesc anirà amb ells, val? (.) Torneu a agafar tres pilotes cadascú.</i>	Ha finalitzat un joc per equips en el qual el que posseeix més pilotes al final, perd. La professora està fent recompte de pilotes per saber quin equip ha guanyat.

<i>meu. Vull dir que, la idea era fer-ne només una i després, era de, organitzar-se una mica ells, no?</i>		
--	--	--

Missatge de l'entrevista 5-7		Situació d'interactivitat	
SAE: 5-19	Categoria: 06	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Directriu d'organització
Entrevista (19'57")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>(Rient) Aquí també. Després vaig pensar: "A vere, per què coi els hi has demanat de quin color tenien l'estic?". Suposo que en principi era per agrupa'l-se, però és que no em lligava de cap manera fer tres equips amb quatre tipus d'estics diferents.</i></p> <p>(Entr) <i>Sí quan, quan pel tipus d'activitat i d'organització no feia falta, no?</i></p> <p>(Prof) <i>No. No, no, no.</i></p> <p>(Entr) <i>L'estic eraaa, era irrellevant, el color.</i></p> <p>(Prof) <i>Bueno, el sol ens afectava a tots. (.) (Rient) Al final, tan de color i al final, bueno, "Tu el tens verd, doncs ves amb els vermells" (.) Deu n'hi do.</i></p>		<p>(Prof) <i>La Míriam (.) iii, per exempleeeeee, l'Ariadna anirà a canviar el seu per un de vermell (.) iii en Richard. On és en Richard? També anirà a canviar el blau per un de vermell allà al mig. I us poseu a fer una rotllana tots aquests verm, aaaa, vermells allà al final, val? Els blaus qui sou? A veure, la Paula, la Sandra, l'Andi, la Ivette i en Jordi també agafarà blau, vale?</i></p>	<p>La professora ha explicat un joc per equips i ara està distribuint els alumnes a cadascun.</p>

Missatge de l'entrevista 6-3		Situació d'interactivitat	
SAE: 6-11	Categoria: 06	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Intervenció (A) / Resposta (P) / Valoració (A)
Entrevista (12'59")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>Aquí, sobre la marxa, vaig veure un parell de coses. Una és que <u>no podia controlar els dos grups</u> <u>ahora</u>, que era massa complicat per fer-ho simultàniament amb dos grups perquè al menys la primera estona, havia de ser-hi força per, per pautar-ho. O haver-ho explicat més a n'aquí. Però com que quan estic amb el grup explicant sempre tinc la sensació de que m'enrollo massa, a vegades començo l'activitat que encaraaaa, encara potser falta coses per explicar ooo per incidir-hi més.</i></p>		<p>(Alum1) <i>Però no et pots moure, no? l'equip?</i></p> <p>(Prof) <i>Mm?</i></p> <p>(Alum1) <i>No et pots moure, no? (?)</i></p> <p>(Prof) <i>Sí home, clar que et pots moure. Sí.</i></p> <p>(Alum2) <i>I no te la poden treure, doncs?</i></p> <p>(Prof) <i>Digues</i></p> <p>(Alum3) <i>Siii, tu portes la pilota, te la poden treure?</i></p>	<p>La professora ha explicat el joc que s'haurà de realitzar tot seguit. En aquests moments està responnent les preguntes que li fan els alumnes.</p>
<p>Tot i que fa el comentari durant un SIEOA, es refereix a la seva actuació durant el SIPMO següent</p>			

Categoria 07: Estil docent**Parlar i fer valoracions durant les sessions o al final de la UD**

Missatge de l'entrevista 1-17		Situació d'interactivitat	
SAE: 1-19	Categoria: 07	SI: SIT	Comportament o patró d'actuació: Directriu d'organització
Entrevista (17'59")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <u>A mi m'agrada bastant, a veure, depèn de l'activitat, no?, però normalment, anar parant bastant. Amb aquest grup és molt fàcil, perquè és un grup molt, molt dòcil diguem-ne no? Molt dòcil en el bon sentit, no? Vull dir que quan dius "vinga, parem i venim", doncs és (.) és fàcil de fer, no?, (...)</u> Hi han grups que perquè vinguin tots i s'asseguin i callin és una feina. Llavors, a vegades, ho fas d'una altra manera. Però, en principi, m'agrada bastant aturar la cosa, a veure què hem fet, veure, mmm, no ho sé...</p>		<p>(Prof) <u>Va, anem a seure allà, que farem una altra cosa. (.) A veure, veniu cap aquí tots els grups.</u></p>	<p>Ha acabat una activitat i la professora demana als alumnes que s'apropin on és ella.</p>
<p>La professora es refereix als SIDV durant els quals discuteix, valora i avalua les activitats d'ensenyament-aprenentatge amb els alumnes.</p>			

Missatge de l'entrevista 1-27		Situació d'interactivitat	
SAE: 1-28	Categoria: 07	SI: SIDV	Comportament o patró d'actuació: Pregunta (P) / Resposta (A) / Valoració (P)
Entrevista (29'25")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <u>Clar, aquí, en aquestes coses és, pràcticament és escoltar i prou.</u></p> <p>(Entr) Sí</p> <p>(Prof) <u>A veure què han sigut capaços de veure per ells mateixos. (.) A més que en coses aixís, diguem-ne que sempre, sempre és veritat lo que diuen, perquè, a veure, és lo que ha viscut cadascú, no?. A lo millor un diu que la petita li anava més bé, l'altre diu que li anava més bé la gran. Vull dir que, ...</u></p> <p>(Entr) Clar</p>		<p>(Prof) <u>De fet, totes van bé, però van diferent. Unes van bé per una cosa, altres per una altra. A veure, què us assembla? Quines diferències hi heu notat? Aaaa veure, Jaume.</u></p> <p>(Alum1) <u>Que, per exemple, anaven, per mi anaven millor les petites perquè eren més dures, i més petites, i en canvi aquestes eren més grans i més toves. I això, quan ...</u></p> <p>(Prof) <u>I això què feia? Que anessin què, més ràpid o més lent?</u></p> <p>(Alum1) <u>Lent</u></p> <p>(Prof) <u>Més lentes, eh?</u></p> <p>(Alum1) <u>És clar, tu anaves ràpid i se't "boing"</u></p> <p>(Prof) <u>O sigui, que si vols jugar amb una cosa que has d'anar a poc a poc, potser aquestes van bé, però si és per anar ràpid, no. Tu què diries, Joan?</u></p> <p>(Alum2) <u>Que aquestes, totes anaven bé menys la vermella. Que la vermella (?) una mica a poc a poc i després més ràpid (?)</u></p>	<p>La profesora i els alumnes estan asseguts en rotllana fent valoració de l'activitat realitzada anteriorment.</p>

(Prof) ... <u>és qüestió només de, de valorar que ho hagin, que ho hagin experimentat i que s'hi hagin fixat.</u>	(Prof) <i>Clar, l'havies d'embalar, costava embalar-la. Aaa, Irene</i>	
---	--	--

Missatge de l'entrevista 5-20		Situació d'interactivitat	
SAE: 5-37	Categoria: 07	SI: SIDV	Comportament o patró d'actuació: Valoració / Seguiment
Entrevista (42'36")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <u>Això és molt habitual, per això que. Aquesta activitat, perquè, a veure, estàvem tots una mica espessos, però, <u>comences una activitat donant unes mínimes pautes i lo que vulquis, ho acostumo a fer bastant, no?. Després, la fas i l'atures. I després, es replanteja, a veure què (.) i tal, i que ells mateixos vagin dient de quines maneres es pot millorar, no?. Per exemple, si és unnn, no sé si (?) en alguna d'aquestes. Sí, em penso que sí, que quan vam fer el joc de tirar pilotes a l'altre camp sí que els vaig deixar reunir.</u></u></p>		<p>(Prof) <i>A veure, Jaume! (.) A veure, en parlem dos minuts, de com ha anat, de com podem millorar i fem, una segona minipartida només amb quatre pilotes cada equip. Però a veure, quines coses podrien haver anat d'una altra manera? Què es pot fer per millorar-ho? Avia'm. Jaume</i></p> <p>(Alum) <i>Que moltes vegades a l'últim, és clar, li passaven i en Jordi, li, li costava molt, no? (.)Cridava quan li tocava la paret i després deia "pilota". I la Ivette tot el rato: "Pilotaaa"</i></p> <p>(Prof) <i>Jaume, això què vol dir? Que a ella no li toca dir-ho.</i></p> <p>...</p>	<p>Acaba de finalitzar una activitat. Ara, professora i alumnes estan asseguts en rotllana, discutint què es pot fer per millorar les accions en l'activitat.</p>

Missatge de l'entrevista 6-12		Situació d'interactivitat	
SAE: 6-40	Categoria: 07	SI: SIR	Comportament o patró d'actuació: Pregunta (P) / Resposta (A) / Valoració (P)
Entrevista (54'05")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <u>Això del final, quan s'acaba una, una unitat o un tema o alguna cosa que ha tingut una mica de, que ha consistit en varies sessions, doncs això, no?, fe'ls-hi adonar també a ells de veure què, com ho han viscut, què els hi agradat, què no tant, què (.) bueno, a veure què diuen, no? (...)</u></p>		<p>(Prof) <i>Com que és la última sessió m'agradaria (.) que tothom, pensés, aixís deeee (.) sense entretenir-nos gaire, pensés amb totes aquestes sessions, deeee estics (.) Ivette, si encara no he dit què! (.) A veure, aaa, què us assembla que hem après, què us assembla que hem mill. No, cadascú, eh? Què li sembla queee ha millorat, respecte lo que sabia abans?</i></p>	<p>S'ha acabat l'última activitat de la sessió (i de la unitat didàctica). La professora i els alumnes s'han assegut en rotllana i es disposen a començar un SIR.</p>

Fer explicacions massa llargues

Missatge de l'entrevista 6-4		Situació d'interactivitat	
SAE: 6-11	Categoria: 07	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Intervenció (A) / Resposta (P) / Valoració (A)
Entrevista (12'59")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>Aquí, sobre la marxa, vaig veure un parell de coses. Una és que no podia controlar els dos grups alhora, que era massa complicat per fer-ho simultàniament amb dos grups perquè al menys la primera estona, havia de ser-hi força per, per pautar-ho. O haver-ho explicat més a n'aquí. Però com que <u>quan estic amb el grup explicant sempre tinc la sensació de que m'enrollo massa, a vegades començo l'activitat que encaraaa, encara potser falta coses per explicar ooo per incidir-hi més.</u></i></p>		<p>(Alum1) <i>Però no et pots moure, no? l'equip?</i></p> <p>(Prof) <i>Mm?</i></p> <p>(Alum1) <i>No et pots moure, no? (?)</i></p> <p>(Prof) <i>Sí home, clar que et pots moure. Sí.</i></p> <p>(Alum2) <i>I no te la poden treure, doncs?</i></p> <p>(Prof) <i>Digues</i></p> <p>(Alum3) <i>Siii, tu portes la pilota, te la poden treure?</i></p>	<p>La professora ha explicat el joc que s'haurà de realitzar tot seguit. En aquests moments està responent les preguntes que li fan els alumnes.</p>
<p>Tot i que fa el comentari durant un SIEOA, es refereix a la seva actuació durant el SIPMO següent</p>			

Reconèixer els propis errors davant dels alumnes

Missatge de l'entrevista 2-28		Situació d'interactivitat	
SAE: 2-30	Categoria: 07	SI: SIDV	Comportament o patró d'actuació: Explicació de la pròpia actuació
Entrevista (38'14")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>Això <u>no em fa res, eh, reconèixer les coses que m'equivoco davant dels nanos</u> (.). Bueno, és com que sóc molt despistada, moltes vegades es nota això.</i></p>		<p>(Prof) <i>He fet uuun, un petit fallo jo. Sabeu quin ha sigut? De feu-se preparar això per grups, tenint els estic i les pilotes allà al costat, clar. Però, a veure, era perillós, perquè clar, tens un estic i una pilota i t'has d'estar allà assegut, pensant una cosa, eh? Vull dir que, si m'hagués adonat ja ho hagués recollit. Però després, mira, ja ho he vist iiii, i encara ha anat prou bé. És veritat, Jaume, que heu aprofitat per jugar una mica?</i></p>	<p>La professora i els alumnes estan fent valoració de l'activitat realitzada anteriorment (dissenyar un circuit d'habilitats motrius, en grups)</p>

Participar amb els alumnes en les activitats

Missatge de l'entrevista 2-29		Situació d'interactivitat	
SAE: 2-33	Categoria: 07	SI: SIPMO	Comportament o patró d'actuació: Intervenció motriu: participació (P)
Entrevista (43'39")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>I aquí, ja em venien ganes de posar-m'hi. [Somriure] <u>Ja m'hi poso, de tant en tant.</u></i></p>			<p>Els alumnes estan fent llançaments a porteria, per grups. La professora ha acabat de recollir material i es posa a jugar amb els alumnes.</p>

Missatge de l'entrevista 2-31		Situació d'interactivitat	
SAE: 2-34	Categoria: 07	SI: SIPMO	Comportament o patró d'actuació: Intervenció motriu: participació (P)
Entrevista (38'14")		Verbalitzacions	Explicació
(Prof) <i>Jo és que a vegades, bueno, jo sovint m'hi poso, vull dir, depèn de quina cosa estan fent, si és una cosa que no haig d'estar controlant massa i que ells van fent, doncs, si puc, si tinc temps, em passejo una mica per tots els grups i participo una mica per tot. En aquest cas, vaig tenir temps d'anar amb dos grups, només. (.) En aquest cas, en aquests casos és una mica més amb la idea de, d'animar una mica "l'assunto", a vegades, o de, no sé, o d'intentar, no sé, fer-li un gol a un que s'està fent molt el "xulo" i que és molt bo (.) o al revés no?</i> [rient].		(Prof) <i>Va Jesús, deixa'm tirar. (.) Va, Míriam. Avia'm.</i>	Els alumnes estan fent llançaments a porteria, per grups. La professora ha estat recollint material i observant. S'apropa a un grup d'alumnes, els demana un estic i una pilota i es posa a jugar amb ells (a fer llançaments a porteria).

Missatge de l'entrevista 5-1		Situació d'interactivitat	
SAE: 5-5	Categoria: 07	SI: SIPMO	Comportament o patró d'actuació: Intervenció motriu: participació (P)
Entrevista (4'34")		Verbalitzacions	Explicació
(Prof) <i>Bé, jo segons quines activitats, bueno, la majoria d'activitats ja m'agrada posar-m'hi.</i>			La professora està participant amb els alumnes en una activitat per parelles.

Afavorir la igualtat d'oportunitats dels alumnes (4)

Missatge de l'entrevista 1-12		Situació d'interactivitat	
SAE: 1-11	Categoria: 07	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Directriu d'organització
Entrevista (11'42")		Verbalitzacions	Explicació
(Prof) <i>Bueno, això de numerar-se per fer grups és bastant, vull dir, habitual, aquest sistema o qualsevol altre. Molt poques vegades els deixo triar a ells, perquè és una mica un problema, no? El que passa que (.) sempre, sempre hi han els mateixos que queden despenjats (...) i es fa tant evident, que fa angúnia.</i>		(Prof) <i>Doncs a veure, us poseu per exemple, ens numerem de l'1 al 4, va.</i> (Alum1) <i>Un</i> (Alum2) <i>Dos</i> (Alum3) <i>Tres</i> (Alum4) <i>Quatre</i> (Alum5) <i>Un</i> (Alum6) <i>Dos</i> ...	La professora ha explicat un joc en el qual els alumnes s'han d'organitzar per equips.

Missatge de l'entrevista 3-6		Situació d'interactivitat	
SAE: 3-11	Categoria: 07	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Proposta
Entrevista (12'38")		Verbalitzacions	Explicació
(Prof) <i>Jo normalment a, a, és clar, el nivell de, de dificultat que han de tenir les proves quan fem algun</i>		(Prof) <i>Mira, tenim (.) per muntar-ho i provar-ho, eh?, muntar-ho i provar-ho, tenim 10 minuts. Però,</i>	La professora ha demanat als alumnes que muntin la part d'un circuit que

<p><i>tipus de circuit, del que sigui, i el munten ells, és que siguiii prou fàcil per a què més o menys tothom el, el pugui, més o menys, no?, que la mitjana ho pugui fer, però queee, que sigui difícil no?, que tingui un cert nivell de dificultat, que costi. Perquè si no, clar, aa, una cosa que la pot fer un nen de cinc anys doncs noo, no funcionaria, no?. És una mica la (.) el nivell de (.) dificultat que els hi...</i></p>	<p><i>Sara!, tingueu en compte que el podeu provar i si hi ha alguna cosa que no es pot fer perquè és molt (?) la podeu canviar, si voleu. No es tracta tampoc de posar impossibles. Aaa, Joan, el vostre grup.</i></p>	<p>varen preparar la sessió anterior, per grups. Ara està parlant amb els alumnes d'un grup i els proposa que, un cop muntat, el provin per constatar el nivell de dificultat i decidir si han de fer alguna modificació, en cas que hi hagi alguna part molt difícil d'executar.</p>
--	---	---

Missatge de l'entrevista 3-7		Situació d'interactivitat	
SAE: 3-12	Categoria: 07	SI: SIPNOM	Comportament o patró d'actuació: Intercanvis instruccionals de la professora amb els alumnes
Entrevista (13'17")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Entr) <i>I després, en aquest cas queee havien sigut ells mateixos que havien muntat el, el circuit ...</i></p> <p>(Prof) <i>Mm</i></p> <p>(Entr) <i>... així una mica diríem que ells s'autoregulaven, no? ...</i></p> <p>(Prof) <i>Sí, exacte</i></p> <p>(Entr) <i>... en aquest nivell de dificultat.</i></p> <p>(Prof) <i>Però a vegades et trobes que n'hi ha algun que és molt hàbil, per exemple no?, o molt àgil en alguna cosa, i llavors posa una "birgueria", no?, perquè ell ho sap fer. Però resulta que és l'únic de la classe. Per tant, bueno, per fer un circuit per tots potser ens hem d'adequar una mica (.) al nivell més, més mitjà, no?</i></p> <p>(Entr) <i>Sí</i></p> <p>(Prof) <i>Al menys en una cosa així. Una cosa és si fem joc lliure o si fem experimentació lliure, doncs, evidentment, cadascú pot tirar tant com, com vulgui, no? (.) o com pugui.</i></p>	<p>(Prof) <i>Ah, un cop ho tingueu muntat, And!! Un cop ho tingueu muntat heu d'agafar un estic i una pilota cadascun i preparar tot el tros!</i></p> <p>(Alum1) <i>Ens dons (?)</i></p> <p>(Prof) <i>Sí. Val? A veure si va bé, si no, si s'ha de distanciar més.</i></p> <p>(Prof) <i>Escolta Ivette, Ivette, munteu-ho tot primer i després aneu provant tots a veure com van les diferents coses</i></p> <p>(Alum2) <i>Per aquí, com s'hi puja?</i></p> <p>(Prof) <i>Passar per aquí sota i pujar, tot alhora? Penseu que aquí hi ha una mica d'escaló, eh?</i></p> <p>(Alum3) <i>Ja, és lo que dic</i></p> <p>(Alum4) <i>Li diem tots.</i></p> <p>(Prof) <i>Em sembla que ho haureu de fer per separat. Primer passar-ho i després pujar. No ho sé, eh?</i></p>	<p>La professora ha demanat als alumnes que muntin la part d'un circuit que varen preparar la sessió anterior, per grups. Ara es va desplaçant i parlant amb els grups.</p>	

Missatge de l'entrevista 6-11		Situació d'interactivitat	
SAE: 6-27	Categoria: 07	SI: SIPMO	Comportament o patró d'actuació: Directriu d'organització
Entrevista (36'25")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>És que si no n'hi ha que no toquen bola.</i></p> <p>(Entr) <i>Sí, per això, per això li vas dir queee canviessin, no?</i></p> <p>(Prof) <i>Sí.</i></p>	<p>(Prof) <i>A veure, espera Ivette! Vine Ariadna, treu tu.</i></p> <p>(Alum) <i>Ariadna! Ari!</i></p> <p>(Prof) <i>No, Paula! La primera era. Però a qui li passaves, Ariadna?</i></p>	<p>Els alumnes estan fent un partidet d'hoquei. La pilota ha sortit fora i una alumna es disposa a fer la sacada de banda. La professora mana que sigui</p>	

<p>(Prof) <i>Moltes vegades en jocs sobretot aixís de, d'estics o de pilota, de 10 passades, de mil coses d'aquestes, clar, quan és l'hora de treure o aixís, sempre procuro que trequin els que, els que la toquen menys. (.) Aixís, de passada, els altres el veuen, no?, que també és de l'equip, no?</i> [rient]</p>		<p>una altra alumna qui ho faci.</p>
--	--	--------------------------------------

Afavorir les aportacions i/o el treball autònom dels alumnes

Missatge de l'entrevista 2-13		Situació d'interactivitat	
SAE: 2-11	Categoria: 07	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Presentació i explicació de l'activitat
Entrevista (21'09")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>Aquest tipus de treball és un treball que m'agrada normalment de fer. Avia'm, de fer coses amb, amb grup a partir d'alguna cosa que estem treballant, iiii (.) que ells montin algun (.) algun "tinglado", no?, un tros d'un circuit o (.) que hagin de fer un joc, per exemple, relacionat amb lo que estem fent i tal, sobretot per lo què (.) gairebé més que pel resultat, per el treball de (.) d'actitud, no?, que implica, de (.) bueno, d'estirar i arronsar i de, de que estigui tothom al cas de lo que fan (.) i de que faci aportacions tothom. I, després, fent-se conscients de veure com ha anat el procés, no? Si (.) si hem set capaços d'adonar-nos si hi ha algú que dona totes les idees i que les imposa a sobre dels altres, si hi ha algú que passa de tot i es desconnecta, si hi ha algú que mai està d'acord amb tot lo que diuen els altres, vull dir que, bueno, penso que a nivell de com funcionen ells dintre del grup és interessant. És interessant, sobretot, si després en pots parlar, en pots, aaaa, fer que se n'adonguin.</i></p>		<p>(Prof) <i>A veure, ara hauríeu de tenir els estics i les pilotes quiets, en un cantó, val? I (.) dibuixar (.) aquí terra (.) A veure, si això és la pista, no? Eh que vosaltres feu aquest tros d'aquí? Doncs pensar, a vere, aquí posem això, aquí posem allò, lo altre. Penseu amb les coses que hi ha al gimnàs.</i></p> <p>(Alum1) <i>Ah, les coses que hi ha al gimnàs!</i></p> <p>(Prof) <i>Clar. Penseu amb coses del gimnàs. Podeu fer servir lo que se us acudeixi.</i></p> <p>(Alum2) <i>I les pujades?</i></p> <p>(Prof) <i>Home, però si no es pot fer una pujada, no feu pujades, feu una altra cosa. Si no se us acut com fer-la, saps? No té perquè tenir pujades!</i></p> <p>(Prof) <i>A veure, aquest grup. (.) Un moment. Ara, hauríeu de deixar els estics i les pilotes quiets, quiets en una pila i dibuixar, entre tots, seu Jaume, ...</i></p> <p>(Alum3) <i>Jo dibuixoooo</i></p> <p>(Prof) <i>... dibuixar, mireu, la pista, eh? aquest és l'espai que teniu, eh que sí?</i></p> <p>(Alum4) <i>Sí</i></p> <p>(Alum5) <i>Sí</i></p> <p>(Prof) <i>Doncs començar a pensar quines coses hi voleu, hi voleuuu fer. Podeu contar amb el material que hi ha al gimnàs, val? Dir: "va, i allò que hi ha al gimnàs, o aquelles cordes, o el que sigui", val? Home, a vere, no volgueu portar les espatlles però, eh?</i></p>	<p>La professora està explicant, durant un SIEOA, l'activitat no motriu que hauran de realitzar els alumnes posteriorment, en un SIPNOM.</p>
<p>Tot i que ho diu en un SIEOA, la</p>			

<p>professora està fent referència a l'activitat que ha proposat als alumnes: pensar i preparar, per grups, una part d'un circuit que després hauran d'explicar a la resta de grups. Després, tothom practicarà en les propostes dels altres., i, finalment, ho valoraran i discutiran.</p>	
---	--

Missatge de l'entrevista 5-8		Situació d'interactivitat	
SAE: 5-20	Categoria: 07	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Presentació i explicació de l'activitat (P)
Entrevista (21'27")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>Una altra cosa que no els hi dic, per exemple, fins al final i que els hi podria haver donat un cop de mà en fer-ho, perquè potser hagués sigut tot més àgil, és el tema de que, bueno, de que tu la pots contestar directament quan et ve, si et ve molt bé i controles una mica, però que sinó lo més fàcil és parar-la i després tirar. Iiii, clar, ja està bé que se n'adonin ells, però penso que potser hagués agilitzat aquesta activitat i la següent si els hi hagués (.). Però, bueno, lo d'agilitzar és simplement perquè, bueno, tenim tantes poques sessions, és ...</i></p> <p>(Entr) <i>Clar.</i></p> <p>(Prof) <i>No és perquè no em sembli bé queee, se'n vagin adonant, no?, ...</i></p> <p>(Entr) <i>Sí. És una mica el, el, el compaginar el fet que ells descobreixin amb tu, ...</i></p> <p>(Prof) <i>... amb el temps que tens.</i></p> <p>(Entr) <i>Exacte. I amb tu dona'ls-hi la, la, la consigna específica, no?</i></p> <p>(Prof) <i>Sí.</i></p>		<p>(Prof) <i>Aa, tirat més cap aquí Francesc. Vine, Víctor, cap allà! Rotllana! Val, no tant, no tant. Cap aquí vull dir.(.) Aa, Sara, una mica enradera. Preparats. Per on començaràs? Per en Francesc, Irene, pim, pim, pim. Aixís, val? Per tant (?) la següent vegada (?) després tu i aixís, eh?</i></p>	<p>La professora ha explicat l'activitat que hauran de realitzar els alumnes a continuació i els alumnes han fet preguntes. En aquest moment, la professora està organitzant els alumnes en dos grups, per fer l'activitat posteriorment.</p>

Missatge de l'entrevista 6-1		Situació d'interactivitat	
SAE: 6-8	Categoria: 07	SI: SIPNOM	Comportament o patró d'actuació: Execució de l'activitat / Observació i seguiment
Entrevista (7'49")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>És amb el temps que (.). Amb els anys que van passant que vas fent de mestre, doncs, del principi amb ara, me n'adono de que els deixo molt més fer que</i></p>		<p>(Prof) <i>A veure, reunitu-se cada grup, avia'm com podeu (.). millorar el temps.</i></p> <p>(Alum1) <i>Jo ja sé què fer.</i></p> <p>(Alum2) <i>Núria, "ahora veràs lo que soy capaz de hacer"</i></p> <p>(Alum1) <i>A vere, totes a les, totes, aaa, comencem tots amb pilotes</i></p>	<p>Els alumnes estan dividits en dos grups. Han acabat una activitat i estan organitzant l'estratègia per</p>

<p><i>abans. Abans els hi donava totes les coses molt més, mastegades. Intervenia molt més jo, i queee cada vegada més, no només a l'Educació Física no?, amb tot (.). I, i funciona, vull dir que el deixar-los fer, deixar-los resoldre, deixar-los organitzar-se, (.). Evidentment, has de donar pautes i has d'intervenir moltes vegades, però (.). em funciona. Fins i tot, resolent conflictes entre ells mateixos, per exemple entre dos que s'han barallat o així, no ser-hi tant, no?, deixar-los, deixa'ls-hi més, més, més espai.</i></p>	<p>(Alum3) <i>Val</i> (Prof) <i>Ha, ha haa [riure]</i> (Alum4) <i>Home, és clar</i> (Alum1) <i>Anem amb una [rient]</i> (Alum2) <i>Podem anar amb una i passar amb dues pilotes</i> (Alum4) <i>Va, Núria</i> (Alum3) <i>És molt difícil</i> (Prof) <i>Ah, com vosaltres volgueu</i> (Alum3) <i>és molt difícil jo ho he provat!</i></p>	<p>tornar-la a dur a terme.</p>
--	---	---------------------------------

Missatge de l'entrevista 6-8		Situació d'interactivitat	
SAE: 6-26	Categoria: 07	SI: SIPMO	Comportament o patró d'actuació: Execució de l'activitat / Observació i seguiment
Entrevista (34'04")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>Hi ha uns jocs que també, bueno com ara això, no?, que es van modificant sobre la marxa també, mmm, amb aportacions d'ells, no?. Per exemple, me'n recordo que aquest joc dee, de fer gol amb la, amb la paret del fons (.). doncs això, passava que, aaa, quannnn, quan treien des de la banda, doncs, hi havia molta gent que ja el primer passe el tallaven i va ser, ara no sé si va ser l'any passat amb els que feien (?) ooo, doncs això, varen dir: "Per què no (.). bueno com ho arreglem, no?" I, bueno, va sortir d'algú: "Doncs mira, el primer que no es pugui tocar. I després, un cop hem fet el primer passe, ja ...". És a dir que, bueno (.). són coses que (.). que després ho incorpores, no?</i></p>			<p>Els alumnes estan fent un partit d'hoquei-sala. La professora observa, controla i dirigeix el joc.</p>

Conduir, guiar i/o dirigir l'acció dels alumnes

Missatge de l'entrevista 1-3		Situació d'interactivitat	
SAE: 1-3	Categoria: 07	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Presentació i explicació de l'activitat
Entrevista (2'45")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>És clar, doncs ara sempre és anar fent lo que hem vist fer, no?. S'ha d'insistir una mica perquè, perquè se se n'adonquin de què amb això poden fer coses que, jo que sé, com (.). com a una se li vaaa acudir doncs de, de fer botar la pilota amb l'estic, fer-la (.). colpejar la pilota en l'aire, no?, d'entrada (.). Fins que no veuen</i></p>		<p>(Prof) <i>Inventeu-se. Eh?. A veure quantes coses se us acut que es poden fer diferents amb l'estic i amb diferents pilotes, val?. Seria una cosa individual perquè després ja farem més coses amb parelles i amb grups. De moment a veure, a veure quines coses se us acudeixen que es puguin fer, d'acord? Doncs, a veure, els estics van tots igual de</i></p>	<p>La professora i els alumnes estan asseguts a terra, en rotllana. La professora està explicant l'activitat que s'haurà de realitzar tot seguit.</p>

<p><i>realment algú que fa una altra cosa no, no se'ls hi acut que poden aixecar l'estic de terra, per exemple, no?</i></p> <p>(Ent) <i>És potser una mica lo que els hi estaves demanant aquí, no? Que ...</i></p> <p>(Prof) <i>Sí, sí, sí, perquè, és clar, lo primer, lo fàcil, és això no, (.) És que quan veuen estics ja diuen anem a jugar a hoquei, bueno no, sí que aprendran coses a fer amb l'estic que s'assemblen amb el hoquei, però ...</i></p>	<p><i>bé, eh?, per tant, és igual el color que agafem perquè no farem pas equips, eh?. I de pilotes, vosaltres mateixos, una estoneta farem això.</i></p>	
<p>La professora fa el comentari durant la visualització d'un SIEOA, però es refereix a la seva actuació durant el SIPMO posterior.</p>		

Missatge de l'entrevista 1-14		Situació d'interactivitat	
SAE: 1-14	Categoria: 07	SI: SIPMO	Comportament o patró d'actuació: Directrius d'execució i funcionament de l'activitat
Entrevista (14'35")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>Bueno, treballant en una activitat com aquesta, <u>normalment, el que faig és anar veient si queda algú despenjat. El que està fent alguna cosa que no és ben bé el que tocava anar-lo reconduint, no? Anar, anar, ..</u></i></p>		<p>(Prof) <i>Vosaltres? Aaaa, Richard, heu d'anar provant totes les coses que hem anat dient, eh? Doncs de, de picar-la així, de fer com si juguessis a golf, de conduir-la. Teniu aquí més pilotes. Podeu anar provant amb diferents pilotes. Tu ets els dos? Va doncs.</i></p>	<p>Els alumnes estan practicant lliurement amb els estics i la pilota, per grups. La professora es va movent per la pista i va observant el que fan els alumnes. En aquest moment, dona consignes a un grup d'alumnes.</p>

Missatge de l'entrevista 2-17		Situació d'interactivitat	
SAE: 2-13	Categoria: 07	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Directriu d'execució i funcionament de l'activitat
Entrevista (23'01")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>I després també, a l'hora d'explicar-ho amb el gran grup, doncs <u>normalment dic jo quin dels nens del grup ho pot explicar, no?. Perquè si ho explica el (.) l'"enteradillo" o el que sempre proposen, no sé si els altres, si ho han consensuat, si tothom està d'acord, si tothom sap què s'ha de fer en el seu grup, no?</u></i></p>		<p>(Prof) <i>(...) Doncs penseu bé entre tots què hi voleu posar. Amb què hi hagi tres o quatre coses n'hi ha prou. (...)</i></p>	<p>La professora està explicant una activitat i els alumnes escolten, assenteixen i fan algunes preguntes.</p>

Missatge de l'entrevista 2-21		Situació d'interactivitat	
SAE: 2-17	Categoria: 07	SI: SIPNOM	Comportament o patró d'actuació: Directriu d'execució i funcionament de l'activitat
Entrevista (24'56")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>A més <u>el fet de que primer m'ho hagi, m'ho hagin d'explicar, vull dir d'ensenyar, fa que, per</u></i></p>		<p>(Prof) <i>Lo que vosaltres volgueu. Vosaltres, quan ho tingueu clar m'ho ensenyeu, el que voleu fer.</i></p>	<p>Els alumnes estan organitzats en quatre grups, pensant i preparant una part</p>

<p><i>exemple, quan fem algun treball d'aquest tipus al gimnàs, si ells pel seu compte quan acaben de pensar-ho van a buscar, van (.) com "buitres" a buscar el material (rient), a veure que no ens prenguin la pilota grossa, que no ens prenguin no sé què, no? Doncs no, fins que no m'ho han explicat i diuen quin material necessiten, no els hi deixo anar a buscar. A vegades sí que, al final, diuen: "I no podem afegir això", ho afegeixen, però, <u>d'entrada, hi ha d'haver una cosa bàsica, no?, ja (.) decidida.</u></i></p>	<p><i>(...) Primer heu de pensar, què voleu fer i què necessiteu. I després mirarem d'on ho traiem.</i></p>	<p>d'un circuit que després hauran d'explicar a la resta de grups. La professora va passant pels grups, per orientar-los. En aquest moment, demana als components d'un grup que quan tinguin del tot decidit el que volen fer, li ho hauran d'ensenyar.</p>
---	---	---

Planificació de les activitats

Missatge de l'entrevista 2-4		Situació d'interactivitat	
SAE: 2-4	Categoria: 07	SI: SIPMO	Comportament o patró d'actuació: Execució de l'activitat (A) / Observació i intervenció (P) / Seguiment i intervenció (A)
Entrevista (6'00")		Verbalitzacions	Explicació
<p><i>(Prof) El que em va passar aquí també és que, clar, això és el (.) és el joc que, una mica de, de, per començar, no?, una mica per entrar en matèria. Però clar, entre que l'expliques, que és una mica aixís, complex, i que el comencem a jugar i que (.) a la que el comencem a disfrutar, que l'allargues una mica.</i></p> <p><i>(Entr) Sí, es va allargar més de lo que, de lo que pensaves.</i></p> <p><i>(Prof) Clar. Vull dir que normalment, aaa, en el que en diem fase inicial, intentes fer una cosa més senzilla, però, vull dir no sé, em vaig embolicar amb això pensant que, noo sé, que, que seria més ràpid i (.) Però home, igualment, potser tampoc hauríem tingut temps de, de fer tot lo del circuit (?), vull dir que (.) en el fons va anar bé.</i></p>			<p>La professora està fent referència al joc d'escalfament que s'està duent a terme i que durarà uns onze minuts, entre l'explicació, l'organització i el desenvolupament.</p>

Motius per fer un canvi d'activitat durant la sessió (1)

Missatge de l'entrevista 4-12		Situació d'interactivitat	
SAE: 4-19	Categoria: 07	SI: SIPMO	Comportament o patró d'actuació: Informació del temps de pràctica
Entrevista (25'15")		Verbalitzacions	Explicació
<p><i>(Prof) Això de mig minut, és un temps tot així, eh? [rient]</i></p> <p><i>(Professora) Bueno, és allò que ho faig així més o menys.</i></p>		<p><i>(Prof) Mig minut</i></p>	<p>La professora informa als alumnes que queda mig minut per acabar l'activitat.</p>

<p>(Entr) <i>Sí</i></p> <p>(Prof) <i>Quan em sembla que n'hi ha alguns que comencen a estar molt cansats, començo a dir: "Va, que queda poc temps" [rient], i vaig mirant el rellotge.</i></p> <p>(Prof) <i>Home, depèn de l'activitat, eh? Jo què sé, si es juga a matar (?), per exemple, controlo exactament, vull dir.</i></p>		
--	--	--

CATEGORIA 08: Experiència docent

Missatge de l'entrevista 1-4		Situació d'interactivitat	
SAE: 1-3	Categoria: 08	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Presentació i explicació de l'activitat
Entrevista (2'45")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>És clar, doncs ara sempre és anar fent lo que hem vist fer, no?. S'ha d'insistir una mica perquè, perquè se se n'adonguin de què amb això poden fer coses que, jo què sé, com (.) com a una se li vaaa acudir doncs de, de fer botar la pilota amb l'estic, fer-la (.) colpejar la pilota en l'aire, no?, d'entrada (.) Fins que no veuen realment algú que fa una altra cosa no, no se'ls hi acut que poden aixecar l'estic de terra, per exemple, no?</i></p> <p>(Ent) <i>És potser una mica lo que els hi estaves demanant aquí, no? Que ...</i></p> <p>(Prof) <i>Sí, sí, sí, perquè, és clar, lo primer, lo fàcil, és això no (.) És que quan veuen estics ja diuen <u>anem a jugar a hoquei</u>, bueno no, sí que aprendran coses a fer amb l'estic que s'assemblen amb el hoquei, però ...</i></p>		<p>(Prof) <i>Inventeu-se. Eh?. A veure quantes coses se us acut que es poden fer diferents amb l'estic i amb diferents pilotes, val?. Seria una cosa individual perquè després ja farem més coses amb parelles i amb grups. De moment a veure, a veure quines coses se us acudeixen que es puguin fer, d'acord? Doncs, a veure, els estics van tots igual de bé, eh?, per tant, és igual el color que agafem perquè no farem pas equips, eh?. I de pilotes, vosaltres mateixos, una estoneta farem això.</i></p>	<p>La professora i els alumnes estan asseguts a terra, en rotllana. La professora està explicant l'activitat que s'haurà de realitzar tot seguit.</p>
<p>La professora fa el comentari durant la visualització d'un SIEOA, però es refereix a la seva actuació durant el SIPMO posterior.</p>			

Missatge de l'entrevista 1-13		Situació d'interactivitat	
SAE: 1-11	Categoria: 08	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Directriu d'organització
Entrevista (11'42")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>Bueno, això de numerar-se per fer grups és bastant, vull dir, habitual, aquest sistema o qualsevol altre. Molt poques vegades els deixo triar a ells, perquè és una mica un problema, no? El que passa que (.) sempre, sempre hi han els mateixos que queden despenjats (...) i es fa tant evident, que fa angúnia.</i></p>		<p>(Prof) <i>Doncs a veure, us poseu per exemple, ens numerem de l'1 al 4, va.</i></p> <p>(Alum1) <i>Un</i></p> <p>(Alum2) <i>Dos</i></p> <p>(Alum3) <i>Tres</i></p> <p>(Alum4) <i>Quatre</i></p> <p>(Alum5) <i>Un</i></p> <p>(Alum6) <i>Dos</i></p> <p>...</p>	<p>La professora ha explicat un joc en el qual els alumnes s'han d'organitzar per equips.</p>

Missatge de l'entrevista 1-18		Situació d'interactivitat	
SAE: 1-19	Categoria: 08	SI: SIT	Comportament o patró d'actuació: Directriu d'organització
Entrevista (17'59")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>A mi m'agrada bastant, a veure, depèn de l'activitat, no?, però normalment, anar parant bastant. Amb aquest grup és molt fàcil, perquè és un grup molt, molt dòcil diguem-ne no? Molt dòcil en el bon sentit, no? Vull dir que quan dius "vinga, parem i venim", doncs és (.) és fàcil de fer, no?, (...) <u>Hi han grups que perquè vinguin tots i s'asseguin i callin és una feïnada. Llavors, a vegades, ho fas d'una altra manera. Però, en principi, m'agrada bastant aturar la cosa, a veure què hem fet, veure, mmm, no ho sé...</u></i></p>		<p>(Prof) <i>Va, anem a seure allà, que farem una altra cosa. (.) A veure, veniu cap aquí tots els grups.</i></p>	<p>Ha acabat una activitat i la professora demana als alumnes que s'apropin on és ella.</p>

Missatge de l'entrevista 1-25		Situació d'interactivitat	
SAE: 1-24	Categoria: 08	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Directriu d'organització
Entrevista (23'20")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>Això que el primer passi al final pot semblar una tonteria, però el que passa és que <u>normalment quan fan una filera, amb coses d'Educació Física, es posen primer els nens i després les nenes</u> (...) llavors, una mica, per trencar la, la cosa perquè tothom pogués fer (.) Les nenes ho tenen com assumit que (.) sí, sí, sí, fa una mica de ràbia.</i></p>		<p>(Prof) <i>A veure, farem una cosa, el primer que passi al final de cada fila, no? Que a tothom li fa gràcia ser primer alguna vegada.</i></p>	<p>Els alumnes han acabat de fer una cursa per relleus i ara la professora l'està reorganitzant.</p>

Missatge de l'entrevista 1-28		Situació d'interactivitat	
SAE: 1-28	Categoria: 08	SI: SIDV	Comportament o patró d'actuació: Pregunta (P) / Resposta (A) / Valoració (P)
Entrevista (29'25")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>Clar, aquí, en aquestes coses és, pràcticament és escoltar i prou.</i></p> <p>(Entr) <i>Sí</i></p> <p>(Prof) <i>A veure què han sigut capaços de veure per ells mateixos. (.) <u>A més que en coses aixís, diguem-ne que sempre, sempre és veritat lo que diuen, perquè, a veure, és lo que ha viscut cadascú,</u></i></p>		<p>(Prof) <i>De fet, totes van bé, però van diferent. Unes van bé per una cosa, altres per una altra. A veure, què us assembla? Quines diferències hi heu notat? Aaaa veure, Jaume.</i></p> <p>(Alum1) <i>Que, per exemple, anaven, per mi anaven millor les petites perquè eren més dures, i més petites, i en canvi aquestes eren més grans i més toves. I això, quan ...</i></p> <p>(Prof) <i>I això què feia? Que anessin què, més ràpid o més lent?</i></p> <p>(Alum1) <i>Lent</i></p> <p>(Prof) <i>Més lentes, eh?</i></p> <p>(Alum1) <i>És clar, tu anaves ràpid i se't "boing"</i></p> <p>(Prof) <i>O sigui, que si vols jugar amb una cosa que</i></p>	<p>La profesora i els alumnes estan asseguts en rotllana fent valoració de l'activitat realitzada anteriorment.</p>

<p><i>no?. A lo millor un diu que la petita li anava més bé, l'altre diu que li anava més bé la gran. Vull dir que, ...</i></p> <p>(Entr) <i>Clar</i></p> <p>(Prof) <i>... és qüestió només de, de valorar que ho hagin, que ho hagin experimentat i que s'hi hagin fixat.</i></p>	<p><i>has d'anar a poc a poc, potser aquestes van bé, però si és per anar ràpid, no. Tu què diries, Joan?</i></p> <p>(Alum2) <i>Que aquestes, totes anaven bé menys la vermella. Que la vermella (?) una mica a poc a poc i després més ràpid (?)</i></p> <p>(Prof) <i>Clar, l'havies d'embalar, costava embalar-la. Aaa, Irene</i></p>	
--	---	--

Missatge de l'entrevista 1-31		Situació d'interactivitat	
SAE: 1-38	Categoria: 08	SI: SIT	Comportament o patró d'actuació: Directriu d'organització
Entrevista (40'46")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>Bueno, la recollida de material si noo estàs al cas de dir-la abans de què es dispersin, ja has begut oli.</i></p> <p>(Ent) <i>Ja, ja saps quina és la teva feina al final de la sessió, no?. Sinó ...</i></p> <p>(Prof) <i>Sí, et toca recollir-lo a tu.</i></p>		<p>(Prof) <i>Ei, ei, un moment, un moment, un moment! A, en Manel i en Jesús recullen els aros, les pilotes tothom i els estics els deixem aquí recollits i anem cap allà, eh? Si algú té molta set que vagi un moment a beure aigua.</i></p>	<p>Un cop acabada la sessió, la professora mana als alumnes que recullin el material, atorgant tasques a cadascú.</p>

Missatge de l'entrevista 2-11		Situació d'interactivitat	
SAE: 2-9	Categoria: 08	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Presentació i explicació de l'activitat
Entrevista (14'06")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>Sí, aquí era on hi han aquest parell de, d'exercicis de sí, una mica més, una mica sossos. Era dona'ls-hi idea de, de coses que podien incorporar en un, en un circuit, però normalment, (.) et donen després cinquanta mil voltes, de lo que s'inventen ells. (...)</i></p>		<p>(Prof) <i>Val, a veure. Tsss. (.) Aaaa, farem quatre files només per practicar un parell de coses iii, després de practicar aquest parell de coses, aaaa, muntarem una mena de circuit, entre tots, una mena de circuit com de mini-golf. Heu vist alguna vegada un mini-golf?, que ...</i></p> <p>(Diversos alum) <i>Sí</i></p> <p>(Prof) <i>... hi han, mmm, hi han com caminets, hei els estics!, hi ha com caminets que s'han de passar la pilota per allà acompanyant-la, hi ha alguna pujada, hi ha algun forat, hi ha ... Bueno, de moment, fem un parell de coses d'exemple, de coses que hi poden haver en un circuit, i muntarem un circuit entre tots. Un grup farà un tros, un altre grup farà un altre tros, fins que tinguem tot el circuit fet, val? (.) A veure, els uns allà, la fila allà, els dosos al costat, els tresos aquíiii.</i></p>	<p>La professora està explicant l'activitat que es farà tot seguit.</p>

Missatge de l'entrevista 2-15		Situació d'interactivitat	
SAE: 2-12	Categoria: 08	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Directriu de funcionament de l'activitat
Entrevista (22'39")		Verbalitzacions	Explicació
		<p>(Prof) <i>A veure, aquest grup. Un moment. Ara, hauríeu de deixar els estics i les pilotes quiets, quiets en una pila i dibuixar, entre tots. Seu Jaume, ...</i></p>	<p>Els alumnes estan organitzats en quatre grups per pensar i preparar una</p>

<p>(Prof) <i>I el fet de que els hi faci dibuixar, per exemple amb el guix en aquest cas, és que, bueno (.) és com si haguessin de presentar una cosa, no?. Perquè sinó <u>de vegades et pots trobar que parlen i d'allò, i a l'hora (.) i després al final improvisen i no hi ha res palpable, no saps ben bé si, si ho han decidit entre tots o no, no?</u></i></p>	<p>(Alum1) <i>Jo dibuixoooo</i></p> <p>(Prof) <i>... dibuixar, mireu, la pista, eh? aquest és l'espai que teniu, eh que sí?</i></p> <p>(Alum2) <i>Sí</i></p> <p>(Alum3) <i>Sí</i></p> <p>(Prof) <i>Doncs començar a pensar quines coses hi voleu, hi voleuuu fer. Podeu contar amb el material que hi ha al gimnàs, val? Dir: "Va, i allò que hi ha al gimnàs, o aquelles cordes, o el que sigui", val? Home, a vere, no volgueu portar les espatlles però, eh?</i></p> <p>(Alum1) <i>Jo, jo. Eh Ivette, ara em toca pensar a mi. Ara em toca</i></p>	<p>part d'un circuit que després hauran d'explicar a la resta de grups. La professora va passant pels grups, per acabar -los d'explicar el que han de fer. En aquest moment, demana als components d'un grup que facin un dibuix del circuit que han pensat.</p>
---	---	--

Missatge de l'entrevista 2-19		Situació d'interactivitat	
SAE: 2-15	Categoria: 08	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Presentació i explicació de l'activitat
Entrevista (23'38")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>Clar, a vere, tot això del treball de grup, també, en, en altres matèries és, és un treball d'actitud que també es veu, però <u>penso que en Educació Física tenim l'avantatge de què estan molt motivats, no? i que llavors nanos que a lo millor en un treball, jo què sé, de socials per posar un cas, doncs (.) a lo millor no participen perquè passen del tema o el que sigui, doncs a n'aquí, bueno, veus més purament el tema aportacions i tot això independentment de, de l'interès que els hi pugui suscitar, perquè d'entrada, ja, la majoria estan, estan ben predisposats, no?, a muntar una cosa d'aquestes. (.) M'explico? (...)</u></i></p>	<p>(Prof) <i>Doncs penseu bé què hi voleu posar. Amb què hi hagi tres o quatre coses n'hi ha prou. I podeu fer servir, apart de del material que hi ha aquí, el material del gimnàs: els tacos aquells de fusta, cordes, les piques aquelles grogues, aquelles, aquella mena de pals llargs, el que se us acudeixi, eh?</i></p>	<p>La professora està explicant, durant un SIEOA, l'activitat no motriu que hauran de realitzar els alumnes posteriorment, en un SIPNOM.</p>	

Missatge de l'entrevista 2-20		Situació d'interactivitat	
SAE: 2-16	Categoria: 08	SI: SIPNOM	Comportament o patró d'actuació: Execució de l'activitat / Observació i seguiment
Entrevista (24'16")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>És que <u>et dona una informació, l'Educació Física, que les altres matèries no et donen, eh?. Si a vegades fas comentaris sobre els alumnes amb els tutors que, que no es creuen, no?</u></i></p>		<p>Els alumnes estant duent a terme l'activitat, per grups, i la professora va de grup en grup escoltant i parlant amb els alumnes.</p>	

Missatge de l'entrevista 2-22		Situació d'interactivitat	
SAE: 2-17	Categoria: 08	SI: SIPNOM	Comportament o patró d'actuació: Directiu d'execució i funcionament de l'activitat
Entrevista (24'56")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>A més el fet de que primer m'ho hagi, m'ho hagin d'explicar,</i></p>	<p>(Prof) <i>Lo que vosaltres volgueu. Vosaltres, quan ho tingueu clar</i></p>	<p>Els alumnes estan organitzats en quatre grups, pen-</p>	

<p>vull dir d'ensenyar, fa que, per exemple, <u>quan fem algun treball d'aquest tipus al gimnàs, si ells pel seu compte quan acaben de pensar-ho van a buscar, van (.) com "buitres" a buscar el material (rient), a veure que no ens prenguin la pilota grossa, que no ens prenguin no sé què, no? Doncs no, fins que no m'ho han explicat i diuen quin material necessiten, no els hi deixo anar a buscar. A vegades sí que, al final, diuen: "I no podem afegir això", ho afegeixen, però, d'entrada, hi ha d'haver una cosa bàsica, no?, ja (.) decidida.</u></p>	<p>m'ho ensenyau, el que voleu fer. (...) Primer heu de pensar, què voleu fer i què necessiteu. I després mirarem d'on ho traiem.</p>	<p>sant i preparant una part d'un circuit que després hauran d'explicar a la resta de grups. La professora va passant pels grups, per orientar-los. En aquest moment, demana als components d'un grup que quan tinguin del tot decidit el que volen fer, li ho hauran d'ensenyar.</p>
---	---	---

Missatge de l'entrevista 3-3		Situació d'interactivitat	
SAE: 3-8	Categoria: 08	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Recapitulació anticipatòria
Entrevista (7'45")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) És que aquí, a vegades m'he trobat que, això, si no els acoto una mica (.) evidentment que hi poden posar canvis, no?, perquè, bueno, això, un cop que ho proven (.) una cosa és lo que pensen, l'altre és, és després en realitat. Per exemple, volen posar una rampa i una cosa que és, que és impossible de fer pujar la pilota per allà, no?. I llavors, clar, veuen altres coses i se'ls hi acudeixen altres coses. Bueno, un petit canvi d'acord, peroòò, però alguns llavors, eh, bueno, començarien aaa, a reestructurar tot el tros de circuit, no?</p>		<p>(Prof) (...) Quan acabem, muntarem el circuit. Us deixaré els papers per si alguna cosa no us enrecordaveu. Si algú (.) fa un petit canvi perquè al veure un material diu: "Ai, però si això ho podríem fer servir d'una altra manera!", el pot introduir, un petit canvi. Però ara no canviem tot el circuit, eh? Una cosa és canviar una cosa que provem que no ens va bé i ens agradi més d'una altra manera, i l'altra és canviar-ho tot, perquè sinó no acabarem mai, val?</p>	<p>La professora està explicant als alumnes l'activitat que han de fer.</p>

Missatge de l'entrevista 3-8		Situació d'interactivitat	
SAE: 3-12	Categoria: 08	SI: SIPNOM	Comportament o patró d'actuació: Intercanvis instruccionals de la professora amb els alumnes
Entrevista (13'17")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Entr) I després, en aquest cas quee havien sigut ells mateixos que havien muntat el, el circuit ...</p> <p>(Prof) Mm</p> <p>(Entrevistador) ... així una mica diríem que ells s'autoregulaven, no? ...</p> <p>(Prof) Sí, exacte</p> <p>(Entr)... en aquest nivell de dificultat.</p> <p>(Prof) Però a vegades et trobes</p>		<p>(Prof) Ah, un cop ho tingueu muntat, And!! Un cop ho tingueu muntat heu d'agafar un estic i una pilota cadascun i preparar tot el tros!</p> <p>(Alum1) Ens dons (?)</p> <p>(Prof) Sí. Val? A veure si va bé, si no, si s'ha de distanciar més.</p> <p>(Prof) Escolta Ivette, Ivette, munteu-ho tot primer i després aneu provant tots a veure com van les diferents coses</p>	<p>La professora ha demanat als alumnes que muntin la part d'un circuit que varen preparar la sessió anterior, per grups. Ara es va desplaçant i parlant amb els grups.</p>

<p><i>que n'hi ha algun que és molt hàbil, per exemple no?, o molt àgil en alguna cosa, i llavors posa una "birgueria", no?, perquè ell ho sap fer. Però resulta que és l'únic de la classe. Per tant, bueno, per fer un circuit per tots potser ens hem d'adequar una mica (.) al nivell més, més mitjà, no?</i></p> <p>(Entr) Sí</p> <p>(Prof) <i>Al menys en una cosa així. Una cosa és si fem joc lliure o si fem experimentació lliure, doncs, evidentment, cadascú pot tirar tant com, com vulgui, no? (.) o com pugui.</i></p>	<p>(Alum2) <i>Per aquí, com s'hi puja?</i></p> <p>(Prof) <i>Passar per aquí sota i pujar, tot alhora? Penseu que aquí hi ha una mica d'escaló, eh?</i></p> <p>(Alum3) <i>Ja, és lo que dic</i></p> <p>(Alum4) <i>Li diem tots.</i></p> <p>(Prof) <i>Em sembla que ho haureu de fer per separat. Primer passar-ho i després pujar. No ho sé, eh?</i></p>	
---	---	--

Missatge de l'entrevista 3-10		Situació d'interactivitat	
SAE: 3-23	Categoria: 08	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Assignació de torn
Entrevista (24'44")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>Aquí bueno, fer una mica allò que et deia, no?, d'intentar que, que el que ho demostra o el que ho explica, doncs, sigui, una mica, un qualsevol, un qualsevol o un que jo vulgui que sigui, per sapiguer si realment tot el grup sap què es fa. Perquè, <u>a vegades, també et trobes amb què, això, un, un ha preparat una cosa, un altre ha preparat la següent i que no saben el conjunt de (.) la part del circuit que ha fet el grup, no?</u></i></p>	<p>(Prof) <i>A veure, començarà a fer-lo la Núria. Tothom mirant cap allà, des d'aquí mateix on som, per veure què és el que s'ha de fer. Tsst, tsst.</i></p>	<p>Els alumnes han acabat de muntar un circuit que havien pensat la sessió anterior, per grups. Ara, el primer grup comença a explicar la seva part a la resta de la classe. La professora diu quin membre del grup fa l'explicació.</p>	

Missatge de l'entrevista 4-2		Situació d'interactivitat	
SAE: 4-2	Categoria: 08	SI: SIDV	Comportament o patró d'actuació: Pregunta / Resposta / Valoració
Entrevista (1'54")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>Aquest grup té tantes aportacions, sempre, volen participar tant, i dir tothom la seva, que <u>a vegades ho has de tallar perquè després te n'adones de que t'has passat molta estona xerrant, que és interessant, però clar, la sessió dura una hora i ens vem passar, no sé, deu minuts aquí parlant de com havia anat l'activitat anterior, no?. Vull dir que, <u>amb altres grups no passa, simplement diuen, dos o tres diuen alguna cosa i ja està.</u></u></i></p>	<p>(Alum1) <i>Hi havia una cosa, que quan havia aquells dos pals, que no sabia si era d'aquell grup o d'aquell, pués, cada cop que passaves, jo no tocava res eh?, però allò que tires la pilota i fa uuuu.</i></p> <p>(Prof) <i>Queia amb molta facilitat. Entre que feia aire i que era bastant poc estable, doncs aaa, queia fàcilment. Era un dia, tampoc era massa bon dia, per què feia molt vent, era... Però bueno. Diques, Joan</i></p> <p>...</p>	<p>La professora i els alumnes estan fent valoració sobre l'última activitat de la sessió anterior (un circuit d'habilitats) la qual va finalitzar de cop perquè es va posar a ploure.</p>	

Missatge de l'entrevista 4-8		Situació d'interactivitat	
SAE: 4-14	Categoria: 08	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Presentació i explicació de l'activitat
Entrevista (18'20")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <u>Tota aquesta estona xerrant, amb un altre grup haqués tingut ja una feïnada. Per a què tothom estigués escoltant, i perquè no n'hi haguessin que estiguessin jugant pels costats, i tot això!</u> (.) L'altre dia, quan vaig acabar una sessió dels de quart, (?), li vaig dir a en Jordi: "Ostres, si en Ricard em veïes amb els de quart diria "aquesta no és la mateixa", perquè ..." [rient] En canvi, amb aquests és tot més fàcil.</p>		<p>(Prof) <u>Us enrecordeu d'aquell joc que havíem jugat a vegades sense els estics, allà al gimnàs, que era aquell de pilotes fora?</u> (...) Vol dir que hi hauran pilotes que estaran en moviment quan jo toqui i les pilotes, encara que toqui el xiulet, no s'aturen. Per tant, aquestes les deixem, no les hem de tocar, val? Les hem de deixar que fagin. Lo que no hem de fer nosaltres és tocar-ne cap, val? Diques Ivette.</p>	<p>La professora ha explicat l'activitat a fer tot seguit, durant més de dos minuts.</p>

Missatge de l'entrevista 5-6		Situació d'interactivitat	
SAE: 5-11	Categoria: 08	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Directriu d'organització
Entrevista (8'25")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <u>A veure, això dee, fer les parelles aixís tant</u> (.) vull dir, pim pam poseu-s'hi, amb aquests és fàcil. <u>Hi ha altres grups que després de fer-ho una vegada, com que és una feïnada cada cop, doncs la segona vegada dic: "Tu amb tu, tu amb tu, tu amb tu"</u> (...)</p>		<p>(Prof) <u>Cosmin, tens parella?</u> (Alum1) <i>No</i> (Prof) <u>Va doncs.</u> (.) <u>Richard, vas amb en Jordi, doncs. Posa't allà. Tu ja hi has anat, amb en Jordi?</u> (Alumn2) <i>No</i> (Prof) <u>No? Doncs vinga</u> (.) <u>Va, a veure, ...</u></p>	<p>La professora ha explicat una activitat i ha demanat als alumnes que s'organitzin per parelles.</p>

Missatge de l'entrevista 5-17		Situació d'interactivitat	
SAE: 5-29	Categoria: 08	SI: SIDV	Comportament o patró d'actuació: Explicació de la pròpia actuació
Entrevista (26'40")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <u>I després que, clar, totes les consignes que no. Quan fas, quan això que és tan escampat, que la gent està tan escampada en el camp, totes les consignes que no hagi donat al principi, després ja has begut oli perquè, perquè et sentin i t'escoltin. O has d'anar passant de grup en grup o els del final ja no escolten o</u> (.) <u>Es molt difícil</u> (.) <u>que no hi hagi dispersió.</u> (...)</p>		<p>(Prof) (...) <u>Bueno laaa gràcia que tenia la cosa era d'anar comptant els punts. No sé si no estàvem prou atents perooodo segurament no m'he explicat prou bé, però fins que no hem entès què havíem de fer quan el primer rebia el, la passada de l'últim, que havia d'aixecar la mà, però quan tingués la pilota un altre cop, doncs bueno, com que ja ho havíem fet un parell o tres de vegades quan ho hem entès, ja nooo, he decidit no començar a comptar els punts. Però bueno, hi ha hagut vegades que ha acabat un grup, a vegades un altre, estava bastant igualada la cosa.</u> (...)</p>	<p>La professora està fent valoració de l'activitat realitzada anteriorment. En aquest moment, està exposant que potser no ha explicat clarament l'activitat perquè considera que els alumnes no l'han entesa.</p>

Missatge de l'entrevista 5-21		Situació d'interactivitat	
SAE: 5-38	Categoria: 08	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Directrius d'actuació
Entrevista (45'50")		Verbalitzacions	Explicació
		<p>(Prof) <u>Fem la últimaaaaaa partida. Ens tornem a</u></p>	<p>La professo-</p>

<p>(Prof) Bueno. Aquesta és la realitat de les coses. <u>Hi ha sessions que no se sap ben bé perquè, s'ajunten una sèrie de factors [riure] que l'aboquen al desastre. Inevitablement. I en canvi n'hi ha d'altres que dius: "Ostres, que bé", no?</u></p>	<p><i>col·locar al mateix lloc, que serà més senzill iii , Jaume, passa cap allà quatre pilotes de les dures i tu Andi quatre cap a, cap a la teva banda. (...)</i> <i>Joan, Joan, tu havies d'estar, tu estaves davant de la Irene, no?</i></p> <p>(Alum1) (?)</p> <p>(Prof) <i>No, justament. Tu has d'estar davant d'un de l'altre equip, perquè us la passeu així, a biaux. Manel. (...)</i> <i>A vere, Richard, tu estaves aquí? Saps com va la cosa? L'has entès o no, ara.</i></p> <p>(Alum2) <i>Sí</i></p> <p>(Prof) <i>Si tu veus que et costa molt (?) no directament. Qui te la passa a tu, la Míriam?</i></p> <p>(Alum2) <i>Aaaa, sí</i></p> <p>(Prof) <i>Quan te la passa, tu la pares i quan la tens parada, llavors pac, li passes a la Irene, val? Sí? Si algun que expliquem no l'entens, què has de fer? (...)</i> <i>Que et molesta el sol?</i></p> <p>(Alum3) <i>Sí</i></p> <p>(Prof) <i>T'hauràs de posar ulleres de sol. (...)</i> <i>Va? A veure, quatre pilotes per bandaaaa. (.) Preparats?</i></p> <p>(Alum4) <i>Sí</i></p> <p>(Prof) <i>Estigueu a punt amb l'estic. I Ivette, una mica enradera. Núria, Manel. (.) Joan, enradera. Preparats?</i></p>	<p>ra està organitzant els alumnes i donant-los directrius d'actuació, durant un SIEOA.</p>
--	---	---

Missatge de l'entrevista 6-2		Situació d'interactivitat	
SAE: 6-8	Categoria: 08	SI: SIPNOM	Comportament o patró d'actuació: Execució de l'activitat / Observació i seguiment
Entrevista (7'49")		Verbalitzacions	
		Explicació	
<p>(Prof) <u>És amb el temps que (.) Amb els anys que van passant que vas fent de mestre, doncs, del principi amb ara, me n'adono de que els deixo molt més fer que abans. Abans els hi donava totes les coses molt més, mastegades. Intervenía molt més jo, i queee cada vegada més, no només a l'Educació Física no?, amb tot (.) I, i funciona, vull dir que el deixar-los fer, deixar-los resoldre, deixar-los organitzar-se, (.) Evidentment, has de donar pautes i has d'intervenir moltes vegades, però (.) em funciona. Fins i tot, resolent conflictes entre ells mateixos, per</u></p>		<p>(Prof) <i>A veure, reunit-se cada grup, avia'm com podeu (.) millorar el temps.</i></p> <p>(Alum1) <i>Jo ja sé què fer.</i></p> <p>(Alum2) <i>Núria, "ahora veràs lo que soy capaz de hacer"</i></p> <p>(Alum1) <i>A vere, totes a les, totes, aaa, comencem tots amb pilotes</i></p> <p>(Alum3) <i>Val</i></p> <p>(Prof) <i>Ha, ha haa [riure]</i></p> <p>(Alum4) <i>Home, és clar</i></p> <p>(Alum1) <i>Anem amb una [rient]</i></p> <p>(Alum2) <i>Podem anar amb una i passar amb dues pilotes</i></p> <p>(Alum4) <i>Va, Núria</i></p>	

<i>exemple entre dos que s'han barallat o així, no ser-hi tant, no?, deixar-los, deixa'ls-hi més, més, més espai.</i>	(Alum3) <i>És molt difícil</i> (Prof) <i>Ah, com vosaltres volgueu</i> (Alum3) <i>és molt difícil jo ho he provat!</i>	
---	--	--

Missatge de l'entrevista 6-9		Situació d'interactivitat	
SAE: 6-26	Categoria: 08	SI: SIPMO	Comportament o patró d'actuació: Execució de l'activitat / Observació i seguiment
Entrevista (34'04")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>Hi ha uns jocs que també, bueno com ara això, no?, que es van modificant sobre la marxa també, mmm, amb aportacions d'ells, no?. <u>Per exemple, me'n recordo</u> que aquest joc dee, de fer gol amb la, amb la paret del fons (.) doncs això, passava que, aaa, quannnn, quan treien des de la banda, doncs, hi havia molta gent que ja el primer passe el tallaven i varen dir: "Per què no (.) bueno com ho arreglem, no?" I, bueno, va sortir d'algú: "Doncs mira, el primer que no es pugui tocar. I després, un cop hem fet el primer passe, ja ..." És a dir que, bueno (.) són coses que (.) que després ho incorpores, no?</i></p>			<p>Els alumnes estan fent un partit d'hoquei-sala. La professora observa, controla i dirigeix el joc.</p>

CATEGORIA 09: Temps de pràctica

Missatge de l'entrevista 1-8		Situació d'interactivitat	
SAE: 1-8	Categoria: 09	SI: SIT	Comportament o patró d'actuació: Directriu d'organització
Entrevista (7'40")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>Allà n'hi havia uns que estaven ja muntant un "partidillu" i, clar, no era, no era l'objectiu, no? És quan la cosa comença (.) comença a derivar cap a un cantó que no, que no interessa ...</i></p> <p>(Entr) <i>Què vols dir amb això, que és el moment en què, en què decideixes, doncs, de ...</i></p> <p>(Prof) <i>En aquest cas sí, en aquest cas ho hagués pogut fer durar una mica més si hagués vist que realment estaven fent el que havia demanat, però n'hi havia que ja començaven a fer altres coses.</i></p>		<p>(Prof) <i>A veure, veniu cap aquí.</i></p>	<p>Els alumnes es van apropant cap on és la professora.</p>
<p>La professora s'avança, en el comentari de l'entrevista, a la situació d'interactivitat: ho comenta a 7'40", però la situació no succeeix fins a 16'25", al final d'un SIPMO</p>		<p>(Prof) <i>Hei, hei, hei. Els del partidillu! Ariadna. Els del partidillu, que ara no toca [rient] (...)</i> <i>"Jo, és que és molt guai!" Va anem a seure allà, que farem una altra cosa.</i></p>	<p>Els alumnes estan utilitzant lliurement l'estic i la pilota. La professora s'adona que hi ha un grup d'alumnes fent un partidet i s'hi acosta.</p>

Missatge de l'entrevista 1-29		Situació d'interactivitat	
SAE: 1-31	Categoria: 09	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Preparació de material
Entrevista (32'38")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>Després, aquí també, com que hi ha la cosa que ajustes el temps, si hagués tingut més temps, aam, hauria tornat a fer una partida, d'aquest joc, però separant més els aros, perquè vaig veure que no, que no calia concentrar-los tant. Vull dir que permetia, fer el mateix joc però amb més velocitat i amb més llibertat de moviments, i els vaig posar molt junts. Però bueno, no hi havia temps i jaa ...</i> <i>(.) Potser algun d'aquests, d'aquests altres dies, com a escalfament, el tornare a fer, però separant més les anelles, fent-ho de l'altra manera.</i></p>			<p>La professora ha acabat d'explicar el joc que s'ha de realitzar a continuació (variant del "joc de les cadires") i està acabant de col·locar els cercols a terra. Els alumnes estan esperant per començar, tot jugant amb l'estic i la pilota.</p>

Missatge de l'entrevista 2-5		Situació d'interactivitat	
SAE: 2-4	Categoria: 09	SI: SIPMO	Comportament o patró d'actuació: Execució de l'activitat (A) / Observació i intervenció (P) / Seguiment i intervenció (A)
Entrevista (6'00")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>El que em va passar aquí</i></p>			<p>La professora està fent referència al joc</p>

<p><i>també és que, clar, això és el (.) és el joc que, una mica de, de, per començar, no?, una mica per entrar en matèria. Però clar, entre que l'expliques, que és una mica <u>aixís, complex, i que el comencem a jugar i que (.) a la que el comencem a disfrutar, que l'allargues una mica.</u></i></p> <p>(Entr) <u>Sí, es va allargar més de lo que, de lo que pensaves.</u></p> <p>(Prof) <u>Clar.</u> Vull dir que normalment, aaa, en el que en diem fase inicial, intentes fer una cosa més senzilla, però, vull dir no sé, em vaig embolicar amb això pensant que, noo sé, que, que seria més ràpid i (.) Però home, igualment, potser tampoc hauríem tingut temps de, de fer tot lo del circuit (?), vull dir que (.) en el fons va anar bé.</p>		<p>d'escalfament que s'està duent a terme i que durarà uns onze minuts, entre l'explicació, l'organització i el desenvolupament.</p>
---	--	--

Missatge de l'entrevista 2-26		Situació d'interactivitat	
SAE: 2-27	Categoria: 09	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Presentació i explicació de l'activitat
Entrevista (34'33")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <u>Aquí vaig, agafar un joc que, en principi, estava pensat en una altra sessió, però perquè no s'acabés així, amb els grups i tan dispers, vaig pensar que féssim això, uns quants (.) uns quants petits "atac i gols". Però també perquè hi va haver molt poc temps perquè l'altra es va allargar.</u></p>	<p>(Prof) <u>Ah! A veure, abans de marxar, sabeu què farem per acabar la sessió? Ja que no podem fer el circuit, que no tenim temps, ens posarem amb grups de 3, araaa els farem amb un moment, i us posareu, cada grup agafarà, bueno els dos primers grups que digui poden posar-se a les dugues porteries, els altres grups agafaran dos, un moment, un moment, agafaran entre dos pals i es muntaran la porteria. O sigui, si jo sóc la que faig de porter, em poso aquí, i la porteria és des d'aquest fins aquest, val? I els altres m'aniran tirant, a, m'aniran xutant a la porteria. El primer que em faci gol es posa ell de porter, i així anem fent xuts. La distància la decidiu vosaltres. Vosaltres us poseu d'acord, val?</u></p>	<p>La professora està explicant la següent activitat, la qual no tenia programada.</p>	

Missatge de l'entrevista 3-2		Situació d'interactivitat	
SAE: 3-7	Categoria: 09	SI: SIT	Comportament o patró d'actuació: Directriu d'actitud i comportament
Entrevista (6'07")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <u>Jo, aquesta sessió, reconec que estava, estava neguitosa, eh?. O sigui, <u>tenia por de que no tinguéssim temps</u>, aaah, veia que allò negre s'anava acostant iii, anava una mica, allò, "accelerada". (.) O sigui, no, no, recordo que no estava, allò, relaxada i tranquil·la, no?, que anava una mica com una moto. Ja tinc una certa tendència, però, aquest dia més [somrient].</u></p>	<p>(Prof) <u>Per començar, deixeu estar el material, si us plau, que sinó perdem molt de temps. A veure, per començar (.) A veure, saps què farem? Tothom es posa fora del material, fent una rotllana. Ningú toca res perquè sinó no ens en sortirem. Va.</u></p>	<p>S'ha acabat una activitat i la professora ha demanat als alumnes que s'apropin on és ella per explicar-los la següent.</p>	

Missatge de l'entrevista 4-3		Situació d'interactivitat	
SAE: 4-2	Categoria: 09	SI: SIDV	Comportament o patró d'actuació: Pregunta / Resposta / Valoració
Entrevista (1'54")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <u>Aquest grup té tantes aportacions, sempre, volen participar tant, i dir tothom la seva, que a vegades ho has de tallar perquè després te n'adones de que t'has passat molta estona xerrant, que és interessant, però clar, la sessió dura una hora i ens vem passar, no sé, deu minuts aquí parlant de com havia anat l'activitat anterior, no?. Vull dir que, amb altres grups no passa, simplement diuen, dos o tres diuen alguna cosa i ja està.</u></p>		<p>(Alum1) <u>Hi havia una cosa, que quan havia aquells dos pals, que no sabia si era d'aquell grup o d'aquell, pués, cada cop que passaves, jo no tocava res eh?, però allò que tires la pilota i fa uuuu.</u></p> <p>(Prof) <u>Queia amb molta facilitat. Entre que feia aire i que era bastant poc estable, doncs aaa, queia fàcilment. Era un dia, tampoc era massa bon dia, per què feia molt vent, era... Però bueno. Diques, Joan</u></p> <p>...</p>	<p>La professora i els alumnes estan fent valoració sobre l'última activitat de la sessió anterior (un circuit d'habilitats) la qual va finalitzar de cop perquè es va posar a ploure.</p>

Missatge de l'entrevista 4-5		Situació d'interactivitat	
SAE: 4-5	Categoria: 09	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Directriu d'actuació: organització
Entrevista (8'37")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Entr) <u>Aquí, aquí que vares fer, que vares fer els equips, eh?, mmm, tenies algun criteri, buscaves algun criteri concret a l'hora de felse o eraaa, era aleatòriament.</u></p> <p>(Prof) <u>No, que quedés una mica repartit. Que hagués una micaaaa, de més hàbils en un cantó i de més hàbils a l'altre i, a l'hora d'aparellar-los vaig intentar, també, que a cadascú li toqués una parella d'una dificultat semblant.</u></p> <p>(Entr) <u>Sí</u></p> <p>(Prof) <u>Peró aixís molt, molt ràpidament, eh?. <u>No tots van quedar ben aparellats. Però és que sinó hagués perdut molt temps.</u> (.) A més, com que contava la rapidesa de cada u en treure-li la, a la seva parella, però també contava la rapidesa de tot l'equip, doncs bueno, la cosa individual tam, també quedava una mica diluïda, no? (.) A vegades és, simplement per <u>economitzar temps, eh?</u> (?) dius "pim pam", aixís tal com et vé, no? Però aquesta vegada, al ser parella, doncs si que vaig tindre la, la (?)</u></p>		<p>(Prof) <u>A veure, la Irene també agafa un estic vermell. La Sandra, en Richard (.) aaaa, Manel, l'Andi (.) Un, dos, tres quatre, cinc, sis, set, vuit, nou (.) iii la Núria (.) Els altres agafeu un estic blau o verd (.) Però no agafeu pilota els altres, eh? Vosaltres heu d'estar per aquí a la tanca, al voltant del camp.</u></p> <p>(Alum1) <u>A qui li puc treure jo? A qui li puc treure? Andi, "te he fichao. Voy a ir a por ti"</u></p> <p>(Prof) <u>A veure, Jaume! Poseu-se (.) al voltant del camp tothom. Ara us diré la vostra parella, va! Jaume! (.) A veure? Les pilotes quietes un moment. (.) No, al voltant, al voltant. Heu d'estar tocant a la tanca, val? Escampats! Sara, allà no hi ha ningú.</u></p> <p>(Alum2) <u>Ah, vale.</u></p> <p>(Prof) <u>Ivette, a la tanca! (.) Val, a veure? En Manell aniraaaà amb en Víctor. En Richard aniraaaà (.) aaaaamb la Ivette. La Núria, amb en Joan. L'Irene amb la Paulaaaa. La Sandra amb la Saraaa. En Cosmin amb en Jaume. L'Andi amb aaa en Jesús. I en Cosmin, quan acabi amb en Jaume, va per en Francesc, o quan acabi amb en Francesc va per en Jaume. N'ha de fer dos, val?</u></p>	<p>La professora, després d'explicar un joc, està organitzant els alumnes en equips: anomena cada alumne un per un i els diu a quin equip han d'anar.</p>

Missatge de l'entrevista 4-6		Situació d'interactivitat	
SAE: 4-6	Categoria: 09	SI: SIPMO	Comportament o patró d'actuació: Directriu de final de l'activitat
Entrevista (12'12")		Verbalitzacions	Explicació
(Prof) <i>No. És amb el següent grup que, que com que no se la treien dic: "Bueno, ja han passat dels dos minuts i pico, doncs..." Si no encara hi seríem.</i>		(Prof) Eh, eh. <i>Piiiiip</i> [xiulet]	
En observar la primera partida d'un joc, la professora recorda el que va fer després, al final de la segona. Així, aquesta intervenció fa referència a una situació que va succeir al cap de dos minuts: va decidir que el joc finalitzés.		(Prof) <i>Pi pi piiiip Pip</i> [xiulet] <i>Ja està. Heu fet dos minuts i mig, heu fet més que els altres.</i>	

Missatge de l'entrevista 4-13		Situació d'interactivitat	
SAE: 4-19	Categoria: 09	SI: SIPMO	Comportament o patró d'actuació: Informació del temps de pràctica
Entrevista (24'15")		Verbalitzacions	Explicació
(Prof) <i>Això de mig minut, és un temps tot així, eh?</i> [rient] (Professora) <i>Bueno, és allò que ho faig així més o menys.</i> (Entr) <i>Sí</i> (Prof) <i>Quan em sembla que n'hi ha alguns que comencen a estar molt cansats, començo a dir: "Va, que queda poc temps"</i> [rient], <i>i vaig mirant el rellotge.</i> (Prof) <i>Home, depèn de l'activitat, eh? Jo què sé, si es juga a matar (?), per exemple, controlo exactament, vull dir.</i>		(Prof) <i>Mig minut</i>	La professora informa als alumnes que queda mig minut per acabar l'activitat.

Missatge de l'entrevista 5-2		Situació d'interactivitat	
SAE: 5-8	Categoria: 09	SI: SIPMO	Comportament o patró d'actuació: Directriu d'organització
Entrevista (5'48")		Verbalitzacions	Explicació
(Prof) <i>El tema aquest de canviar de parella és un tema d'economia de temps. Per què si van a veure amb qui van i amb qui no van i amb aquest que és amic i l'altre (.) triquen molt més, no?. En canvi si es fa pim-pam amb el primer que ve, doncs ja ...</i>		(Prof) <i>Piiip</i> [xiulet] <i>Canvi de parellaaaa!</i>	Els alumnes estan fent una activitats per parelles. Al senyal de la professora, han de canviar el company de la parella.

Missatge de l'entrevista 5-9		Situació d'interactivitat	
SAE: 5-20	Categoria: 09	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Presentació i explicació de l'activitat (P)
Entrevista (21'27")		Verbalitzacions	Explicació
(Prof) <i>Una altra cosa que no els hi</i>		(Prof) <i>Aa, tirat més cap aquí</i>	La professora ha explicat

<p><i>dic, per exemple, fins al final i que els hi podria haver donat un cop de mà en fer-ho, perquè potser hagués sigut tot més àgil, és el tema de que, bueno, de que tu la pots contestar directament quan et ve, si et ve molt bé i controles una mica, però que sinó lo més fàcil és parar-la i després tirar. Iiii, clar, ja està bé que se n'adonin ells, però penso que potser hagués agilitzat aquesta activitat i la següent si els hi hagués (.) Però, bueno, lo d'agilitzar és simplement perquè, bueno, tenim tantes poques sessions, és ...</i></p> <p>(Entr) <i>Clar.</i></p> <p>(Prof) <i>No és perquè no em sembli bé queee, se'n vagin adonant, no?, ...</i></p> <p>(Entr) <i>Sí. És una mica el, el, el compaginar el fet que ells descobreixin amb tu, ...</i></p> <p>(Prof) <i>... amb el temps que tens.</i></p> <p>(Entr) <i>Exacte. I amb tu dona'ls-hi la, la, la consigna específica, no?</i></p> <p>(Prof) <i>Sí.</i></p>	<p><i>Francesc. Vine, Víctor, cap allà! Rotllana! Val, no tant, no tant. Cap aquí vull dir.(.) Aa, Sara, una mica enradera. Preparats. Per on començaràs? Per en Francesc, Irene, pim, pim, pim. Aixís, val? Per tant (?) la següent vegada (?) després tu i aixís, eh?</i></p>	<p>l'activitat que hauran de realitzar els alumnes a continuació i els alumnes han fet preguntes. En aquest moment, la professora està organitzant els alumnes en dos grups, per fer l'activitat posteriorment.</p>
--	---	---

Missatge de l'entrevista 5-12		Situació d'interactivitat	
SAE: 5-24	Categoria: 09	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Directriu d'actuació: actitud i comportament
Entrevista (23'57")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>També una altra hagués sigut enlloc de fer tres grups, fer-ne dos, que era més fàcil de controlar sí, si tot, tothom ho feia, no? (.) El que passa que llavors s'hagués fet etern.</i></p>		<p>(Prof) <i>(...) Va! El tercer! Però he dit ben clar (.) Francesc, he dit que dèiem "ja" quan recuperaves la pilota, no abans. Ho heu dit abans d'hora. Ho heu dit abans d'hora! (.) A veure, Cosmin, no vull veure ningú amb l'estic per dalt. A punt, va! Piiip [xiulet]</i></p>	<p>Ha acabat una partida d'un joc. Ara la professora està donant directrius d'actuació als alumnes, abans de començar-ne una altra.</p>

Missatge de l'entrevista 6-5		Situació d'interactivitat	
SAE: 6-15	Categoria: 09	SI: SIPMO	Comportament o patró d'actuació: Execució de l'activitat (A) / Observació i intervenció (P) / Seguiment i intervenció (A)
Entrevista (17'16")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>Si hagués tingut més sessions per fer, lo ideal hauria sigut començar fent, per exemple, els d'un equip estan fixes al, a fora, i se la van passant i els del mig l'han de pescar quan, quan es creua, no?, enlloc de fer tots amb moviment. Perooó, seria un, un joc previ, no? (.) Aquest, després vaig</i></p>			<p>Els alumnes estan jugant al "Joc de les 5 passades". La professora ha decidit dividir el grup en quatre equips i realitzar dos jocs simultàniament. En aquest moment, està donant directrius a un grup.</p>

<i>veure que era una mica massa complicat, fer-lo, així, de cop.</i>		
--	--	--

Missatge de l'entrevista 6-7		Situació d'interactivitat	
SAE: 6-19	Categoria: 09	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Presentació i explicació de l'activitat
Entrevista (27'23")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>Aquí també, la idea era fer els tres partits, primer amb la, amb la norma aquesta de, que feien punt cada vegada que tocaven a qualsevol lloc de la paret. (.) I després, tornar-ho a fer, tres mini-partits, però ja, mm, limitant a la porteria, no?.</i></p> <p>(Entr) <i>Sí</i></p> <p>(Prof) <i>No hi va haver temps, ...</i></p> <p>(Entr) <i>No hi va haver temps.</i></p> <p>(Prof) <i>... evidentment, no? [Rient]</i></p>		<p>(Prof) <i>(...) A veure, ara farem l'última activitat, aaaaa, consisteix en que farem tres equips, i farem com una mena de mini-partidillus, que dieu vosaltres, però rotatius. És a dir, hi haurà un equip que estarà descansant, n'hi haurà dos que estaran jugant, us deixaré anar a fer un glop d'aigua perquè fa molta calor, i, al cap de cinc minuts, bueno depèn del temps, cinc o set minuts, l'equip que estava descansant jugarà i un dels que jugava descansarà, i rodarem així. Quines normes de joc posarem? Doncs, per exemple, que per fer gol n'hi ha prou, de moment al menys, si de cas després ja ho canviarem, n'hi ha prou amb que la pilota (.) quan la tenen els d'aquest equip, la pilota toqui a la tanca d'allà. A qualsevol punt de la tanca. Si toca la tanca, sense anar més alta que l'alçada del genoll, és gol, és punt. Si va més alta o no arriba, doncs, aaaa, no és punt.</i></p>	<p>La professora està explicant l'activitat que s'haurà de realitzar tot seguit.</p>

CATEGORIA 10: Activitats anteriors

Missatge de l'entrevista 1-1		Situació d'interactivitat	
SAE: 1-2	Categoria: 10	SI: SIR	Comportament o patró d'actuació: Pregunta (P) / Resposta (A) / Valoració (P)
Entrevista (0'54")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) Aquí estàvem una mica recordant, perquè a <u>Cicle Mitjà alguna sessió havíem fet, així, una mica exploració lliure amb diferents materials i havíem agafat estics i tot això, i això sí que era una cosa que els hi recalava, vull dir, a veure, si s'enrecordaven del tema següent.</u></p>		<p>(Prof) "Lavors, a veure, per començar, per a què tothom ho tingui clar, quines coses us assembla que podríem haver de tenir en compte per a què no hi hagi problemes, ni amb els estics ni amb vosaltres. A veure, que alguna vegada em penso que l'any passat, i així, ja hi havíem jugat."</p> <p>(Alum1) No aixecar el pal enlaire.</p> <p>(Prof) A veure, si hem d'aixecar el pal per fer alguna cosa (.) ha de ser quan estiguem ben bé sols, si hi ha gent al voltant no podem pas aixecarlo, eh?. Vigilem perquè és que això pot fer mal, eh?. Què més ?</p> <p>(Alum1) I també que si després, no el llancem, quan d'allò, quan el deixem per terra ...</p> <p>(Prof) Que</p> <p>(Alum1) ... que es pot trencar.</p> <p>(Prof) O sigui que si el deixem, el deixem amb compte, perquè aquests, sobretot els que estan molt ressecs, si, amb un cop fort es poden trencar, eh?</p>	<p>La sessió acaba de començar.</p>

Missatge de l'entrevista 2-2		Situació d'interactivitat	
SAE: 2-2	Categoria: 10	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Preparació de material
Entrevista (4'25")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <u>Com que l'altre dia ja els hi havia deixat provar molt els tipus de pilota, quan fèiem el joc aquest, doncs, vaig pensar que fessin servir tots les mateixes així, en principi, tots tenien les mateixes possibilitats de, de poder-la de conduir.</u></p>		<p>(Prof) (...) Mira, per exempleee, la Núria serà el primer llop. Els altres agafen un estiiiiic, un arooo i una pilota. (.) Les pilotes avui, les reparteixo jo. Vinga, pilota, pilota, pilota, piilota.</p>	<p>La professora ha explicat el joc de "El llop i els xais". Cada alumne ha agafat un estic i ara la professora està repartint pilotes (de les mateixes característiques per a tothom -mida, duresa...-).</p>

CATEGORIA 11: Fer l'activitat de forma diferent i/o fer-la més endavant

Missatge de l'entrevista 1-21		Situació d'interactivitat	
SAE: 1-21	Categoria: 11	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Preparació de material
Entrevista (20'59")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>Al principi també havia pensat de fer (.), bueno, a on posa materials [referint-se al full de programació] si ho veus, de fer servir les pastilles aquelles de, de cops, de l'estic de hoquei.</i></p> <p>(Entr) <i>Sí, de hoquei.</i></p> <p>(Prof) <i>Després no sé perquè, però se'm va anar del cap i vaig trobar-me fent-ho amb les pilotes i quan vaig tornar a mirar el full de sessió dic "ostres, ...". Mira no ho sé, potser més endavant algun dia les incorporo com a (.), per a qué provin, no?</i></p>		<p>(Prof) <i>A veure, les que tingueu vosaltres deixeu-les aquí i us donaré ... Primer ho farem tots amb una de tennis per exemple, val?</i></p> <p>[La professora s'ajup davant la caixa de les pilotes, i les va donant al pri-mer de cada fila]</p>	<p>La professora ha explicat el funcionament de la propera activitat i ara està repartint una pilota a cada alumne.</p>

Missatge de l'entrevista 1-30		Situació d'interactivitat	
SAE: 1-31	Categoria: 11	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Preparació de material
Entrevista (32'38")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>Després, aquí també, com que hi ha la cosa que ajustes el temps, si hagués tingut més temps, aam, hauria tornat a fer una partida, d'aquest joc, però separant més els aros, perquè vaig veure que no, que no calia concentrar-los tant. Vull dir que permetia, fer el mateix joc però amb més velocitat i amb més llibertat de moviments, i els vaig posar molt junts. Però bueno, no hi havia temps i jaa (.) Potser algun d'aquests, d'aquests altres dies, com a escalfament, el tornaré a fer, però separant més les anelles, fent-ho de l'altra manera.</i></p>			<p>La professora ha acabat d'explicar el joc que s'ha de realitzar a continuació (variant del "joc de les cadires") i està acabant de col·locar els cercols a terra. Els alumnes estan esperant per començar, tot jugant amb l'estic i la pilota.</p>

Missatge de l'entrevista 2-7		Situació d'interactivitat	
SAE: 2-6	Categoria: 11	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Directriu d'actuació
Entrevista (9'50")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>Per donar una mica més de vidilla en el joc, perquè sinó n'hi havia molts que, que no els aportava res, només anaven (.) a pasturar una mica la pilota i després tornaven cap a casa.</i></p> <p><i>Tot i que ara que ho veig, potser lo ideal seria haver-ne posat un parell més o tres, fins i tot.</i></p>		<p>(Prof) <i>Molt bé. Doncs ara (.) ara hi haurà dos llops.</i></p> <p>(Diversos alum) <i>Ueeeé / Bé / Oooo / Que guai</i> [i altres crits i exclamacions]</p>	<p>S'acaba de fer una partida del joc de persecució "El llop i els xais", en la qual només hi havia un llop (perseguidor). La professora diu als alumnes que a la propera partida hi haurà dos llops.</p>

(Entr) <i>Per què ...?</i>		
(Prof) <i>Perquè sigui més dinàmic, no? Però bueno.</i>		

Missatge de l'entrevista 5-10		Situació d'interactivitat	
SAE: 5-20	Categoria: 11	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Presentació i explicació de l'activitat (P)
Entrevista (21'27")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <u>Veient-ho ara, una altra cosa que no els hi dic, per exemple, fins al final i que els hi podria haver donat un cop de mà en fer-ho, perquè potser hagués sigut tot més àgil, és el tema de que, bueno, de que tu la pots contestar directament quan et ve, si et ve molt bé i controles una mica, però que sinó lo més fàcil és parar-la i després tirar. Iiii, clar, ja està bé que se n'adonin ells, però penso que potser hagués agilitzat aquesta activitat i la següent si els hi hagués (.) Però, bueno, lo d'agilitzar és simplement perquè, bueno, tenim tantes poques sessions, és ...</u></p> <p>(Entr) <i>Clar.</i></p> <p>(Prof) <i>No és perquè no em sembli bé queee, se'n vagin adonant, no?, ...</i></p> <p>(Entr) <i>Sí. És una mica el, el, el compaginar el fet que ells descobreixin amb tu, ...</i></p> <p>(Prof) <i>... amb el temps que tens.</i></p> <p>(Entr) <i>Exacte. I amb tu dona'ls-hi la, la, la consigna específica, no?</i></p> <p>(Prof) <i>Sí.</i></p>		<p>(Prof) <i>Aa, tirat més cap aquí Francesc. Vine, Víctor, cap allà! Rotllana! Val, no tant, no tant. Cap aquí vull dir.(.) Aa, Sara, una mica enradera. Preparats. Per on començaràs? Per en Francesc, Irene, pim, pim, pim. Aixís, val? Per tant (?) la següent vegada (?) després tu i aixís, eh?</i></p>	<p>La professora ha explicat l'activitat que hauran de realitzar els alumnes a continuació i els alumnes han fet preguntes.</p> <p>En aquest moment, la professora està organitzant els alumnes en dos grups, per fer l'activitat posteriorment.</p>

Missatge de l'entrevista 5-13		Situació d'interactivitat	
SAE: 5-24	Categoria: 11	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Directriu d'actuació: actitud i comportament
Entrevista (23'57")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <u>També una altra hagués sigut enlloc de fer tres grups, fer-ne dos, que era més fàcil de controlar sí, si tot, tothom ho feia, no? (.) El que passa que llavors s'hagués fet etern.</u></p>		<p>(Prof) <i>(...) Va! El tercer! Però he dit ben clar (.) Francesc, he dit que deïem "ja" quan recuperaves la pilota, no abans. Ho heu dit abans d'hora. Ho heu dit abans d'hora! (.) A veure, Cosmin, no vull veure ningú amb l'estic per dalt. A punt, va! Piiip [xiulet]</i></p>	<p>Ha acabat una partida d'un joc. Ara la professora està donant directrius d'actuació als alumnes, abans de començar-ne una altra.</p>

Missatge de l'entrevista 5-15		Situació d'interactivitat	
SAE: 5-27	Categoria: 11	SI: SIPMO	Comportament o patró d'actuació: Execució de l'activitat (A) / Observació i intervenció (P) / Seguiment i intervenció (A)
Entrevista (24'43")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>Bueno, aquí la idea és que fessin una mica de, de precisió i de punteria, no?</i></p> <p>(Entr) <i>Sí</i></p> <p>(Prof) <i>El que està al mig que vagi seguint capaç de canviar la direcció. Però vaja, no ho sé (.) de cara a una altra (.) En un altre moment és un, una activitat que poder no repetiré o la plantejaré d'una altra manera (.) O la faré en ple hivern [Rient].</i></p> <p>(Entr) <i>Un dia que no faci sol.</i></p> <p>(Prof) <i>Un dia que no faci aquest, clec de sol.</i></p>		<p>(Prof) <i>Piiiiip [xiulet] (...)</i> <i>Bé Richard, ara sí</i></p>	<p>Els alumnes estan realitzant un joc de passada i recepció per equips, en el qual el primer equip que acaba, guanya. Ha acabat la tercera partida i acaba de començar la quarta.</p>

Missatge de l'entrevista 6-6		Situació d'interactivitat	
SAE: 6-15	Categoria: 11	SI: SIPMO	Comportament o patró d'actuació: Execució de l'activitat (A) / Observació i intervenció (P) / Seguiment i intervenció (A)
Entrevista (17'16")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>Si hagués tingut més sessions per fer, lo ideal hauria sigut començar fent, per exemple, els d'un equip estan fixes al, a fora, i se la van passant i els del mig l'han de pescar quan, quan es creua, no?, enlloc de fer tots amb moviment. Perooó, seria un, un joc previ, no? (.) Aquest, després vaig veure que era una mica massa complicat, fer-lo, així, de cop.</i></p>			<p>Els alumnes estan jugant al "Joc de les 5 passades". La professora ha decidit dividir el grup en quatre equips i realitzar dos jocs simultàniament. En aquest moment, està donant directrius a un grup.</p>

CATEGORIA 12: Activitat no programada

Missatge de l'entrevista 2-27		Situació d'interactivitat	
SAE: 2-27	Categoria: 12	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Presentació i explicació de l'activitat
Entrevista (40'48")		Verbalitzacions	Explicació
(Prof) <u>Aquí vaig, agafar un joc que, en principi, estava pensat en una altra sessió, però perquè no s'acabés així, amb els grups i tan dispers, vaig pensar que féssim això, uns quants (.) uns quants petits "atac i gols". Però també perquè hi va haver molt poc temps perquè l'altra es va allargar.</u>		(Prof) <i>Ah! A veure, abans de marxar, sabeu què farem per acabar la sessió? Ja que no podem fer el circuit, que no tenim temps, ens posarem amb grups de 3, araaa els farem amb un moment, i us posareu, cada grup agafarà, bueno els dos primers grups que digui poden posar-se a les dugues porteries, els altres grups agafaran dos, un moment, un moment, agafaran entre dos pals i es muntaran la porteria. O sigui, si jo sóc la que faig de porter, em poso aquí, i la porteria és des d'aquest fins aquest, val? I els altres m'aniran tirant, a, m'aniran xutant a la porteria. El primer que em faci gol es posa ell de porter, i així anem fent xuts. La distància la decidíu vosaltres. Vosaltres us poseu d'acord, val?</i>	La professora està explicant la següent activitat, la qual no tenia programada.

Missatge de l'entrevista 3-4		Situació d'interactivitat	
SAE: 3-9	Categoria: 12	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Presentació i explicació de l'activitat
Entrevista (8'27")		Verbalitzacions	Explicació
(Prof) <u>Com queeee l'objectiu d'aquesta sessió era, i de l'anterior, era, bueno, augmentar la precisió, mirar de controlar la pilota i tot això, doncs bueno, se'm va ocórrer això, anar seguint les línies de la pista i sapiguer, també, parar en sec. Aaaa (.) no estava preparada.</u>		(Prof) <i>A veure (.) Abans de muntar els circuits, farem un joc, bueno un joc, una mica deee, de pràctica conduint amb l'estic una pilota, cadascú agafarà la que voldrà, conduint l'estic, la única con, la única condició és conduir la pilota per sobre d'alguna línia. De línies, a n'aquí a la pista, n'hi ha moltes, val? Tenim les línies pintades, tenim les línies aquestes del formigó, n'hi ha que són curves, fins i tot, allà a les àrees de handbol, val? La qüestió és que aneu sempre per una línia, per tant, no correu gaire. (...)</i>	La professora està explicant el funcionament de la següent activitat, la qual no estava programada.

CATEGORIA 13: Objectiu/s d'aprenentatge programat/s

Missatge de l'entrevista 1-5		Situació d'interactivitat	
SAE: 1-3	Categoria: 13	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Presentació i explicació de l'activitat
Entrevista (2'45")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>És clar, doncs ara sempre és anar fent lo que hem vist fer, no?. S'ha d'insistir una mica perquè, perquè se se n'adonguin de què amb això poden fer coses que, jo què sé, com (.) com a una se li vaaa acudir doncs de, de fer botar la pilota amb l'estic, fer-la (.) colpejar la pilota en l'aire, no?, d'entrada (.) Fins que no veuen realment algú que fa una altra cosa no, no se'ls hi acut que poden aixecar l'estic de terra, per exemple, no?</i></p> <p>(Ent) <i>És potser una mica lo que els hi estaves demanant aquí, no? Que ...</i></p> <p>(Prof) <i>Sí, sí, sí, perquè, és clar, lo primer, lo fàcil, és això no (.) És que quan veuen estics ja diuen anem a jugar a hoquei, bueno no, sí que aprendran coses a fer amb l'estic que s'assemblen amb el hoquei, però ...</i></p>		<p>(Prof) <i>Inventeu-se. Eh?. A veure quantes coses se us acut que es poden fer diferents amb l'estic i amb diferents pilotes, val?. Seria una cosa individual perquè després ja farem més coses amb parelles i amb grups. De moment a veure, a veure quines coses se us acudeixen que es puguin fer, d'acord? Doncs, a veure, els estics van tots igual de bé, eh?, per tant, és igual el color que agafem perquè no farem pas equips, eh?. I de pilotes, vosaltres mateixos, una estoneta farem això.</i></p>	<p>La professora i els alumnes estan asseguts a terra, en rotllana. La professora està explicant l'activitat que s'haurà de realitzar tot seguit.</p>
<p>La professora fa el comentari durant la visualització d'un SIEOA, però es refereix a la seva actuació durant el SIPMO posterior.</p>			
<p><u>Objectiu d'aprenentatge</u> Conèixer les possibilitats motrius dels estics amb les pilotes i les "pastilles".</p>			

Missatge de l'entrevista 1-6		Situació d'interactivitat	
SAE: 1-6	Categoria: 13	SI: SIPMO	Comportament o patró d'actuació: Directriu de funcionament de l'activitat
Entrevista (4'52")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>En aquesta activitat bàsicament lo que esperava, una mica, és veure a qui se li acudia realment una cosa que fos diferent de conduir la pilota amb l'estic i propiciar-ho una mica, no?</i></p>		<p>(Prof) <i>Aneu provant coses noves. (...) Aneu provant amb diferents pilotes, diferents coses que es puguin fer.</i></p>	<p>Els alumnes es mouen per tota la pista, realitzant diferents accions amb l'estic i la pilota (fonamentalment, conduccions i llançaments).</p>
<p><u>Objectiu d'aprenentatge</u> Conèixer les possibilitats motrius dels estics amb les pilotes i les "pastilles".</p>			

Missatge de l'entrevista 1-7		Situació d'interactivitat	
SAE: 1-7	Categoria: 13	SI: SIPMO	Comportament o patró d'actuació: Intervenció motriu: ajuda en l'execució
Entrevista (6'01")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>Veus aquí m'havia trobat amb una que estava fent alguna cosa (.) aquesta l'agafava com un (.) una mica com un bat de beisbol. El que passa que li costava molt, no se'n sortia i la vaig ajudar (.) tirant la pilota. Alguna altra s'hi va afegir.</i></p>		<p>(Prof) <i>No hi ha manera, eh? (.) I si jo te la tiro, Paula?</i></p> <p>(Alum2) <i>Després a mi, Montse. Espera que m'aparto.</i></p> <p>(Prof) <i>Tampoc.</i> [La professora ha llençat la pilota a l'Alum1]</p> <p>(Prof) <i>Aparta't, Sara.</i> [Dirigint-se a l'Alum2]</p> <p>(Prof) <i>Toma</i> [La professora ha tornat a llençar la pilota a l'Alum1]</p> <p>(Prof) <i>És que és molt petita, Sara. Poder, poder amb una de més gran, serà més fàcil.</i> [La professora ha tornat a llençar la pilota a l'Alum1]</p>	<p>Els alumnes estan utilitzant el material (estic i pilota) lliurement. La professora s'apropa a una alumna (Alum1) que intenta llançar la pilota utilitzant l'estic com si fos un bat de beisbol i l'ajuda.</p>
<p><u>Objectiu d'aprenentatge</u> Conèixer les possibilitats motrius dels estics amb les pilotes i les "pastilles".</p>			

Missatge de l'entrevista 1-9		Situació d'interactivitat	
SAE: 1-8	Categoria: 13	SI: SIT	Comportament o patró d'actuació: Directriu d'organització
Entrevista (7'40")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>Allà n'hi havia uns que estaven ja muntant un "partidillu" i, clar, no era, no era l'objectiu, no? És quan la cosa comença (.) comença a derivar cap a un cantó que no, que no interessa ...</i></p> <p>(Entr) <i>Què vols dir amb això, que és el moment en què, en què decideixes, doncs, de ...</i></p> <p>(Prof) <i>En aquest cas sí, en aquest cas ho hagués pogut fer durar una mica més si hagués vist que realment estaven fent el que havia demanat, però n'hi havia que ja començaven a fer altres coses.</i></p>		<p>(Prof) <i>A veure, veniu cap aquí.</i></p>	<p>Els alumnes es van apropant cap on és la professora.</p>
<p>La professora s'avança, en el comentari de l'entrevista, a la situació d'interactivitat: ho comenta a 7'40", però la situació no succeeix fins a 16'25", al final d'un SIPMO</p>		<p>(Prof) <i>Hei, hei, hei. Els del partidillu! Ariadna. Els del partidillu, que ara no toca [rient] (...)</i></p> <p><i>"Jo, és que és molt guai!" Va anem a seure allà, que farem una altra cosa.</i></p>	<p>Els alumnes estan utilitzant lliurement l'estic i la pilota. La professora s'adona que hi ha un grup d'alumnes fent un partidet i s'hi acosta.</p>
<p><u>Objectiu d'aprenentatge</u> Conèixer les possibilitats motrius dels estics amb les pilotes i les "pastilles".</p>			

Missatge de l'entrevista 1-10		Situació d'interactivitat	
SAE: 1-9	Categoria: 13	SI: SIDV	Comportament o patró d'actuació: Pregunta / Resposta / Valoració
Entrevista (8'42")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) Bueno, el motiu de posar-ho en comú, òbviament, és que després tots podessin practicar-ho tot perquè espontàniament no acabava de sortir.</p>		<p>(Prof) A veure, entre tots, quines coses diferents us han anat sortint, eh? Des de les coses més habituals fins a coses més estranyes que se'ns hagin acudit, eh? A veure, Sandra</p> <p>(Alum1) Que, he tirat la pilota iii, aaa, l'he tirat.</p> <p>(Prof) O sigui com si fos el bat de palo-mato, eh?. Una cosa així, val? És una possibilitat. Més coses. Manel</p> <p>(Alum2) Que, jo he vigilat que no hi hagués ningú, i he jugat a golf.</p> <p>(Prof) Aixó. Si fem algo que s'ha d'aixecar, eee, l'estic sobretot vigilem que no hi hagi ningú, eh?. A golf. O sigui com ho feies. Avia'm, ensenya'ns-ho amb una pilota. Quina pilota, gran o petita?</p> <p>(Alum2) Aaaa, petita.</p> <p>(...)</p>	<p>Els alumnes han estat utilitzant lliurement l'estic i la pilota. La professora els ha cridat per fer valoració de l'activitat.</p>
<p><u>Objectiu d'aprenentatge</u> Conèixer les possibilitats motrius dels estics amb les "pastilles".</p>			

Missatge de l'entrevista 1-22		Situació d'interactivitat	
SAE: 1-21	Categoria: 13	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Preparació de material
Entrevista (20'59")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <u>Al principi també havia pensat de fer (.), bueno, a on posa materials [referint-se al full de programació] si ho veus, de fer servir les pastilles aquelles de, de cops, de l'estic de hoquei.</u></p> <p>(Entr) Sí, de hoquei.</p> <p>(Prof) <u>Després no sé perquè, però se'm va anar del cap i vaig trobar-me fent-ho amb les pilotes i quan vaig tornar a mirar el full de sessió dic "ostres, ...". Mira no ho sé, potser més endavant algun dia les incorporo com a (.), per a què provin, no?</u></p>		<p>(Prof) A veure, les que tingueu vosaltres deixeu-les aquí i us donaré ... Primer ho farem tots amb una de tennis per exemple, val?</p> <p>[La professora s'ajup davant la caixa de les pilotes, i les va donant al primer de cada fila]</p>	<p>La professora ha explicat el funcionament de la propera activitat i ara està repartint una pilota a cada alumne.</p>
<p><u>Objectiu d'aprenentatge</u> Conèixer les possibilitats motrius dels estics amb les "pastilles".</p>			

Missatge de l'entrevista 2-8		Situació d'interactivitat	
SAE: 2-6	Categoria: 13	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Directriu d'actuació
Entrevista (9'50")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>Per donar una mica més de vidilla en el joc, perquè sinó n'hi havia molts que, que no els aportava res, només anaven (.) a pasturar una mica la pilota i després tornaven cap a casa.</i> <i>Tot i que ara que ho veig, potser lo ideal seria haver-ne posat un parell més o tres, fins i tot.</i></p> <p>(Entr) <i>Per què ...?</i></p> <p>(Prof) <i>Perquè sigui més dinàmic, no? Però bueno.</i></p>		<p>(Prof) <i>Molt bé. Doncs ara (.) ara hi haurà dos llops.</i></p> <p>(Diversos alum) <i>Ueeeeé / Bé / Oooo / Que guai [i altres crits i exclamacions]</i></p>	<p>S'acaba de fer una partida del joc de persecució "El llop i els xais", en la qual només hi havia un llop (perseguidor). La professora diu als alumnes que a la propera partida hi haurà dos llops.</p>
<p><u>Objectiu d'aprenentatge</u> Anar coneixent les diferents maneres de d'utilitzar l'estic en funció del que volem fer.</p>			

Missatge de l'entrevista 2-12		Situació d'interactivitat	
SAE: 2-9	Categoria: 13	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Presentació i explicació de l'activitat
Entrevista (14'06")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>Sí, aquí era on hi han aquest parell de, d'exercicis de sí, una mica més, una mica sossos. Era dona's-hi idea de, de coses que podien incorporar en un, en un circuit, però normalment, (.) et donen després cinquanta mil voltes, de lo que s'inventen ells. (...)</i></p>		<p>(Prof) <i>Val, a veure. Tsss. (.) Aaaa, farem quatre files només per practicar un parell de coses iii, després de practicar aquest parell de coses, aaaa, muntarem una mena de circuit, entre tots, una mena de circuit com de mini-golf. Heu vist alguna vegada un mini-golf?, que ...</i></p> <p>(Diversos alum) <i>Sí</i></p> <p>(Prof) <i>... hi han, mmm, hi han com caminets, hei els estics!, hi ha com caminets que s'han de passar la pilota per allà acompanyant-la, hi ha alguna pujada, hi ha algun forat, hi ha ... Bueno, de moment, fem un parell de coses d'exemple, de coses que hi poden haver en un circuit, i muntarem un circuit entre tots. Un grup farà un tros, un altre grup farà un altre tros, fins que tinguem tot el circuit fet, val? (.) A veure, els uns allà, la fila allà, els dosos al costat, els tresos aquíiii.</i></p>	<p>La professora està explicant l'activitat que es farà tot seguit.</p>
<p><u>Objectiu d'aprenentatge</u> Anar coneixent les diferents maneres de d'utilitzar l'estic en funció del que volem fer. Ser capaços de treballar en grup, fent-hi aportacions significatives</p>			

Missatge de l'entrevista 2-14		Situació d'interactivitat	
SAE: 2-11	Categoria: 13	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Presentació i explicació de l'activitat
Entrevista (21'09")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>Aquest tipus de treball és un treball que m'agrada normalment de fer. Avia'm, de fer coses amb, amb grup a partir d'alguna cosa</i></p>		<p>(Prof) <i>A veure, ara hauríeu de tenir els estics i les pilotes quiets, en un cantó, val? I (.) dibuixar (.) aquí terra (.) A veure, si això és la pista, no? Eh que</i></p>	<p>La professora està explicant, durant un SIEOA, l'activitat no motriu que hauran de</p>

<p><i>que estem treballant, iiii (.) que ells montin algun (.) algun "tinglado", no?, un tros d'un circuit o (.) que hagin de fer un joc, per exemple, relacionat amb lo que estem fent i tal, sobretot per lo què (.) gairebé més que pel resultat, per el treball de (.) d'actitud, no?, que implica, de (.) bueno, d'estirar i arronsar i de, de que estigui tothom al cas de lo que fan (.) i de que faci aportacions tothom. I, després, fent-se conscients de veure com ha anat el procés, no? Si (.) si hem set capaços d'adonar-nos si hi ha algú que dona totes les idees i que les imposa a sobre dels altres, si hi ha algú que passa de tot i es desconnecta, si hi ha algú que mai està d'acord amb tot lo que diuen els altres, vull dir que, bueno, penso que a nivell de com funcionen ells dintre del grup és interessant. És interessant, sobretot, si després en pots parlar, en pots, aaaa, fer que se n'adonguin.</i></p>	<p><i>vosaltres feu aquest tros d'aquí? Doncs pensar, a vere, aquí posem això, aquí posem allò, lo altre. Penseu amb les coses que hi ha al gimnàs.</i></p> <p>(Alum1) <i>Ah, les coses que hi ha al gimnàs!</i></p> <p>(Prof) <i>Clar. Penseu amb coses del gimnàs. Podeu fer servir lo que se us acudeixi.</i></p> <p>(Alum2) <i>I les pujades?</i></p> <p>(Prof) <i>Home, però si no es pot fer una pujada, no feu pujades, feu una altra cosa. Si no se us acut com fer-la, saps? No té perquè tenir pujades!</i></p> <p>(Prof) <i>A veure, aquest grup. (.) Un moment. Ara, hauríeu de deixar els estics i les pilotes quiets, quiets en una pila i dibuixar, entre tots, seu Jaume, ...</i></p> <p>(Alum3) <i>Jo dibuixoooo</i></p> <p>(Prof) <i>... dibuixar, mireu, la pista, eh? aquest és l'espai que teniu, eh que sí?</i></p> <p>(Alum4) <i>Sí</i></p> <p>(Alum5) <i>Sí</i></p> <p>(Prof) <i>Doncs començar a pensar quines coses hi voleu, hi voleuuu fer. Podeu contar amb el material que hi ha al gimnàs, val? Dir: "va, i allò que hi ha al gimnàs, o aquelles cordes, o el que sigui", val? Home, a vere, no volgueu portar les espatlles però, eh?</i></p>	<p>realitzar els alumnes posteriorment, en un SIPNOM.</p>
<p>Tot i que ho diu en un SIEOA, la professora està fent referència a l'activitat que ha proposat als alumnes: pensar i preparar, per grups, una part d'un circuit que després hauran d'explicar a la resta de grups. Després, tothom practicarà en les propostes dels altres., i, finalment, ho valoraran i discutiran.</p>		
<p><u>Objectiu d'aprenentatge</u> Ser capaços de treballar en grup, fent-hi aportacions significatives</p>		

Missatge de l'entrevista 2-16		Situació d'interactivitat	
SAE: 2-12	Categoria: 13	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Directriu de funcionament de l'activitat
Entrevista (22'39")		Verbalitzacions	
		(Prof) <i>A veure, aquest grup. Un moment. Ara, hauríeu de deixar els estics i les pilotes quiets, quiets en una pila i dibuixar, entre tots. Seu Jaume, ...</i>	Explicació Els alumnes estan organitzats en quatre grups per pensar i

<p>(Prof) <i>I el fet de que els hi faci dibuixar, per exemple amb el guix en aquest cas, és que, bueno (.) és com si haguessin de presentar una cosa, no?. Perquè sinó <u>de vegades et pots trobar que parlen i d'allò, i a l'hora (.) i després al final improvisen i no hi ha res palpable, no saps ben bé si, si ho han decidit entre tots o no, no?</u></i></p>	<p>(Alum1) <i>Jo dibuixoooo</i></p> <p>(Prof) <i>... dibuixar, mireu, la pista, eh? aquest és l'espai que teniu, eh que sí?</i></p> <p>(Alum2) <i>Sí</i></p> <p>(Alum3) <i>Sí</i></p> <p>(Prof) <i>Doncs començar a pensar quines coses hi voleu, hi voleuu fer. Podeu contar amb el material que hi ha al gimnàs, val? Dir: "Va, i allò que hi ha al gimnàs, o aquelles cordes, o el que sigui", val? Home, a vere, no volgueu portar les espatlles però, eh?</i></p> <p>(Alum1) <i>Jo, jo. Eh Ivette, ara em toca pensar a mi. Ara em toca</i></p>	<p>preparar una part d'un circuit que després hauran d'explicar a la resta de grups. La professora va passant pels grups, per acabar-los d'explicar el que han de fer. En aquest moment, demana als components d'un grup que facin un dibuix del circuit que han pensat.</p>
<p><u>Objectiu d'aprenentatge</u> Ser capaços de treballar en grup, fent-hi aportacions significatives</p>		

Missatge de l'entrevista 2-18		Situació d'interactivitat	
SAE: 2-13	Categoria: 13	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Directriu d'execució i funcionament de l'activitat
Entrevista (23'01")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>I després també, a l'hora d'explicar-ho amb el gran grup, doncs normalment dic jo quin dels nens del grup ho pot explicar, no?. <u>Perquè si ho explica el (.) l'"enteradillo" o el que sempre proposen, no sé si els altres, si ho han consensuat, si tothom està d'acord, si tothom sap què s'ha de fer en el seu grup, no?</u></i></p>		<p>(Prof) <i>(...) Doncs penseu bé entre tots què hi voleu posar. Amb què hi hagi tres o quatre coses n'hi ha prou. (...)</i></p>	<p>La professora està explicant una activitat i els alumnes escolten, assenteixen i fan algunes preguntes.</p>
<p><u>Objectiu d'aprenentatge</u> Ser capaços de treballar en grup, fent-hi aportacions significatives</p>			

Missatge de l'entrevista 3-11		Situació d'interactivitat	
SAE: 3-23	Categoria: 13	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Assignació de torn
Entrevista (24'44")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>Aquí bueno, fer una mica allò que et deia, no?, d'intentar que, que el que ho demostra o el que ho explica, doncs, sigui, una mica, un qualsevol, un qualsevol o un que jo vulgui que sigui, per sapiguer si realment tot el grup sap què es fa. Perquè, a vegades, també et trobes amb què, això, un, un ha preparat una cosa, un altre ha preparat la següent i que no saben el conjunt de (.) la part del circuit que ha fet el grup, no?</i></p>		<p>(Prof) <i>A veure, començarà a fer-lo la Núria. Tothom mirant cap allà, des d'aquí mateix on som, per veure què és el que s'ha de fer. Tsst, tsst.</i></p>	<p>Els alumnes han acabat de muntar un circuit que havien pensat la sessió anterior, per grups. Ara, el primer grup comença a explicar la seva part a la resta de la classe. La professora diu quin membre del grup fa l'explicació.</p>
<p><u>Objectiu d'aprenentatge</u></p>			

Ser capaços de treballar en grup, fent-hi aportacions significatives

Missatge de l'entrevista 3-13		Situació d'interactivitat	
SAE: 3-27	Categoria: 13	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Assignació de torn
Entrevista (28'16")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <u>Aquest vaig pensar, a vere, si de tant saltar i tant fer la seva sap, sap què s'ha de fer. És que aquest és un "punyetero" perquè aquest, sempre està fent altres coses però, després voldràs enganxar-lo i no hi ha maneres ..</u></p> <p>(Entr) <u>Sí, sí.</u></p> <p>(Prof)... <u>sempre sap de què va la cosa, saps? Fa una ràbia</u> [Rient]</p>		<p>(Prof) <u>Ssssss. Val? Vinga. Aaaaaa, Jesús, va.</u></p> <p>(...)</p> <p><u>A veure, mireu a n'en Jesús.</u></p> <p>(...)</p> <p><u>Per sota (.) ziga-zaga no tocar, no tocar les bitlles, perquè sinó cauran.</u></p>	<p>Els alumnes han acabat de muntar un circuit que havien pensat la sessió anterior, per grups. Ara, els grups estan explicant la seva part a la resta de la classe i li toca al quart grup. La professora demana a un alumne que ho faci.</p>
<p>Objectiu d'aprenentatge</p> <p>Ser capaços de treballar en grup, fent-hi aportacions significatives</p>			

Missatge de l'entrevista 4-11		Situació d'interactivitat	
SAE: 4-18	Categoria: 13	SI: SIPMO	Comportament o patró d'actuació: Directriu d'organització
Entrevista (24'57")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <u>De fet, volia plantejar que pensessin una mica una estratègia, que s'organitzessin, a n'aquí, després del primer joc, perquè la idea era fer el primer joc, aixís, a lo loco, (...). i el segon que ja fos més organitzat, veient en què havien fallat, i tal. Però em vaig despistar. I ja els hi havia fet anar a buscar les pilotes i tots ja estaven a punt, i vaig pensar: "Bueno, doncs plantegem-ne un altre i a la tercera..." (rient). Va ser fallo meu. Vull dir que, la idea era fer-ne només una i després, era de, organitzar-se una mica ells, no?</u></p>		<p>(Prof) <u>Un, dos, tres, quatre, cinc, sis, set, vuit, nou, deu, onze, dotze, tretze (.), catorze, quinze, setze, disset, divuit, dinou, vint, vint-i-u, uuuuuup. (.)</u></p> <p><u>Un punt, per aquest equip. Però ara, com que ells són un de menys, per exemple, aaa, en Francesc anirà amb ells, val? (.) Torneu a agafar tres pilotes cadascú.</u></p>	<p>Ha finalitzat un joc per equips en el qual el que posseeix més pilotes al final, perd. La professora està fent recompte de pilotes per saber quin equip ha guanyat.</p>
<p>Objectiu d'aprenentatge</p> <p>Buscar amb els companys estratègies de joc.</p>			

Missatge de l'entrevista 5-11		Situació d'interactivitat	
SAE: 5-20	Categoria: 13	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Presentació i explicació de l'activitat (P)
Entrevista (21'27")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <u>Una altra cosa que no els hi dic, per exemple, fins al final i que els hi podria haver donat un cop de mà en fer-ho, perquè potser hagués sigut tot més àgil, és el tema de que, bueno, de que tu la pots contestar directament quan et ve, si et ve molt bé i controles una</u></p>		<p>(Prof) <u>Aa, tirat més cap aquí Francesc. Vine, Víctor, cap allà! Rotllana! Val, no tant, no tant. Cap aquí vull dir.(.) Aa, Sara, una mica enradera. Preparats. Per on començaràs? Per en Francesc, Irene, pim, pim, pim. Aixís, val? Per tant (?) la següent vegada (?)</u></p>	<p>La professora ha explicat l'activitat que hauran de realitzar els alumnes a continuació i els alumnes han fet preguntes.</p> <p>En aquest moment, la professora està organitzant els alumnes en dos</p>

<p><i>mica, però que sinó lo més fàcil és parar-la i després tirar. Iiii, clar, ja està bé que se n'adonin ells, però penso que potser hagués agilitzat aquesta activitat i la següent si els hi hagués (.). Però, bueno, lo d'agilitzar és simplement perquè, bueno, tenim tantes poques sessions, és ...</i></p> <p>(Entr) <i>Clar.</i></p> <p>(Prof) <i>No és perquè no em sembli bé queee, se'n vagin adonant, no?, ...</i></p> <p>(Entr) <i>Sí. És una mica el, el, el compaginar el fet que ells descobreixin amb tu, ...</i></p> <p>(Prof) <i>... amb el temps que tens.</i></p> <p>(Entr) <i>Exacte. I amb tu dona'ls-hi la, la, la consigna específica, no?</i></p> <p>(Prof) <i>Sí.</i></p>	<p><i>després tu i aixís, eh?</i></p>	<p>grups, per fer l'activitat posteriorment.</p>
<p>Objectiu d'aprenentatge Millorar la precisió de la passada, adequant-la al lloc i la distància de l'objectiu. Millorar la rapidesa en la recepció i la passada.</p>		

Missatge de l'entrevista 5-16		Situació d'interactivitat	
SAE: 5-27	Categoria: 13	SI: SIPMO	Comportament o patró d'actuació: Execució de l'activitat (A) / Observació i intervenció (P) / Seguiment i intervenció (A)
Entrevista (24'43")		Verbalitzacions	Explicació
<p>(Prof) <i>Bueno, aquí la idea és que fessin una mica de, de precisió i de punteria, no?</i></p> <p>(Entr) <i>Sí</i></p> <p>(Prof) <i>El que està al mig que vagi siguent capaç de canviar la direcció. Però vaja, no ho sé (.). de cara a una altra (.). En un altre moment és un, una activitat que poder no repetiré o la plantejaré d'una altra manera (.). O la faré en ple hivern [Rient].</i></p> <p>(Entr) <i>Un dia que no faci sol.</i></p> <p>(Prof) <i>Un dia que no faci aquest, clec de sol.</i></p>	<p>(Prof) <i>Piiiiip [xiulet] (...)</i> <i>Bé Richard, ara sí</i></p>	<p>Els alumnes estan realitzant un joc de passada i recepció per equips, en el qual el primer equip que acaba, guanya. Ha acabat la tercera partida i acaba de començar la quarta.</p>	
<p>Objectiu d'aprenentatge Millorar la precisió de la passada, adequant-la al lloc i la distància de l'objectiu.</p>			

CATEGORIA 14: Objectiu/s d'aprenentatge diferent/s al/s programat/s

Missatge de l'entrevista 1-2		Situació d'interactivitat	
SAE: 1-2	Categoria: 14	SI: SIR	Comportament o patró d'actuació: Pregunta (P) / Resposta (A) / Valoració (P)
Entrevista (0'54")		Verbalitzacions	
		Explicació	
<p>(Prof) Aquí estàvem una mica recordant, perquè a Cicle Mitjà alguna sessió havíem fet, així, una mica exploració lliure amb diferents materials i havíem agafat estics i tot això, i això sí que era una cosa que els hi recalava, vull dir, a veure, <u>si s'enrecordaven del tema següent</u>.</p>		<p>(Prof) "Lavors, a veure, per començar, per a què tothom ho tingui clar, quines coses us assembla que podríem haver de tenir en compte per a què no hi hagi problemes, ni amb els estics ni amb vosaltres. A veure, que alguna vegada em penso que l'any passat, i així, ja hi havíem jugat."</p> <p>(Alum1) No aixecar el pal enlaire.</p> <p>(Prof) A veure, si hem d'aixecar el pal per fer alguna cosa (.) ha de ser quan estiguem ben bé sols, si hi ha gent al voltant no podem pas aixecarlo, eh?. Vigilem perquè és que això pot fer mal, eh?. Què més ?</p> <p>(Alum1) I també que si després, no el llancem, quan d'allò, quan el deixem per terra ...</p> <p>(Prof) Que</p> <p>(Alum1) ... que es pot trencar.</p> <p>(Prof) O sigui que si el deixem, el deixem amb compte, perquè aquests, sobretot els que estan molt ressecs, si, amb un cop fort es poden trencar, eh?</p>	
<p><u>Objectiu d'aprenentatge</u> Conèixer les possibilitats motrius dels estics amb les "pastilles".</p>			

Missatge de l'entrevista 3-5		Situació d'interactivitat	
SAE: 3-9	Categoria: 14	SI: SIEOA	Comportament o patró d'actuació: Presentació i explicació de l'activitat
Entrevista (8'27")		Verbalitzacions	
		Explicació	
<p>(Prof) Com queeee <u>l'objectiu d'aquesta sessió era, i de l'anterior, era, bueno, augmentar la precisió, mirar de controlar la pilota i tot això, doncs bueno, se'm va ocórrer això, anar seguint les línies de la pista i sapiguer, també, parar en sec. Aaaa (.)</u></p>		<p>(Prof) A veure (.) Abans de muntar els circuits, farem un joc, bueno un joc, una mica deee, de pràctica conduint amb l'estic una pilota, cadascú agafarà la que voldrà, conduint l'estic, la única con, la única condició és conduir la pilota per sobre d'alguna línia. De línies, a n'aquí a la pista, n'hi ha moltes, val? Tenim les línies pintades, tenim les línies aquestes del formigó, n'hi ha que són curves, fins i tot, allà a les àrees de handbol, val? La qüestió és que aneu sempre per una línia, per tant, no correu gaire. (...)</p>	
<p><u>Objectiu d'aprenentatge</u> Anar coneixent les diferents maneres d'utilitzar l'estic en funció del que volem fer. Ser capaços de treballar en grup, fent-hi aportacions significatives.</p>			

Missatge de l'entrevista 3-14		Situació d'interactivitat	
SAE: 3-29	Categoria: 14	SI: SIPMO	Comportament o patró d'actuació: Observació i intervenció
Entrevista (31'18")		Verbalitzacions	Explicació
(Prof) <i>Aquí la feina també, una mica, és anar mirant el (.) en allò que es pot, individualment, a veure qui ho fa allò realment intentant ser precís i fer-ho ben fet.</i>			Els alumnes estan participant en un circuit d'habilitats motrius i la professora observa i parla amb ells.
<p><u>Objectiu d'aprenentatge</u> Anar coneixent les diferents maneres d'utilitzar l'estic en funció del que volem fer. Ser capaços de treballar en grup, fent-hi aportacions significatives.</p>			

Annex 5. Actuació real de la professora en relació al missatge 1-27

CONTROL		PROFESSORA		ALUMNES QUE PARLEN			COMENTARIS
Núm	Temps	No verbal	Verbal	Verbal 1	Verbal N	No verbal	
285							Els alumnes s'hi acosten i van seient.
286	28'36"						
287	28'51"			(Jaume) Que, per exemple, anaven, per mi anaven millor les petites perquè eren més dures, i més petites, i en canvi aquestes eren més grans i més toves. I això, quan ...			
288	28'58"		I això què feia? Que anessin què, més ràpid o més lent?				
289	29'01"			(Jaume) Lent			
290	29'01"		Més lentes, eh?				
291	29'02"			(Jaume) És clar, tu anaves ràpid i se't "boing"			
292	29'04"		O sigui, que si vols jugar amb una cosa que has d'anar a poc a poc, potser aquestes van bé, però si és per anar ràpid, no. (.) Tu què diries, Joan?				
293	29'10"				(Joan) Que aquestes, totes anaven bé menys la vermella. Que la vermella (?) una mica a poc a poc i després més ràpid (?)		
294	29'18"		Clar, l'havies d'embalar, costava embalar-la. Aaa, Irene				
295	29'23"				(Irene) Que (?)		
296	29'31"		És clar. Míriam?				
297	29'33"				(Míriam) Que, ho tornarem a fer? Perquè hi ha gent que no s'ha posat primer.		
298	29'36"			(Sara) És igual			
299	29'36"		És igual Míriam, no? Amb una altra cosa poder et tocarà ser primera, és igual. Aaa, Sara				
300	29'44"			(Sara) Queee, jo crec que totes anaven bé i que les grans també anaven bé. (?) també anaven bé. I les petites també, perquè, bueno, també eren			

				més lleugeres iiii funcionava més ràpid i les mitjanes també, aquelles de plàstic.			
301	30'01"		Sí				
302	30'01"			(Sara) Aquelles ...			
303	30'03"		Aquelles són més dures. A veure heu de. És per afegir alguna cosa, que no sigui dir lo mateix?				
304					(X) (?)		
305	30'07"		Home, si és per dir lo mateix, no ho diguem.				
306	30'09"				(X) Sí, sí, sí. No, no no, és que vull dir ...		
307	30'10"		Digues				
308	30'11"				(X) A mi m'ha agradat més aquesta, però a vegades (?)		
309	30'15"		Et queda enradera, és lenta, eh?				
310	30'16"				(X) I les petites van bé perquè tenen més o menys aquesta mida i (?)		
311					(Y) (?)		
312	30'22"		Andi?				
313	30'23"			(Andi) Havies dit que també faríem les petites toves.			
314	30'27"		No, hem dit que ho faríem amb pilotes diferents. N'hem fet tres, perquè no es fes massa llarg. (.) A veure, us proposo una cosa. Ara anem a fer un joc que vindria a ser com el joc de les cadires, per entendre'ns.				