

EULÀLIA TORRAS VIRGILI

**EL CONEIXEMENT I EL DISCURS PROFESSIONALITZADOR:
NATURALESIA I CANVI EN PROCESSOS D'ENSENYAMENT-
APRENTATGE EN UNA PLATAFORMA ASINCRÒNICA**

**PROGRAMA DE DOCTORAT EN
SOCIETAT DE LA INFORMACIÓ I EL
CONEIXEMENT**

TESI DOCTORAL DIRIGIDA PER:

**DRA. ELENA BARBERÀ GREGORI
DR. TONI BADIA GARGANTÉ**

UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA

BARCELONA, 2008

Al Ramon i la Josepa.
Al Pep i al Marcel.

Vull expressar el meu més sincer agraïment :

A la directora de tesi Dra. Elena Barberà Gregori i al Dr. Toni Badia Garganté pels seus magisteris i suggeriments.

Al grup Edus dels Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació de la UOC i molt especialment a la Dra. Teresa Guasch Pascual i a la professora Anna Espasa Roca amb els quals he compartit la recerca en processos d'ensenyament-aprenentatge en plataformes asincròniques i sense les quals les respostes recollides en aquesta tesi de ben segur haurien estat molt menys aprofundides. Moltíssimes gràcies per compartir amb mi significats tant plens de sentit.

Als companys dels Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació de la Universitat Oberta de Catalunya pel seu suport i les seves amables paraules.

Als responsables institucionals de la UOC per permetrem que m'adrecés als estudiants de la universitat i en particular al Dr. Albert Padró-Solanet Grau, a la professora Natàlia Rosetti Maffioli i a la professora Carme Cornet de la Salut per permetre'm entrar en la intimitat de les seves aules.

A tots els alumnes que han sacrificat el seu valuós temps per a respondre las instruments de la recerca.

Al Dr. Lupicinio Iníguez de la Universitat Autònoma de Barcelona per donar-me confiança en el resultats del meu aprenentatge.

A la professora Mercedes Ahumada per ajudar-me a categoritzar en el càlcul de la fiabilitat interobservadors i pel seu suport durant el procés.

I per descomptat... al Dr. Josep Vivas i Elias per la lectura atenta, el fer-me adonar del risc del positivisme i el demostrar-me que tot és un discurs i tot és possible.

És preferible aturar-se
que perseverar i excedir-se.
No es pot conservar per sempre
allò que s'afila sense parar.
No hi ha qui pugui guardar
una sala plena d'or.
Atraurà el desastre
el noble, si soberbi
acomplida l'obra, no es retira:
així és el curs.

Lao zi.
s. IV abans de C.

ÍNDEX.

INDEX.

1.Introducció.

1.1 La primera aproximació al coneixement professionalitzador i a la seva construcció en processos d'ensenyament aprenentatge mediat per les tecnologies de la informació i la comunicació.....	13-20
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------

A. PART TEÒRICA.

2.El coneixement professionalitzador des de la perspectiva cognitiva.....	21-22
2.1.Les representacions mentals en l'escenari sociocultural professional.....	22-30
2.2.Els dominis de coneixement professionalitzador: el domini dels objectes i el domini de les persones.....	30-40
3.El coneixement professionalitzador i el canvi en el coneixement professionalitzador des de la perspectiva socio-cognitiva.....	41-42
3.1.Aportacions metodològiques des de la recerca socio-cognitiva dels processos d'ensenyament-aprenentatge mediat per les tecnologies de la informació i la comunicació.....	42-45
3.2.La teoria situada.....	45-47
3.3.La teoria de l'acció.	47-50
3.4.El coneixement professionalitzador tàcit i el coneixement professionalitzador explícit. Les aportacions de Nonaka.....	50-55
3.5.El pla interpsicològic i el pla intrapsicològic: el model d'interiorització del coneixement professionalitzador de Manning i Payne.....	55-60
3.6.El discurs del professional: les aportacions de Donald Freeman.....	60-71
4.La pràctica discursiva: la perspectiva social.....	73-75
4.1.Les interaccions estudiant-estudiant: les comunitats.....	75-82
4.2.Les interaccions docent-estudiant.....	82-86

4.3. La interacció en el context: construcció del discurs al ciberespai.....	86-88
5. Posicionament teòric: naturalesa del coneixement professionalitzador i discurs professionalitzador en processos d'ensenyament-aprenentatge en plataformes asincròniques.....	89-93
5.1. Naturalesa del coneixement professionalitzador.....	94
5.1.1. Els dominis del coneixement professionalitzador.....	94-100
5.1.2. Les representacions mentals del coneixement professionalitzador.....	100
5.1.3. El coneixement professionalitzador tàcit i el coneixement professionalitzador explícit.....	100-101
5.2. Discurs professionalitzador en processos d'ensenyament-aprenentatge en plataformes asincròniques.....	101
5.2.1. La interacció social en el canvi de discurs professionalitzador.....	101-104
5.2.2. La interacció amb el context en el canvi de discurs professionalitzador.....	104-108

B. PART METODOLÒGICA.

6. Qüestions de mètode: l'observació de cas en la naturalesa i el canvi del coneixement professionalitzador en una plataforma asincrònica d'ensenyament-aprenentatge.....	109-110
6.1. Objectius de recerca.....	110-112
6.2. Metodologia.....	112-113
6.2.1. Descripció dels casos seleccionats.....	113-114
6.2.2. Les assignatures observades.....	114-116
6.2.3. Les seqüències didàctiques.....	116-124
6.2.4. Els participants.....	124-130
6.2.5. El procediment.....	130-132

6.2.6. Tipus i unitats d'anàlisi.....	132-134
6.2.7. Els instruments de recollida de dades.....	134-136
7. Resultats i discussió.....	137-139
7.1. Enunciats de discurs: psicopedagogia i ciències polítiques.....	139-155
7.2. La concepció de la pràctica.....	156
7.2.1 La concepció de la pràctica: el discurs professionalitzador tàcit.....	157-169
7.2.2. La concepció de la pràctica: el discurs professionalitzador explícit.....	170-186
7.3. Els enunciats de discurs professionalitzador destacats pels alumnes: les tensions de la concepció a la pràctica.....	187-193
7.4. Les comunitats professionalitzadores.....	193-195
7.4.1. Resultats descriptius.....	195-207
7.4.2. Seqüències de posicionament.....	207-210
7.4.3. Balanç paritat-poder.....	210-214
7.5. Interacció amb el context: estils d'actuació dels participants.....	214-218
8. Conclusions.....	219-225
9. Limitacions i línies futures de recerca de la naturalesa del coneixement professionalitzador i del canvi en el discurs professionalitzador.....	227-229
10. Referències bibliogràfiques.....	231-240
11. Annexes.....	241-308

1. INTRODUCCIÓ.

1. INTRODUCCIÓ.

L'any 2001 vaig tenir la sort de rebre un encàrrec professional de la Universitat Oberta de Catalunya. L'encàrrec consistia en planificar un procés d'ensenyament-aprenentatge d'una assignatura de la llicenciatura de Ciències del Treball i alhora fer el seguiment de l'aprenentatge d'un grup d'alumnes, dinamitzar l'aula i avaluar els productes del seu aprenentatge. En definitiva, treballar com a docent virtual. Aleshores era una experiència tant novedosa que quan explicava en què consistia el meu lloc de treball més d'una vegada m'havien contestat: *La teva feina deu consistir en enviar missatges per correu electrònic per contestar els dubtes dels alumnes*. Des del nostre punt de vista, un entorn d'ensenyament-aprenentatge en línia asincrònic és molt més que un conjunt de bústies de correu electrònic. És un entorn autèntic que possibilita una interacció rica entre professor-alumne i entre alumnes. La tecnologia media en els processos d'ensenyament-aprenentatge proveint un context per a la construcció conjunta de significats.

Com a docent virtual poc a poc vaig anar adonant-me de les possibilitats de les tecnologies com mediadores dels processos d'ensenyament-aprenentatge. Anteriorment havia estat docent presencial en l'àmbit de les organitzacions. Impartia cursos de formació a psicologia de les organitzacions per a comandaments. M'havia format per conèixer bé la importància d'atendre als diversos factors que incidien en l'aprenentatge: sabia que calia oferir una formació molt propera a la quotidianitat professional de l'alumne/a¹, que era fonamental establir un clima d'acceptació i confiança a l'aula, que havia de ser capaç d'atendre a la interacció amb l'alumne alhora d'incidir en la realització de les tasques que els havien de permetre construir coneixement, etc. Eren factors que acostumava a tenir present quan impartia formació presencial però que també se'm van revelar importants com docent virtual. Així doncs, la sorpresa fou que les tecnologies ens oferien, als alumnes i a mi, les eines necessàries per a mediar en els processos d'ensenyament-aprenentatge sense que es perdés la qualitat del contacte humà. Aquesta sorpresa em va portar a estar interessada en com les tecnologies mediaven els processos d'ensenyament-aprenentatge de professionals i a plantejar-me

¹A partir d'aquest punt emprarem la forma masculina de gènere per agilitzar la lectura del text però quan estiguem parlant de les persones en masculí heu de tenir en consideració que ens referim als dos gèneres.

desenvolupar una tesi doctoral en aquest àmbit. La recerca del coneixement professionalitzador té menys tradició que d'altres àmbits d'investigació en psicologia de l'educació, malgrat això considerem que hem pogut assolir l'objectiu d'aquesta tesi doctoral que és identificar i caracteritzar la naturalesa i el canvi del coneixement professionalitzador dotant-nos d'un marc teòric sòlid.

Analitzar la naturalesa del coneixement professionalitzador és rellevant en si mateix perquè ens permetrà diferenciar el discurs professionalitzador d'altres tipus de discursos com ara el discurs estrictament acadèmic; alguns processos d'ensenyament-aprenentatge tenen una finalitat professionalitzadora i per tant, saber quina és la naturalesa del coneixement professionalitzador és un primer pas per arribar a aquesta finalitat professionalitzadora. Alhora el canvi en el discurs professionalitzador també és un objectiu de recerca rellevant; identificar el canvi en el discurs professionalitzador és una via per identificar l'aprenentatge. En aquesta tesi, l'anàlisi de la naturalesa i el canvi del discurs professionalitzador no té la finalitat de permetre un disseny més eficient dels processos d'ensenyament-aprenentatge en línia, ara bé, el conèixer les característiques del coneixement professionalitzador i les característiques del canvi en el discurs professionalitzador és un pas previ pel disseny eficient de processos d'ensenyament-aprenentatge professionalitzadors ²mediats per la tecnologia.

1.1 LA PRIMERA APROXIMACIÓ AL CONEIXEMENT PROFESSIONALITZADOR I A LA SEVA CONSTRUCCIÓ EN PROCESOS D'ENSENYAMENT APRENETATGE MEDIATS PER LES TECNOLOGIES DE LA INFORMACIÓ I LA COMUNICACIÓ.

La primera aproximació teòrica em va portar a una àmplia diversitat de terminologia que reflectia les diferents maneres d'entendre allò que és el producte de l'aprenentatge del professional i com aquest producte es construeix. Ara bé, aquesta primera aproximació també em mostrà que hi ha poques investigacions que analitzin la

² En aquesta tesi doctoral la naturalesa i el canvi del discurs professionalitzador seran analitzats en processos d'ensenyament-aprenentatge en línia asincrònics. De tota manera, per raons de fluïdesa del text i malgrat els matisos entre els termes emprarem com a sinònims processos d'ensenyament-aprenentatge en una plataforma asincrònica i processos d'ensenyament-aprenentatge mediat per la tecnologia de la informació i la comunicació.

naturalesa del coneixement del professional i com els professionals construeixen el seu coneixement mediat per les tecnologies. De les recerques existents n'hi ha un grup que ens aporten insuficient informació per tal de conèixer la naturalesa del coneixement professionalitzador i el canvi de coneixement del professional construït amb tecnologies. Aquest grup de recerques ens donen escassos elements perquè tenen un caràcter atèdric: els investigadors cerquen l'eficàcia en l'aplicació de les tecnologies a processos d'ensenyament sense aturar-se en situar el coneixement professionalitzador en el pla teòric.

Aquest primer grup de recerques acostumen a descriure un projecte fonamentat en les tecnologies tot detallant el material emprat, les eines informàtiques, les possibilitats d'interacció entre els alumnes i el docent, per després avaluar-ne el resultat. Aquestes recerques són atèdriques i analitzen els processos d'ensenyament aprenentatge referits a diverses professions. En els processos d'ensenyament-aprenentatge presencial, el coneixement professionalitzador que ha estat objecte d'interès més sovint és el coneixement del docent. Ara bé els processos d'ensenyament-aprenentatge dels professionals de la medicina, dels negocis i la gerència i els estadístics també han estat analitzats (Miesing, 1998; Ward *et al.*, 2001³; Wormsley, 2001⁴; Singh i Pan , 2004).

³ L'article de Ward *et al.* (2001) publicat a la prestigiosa revista mèdica *The Lancet*, descriu l'ús d'un campus virtual per formar als futurs professionals de la medicina però també investigadors i personal d'administració de centres mèdics en la presa de decisions. El coneixement professional de base inclou el contingut teòric, els procediments de resolució i els algorismes per resoldre les tasques. L'article conclou destacant l'adequació de les tecnologies per a provar mètodes d'aprenentatge no emprats a d'altres contextos però també emfatitza la importància d'incrementar la nostra comprensió de les TIC per tal d'aconseguir una major eficàcia en l'ús.

⁴ També Wormsley (2001) tracta la construcció del coneixement del docent en una plataforma sincrònica. Aquest investigador detalla el perfil dels participants i també l'estructura i les tasques del curs. Les tasques són un qüestionari d'avaluació inicial del coneixement i objectius pel curs i discussions sobre els aspectes fonamentals del curs i una prova de coneixement. La principal limitació d'aquesta recerca, a banda del seu caràcter atèdric, és que les valoracions de la construcció del coneixement del docent són subjectives: és el propi alumne-professional que responent a una escala tipus Likert informa del grau de construcció del coneixement i de la consecució dels objectius de formació.

Els resultats habitualment es presenten com a variables, per exemple: la freqüència d'interaccions, el nivell de satisfacció dels alumnes, el grau de percepció d'aprofitament per part dels alumnes o el nivell de motivació assolit en l'aprenentatge. Per tant, les conclusions d'aquestes recerques acostumen a destacar l'efectivitat dels entorns virtuals d'aprenentatge emfatitzant la necessitat de continuar aprofundint en el coneixement de l'e-learning.

Un segon grup de recerques aborda la construcció del coneixement del professional mediat per les tecnologies sent l'interacció l'objecte d'anàlisi. La interacció és entesa com la interacció alumnes-docent, alumnes-alumnes. Aquestes recerques suposen un esforç per situar-se en la perspectiva de la construcció del coneixement professionalitzador però ho fan amb una finalitat instruccional. La construcció del coneixement del professional i les tecnologies ha rebut aportacions teòriques referides a la interacció tot i la finalitat última instruccional d'aquestes investigacions. Un exemple és Gold (2001)⁵ que estableix un marc teòric per l'entrenament on-line asincrònic dels docents virtuals, tot situant el procés d'ensenyament-aprenentatge en la construcció conjunta de significats. La recerca de Gold (2001) dóna pautes instruccionals per a guiar les futures pràctiques d'aplicació de les tecnologies a l'ensenyament dels docents. També el projecte TeleNex (Tsui, 1996)⁶ descriu com les tecnologies poden ser emprades en el procés d'ensenyament-aprenentatge de docents tot introduint una novetat metodològica important: malgrat que la recerca té l'objectiu de descriure eines, també analitza amb deteniment les característiques de les interaccions que s'esdevenen. Compartim amb Tsui (1996) la necessitat d'analitzar amb profunditat les interaccions a

⁵ La recerca de Gold (2001) recull l'utilitat d'aquestes comparant-les amb la formació presencial, especialment si es té en compte les possibilitats de participació dels alumnes i el major nivell d'interacció. De tota manera hi ha una aproximació a la naturalesa de la construcció del coneixement professional del docent: els alumnes-participants són interrogats respecte a l'impacte que el curs ha tingut en la seva pràctica professional o en l'actitud cap al e-learning.

⁶ Tsui (1996) estableix dues categories (preguntes i compartir) i diverses subcategories. De tota manera fa un anàlisi quantitatiu dels resultats tot cercant freqüències com ara nombre total de missatges i el nombre de missatges per subcategoria. Per tant els resultats ens mostren patrons d'interacció però no ens donen informació sobre quin impacte té aquesta interacció en el coneixement professional.

l'aula virtual emprant categories però pensem que aquestes categories cal que tinguin un fonament teòric; i proposem també la necessitat d'un abordatge qualitatiu alhora que quantitatiu per tal de caracteritzar la naturalesa i el canvi en el coneixement professionalitzador. Un tercer exemple ens el proporciona Gilbert i Moore (1998)⁷. En aquesta recerca amb objectius instruccionals, analitza que la interacció no és únicament com les relacions personals s'estableixen, ja siguin alumnes-docent, alumnes-alumnes, sinó que també inclou en la definició d'interacció la relació docent-alumnes-context.

Així doncs, la primera aproximació a aquest àmbit de recerca ens porta a la necessitat de contribuir a estructurar un model teòric clarament psicològic de la naturalesa del coneixement del professional i el canvi del discurs del professional mediat per les tecnologies. Aquesta contribució teòrica no té una finalitat instruccional sinó que ha d'ajudar a descriure l'epistemologia del coneixement del professional i com aquest coneixement canvia. Diversos són els autors que han contribuït a caracteritzar el coneixement del professional des de la psicologia: des de la perspectiva cognitiva, la perspectiva sociocognitiva i la perspectiva social. Cap d'aquestes tres perspectives considerem que sigui exclouïen; al contrari, hem optat per analitzar la naturalesa del coneixement professionalitzador i el canvi que es produeix en aquest coneixement durant el procés d'ensenyament-aprenentatge integrant elements de les tres perspectives. Considerem que hi ha aspectes del coneixement professionalitzador que responen a una explicació des d'una perspectiva determinada mentre que d'altres són més eficientment analitzables des d'una altra. Així, la naturalesa del coneixement professional serà analitzada des d'una perspectiva cognitiva al capítol 2 mentre que el canvi que es produeix en el procés d'ensenyament-aprenentatge serà analitzat des d'una perspectiva més social als capítols 3 i 4. El fet que considerem el coneixement professionalitzador dipositat en representacions mentals és concorrent amb la importància donada a la interacció social durant el procés d'ensenyament-aprenentatge. Encara que les

⁷ La interacció en la construcció del coneixement amb tecnologies de nou ha estat abordada per Gilbert i Moore (1998) encara que també amb l'objectiu d'aprofundir en quin ús cal donar a les tecnologies per tal de potenciar el canvi en el coneixement professional. Aquesta recerca proposa dues categories d'interacció: la interacció social i la interacció instruccional entenent les interaccions com "*relacions entre els aprenents amb el context instruccional presentat pel docent o pel sistema instruccional*" (Gilbert i Moore, 1998: 30).

representacions mentals són fonamentals en la perspectiva cognitiva això no significa que es menystingui la importància de la interacció social en la construcció del coneixement del professional: *“considerem que és precís adoptar un model de ment, de cognició, que sigui capaç de descriure i explicar el pensament i les actuacions del professor, no solament com persona aïllada, sinó com professional que exerceix, en un context complex, a la vegada que individual i social, la funció de construir, transmetre i negociar significats socioculturals. Al nostre entendre, només un model que contempli les interaccions entre allò que és social i allò que és individual en la cognició del professor, serà capaç d’ajudar-nos a comprendre consistentment el coneixement del professor”* (Marrero, 1993: 270). Al capítol 5 detallarem com hem articulat les tres perspectives per a l’anàlisi del coneixement professionalitzador i el canvi que es produeix en aquest durant el procés d’ensenyament-aprenentatge. Al nostre entendre, conceptes com coneixement professionalitzador, representacions mentals de coneixement, dominis de coneixement professionalitzador, discurs professionalitzador o comunitats de pràctica, entre d’altres, van prenent significat en els cinc primers capítols per tal de sostenir la recerca descrita als capítols 6, 7 i 8. El capítol 6 recull les estratègies metodològiques qualitatives emprades per tal d’observar quatre processos d’ensenyament-aprenentatge professionalitzador en plataformes asincròniques d’ensenyament-aprenentatge. El capítol 7 presenta els resultats trobats i finalment, en el capítol 8 argumentem les conclusions, mostrant-se el model teòric integrador de les tres perspectives com molt adequat per tal de continuar la investigació de la naturalesa i el canvi del coneixement professionalitzador.

2. EL CONEIXEMENT PROFESSIONALITZADOR DES DE LA PERSPECTIVA COGNITIVA.

2. EL CONEIXEMENT PROFESSIONALITZADOR DES DE LA PERSPECTIVA COGNITIVA.

La perspectiva cognitiva ens apropa a l'epistemologia del coneixement professionalitzador. Dues són les raons d'aquest apropament. La primera d'elles és que la perspectiva cognitiva, des de diferents enfocaments teòrics, analitza la representació del coneixement: quines són aquestes representacions, com s'emmagatzemen i com se sintetitzen. Considerem que, per tal d'analitzar la naturalesa del coneixement professionalitzador, es fa imprescindible no obviar el paper de les representacions mentals individuals perquè, al nostre entendre, el coneixement és distribuït socialment però també és dipositat en representacions mentals individuals. Una segona raó és que la perspectiva cognitiva no obvia el paper del context. Si bé és cert que algunes teories cognitives proposen un coneixement lliure de context, d'altres consideren que aquest cal que sigui sempre situat i, per tant, coneixement i context no es poden deslligar. La caracterització del coneixement professionalitzador com situat és fonamental per a entendre la importància que prenen elements del context com ara el tipus de tasques, el tipus de coneixement professional que cal posar en pràctica i en definitiva, per explicar la naturalesa d'un coneixement de domini específic que assumeix l'existència de diferents principis que organitzen i fan possible la comprensió de cada professió.

2.1 LES REPRESENTACIONS MENTALS EN L'ESCENARI SOCIOCULTURAL PROFESSIONAL .

Les representacions mentals ocupen un lloc central alhora de proposar teories explicatives del coneixement des de la perspectiva cognitiva (De Vega 1990; Johnson-Laird, 1983; Rodrigo, 1993; Correa, 1998; Garrison, Anderson i Archer, 2001; Pozo, 2003). Al nostre entendre, les teories que proposen representacions mentals permeten analitzar l'epistemologia del coneixement professionalitzador des de la cognició si no obvien el paper del context del coneixement. El model teòric de les representacions mentals desenvolupat per Rodrigo (1993), les teories implícites, considerem que aconsegueix aquesta característica. Les teories implícites són *“estructures de coneixement dinàmiques i temporals que s'abstreen de la superposició de traces específiques de memòria, a partir d'un índex de recuperació. Aquest coneixement s'abstreu a partir de conjunts d'experiències episòdiques relatives a l'ensenyament. Per experiència ens*

referim a episodis personals produïts personalment en el transcurs d'intercanvis socials que poden tenir una naturalesa diversa" (Marrero, 1993: 270). En les teories implícites se cerca un model representacional per a la persona, el qual fa compatible l'existència de les representacions individuals amb la concepció situada del coneixement en escenaris socioculturals. Aquesta autora proposa l'existència de diversos escenaris socioculturals en els quals poden trobar un tipus determinat de coneixement. Aquests escenaris són el quotidià, l'escolar, el científic i el professional. Cada escenari s'associa a una epistemologia que guia el què i el perquè del coneixement. El supòsit bàsic és que les teories implícites en els escenaris socioculturals imposen certes restriccions sobre el contingut i la forma en què aquestes s'expressen. Els escenaris socioculturals fan de filtre regulador del contingut de les representacions mentals; les persones experimenten les seves teories implícites com individuals i biogràfiques però de fet, en realitat, són, en part, bastant col·lectives i normatives. El motiu d'aquest caràcter col·lectiu és compartir experiències semblants que fa que es redueixi la variabilitat potencial que seria esperable en els continguts de les teories si no hi hagués aquest filtre regulador que són els escenaris socioculturals.

Els continguts construïts en l'escenari, siguin o no compartits, tenen la seva seua representacional a l'individu, que és on es generen les representacions i van patint transformacions. Les teories implícites no s'emmagatzemen en la memòria a llarg termini com esquemes globals sinó que s'emmagatzemen en forma de traces que s'activen i se sintetitzen en un context situacional determinat en resposta a una activitat que implica una determinada demanda cognitiva. La síntesi de les traces, que conté informació estereotipada sobre la teoria implícita, s'integraria en la memòria operativa com a les traces episòdiques d'un model mental situacional. Aquestes traces episòdiques contenen informació sobre l'estructura temporal, causal e intencional de la situació singular. Així doncs, la raó per tal d'introduir el model mental entre les teories implícites i la situació és que ens proporciona una representació ajustada i específica de la situació concreta. Així *"els professors adopten i fan servir una o varies teories per a decidir, planificar, relacionar-se amb els seus col·legues i alumnes. Això és, s'atribueixen unes o varies teories per fer front a les demandes de desenvolupament de l'ensenyament. Aquestes teories o síntesis experiencials tenen un caràcter més estable i permanent. Però si els professors mantenen teories que són estables ¿com es defensen*

en l'escenari canviant, incert i conflictiu de l'aula? Generant successius models mentals. Això són marcs interpretatius flexibles construïts ad hoc en funció de les demandes de la tasca i representacions més estables. Així, la plausivitat d'un escenari depèn d'un compromís òptim entre la síntesi semàntica de la teoria i les informacions episòdiques de la tasca” (Marrero, 1993: 271). Els esquemes mentals, en contenir solament informació premagatzemada i estereotipada, no podrien adaptar-se a totes les peculiaritats i les demandes cognitives de les situacions. Per fer-ho, els esquemes han d'integrar-se en un model mental situacional. Per tant, els models mentals no són immutables. Per pressions en la negociació i l'intercanvi d'idees són susceptibles de ser modificats. De fet, una de les propietats fonamentals dels models mentals situacionals és que són incrementables, és a dir, es modifiquen a mesura que canvia la situació. Com a resultat dels processos de negociació seria possible emmagatzemar models mentals compartits de la situació que estarien en la ment de cada professional. Les habilitats negociadores sorgeixen tant d'hora com els models mentals i ambdós força abans que el coneixement semàntic del món en termes d'esquemes o conceptes abstractes (Johnson-Laird, 1983; Rodrigo, 1993; De Vega, 1990).

Els models mentals situats s'ajusten perfectament a la demanda cognitiva en la que tenen el seu origen. La demanda vindria donada per l'escenari, per l'activitat o pel tipus de tasques a desenvolupar. *“Una teoria és un continuo ampli, difús i dilatat d'idees que van des de les més típiques i representatives fins les menys típiques. Des de les més polaritzades o exclusives fins les menys. Ja en aquest nivell es produeix una primera síntesi. No tot el contingut d'una arrel històrica ni cultural es representa sinó que se sintetitza una part d'ell. Les teories intuïtives tenen sempre una menor complexitat cultural que les teories científiques. La síntesi d'una teoria representacional té un caràcter eventual i provisional fortament condicionada per les demandes de la tasca* (Marrero, 1993: 270-271). Així els models mentals poden variar a mesura que ho fa la demanda cognitiva. S'estableix una tipologia de models mentals situats en funció de les demandes cognitives, que al seu torn caracteritzen determinats nivells de coneixement en un domini determinat:

- o El nivell d'acumulació d'experiències. Caracteritzat pels models mentals situacionals, implícits i específics amb poc coneixement esquemàtic per tal

d'ajustar-se a demandes de comprensió de situacions i elaboració de procediments d'actuació. A aquest nivell de coneixement, d'un domini, les persones cercarien disposar de models mentals d'aquest tipus per tal de captar regularitats en les situacions i anar formant les traces esquemàtiques de la teoria implícita a la memòria a llarg termini.

- o El nivell d'inducció-teorització. Caracteritzat per models mentals de la situació implícits i genèrics carregats de coneixement esquemàtic provinent de l'activació de síntesi de traces de les teories implícites. Aquests models mentals s'ajustarien a demandes de predicció, producció d'inferències, explicació, comprensió d'analogies i metàfores. A aquest nivell les representacions no serien accessibles a la consciència però podrien servir de base per a processos cognitius com la memòria, la comprensió i el raonament.

- o El nivell de metacognició. Caracteritzat per l'elaboració de models mentals implícits a partir de la verbalització del model mental implícit genèric per ajustar-se a les demandes de reflexió, comparació amb alternatives, comprovació d'hipòtesis i detecció de contradiccions. La verbalització del coneixement el fa accessible a la metacognició (Vosniadou, 1994). També flexibilitza la recuperació de la memòria per indicis molt diferents, potencia la memòria, facilita la seva comunicació per a que d'altres la coneguin i facilita el canvi.

El model mental situacional sosté que els adults no sempre es troben en el nivell de metacognició. El nivell representacional varia d'un escenari a un altre i d'unes persones a d'altres. Els adults poden estar en un nivell representacional diferent depenent del domini del coneixement, fet que implica asincronies entre uns dominis i uns altres.

La capacitat d'interpretació de la realitat és un dels trets característics de les teories implícites. Ara bé, un dels problemes principals associats a l'estudi del coneixement és resoldre la flexibilitat del coneixement, és a dir, el fet que les teories poden interpretar situacions prototípiques però també situacions úniques i específiques (Correa, 1998).

Aquest problema s'ha tractat de resoldre en primer lloc considerant la doble funcionalitat de les teories implícites. Així doncs es postulen dos nivells de funcionament de les teories implícites: un de convencional fonamentat en els prototipus culturals i un altre d'específic basat en una representació més idiosincràtica. Sigel (1985) va plantejar la distinció en termes de coneixement i de creences al considerar que les persones poden tenir un repertori variat de coneixement prototípic sobre la realitat al que anomenà nivell de coneixement però, solament assumeix com a propi una part d'aquest que va anomenar nivell de creences. El nivell de coneixement i el nivell de creences es diferencien tant estructural com funcionalment. Pel que fa a les diferències estructurals, Holland i Quinn (1987) i Goodnow (1987) assenyalen que el nivell de coneixement suposa una visió normativitzada i compartida de la realitat, donat el seu origen social, mentre que el nivell de creença és una construcció més idiosincràtica perquè pren com a referent l'experiència personal.

En aquest sentit, Rodrigo (1993) considera que les síntesis de coneixement constitueixen un repertori de models culturals, i les creences són versions parcials d'aquestes assumides pels individus. Triana (1993) i Marrero (1993) comproven que l'estructura interna de la síntesi de coneixement és més convencional en relació a les teories culturalment definides. Els individus seleccionen les idees més representatives de cada model cultural. En canvi, l'estructura interna de les creences és mixta, presentant límits clars on les idees que són representatives d'un model no ho són d'un altre. En quan al contingut, les síntesis de creences contenen menys idees i un caràcter més pragmàtic que les síntesis de coneixement (Triana, 1993; Rodrigo, 1993).

Les diferències trobades en els diversos dominis estudiats alhora de sintetitzar les teories implícites com coneixement o com creença, responen a la forma en què aquestes s'activen en funció de la demanda de la tasca. És a dir, les persones no tenen teories emmagatzemades com creences o coneixement sinó sistemes d'experiències de domini a partir dels quals es poden sintetitzar estructures de coneixement o de creences segons determinats propòsits. Allò interessant de les teories implícites és que permeten generar síntesis de coneixement o creences en funció de la demanda de la tasca. *“Les teories implícites incorporen una dimensió de síntesi cognitiva flexible, fet que les converteix en un potent catalitzador de les experiències pedagògiques del professor, no solament*

en la seva dimensió individual i personal sinó també dels aspectes socials i contextuals. Les teories implícites serveixen com marc de referència i guies orientadores de l'acció, de la pràctica educativa. És a través de la incidència de contextos pròxims a l'acció com es vehiculen les teories” (Marrero, 1993: 272-273).

D'aquesta manera, quan les demandes de la tasca són reconèixer o discriminar idees, les persones elaboren síntesis més convencionals i amb límits més difusos. En canvi, quan se'ls sol·licita un punt de vista propi elaboren barreges de teories ben definides i, per tant, de caràcter idiosincràtic. Les síntesis de creences s'originen a partir de demandes d'interpretació, realització d'inferències a partir de la comprensió, la predicció de successos i la planificació de l'acció, mentre que la síntesi de coneixement s'elabora quan l'individu ha de reconèixer o discriminar idees, reflexionar o produir expressions verbals sobre aquestes idees (Correa, 1998). Per tant, les demandes són molt rellevants ja que les síntesis de coneixement o de creences es construeixen a partir de les necessitats i les fites de les persones i de la situació que afronta (Rodrigo, 1993).

Quan una persona ha d'interpretar, comprendre, predir i planificar els comportaments, aleshores realitza una síntesi de creences tot adoptant un punt de vista realista. En canvi, quan es tracta de debatre, reflexionar, argumentar i generar coneixement alternatiu diferent al propi punt de vista aleshores, s'activa una altra representació. Aquest altre nivell correspon a una síntesi de coneixement que requereix, per part de les persones, la possibilitat de verbalitzar i fer conscient la pròpia creença i la dels altres. Així, per interpretar la realitat és més adequat elaborar una síntesi de creences i, en canvi, per negociar des del punt de vista dels altres una síntesi de coneixement.

Així doncs, les teories implícites s'activen en funció de les demandes de la tasca i les situacions, però cal aprofundir en els aspectes representacionals que regeixen aquestes activacions per tal de conèixer els models representacionals que poden ser adequats per aquest tipus d'entitats mentals. Inicialment es va pensar en els esquemes (Correa, 1998; Rodrigo, 1993). És a dir, els esquemes o guions com representacions mentals més rígides, no dependents de la situació sinó compatibles amb d'altres representacions mentals més properes al context. Els esquemes són estructures complexes de dades amb una organització interna entorn a prototips que s'activen en situacions on la persona ha

de comprendre, explicar, predir i planificar el comportament. Els guions es caracteritzen per ser representacions mentals de tipus semàntic, que tenen una estructura organitzada en sistemes conceptuals amb contingut normativitzat i presenten rigidesa al canvi. Aquests són estructures preelaborades, en termes de Rodrigo (1993), són “precuinats cognitius”. Poden emmagatzemar-se en una estructura vertical amb nivells d'abstracció o bé en una estructura horitzontal amb subcategories en un mateix nivell. Els esquemes s'activen a partir de dades o bé a partir del propi esquema. Un guió prototípic representa actors, rols, condicions per entrar, sortir i seqüències d'accions a desenvolupar que són habituals quan s'accedeix a un lloc determinat.

Al nostre entendre, la perspectiva dels esquemes presenta dos inconvenients principals. En primer lloc, té moltes dificultats per a explicar el canvi del coneixement professionalitzador ja que es tracta de representacions rígides. Per tal d'explicar el canvi, es proposa que en l'aprenentatge es produeixen canvis estructurals bé per acumulació de traces de memòria que són còpies parcials de l'esquema original, bé per un ajustament gradual de l'esquema o bé per reestructuració. En segon lloc, els esquemes són un model de representacions mentals força independents de la situació. En canvi, des de diversos punts de vista s'ha qüestionat que el coneixement professionalitzador sigui independent de la situació en què es genera i s'aplica (Manning i Payne, 1993).

Ara bé, tot i les dificultats que presenten els esquemes com a representacions mentals úniques del coneixement professionalitzador, no descartem que els esquemes formin part d'aquest coneixement. En els darrers anys s'està plantejant la necessitat de buscar models representacionals que admetin l'existència de representacions semàntiques i episòdiques al mateix temps. *“Concretament Schank, un dels creadors de la moderna teoria d'esquemes, considera que els guions com els del restaurant, no s'emmagatzemen com a tals en la memòria a llarg termini. Al contrari, es construeixen en el moment en què existeix una demanda apropiada en la tasca. El guió no està preemmagatzemat sinó que es construeix a partir d'estructures més generals i abstractes de memòria”* (Rodrigo, 1993: 103). El coneixement es representa en forma d'esquemes com una estructura jeràrquica sobre la qual es creen d'altres representacions més específiques de naturalesa proposicional i els anomenats models mentals de

naturalesa episòdica. Una altra opció és que els esquemes convisquin amb d'altres representacions mentals més dinàmiques, de manera que els esquemes siguin assumits com a coneixement propi, és a dir, com a creences que són activades en un domini concret, mentre que d'altres representacions mentals, com ara els models mentals, permeten una activació més flexible en funció de les demandes de la tasca.

Com ja hem vist, la limitació principal dels esquemes és la seva naturalesa massa rígida, raó per la qual Schank (1981) i Hintzman (1986) plantegen una alternativa fonamentada en els models representacionals dinàmics com ara les traces.

L'adaptabilitat de les creences a les situacions concretes s'ha vingut sustentant en models més dinàmics que postulen la seva activació més flexible en funció de les demandes de la tasca. Darrerament es planteja la necessitat de cercar un model representacional que admeti l'existència de representacions esquemàtiques i episòdiques. En aquest sentit, cada cop hi ha més investigadors que consideren que les persones tenen representacions episòdiques de les situacions o tasques. Aquests autors defensen que les creences constitueixen un coneixement semàntic, esquemàtic, prototípic relatiu a un domini de coneixement.

Les teories implícites s'emmagatzemarien a la memòria a llarg termini sent força estables, encara que estan obertes a canvis que resulten de l'activació situada, ja sigui elaborant una síntesi de creences o de coneixement. En cada cas, les representacions situades o episòdiques serien fruit de les teories implícites però també de les demandes de la situació o de la tasca. Per caracteritzar la representació es parla de models mentals (Johnson-Laird, 1983) i de models situacionals (Van Dijk i Kintsch, 1983).

Rodrigo (1993) proposa fer una distinció entre plans epistemològics per tal d'entendre millor entre els diversos tipus de coneixement que l'ésser humà pot construir. Les diferències epistemològiques són crucials alhora de fer recomanacions de com millorar els processos d'ensenyament-aprenentatge. Aquesta autora fa una distinció entre el coneixement científic i el sentit comú. Mentre el sentit comú és implícit, accepta les incoherències i les inconsistències, és inductiu, específic i confon la covariació amb la relació causa-efecte, el coneixement científic és implícit, coherent i consistent, deductiu,

general i distingeix entre covariació i entre relació causa-efecte. Però un tret diferencial que volem destacar aquí entre el sentit comú i d'altres coneixements, diguem més estructurats i consistents, és la utilitat d'aquest.

Les teories de sentit comú cal que siguin útils: les teories personals són veritables creences i, com a tals, tenen un valor afegit de veritat. Així doncs, en fer ús del sentit comú l'ésser humà no està intentant comprovar que allò que diu és cert sinó que simplement afirma que és d'aquella manera. Allò que intenta el discurs del sentit comú no és formular teories que gaudeixin de coherència interna i externa, com ara les teories científiques, sinó formular teories personals que sostinguin l'actuació. Canviar les creences de sentit comú és un exercici arriscat donat que implica perdre un ancoratge bàsic que ens permet interactuar amb el món. Així, si allò que es pretén amb el sentit comú és interactuar eficaçment amb l'entorn físic i social, aleshores no cal que el sentit comú tingui procediments complexos i exhaustius d'indagació, com tampoc seria adequat dotar-los d'algoritmes de càlcul o esquemes formals idonis per a situacions o problemes ben definits.

En definitiva, des de la perspectiva cognitiva considerem el coneixement professionalitzador com dipositat en representacions mentals individuals ja siguin esquemes o models mentals de coneixement o de creença.

2.2 ELS DOMINIS DE CONEIXEMENT PROFESSIONALITZADOR: EL DOMINI DELS OBJECTES I EL DOMINI DE LES PERSONES.

El coneixement professionalitzador és específic d'un domini entenent aquest com "*un conjunt de successos o contexts que processem d'acord amb les mateixes restriccions i principis*" (Pozo, 2003: 201). Mentre que una teoria cognitiva del coneixement professionalitzador de domini general suposaria que les regles de processament són les mateixes per a tots els successos i contexts, una teoria de domini específic assumeix l'existència de diferents mecanismes o principis que organitzen i fan possible la comprensió de la professió. Són dos visions del coneixement professionalitzador que semblen oposades però tant sols ho són en aparença. El coneixement professionalitzador pot ser entès com un procés d'especialització de les representacions mentals. És a dir, a

partir d'unes representacions mentals inicials organitzades d'acord amb uns pocs dominis essencials es construirien, a partir del procés d'ensenyament-aprenentatge i de la posterior posada en pràctica del coneixement, diferents dispositius específics que donaran lloc a representacions mentals cada cop més especialitzades: els dominis específics.

Segons el supòsit de l'especialització de les representacions mentals del coneixement professionalitzador, la construcció del coneixement produirà una diferenciació progressiva en diversos dominis cada cop més nombrosos i diversificats a partir d'un reduït nombre de dominis bàsics o nuclears, que esdevindrien un esquelet cognitiu sobre allò que construir en diversos cossos de coneixement. Pozo (2003: 203) esmenta com *“tots els autors reconeixen dos dominis essencials que organitzarien el funcionament del coneixement: el domini dels objectes i el domini de les persones”*. Construir representacions d'objectes a partir dels canvis materials que es produeixen en l'ambient i atribuir estats mentals a les altres persones són dues senyals essencials del funcionament cognitiu humà que fan que les nostres representacions i el nostre coneixement sigui com és. Objectivar i mentalitzar són, per tant, les dues formes bàsiques de representar i conèixer el món per a la ment humana. *“La distinció entre objectes físics i objectes com la ment està a l'origen de la psicologia cognitiva del processament de la informació per oposició al canvi d'energia entre objectes físics. Ha estat sempre present en la cultura i en la ment dels éssers humans en quan físics i psicològics naturals. Per descomptat, ni la física ni la psicologia intuïtiva tenen els mateixos continguts que les corresponents ciències físiques o cognitives, ni tampoc assumeixen els mateixos models explicatius. Aquests coneixements intuïtius, en quan són essencialment implícits, difereixen tant en la seva semàntica com en la seva gramàtica dels coneixements científics corresponents, pel que la incorporació efectiva d'aquests a la ment, la seva comprensió requerirà un canvi representacional”* (Pozo, 2001: 124). Així, la informàtica té per objecte l'estudi el hardware, el software, les xarxes de telecomunicació; la medicina centrada en l'estudi del cos humà i les seves patologies; l'arquitectura on el món dels objectes són les construccions, el material i el seu comportament o la química que estudia la matèria en la seva besant dels electrons. Alhora podem citar d'altres professions on les representacions mentals que guien el dia a dia dels professionals són el domini de les persones: la mateixa psicologia que analitza

la conducta, la cognició, les emocions o el comportament social de l'home; les ciències de l'educació que té per objecte d'estudi els processos d'ensenyament-aprenentatge de les persones; la sociologia que té per objecte d'estudi les estructures, els processos i les representacions de la societat; les humanitats que aprofundeixen en el coneixement de l'home a partir de les seves produccions culturals o el dret que regula les relacions entre les persones.

Els dominis professionals dels objectes analitzen els canvis de matèria que obeeixen a lleis que són independents de les conductes, les representacions o els coneixements de l'ésser humà. El professional objectiva. Per tant, haurà de conèixer com la matèria que és objecte del seu estudi s'organitza i quins són els canvis que responen a regularitats per tal d'anticipar, fer possible controlar i regular aquests canvis. Pozo (2003) proposa l'existència de sistemes específics per a detectar variacions estructurals fonamentals en el món físic. Aquestes variacions són les que organitzen i restringeixen els canvis. El coneixement professionalitzador del domini dels objectes és proper a la lògica de l'associacionisme, segons la qual el coneixement és un reflex més o menys precís del món: el coneixement intenta reflectir l'estructura del món extraient o optimitzant les regularitats que hi ha en ell. En general, els models d'aprenentatge associatiu es fonamenten en un enfocament que descompona qualsevol ambient en un conjunt d'elements associats entre sí amb diferent probabilitat, de manera que aprendre és detectar, amb la major precisió possible, les relacions de contingències entre aquests elements o fets pels quals els processos d'aprenentatge consisteixen, essencialment, en mecanismes de còmput de contingències.

Però que esmentem els models d'aprenentatge associatiu no significa que compartim les dues tesis fonamentals de l'associacionisme: el principi d'equipotencialitat segons el qual *“tots els ambients es computen igual perquè tots els elements que els componen són inicialment intercanviables”* (Pozo, 2003: 25-26) i el principi de correspondència *“que manté que els coneixements o conductes generats es corresponen amb l'ambient en el sentit que són un reflex d'ell”* (Pozo, 2003: 26). Com ja hem dit anteriorment, des de la dimensió cognitiva del coneixement professionalitzador entenem el coneixement professionalitzador com una construcció representacional en un context específic (Garrison, Anderson i Archer, 2001; Bruning, Schraw i Ronning, 2002). Ara bé, que no

compartim les dues tesis de l'associacionisme no significa que no assumim que donada la diversitat d'activitat cognitiva és precís assumir que hi ha formes molt diferents de construir o d'aprendre construint. Per tant, acceptar que en la construcció del coneixement professionalitzador també hi participa l'aprenentatge associatiu no és cap contradicció. En paraules de Pozo (2003: 29) *“afirmar que en alguns contextos o tasques l'aprenentatge pot ser un procés constructiu i intencional no implica negar la importància dels aprenentatges associatius ja que ambdues formes d'aprendre no s'exclouen sinó que al contrari es requereixen mútuament”*. El coneixement professionalitzador, tot i ser de naturalesa constructiva, també pot nodrir-se dels mecanismes d'aprenentatge associatiu. Els contextos o tasques que portarien a activar mecanismes d'aprenentatge associatiu serien aquells que tenen una naturalesa externa on cal detectar successos que tenen una alta probabilitat d'esdevenir conjuntament. L'aprenentatge en aquest cas és un procés de canvi quantitatiu que es dona per associació i té per objectiu reproduir una realitat externa.

L'aprenentatge associatiu funciona sobre la base de la causalitat. Pozo (2003) reprèn la diferenciació entre causalitat arbitrària i causalitat natural per tal d'explicar com està sustentat el mecanisme d'aprenentatge associatiu. La causalitat arbitrària fa referència *“als processos implícits de detecció de regularitats i la causalitat natural fa referència a les restriccions a priori en el processament de successos que són més probables en el propi món natural o representacional”* (Pozo, 2003: 89). Les representacions de coneixement professionalitzador en el domini dels objectes estarien sustentades per la causalitat natural; per les restriccions cognitives que permeten representar-se amb més probabilitat aquells successos que són més probables en el seu domini d'objectes i les seves representacions. La causalitat natural és rellevant en el sentit que és, en bona mesura, la causa o l'origen dels aprenentatges associatius: més que un producte dels processos d'ensenyament-aprenentatge o de la pràctica professional són els principis en els que se sustentaria, de forma natural, l'experiència. *“La causalitat natural és tal com hem indicat el principi que sustenta de forma natural l'experiència però també la causalitat arbitrària hi és necessàriament particip”* (Pozo, 2003: 89). Som altament sensibles a establir condicionaments on les condicions del context, en principi neutres, acaben adquirint valor apetitiu. Podem entendre la causalitat natural com la intuïció

sobre el domini dels objectes. Aquesta causalitat natural es manifestaria en la comprensió del comportament de la matèria.

“De la mateixa manera que succeeix amb la representació del món físic en la nostra ment, predir, controlar la conducta dels altres, i la nostra pròpia, requereix també disposar, d’una navalla suïssa dels recursos cognitius, d’un mòdul especialitzat en aquests objectes tant complexes i estranys que són els objectes amb ment. Aquests objectes mentalitzats són especialment complexes, pel que són encara més difícils de representar pel que és impensable que la selecció natural no s’hagi ocupat de proveir-nos amb representacions específiques per afrontar-los” (Rodrigo, 1994: 128). Aquestes professions es fonamenten en atribucions als altres i a un mateix, de desitjos, creences, intencions, etc., en forma d’estats mentals o representacions que anticipen les accions d’aquests agents cognitius. El coneixement del domini de les persones té per objectiu conèixer i predir la conducta d’altres persones però també la pròpia anticipant la conducta per manipular-la. Alguns dels objectes del domini de les persones són sistemes intencionals, de manera que la conducta no s’interpreta solament en funció dels seus antecedents causals sinó de les conseqüències, de les fites buscades en forma d’intencions. D’altres objectes que pertanyen al domini de les persones són coneixements de les fites en forma d’intencions. El primer tipus d’objectes són sistemes intencionals o teleonòmics i el segon tipus són els sistemes teleològics.

Les formes més complexes de coneixement professionalitzador del domini de les persones són aquelles que es refereixen a l’atribució d’estats mentals o representacions d’altres i d’un mateix: són les anomenades teories de la ment. Aquestes teories són una conseqüència de la interacció social i cognitiva amb d’altres ments. La capacitat que tenim per llegir en nosaltres mateixos i en els altres és fonamental pel coneixement professionalitzador del domini de les persones. Però no tot el coneixement professionalitzador del domini de les persones és igual. Es donen representacions de domini específics a partir de la diferenciació amb aquest domini de les persones. Aquestes diferenciacions fan referència al món social (Delval, 1994), a l’economia (Berti, 1999), a la història (Carretero, Pozo i Asensio, 1989) o a l’aprenentatge i l’ensenyança (Pozo, 1994).

La recerca en els dominis no és unànime, ni pel que fa a quants n'hi ha, ni quins són aquests dominis. És més, som de l'opinió que cercar dominis de coneixement professionalitzador, més enllà del domini dels objectes i el domini de les persones, ens podria portar a cercar classificacions arbitràries per massa rígides. Diferenciar, per exemple, entre el domini tècnic, el domini natural, el domini social o el domini lingüístic ens fa qüestionar l'existència d'altres dominis com ara el domini musical. En cas d'existir aquest domini ens portaria a la necessària diferenciació de si el domini musical en qüestió al seu torn es troba diferenciat en dominis per a cadascun dels instruments i, perquè no, si també existeix un domini que diferenciï el coneixement professionalitzador d'un primer i un segon violí dins una orquestra. També la necessària flexibilitat dels dominis es fa palesa en considerar les diferències que pels professionals impliquen els diversos entorns de treball. Per exemple, a un responsable de recursos humans li caldrà un coneixement professionalitzador ajustat a l'organització en què desenvolupa la seva tasca. El professional expert haurà de posseir un coneixement que sigui adaptat a la cultura de l'organització, als objectius generals de l'empresa, als objectius específics del departament, a la missió del seu lloc de treball, etc.

Diverses teories (Carey, 1992; Pozo, 1994; Rodrigo, 1994) apunten per a la diferenciació entre dominis de coneixement. Aquestes teories prenen el nom de teories modulars. Les teories modulars emfasitzen les diferències en els productes de la construcció de coneixement i en el procés de construcció, en sí, tot cercant les peculiaritats estructurals i els processos de canvi en funció del domini. Les teories modulars defensen *“l'existència de mòduls o sistemes lògics especialitzats en la informació d'un domini específic”* (Pozo, 1994: 423). Un domini també pot ser definit com *“una sèrie de representacions que sustenten una àrea específica de coneixement”* (Pozo, 1994: 423) o bé *“un conjunt de representacions mentals relatiu a una àrea específica de coneixement del món”* (Rodrigo, 1994: 100). Per tant, el producte i el procés de construcció del coneixement es veu determinat pel fet que un coneixement tingui característiques que el determinin com pertanyent a un domini.

Els investigadors que sostenen l'existència de dominis de coneixement diferenciat se situen en dos grups. Els primers d'ells, defensen amb claredat l'existència de mòduls o sistemes típics especialitzats en la informació d'un domini específic, és a dir, una sèrie

de representacions mentals que sustenten una àrea específica de coneixement. El segon grup, el constitueixen els investigadors que se situen en les teories de les estructures conceptuals de domini. Aquests investigadors assumeixen l'existència de dominis diferenciats de coneixement que es regeixen per principis o sistemes conceptuals. Aquestes teories consideren que aquests dominis no poden ser estancs, al contrari, *“aquests dominis no constitueixen mòduls en el sentit de ser independents, inflexibles i incomunicats, sinó que estarien al seu torn integrats a través de certes estructures o processos cognitius generals que farien possible la reestructuració d'aquests dominis per mitjà del canvi conceptual”* (Pozo, 1994: 426). Segons el nostre parer, aquest segon grup explicaria molt bé la complexitat del coneixement professionalitzador. En aquest sentit, trobem que les teories de les estructures conceptuals de dominis ens permeten emmarcar millor el coneixement professionalitzador. Aquestes teories postulen l'existència de dominis però no pas de dominis inflexibles i incomunicats sinó de dominis integrats a través de certes estructures o processos cognitius generals que faran possible la seva reestructuració. Tal com ens explica Pozo (1994: 426) *“s'assumiria que el coneixement és en el seu origen coneixement específic de domini, però que les estructures conceptuals generades a partir dels principis de processant a cada domini serien accessibles a certs processos cognitius generals que faran que aquests dominis no constitueixin sistemes independents i immutables entre sí”*. Considerar l'existència de domini de coneixement però, alhora, abocar per processos cognitius generals permet explicar: d'una banda, la necessària interrelació entre el coneixement del món físic i el coneixement del món social i, de l'altre, l'aparició de nous dominis especialitzats. Així, tot sovint a la pràctica professional es fa imprescindible tenir disponible, alhora, coneixement de diversa naturalesa. Un bon exemple, seria la docència de la informàtica on cal articular el coneixement del PC i el seu software amb les habilitats de relació amb els alumnes.

El mateix Pozo cita un exemple propi del coneixement professionalitzador per tal d'il·lustrar la integració del coneixement en els dominis *“se'ns dubte un dels trets de l'aprenentatge humà complex és l'aparició de sistemes de coneixement altament especialitzats en el processament d'una determinada informació. Estudis recents sobre les diferències entre persones expertes i novelles en dominis mostren l'existència d'estructures conceptuals específiques per certs dominis especialitzats, que tan*

difícilment són transferibles a noves situacions. Els canvis que tenen el processament dels experts estan localitzats en la seva àrea de destresa com una transferència limitada a nous dominis o tasques. L'aprenentatge d'un domini, com per exemple el domini social, requereix profunds canvis en les estructures conceptuals a partir de les que es processa aquell domini. Els experts no solament tenen més coneixement sinó que també tenen estructures conceptuals específiques diferenciades de les dels novells” (Pozo, 1994: 427). Situar-nos en els models de domini que no ens permeten explicar amb facilitat la coordinació de dominis comporta dificultats. Una bona pràctica professional sovint implica una actitud d'aprenentatge constant i la necessària construcció de nou coneixement. Per exemple, una aplicació informàtica nova, una reestructuració de llocs de treball que ens porta a tenir companys als que no coneixíem. No sempre els requeriments d'un lloc de treball fan referència a una mateix àmbit i sovint cal aprendre competències noves de naturalesa molt diversa. Per exemple, a un químic li és imprescindible conèixer el material de laboratori o les reaccions però també li caldrà habilitats socials per tal de desenvolupar la seva feina amb eficiència. Per tant, un primer requisit que és necessari que compleixin els dominis és la no estanquitat i la coordinació per a integrar informació d'un domini a l'altre. Això comporta dos punts importants: per una banda, postulem l'existència de dos o més dominis de coneixement i, d'altra banda, l'existència d'algun mecanisme que permeti aquesta coordinació de dominis.

La classificació de les tasques com socials o físiques, allò que és el mateix quan ens referim a un domini social i a un domini físic, tal com esmenta Pozo (1994: 420), és adequada per diverses raons: *“En primer lloc, tant el món físic com el món social semblen constituir realitats molt properes al nen des d'edats molt primerenques. Per alguns autors, ja els nadons són capaços de diferenciar els objectes i les persones com entitats que han de ser enteses de forma molt diferent i el comportament dels quals es regeix fins i tot per principis diferents. De fet, aquestes possibles diferències entre el món social i el físic com objectes de coneixement estan presents en bona part de les reflexions epistemològiques que es fan sobre la naturalesa de les ciències socials. Un tercer aspecte que afavoreix aquesta comparació entre el domini social i el domini físic, en el nostre propòsit d'entendre millor els processos de construcció del coneixement social, és la gran quantitat d'investigacions realitzades sobre la construcció del*

coneixement físic, tant en contextos instruccionals com informals". Compartim amb aquest autor l'atractiu que comporta el separar entre el món social i físic alhora de cercar les diferències essencials entre els continguts de coneixement. De fet, aquesta diferenciació resulta intuïtiva i present en alguns recorreguts curriculars dels professionals que, en edat primerenca, han de decantar-se per continguts més propis del món social (com ara la història, la filosofia, la literatura) o continguts que manegen el món dels objectes: les matemàtiques, la física, la química, etc. Per exemple, mestres, psicòlegs i pares inverteixen energia en procurar saber si un jove té més o menys facilitat per a les disciplines del món social (o de lletres) o les disciplines del món físic (o de ciències) en un intent d'evitar al jove un "error en la tria de la vocació". De fet, l'assessorament en la tria d'una professió és desenvolupat per un tècnic que, entre d'altres elements, valora la capacitat del jove per a processar els dos tipus d'informació i raonar en base al món físic o al món social.

El fet que un coneixement fos construït entorn uns principis de domini, i per tant, clarament diferenciat, tant en el procés com en el producte, ens porta a considerar cada domini com aïllat de la resta. Cal tenir present que el coneixement professionalitzador és complex i, per tal, de ser-nos útil, es fa imprescindible que sigui adaptable als canvis de la professió i el seu entorn.

L'epistemologia del domini del món físic i l'epistemologia del domini del món social ha estat analitzada per alguns autors. Seguint, de nou, a Pozo (1994) el coneixement del món físic està regit per una teoria natural comuna a diverses disciplines. Si això fos cert, aleshores les professions relacionades amb el món físic requeririen un coneixement circumscribit a pocs dominis. Per contra, el coneixement del món social té una complexitat major: difícilment podem establir una teoria social comuna a diverses disciplines sinó que cal situar-nos en punts de vista diversos per apropar-nos a la complexitat de les relacions humanes (la psicologia, la filosòfica, la història, el dret, la sociologia, etc.). Per tant, les professions del món social estan caracteritzades per l'existència de diversos dominis cadascun d'ells amb les seves pròpies normes, les quals provoquen diverses construccions de coneixement cadascuna amb la seva pròpia estructura i processos. Si això fos cert, aleshores un químic, un físic o un enginyer podrien arribar a un acord amb més facilitat prendre decisions per a dissenyar una

màquina fonamentant-se en principis de comportament de la matèria que regissin tant la resistència dels materials emprats en la construcció com la dinàmica de les màquines. Malgrat que el coneixement per a fer la seva feina fos molt complert no implicaria dominis clarament diferenciats. Per contra, un formador que hagi d'impartir un curs de negociació en una empresa es mostraria poc eficient en la seva feina si impartís la docència únicament tenint en consideració els principis de comportament de les persones perquè estaria obviant la complexitat del món social. Per tal de ser un formador eficient li cal coneixement de diversos dominis socials: es fa imprescindible conèixer la cultura, dels alumnes perquè no és el mateix negociar a Catalunya que negociar al Japó. És a dir, considerem les professions prou complexes com per acceptar que un coneixement professionalitzador ha d'estar estructurat en diversos dominis, relacionats entre ells però no estancs. L'existència de diversos dominis estancs de coneixement topa amb la dificultat d'explicar la flexibilitat d'aquest coneixement.

Per tant, considerem que el model de recerca més fructífer seria aquell que busqués les dimensions que estructuraven el domini. Si volem aprofundir en el coneixement de cada professió cal cercar allò que fa que el coneixement es diferenciï en dos dominis: les dimensions que porten a construir nous dominis a partir dels ja existents. Intuïm que dues d'aquestes dimensions estan relacionades amb el context i les tasques.

En conclusió, el coneixement professionalitzador depèn del tipus i el nombre de dominis que impliqui aquest coneixement professionalitzador. El coneixement professionalitzador de les disciplines del món físic diferenciat del coneixement professionalitzador de les disciplines del món social és sostenible en base a les teories de domini. Enfront les teories que sustenten que el contingut de la informació processada no afecta al sistema de processament, afirmació que en un altre punt de la tesi ja hem discutit. Per tant, el producte i el procés de la construcció del coneixement es veu, en certa mesura, determinat pel fet que un coneixement tingui certes característiques que el determinen que pertanyi a un domini.

Aquestes característiques són principis o idees centrals que diferencien el processament dels objectes caracteritzats dins d'aquest domini. Aquests principis restringeixen el processament de la informació que és objecte de coneixement de manera que es

focalitzaria sobre aquests aspectes més informatius que incrementen la capacitat de predir o controlar el comportament d'objectes. La diferenciació de dominis ens portarà a una o diverses construccions de coneixement professionalitzador. És probable que en fer de mestre, de psicòleg o d'advocat es requereixi construir diversos dominis de coneixement. Ara bé, la nostra intuïció és que el procés de construcció en els diversos dominis es fonamenta sempre en els mateixos mecanismes cognitius.

3. EL CONEIXEMENT PROFESSIONALITZADOR I EL CANVI EN EL CONEIXEMENT PROFESSIONALITZADOR DES DE LA PERSPECTIVA SOCIO-COGNITIVA.

3. EL CONEIXEMENT PROFESSIONALITZADOR I EL CANVI EN EL CONEIXEMENT PROFESSIONALITZADOR DES DE LA PERSPECTIVA SOCIO-COGNITIVA.

Els processos d'ensenyament-aprenentatge mediat per les tecnologies de la informació i la comunicació han estat analitzats en diverses recerques tot integrant aspectes cognitius i aspectes relacionals. És molt destacable l'aportació que aquestes recerques suposen perquè són una anàlisi del paper de les tecnologies de la informació i la comunicació en el procés de canvi de coneixement situant aquest anàlisi en models teòrics. Per tant, les investigacions podem considerar des de la perspectiva socio-cognitiva sovint no són recerques atèdriques sinó investigacions emmarcades en teories que tenen com a mínim certa rellevància en la psicologia de l'educació. En aquest capítol, citarem algunes recerques socio-cognitives dels processos d'ensenyament-aprenentatge en línia que se situen en un marc de la construcció de coneixement però sobretot analitzarem la recerca situada en un model teòric concret; com la teoria situada de Bromme i Tillema (1995), la teoria de l'acció d'Argyris i Schön (1978), el model d'interiorització del coneixement de Manning i Payne (1993), el coneixement tàcit i el coneixement explícit de Nonaka (1988; 1990; 1991; 1994) i les aportacions de Freeman (1993; 1996). Aquests cinc models teòrics han proveït de sosteniment a les recerques en els processos d'ensenyament-aprenentatge mediat per les tecnologies de la informació i la comunicació.

3.1 APORTACIONS METODOLÒGIQUES DES DE LA RECERCA SOCIO-COGNITIVA DELS PROCESOS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE MEDIATS PER LES TECNOLOGIES DE LA INFORMACIÓ I LA COMUNICACIÓ.

Entre les recerques que es situen en un marc de la construcció de coneixement, la contribució de Hansen *et al.* (1999) situa les tecnologies i el coneixement professionalitzador en el pla teòric: revisa diversos projectes d'aplicació de les tecnologies al coneixement amb l'objectiu d'establir un fonament teòric en la construcció del coneixement mediada per la pantalla. Des de la perspectiva del disseny de les eines informàtiques també es pot afavorir la construcció del coneixement tàcit i/o la construcció de coneixement explícit. Hansen *et al.* (1999) proposen que l'ús d'una

diversitat de fonts d'informació com ara documents, imatges o fulls de càlcul pot potenciar la comunicació. Aquests autors troben dues formes on les eines informàtiques poden ajudar a construir coneixement:

- a. Les TIC's poden ajudar a compensar dificultats. Aquestes dificultats sorgeixen en la comunicació i la col·laboració dels participants en el temps i l'espai. Les eines que tenen potencial per ajudar a superar dificultats són les anomenades eines transparents. Aquestes eines són les percebudes per l'individu com una extensió de l'usuari humà i no pas com quelcom diferenciat de l'usuari.
- b. Les TIC's poden facilitar nous processos. Per tal que les eines facilitin processos no és necessari que siguin transparents. Allò que sí que cal és que les eines siguin facilitadores de les representacions mentals i, alhora, facilitin la comunicació, el suport col·laboratiu i, també, compensin les distàncies entre els usuaris. Exemples d'aquestes TIC's són els programes de disseny i els entorns virtuals multiusuari.

El paper de les tecnologies de la informació i la comunicació com a eines transparents, és a dir, percebudes per l'individu com una extensió de l'usuari humà, i no pas com quelcom diferenciat de l'usuari, també ha estat analitzat per Barab (1999). Aquesta recerca explica en detall la metodologia CN-ARE (construcció de xarxes d'episodis d'acció rellevants) que descriu com eficient alhora d'orientar als investigadors en el disseny de cursos. Aquesta descripció no es limita únicament al producte, és a dir, a la metodologia CN-ARE, sinó que els investigadors donen importància als processos d'aprenentatge. Aquests processos són analitzats des de la perspectiva que el coneixement no és quelcom estàtic sinó que és un procés dinàmic distribuït entre la persona que coneix i allò que és conegut. Des d'aquest punt de vista, la interacció entre l'individu, el context i l'activitat s'entén com la unitat d'anàlisi. Així doncs, el focus d'atenció se situa en el procés d'ensenyament-aprenentatge i el coneixement a la pràctica. Barab (1999) exposa la necessitat d'una nova metodologia que reculli el coneixement en el context en què es produeix i proposa l'anomenat CN-ARE, que es caracteritza per recollir les dades a partir de l'observació directa i el registre en vídeo, reconvertir les dades en unitats d'anàlisi (ARE), recollir la informació relativa a cada

ARE, desenvolupar una representació visual de les dades, seleccionar, traçar la història particular i reexaminar la descripció de nodes i els enregistraments per a construir la interpretació de la xarxa. Barab (1999) emmarca la metodologia CN-ARE en la definició de coneixement com distribuït entre les persones i els artefactes, referit a una activitat, sempre contextualitzat, recíprocament construït en la interacció individu-entorn i com una funció de la interacció, i no pas només com un producte. Per tant, aquest autor fa un esforç important per contextualitzar la recerca del coneixement del docent i les tecnologies en un pla teòric que compartim, tot i descriure una metodologia amb l'objectiu de cercar l'eficàcia del procés formatiu. Així doncs, estem d'acord amb la necessitat de definir la construcció del coneixement professionalitzador anant més enllà del producte i arribant al procés. Alhora, la metodologia que presenta, està molt encertadament assentada sobre el coneixement entès com distribuït en el context i els artefactes.

Un tercer exemple d'esforç per a situar la construcció del coneixement professionalitzador en una perspectiva sociocognitiva és el projecte TeleQACE descrit a Liaw, Pearce i Keppell (2002), que està destinat a professionals de la medicina, l'odontologia i la salut, per tal de proporcionar-los informació continua i caracteritzada per la interacció amb els companys. TeleQACE és un entorn virtual que permet la interacció dels professionals de la medicina sobre un cas real amb la metodologia de resolució de problemes. El cas proporciona un context, accentua el fet que el coneixement és compartit i permet la interacció necessària per resoldre problemes complexos. Liaw, Pearce i Keppell (2002) entén el coneixement professionalitzador com construït pel propi professional, és a dir, endogen però també exogen on la instrucció directa assisteix la construcció i, alhora, dialèctic com a producte de les interaccions socials. Des d'aquest punt de vista, l'autor empra les tecnologies per tal de superar les barreres de la presencialitat on la interacció queda molt caracteritzada per la unidireccionalitat docent-alumne. L'objectiu del curs no era solament dotar als professionals de coneixement sinó també ensenyar-los a aprendre per proveir-los de formació continuada. Es creà un xarxa que aprèn: el disseny del cas animava la reflexió sobre les implicacions dirigides i la discussió per a proporcionar un context de construcció de coneixement. El projecte TeleQACE es fonamenta teòricament en el construccionisme. En aquest context el coneixement és entès com dinàmic i distribuït

entre la xarxa i els professionals. Compartim amb aquest autor la necessitat de situar el coneixement professionalitzador i la construcció d'aquest en un pla teòric que integri els elements cognitius i els elements discursius, on la interacció mediada pel llenguatge sigui fonamental. Aquest esforç d'integració ha estat realitzat, també, per diversos autors, encara que no sempre analitzen la mediació de la tecnologia en aquest procés.

En definitiva, aquestes recerques aporten elements metodològics rellevants a la investigació dels processos d'ensenyament-aprenentatge en línia. Entre aquests elements destaquem situar l'anàlisi del coneixement en el seu context, entenent-lo com distribuït entre les persones i els artefactes i diferenciant entre el procés i el producte del coneixement.

3.2 LA TEORIA SITUADA.

El coneixement pràctic del docent és definit per Putnam i Borko (2000: 6) com un *“conjunt de representacions cognitives orientades a la pràctica, que permeten al docent la interpretació dels problemes d'ensenyament i aprenentatge que ha d'afrontar i determinen en gran mesura l'enfocament de les activitats d'ensenyament, aprenentatge i avaluació de la pràctica professional”*. Per tant, en la definició del coneixement del professor emfasitzen la rellevància de tractar-se d'un coneixement orientat a la pràctica i mantenint que el coneixement del docent, en la majoria d'ocasions, no pot reduir-se a allò que és capaç de declarar: sostenim l'existència d'un coneixement que únicament s'evidencia quan és activat en el desenvolupament amb l'activitat professional (Bromme i Tillema, 1995; Putman i Borko, 2000). Aquests principis estructuren la teoria situada. Des d'aquesta teoria s'entén el producte de la construcció del coneixement del professional com *“resultat de les instruccions i la pràctica professional, però si bé aquestes condicions són considerades com a necessàries no són suficients per obtenir nivells d'alt rendiment en l'actuació. La recerca actual assumeix l'existència de determinats components mediàtics de l'actuació que afecten l'alt rendiment”* (Ericsson i Lehman, 1996: 274). Al seu torn Chase i Simon (1973) proposen que el coneixement pràctic és el resultat de l'adquisició durant anys d'experiència en un domini, del coneixement ampli i l'habilitat per crear patrons de recuperació de dades. La teoria situada diferencia els professionals amb pràctica dels que no en tenen, perquè els

professionals sense pràctica posseeixen el coneixement necessari per resoldre problemes intentant recuperar representacions mentals, mentre que, els professionals experts recuperen un pla de solució com a part habitual de la comprensió d'un problema. Els resultats d'algunes recerques mostren que el coneixement és construït per a posteriorment ser reorganitzat de manera que, amb la pràctica professional continuada, l'expert hi pugui accedir automàticament tot recuperant patrons bàsics (Anderson, Reder i Simon, 1996).

Alguns investigadors han dissenyat mètodes per elicitar el coneixement expert (Hoffman, 1987; Cooke, 1994; Hoffman *et al.*, 1995) i descriure la seva estructura i organització en contextos específics (Olson i Biolsi, 1991; Hoffman, 1992). Aquests mètodes es fonamenten en tasques riques en coneixement, activitats autèntiques, és a dir, tasques que requereixen milers d'hores d'aprenentatge i experiència per tal de diferenciar entre l'actuació experta i l'actuació inexperta. Sovint aquestes recerques tenen l'objectiu de clarificar les connexions entre les estructures de coneixement i l'execució amb èxit de les tasques complexes. També hi ha investigacions que tenen com objectiu les diferències individuals en l'actuació experta i l'actuació inexperta. Per tant, el punt de vista de la teoria situada no és en absolut incompatible amb recerques posteriors, per exemple, les teories sociocognitives a les que ens referirem més endavant. Ara bé, hi ha una diferència fonamental que posa èmfasi en la repetició d'un coneixement professionalitzador ja construït en part. Donat que els components mediàtics són considerats un element rellevant del coneixement expert, també anomenat en ocasions com talent, aquestes investigacions focalitzen la seva atenció en identificar i mesurar aquests components en cada tipus d'activitat.

La teoria situada emfasitza el pas a la pràctica i accepta la necessitat de les representacions mentals. Ara bé, les representacions mentals no són independents del context; al contrari, aquestes representacions estan situades en un context físic i en un context social. La importància donada al context i a la seva professió és una aportació de la perspectiva de la teoria situada molt rellevant. La pràctica professional és el coneixement d'un domini concret, de manera que la recerca en coneixement professionalitzador cal que posi èmfasi en la professió i en les tasques contextualitzades. Les recerques que vulguin analitzar el coneixement professionalitzador estan obligades

a focalitzar la seva atenció entorn un domini professional concret degut a la naturalesa contextual del coneixement (Bromme i Tilema, 1995). La professió que ha rebut més atenció en aquest sentit és la docència. *“La teoria situada ens ajuda en el nostre treball a veure més clares les limitacions de diverses pràctiques en l’aprenentatge dels professors. Si accepten l’afirmació que el coneixement és situat en un context caldrà identificar els avantatges específics i les limitacions de diversos contextos en els que l’aprenentatge del docent pren significat situat: a les aules, en els grups de discussió amb d’altres companys i amb determinats continguts”* (Putnam i Borko, 2000: 8). Així doncs, la recerca de la teoria situada dóna importància a les condicions de l’entorn i de la professió, allò que podríem anomenar el context de la professió (Gold, 2001; Wormsley, 2001; Singh i Pan, 2004). Els components mediàtics són considerats un element rellevant de l’actuació experta, de manera que es posa atenció en la identificació i la mesura d’aquests elements en cada tipus d’activitat. De fet, Voss *et al.* (1983) defineixen el coneixement expert com destresa específica d’un context. Així els investigadors socials, els químics o els metges tenen coneixement específic i estratègies per analitzar amb èxit els problemes socials, químics o mèdics específics no mostrant aquesta destresa en d’altres contextos.

En resum, la teoria situada de l’ensenyament i l’aprenentatge ens aporta elements en relació a la naturalesa del coneixement i els processos d’aprenentatge. El llenguatge i les eines conceptuals de la cognició social, distribuïda i situada proporciona un instrument per avaluar l’ensenyament i l’aprenentatge dels professionals i la pràctica de les professions.

3.3 LA TEORIA DE L’ACCIÓ.

La teoria de l’acció d’Argyris i Schön (1978) explica com són les organitzacions que aprenen, com es produeixen aquests aprenentatges i quins límits tenen. Per tant, no és un model teòric del coneixement professionalitzador pròpiament dit però aporta elements rellevants: dóna una gran importància a la interacció en el procés d’ensenyament-aprenentatge, contextualitza el coneixement i manté la base cognitiva del coneixement. Així *“tots els éssers humans, no només els practicants professionals, necessiten esdevenir competents en prendre accions i simultàniament reflectir en*

aquestes accions com aprendre d'elles. Les pàgines següents ofereixen un marc conceptual per aquesta tasca analitzant les teories de l'acció que determinen tot el comportament humà deliberat, com aquestes teories són formades, com canvien i en quin sentit ha de ser considerat adequat o no en un context" (Argyris i Schön, 1978: 10). La teoria de l'acció dona un paper rellevant a la interacció interpersonal, entenent que els practicants professionals, els professionals reflexius, són els detectors del canvi que hi ha a la base de l'aprenentatge en les organitzacions. Per tal d'entendre el paper de la interacció interpersonal es fa necessari diferenciar entre la teoria de l'acció i la teoria en ús.

La teoria de l'acció es fonamenta en el fet que tota acció deliberada té una base cognitiva que reflecteix normes, estratègies, assumpcions i models del món que tenen una validesa general. En conseqüència, l'aprenentatge ha de ser entès com construcció, com posar a prova i reestructurar determinat tipus de coneixement. L'acció humana i l'aprenentatge humà ha de ser ubicat en el context del coneixement. Una teoria de l'acció completa implica una situació (S), una conseqüència (C) i unes assumpcions determinades (a...n). La teoria en ús pot o no coincidir amb la teoria de l'acció. La teoria de l'acció emergeix quan es pregunta a algú com actuarà sota determinades circumstàncies, és a dir, quan es comunica a un altre com s'actuarà. La teoria en ús pot ser o no compatible amb la teoria de l'acció. Els practicants professionals constitueixen les seves pròpies representacions mentals i imatges de la teoria en ús com un tot; és una construcció incompleta *"els practicants, com agents de l'aprenentatge de la organització procuren descriure's a ells mateixos i la seva pròpia actuació mentre interactuen amb els altres"* (Argyris i Schön, 1978: 16). Els professionals reflexius van completant-la continuadament per tal d'entendre's ells mateixos en el context de la organització.

Els professionals reflexius responen als canvis tant interns a l'organització com externs a l'organització detectant errors que es poden corregir en la teoria de l'ús: aquest fet implica l'aprenentatge de circuit simple. L'aprenentatge de circuit simple és un canvi en la teoria de l'ús que afecta exclusivament a les estratègies i les assumpcions sense afectar a les normes d'actuació. Però Argyris i Schön (1978) també proposen un aprenentatge de doble circuit. L'aprenentatge de doble circuit és un episodi que

connecta la detecció de la inconsistència no solament amb les estratègies i les assumpcions sinó també amb les normes que defineixen l'actuació eficient. L'aprenentatge de doble circuit es caracteritza perquè les inconsistències en les teories d'ús s'expressen en el conflicte entre els membres i els grups. Aquest aprenentatge és un procés de qüestionament en el qual els practicants professionals es confronten i gestionen el conflicte. El context és un mitjà per traslladar els requeriments d'incompatibilitat al conflicte interpersonal i al conflicte intergrup. El conflicte, segons Argyris i Schön (1978), no és un procés d'aprenentatge en si. El conflicte pot discórrer per tres vies diferents de resolució:

1. La via centrada en construir noves estratègies que resolguin les incompatibilitats en els requeriments, de manera que no calgui canviar les normes. Aquest tipus de resolució implicaria convertir l'aprenentatge de doble circuit en aprenentatge de circuit simple.
2. La via d'iniciar una anàlisi de compensació que permeti relacionar els requeriments d'incompatibilitat amb una norma. En aquesta via es donaria un compromís entre els requeriments compatibles, de manera que les possibilitat i les opcions d'acció es mantinguin.
3. La tercera via implicaria que el conflicte no pot ser sotmès a una anàlisi de compensació, de manera que es percep com incommensurable. En aquest cas, és necessari que els participants es qüestionin el per què mantenen les seves posicions i quin significat tenen aquestes. Cal que es preguntin quins factors els han portat a adoptar els seus estàndards particulars, quines són les conseqüències, que es pot preveure i quines previsions són les més rellevants.

Els tres tipus de vies impliquen una reestructuració rellevant. *“Els membres del grup resolen els conflictes interpersonals i intergrupals que suposen requeriments incompatibles creant noves comprensions dels requeriments en conflicte, de les seves fonts, de les seves condicions o de les seves conseqüències tot enseblant-les amb els mapes i imatges de l'organització”* (Argyris i Schön, 1978: 24). La teoria de l'acció es converteix en l'inici d'una orientació d'anàlisi de la naturalesa del coneixement professionalitzador i del procés de construcció el coneixement professionalitzador.

Aquesta orientació s'anomena perspectiva reflexiva (Nonaka, 1994; Liberman i Miller, 2001; Tillema i Orland-Barak, 2006). La perspectiva reflexiva, encara que manté el paper central del context que és l'organització, s'ha anat estructurant entorn les següents característiques del coneixement (Tillema i Orland-Barak, 2006: 594):

1. *“És un intercanvi personal entre individus.*
2. *Està empaquetat.*
3. *És objectivable.*
4. *Està socialment distribuït.*
5. *El canvi de coneixement es produeix per l'intercanvi social i el diàleg (citant, explicant i externalitzant).*
6. *El coneixement tàcit esdevé explícit en la interacció”.*

Aquesta darrera característica de la naturalesa del coneixement del professional des de la perspectiva reflexiva ha estat àmpliament analitzada per Nonaka (1988; 1990; 1991; 1994). La diferenciació entre coneixement tàcit i coneixement explícit es descriu al següent apartat.

3.4 EL CONEIXEMENT PROFESSIONALITZADOR TÀCIT I EL CONEIXEMENT PROFESSIONALITZADOR EXPLÍCIT. LES APORTACIONS DE NONAKA.

Els tercer model teòric sociocognitiu que volem destacar en aquest capítol, ha estat descrit per Nonaka (1988; 1990; 1991; 1994). Aquest marc teòric de la naturalesa i el canvi de coneixement centra la seva atenció en dos conceptes: el coneixement tàcit i el coneixement explícit. El coneixement explícit, també anomenat codificat, està referit a aquell que és transmissible en un llenguatge formal i sistemàtic. El coneixement tàcit és més difícil de formalitzar i comunicar. El coneixement tàcit és proper a l'acció i està implicat en un context específic; és més proper al saber com i a les habilitats aplicades a un context específic. El coneixement tàcit té un paper rellevant en els processos de construcció de nou coneixement. Segons Nonaka (1994), el coneixement explícit implica elements cognitius i elements de context. Aquests elements cognitius són representacions mentals que inclouen esquemes, creences i paradigmes. Aquesta diferenciació de tipus de coneixement permet crear comprensió dels diversos tipus de

complexitat. Els processos de construcció de nou coneixement s'esdevenen amb la interacció social a diversos nivells sent els membres d'una organització els que transformen i fan legítim el coneixement dels professionals. Aquest procés s'esdevé a dos nivells:

- A les comunitats informals d'interacció social com a medi natural per emergir la propietat del coneixement.
- Les contribucions informals es relacionen amb estructures formals tot contextualitzant el coneixement. Si això es fa d'una manera eficient, aleshores el nou coneixement construït és més vàlid per fer front a les demandes de la professió contextualitzades.

La construcció del coneixement dels professionals és un esforç constant de recreació de la realitat per adaptar-la a la pròpia perspectiva. Aquesta recreació es fonamenta en tres factors: la intenció, l'autonomia i la fluctuació.

La intenció està referida a com els professionals structuren la seva aproximació al món i intenten donar sentit a la realitat. El caràcter intencional de les accions ve donat pels conceptes orientats a l'acció. L'autonomia és de tres tipus: pot aplicable a les persones, als grups o a les organitzacions. Ara bé, és convenient prendre com a punt de partida l'autonomia de l'individu perquè les persones poden tenir intencions diferents. La fluctuació està referida a implicar interacció continua amb el món extern. Aquesta interacció continua pot implicar connexió, caos o discontinuïtat que pot generar nous patrons d'interacció entre els individus i l'entorn. Els professionals recreen el seu coneixement per fer front a les ambigüitats, a la redundància, al soroll o a l'aleatorietat generada per les diferències entre allò extern i allò intern. Nonaka (1994) emfasitza la importància dels "trencaments" periòdics en la percepció humana. Aquests trencaments estan referits a la interrupció del coneixent habitual: és un qüestionament de les rutines i les eines habituals que força a reconsiderar noves perspectives. Aquests trencaments tenen, com diem, una certa periodicitat, de manera que es pot parlar d'un model en espiral de canvi de coneixement en els professionals. Aquest model s'estructura entorn el coneixement tàcit i el coneixement explícit (Freeman, 1991; Nonaka, 1994). El

mateix autor proposa quatre maneres diferents de construcció de coneixement amb el pas del coneixement tàcit a coneixement explícit (taula 1):

1. De coneixement tàcit a coneixement tàcit
2. De coneixement explícit a coneixement tàcit
3. De coneixement tàcit a coneixement explícit
4. De coneixement explícit a coneixement explícit

	Coneixement tàcit	Coneixement explícit
Coneixement tàcit	Socialització	Externalització
Coneixement explícit	Internalització	Combinació

Taula 1: Taula de canvi de coneixement (adaptat de Nonaka, 1994).

La socialització és un procés de construcció del coneixement que suposa un canvi de coneixement tàcit a un nou coneixement tàcit. És important notar que aquest pas no implica necessàriament l'ús del llenguatge: el coneixement tàcit pot ser construït sense emprar el discurs únicament per mitjà de l'observació, la imitació i la pràctica. Un exemple d'aquest tipus de coneixement es dona amb els mestres a les aules. El mestre novell interactua a l'aula amb els nens tot observant el comportament del company amb major experiència. La paraula pot existir en aquest intercanvi: el jove mestre pot demanar valoracions, observacions, comentaris de la conducta duta a terme pel seu company més expert, però en la majoria de casos es pot limitar simplement a observar i reproduir comportaments en contextos similars als observats. Un altre exemple és la observació que un llicenciat en ciències polítiques pot fer d'una intervenció davant dels mitjans de comunicació d'un company amb més coneixement professionalitzador. El company amb més coneixement professionalitzador parla en públic mentre el company amb menys coneixement observa els diversos recursos que empra: uns primers minuts on capta l'atenció de l'audiència, la presentació d'un objecte, l'ordre de presentació de les idees, etc.

La combinació s'esdevé quan es simultaneixen diversos coneixements explícits. Es fa doncs imprescindible l'ús del llenguatge en aquest tipus de construcció de coneixement.

És per mitjà del discurs que se selecciona, es reconceptualitza i es reconstrueix el text donant lloc al coneixement explícit. Per exemple, un professional del dret pot redactar una primera resposta a una demanda judicial. Aquest text jurídic, que verbalitza el coneixement professionalitzador legal, és revisat per un company, el qual matitza alguns paràgrafs, amplia una altra part del discurs, elimina text, etc. El coneixement professional reflexat en el text és tant explícit en la primera versió com explícit en la segona versió. En tots dos casos el coneixement és explícit, però no és el mateix coneixement. Un altre exemple ens el proporciona un professional de la informàtica que dissenya una plataforma d'e-learning. Aquest professional fa una programació tot fent implícit el seu coneixement com a programador. De nou un company seu revisa la programació i introdueix elements de disseny gràfic. El discurs inicial en llenguatge de programació és explícit però també ho és el nou discurs que incorpora elements de disseny gràfic.

L'externalització és el procés en què un coneixement tàcit esdevé explícit. Un coneixement que fins aquell moment no havia estat verbalitzat, no havia estat plasmat en llenguatge esdevé un discurs. Un exemple ens el proporciona l'artista quan pinta un quadre. L'artista vivència un sentiment però és per mitjà de la pintura que l'expressa. Un altre exemple és un mestre amb ampli coneixement professionalitzador que actua en una aula sota l'observació d'un company que està aprenent. El mestre expert actua sense necessitat de prendre decisions sobre la seva actuació, sense necessitat de reflexionar-hi. En ser preguntat pel company que aprèn, el mestre verbalitza el per què del seu comportament tot fent una valoració de la seva actuació i contextualitzant-la dins un model teòric d'intervenció a l'aula. El coneixement que pel mestre expert era tàcit esdevé d'aquesta manera explícit. El mestre novell porta al mestre expert a verbalitzar la seva actuació tot construint coneixement explícit.

L'internalització és el procés que s'esdevé quan el coneixement explícit esdevé tàcit. Un exemple és el procés d'ensenyament-aprenentatge a l'aula. El professional en formació construeix coneixement amb interacció amb els companys, els materials i l'entorn virtual asincrònic d'ensenyament-aprenentatge. El vehicle, en aquestes interaccions, és el discurs. Un cop s'incorpora a un context laboral el coneixement explícit construït a l'aula esdevé acció convertint-se en coneixement tàcit.

Les quatre maneres de construir coneixement del professional poden construir un nou coneixement de forma independent i esdevenir seqüencials en el temps. De tota manera, poden donar-se errors en aquest procés de construcció. Els errors més comuns s'esdevenen en els processos de socialització i de combinació. El pas de coneixement tàcit a coneixement tàcit és un pas de l'acció a l'acció sense passar pel discurs amb un risc d'implicar una interpretació superficial dels fets. Alhora, el pas de coneixement explícit a coneixement explícit pot comportar el risc de manca de contextualització, de manera que sigui un coneixement professionalitzador limitat en el moment de fer el pas a l'acció.

En conclusió, el diàleg constant entre el coneixement tàcit i el coneixement explícit és central en la teoria dinàmica de la creació de coneixement organitzacional desenvolupada per Nonaka (1988; 1990; 1991; 1994) *“La distinció entre el coneixement tàcit i el coneixement explícit representa allò que pot ser descrit com la dimensió epistemològica de la creació de coneixement organitzacional. El diàleg continuat entre el coneixement explícit i el coneixement tàcit condueix a la creació de noves idees i conceptes”* (Nonaka, 1994: 15). El diàleg entre el coneixement tàcit i el coneixement explícit és definit per aquest autor com la dimensió epistemològica de la creació de coneixement professionalitzador. Per tant, la naturalesa del coneixement professionalitzador està directament relacionada amb el tipus de tasca: si el tipus de tasca porta a l'alumne a verbalitzar un discurs tàcit o bé el porta a verbalitzar un discurs explícit. En els processos d'ensenyament-aprenentatge en línia el tipus de tasca és molt rellevant (Lee i Reigeluth, 1994; Reigeluth, 2006). La interacció entre els individus té un rol crític en el desenvolupament de les idees. Les comunitats d'interacció contribueixen a l'ampliació i al desenvolupament d'un nou coneixement. La interacció és definida per Nonaka com la dimensió ontològica de la creació de coneixement. La relació entre *“la dimensió epistemològica i la dimensió ontològica s'estableix per mitjà del model en espiral de creació de coneixement”* (Nonaka, 1994: 15). L'espiral il·lustra la creació de nous conceptes en termes de diàleg constant entre el coneixement tàcit i el coneixement explícit.

Finalment, la diferenciació entre coneixement tàcit i coneixement explícit considerem que és molt pertinent per a caracteritzar el coneixement professionalitzador perquè un tipus de coneixement més proper a la verbalització i un tipus de coneixement més proper a l'acció.

3.5 EL PLA INTERPSICOLÒGIC I EL PLA INTRAPSICOLÒGIC: EL MODEL D'INTERIORITZACIÓ DEL CONEIXEMENT PROFESSIONALITZADOR DE MANNING I PAYNE.

El model d'interiorització del coneixement professionalitzador (Manning i Payne, 1993) és un dels marcs teòrics que més clarament podem definir com sociocognitiu. Manning i Payne (1993) recuperen la teoria de Vygotsky com a perspectiva per explicar el desenvolupament dels processos psicològics superiors dels professors. Aquestes dues autores revisen els cinc principis vygotskians i els vinculen amb els objectius de la formació del professorat. Destaca, especialment, l'aplicació del quart i el cinquè principi per la seva implicació amb el discurs dels professionals. El quart principi vygotskià està referit al paper del discurs com a eina mediatra de l'aprenentatge, és a dir, als hàbits del discurs emprats per un mateix i pels altres com a reguladors del pensament. En aquest sentit, doncs, les dues autores no s'allunyen de l'aproximació que Freeman (1993, 1996) fa a l'hora d'accedir al coneixement dels professionals. Tant Manning i Payne com Freeman veuen en el discurs la via d'accés a l'estudi del coneixement professionalitzador.

Concretament, el quart principi vygotskià també es refereix a la internalització del coneixement, entenent aquesta internalització com la transició del coneixement des d'un esdeveniment extern a un concepte intern, és a dir, la internalització dels actes de parla que són transformats en conceptes interns amb significat. Aquest procés d'internalització es produeix en dos plans: el pla interpsicològic i el pla intrapsicològic. La internalització en el pla interpsicològic és un aprenentatge que es dona entre els individus per mitjà del discurs verbal; mentre que la internalització en el pla intrapsicològic es produeix quan la informació és emprada independentment tot emergent d'una font interna. El pas del pla interpsicològic al pla intrapsicològic implica una transformació qualitativa del coneixement. Aquesta transformació es dona perquè

les experiències sociolingüístiques úniques porten als individus específics a mantenir episodis d'interacció verbal amb els altres (Hirumi, 2002; Harasim, 1993).

Manning i Payne (1993) veuen en l'aplicació del quart principi una eina poderosa per analitzar el discurs durant la formació del docent. Esmenten que el pensament del professor i l'aprenentatge es produeixen en tres plans diferenciats:

1. Quan una operació, que inicialment representa una activitat externa, és reconstruïda i comença a esdevenir interna.
2. Quan un procés interpersonal és transformat en un procés intrapersonal.
3. Quan la transformació del procés interpersonal al intrapersonal és el resultat d'una llarga sèrie d'esdeveniments desenvolupats.

És necessària una transformació en els tres plans diferenciats per tal de poder parlar d'aprenentatge. Si manca substància o significats en algun d'aquests tres plans, aleshores els processos mentals superiors dels docents són diferents. El desenvolupament autodirigit del professor s'esdevindrà fora del context d'interacció social.

El cinquè principi de Vygostky també ha estat aplicat amb èxit al coneixement del docent. En aquest principi l'autor planteja que el pensament d'ordre superior està basat en l'ús conscient de la mediació verbal. Jensen (1971: 44) defineix la mediació com "*la parla cap un mateix de forma rellevant quan es confronta amb quelcom que es vol aprendre, un problema per resoldre o un concepte a assumir*". Ellis i Harper (1975) també es refereixen a la mediació verbal com l'autoverbalització que es dona entre una situació i la seva resposta. Aquesta autoverbalització afecta l'habilitat de triar una resposta més conscient i deliberada. La mediació promou, per tant, la reflexió enfront la impulsivitat degut a dues de les característiques principals de la mediació verbal: el temps i el factor semàntic. Pel que fa al temps, la mediació verbal proporciona distància entre l'estímul i la resposta. En relació al factor semàntic, fa referència a allò que els docents es diuen a ells mateixos i que té un efecte sobre l'acció.

La mediació verbal inclou el filtratge de significat i l'atenció semàntica o de significat de les paraules, com representacions que no sempre tenen perquè incloure una paraula cap un mateix. El missatge per ell mateix, però també el temps utilitzat en la reflexió, afecta el comportament del docent. Per exemple, davant un alumne que crida a un professor, aquest pot actuar comptant fins a deu abans d'intervindre o bé fent una reflexió per a ell mateix de l'estil 'he de trobar la causa per la qual en Joan està tan irritable, normalment no es comporta d'aquesta manera'. En el primer cas el paper de la mediació verbal ve marcat pel temps de demora de la resposta mentre que en el segon cas el temps de demora de la resposta influeix però també ho fan els factors semàntics.

Manning i Payne (1993) proposen un model que recull els principis vygostkians aplicats al desenvolupament del coneixement i les habilitats dels docents. En aquest model el discurs com constructor de coneixement hi té un paper destacat.

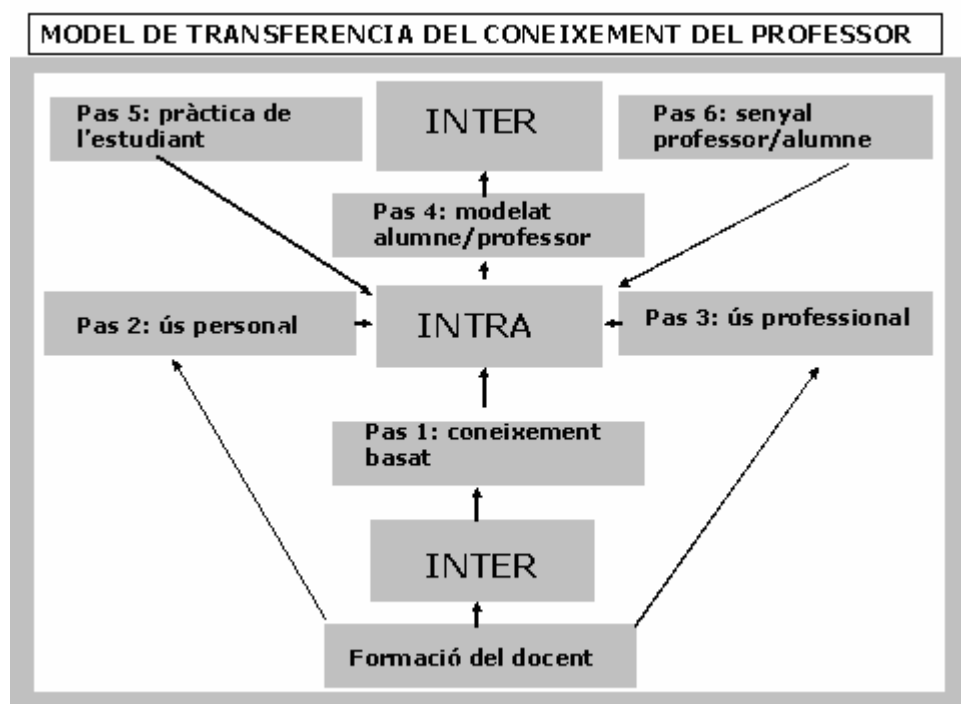


Figura 1: Model de transferència del coneixement del professor (adaptat de Manning i Payne, 1993).

El model de transferència del coneixement del docent i les seves habilitats a l'aula (figura 1) és un procés de sis passos que mouen el coneixement des del pla interpsicològic al pla intrapsicològic i un altre cop a l'intrapsicològic. Aquest procés descriu la bastida útil pels formadors de formadors. Es tracta d'un procés on el docent pren una actitud activa. Així, a la fase inicial es dona l'autoregulació. Durant la fase d'autoregulació en la formació dels professors, les creences, les percepcions i les experiències de la vida professional del professor influeixen les interaccions específiques entre els formadors de formadors i els professors en formació. La qualitat d'aquestes interaccions impacta directament en el pla intrapsicològic. Les reflexions intrapsicològiques al seu torn afecten a la qualitat de les interaccions entre els professors en formació i els seus alumnes. Per tant, afecten el pla interpsicològic. La progressió gradual des de la regulació dels altres cap a la regulació d'un mateix centrada en el pensament d'ordre superior dels professors és un ingredient crític que sovint no es té prou en compte alhora de formar docents.

Així doncs, el procés de transferència del coneixement consta de les següents fases:

Fase 1: coneixement de base. Aquesta primera fase té lloc quan el docent es presenta i representa l'aprenentatge en el pla interpsicològic. Aquestes experiències verbalitzades són la font que més tard esdevindrà substancials per a la internalització.

Fase 2: ús personal. Les emocions que usem a nivell personal s'estableixen d'una forma més natural en un posterior ús professional. Manning i Payne, fonamentant-se en Meichenbaum (1977), atorguen un paper mediador a les emocions. Aquest paper mediador es concreta en l'autoparla del docent en formació. Així, l'autoparla pot estar marcada per emocions com ara l'estrès, la por, el pànic, l'ansietat o la preocupació que inhibeixen la conducta. En canvi, emocions com ara l'acceptació dels alumnes o l'apropiació del control de l'aula són elements d'autoacceptació, alerta i autocontrol per part del professor. El primer grup d'estats emocionals tenen un paper inhibitori en la reflexió cap a un ús professional del coneixement de base; el segon grup d'estats emocionals tenen un paper d'iniciació en l'ús professional del coneixement de base.

Fase 3: ús professional. A la fase 3 la seqüència es mou cap a un ús professional del pensament d'ordre superior durant la planificació del docent, les instruccions interactives i la conducció de l'aula. En aquesta fase, el discurs també hi té un paper destacat. És per mitjà de l'autoparla que els docents reaccionen als dilemes que se'ls presenten davant el coneixement de base. Aquests dilemes poden ser molt variats i han estat analitzats per Berne (1964), Harris (1969), Manning i Payne (1989a; 1989b; 1992; 1993). Així, Manning i Payne (1989a; 1989b) troben que el coneixement base és analitzat pels professors en funció de si faciliten o no faciliten la pràctica professional. En el cas de facilitar la pràctica professional, els docents estableixen si aquest coneixement base guia, còpia, reforça o qüestiona les representacions prèvies.

Fase 4: modelatge del docent cap als alumnes. Aquesta fase es produeix quan la transferència del coneixement ja ha passat pel pla interpsicològic i just després del pla intrapsicològic. La transformació qualitativa del coneixement de base esdevé precisament quan el docent es mou del pla interpsicològic (fases de la 1 a la 3) cap al pla intrapsicològic (just abans de la fase 4). En la fase 4, el docent actiu reflexiona tot implementant el coneixement als seus propis alumnes. Aquesta implementació pot concretar-se en mirar de comprendre'ls, en resoldre problemes o en desenvolupar conductes d'autocontrol. És en aquesta fase quan els docents fan ús de les funcions d'ordre superior per a reflexionar sobre el coneixement de base. Aquesta reflexió, però, queda influïda pel pla interpsicològic i pel procés que el docent ha desenvolupat des de la fase 1 a la fase 3.

Fase 5: pràctica amb els estudiants. Aquesta fase té l'origen en el pla interpsicològic. La fase 5 de transferència del coneixement es produeix en el pla social entre el docent en formació i els propis alumnes. Les experiències professionals del docent incideixen en la reflexió que duu a terme en el pla intrapsicològic. Les experiències a l'aula, que són experiències socials, influeixen en els processos cognitius d'ordre superior les quals guien la transformació del coneixement. En aquest sentit, el discurs entre professor i docent té un paper rellevant donat que incideix en la transformació del coneixement.

Fase 6: de senyals entre el docent i els alumnes. La darrera fase del procés també es desenvolupa en el pla interpsicològic, concretament en la interacció entre el docent i els

alumnes. En aquest cas, els senyals entre professor i alumnes tenen un impacte en la reflexió que el docent fa abans de modelar el coneixement. Les indicacions que el docent rep dels seus alumnes influeixen en la reflexió feta en el pla intrapsicològic.

Les fases que aquestes autores defineixen tenen rellevància per descriure el canvi en el procés d'ensenyament-aprenentatge en entorns virtuals: relacionen en un seqüència els elements cognitius del canvi de coneixement amb els elements socials, mostrant com ambdós tipus d'elements no són en absolut incompatibles.

3.6 EL DISCURS DEL PROFESSIONAL: LES APORTACIONS DE DONALD FREEMAN.

La concepció i el canvi del discurs professionalitzador es pot beneficiar de l'estudi del llenguatge i de la seva complexitat. Per fer-ho, cal situar-nos en una perspectiva que integri la vessant representacional i presentacional del llenguatge.

Des de la vessant presentacional del llenguatge, els professionals són considerats com participants d'un sistema social sent el llenguatge una funció de participació. Les paraules no són expressions dels individus sinó que són estaments connectats amb i entre un sistema social. El llenguatge proveeix un mapa d'aquestes relacions. Les dades ofereixen una interrelació entre els individus i el seu món. El llenguatge és estudiat pel que és en sí mateix i no per com presenta el món. L'estudi de la llengua es focalitza sistemàticament en les relacions creades entre el discurs professionalitzador i les fonts per les que ha estat escrit. Des d'aquesta vessant se centra l'interès en:

1. La sistematicitat del discurs. Les investigacions de discurs estructural aborden els camins pels que el discurs dona significat per contrast: allò que és dit en contrast amb el que no és dit i el que és en contrast amb el que precedeix i segueix. Per aquest conjunt de recerques les implicacions de les connexions interdependents són molt importants. Cal tenir també present que el valor donat a les paraules no és universal: quan algú diu que ensenya en una societat el terme ensenyar pren significats diferents en funció de la societat de la que es tracti. Maxwell i Miller (1991) argumenten que el concepte de

paradigma i relacions sintagmàtiques és útil per a analitzar les dades que semblen contradictòries.

2. El discurs com relació. En aquest context s'empra el terme veus. La paraula veus es fa servir per parlar de tres idees relacionades: veus com a font d'epistemologia del coneixement i comprensió, veus com a forma sociopolítica d'allò que fa la persona que parla i amb quin propòsit i com a forma metodològica significant un pensament. Les veus existeixen com a part d'un mitjà social. Aquest punt de vista translingüístic investiga d'on venen les paraules i les fonts i com aquestes esdevenen juntes.

3. Les fonts del discurs. L'ús del discurs és més que triar paraules per expressar significats: implica crear un coneixement compartit entre els usuaris. Per tant, l'objectiu no és simplement comunicar sinó també reconèixer. Els parlants participen d'una mateixa comunitat: la comunitat de parla. Així doncs, identificar aquestes comunitats i les relacions entre elles és rellevant. L'expressió comunitat de parla és complexa per tres raons: no poden ser confinades a un lloc geogràfic particular, ni tampoc en el present i es pot participar de diverses comunitats alhora. El discurs és un sistema contrastat d'expressions de relació entre els usuaris. Aquestes relacions difereixen en funció de la comunitat d'on prové, tenint un rerefons teòric de les diverses formes d'entendre el discurs.

Freeman (1993) classifica les recerques que analitzen el llenguatge des de la vessant presentacional en tres grans grups, atenent a l'objecte de la investigació: el primer grup està format per les recerques de la sistematicitat del llenguatge, el segon grup per la investigació del llenguatge com a relació, i el tercer grup per la recerca de les fonts del llenguatge. Les investigacions de la sistematicitat del llenguatge aborden els camins pels quals el llenguatge dona significat per contrast: allò que és dit en contrast amb el que no és dit i el que és en contrast amb el que precedeix i segueix. Per aquest conjunt de recerques les implicacions de les connexions interdependents són molt importants. Cal tenir també present que el valor donat a les paraules no és universal: quan algú diu que ensenya en una societat el terme ensenyar pren significats diferents en funció de la societat de la que es tracti.

La investigació del llenguatge com a relació emprà el terme *veus* (Freeman, 1993). La paraula *veus* es fa servir per parlar de tres idees relacionades: *veus* com a font d'epistemologia del coneixement i comprensió, *veus* com a forma sociopolítica d'allò que fa la persona que parla i amb quin propòsit i com a forma metodològica significant un pensament. Les *veus* existeixen en com a part d'un mitjà social. Aquest punt de vista translingüístic investiga d'on venen les paraules i les fonts i com aquestes esdevenen juntes. La recerca de les fonts del llenguatge emfasitza la construcció conjunta de significats. L'ús del llenguatge és més que triar paraules per expressar significats: implica crear un coneixement compartit entre els usuaris. Per tant, l'objectiu no és simplement comunicar sinó també reconèixer. Els parlants participen d'una mateixa comunitat: la comunitat de parla. Així doncs, identificar aquestes comunitats i les relacions entre elles és rellevant. Les comunitats de parla no poden ser confinades a un lloc geogràfic particular, ni tampoc en el present. Alhora una persona pot participar de diverses comunitats de parlar. El llenguatge és un sistema contrastat d'expressions de relació entre els usuaris. Aquestes relacions difereixen en funció de la comunitat d'on prové tenint un rerafons teòric de les diverses formes d'entendre el llenguatge.

Des de la vessant representacional les representacions mentals del professional es converteixen en elements d'acció. En la docència, les accions del professor són constructores de representacions mentals en els alumnes que al seu torn es transformen en accions per part dels estudiants. El paradigma procés-producte redueix la complexitat de les situacions d'ensenyament-aprenentatge a un seguit de variables i procura saber com els professors manegen aquesta complexitat. La vessant representacional també ha portat a entendre el professional com un sistema de presa de decisions. Aquest concepte permet als investigadors concebre els móns interns dels docents. Les revisions de la literatura en aquest sentit distingeixen entre la presa de decisions preactiva i la presa de decisions interactiva. El concepte de presa de decisions dona un punt accessible per a la recerca alhora que un marc metodològic: ens apropa a la complexitat del raonament del docent i metodològicament introdueix precedents i tòpics que poden ser analitzats qualitativament i quantitativament. L'ús estès del concepte presa de decisions conté tant en la metodologia com teoria de les claus assumides. L'ús de la presa de decisions en la recerca procés-producte separa el pensament de les accions. Amb aquesta dicotomia dins/fora el pensament del formador i els seus móns privats són revelats a

l'investigador a través de l'ús de metodologies hermenèutiques. Les decisions del docent són posades en paraules en un procés de recerca tot fent accessibles els móns interns. El discurs proveeix la clau per crear mapes interns. La presa de decisions és un concepte que separa el pensament del docent de l'ús del discurs. Les dades per a analitzar són les paraules.

Integrar el pensament del docent i les seves accions és fonamental per la tercera generació de recerca anomenada coneixement pràctic personal, on l'ús de la narrativa i la biografia fa superar la dicotomia entre el pensament i l'acció, i introdueix importants diferències metodològiques:

1. En la recerca conduïda per la narrativa i la biografia el discurs esdevé un vehicle de col·laboració entre el docent i l'investigador, entre els quals emergeixen explicacions coconstruïdes.
2. L'anàlisi de dades també és diferent. Els estudis guiats per la narrativa i la biografia emfatitzen la coherència i la integració, l'ús d'imatges i metàfores i el procés de col·laboració entre l'investigador i el docent en el desenvolupament de l'anàlisi de dades.

Les vessants presentacionals i representacionals del llenguatge han estat integrades per Freeman (1993; 1996), fet que ens aporta elements metodològics alhora d'analitzar el discurs del professional. Distingeix entre l'aproximació presentacional com a procés d'adquisició del coneixement i l'aproximació representacional com producte de l'establert a la ment. Ambdues aproximacions són complementàries. La integració de l'anàlisi presentacional i representacional permet dos objectius:

1. Examinar el coneixement del professor, l'autodefinició i el canvi que són evidents per sí mateixos i,
2. Reubicar qüestions de validesa de les recerques perquè amb l'anàlisi presentacional el discurs en sí mateix esdevé objecte d'estudi.

La investigació que Freeman va publicar al 1996 examina com el coneixement del docent empra el discurs per construir-se, com el discurs ajuda als participants a pensar i

a saber i com aquests supòsits poden ser articulats en una teoria del coneixement professionalitzador. Aquest autor proposa una anàlisi del discurs suggerint vies en les quals les dades poden ser analitzades per revelar informació dels professionals en un context de relació social, i també per revelar la forma en què el coneixement canvia. L'estudi d'allò que les persones saben es converteix habitualment en l'anàlisi del que les persones diuen que saben. Les paraules són preses com vehicle del pensament, són enteses com part d'un món propi però també representen el coneixement, per tant, en una perspectiva presentacional i representacional. Aquesta perspectiva influeix tant en la metodologia emprada com en els conceptes teòrics, tot oferint una forma alternativa d'estudiar el coneixement del docent en el seu context, alhora que permet treballar amb la complexitat del discurs.

Freeman (1993) va recollir entrevistes, observacions i documents de professors universitaris de llengua estrangera (francès i espanyol) que participaven en un curs d'ensenyament superior. Aquesta recerca longitudinal té interès perquè durant les cinc fases del màster es va anar recollint dades no solament de l'activitat dels alumnes a l'aula sinó també dels alumnes durant la seva pràctica professional. Per tant, al cap de divuit mesos es disposava d'entrevistes, observacions i documents escrits pels alumnes-professionals que mostraven el desenvolupament del pensament sobre la pràctica a l'aula. Les dades recullen com el pensament del professor i la pràctica a l'aula han estat influenciades per la participació al curs.

Concretament, va ser analitzat el treball de quatre alumnes-professionals. Els resultats de la recerca suggereixen que aquests alumnes-professors en expressar el seu pensament sobre l'ensenyament, tot compartint-lo amb els companys, obtenien un major control en la pràctica a l'aula. Les dades mostren la concepció de la pràctica d'aquests alumnes-professionals, les tensions en aquesta concepció, el procés d'articulació i el discurs local i el discurs professionalitzador en el qual aquesta articulació té lloc. Aquests quatre conceptes no van ser aplicats a priori sinó que van evidenciar-se com categories en dues recerques anteriors (Miles i Humberman, 1984; Strauss, 1987).

La concepció de la pràctica prové de la literatura de la socialització del professor i de la literatura de la cognició del professor, tot referint-se a les representacions mentals que

orienten les accions (Rodrigo, 1993; Pozo, 2003). Mentre la socialització del professor examina com els professionals són influïts per les institucions amb les que tenen contacte, la cognició del professor tracta les perspectives de la pràctica. Ambdues formes d'entendre la concepció de la pràctica són emprades per Freeman per a analitzar com el docent entén el treball a l'aula. D'altres recerques, com ara Shibutari (1955) i Becker *et al.* (1961) també van fer ús d'ambdues concepcions. Per exemple, van analitzar les concepcions organitzades, si aquestes eren plausibles i si semblaven coherents i articulades als observadors. En situacions noves aquestes formes de pensament es veuen afectades: els professionals organitzen allò que saben i comproven si són vàlides a la pràctica. Les concepcions de la pràctica guien als professors en les situacions noves o problemàtiques a l'aula. Aquesta perspectiva permet un punt d'intersecció de la socialització dels professors i el desenvolupament individual del professor.

El pensament del professor, que és rutinari, esdevé en conflicte al ser posat a la pràctica. Les tensions són divergències entre les diferents forces o elements de la comprensió de l'alumne-professional pel que fa al context, al contingut o als alumnes. Aquestes tensions són expressades com disconformitats o confusions que interfereixen amb el trasllat de les intencions del professor a l'acció de l'aula. Aquesta confrontació entre les representacions del pensament dels professors en termes de conflictes amb la seva experiència ha estat també descrita a Berlak i Berlak (1981), Lampert (1985) i Lyons (1990). Lampert (1985: 180) defineix les tensions com “*conflictes interns del professor entre tendències oposades irreconciliables*”. Alhora Wagner (1987: 170) defineix les tensions “*com enfrontaments entre imperatius emocionals i intel·lectuals que els professors creuen que actuen en el seu ensenyament*”.

El concepte de tensió en la concepció de la pràctica ajuda a donar un nou marc al problema de la professionalització. Per desenvolupar la seva professió els alumnes han de reconèixer i redefinir les tensions. En aquest procés de reanomenar allò que saben per mitjà de l'experiència, els alumnes-professors reflecteixen les seves idees sobre l'ensenyament-aprenentatge. L'articulació està referida a la classificació de les tensions en la concepció de la pràctica dels professors que prèviament han estat indistingibles, o no connectats clarament les unes amb les altres. L'articulació també es pot definir com

fer quelcom clar, distingible i precís, separant cada una de les parts o diferenciant àrees organitzades en una unitat coherent i amb significat unificat (Freeman, 1993). L'articulació descriu el procés pel qual els docents accedeixen al seu pensament sobre la pràctica a l'aula. Cal tenir present que aquest concepte no implica partir d'un coneixement professionalitzador inarticulat sinó que es parteix d'una concepció de la pràctica unificada que permet l'accés posterior a un discurs professionalitzador.

Es desenvolupen dues formes de pensament sobre l'ensenyament: el discurs local de l'experiència prèvia i el discurs professionalitzador de l'entrenament (Freeman, 1996). La introducció del discurs a l'educació examina la complexa interrelació entre el discurs, la definició social i el poder. Gee va introduir el concepte de discurs que defineix com *“la forma d'estar al món, les formes de vida que integren paraules, actes, valors, creences, actituds i identitats socials”* (Gee, 1989: 10) i també, *“com elements d'identitat que esdevenen complerts amb accions, actes de paraula i escrits que fan prendre un rol social que els altres reconeixen”* (Gee, 1990: 88).

Així, el discurs local es pot definir com el vehicle a través del qual els professors expliquen que és el que fa que funcioni l'ensenyament en el dia a dia, és la forma d'expressar la concepció de la pràctica en la qual són socialitzats en el treball. El discurs local prové de l'observació de l'aprenentatge i reflecteix les formes de parlar i de pensar normatives de l'ensenyament-aprenentatge en ambients educatius particulars.

Sovint el discurs local proporciona explicacions estàtiques i limitades de la pràctica a l'aula. El discurs local pot crear una barrera per a reconceptualitzar la pràctica professional i modificar l'actuació a l'aula. El seguiment dels discursos dels alumnes matriculats al màster permet observar com el discurs local va esdevenint discurs professionalitzador. El discurs professionalitzador el podem definir com: *“un discurs entorn d'un conjunt de fets construïts socialment i procediments a través dels quals la identitat pot esdevenir”* (Freeman, 1993: 490). L'articulació es dona quan els alumnes-professionals combinen el nou discurs professionalitzador provinent del programa de formació amb el seu discurs local tot reflectint la pràctica i sent també crítics amb aquesta.

La concepció de la pràctica, les tensions, l'articulació i el discurs local-discurs professionalitzador són conceptes que junts donen un marc de comprensió al mecanisme de reanomenar el coneixement professionalitzador i reconstruir la pràctica. En el procés d'articulació la concepció de la pràctica passa de la forma tàcita al discurs professionalitzador. Mentre els alumnes-professionals expressen les seves idees desenvolupen un canvi en aquestes. L'articulació no és simplement un assumpte de traslladar impressions prèvies a un discurs professionalitzador. L'articulació implica crear discursos fora de la pràctica professional: les explicacions de l'ensenyament a l'aula són transformades quan els alumnes aprenen a expressar-se en termes que són compartits pels seus col·legues i pel professor del màster.

Aquest procés implica expressar el pensament emergent en un nou discurs articulat amb la seva concepció de la pràctica. Però aquest discurs articulat pot entrar en tensió amb la pràctica, per tant, el darrer pas és articular la nova concepció amb l'acció. Alhora d'examinar com el discurs professionalitzador s'implementa a la pràctica, Freeman (1993) considera dues opcions compatibles que esdevenen simultàniament i en interacció:

- a. El discurs local considerat com l'expressió primera i original del pensament del professor suggereix que hi ha elements de la concepció que són presents en ell i troben la manera per ser expressats en el nou discurs professionalitzador.
- b. La concepció de la pràctica es forma directament a través de la participació en el curs.

En el discurs local l'explicació dels alumnes-professors que deriva de l'experiència d'aquests i també del treball a l'aula se'ls hi fa present quan contrasta amb el nou discurs del curs. Aquest discurs els facilita un nou discurs: proporciona un conjunt d'identitats que els permet reconèixer allò que pensen mentre ho reorganitzen i ho sotmeten a crítica. Per tant, la relació entre l'explicació en discurs local i les explicacions en discurs del professional, enteses com discursos, són articulades i fins i tot refetes. Amb aquest nou procés les concepcions de la pràctica s'expandeixen i canvien.

Treballant pel Centre Nacional per a la Recerca de l'Educació dels Professors als Estats Units d'Amèrica, Freeman (NCRTL, 1992) va concloure en relació a la construcció de la concepció de la pràctica que:

- a. Per influir en la reconstrucció de la pràctica cal que el discurs sigui unificat, el discurs professionalitzador ha de ser construït entre els membres de la comunitat. Concretament, aquest fet implica no únicament que els membres parlin el mateix discurs sinó també operar amb un punt de vista comú de l'ensenyament i aprenentatge que es fa explícit amb la parla i les accions. Per tant, construir coneixement significa compartir, articular i fer implícita una aproximació coherent tant en la pràctica com en el pensament.
- b. La instrucció del curs ha de demostrar el discurs professionalitzador a la pràctica. El discurs és més que ús del discurs: és una forma d'actuar i de saber fer. Quan els alumnes professionals són entrenats s'introdueixen en el discurs de nous discurs professionals per diverses vies: per l'encoratjament a examinar i fer reflexions crítiques sobre les instruccions que reben i l'impacte d'aquestes sobre la seva concepció de l'aprenentatge. En conseqüència, el valor del curs rau en el fet que l'aprenentatge a l'aula modela directament la concepció de l'aprenentatge sinó que aquesta modelització permet als alumnes en formació desenvolupar el seu coneixement en un discurs compartit.
- c. El curs requereix implicar als alumnes-professionals en diferents contextos d'aprenentatge. Alguns contextos han de tenir poc risc, com per exemple les pràctiques guiades, mentre que d'altres han de suposar amplis contextos com el *mentoring* o el *coaching*. Aquest fet és important per tal de donar un discurs professionalitzador continuat que impliqui un ampli espectre de la realitat del docent.

Quan els professors aprenen i canvien els seus pensaments per mitjà del curs, el procés d'articulació de les seves concepcions de la pràctica no és lineal. No és simplement una substitució de termes en les que els alumnes reanomenen el que realment saben, passant

de les concepcions de la pràctica en discurs local al discurs professionalitzador. És un procés dialèctic en el que el reanomenar permet lligar nous significats a percepcions familiars, de manera que el coneixement tàcit interacciona amb el nou coneixement implícit del discurs professionalitzador.

En el marc de les aportacions de Freeman (1993; 1996), el canvi del coneixement professionalitzador ha estat analitzat des de la recerca emprant dos punts de vista: com canvia el coneixement professionalitzador per mitjà d'un curs, o bé com canvia el coneixement professionalitzador per mitjà de la pràctica professional.

La concepció de la pràctica es pot construir directament a través de la participació en el curs. En el discurs local l'explicació dels alumnes-professors que deriva de l'experiència d'aquests i també del treball a l'aula se'ls hi fa present quan contrasta amb el nou discurs professionalitzador del curs sostingut en les aportacions del professor i en els materials del curs. Aquest discurs professionalitzador els facilita la construcció d'un discurs fins el moment nou: proporciona un conjunt d'identitats que els permet reconèixer allò que pensen mentre ho reorganitzen i ho sotmeten a crítica durant el procés d'ensenyament-aprenentatge. Per tant, la relació entre l'explicació en discurs local i les explicacions en discurs professionalitzador, enteses com discursos, són articulades i fins i tot refetes. Amb aquest nou procés les concepcions de la pràctica s'expandeixen i canvien. Quan els alumnes-professors aprenen i canvien els seus pensaments per mitjà del curs, el procés d'articulació de les seves concepcions de la pràctica no és lineal. No és simplement una substitució de termes en les que els alumnes-professionals reanomenen el que realment saben passant de les concepcions de la pràctica en discurs local al discurs professionalitzador. És un procés dialèctic en el que el reanomenar permet lligar nous significats a percepcions familiars de manera que el coneixement tàcit interacciona amb el nou coneixement explícit del discurs professionalitzador. En aquest procés de reanomenar allò que saben per mitjà de l'experiència, els alumnes-professors reflecteixen les seves idees sobre l'ensenyament-aprenentatge. Ara bé no està clar que l'experiència de reanomenar porti inevitablement a la reconstrucció de la pràctica. Aquesta és una important qüestió que té a veure amb la complexa relació entre l'ús del discurs, el pensament i l'acció. Per aquesta raó esdevé

important el canvi de coneixement professionalitzador per mitjà de la pràctica professional.

En conclusió, el canvi del coneixement del professor per mitjà de la pràctica professional es produeix amb les tensions. El pensament del professor, que és rutinari, esdevé en conflicte en ser posat a la pràctica, és a dir, esdevé en tensió. Aquestes tensions són expressades com disconformitats o confusions que interfereixen amb el trasllat de les intencions del professor a l'acció de l'aula. El concepte de tensió en la concepció de la pràctica ajuda a donar un nou marc al problema de la professionalització. Per desenvolupar la seva professió els alumnes han de reconèixer i redefinir les tensions. L'articulació està referida a *“la classificació de les tensions en la concepció de la pràctica dels professors que prèviament han estat indistingibles, o no connectats clarament les unes amb les altres”*. L'articulació també es pot definir com *“fer quelcom clar, distingible i precís, separant cada una de les parts o diferenciant àrees organitzades en una unitat coherent i amb significat unificat”* (Freeman, 1993: 491). L'articulació descriu el procés pel qual els docents accedeixen al seu pensament sobre la pràctica a l'aula. Cal tenir present que aquest concepte no implica partir d'un coneixement professionalitzador inarticulat sinó que es parteix d'una concepció de la pràctica unificada que permet l'accés posterior a un discurs professionalitzador. En el procés d'articulació la concepció de la pràctica passa de la forma tàcita al discurs professionalitzador. Mentre els alumnes-professionals expressen les seves idees desenvolupen un canvi en aquestes. L'articulació no és simplement un assumpte de traslladar impressions prèvies a un discurs professionalitzador. L'articulació implica crear discursos fora de la pràctica professional: les explicacions de l'ensenyament a l'aula són transformades quan els alumnes aprenen a expressar-se en termes que són compartits pels seus col·legues i pel professor. Aquest procés implica expressar el pensament emergent en un nou discurs articulat amb la seva concepció de la pràctica. Però aquest discurs articulat pot entrar en tensió amb la pràctica, per tant, el darrer pas és articular la nova concepció amb l'acció.

Així, les aportacions de Freeman (1993; 1996) al canvi del discurs professionalitzador són especialment metodològiques: obrir una via d'aproximació al discurs del professional mitjançant el llenguatge, situar l'anàlisi del canvi del coneixement del

professional en una perspectiva sociocognitiva tot integrant la vessant presentacional i representacional del llenguatge i proveir-nos d'un exemple de categorització per a l'anàlisi (discurs local i discurs professionalitzador). Ara bé, també podem destacar dues aportacions teòriques com són la concepció de la pràctica i les tensions.

4. LA PRÀCTICA DISCURSIVA: LA PERSPECTIVA SOCIAL.

4. LA PRÀCTICA DISCURSIVA: LA PERSPECTIVA SOCIAL.

La interacció és un concepte central en la perspectiva social dels processos d'ensenyament-aprenentatge mediat per les tecnologies de la informació i la comunicació. L'ús del llenguatge i l'anàlisi de l'interacció ens proporcionen un marc teòric per a investigar el canvi en el discurs professionalitzador. Al nostre entendre, la perspectiva social és clau per analitzar el canvi del discurs professionalitzador que es produeix en el procés d'ensenyament-aprenentatge més que no pas per analitzar la naturalesa mateixa d'aquest coneixement.

És àmpliament acceptada la consideració que en la interacció trobem una de les claus que ens permeten analitzar el canvi en el coneixement en els contextos mediat per la tecnologia (Moore, 1989; Jonassen, 1996; Jonassen, 2000; Hirumi, 2002; Lee i Reigeluth, 2003; Kim i Hannafin, 2004). *“Diversos marcs teòrics han estat publicats per identificar i clarificar les interaccions en educació en línia”* (Hirumi, 2002: 1). Molts d'aquests marcs teòrics tenen un caràcter instruccional. És a dir, l'anàlisi de la interacció es realitza amb l'objectiu de clarificar com cal planificar aquesta interacció per tal d'estudiar un procés d'ensenyament-aprenentatge que garantitzi el canvi de coneixement. Malgrat aquest caràcter instruccional, l'extensa bibliografia entorn la instrucció ens aporta models teòrics per a la identificació i la caracterització del canvi del discurs. Un dels primers marcs teòrics el proposà Moore (1972; 1980; 1991) en la teoria de la distància transaccional. *“El concepte transaccional connota la interacció entre l'entorn, les persones i els patrons de comportament en cada situació. Aquesta transacció que anomenem educació a distància esdevé entre les persones que són els professors i els alumnes i l'entorn que es caracteritza per la separació dels uns amb els altres i el consegüent conjunt de comportaments d'ensenyament-aprenentatge”* (Moore, 1991: 2). La interacció es conceptualitza com una interconnexió d'accions socials mesurades que es desenvolupen en un determinat escenari. Per tant, els tres tipus d'interacció que es produeixen: la interacció alumnes-docent, la interacció alumnes-alumnes i la interacció alumnes-context són àmpliament acceptades (Moore, 1989; Jonassen, 2000; Hirumi, 2002; Lee i Reigeluth, 2003; Kim i Hannafin, 2004; Swan i Shih, 2006). L'intercanvi d'informació personal, el suport, l'expressió de dificultats, les demandes d'ajuda són presents en les interaccions electròniques. Ara bé, al nostre

entendre, els efectes d'interacció electrònica entre estudiants i entre docent i estudiants, s'extenen més enllà del factor motivacional i el fet de compartir la informació. Per tal d'analitzar aquests efectes, es fa necessari considerar la interacció electrònica com una interacció social autèntica. Com a tal interacció social és necessari valorar si s'esdevenen en processos socials propis dels grups. Diversos autors han adoptat aquesta perspectiva. Per exemple, Wenger i Snyder (2000) analitza les interaccions estudiants-estudiants, de manera que considera els participants com a membres d'una comunitat de pràctica on la identitat és un element fonamental del procés d'ensenyament-aprenentatge; la interacció estudiant-docent s'analitza de manera que les diferències en el tipus d'interacció no es donen com producte d'una naturalesa diferent sinó com producte de les diferències que el rol d'alumne i el rol de docent impliquen. Finalment, la interacció participants-context cal analitzar-la tenint en compte les particularitats del context en línia. En els propers apartats detallen com diversos autors reprenen aquestes tres perspectives d'anàlisi: les interaccions estudiant-estudiant, les interaccions docent-estudiant i les interaccions amb el context.

4.1 LES INTERACCIONES ESTUDIANT-ESTUDIANT: LES COMUNITATS.

“Les interaccions estudiant-estudiant s'esdevenen entre un aprenent i l'altre aprenent, sols o en grup, amb o sense presència a temps real de l'instructor” (Moore, 1989: 4). Tant si el context d'ensenyament-aprenentatge és sincrònic com asincrònic, les interaccions estudiant-estudiant no impliquen la presència del docent. El contingut d'aquestes interaccions pot fer referència al discurs del docent, però fins i tot en aquest cas, caldria considerar-les com estudiant-estudiant. Els efectes d'aquestes interaccions sobre el canvi en el coneixement han estat descrits com motivacionals. *“Les interaccions tendeixen a motivar i estimular l'aprenent”* (Hirumi, 2002: 142), però sobretot ens interessa destacar l'anàlisi de les interaccions com socialment autèntiques. En aquest sentit, el terme comunitats de pràctica ha estat emprat amb diversos significats però en aquests moments tindrem en consideració el sentit que li dona Wenger i Snyder (2000: 159) entenent-lo com *“grups de persones constituïts informalment que comparteixen pràctiques i passió per un repte: són enginyers dedicats a drenar aigües profundes, consultors especialitzats en marketing estratègic o directius d'oficines bancàries. Algunes comunitats de pràctica necessiten veure's regularment.*

D'altres estan connectades per correu electrònic. Una comunitat de pràctica pot o no tenir una agenda implícita i, si això succeeix, pot no seguir-la. Inevitablement però les persones d'una comunitat de pràctica comparteixen les seves experiències d'una manera creativa per afrontar els reptes". En la recerca d'aquest autor l'aprenentatge com participació social, entendre la persona com un participant de les comunitats de pràctica i la construcció de la seva identitat per mitjà d'aquestes comunitats és una qüestió central. Tillema i Orland-Barak (2006) anomenen aquest model teòric model situat de la construcció del coneixement professionalitzador perquè l'exploració i la cerca de significats en el seu context i la construcció de significats conjunts dins la limitació del treball professional i la participació són fonamentals per aquest model teòric. És amb el discurs participat, entre col·legues, que és dóna valor i s'estructuren els significats. Per tant, aquest model proposa que l'aprenentatge professional és per naturalesa col·laboratiu i desenvolupat per mitjà de la participació activa i gradual en una comunitat de pràctica. *"Les comunitats de pràctica són per tot arreu. Tots pertanyem a un bon nombre d'elles; al treball, a l'escola, a casa, al nostre temps d'oci. Algunes tenen nom, d'altres no. Ens sentim membres d'algunes i en canvi pertanyem a d'altres d'una forma més distant. Et pots sentir membre d'un grup de consultors especialitzats en estratègies de telecomunicació o simplement estar informat de les novetats d'aquest àmbit. Pots sentir-te membre d'una comunitat o bé intentar trobar el seu lloc en ella"* (Wenger i Snyder, 2000: 2). Els membres d'una comunitat informal estan limitats per allò que fan junts i per allò que han après per mitjà de l'acoblament mutu en les activitats. Una comunitat de pràctica és diferent a una comunitat d'interessos o una comunitat geogràfica. Queda definida per tres dimensions:

1. Sobre que és. Això implica un repte entès i contínuament renegociat pels membres que hi pertanyen.
2. Quines són les seves funcions. La relació entre l'acoblament mutu que els fa esdevenir membres d'una entitat social.
3. La capacitat de produir. El repertori compartit de recursos, com ara rutines, sensibilitats, artefactes, vocabulari, estils, etc. que els membres són capaços de crear.

Les comunitats de pràctica són, en essència, sistemes autoorganitzats; es desenvolupen entorn els temes que els integrants consideren importants. Aquestes comunitats adquireixen una importància cabdal en el context de l'organització en relació als

processos d'ensenyament-aprenentatge. El discurs professionalitzador és creat, compartit, organitzat, revisat i transmès d'una comunitat de pràctica a una altra. *“En sentit estricte és per les comunitats que el discurs professionalitzador pertany a la pràctica.”* (Wenger i Snyder, 2000: 5). La negociació dels significats entre els membres és fonamental. En aquest model teòric, la negociació consisteix en dos components interrelacionats: la reificació i la participació. La reificació ha estat descrita com el procés central de cada pràctica. *“Implica prendre allò que és abstracte i convertir-lo en una forma congelada”* (Wenger, 1998: 61) representada, per exemple, en documents i símbols. Aquest procés està especialment orientat a preservar la coordinació i mútua comprensió del grup. La participació és el segon element de la negociació de significats; requereix una implicació social activa. Implica als participants no solament en recontextualitzar els significats. Wenger (1998: 10) descriu la participació com fonamental per a alliberar-se de la rigidesa o l'ambigüitat de la reificació. *“Si creiem que les persones contribueixen als objectius de l'organització per mitjà de la seva participació, això no serà mai un procés capturable institucionalment en la seva totalitat. Cal donar valor a les comunitats de pràctica construïdes i estar segurs que els participants tenen accés a les fonts necessàries per aprendre”*. La relació entre la reificació i la participació és dialèctica: cap element pot considerar-se aïllat en el canvi que es dona en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Aquesta relació pren el nom d'alineament. L'alineament requereix l'habilitat per coordinar perspectives i accions amb l'objectiu de dirigir energies cap a un propòsit comú. El repte de l'alineament *“és connectar els esforços locals amb estils i discursos de manera que els aprenents inverteixin l'energia en ells”* (Wenger, 1998: 187).

La complexa caracterització de les comunitats de pràctica esdevé encara més rellevant quan el procés es troba mediatitzat tecnològicament. La tecnologia pot incrementar el caràcter individual de la comunitat d'experiència perquè la tecnologia es converteix en quelcom que els participants projecten. Aquesta projecció té el perill de confondre la comunitat amb la tecnologia *“és una comunitat de pertinença, no una llista d'adreces de correu electrònic. És més, la mediació de la pantalla incrementa les possibilitats d'interpretacions diverses i amplia el rang en el nivell de participació. Les comunitats tecnològiques estan dissenyades per a les comunitats de pràctica però són experienciades pels membres quan empren la tecnologia per connectar-se entre ells”*

(Wenger, 1998: 187). Els processos d'ensenyament-aprenentatge en línia en comparació amb els processos d'ensenyament-aprenentatge presencial estan mediat per les tecnologies que ofereixen un ampli ventall de recursos. Ara bé, és l'ús que els membres d'una comunitat de pràctica fan d'aquests recursos el que determina aquesta mediació. *“L'acte d'una comunitat de pràctica és un acte molt ric en creativitat que permet als membres inventar noves vies per a resoldre tensions”* (Wenger et al, 2005: 2). La dialèctica entre la reificació i la participació queda enriquida pels nous recursos que ofereix la tecnologia. El coneixement del docent i les tecnologies també és objecte del treball per Brosnan i Burgess (2003), que descriu el projecte CPD (desenvolupament professional continuat) tot situant-lo en el pla teòric. Malgrat aquesta recerca analitza, fonamentalment, el desenvolupament d'un curs i les seves fases, el concepte del marc que aprèn (Wenger, 1998) és el fonament conceptual per analitzar el disseny i les eines informàtiques d'ajuda per a la formació continua. Aquest investigador analitza la interacció i els discursos. L'autor esmenta a les conclusions *“els estils i els discursos més amplis inclouen els codis de la pràctica dels professionals que guien els estàndards de la pràctica dels alumnes-professionals. En molts casos hi ha una tensió entre les edicions més amples i les activitats dins la comunitat que aprèn. Aquesta tensió és especialment evident en les tasques en què els alumnes aprenen”* (Brosnan i Burgess, 2003: 9). L'articulació dels discursos i les tensions considerem que són un element molt rellevant de la construcció del coneixement professionalitzador i, per tant, és especialment adient per a la comprensió del coneixement professionalitzador (figura 2).

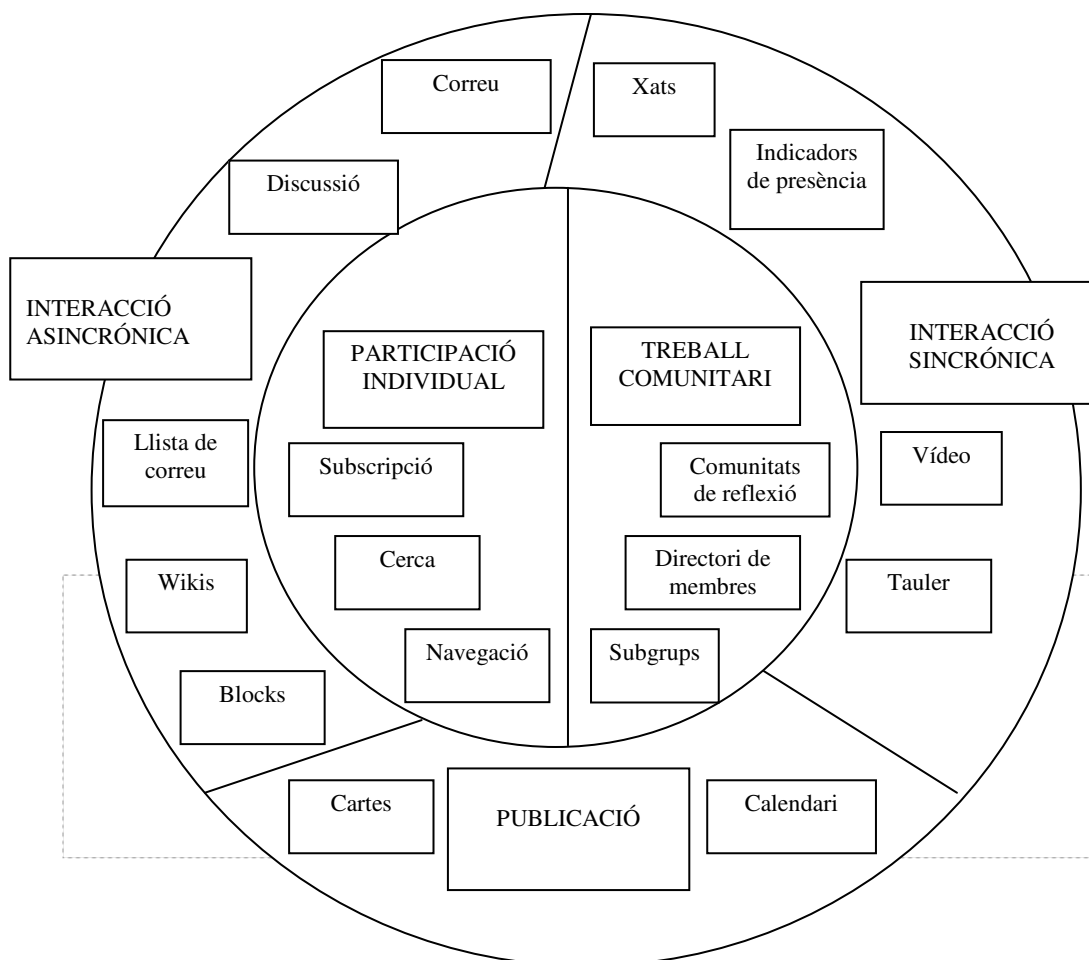


Figura 2: Eines comunitàries vistes en el complex camp de les activitats (adaptat de Wenger et al, 2005: 6).

És important destacar que podem identificar processos d'ensenyament-aprenentatge mediat per la tecnologia on els participants s'estructuren en una comunitat que atengui a moltes de les característiques que descriu Wenger (2005) però no a totes. En aquest sentit els processos d'ensenyament-aprenentatge en entorn formals, com ara l'àmbit universitari, tenen molt poc d'informals; al contrari sovint són processos força dirigits per un docent. Malgrat això les comunitats en entorns universitaris poden respondre a les dimensions bàsiques: sobre que és, quines són les seves funcions i la capacitat de produir (Wenger, 2005). Alhora la participació i la negociació de significats entre els

membres té un paper destacat en la construcció del discurs professionalitzador. El fet que una comunitat estructurada en un entorn formal no compleixi amb la característica d'informalitat que descriu Wenger ens porta a anomenar les comunitats de pràctica en entorns formals com comunitats professionalitzadores. Aquestes comunitats professionalitzadores quedarien definides per allò que els membres fan conjuntament i pel que aprenen per mitjà de l'acoplament mutu en les activitats.

Les pràctiques socials inclouen la interacció orientada a la tasca però també la projecció de la identitat. *“Un grup de persones participants d'una comunitat d'activitat que experiencien d'una manera continuada la creació d'identitat compartida per mitjà de l'acoplament i la contribució al grup”* (Wenger, 1998: 8). Així doncs, les comunitats de pràctica proveeixen identitats. *“La identitat és important perquè en el mar de la informació ajuda a seleccionar tot posant atenció en, participant en o bé deixant de banda elements. Tenir un sentit de la identitat és un aspecte crucial de l'aprenentatge a les organitzacions”* (Wenger, 1998: 7). La identitat té una doble funció en els processos d'ensenyament-aprenentatge del discurs professionalitzador. D'una banda, per mitjà del discurs es desenvolupa el nucli de la comunitat de pràctica. De l'altre, per mitjà de la interacció es desenvolupen els límits de la comunitat de pràctica.

Com ja hem esmentat, la projecció social en les comunitats de pràctiques en línia s'anomena procés de construcció de la identitat en línia. La identitat en línia és un concepte recent de la psicologia social que es trasllada al context virtual per ser aplicat a les comunitats de pràctiques en xarxa. No obstant això, tradicionalment les teories de l'educació s'han ocupat de com el discurs és construït i de com els participants d'una xarxa social canvien aquest discurs i defineixen la seva identitat en processos d'aprenentatge. La identitat en línia, més que com un producte, pot descriure's com un procés multifacètic i dinàmic que és contínuament negociat mitjançant el discurs i el diàleg. La construcció de la identitat en línia ha estat analitzada al ciberespai (Turkle, 1990; Gewerc, 2001; Ursua, 2006). *“Això ve a indicar que la identitat és més construïda que essencial al llarg de pràctiques discursives, a vegades diferents i a vegades antagòniques, que juguen un paper important en la seva formació. Cal tenir en compte que també la identitat es construeix pel que no som, és a dir, les pràctiques d'exclusió que defineixen a la identitat també cal considerar-les. A partir dels discursos*

i diferents visions que tenim del món, produïts pels sistemes de representació simbòlica, les persones arriben a posicionar-se i construir així, la seva identificació amb determinats papers, perfils i significats. D'aquesta manera, les persones afirmen o no la seva pertinença i formen part d'una comunitat o d'una altra” (Ursua, 2006: 6). La identitat en línia queda definida també al ciberespai pel grau en què les persones són capaces d'experimentar connexió amb les altres per mitjà de la tecnologia: la capacitat de percebre característiques personals i contingut relacional en el text mediat per la tecnologia.

Si bé la identitat en línia és un element central de la comunitat de pràctiques que ajuda a delimitar tant el contingut com els comportaments acceptats pels membres, també han estat descrits aspectes de la identitat en línia que poden entorpir el funcionament de les comunitats de pràctiques. *“La realitat virtual pot afavorir allò que alguns han vingut a anomenar l'encantament narcisista i l'exhibicionisme. L'expressió i l'exteriorització dels efectes, desitjos i emocions es canalitza per mitjà de correus electrònics, fòrums, xats, etc., desenvolupant d'aquesta manera una sociabilitat mediatitzada pels aparells electrònics. Això ja té a veure amb la imatge, amb el seu relat o la duplicació tecnològica. La realitat excedeix a la simulació i es transforma en espectacle que s'experimenta i es viu com realitat subjectiva de forma molt més intensa que la realitat objectiva. L'experiència s'ha deslocalitzat i desmaterialitzat” (Ursua, 2006: 7).*

Diversos autors otorguen a la identitat en línia característiques de fluïdesa i canvi (Bauman, 2004; Turkle, 1997), però els processos d'ensenyament-aprenentatge a Internet no tenen perquè tenir necessàriament aquestes característiques. Els administradors de les plataformes virtuals habitualment creen perfils d'usuari que identifiquen a l'alumne. En alguns, casos aquesta identificació és molt complerta i poden incloure una fotografia de l'usuari, dades personals, dades professionals, dades acadèmiques, aficions, etc. Per tant, la correspondència entre la identitat física i la identitat en línia és present en els processos d'ensenyament-aprenentatge virtuals. Si bé un usuari pot navegar per Internet, connectar-se sincrònica o asincrònicament amb d'altres persones i canviar d'identitat en línia quan alguna d'aquestes connexions li resulta incòmoda, en els processos d'ensenyament-aprenentatge en línia acostumen a garantir que aquest canvi no és possible. En aquest sentit, les plataformes

d'aprenentatge permeten l'estructuració d'una identitat línia molt similar a la identitat presencial.

4.2 LES INTERACCIONS DOCENT-ESTUDIANT.

La interacció docent-estudiant com element clau del canvi en el discurs professionalitzador és necessari analitzar-la, des del nostre entendre, no com una interacció de naturalesa diferent a la interacció estudiant-estudiant sinó com producte de les diferències que el posicionament com alumne i el posicionament com docent impliquen. Al context en línia d'ensenyament-aprenentatge *“hi ha més que un simple intercanvi d'informació i de continguts. Hi ha un joc permanent d'interacció. I també, aquesta es dona en un sentit molt concret: les persones es posicionen, posicionen als altres, defineixen els seus auditoris i postures. Poc a poc es van teixint aquestes formacions més grans que anomenen posicionaments”* (Gálvez i Tirado, 2006: 136). La teoria del posicionament (Harré i Van Langenhove, 1991) analitza la interacció social substituint la noció clàssica de rol pel terme posicionament. Aquest canvi respon al fet que el rol ha estat emprat per descriure la relació tipificada i repetitiva, com ara la relació docent-alumne, donat que és un concepte massa estàtic per recollir com les relacions són experimentades. En el context mediatitzat per la tecnologia es fa necessari un terme que suggereixi flexibilitat: la posició en línia és sempre canviant, encara que només sigui una qüestió de grau. Els posicionament poden ser establerts o iniciats prenent una via o una altra, poden ser seguits o abandonats. Aquest caràcter flexible dels posicionaments ha portat a diversos autors a analitzar les interaccions a l'aula des de la teoria del posicionament (Ligorio i Pugliese, 2004). *“Llegeixo la paraula posició com una paraula declarativa derivada de la paraula llatina posit que significa lloc, posició en un sentit de positivitat. També llegeixo posició en el sentit de localització, posició com a connotació hieràtica que indica correcció, estratègia avantatjosa”* (Sellers, 2005: 1). Per tant, la identitat en línia pren amb el posicionament un caràcter flexible però també fonamentalment positiu; com expressió del que el participant és o del que el grup és.

Docents i alumnes constantment adopten i defineixen les seves posicions; alhora accepten i conformen les posicions dels altres. Els posicionaments tenen efecte sobre el

procés d'ensenyament-aprenentatge. *“Hi ha una interrelació productiva entre el posicionament i la força en el discurs”* (Boxer, 2001: 70) La pràctica discursiva permet als interactuants construïnt-se ells mateixos de diverses maneres i alhora que negocien noves posicions. *“Ling (1998), Schawab (1969) i Gadamer (1975) empren la teoria del posicionament per analitzar, en diversos casos, com les persones empren els tipus de posicionament per establir un balanç entre la paritat i el poder”* (Boxer, 2001: 71). Considerem que analitzar la interacció docent-alumnes en processos d'ensenyament-aprenentatge mediats per la tecnologia des de l'òptica del balanç entre la paritat i el poder pot permetre clarificar els efectes d'aquesta interacció sobre el canvi del discurs professionalitzador. *“El poder en aquest sentit està referit a l'ús de la força per permetre o obstruir el canvi cap a la direcció requerida”* (Boxer, 2001: 71). Aquesta expressió de poder s'esdevé tant en el propi posicionament com en l'acceptació del posicionament dels altres. La paritat és el resultat d'un posicionament deliberat d'un mateix i també del posicionament deliberat dels altres que pot ser o no acceptat. El poder queda definit per forçar l'autoposicionament com a reacció al posicionament dels altres en contextos complexos. Els posicionaments, tant de paritat com de poder, van teixint un discurs a l'aula. Així doncs, analitzar el posicionament del docent és molt rellevant per identificar els efectes de la interacció docent-alumnes en el canvi del discurs professionalitzador.

Finalment, es desprèn de la teoria del posicionament aplicada a processos d'ensenyament-aprenentatge en plataformes asincròniques, és que cal que el docent adopti una seqüència de posicionaments on el balanç paritat i poder se situï en una posició que li permeti frenar el canvi cap a discursos no professionalitzadors i potenciar el canvi a cap discursos professionalitzadors.

Entenem que és possible aproximar-nos al component d'inclusió per mitjà de la teoria de la identitat social de Tajfel (1981). Segons aquesta teoria el món social és tant complex que per economia i supervivència no ens queda altre remei que simplificar-lo per mitjà de categories. Les categories socials són estructures cognitives que quan es refereixen a persones, contenen informació sobre els grups als quals pertanyen, de grat o per força, real o simbòlicament, sense que hi hagi necessitat d'interacció personal.

En categoritzar ens fixem només en algunes característiques dels elements que agrupem i no pas en d'altres, de manera que reduïm les diferències entre els elements d'una mateixa categoria i exagerem les diferències dels que pertanyen a categories diferents. Pertànyer a una categoria social ens permet obtenir una identitat social positiva i atribuir valoracions positives als membres de la mateixa categoria social.

En la interacció virtual, els estudiants i el professor construeixen, a través del llenguatge, una categoria social fortament marcada pel component virtual de la interacció. Mentre succeeix el curs s'esdevé un sentiment d'inclusió que els porta a identificar-se com a membres d'un grup, d'un grup-aula i d'una comunitat virtual d'aprenentatge. Podríem argumentar que la identificació social passa per reduir les diferències entre tot allò que és virtual i maximitzar les diferències amb allò que és presencial.

L'afecte també té cabuda a les comunitats virtuals d'aprenentatge on l'amistat és revela com un mecanisme adequat per a reduir l'efecte individu. Aquest component de la interacció va més enllà de la identificació amb la categoria social membre d'una aula o una comunitat virtual. Les comunicacions que mostren afecte sovint són producte del treball en comú continuat però també hem trobat aquest component en comunicacions que reflecteixen categories socials que s'escapen al context d'estricta d'interacció virtual.

En parlar de categories que van més enllà del context d'interacció virtual ens estem referint a comunicacions que aporten nous elements, sovint de caire personal, que permeten, a les persones que interactuen, adonar-se que "l'altre" té més coses en comú amb ell mateix a banda de formar part d'un mateix context virtual d'aprenentatge.

La construcció del coneixement es veu molt afavorida quan s'estableix un clima d'afecte. La compatibilitat entre afectes es troba també en els processos de categorització social: l'afecte activa les categories que habitualment la persona empra en les seves relacions socials presencials.

Mentre que els components d'inclusió i afecte vinculen els membres que interaccionen, el component de control s'exterioritza cap als altres en els jocs de poder i autoritat individuals. La inclusió és una força de cohesió del grup mentre que el control pot esdevenir una força de dispersió. La clau alhora de considerar el control com un component emocional que faciliti la construcció del coneixement rau en els nivells de control desitjats per a les persones que interactuen. Així, si dues persones que estan interactuant mostren necessitats de control compatibles, aleshores el component control facilita la construcció del coneixement. En canvi, si una de les persones vol exercir molt poder sobre l'altre i no té una forta necessitat de control extern, aleshores el control es manifesta com un element perturbador en la construcció del coneixement.

El joc de poder i autoritat es vehicula per mitjà del llenguatge i té l'origen en la divergència d'interessos entre els membres d'una comunitat virtual. La diferència fonamental d'interessos es troba en el fet que els alumnes volen posicionar-se per tal d'obtenir un estatus elevat entre el grup. Aquest posicionament pot concretar-se, per exemple, en intentar ser l'alumne que més participa, l'alumne que demostra haver assimilat millor el material del curs, l'alumne que fa aportacions de més qualitat o el docent que millor porta d'assignatura.

La defensa del propi interès i el joc del control té sentit en la mesura que l'estudiant ha de ser avaluat en finalitzar el curs. Les recompenses, ja siguin l'obtenció de la qualificació esperada, l'estalvi que suposa el no haver de tornar a cursar l'assignatura o l'obtenció d'un títol són la concreció dels interessos individuals.

Aventurem que és possible arribar a quantificar per mitjà d'una fórmula el paper que cada component té sobre la interacció. Obtenir la fórmula dels components amb valor sumatori i substractiu seria molt útil de cara a dissenyar un model teòric amb valor explicatiu i predictiu per a la interacció en educació a distància.

4.3 LA INTERACCIÓ EN EL CONTEXT: CONSTRUCCIÓ DEL DISCURS AL CIBERESPAI.

La interacció amb l'entorn implica no solament la plataforma que sosté el procés d'ensenyament-aprenentatge, amb les bústies personals, les bústies comunes, els materials didàctics, els enllaços a recursos, etc., sinó tot un conjunt d'elements que envolten la interacció social i fan que aquesta prengui un sentit o un altre. En *La vida a la pantalla. Construcció de la identitat a l'era d'Internet*, Turkle (1997) analitza el procés de construcció del coneixement en el context virtual. Aquesta autora descriu la seva pròpia experiència i l'experiència de diversos alumnes amb les tecnologies. Les dades etnogràfiques recollides d'aquest conjunt d'experiències les relaciona amb la teoria de “bricoleur” de Lévi-Strauss, conformant un marc teòric potent per analitzar el canvi que es produeix en el discurs d'aquests estudiants. “*Les finestres del meu ordinador ofereixen capes de material al qual tinc un accés simultani: notes de camp, esborranys previs d'aquest llibre, una llista d'idees que no estan encara elaborades però que vull concloure, transcripcions d'entrevistes a usuaris d'ordinador i registres paraula per paraula de sessions en xarxes informàtiques, en panells d'anuncis i comunitats virtuals*” (Turkle, 1997: 40). Així, l'autora descriu com la tecnologia proporciona una base per a elaborar discursos on la integració de diversos llenguatges facilita aquesta elaboració. La integració de discursos no és una novetat en la seva particular aproximació a la pròpia pràctica discursiva professional. De fet, l'autora ens explica com abans de fer un ús constant de la tecnologia emprava la mateixa aproximació per a escriure: ens diu que prenia notes en post-its, feia esborranys, escrivia parts del discurs i ho estenia tot plegat al seu despatx per després anar-ho endreçant i entrelligant en un únic discurs professionalitzador. Lisa i Robin⁸ usen el mateix procediment com alumnes d'un curs de programació (Turkle, 1997: 70). Malgrat que la demanda del seu professor és fonamentar el seu aprenentatge en la planificació tot dissenyant programes en base a l'establert, elles se senten incòmodes amb aquesta pràctica estructurada i normativa i opten per elaborar programes jugant amb els algorismes com si fossin paraules “*No m'importava si era bona en matemàtiques. Volia*

⁸ Lisa i Robin són dues alumnes de Turkle que aquesta autora pren com exemple per descriure l'estil bricoleur.

treballar en móns en els que els llenguatges tinguessin estat d'ànim i connectessin les persones" (Turkle, 1997: 69). L'experiència que descriu Robin és molt similar. Robin, com estudiant de piano, tenia una manera d'aproximar-se als continguts semblant a la de la Lisa i a la de la pròpia Turkle (1997: 70) *"tenia un estil d'aprenentatge similar. Volia jugar amb els elements informàtics, per manipular fragments de codis, com si fossin notes o frases musicals. També li van dir que ho feia de manera errònia. Ambdues van rebre qualificacions altes però ambdues van haver de negar-se a elles mateixes per triomfar"*. Turkle, Lisa i Robin construeixen el discurs professionalitzador arranjant i rearranjant, negociant i renegociant amb un conjunt de materials ben coneguts. Levy-Strauss utilitza el terme bricolatge en contrast amb la metodologia analítica per descriure aquesta construcció que no es mou de l'abstracte al concret amb axiomes i teoremes. Mentre que pel mètode analític l'habitual és planificar, dividir la tasca, emprar processos i subprocessos; pel bricoleur el treball és un desig de jugar amb els elements del discurs (ja siguin textos, programes o notes musicals) movent-s'hi a través com si fossin elements materials; pels planificadors l'error és un pas enrera, pels "bricoleurs" és l'essència de la navegació perquè l'error permet la correcció; pels planificadors els programes són una mediació pel control pels "bricoleurs" són objectius que cal assolir amb col·laboració amb la màquina, pels planificar un pla de treball permet tenir una part, pels bricoleurs és més una conversa que un monòleg (Turkle i Papert, 1990). El "bricoleur" *"a la cuina es correspondria amb l'estil d'algú que no segueix receptes i pren una sèrie de decisions en base al tast. Mentre l'analista valora l'estructura dels programes, l'estètica de la planificació, els programadors" bricoleurs" prefereixen negociar i renegociar amb els materials"* (Turkle i Papert, 1990: 136). L'estil del "bricoleur" el porta a sentir-se satisfet amb la possibilitat de renegociar la forma exacte dels continguts a aprendre. Els "bricoleurs", amb el seu anàlisi, tendeixen a fer els continguts transparents mentre que l'analista els prefereix opacs. Ara bé, la construcció de llenguatges és diferent entre l'analista i el "bricoleur" però no necessàriament el producte resultant ha de ser diferent. És a dir, l'aproximació al "bricoleur" i a l'analista fan referències al canvi en el discurs professionalitzador però no pas en el discurs professionalitzador resultant. La diferència *"no està en la qualitat del producte sinó en el procés de creació"* (Turkle i Papert, 1990: 140). El discurs d'un "bricoleur" pot ser igual d'elegant i organitzat que el discurs d'un planificador. El "bricoleur" associa una idea amb la següent i troba un enllaç per a la tercera idea de

manera que el discurs creix per mitjà de la negociació i l'associació resultant tant estructurat com un text escrit amb un procediment top-down. El bricolatge és una manera d'organitzar la feina que sorgeix quan la persona es confronta amb continguts nous o bé continguts que li suposen un repte.

Els objectes computacionals ofereixen unes àmplies possibilitats per ser abordades amb un estil de “bricoleur” donat que sovint requereixen una relació pròxima cap a l'objecte de l'experiència d'una manera tàctil i concreta. Les plataformes d'ensenyament-aprenentatge ofereixen camins físics per accedir al món dels sistemes formals. La interacció amb el context virtual per tant, ofereix la possibilitat d'accedir als nous continguts emprant l'estil del “bricoleur” sent una de les raons la proximitat amb l'objecte que desdibuixa els límits entre el físic i l'abstracte.

5. POSICIONAMENT TEÒRIC: NATURALES A DEL CONEIXEMENT PROFESSIONALITZADOR I DISCURS PROFESSIONALITZADOR EN PROCESSOS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE EN PLATAFORMES ASINCRÒNIQUES.

5. POSICIONAMENT TEÒRIC: NATURALESA DEL CONEIXEMENT PROFESSIONALITZADOR I DISCURS PROFESSIONALITZADOR EN PROCESSOS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE EN PLATAFORMES ASINCRÒNIQUES.

Les pàgines precedents desenvolupen els diversos enfocaments teòrics que aporten elements per a descriure la naturalesa del coneixement professionalitzador i també elements per a descriure el canvi en els processos d'ensenyament-aprenentatge en línia asincrònics. Aquests elements poden ser classificats com pertanyents a la perspectiva cognitiva (Rodrigo, 1993; Pozo, 2003), la perspectiva socio-cognitiva (Freeman, 1991; Manning i Payne, 1993; Nonaka, 1994) o la perspectiva social (Turkle, 1990; Wenger et al, 2005). Ara bé, cap de les teories desenvolupades descriu en la seva totalitat l'epistemologia del coneixement professionalitzador ni tampoc delimita, descriu i explica com es produeix el canvi en el discurs professionalitzador ni l'aprenentatge en el context asincrònic. Aquesta manca d'una teoria del coneixement professionalitzador i del canvi de discurs professionalitzador tecnològicament mediat, podria haver suposat una limitació teòrica que impossibilités desenvolupar una recerca en aquest àmbit. Aquesta no és la visió que hem pres en aquesta investigació. Si bé és cert que la manca d'una teoria específica dificulta un bon sosteniment de la recerca, també hem considerat que és possible sostenir la recerca en teories de la construcció del coneixement tot articulant els elements teòrics provinents de la perspectiva cognitiva, la perspectiva socio-cognitiva i la perspectiva social. Aquesta articulació de les tres perspectives té antecedents en la recerca dels processos d'ensenyament-aprenentatge mediat per la tecnologia. Una de les teories més rellevants són les desenvolupades per l'equip de la Universitat de Calgary (Garrison, Anderson i Archer, 2001; Anderson, Rourke, Garrison i Archer, 2001; Garrison, 2003).

La perspectiva cognitiva, la perspectiva social són dos dels tres elements que el grup de recerca d'Anderson i Garrison proposen com a marc teòric. *“Un marc conceptual que identifica els elements crucials com prerrequisit per una experiència d'educació superior exitosa”* (Garrison, Anderson i Archer, 2001: 2). En una comunitat d'indagació mediada per la tecnologia, l'experiència educativa és la intersecció entre la

presència cognitiva, la presència social i la presència docent. Cal analitzar els tres tipus de presència i la seva relació per tal d'analitzar el procés d'ensenyament-aprenentatge.

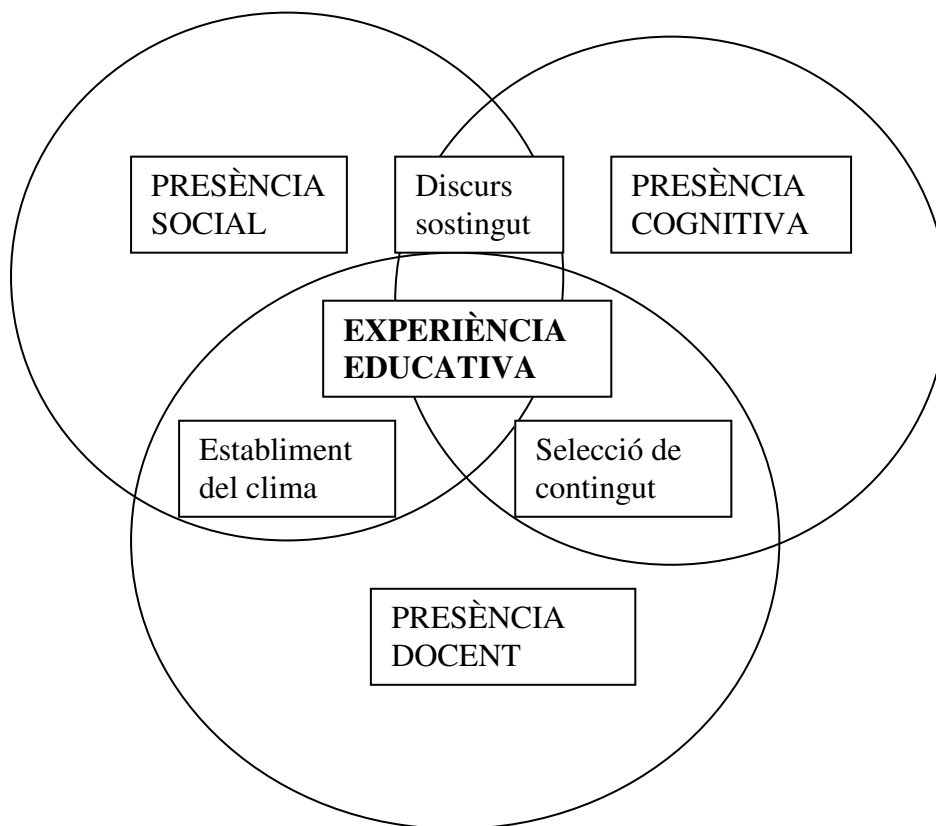


Figura 3: Model de presències (adaptat de Garrison, 2003: 88).

La presència cognitiva queda definida per les categories (figura 3) desencadenadores; exploració, integració i resolució. La presència cognitiva també ha estat definida com *“l’extensió per la qual els aprenents són capaços de construir i confirmar els significats en un discurs sostingut en una comunitat crítica d’indagació”* (Garrison, 2003: 88). La presència cognitiva reflecteix la construcció i aplicació de coneixement d’ordre superior. Aquesta presència implica per tant, un procés de reflexió però aquest procés de reflexió és indivisible del discurs. La relació món intern/món extern pot ser representada per un circuit on els fragments de discurs poden ser categoritzats com exploració, integració, resolució i esdeveniment. El pas d’una categoria a l’altra va marcant el pas del món intern a l’extern i a l’inversa.

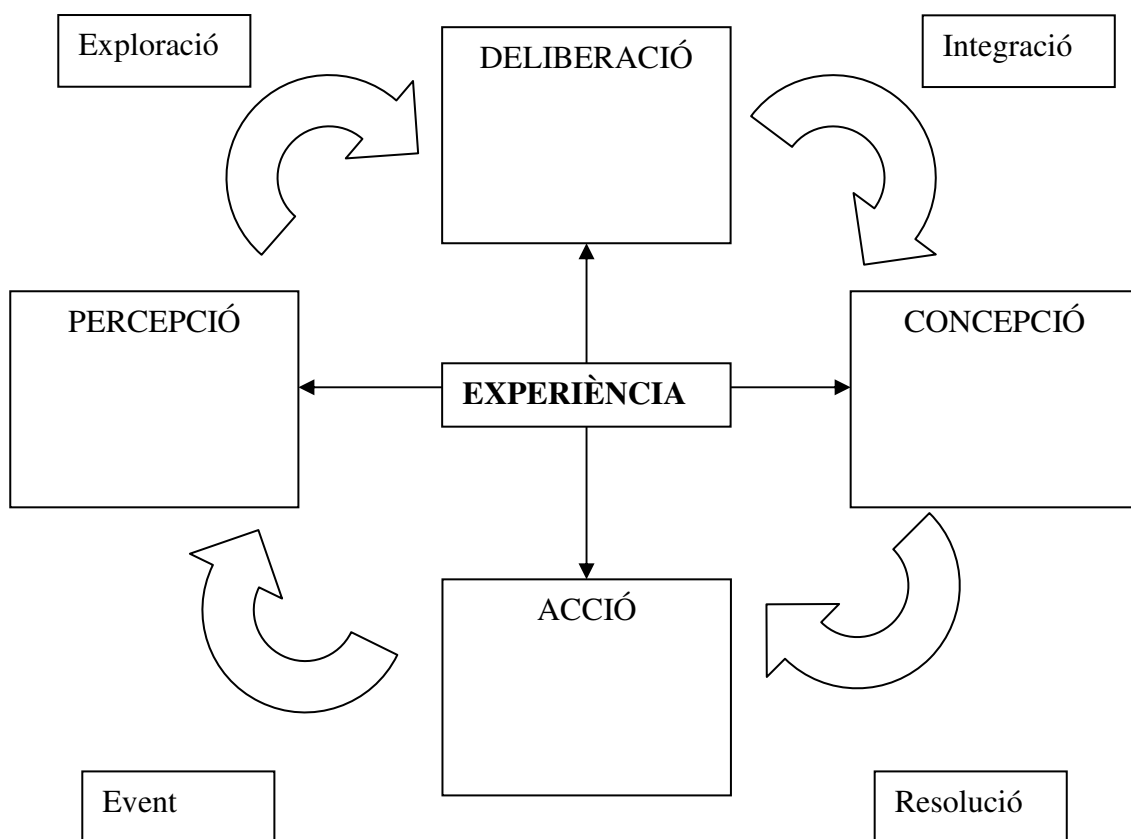


Figura 4: Relació món intern-món extern (Garrison, 2003: 99)

La presència social es defineix com *“l’habilitat dels participants d’una comunitat d’indagació per projectar-se ells mateixos socialment i emocionalment com persones reals per mitjà de la comunicació”* (Garrison, 2003: 99) La presència social, tal com la defineix aquest autor fa referència a la interacció socio-emocional. Les categories que a definirien són l’expressió emocional, obertura en la comunicació i cohesió de grup. El discurs que pot ser categoritzat com expressió emocional, obertura en la comunicació i cohesió de grup sosté amb més facilitat la presència cognitiva. *“Argumenten que la presència cognitiva és més fàcilment sostinguda quan un grau significatiu de presència social ha estat establert”* (Garrison, 2003: 99).

La presència docent és *“l’element que vincula la creació d’una comunitat d’indagació amb finalitats educatives”* (Garrison, 2003: 16). La presència docent queda definida per les categories gestió instruccional, construcció de coneixement i instruccions directives.

Recerques recents han pres el model teòric d'Anderson i Garrison per sostenir la investigació en processos d'ensenyament-aprenentatge mediat per la tecnologia (Barberà, 2004). La teoria d'Anderson i Garrison proporciona (figura 4) un marc operatiu per a sostenir la investigació: les categories de presència cognitiva, presència docent i presència social queden ben definides de manera que poden prendre's com un punt de partida per analitzar el discurs del docent i dels alumnes. Els resultats de les anàlisis del discurs prenent com a referència el sistema de categories d'aquests autors o bé adaptant aquest sistema de categories acostumen a concretar-se en llistats de freqüències per categories i a representacions de les relacions que s'estableixen entre aquestes categories. Ara bé, la complexitat dels processos d'ensenyament-aprenentatge fa que un sistema de categories, per estructurat que sigui, presenti dificultats per copsar les seqüències entre les mateixes i les relacions que s'estableixen entre elles. Els tres tipus de presència i la concreció d'aquests tres tipus de presència en categories suposa una anàlisi del discurs a nivell micro. Aquesta anàlisi a nivell micro no acaba de resoldre la comprensió genèrica del discurs i com el procés d'ensenyament-aprenentatge va estructurant-se per tal d'arribar al canvi en el discurs. Per resoldre aquest fet crec que cal apropar-nos als processos d'ensenyament-aprenentatge amb una mentalitat nova, més propera als contextos tecnològics. En els següents dos apartats desenvoluparem aquesta aproximació que es fonamenta en el fet d'atendre tant a la perspectiva cognitiva com a la perspectiva social però des d'un nou punt de vista. Al nostre entendre, la naturalesa del coneixement professionalitzador pot ser analitzada des de la perspectiva cognitiva més que des de la perspectiva social mentre que el canvi en el discurs professionalitzador cal analitzar-lo des de la perspectiva social més que des de la perspectiva cognitiva. Hipotetitzem que tant la perspectiva cognitiva com la perspectiva social són necessàries per arribar a la comprensió dels processos d'ensenyament-aprenentatge mediat per la tecnologia però cal diferenciar ambdues perspectives de manera que la perspectiva cognitiva ens permet analitzar l'epistemologia del coneixement professional mentre que la perspectiva social ens permet analitzar el canvi en els processos d'ensenyament-aprenentatge. El procediment metodològic emprat respondrà a aquesta diferenciació.

5.1 NATURALESA DEL CONEIXEMENT PROFESSIONALITZADOR.

La naturalesa del coneixement professionalitzador pot ser analitzada des de la perspectiva cognitiva més que des de la perspectiva social. Els diversos models teòrics que hem descrit fins ara ens aporten elements per a caracteritzar com és el coneixement professionalitzador. En aquest sentit, destaquen tres característiques fonamentals: el coneixement professional és de domini específic i, per tant, contextualitzat: està sostingut per representacions mentals i es pot presentar d'una manera tàcita o explícita.

5.1.1 ELS DOMINIS DEL CONEIXEMENT PROFESSIONALITZADOR.

El coneixement professionalitzador considerem que és en gran mesura específic de domini entenent a aquest últim com un conjunt de successos o contexts que processem d'acord amb restriccions o principis (Pozo, 2003). Ens allunyem de considerar el coneixement professionalitzador com descontextualitzat, com coneixement de domini general. Si el coneixement professional fos de domini general aleshores les regles de còmput serien les mateixes independentment del context. Aleshores, és necessari, acceptar dos dominis bàsics “*el domini dels objectes o física intuïtiva i el domini de les persones o psicologia intuïtiva*” (Pozo, 2003: 203). El primer domini implicaria objectivar, és a dir, construir representacions dels objectes a partir dels canvis físics; mentre que el segon domini implicaria mentalitzar, és a dir, construir representacions sobre els estats mentals de les altres persones. Ara bé, a mesura que es va construint coneixement es produeix una diferència progressiva en diversos dominis cada cop més nombrosos i diferenciats. Aquest és l'origen de diversos dominis de coneixement que poden coexistir i que no tenen perquè ser compatibles entre ells. En aquest punt, és fonamental poder diferenciar el coneixement professional d'un domini del coneixement professionalitzador d'un altre domini. Si la naturalesa d'un coneixement professionalitzador específic és diferent a la d'un altre, aleshores aquest coneixement professionalitzador implica que ha estat construït de nou sent un clar indicador d'aprenentatge. Per tant, un procediment d'anàlisi de la naturalesa del coneixement professional que permeti diferenciar el domini de coneixement és molt adequat per a la recerca en aquest àmbit. La introducció de conceptes com gènere del discurs, estil de discurs i unitat de fonament són a la base d'una tradició del discurs que s'inicia amb la

contribució de Bajtin i considerem que poden possibilitar un procediment d'anàlisi de la naturalesa del coneixement professional.

Els gèneres del discurs o gèneres discursius són “*els tipus relativament estables d'enunciats que s'elaboren en cada esfera d'ús de la llengua*” (Bajtin, 1982: 248). La diferenciació en dominis es concreta en els gèneres discursius: cada domini té un repertori de gèneres discursius que es diferencien i creixen a mesura que es desenvolupa i es complica el domini mateix. És a dir, poden donar-se gèneres del discurs molt diversos i aquests gèneres del discurs estan relacionats amb un domini. Per tant, la clau per a diferenciar dominis de coneixement professionalitzador estarà en identificar a quin gènere del discurs pertany aquell coneixement professionalitzador i comparar-ho de la resta de gèneres del discurs. El gènere del discurs té l'origen en l'estabilitat del llenguatge. El discurs és emprat en diversos dominis i en funcions diverses però s'integren a una activitat determinada, en una situació anàloga presentant característiques comuns en la seva forma, en el seu estil i en els procediments. A cada domini hi ha un repertori de gèneres discursius que es diferencien i creixen a mesura que es desenvolupa i es complica el domini mateix. Els gèneres són múltiples i heterogenis però la seva estabilitat formal introdueix certa regularitat en el llenguatge.

Bajtin (1982) dóna una primera classificació de gèneres del discurs aplicable al discurs professionalitzador. Aquesta diferenciació s'estableix entre gèneres de discursos primaris o simples i gèneres discursius de secundaris o complexos. El mateix autor ens diu que “*els gèneres discursius secundaris o complexos sorgeixen en la comunicació cultural més complexa, relativament més desenvolupada i organitzada, principalment escrita*” (Bajtin, 1982: 250) mentre que els gèneres primaris tenen una relació més immediata amb la realitat. “*La diferència entre els gèneres primaris i secundaris és extremadament gran i és de fons: malgrat això, per la naturalesa mateixa de l'enunciat ha de ser descoberta i determinada mitjançant una anàlisi d'ambdós tipus: únicament sota la condició de definició s'adequaria a la naturalesa complicada i profunda de l'enunciat i abarcaria els aspectes més importants.*” (Bajtin, 1982: 250). Aquesta doble anàlisi és el contingut temàtic concret, que té a veure amb els enunciats específics i també amb la comunicació.

En aquest sentit, Bajtin (1982) ens diu que una persona pot dominar determinats gèneres discursius i estils de llengua però no dominar-ne d'altres. És a dir, hi ha un element molt contextual en el gènere discursiu. Concretament *“moltes persones que dominen la llengua d'una manera formidable se senten, malgrat això, totalment desemparades en algunes esferes de la comunicació. Precisament pel fet que no dominen les formes genèriques pràctiques creades per aquestes esferes. Sovint una persona que manega perfectament el discurs de diferents esferes de la comunicació cultural, que sap, per exemple, donar una conferència, dur a terme una discussió científica, que s'expressa excel·lentment en, es queda malgrat això callat o participa d'una manera poc curosa en una conversa de saló. En aquest cas no es tracta d'una pobresa de vocabulari o d'estil abstracta, simplement es tracta d'una inhabilitat en el gènere de conversació mundana”* (Bajtin, 1982: 254). En aquest paràgraf Bajtin es diferencia clarament com les persones poden tenir el domini d'un gènere del discurs en una determinada esfera i, en canvi, no tenir-ne en una altra. Allò que és interessant és que aquestes diferències de domini dels gèneres van més enllà del contingut, van més enllà del vocabulari. És a dir, una persona pot conèixer el contingut d'un determinat gènere i, en canvi, no dominar el gènere. Tenir un vocabulari propi d'un gènere del discurs i de l'estil que li és propi no és suficient per considerar que una persona té domini d'aquell gènere i estil. Per tant, el canvi en el discurs professionalitzador caldrà que impliqui un nou vocabulari, si bé aquesta és una condició necessària però no suficient. Cal que es produeixi una condició de reestructuració entesa com un procés. Com apunta el mateix autor *“els canvis històrics en el discurs de la llengua estan indissolublement vinculats als canvis dels gèneres discursius. La llengua literària representa un sistema. El seu pes específic i les interrelacions en el sistema de llengua literària es tradueixen en canvi permanent. La llengua de la literatura que inclou també els estils de la llengua no literària representen un sistema encara més complexa i organitzat per comprendre la complexa dimensió històrica d'aquests sistemes. Per passar d'una simple descripció d'estils o sistemes intercanviables a una, fa falta una elaboració especial de la història dels gèneres discursius i no sol dels gèneres secundaris sinó també dels primaris. Els que reflecteixen d'una manera més immediata, atenta i reflexiva totes les formes de la vida social. Els enunciats i els seus tipus, és a dir, els gèneres discursius són corretges de transmissió entre una societat i la història de la llengua. Un fenomen nou pot ser inclòs en un sistema de llengua sense passar la llarga i complexa via de la prova de*

l'elaboració genèrica" (Bajtin, 1982: 254). Aquí veiem un element molt rellevant que permet analitzar el canvi en el discurs professionalitzador: el gènere discursiu no són quelcom estàtic, no són un producte acabat sinó que el gènere discursiu té un caràcter històric en el sentit que és un procés, que per analitzar-lo cal fer-ho seqüencialment. El gènere discursiu no és únicament poder verbalitzar un vocabulari sinó que cal analitzar també i especialment aquest procés. L'anàlisi del procés és la comprensió dels gèneres secundaris però també la comprensió dels gèneres primaris. Aquest fet l'anomena la tesi de la via de la prova l'elaboració genèrica. Per aquesta via, Bajtin es refereix al fet que *"ni un sol fenomen nou (fonètic, lèxic o de gramàtica) pot ser inclòs en el sistema de la llengua sense passar la llarga i complexa de la prova de l'elaboració genèrica"* (Bajtin, 1982: 254). Aquesta tesi que ens proposa l'autor té gran rellevància pel canvi en el discurs professionalitzador. Bajtin pren d'exemple la llengua literària per explicar la via de la prova de l'elaboració genèrica: *"són determinats gèneres els que li donen to, no sol gèneres primaris sinó també secundaris. Qualsevol extensió literària està relacionada inevitablement amb la penetració, en tots els gèneres de la llengua literària dels nous procediments genèrics per estructurar la totalitat discursiva, per concloure-la, per tenir en compte l'oient o el participant, etc. Tot això portant a una major o menor reestructuració i renovació dels gèneres discursius. Al recórrer als corresponents estrats no literaris de la llengua es recórrer inevitablement als gèneres discursiu en els que es realitzen els estrats"* (Bajtin, 1982: 254). L'exemple de la llengua literària el considerem aplicable a qualsevol altre àmbit de la praxis o a qualsevol activitat humana. En el canvi, els procediments genèrics poden donar un major o menor nivell de reestructuració i renovació dels gèneres discursius en funció del nivell de penetració d'altres gèneres en els diversos estrats.

La reestructuració es produeix quan es dona *"una dialogització dels gèneres secundaris, una debilitació de la seva composició monològica, una nova percepció del oient com participant de la conversa [...], quan apareixen noves formes de concloure la totalitat"* (Bajtin, 1982: 254) i quan existeix un estil suposant el nou estil *"no sol un canvi d'entonació de l'estil en les condicions d'un gènere que no li és propi, sinó que destrueix o renova el gènere mateix"* (Bajtin, 1982: 254). Són tres condicions que l'autor cita per considerar que s'ha produït un canvi de gènere del discurs. Ara bé, no ens diu si cal que les tres condicions s'esdevinguin alhora o si produint-se una sola de

les condicions és possible el canvi de gènere discursiu. L'element que caracteritza el canvi, és que els discursos primaris *“perden la seva relació immediata amb la realitat i amb els enunciatos reals dels altres, per exemple, les rèpliques d'un diàleg quotidià, conservant la seva la seva forma i importància quotidiana tan sols com part del contingut i no com succés de la vida quotidiana”* (Bajtin, 1982: 250). L'autor proposa una unitat per analitzar el procés de canvi de gènere discursiu: es tracta de l'enunciat. L'enunciat com unitat de comunicació es determina amb el canvi dels subjectes discursius *“ aquesta alteració dels subjectes discursius, que constitueix les fronteres precises de l'enunciat, adoptat, en diverses esferes de la praxis humana i de la vida quotidiana, formes variades segons diverses funcions del llenguatge, diferents condicions i situacions de comunicació”* (Bajtin, 1982: 261). És rellevant destacar que l'enunciat és una unitat de fonament d'ús i per tant, la seva extensió pot ser molt diversa: pot anar des d'una paraula a tota una monografia. Quan el parlant cedeix la paraula a l'altre o facilita la comprensió activa del discurs ho fa atenent a les característiques pròpies del gènere del discurs en què se situa. L'exemple que proposa l'autor és el diàleg quotidià on es succeeixen les rèpliques dels interlocutors: cada rèplica suposa una conclusió específica al mostrar la posició del parlant de manera que l'oient pot contestar a la rèplica i prendre una postura en relació a la rèplica. El canvi en el discurs professionalitzador implica, doncs, analitzar els enunciatos per determinar si s'ha produït un canvi en els subjectes discursius.

Si bé els gèneres del discurs admeten una àmplia varietat i creativitat, els enunciatos no són combinacions absolutament lliures. L'emissor ha d'optar per un gènere que s'adeqüi a les circumstàncies concretes d'emissió. No sol les formes lingüístiques (el lèxic i la gramàtica) són obligatòries pel parlant sinó també les formes discursives; els gèneres. Una elecció incongruent o un mal domini del gènere compromet la interacció i les seves circumstàncies pràctiques. L'emissor i el receptor tenen un paper actiu. Durant l'emissió l'oient no solament descodifica un significat sinó que simultàniament amb la comprensió pren una postura de resposta: acorda o no, completa el discurs o es prepara per a la conducta. L'oient té una comprensió activa i construeix el seu enunciat tenint en compte les possibles reaccions de la seva resposta. Al seu torn, l'emissor evidencia la seva activitat en diversos plans. En primer lloc, en relació amb l'esfera d'objectes i sentits que integraran el contingut del seu enunciat, selecciona els recursos lingüístics i

genèrics més adequats. Per exemple, un gènere primari de sentit comú amb elements de discurs acadèmic per transmetre una recepta de cuina. També és actiu alhora d'impartir expressivitat al seu enunciat, una actitud subjectiva i avaluadora davant el seu contingut: l'entonació entusiasta anticipa el plaer per a la recepta. Finalment, orienta el seu enunciat cap un oient concret prenent en compte les actituds de resposta, per exemple tot esbrinant si l'emissor sap cuinar. La composició i l'estil de l'enunciat depenen de a qui està dirigit tenint en compte les seves opinions, coneixements i creences. Aquest fet també influeix en l'elecció del gènere. Cada gènere discursiu té una concepció pròpia del destinatari que s'ajusta amb major precisió a la situació comunicativa concreta.

La comprensió que Bajtin (1982) té del canvi de gènere suposa determinar si s'ha produït canvi de gènere sigui una tasca complexa que ens ocupi almenys els següents passos:

1. Determinar si el discurs professionalitzador mostra l'existència del vocabulari propi del nou gènere discursiu.
2. Analitzar el nou gènere discursiu com un procés que s'ha anat construint per extractes i no com un producte final.
3. Cercar la presència del nou estil discursiu: la presència d'un nou estil implica la presència d'un nou gènere discursiu, per tant, d'un nou discurs professionalitzador.
4. Partir de l'enunciat com unitat funcional considerant que la seva extensió pot ser molt diversa.
5. Cercar els procediments genèrics que hauran permès la reestructuració i el diàleg entre els gèneres primaris i els gèneres secundaris.
6. Determinar si s'ha produït un canvi en els subjectes discursius.

Cada gènere del discurs es relaciona amb un estil lingüístic. Els estils lingüístics o funcionals són "*estils genèrics de determinades esferes de l'activitat i la comunicació humana*" (Bajtin, 1982: 252). Aquest autor parla d'un tret definitori de l'estil lingüístic; és la unitat de fonament. És necessari cercar aquesta unitat de fonament de l'estil lingüístic per tal d'evitar tornar a classificacions arbitràries de la llengua. Aquesta unitat de fonament per a ell es concreta en l'enunciat. L'enunciat és "*la unitat de la*

comunicació discursiva” (Bajtin, 1982: 256). Cal diferenciar la unitat de fonament amb la unitat de llengua perquè la unitat de llengua dona una classificació arbitrària.

5.1.2 LES REPRESENTACIONS MENTALS DEL CONEIXEMENT PROFESSIONALITZADOR.

Considerem que les teories implícites són un marc teòric adequat per analitzar la naturalesa del coneixement professionalitzador. Les teories implícites enteses com *“estructures de coneixement dinàmiques i temporals que s’abstreen de la superposició de traces específiques de memòria, a partir d’un índex de recuperació. Aquest coneixement s’abstreu a partir de conjunts d’experiències episòdiques relatives al ensenyament. Per experiència ens referim a episodis personals produïts personalment en el transcurs d’intercanvis socials que poden tenir una naturalesa diversa”* (Marrero, 1993: 270) poden ser dipositàries de coneixement professionalitzador. El context és fonamental per a l’activació de les representacions mentals individuals donat que les teories implícites s’emmagatzemarien en forma de traces que s’activarien i se sintetitzarien en donar resposta a una activitat que implica una demanda cognitiva.

Malgrat acceptem que el coneixement professionalitzador pot dipositar-se en representacions mentals individuals cal considerar dos aspectes fonamentals: que l’única via per accedir a l’anàlisi de les representacions mentals és el llenguatge i que la construcció d’aquestes representacions mentals individuals necessita de la interacció social. Aquests dos aspectes fonamentals queden recollits en les aportacions de la perspectiva sociocognitiva i la perspectiva social.

5.1.3 EL CONEIXEMENT PROFESSIONALITZADOR TÀCIT I EL CONEIXEMENT PROFESSIONALITZADOR EXPLÍCIT.

En paraules de Nonaka (1994: 15): *“La distinció entre el coneixement tàcit i el coneixement explícit representa allò que pot ser descrit com la dimensió epistemològica de la creació de coneixement organitzacional. El diàleg continuat entre el coneixement explícit i el coneixement tàcit condueix a la creació de noves idees i conceptes”*. Considerem aquesta diferenciació fonamental per analitzar la naturalesa del

coneixement professional i també el discurs professionalitzador. Per tant, el tipus de demanda que executa l'alumne en un procés d'ensenyament-aprenentatge és un factor important en el canvi del discurs del professional. Una demanda contextualitzada en una situació concreta o propera a l'acció porta a construir un discurs tàcit, és a dir, un discurs més proper al saber com i a les habilitats aplicades a un context específic. En canvi, una demanda que porti al alumne a verbalitzar enunciats més genèrics de coneixement i creences sense contextualitzar porta a un discurs explícit. Si el discurs professionalitzador tàcit i el discurs professionalitzador explícit són diferents en el sentit que ens construeixen amb enunciats diversos, aleshores, el tipus de demandes que s'executin en el procés d'ensenyament-aprenentatge són molt rellevants perquè són un factor en el canvi de coneixement professionalitzador. Mantenir aquesta diferenciació entre discurs professionalitzador tàcit i discurs professionalitzador explícit té també una implicació instruccional important. El disseny de les demandes professionals esdevé un element molt rellevant de la planificació del procés d'ensenyament-aprenentatge; cal atendre al com és dissenyat perquè incidirà en el canvi de coneixement professionalitzador.

5.2 DISCURS PROFESSIONALITZADOR EN PROCESSOS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE EN PLATAFORMES ASINCRÒNIQUES.

Per tal de situar-nos en una nova mentalitat més propera als contextos tecnològics i ara analitzar els processos d'ensenyament-aprenentatge cal partir de l'àmplia distribució del coneixement, tant en les persones com en les pròpies eines de les plataformes asincròniques.

5.2.1 LA INTERACCIÓ SOCIAL EN EL CANVI DE DISCURS PROFESSIONALITZADOR.

D'una banda, el fet que el coneixement en els processos d'ensenyament-aprenentatge virtuals quedi àmpliament distribuït entre les persones fa que sigui necessari repensar el paper del docent virtual. Proposem analitzar les interaccions del docent virtual considerant-les interaccions socials i, per tant, no diferenciant-les pel que fa al mètode d'anàlisi de les interaccions entre alumnes. En aquest sentit, el procediment per analitzar

els efectes que les interaccions del docent amb els alumnes tenen sobre el procés d'ensenyament-aprenentatge haurà de ser el mateix que el procediment per analitzar les interaccions alumnes-alumnes no emprant una categoria específica pel docent (presència docent). El docent en línia, tal com fan els alumnes, va posicionant-se durant el procés d'ensenyament-aprenentatge. Aquest posicionament és analitzable des de l'òptica del balanç entre la paritat i el poder (Boxer, 2001). És de preveure que el docent es posiciona d'una forma deliberada i accepti els posicionaments dels alumnes que considera que faciliten la construcció d'un discurs professionalitzadoritzador. El propi context en línia facilita aquest fet donat que la institució educativa a la qual pertany el docent l'infereix, pel fet mateix de ser professor, un nivell d'autoritat superior al dels seus alumnes. Ara bé, el posicionament que el docent va fent al llarg del procés educatiu és fonamental per aconseguir el balanç paritat i poder perquè no n'hi ha prou amb l'autoritat que atorga la institució educativa. Aquesta autoritat és un punt de partida però amb la seqüenciació dels diversos posicionaments és com el docent construeix un discurs que té efectes sobre l'aprenentatge dels alumnes.

El posicionament va molt lligat a la identitat online. Els diversos posicionaments van conformant la identitat en línia. Aquesta s'expressa en la forma de posicionaments subjectius variats. Aquests posicionaments subjectius són categories relacionals: cobren sentit al ser relacionades amb altres posicions subjectives possibles i altres possibles discursos. Turkle (1997) a la monografia *La vida a la pantalla. Construcció de la identitat a l'era d'Internet* argumenta com la tradicional relació entre la identitat física i la identitat social es perd en el ciberespai. El cibernauta pot assumir diverses identitats canviant i fluctuants: identitats líquides en paraules de Bauman (2004) en funció del context. Per exemple, un usuari d'un xat pot desconnectar-se en el moment que la conversa que té amb un altre usuari l'incomode i li fa prendre una identitat amb que la que està a disgust i tornar-se a connectar amb un altre nom d'usuari de manera que es presenti com una persona diferent. En aquest cas, la coincidència entre identitat física i identitat social es perd. El cibernauta adopta una altra identitat social. De tota manera, en els processos d'ensenyament-aprenentatge en línia aquesta possibilitat no acostuma a ser-hi. L'administrador del sistema s'encarrega de fer que cada alumne mantingui la coincidència entre identitat física i identitat social. En molts casos les plataformes d'ensenyament-aprenentatge preveuen un disseny que inclou la possibilitat d'aportar

dades personals, fotografies, etc. Aquesta necessària identificació fa que l'usuari de la plataforma sincrònica o asincrònica es comprometi a no falsejar la identitat de manera que la identitat en línia entesa com fluctuant, com líquida té menys cabuda en un procés d'ensenyament-aprenentatge sostingut en una plataforma virtual que en d'altres processos socials que es puguin donar al ciberespai.

El fet que la identitat en línia en processos d'ensenyament-aprenentatge mantingui més característiques de la identitat presencial en comparació amb la identitat online a d'altres processos socials al ciberespai no treu que aquest és un concepte plenament adequat per explicar dinàmiques a les comunitats de pràctica virtuals. Replantant la tipologia que tradicionalment proposa la psicologia social, identitat personal, identitat grupal i identitat col·lectiva (Tajfel, 1981) poden disposar d'elements teòrics que sostinguin els efectes que la interacció social té sobre el procés d'ensenyament-aprenentatge. La construcció de la identitat online és per tant triple. En aquest procés triple els participants creen una imatge de com volen que la resta del grup els percebi (identitat personal en línia), connecten amb el grup i al seu torn aquesta connexió contribueix a la seva identitat personal (identitat grupal en línia) i com connectem amb la ideologia col·lectiva de referència. Des d'aquesta perspectiva considerem que es pot analitzar els processos d'ensenyament-aprenentatge mediat per la tecnologia en el sentit que la identitat contribueix a estructurar les comunitats de pràctica. La identitat delimita l'exploració i la cerca de significats en el seu context i la construcció de significats conjunts dins la limitació del contingut i la participació.

La identitat en línia personal, la identitat en línia grupal i la identitat en línia col·lectiva són estudiades a partir de les posicions subjectives. L'anàlisi dels diferents tipus de discurs ha estat una estratègia utilitzada en la identificació d'aquestes posicions subjectives i s'ha utilitzat compartint el punt de vista que la identitat no té una naturalesa rígida, que existeixen posicions subjectives fragmentades i en conflicte que fonamenten la identitat en línia i que és necessari atorgar significat a les posicions subjectives contextualitzant-les i relacionant les unes amb les altres. Aquests patrons d'interacció electrònica són trobats a partir dels missatges electrònics que el docent i els alumnes envien en el transcurs del procés d'ensenyament-aprenentatge.

La identitat personal en el context del ciberespai s'ha fixat especialment en l'aspecte de com els participants volen que els altres els percebin, en identificar un procés mitjançant el qual els participants van projectant al grup aspectes de com són però també aspectes de com no són. La identitat personal en línia té un marcat caràcter procesual: no és una identitat tancada des d'un inici sinó que va construint-se, és movable i múltiple. Aquesta identitat és construïda a partir de pràctiques discursives: a partir de propi llenguatge, de emoticons, d'imatges inserides, d'enllaços a pàgines personals, etc. El grau de vivesa de la projecció social i afectiva en alguns casos és alta mostrant una sobreexposició de sentiments (Ursua, 2006).

Considerem també que l'anàlisi de la interacció social per a cercar els efectes que aquesta interacció té sobre el procés d'ensenyament-aprenentatge cal que inclogui la categorització social (Tajfel, 1981). *“S'entendrà aquí per categorització els processos psicològics que tendeixen a ordenar l'entorn en termes de categories, grups de persones, grups d'objectes, grups d'esdeveniments o grups d'alguns dels seus atributs en tant que són o bé semblants o bé equivalents els uns als altres per l'acció, les intencions o les actituds d'un individu”* (Tajfel, 1981: 193). La categorització que s'esdevé en els membres d'una comunitat de pràctica delimita el discurs que centra l'atenció del grup i el discurs que no el centra alhora que el llenguatge estableix els límits del grup. Les persones construïm representacions de la realitat i fem els processos per interpretar situacions, predir i comprendre el comportament de les altres persones o planificar el propi. Ens cal una imatge organitzada del món. La categorització és una qüestió d'economia i supervivència que ens permet simplificar el context d'ensenyament-aprenentatge. Però la categorització no és un procés individual sinó que és social per mitjà del discurs. És a dir, els termes en què els alumnes i el docent arriben a les categories són convencions socials producte de la interacció, situats i específics en el context d'ensenyament-aprenentatge.

5.2.2 LA INTERACCIÓ AMB EL CONTEXT EN EL CANVI DE DISCURS PROFESSIONALITZADOR.

La tecnologia proporciona una base per arribar al canvi en el discurs tot integrant llenguatges molt diversos situats en diferents espais de les plataformes d'ensenyament-

aprenentatge. Aquesta integració de discurs és molt rellevant en els processos d'ensenyament-aprenentatge en línia. Mentre en els processos presencials el docent acostuma a ser la font documental principal, en els processos d'ensenyament-aprenentatge en línia les fonts documentals són molt diverses (mòduls didàctics escrits, espais de les plataformes d'ensenyament-aprenentatge, xats, hipertexts, blocs, pàgines web, etc.). Això fa que el context del procés d'ensenyament-aprenentatge sigui rellevant per si mateix perquè no només dóna significat a la interacció, com succeeix en els processos d'ensenyament-aprenentatge presencial, sinó que sovint és dipositari de discurs que cal integrar per assolir el canvi. En aquest sentit, el mètode d'anàlisi del canvi en els processos d'ensenyament-aprenentatge es pot veure enriquit pel concepte de “bricoleur” que Turkle introdueix per a l'anàlisi de l'activitat del cibernauta “*el bricoleur és un navegant de la xarxa, ja sigui professor o alumne, construeix el discurs professionalitzador arrançant i reorganitzant, negociant i renegociant amb un conjunt de materials*” (Turkle, 1997: 45). Fins el moment, el concepte de “bricoleur” ha estat més emprat en la recerca en psicologia social que no pas en psicologia de l'educació mediada per les tecnologies però considerem aquesta perspectiva teòrica molt valuosa per a sostenir els efectes de la interacció alumnes-docent-context sobre el canvi en el discurs professionalitzador.

Tot i així, disposem d'antecedents teòrics que situen l'articulació de discursos com un concepte clau en el canvi del discurs professionalitzador. El discurs professionalitzador s'esdevé amb l'articulació del discurs local, el discurs acadèmic i el discurs professionalitzador des de la psicologia pot ser definit com “*la forma d'estar al món, les formes de vida que integren paraules, actes, valors, creences, actituds i identitats socials*” (Gee, 1989: 10) i també, “*com elements d'identitat que esdevenen complerts amb accions, actes de paraula i escrits que fan prendre un paper social que els altres reconeixen*” (Gee, 1990: 88). El discurs professionalitzador el podem definir com: “*un discurs entorn d'un conjunt de fets construïts socialment i procediments a través dels quals la identitat pot esdevenir*“. El discurs professionalitzador queda definit a l'actualitat per tres característiques: la primera d'elles, és ser un discurs comú, compartit i acceptat per a una comunitat professional, la segona característica definitòria és acomplir la funció d'identificar aspectes de la seva experiència que permetin organitzar

i desenvolupar les concepcions entorn la professió i la tercera característica és estar socialment construït (Freeman, 1991).

Ens referim al discurs professionalitzador com comú, compartit i acceptat per a una comunitat professional perquè aquest discurs va més enllà de cercar paraules per expressar significats. El discurs implica crear un significat compartit entre els professionals. És a dir, podem parlar de discurs professionalitzador quan es crea un lèxic contextualitzat en la professió. Qualsevol persona pertanyent a una determinada comunitat professional pot identificar el significat del lèxic d'aquesta comunitat dotant-lo dels matisos necessaris que li permetran actuar professionalment. La segona característica del discurs professionalitzador és la funció d'identificar aspectes de la seva experiència que permetin organitzar i desenvolupar les concepcions entorn la professió. Dins una mateixa comunitat professional l'ús de determinat lèxic permet identificar experiències professionals tot clarificant-les. Seguint l'exemple anterior, si un dels psicoterapeutes esmentés el terme *pulsió* aleshores el col·lega segurament se situaria en un discurs propi dels psicoterapeutes dinàmics mentre que si el psicoterapeuta esmentés *modificar la conducta* el discurs seria propi de la psicoterapeuta conductual. El discurs professionalitzador permet identificar experiències que permeten organitzar i desenvolupar les concepcions entorn la professió. Concepcions de la professió és un terme que des de la perspectiva de la dimensió social s'ha emprat en la recerca del discurs del professor, entenent com a concepcions de la professió el fet que els professionals són influïts per la interacció amb les persones amb què entren en contacte. En aquest capítol fem el terme concepció de la professió en sentit social. Així, el discurs professionalitzador té un paper en la configuració d'aquestes concepcions de la professió, destacant els aspectes de l'experiència que permeten guiar l'acció professional. La tercera característica del discurs professionalitzador és que és un discurs socialment construït. Per tant, no és un discurs únicament retingut en monografies de la professió o en discursos de les autoritats de la professió. El discurs és socialment construït, perquè és un procés de la realitat professional: les persones que formen part d'una comunitat professional concreta són constructors d'aquesta realitat, no únicament observadors o reproductors d'un saber professional. Els professionals interactuen i, en conseqüència, cal que es reconeguin com actors de la realitat professional. Per tant, podem referir-nos al discurs

professionalitzador com un procés social contextualitzat en un àmbit professional concret. Entendre el discurs professionalitzador com un procés ens porta a parlar de canvi en el discurs professionalitzador. El discurs professionalitzador no és quelcom estàtic, no és un fet, sinó que és un procés que s'esdevé al llarg del temps; i per tant, té un caràcter històric. Aquest procés es construeix en la interacció social.

El discurs local es pot definir com el vehicle a través del qual els professors expliquen que és el que fa que funcioni l'ensenyament al dia a dia, és la forma d'expressar la concepció de la pràctica en la qual són socialitzats en el treball (Freeman, 1993). El discurs local prové de l'observació de l'aprenentatge i reflecteix les formes de parlar i de pensar normatives de l'ensenyament-aprenentatge en ambients educatius particulars. Sovint, el discurs local proporciona explicacions estàtiques i limitades de la pràctica a l'aula. El discurs local pot crear una barrera per a reconceptualitzar la pràctica professional i modificar l'actuació a l'aula. Però el discurs local pot esdevenir discurs professionalitzador.

El discurs professionalitzador és un producte del canvi del discurs local. Mentre els alumnes-professionals expressen les seves idees desenvolupen un canvi en aquestes. El discurs local considerat com l'expressió primera i original del pensament del professor suggereix que hi ha elements de la concepció que són present en ell i troben la manera per ser expressats en el nou discurs professionalitzador. En el discurs local, l'explicació dels alumnes-professors que es deriva de l'experiència d'aquests, i també del treball a l'aula està present quan contrasta amb un nou discurs professionalitzador. Aquest discurs professionalitzador els facilita un nou discurs propi: proporciona un conjunt d'identitats que els més permet reconèixer allò que pensen mentre ho reorganitzen i ho sotmeten a crítica. Per tant, la relació entre l'explicació en discurs local i les explicacions en discurs professionalitzador, enteses com discursos, són articulades i reconstruïdes.

La diferència entre el discurs local i el discurs professionalitzador és el resultat d'un procés dialèctic en el que el reanomenar termes permet lligar nous significats a percepcions familiars de manera que el coneixement tàcit interacciona amb el nou coneixement explícit del discurs professionalitzador. El canvi el pas de discurs local a

discurs professionalitzador és un tema que entra de ple en el canvi de coneixement professionalitzador i, per tant, és un tema que tractarem en el següent apartat.

6. QÜESTIONS DE MÈTODE: L'OBSERVACIÓ DE CAS EN LA NATURALES A I EL CANVI DEL CONEIXEMENT PROFESSIONALITZADOR EN UNA PLATAFORMA ASINCRÓNICA D'ENSENYAMENT-APRENTATGE.

6. QÜESTIONS DE MÈTODE: L'OBSERVACIÓ DE CAS EN LA NATURALES A I EL CANVI DEL CONEIXEMENT PROFESSIONALITZADOR EN UNA PLATAFORMA ASINCRÒNICA D'ENSENYAMENT-APRENTATGE.

A la part teòrica d'aquesta tesi, hem caracteritzat la naturalesa del coneixement professionalitzador i el canvi en el discurs professionalitzador des de tres perspectives (la perspectiva cognitiva, la perspectiva sociocognitiva i la perspectiva social) i hem establert que es fa necessari situar aquest àmbit de recerca en un model teòric que articuli elements destacats de cada perspectiva. És precisament en aquest punt on se situa la part empírica d'aquesta tesi doctoral. En un àmbit de recerca prou novedós que analitza el coneixement professionalitzador des d'una vessant cognitiva i proposa la vessant social com a imprescindible per analitzar el canvi del coneixement professionalitzador en contextos asincrònics d'ensenyament-aprenentatge. Recordem que a l'inici de la tesi hem destacat que és rellevant analitzar la naturalesa del coneixement professionalitzador en si mateix perquè ens permetrà diferenciar el discurs professionalitzador d'altres tipus de discursos i, alhora, el canvi en el discurs professionalitzador també és un objectiu de recerca rellevant; identificar el canvi en el discurs professionalitzador és una via per identificar l'aprenentatge.

6.1. OBJECTIUS DE RECERCA.

El principal objectiu d'aquesta tesi doctoral és analitzar la naturalesa del coneixement professionalitzador i el canvi del discurs professionalitzador en un entorn asincrònic d'ensenyament-aprenentatge. És, doncs, un objectiu genèric doble: perquè es planteja una qüestió estrictament epistemològica i perquè es planteja una qüestió estrictament de procés.

El primer objectiu específic, és a dir, la naturalesa del coneixement professionalitzador, es concreta en els següents preguntes de recerca:

A. Quina és la concepció de la pràctica que verbalitzen els alumnes de les assignatures professionalitzadores cursades en un context asincrònic

d'ensenyament-aprenentatge *Models d'orientació i intervenció psicopedagògica i Anàlisis de polítiques públiques*? És a dir, amb aquesta pregunta de recerca buscarem quins enunciats de discurs professionalitzador configuren la concepció de la pràctica en els alumnes d'aquestes dues assignatures.

B. Quina influència té el tipus d'activitat⁹ (teòrica o aplicada) en la concepció de la pràctica verbalitzada pels alumnes de les assignatures professionalitzadores cursades en un context asincrònic d'ensenyament-aprenentatge *Models d'orientació i intervenció psicopedagògica i Anàlisis de polítiques públiques*? És a dir, amb aquesta pregunta de recerca buscarem si hi ha diferència entre els enunciats de discurs professionalitzador tàcit i els enunciats de discurs professionalitzador explícit verbalitzats pels alumnes.

El segon objectiu específic, el canvi en el discurs professionalitzador en contextos d'ensenyament-aprenentatge asincrònic, es concreta en les següents preguntes de recerca:

C. Quines tensions de la concepció a la pràctica dels alumnes de les assignatures professionalitzadores *Models d'orientació i intervenció psicopedagògica i Anàlisis de polítiques públiques* són verbalitzades en el procés d'ensenyament-aprenentatge en contextos asincrònics? És a dir, identificarem la presència de tensions de la concepció de la pràctica durant el procés d'ensenyament-aprenentatge.

D. Quines característiques tenen les comunitats professionalitzadores dels alumnes que cursen les assignatures *Models d'orientació i intervenció psicopedagògica i Anàlisis de polítiques públiques* que aprenen en contextos asincrònics? Aquesta pregunta de recerca ens permetrà caracteritzar cada una de les comunitats de pràctica a partir de la interacció que es produeix entre els participants.

E. Quin estil de participació tenen els alumnes i les docents de les assignatures professionalitzadores cursades en un context asincrònic d'ensenyament-aprenentatge

⁹ D'ara endavant emprarem el terme activitat o prova d'avaluació continuada com a sinònim.

Models d'orientació i intervenció psicopedagògica i Anàlisi de polítiques públiques? És a dir, identificarem el tipus d'estil que mostren els participants en interactuar amb el context d'aprenentatge.

Per tal de donar resposta a aquestes preguntes de recerca es fa imprescindible plantejar una pregunta prèvia. La raó de fer-ho és que les cinc preguntes de recerca ens porten a analitzar el discurs professionalitzador dels alumnes però ens cal un referent per saber si aquest discurs és el mateix que les autoritats acadèmiques consideren propi de la professionalització és una disciplina concreta. És a dir, abans d'iniciar l'anàlisi del discurs de l'alumne ens cal analitzar el discurs contingut al material¹⁰ de les assignatures de *Models d'orientació i intervenció psicopedagògica i Anàlisi de polítiques públiques* i també el discurs de les comunicacions electròniques enviades per les dues professores. Així doncs, es planteja la següent pregunta de recerca prèvia que no té la finalitat de respondre a cap dels dos objectius de la tesi doctoral (analitzar la naturalesa del coneixement professionalitzador i el canvi del discurs professionalitzador en un entorn asincrònic d'ensenyament-aprenentatge) però en canvi és imprescindible per obtenir dades que ens permetin arribar a aquests dos objectius. La pregunta prèvia és la següent:

- ▶ Quins enunciats de discurs professionalitzador estan continguts als materials i a les comunicacions escrites de les docents de les assignatures *Models d'orientació i intervenció psicopedagògica i Anàlisi de polítiques públiques?*

6.2 METODOLOGIA.

La metodologia emprada ha estat l'anàlisi de casos (Coll, 1992; Stake, 1998; Anguera, 1999; Corbetta, 2003). Aquesta opció metodològica ha estat triada perquè l'objecte d'estudi, que implica el procés d'ensenyament-aprenentatge, és de difícil manipulació experimental i de control estricte per diverses raons teòriques que hem esmentat prèviament: cal considerar el procés contextualitzat, el procés implica un període

¹⁰ Per material entenem la documentació escrita que està a la disposició dels alumnes i desenvolupa els continguts. El material inclou un mòdul didàctic per a cada assignatura i també documents de planificació de l'assignatura (pla docent i guia d'estudi del mòdul). Alhora pels casos 1 i 2 també s'inclouen tres lectures complementàries.

temporal ampli, ens cal obtenir dades de la interacció i, en definitiva, és un procés prou complex com per no ser reduït a un conjunt de variables i ser susceptible a una metodologia qualitativa. L'anàlisi de casos no se situa en el realisme de manera que no busca resultats certs, formulacions de lleis o possibilitats de generalitzar els resultats. Ens hem situat en la perspectiva del interpretativisme; la realitat és múltiple i coneguda per mitjà dels significats que atribueixen les persones. Conseqüentment, en el pla epistemològic es produeix la interdependència entre la recercaire i l'objecte d'investigació. En la qüestió metodològica no es produeix manipulació sinó una interacció empàtica entre l'investigador i l'investigat de manera que pren importància la interpretació. Aquest fet però no priva que s'hagi mantingut el caràcter naturalista de la recerca. La recercaire ha tingut una posició d'observadora dels quatre casos seleccionats si bé per respondre a les preguntes de recerca, especialment a les preguntes A i B, ha calgut intervenir a l'inici i al final del procés demanant als participants que contestessin una entrevista, un supòsit pràctic i un qüestionari.

6.2.1 DESCRIPCIÓ DELS CASOS SELECCIONATS.

Durant dos mesos hem observat quatre seqüències didàctiques¹¹. Entenem per seqüència didàctica el procés que s'inicia amb la lectura d'un mòdul de continguts obligatori que desenvolupa nous conceptes pels alumnes i finalitza amb el lliurament d'un treball realitzat sobre la base d'aquests conceptes. Les quatre seqüències didàctiques van iniciar-se el primer de març del 2007 i van finalitzar el 22 de juny del 2007. Per tant, la seqüència didàctica es caracteritza per ser un procés d'ensenyament-aprenentatge amb data d'inici i data de finalització; és un procés que té significat per ell mateix. Les seqüències didàctiques desenvolupades, estan sostingudes en la plataforma d'e-learning de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). La UOC, creada a Catalunya en 1995, és una universitat no presencial que proposa un model educatiu en el marc de l'ensenyament universitari. La modalitat d'ensenyament que ofereix la UOC es dur a terme en un context virtual d'aprenentatge en el qual professor i estudiant es comuniquen mitjançant el llenguatge escrit (comunicacions electròniques). L'entorn virtual és asincrònic; emissor i receptor no comparteixen les coordenades temporals ni

¹¹ D'ara endavant emprarem seqüència didàctica com sinònim de procés d'ensenyament-aprenentatge.

tampoc el mateix espai físic. Les assignatures a la UOC s'imparteixen per un professor del context virtual que té la funció de, d'una banda, planificar l'assignatura, creant un pla docent en el qual consten els objectius, continguts, activitats, temporalització i avaluació; i d'altra banda, té la funció de portar a terme el desenvolupament de la mateixa. En el context de la plataforma d'e-learning de la UOC observem els processos d'ensenyament-aprenentatge de quatre activitats que corresponen a dues assignatures d'educació superior diferents: *Models d'orientació i Intervenció psicopedagògica* de la llicenciatura de segon cicle de Psicopedagogia i *Anàlisi de polítiques públiques dels Estudis de segon cicle de Ciències Polítiques*. Aquestes dues assignatures van es triades entre les diverses assignatures de la llicenciatura de segon cicle de Psicopedagogia i els Estudis de segon cicle de Ciències Polítiques perquè vam considerar que el contingut de les assignatures era el més professionalitzador de tot. Aquesta decisió fou presa després d'entrevistar-nos amb diversos professors responsables.

6.2.2 LES ASSIGNATURES OBSERVADES.

Els objectius de la *llicenciatura de Psicopedagogia* són formar a especialistes en assessorament i intervenció psicopedagògica i donar resposta a les necessitats específiques de perfeccionament i promoció professionals i científica dels docents en exercici, en un context de millora de la qualitat educativa. La durada mínima dels estudis és de dos anys acadèmics distribuïts en quatre semestres, amb una càrrega total de 150 crèdits (sense contar els complements de formació). D'acord al caràcter flexible de la matriculació, cada persona podrà adequar la durada dels seus estudis a les seves possibilitats de dedicació. Seguint les directrius del Ministeri d'Educació i Ciència, el pla d'estudis té una durada de 150 crèdits que corresponen a crèdits troncal i obligatoris (102 crèdits), optatius (33 crèdits) i de lliure elecció (15 crèdits). La llicenciatura de Psicopedagogia de la UOC ofereix un quadre d'assignatures repartides de manera progressiva, dissenyat d'acord amb les aptituds adquirides en el transcurs de cada semestre. Aquesta distribució facilita que l'estudiant disposi d'un criteri sòlid d'elecció, orientat cap a les seves preferències i qualitats personals. La flexibilitat de la normativa acadèmica de la UOC permet disposar d'un ampli ventall de possibilitats a l'hora de decidir quins crèdits tria cada semestre. Per a això, en el moment de la matrícula, la

UOC posa a disposició de l'estudiant un tutor que li oferirà assistència directa i l'assessorament necessari.

Els estudis de segon cicle de la llicenciatura de *Ciències Polítiques i de l'Administració* de la UOC tenen com a objectiu formar professionals especialitzats en l'anàlisi rigorosa de la realitat política i social, i en el coneixement de la gestió pública en un marc internacional fortament globalitzat i dinàmic. En aquest sentit, els estudis de *Ciències Polítiques i de l'Administració* de la UOC constitueixen un itinerari curricular transversal que proporciona a professionals de l'esfera de l'economia, del dret, del periodisme i els mitjans de comunicació, de la cultura i de l'àmbit humanístic un coneixement complementari i, al mateix temps, profund de la realitat política i de les administracions públiques. El programa ofereix un quadre d'assignatures repartides de manera progressiva, considerant les competències que es van adquirint en el transcurs de cada semestre. Aquesta distribució facilita que l'estudiant estigui en disposició d'un criteri sòlid d'elecció, orientat cap a les seves preferències i qualitats personals. La flexibilitat de la normativa acadèmica de la UOC permet que l'estudiant tingui diferents possibilitats per a decidir quins crèdits tria cada semestre. Per a l'obtenció del títol de la llicenciatura de segon cicle, es requereix un mínim de 120 crèdits, que es reparteixen, segons les directrius del Ministeri d'Educació i Ciència, en 49,5 crèdits matèries troncales, 34,5 crèdits matèries obligatòries, 24 crèdits optatius i 12 crèdits matèries de lliure elecció. Les matèries de lliure elecció poden ser: matèries optatives del mateix estudi o matèries creades per la Universitat específicament per a aquest estudi o comunes a altres titulacions.

Durant dos mesos hem observat 32 participants que es trobaven immersos en processos d'ensenyament-aprenentatge mediat per la tecnologia en dues assignatures professionalitzadores d'aquestes titulacions:

- *Models d'orientació i intervenció psicopedagògica* és una assignatura troncal dels estudis de psicopedagogia. Consta de sis crèdits i el seu contingut tracta dels referents conceptuals de la intervenció psicopedagògica, de l'orientació educativa i de la seva interrelació amb la pràctica professional. Aquesta assignatura introdueix a l'estudiant en els trets característics i diferenciadors dels models d'orientació, permetent-li aprofundir en l'enfocament educacional i

constructiu. Des d'aquesta òptica es delimita el perfil professional de l'assessor que col·labora amb els docents en els diferents àmbits i actuacions. Es faciliten elements per a la identificació de criteris, instruments i estratègies d'orientació educativa i d'intervenció psicopedagògica en el context de centres docents i de les etapes educatives.

- *Anàlisi de polítiques públiques* està dissenyada per a oferir tant una visió general del procés de formació de les polítiques públiques, com una visió general de la història i l'evolució dels estudis en anàlisi de les polítiques. El curs proporciona una introducció a les teories, els conceptes i les metodologies fonamentals associades amb l'anàlisi de les polítiques i és una introducció als procediments bàsics que s'utilitzen en l'anàlisi de polítiques públiques. L'anàlisi de polítiques públiques és només una passa més en el llarg procés de creació de polítiques públiques que comença amb la identificació i definició d'un problema dins del regne del públic, la generació d'alternatives polítiques per a resoldre el problema, la selecció d'una alternativa a través de les institucions polítiques pertinents i el desenvolupament d'un pla per a la implementació i avaluació d'aquesta política per part de les institucions governamentals. L'assignatura està dissenyada per a ajudar a desenvolupar la capacitat de definir i analitzar críticament els temes polítics i els seus problemes, articular els criteris rellevants des del punt de vista de l'anàlisi de polítiques en la presa de decisions, avaluar les diferents solucions polítiques i establir els mitjans i costos de la implementació. Aquestes capacitats i tècniques es posaran en pràctica, sobretot, a partir de la seva aplicació en el cas concret d'una política pública que haurà de triar el mateix alumne, i que constituirà la major part de l'avaluació continuada de l'assignatura.

6.2.3 LES SEQÜÈNCIES DIDÀCTIQUES.

La seqüència didàctica de l'assignatura *Models d'orientació i intervenció psicopedagògica* que ha estat observada pretén que l'alumne assoleixi les següents competències professionals:

- Enfocaments dominants en l'orientació educativa i intervenció psicopedagògica.

- El model d'orientació i intervenció col·laboratiu des d'un enfocament educacional constructiu.
- Les tasques, contextos i funcions de l'assessorament.

La metodologia didàctica emprada tracta de potenciar la incorporació de les competències previstes, fonamentant els referents conceptuals de l'orientació educativa i la intervenció psicopedagògica, relacionant teoria i pràctica d'intervenció. D'acord amb aquest plantejament es potencia una dinàmica d'intercanvi, afavorint una participació més activa en l'aprenentatge que permeti compartir diferents punts de vista i aprofundir sobre els temes a tractar: es proposa un treball basat en l'estudi personal i el treball individual i/ en grup cooperatiu a partir del material de l'assignatura i dels documents de treball. S'espera dels alumnes un estudi crític i d'exploració, utilitzant, a més a més del material bàsic, la documentació complementària recomanada per part de la consultora o si s'escau dels companys i companyes, així com el seguiment actiu dels espais virtuals comuns de l'aula, com per exemple el fòrum i el debat.

El procés d'avaluació s'ha dut a terme durant el semestre mitjançant les proves d'avaluació continuada (PAC)¹² que es desenvoluparan individualment o en grup. La intenció de realitzar alguna PAC en grup és possibilitar a l'alumne un espai d'intercanvi on la presa de decisions sorgeixi de la col·laboració entre els diferents components del grup que assumiran diferents rols. Es converteix, doncs, en un espai per aprendre en col·laboració que té molt a veure amb la futura pràctica professional. Les activitats proposades en les PAC es troben estructurades al voltant d'un fil conductor: la pràctica en l'anàlisi i progressiu desenvolupament i concreció de propostes o activitats d'assessorament psicopedagògic basades en un model educacional col·laboratiu.

Les proves d'avaluació continuada intenten recollir d'una forma global els continguts tractats en els diferents apartats del material. També es pretén aconseguir que part de l'ampliació del coneixement sobre un tema determinat sigui conseqüència de l'aportació de tots i tots els integrants de l'aula. Així paral·lelament a l'estudi dels materials, en totes

¹² PAC o prova d'avaluació continuada és l'element clau del procés d'avaluació continuada a la UOC. És una prova que té caràcter formatiu i caràcter avaluatiu i per tant, es concreta en dos aspectes. D'una banda el treball de l'alumne durant un període de temps establert entorn uns continguts de l'assignatura i en un producte de l'aprenentatge que l'alumne ha de lliurar al docent. D'ara endavant utilitzarem el terme PAC i activitat com sinònim.

les proves es pretén aconseguir el desenvolupament de la capacitat crítica i del contrast d'opinions sobre alguns dels temes tractats, que prepararà per a la futura participació en possibles decisions individuals o conjuntes dintre dels àmbits de treball d'un psicopedagog.

L'activitat observada consisteix en realitzar un debat i la síntesi d'aquest (veure annex 1). El tema del debat versà sobre quines haurien de ser les competències professionals de l'assessor psicopedagògic. Es va demanar a l'alumne que tant en el debat com en la síntesi aportés i explicés les pròpies conclusions pel que fa a les competències professionals del orientador, assessor des d'un enfocament educacional col·laboratiu. Donat que a l'aula observada seguien l'avaluació continuada aproximadament 52 persones, es va fer un debat dividit en tres subgrups. Cadascú dels alumnes només havia d'intervenir en un dels subgrups. La professora va donar orientacions per a la realització del debat als alumnes:

- *“Quan comenceu una aportació al debat, en el requadre del tema (o sigui on indiqueu el títol de la vostra intervenció) heu d'escriure el nom del vostre grup G1, G2 o G3.*
- *És important participar en el debat intercanviant opinions i reflexions amb els vostres companys. Per qualificar el vostre debat heu de fer com a mínim 3 aportacions. Les intervencions es comptaran com 1 si es fan seguides.*
- *Sigueu breus i clars. Considereu que comentaris de més de 20 línies fan perdre agilitat al debat.*
- *La qualificació de l'activitat serà la nota conjunta entre el debat i la síntesi.”*

Alhora la professora va donar una sèrie d'orientacions per a l'elaboració de la síntesi:

- *“La primera activitat acaba amb la realització i presentació de la síntesi del debat sobre algun dels aspectes o idees més qüestionades o exposades per vosaltres, tenint en compte els referents teòrics del primer bloc. Per tant, el treball que lliureu ha de ser un document on exposareu breument el contingut del debat del grup en el que heu participat, seleccionant i sistematitzant les idees que considereu més importants i fent referència al tema d'estudi del mòdul. Feu també una reflexió*

personal, aportant algunes conclusions sobre la pràctica de la intervenció i orientació psicopedagògica.”

L'activitat de l'assignatura *Anàlisi de polítiques públiques* que ha estat observada pretén que l'alumne assoleixi les competències professionals per mitjà d'una avaluació continuada organitzada a través de l'elaboració d'un estudi de cas, les parts del qual s'han anat elaborant i presentant al llarg del semestre. Les quatre primeres proves corresponen al desenvolupament substancial del cas: tria del cas i anàlisi de les diferents fases i aspectes destacats de la política pública triat. La cinquena prova va correspondre a l'edició de totes les proves parcials en un únic informe que reunia tot el material elaborat al llarg del curs. La seqüència didàctica observada corresponia a la segona prova d'avaluació continuada (veure annex 2). Els objectius d'aquesta activitat van ser aplicar al cas de política pública triat els conceptes corresponents als mòduls didàctics tercer, *els actors* i al mòdul didàctic sisè, *els models de decisió*. Aquesta prova va correspondre a la segona part de l'anàlisi de cas de la política pública que es va triar i fou una part del estudi de cas final. La prova va tenir dues parts diferenciades: la primera part versà sobre la resposta concreta als actors involucrats i com van exercir la influència en el cas estudiat i la segona part versà sobre els models de decisió que l'alumne va estimar que s'havia produït en la política pública estudiada així com l'escenari decisional. Els alumnes en aquesta segona activitat calia que treballassin els continguts de dos mòduls de l'assignatura. Aquests continguts eren els següents:

- Mòdul 3: les perspectives d'anàlisi: els actors
 - a. Actors: definició del concepte.
 - b. Actors, grups i poder: la influència dels actors en els processos de polítiques públiques.
 - c. Actors, interacció i interdependència: els enfocaments de xarxes.

Aquest mòdul presenta diversos enfocaments que se centren en el concepte d'actors. Pels pluralistes, la política és vista com un camp de forces i les polítiques que es duen a terme són el vector resultant. Les anàlisis de les xarxes de polítiques públiques posen l'èmfasi en la interacció i la interdependència dels diversos actors implicats en la constitució i implementació de les polítiques.

- Mòdul 6: Escenaris decisionals i estils d'elaboració. Com i qui decideix
 - a. Racionalitat absoluta: la millor solució possible.
 - b. Racionalitat limitada: una solució satisfactòria.
 - c. L'incrementalisme: una solució compartida.
 - d. El model paperera: solucions sense un pla.
 - e. Una visió de conjunt: falsa polèmica?
 - f. Escenaris decisionals.
 - g. L'alternativa.

En aquest mòdul es caracteritzen els diferents models analítics que s'han proposat per a descriure els processos de presa de decisions. També s'explica en quins contextos i situacions són més apropiats els uns que els altres. Els participants dels quatre casos estaven distribuïts de la següent manera (taula 2):

CAS 1	11 alumnes de l'assignatura <i>Models d'orientació i intervenció psicopedagògica</i> que desenvolupaven una activitat de debat.
CAS 2	10 alumnes de l'assignatura <i>Models d'orientació i intervenció psicopedagògica</i> que desenvolupaven una activitat de debat inclusiu ¹³ .
CAS 3	7 alumnes de l'assignatura <i>Anàlisi de polítiques públiques</i> que desenvolupaven una activitat individual que implicava una activitat cognitiva simple ¹⁴ .
CAS 4	4 alumnes de l'assignatura <i>Anàlisi de polítiques públiques</i> que desenvolupaven una activitat individual que implicava una activitat cognitiva complex.

¹³ És important tenir present el fet que la docent de psicopedagogia és la planificadora de l'activitat. Donat que la metodologia de recerca emprada es va valorar que implicés poca intervenció de la investigadora en el procés d'ensenyament-aprenentatge llevat de la interacció habitual que suposa una recerca d'aquest tipus, es va procedir a respectar la planificació realitzada per la docent. Per tant, per aquesta docent el debat es defineix com una activitat en què es promou que tots els participants realitzin aportacions alhora que aquestes aportacions son acceptades i respectades com manifestacions d'idees, interpretacions i punts de vista diversos sobre el tema. En canvi, el debat inclusiu es caracteritza per ser una activitat que promou que tots els participants realitzin aportacions al voltant d'unes postures o interpretacions contrastades sobre el tema a debat amb l'objectiu d'aconseguir un cert consens a partir del contrast i la integració.

¹⁴ La complexitat de l'activitat va ser establerta a priori per la professora però en acabar la PAC es va qüestionar als alumnes sobre el grau de dificultat de la mateixa (molt fàcil, fàcil, normal, complexe, molt complexe). Els resultats són els següents: pel cas 3 cinc dels set participants van valorar la dificultat de l'activitat com normal mentre que un dels set participants va valorar-la com fàcil. Pel cas 4 tres dels quatre participants van valorar l'activitat com complexe mentre que 1 dels quatre participants va valorar-la com normal. Així doncs hi ha diferències significatives entre la valoració de la dificultat per part dels participants en funció de si pertanyen al cas 3 o al cas 4. El valor obtingut a la prova χ quadrat (prova no paramètrica) ha estat de 3,8 amb dos graus de llibertat i un nivell de significació de 0,15.

Taula 2: Taula de participants.

Per tant, la diferència entre el cas 1 i el cas 2 i el cas 3 i el cas 4 estava en la activitat: la PAC no era la mateixa per a tots els alumnes d'una mateixa assignatura. La diferència entre el cas 1 i el cas 2 va quedar establerta per la següent comunicació que la professora va fer als alumnes participants en el cas 2:

¹⁵Hola a tothom,

Inicio amb les paraules de la vostra companya Jessica- "Ens estem passant"-, l'inici d'una petita reflexió sobre el que hem anat comentant. Si revisem les competències que heu anat comentant veiem que el/la psicopedagog/a ha de ser:

humil,

honest/a,

col·laborador/a,

agent de canvi,

bon planificador,

flexible,

bon negociador/a,

coneixedor d'elements psicopedagògics,

.....

PODRÍEM ARRIBAR A UN ACORD SOBRE QUINES SERIEN LES
COMPETÈNCIES BÀSIQUES I FONAMENTALS EN LA INTERVENCIÓ I
ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC?

GRÀCIES

¹⁵ Comunicació escrita emesa per la professora consultora de *Model d'orientació i intervenció psicopedagògica*. El format de la comunicació ha estat respectat.

Per tant, la diferència entre l'activitat del cas 1 i l'activitat del cas 2 va quedar establerta en el sentit que en el cas 2 es demanava als alumnes que fessin intervencions encaminades a fer un debat inclusiu, tot procurant arribar a un acord. Aquesta consigna no es va donar als alumnes del cas 1.

La diferència entre el cas 3 i el cas 4 va quedar establerta tot afegint una nova qüestió als participants del cas 4. L'activitat concreta quedava establerta de la següent manera en el cas 3 (veure annex 1):

¹⁶ Parts que ha de contenir la PAC2	Continguts	Núm. de pàgines (màxim)
Índex	L'índex ha de reflectir les parts de la pràctica amb el número de pàgina corresponent.	--
1. Model de decisió i escenari decisonal.	1.1.Decisions(importància i prioritizació). Aplicació dels models de decisió.	1 pàgina
	1.2. Escenari decisonal. Context.	1 pàgina
2. Els actors en la presa de decisions de la política pública "x".	Com han influït o influeixen els actors principals de la vostra política pública en la presa de decisions feta?, etc.	1 pàgina
3. Conclusions	Què podem extreure de l'anàlisi...	Mitja pàgina

¹⁶ Taula original presentada als alumnes per la professora d'Anàlisi de polítiques públiques.

4. Annexos	En el cas de que es disposin i siguin rellevants en el cas: notícies de premsa utilitzades, part d'alguna entrevista personal, fonts consultades, etc.	--
5. Bibliografia	Aquella més utilitzada o consultada per la realització d'aquesta pràctica (citades o consultades)	--

En el cas 4 l'activitat es va formular de la següent manera (veure annex 1):

¹⁷ Parts que ha de contenir la PAC2	Continguts	Núm. de pàgines (màxim)
Índex	L'índex ha de reflectir les parts de la pràctica amb el número de pàgina corresponent.	--
1. Model de decisió i escenari decisonal.	1.1.Decisions(importància i prioritziació). Aplicació dels models de decisió.	1 pàgina
	1.2. Escenari decisonal. Context.	1 pàgina
2. Els actors en la presa de decisions de la política pública "x".	Com han influït o influeixen els actors principals de la vostra política pública en la presa de decisions feta?, etc.	1 pàgina

¹⁷ Taula original presentada als alumnes per la professora *d'Anàlisi de polítiques públiques*.

3. El grup d'actors en la presa de decisions de la política pública "X"	Quina influència ha tingut el grup d'actors en el procés i en la decisió final de la política pública?	1 pàgina
4. Conclusions	Què podem extreure de l'anàlisi...	Mitja pàgina
5. Annexos	En el cas de que es disposin i siguin rellevants en el cas: notícies de premsa utilitzades, part d'alguna entrevista personal, fonts consultades, etc.	--
6. Bibliografia	Aquella més utilitzada o consultada per la realització d'aquesta pràctica (citades o consultades)	--

6.2.4 ELS PARTICIPANTS.

Els onze alumnes que van participar en el cas 1 són set diplomats en magisteri, dos diplomats en educació social, un diplomat en magisteri i alhora diplomat en empresarials i un llicenciat. Tots els participants estant titulats en algun ensenyament formal que impliqui continguts propers a la psicopedagogia.

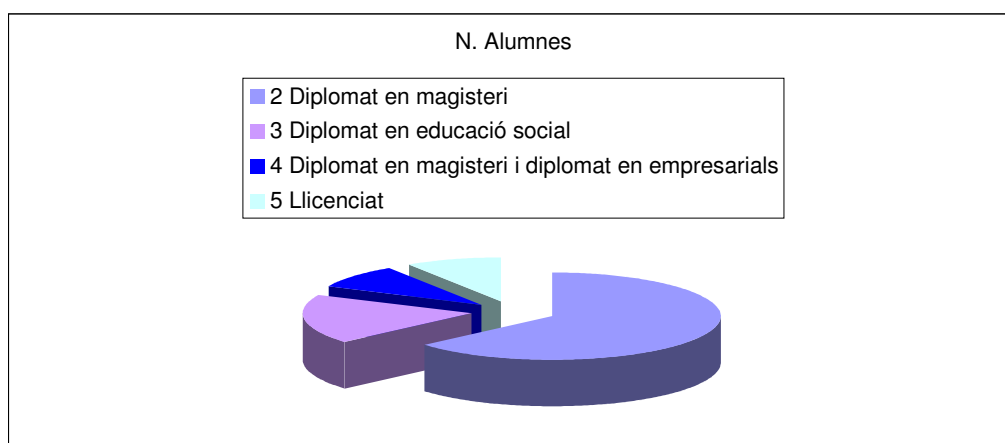


Figura 5: Grau dels participants al cas 1.

L'experiència professional actual dels participants en el cas 1 és propera a l'àmbit de la psicopedagogia en nou dels onze alumnes: set participants són mestres i dos educadors (figura 5). Només dos dels alumnes no tenen experiència en el treball a escoles.

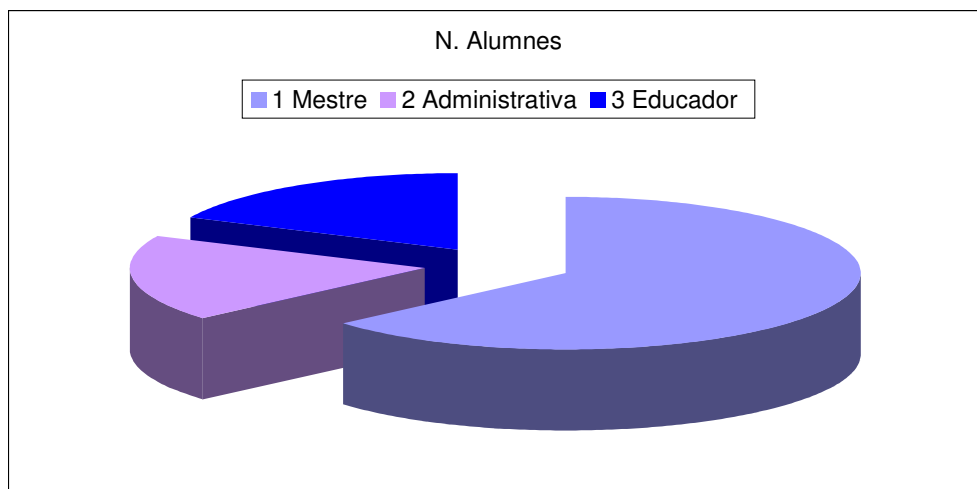


Figura 6: Lloc de treball actual dels participants al cas 1.

La mitjana dels anys d'experiència dels participants en el cas 1 (figura 6) és de cinc anys i quatre mesos sent les dues administratives les persones que menys experiència professional tenen (1 any). Per tant, descomptant els anys d'experiència de les dues participants que es dediquen a tasques administratives trobem que la mitjana dels anys d'experiència dedicats a treballar en escoles és de sis anys i quatre mesos.

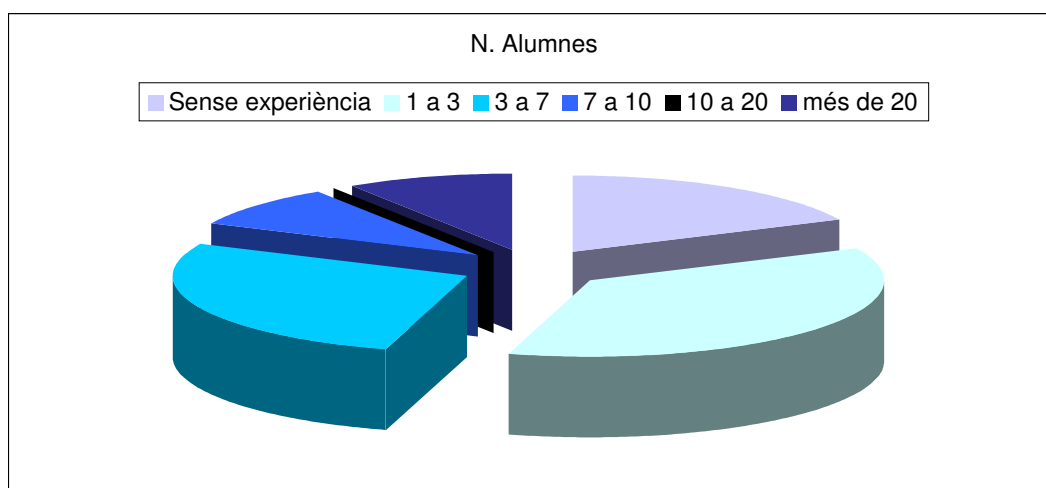


Figura 7: Anys d'experiència professional dels alumnes del cas 1.

Els deu participants implicats en el cas 2 són un alumne que ha cursat COU, set diplomats en magisteri, un diplomat en magisteri i alhora llicenciat en geografia i història i un llicenciat en pedagogia (figura 7). Tots els participants llevat d'un estant titulats en algun ensenyament formal que impliqui continguts propers a la psicopedagogia.

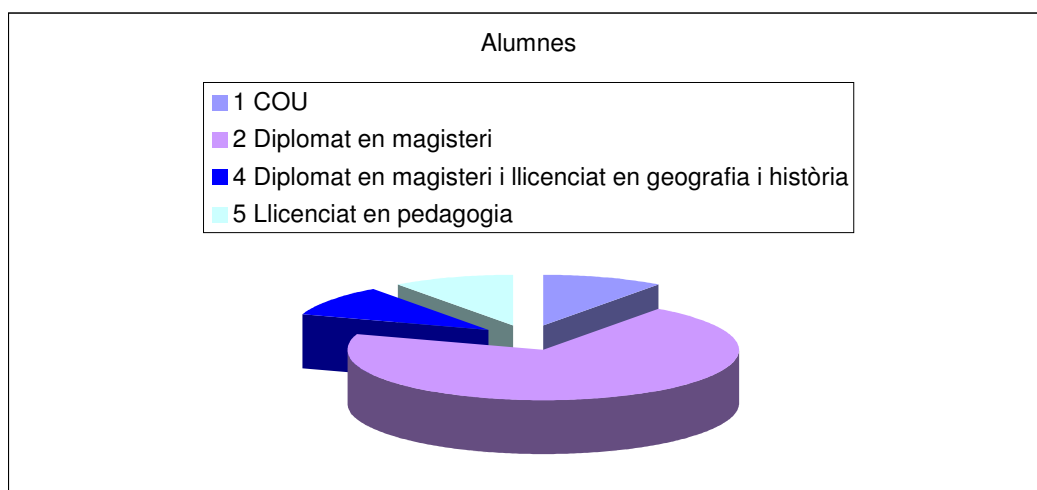


Figura 8: Grau dels alumnes del cas 2.

L'experiència professional actual dels alumnes en el cas 2 (figura 8) és propera a l'àmbit de la psicopedagogia en tots deu alumnes: vuit participants són mestres, un és educador i un és coordinador pedagògic.

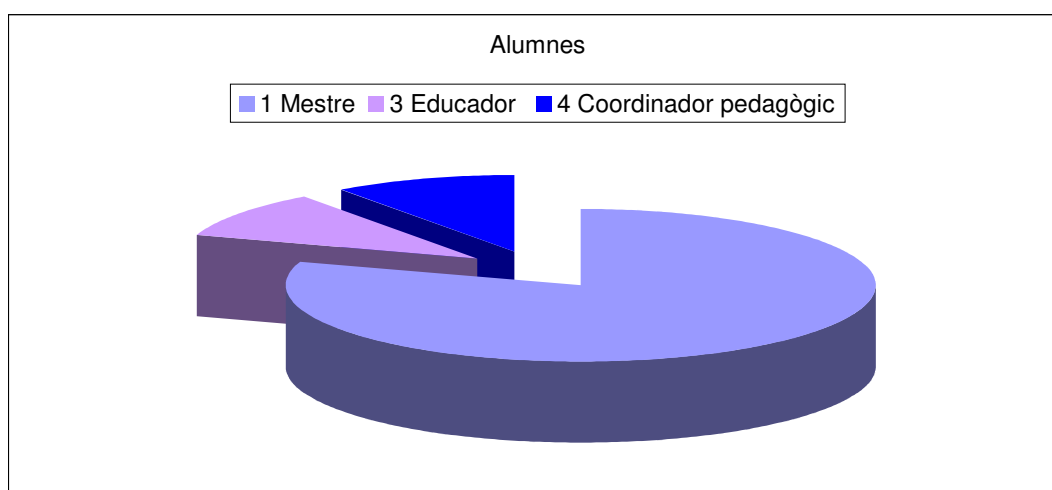


Figura 9: Lloc de treball actual dels alumnes del cas 2.

La mitjana dels anys d'experiència dels alumnes del cas 2 és d'onze anys i cinc mesos (figura 9). Aquesta experiència professional ha estat desenvolupada en un domini professional proper a la psicopedagogia.

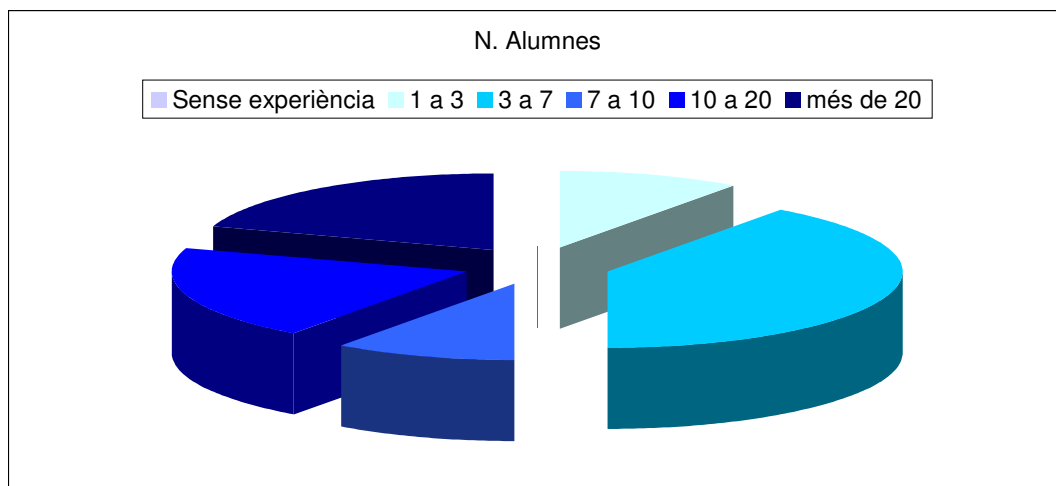


Figura 10: Anys d'experiència professional dels alumnes del cas 2.

Els cinc participants implicats en el cas 3 són dos diplomats en gestió i administració, un diplomat i dos llicenciats en periodisme (figura 10). Tots els participants tenen grau en titulacions en algun ensenyament formal que impliqui continguts propers a la a les ciències polítiques.

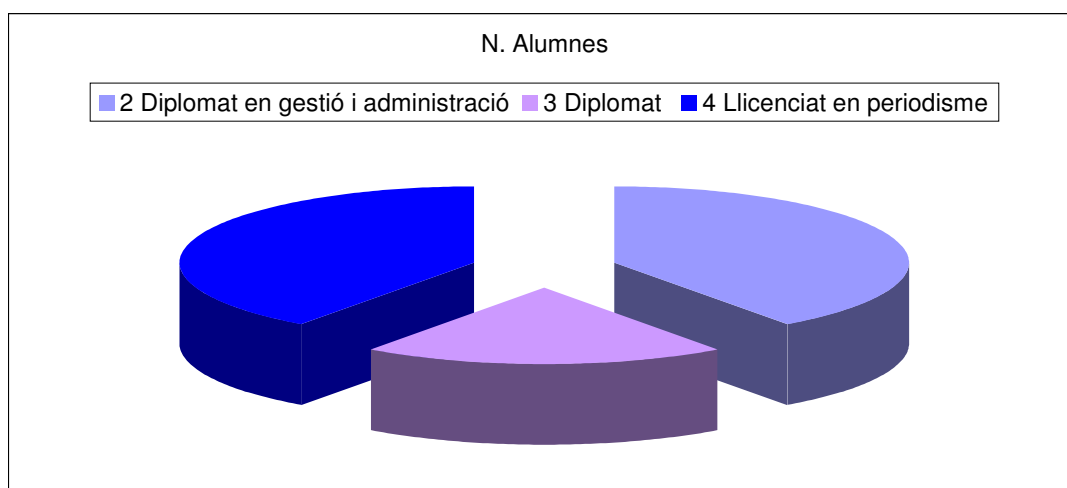


Figura 11: Grau dels alumnes del cas 3.

L'experiència professional actual dels alumnes del cas 3 en dos d'ells pròpia de les ciències polítiques (figura 11). Els tres participants restant treballen actualment en un àmbit proper a les ciències polítiques.

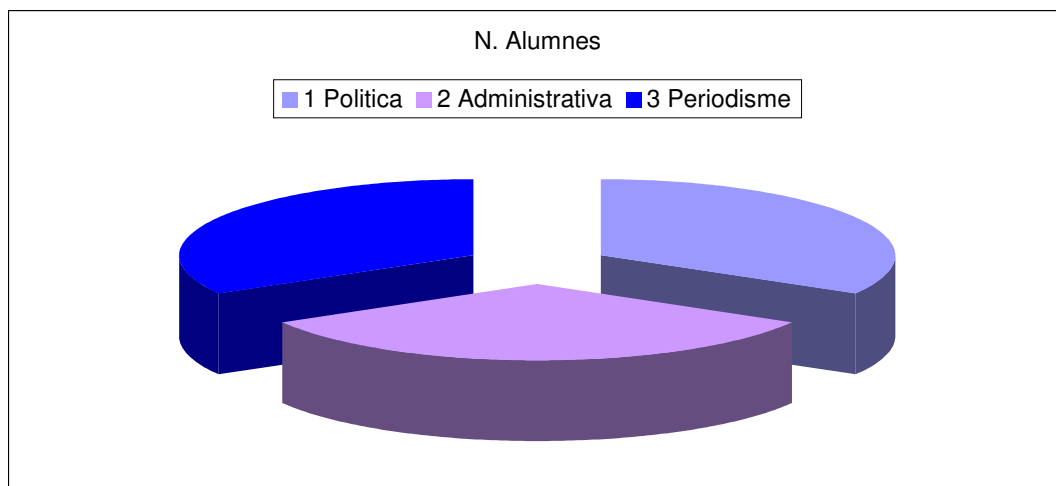


Figura 12: Lloc de treball actual dels alumnes del cas 3.

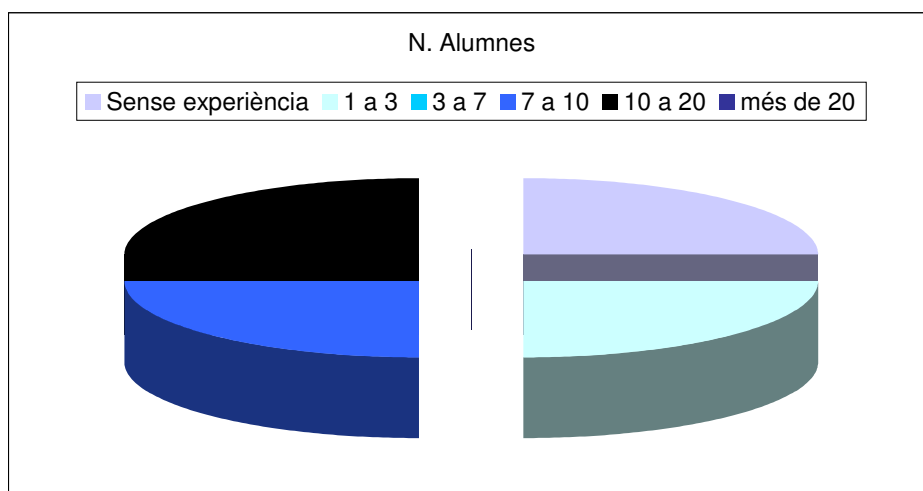


Figura 13: Anys d'experiència professional dels alumnes del cas 3.

Els quatre participants implicats en el cas 4 (figura 13) són un diplomad en empresarials i tres llicenciats en dret. Tots els participants estant titulats en algun ensenyament formal que impliqui continguts propers a la psicopedagogia.

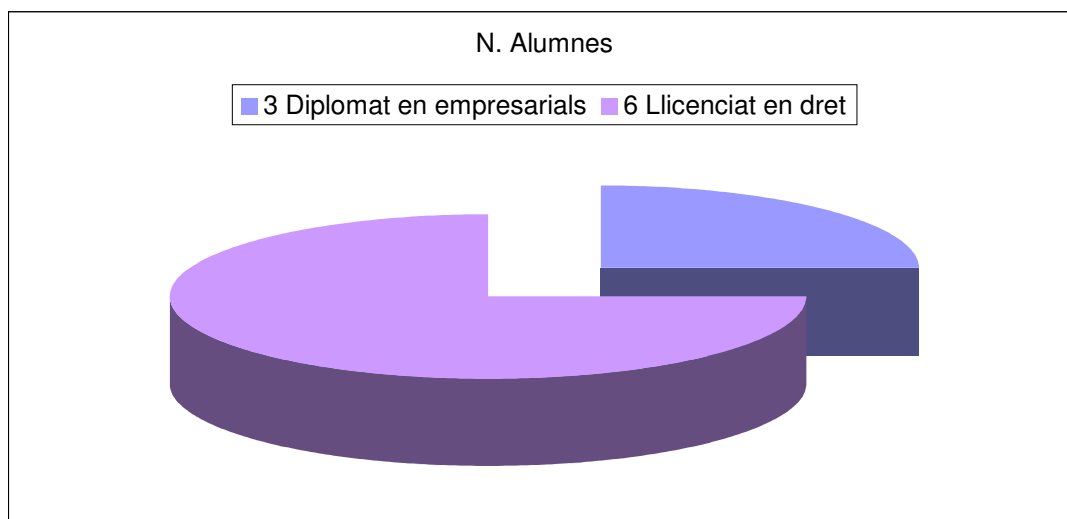


Figura 14: Grau dels alumnes del cas 4.

L'experiència professional actual dels participants en el cas 4 en dos d'ells pròpia de les ciències polítiques (figura 14). Els dos participants restant treballen actualment en un àmbit proper a les ciències polítiques i en tots dos casos en la professió dels estudis que han cursat (dret i economia).

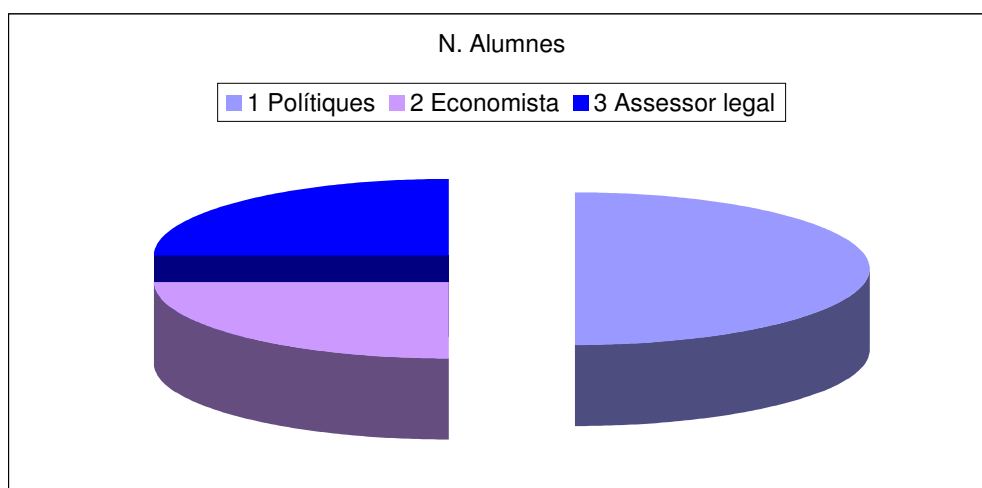


Figura 15: Lloc de treball actual dels participants al cas 4.

El lloc de treball actual dels participants del cas 4 en un cas és propi de les ciències polítiques.

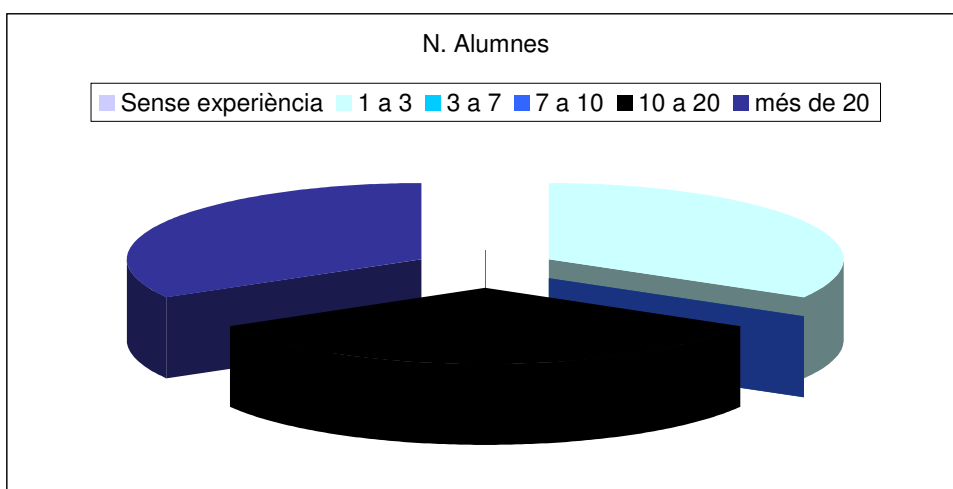


Figura 16: Anys d'experiència professional dels participants del cas 2.

6.2.5 EL PROCEDIMENT.

L'observació dels quatre processos d'ensenyament-aprenentatge descrits a l'anterior apartat es concreta en 8 fases:

Fase 1. Preparar l'observació. Aquesta primera fase s'inicià amb la revisió de les assignatures impartides als diversos estudis de la UOC per tal de seleccionar-ne aquelles que es considerava que tenien un major perfil professionalitzador. Les assignatures *Models d'orientació i Intervenció psicopedagògica* de la llicenciatura de segon cicle de Psicopedagogia i *Anàlisi de polítiques públiques* de la llicenciatura de segon cicle de Ciències polítiques van ser triades després de realitzar una entrevista als professors responsables de les esmentades assignatures i de llegir la planificació i els materials didàctics propis del procés d'ensenyament-aprenentatge. Posteriorment, es procedí a contactar amb les docents i a sol·licitar-los les autoritzacions per accedir a les aules. És important destacar que l'observació es va fer respectant la planificació prèvia establerta i sense intervenir en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

Fase 2. Inici de l'observació. Abans d'iniciar el procés d'ensenyament-aprenentatge es va contactar amb els alumnes per tal de demanar-los la participació voluntària a la recerca. Els alumnes que van acceptar van respondre un supòsit pràctic inicial i un qüestionari inicial adaptats al contingut de cada assignatura (veure annex 2) que va ser lliurat abans de començar la lectura i el treball amb els materials didàctics implicats. Els participants de la recerca es comunicaven amb l'autora de la tesi doctoral per mitjà d'una bústia de correu personal creada per l'ocasió (bústia de recerca). Aquesta bústia va ser el mitjà pel qual els participants van enviar els instruments complementats. Alhora, les dues docents de les assignatures van ser entrevistades presencialment amb l'objectiu de recollir informació contextual del procés d'ensenyament-aprenentatge. Aquesta informació contextual tenia la finalitat d'ajudar a interpretar les dades obtingudes durant el període d'observació.

Fase 3. Durant l'observació. En aquesta fase l'observadora va enviar els qüestionaris de seguiment adaptats al contingut de cada assignatura (veure annex 2) als participants, i va garantir que els participants donaven resposta a les preguntes setmanalment. Alhora era necessari fer el seguiment de l'aula per tal de verificar que no es produïa cap situació que entorpiria la bondat de les dades obtingudes. S'anava recordant als participants que qualsevol comunicació electrònica referida al cas que s'establís per mitjà de les bústies personals, ja fos amb la docent o amb els companys, calia fer-ho amb còpia a la bústia de recerca.

Fase 4. Després del procés. Els participants van complementar el supòsit pràctic final i el qüestionari final adaptat a cada contingut de l'assignatura (veure annex 2). Alhora es va recollir el producte de l'aprenentatge (PAC) que les docents havien planificat per tal d'avaluar i també les qualificacions que les docents van assignar a aquestes PACs.

Fase 5. Recopilació de dades. Els instruments complementats, els productes de l'aprenentatge i les comunicacions electròniques van ser classificades i organitzades per tal de preparar-les pels posteriors anàlisis. Un total de 404 comunicacions electròniques van ser recollides en els quatre seqüències didàctiques.

Fase 6. Fiabilitat interobservadors. Una investigadora experta en ensenyament i aprenentatge mediat per les tecnologies de la informació i la comunicació va analitzar el 10% de les comunicacions escrites i del material en base al protocol dissenyat amb aquesta finalitat i en base al marc teòric estructurat a la tesi. El 10% dels materials amb el discurs professionalitzador de l'assignatura professionalitzadora *Models d'orientació i intervenció psicopedagògica* i amb el discurs professionalitzador de l'assignatura, també professionalitzadora *Anàlisi de polítiques públiques* van ser analitzats per aquesta observadora buscant els enunciats de coneixement professionalitzador. També fou analitzat el mateix percentatge de les interaccions electròniques i dels instruments complementats pels participants. Els càlculs de la fiabilitat es realitzen comparant els resultats tant dels fragments de discurs com de les categories obtingudes per aquesta observadora i per l'autora de la tesi doctoral. L'índex de fiabilitat calculat fou l'índex Kappa de Cohen.

Fase 7. Anàlisi dels enunciats. Abans d'iniciar l'anàlisi del discurs professionalitzador dels participants calia conèixer quin era el discurs professionalitzador que les autoritats acadèmiques de l'assignatura consideraven que era propi de la disciplina. Una anàlisi que únicament identifiqués els enunciats i els gèneres del discurs dels alumnes implicaria un risc important de deixar de banda els gèneres de discurs que les autoritats d'un domini professional han construït. No només hem d'analitzar els enunciats i els gèneres de discurs dels alumnes-professional sinó que ens cal conèixer quins enunciats i gèneres del discurs són propis de cada professió. Per analitzar cada domini professional es fa necessari identificar els enunciats continguts en els materials de referència pels alumnes i en les comunicacions escrites dels professors. Els materials i les comunicacions escrites contenen els enunciats del que després d'un període de planificació per part d'autoritats en la disciplina es considera que conformen la disciplina. Aquesta fase consistí en identificar els enunciats de discurs professionalitzador, enumerar-los i assignar-los una etiqueta descriptiva (Iñiguez, 2006).

6.2.6 TIPUS I UNITATS D'ANÀLISI.

Han estat realitzats diversos tipus d'anàlisis per arribar a descriure la naturalesa del coneixement professionalitzador i el canvi en el discurs professionalitzador.

Conseqüentment amb els diversos tipus d'anàlisi han estat definides tres tipus d'unitats d'anàlisi:

- Anàlisi comparatiu d'enunciats- Prenent de referent els enunciats identificats a la fase 7 així com el nombre i l'etiqueta que els identifica, s'ha procedit a identificar en els instruments complimentats, les comunicacions electròniques i els productes de l'aprenentatge els enunciats de discurs professionalitzador. Així doncs, s'ha fet una lectura atenta de tota la producció discursiva dels participants tot cercant els mateixos enunciats que prèviament havien estat identificats com enunciats de discurs professionalitzador amb l'objectiu de descriure la naturalesa i el canvi del discurs professionalitzador (Barberà, 2006).
- Anàlisi de xarxes socials- Per tal d'ajudar-nos en les anàlisis de les comunitats de pràctica hem emprat el programa UCINET per a descriure xarxes socials. Mitjançant aquest programa hem arribat a cinc descriptors de les comunitats de pràctica dels quatre casos: densitat de la comunitat de pràctica i desviació estàndard d'aquesta densitat, reciprocitat de la comunitat de pràctica, nombre de subgrups de la comunitat de pràctica, l'índex de Bonacich i la representació gràfica de la comunitat de pràctica (Torras i Galindo, 2007).
- Anàlisi categorial- Mitjançant el programa ATLAS/ti v. 5.2 han estat categoritzades totes les interaccions electròniques dels participants per tal de descriure la seqüència de posicionament dels participants (Gàlvez i Tirado, 2006).

Conseqüentment amb els diversos tipus d'anàlisi van ser definits tres nivells d'unitats d'anàlisi:

- Nivell 1. Els enunciats van ser les unitats per a l'anàlisi compartiu d'enunciats. Els enunciats van ser definits com aquells fragments del text semblants en estil, procediment i forma. La identificació d'aquesta unitat d'anàlisi es va realitzar en els materials però també en el discurs professionalitzador dels professors i dels alumnes en els diversos textos (supòsits pràctics, qüestionaris, intervencions als debats, missatges a les bústies personals i proves d'avaluació continuada).

- Nivell 2. La unitat de l'anàlisi de xarxes socials va ser la connexió, és a dir, la resposta d'un participant al missatge d'un altre participant. Per tant, les connexions eren només presents en els missatges escrits, en les comunicacions electròniques, dels participants. A partir de les connexions comptades en nombres naturals es va dissenyar una matriu de connexions per a cada cas. Aquestes quatre matrius de connexions van ser la base dels càlculs per a les xarxes socials.
- Nivell 3. Finalment, la unitat d'anàlisi per a l'anàlisi categorial va ser el posicionament definit com un fragment que preses d'una manera seqüenciada estableixen un joc permanent i flexible d'interacció. Conseqüentment, aquesta unitat d'anàlisi només va ser identificada en els missatges escrits de les professores i dels alumnes, no en el discurs professionalitzador del supòsits pràctics, dels qüestionaris i de les proves de validació. La raó és que per tal que es produeixi el posicionament es fa necessària la interacció.

6.2.7 ELS INSTRUMENTS DE RECOLLIDA DE DADES.

La naturalesa del coneixement professionalitzador i el canvi del discurs professionalitzador són els objectes d'anàlisi d'aquesta tesi. Per tant, la preparació, redacció i presentació dels instruments tenia per objectiu recollir d'una forma vàlida i fiable dades d'aquests objectes d'anàlisi. Ara bé, es va considerar pertinent recollir dades complementaries del discurs professionalitzador del docent mitjançant una entrevista (veure annex 3). Els dos docents de les seqüències didàctiques van ser entrevistats individualment. Vam plantejar 21 preguntes obertes al voltant dels conceptes fonamentals treballats a les seqüències didàctiques (veure annex 2).

Una setmana abans de l'inici de la seqüència didàctica vàrem contactar amb els participants per tal de recollir dades sobre el seu coneixement professionalitzador tàcit i explícit objecte d'anàlisi. Abans d'iniciar la lectura dels continguts de la seqüència didàctica, els participants van contactar un supòsit pràctic (veure annex 2) que tenia per objectiu recollir el discurs professionalitzador tàcit. El supòsit pràctic fou adaptat als continguts de les seqüències didàctiques: *Models d'orientació i Intervenció*

Psicopedagògica i Anàlisi de les Polítiques Públiques. Aquests supòsits pràctics reflecteixen una problemàtica professional que podia ser resolta fent ús dels continguts didàctics de la seqüència didàctica. Aquest supòsit pràctic ens permetia tenir un registre del discurs professionalitzador que seria treballat a la seqüència didàctica. Posteriorment, els alumnes responien un qüestionari inicial de 8 preguntes (veure annex 2). Aquest qüestionari estava elaborat amb vuit preguntes obertes i tenia la finalitat de recollir el discurs professionalitzador explícit. La preparació del qüestionari amb preguntes obertes respon al fet que era rellevant que el participant construís la seva resposta emprant la pròpia terminologia i sense tenir cap límit alternatiu per a la seva resposta. “Aquesta forma de preguntes presenta l’avantatge que l’informant pot enfocar la resposta en plena llibertat i segons les seves modalitats i desitjos, expressant-se de manera més matisada i profunda” (Ander-Egg, 1990: 69). La redacció de les preguntes es va fer atenent a les possibilitats i límits de la recerca. En aquest sentit, es va trobar important limitar el nombre de preguntes per tal d’evitar un efecte de cansament entre els participants que comportés un risc d’abandonament de la recerca. Alhora, un nombre elevat de preguntes podria comportar textos excessivament llargs dificultant la codificació i l’anàlisi de les dades. La tria de preguntes també va venir condicionada per la informació que es pretenia obtenir. Aquesta informació era d’una banda, dades de l’activitat professional del participant. Exemples d’aquest tipus de preguntes són: *On treballes? Has treballat mai a una escola? Durant quan de temps?* D’altra banda, també es volia recollir informació del discurs professionalitzador explícit previ al treball amb els continguts de l’assignatura. Exemples d’aquest tipus de preguntes són: *Segons tu, quina és la feina que creus que fa un psicopedagog? Quines fonts et sembla que t’han ajudat a tenir aquesta idea del que és un psicopedagog? Quins objectius/finalitats creus que ha de tenir una intervenció psicopedagògica?* El qüestionari inicial fou adaptat als continguts de cada seqüència didàctica: *Models d’orientació i Intervenció Psicopedagògica i Anàlisi de Polítiques Públiques*.

Durant les seqüències didàctiques l’observació dels casos va consistir en el seguiment de les seqüències didàctiques a l’aula. Aquest seguiment es concretà en les comunicacions electròniques dels alumnes entre si i dels alumnes amb el docent. El registre es va fer a tots els espais de l’aula: tauler del consultor, fòrum de l’aula, debat de l’aula, bústia de lliurament d’activitats i bústies personals. Aquesta interacció també

va incloure els documents adjunts que els alumnes i del docent enviaven incloent els productes de l'aprenentatge que calia lliurar en finalitzar la seqüència didàctica. També durant la seqüència didàctica els participants van anar complementant un qüestionari de seguiment per setmana (veure annex 2). Amb aquest qüestionari pretenia recollir dades complementàries per l'anàlisi del canvi de discurs professionalitzador. Es qüestionava als participants en relació als continguts dels mòduls, dels articles o de les interaccions electròniques amb la resta de membres de l'aula que havien tingut influència en el seu procés d'ensenyament-aprenentatge.

En finalitzar les seqüències didàctiques els participants van contestar el supòsit pràctic final (veure annex 2). Aquest supòsit tenia una estructura paral·lela al supòsit inicial i perseguia el mateix objectiu: recollir el discurs professionalitzador tàcit. De nou, el supòsit pràctic va ser adaptat als continguts didàctics. Els dos supòsits pràctics finals exposaven una problemàtica professional que podia ser resolta des dels continguts didàctics. Es va demanar als participants que en la resolució del cas pràctic final no consultessin cap material insistint que les finalitats dels instruments eren únicament de recerca i no d'avaluació. Finalment, els alumnes van respondre un darrer qüestionari (veure annex 2). Amb el qüestionari es recollí el discurs professionalitzador explícit posterior al procés d'ensenyament-aprenentatge. Alhora, aquest qüestionari incloïa les preguntes formulades al qüestionari de seguiment de manera que va permetre el registre de les dades complementàries de la darrera setmana de seqüència didàctica. Vam plantejar 21 preguntes obertes al voltant dels conceptes fonamentals treballats a les seqüències didàctiques.

7. RESULTATS I DISCUSSIÓ.

7. RESULTATS I DISCUSSIÓ.

En aquest apartat descriurem els resultats que responen a les següents preguntes:

A. Quina és la concepció de la pràctica que verbalitzen els alumnes de les assignatures professionalitzadores cursades en un context asincrònic d'ensenyament-aprenentatge *Models d'orientació i intervenció psicopedagògica i Anàlisis de polítiques públiques?*

B. Quina influència té el tipus d'activitat (teòrica o aplicada) en la concepció de la pràctica verbalitzada pels alumnes de les assignatures professionalitzadores cursades en un context asincrònic d'ensenyament-aprenentatge *Models d'orientació i intervenció psicopedagògica i Anàlisis de polítiques públiques?*

C. Quines tensions de la concepció a la pràctica dels alumnes de les assignatures professionalitzadores *Models d'orientació i intervenció psicopedagògica i Anàlisis de polítiques públiques* són verbalitzades en el procés d'ensenyament-aprenentatge en contextos asincrònics?

D. Quines característiques tenen les comunitats professionalitzadores dels alumnes que cursen les assignatures *Models d'orientació i intervenció psicopedagògica i Anàlisis de polítiques públiques* que aprenen en contextos asincrònics?

E. Quin estil de participació tenen els alumens i les docents de les assignatures professionalitzadores cursades en un context asincrònic d'ensenyament-aprenentatge *Models d'orientació i intervenció psicopedagògica i Anàlisis de polítiques públiques?*

Ara bé, prèviament descriurem el contingut del procés d'ensenyament-aprenentatge per mitjà dels enunciats de discurs professionalitzador trobats. És a dir, donarem resposta a la pregunta de recerca prèvia:

Quins enunciats de discurs professionalitzador estan continguts als materials i a les comunicacions escrites de les docents de les assignatures *Models d'orientació i intervenció psicopedagògica* i *Anàlisi de polítiques públiques*?

7.1 ENUNCIATS DE DISCURS: PSICOPEDAGOGIA I CIÈNCIES POLÍTIQUES.

Seguint a Bajtin (1982: 248) “*els gèneres del discurs o gèneres discursius són els tipus relativament estables d'enunciats que s'elaboren en cada esfera d'ús de la llengua*“. Tal com hem destacat a l'apartat teòric, d'acord amb Bajtin, els gèneres del discurs i els enunciats de discurs són l'accés a l'anàlisi del llenguatge. El canvi en dominis es concreta en els gèneres discursius: cada domini té un repertori de gèneres discursius que es diferencien i creixen a mesura que es desenvolupa i es complica el domini mateix. És a dir, poden donar-se gèneres del discurs molt diversos i aquests gèneres del discurs estan relacionats amb un domini. Així doncs, des d'aquesta perspectiva per tal d'anàlitzar un domini i els canvis en un domini cal emprar com unitat bàsica d'anàlisi l'enunciat. Per mitjà de l'anàlisi dels enunciats arribarem als gèneres del discurs professionalitzador i a analitzar el canvi en aquest gèneres del discurs.

Ara bé, una anàlisi que únicament identifiqués els enunciats i els gèneres del discurs dels alumnes implicaria un risc important de deixar de banda els gèneres de discurs que les autoritats d'un domini professional han construït. No només hem d'anàlitzar els enunciats i els gèneres de discurs dels alumnes-professional sinó que ens cal conèixer quins enunciats i gèneres del discurs són propis de cada professió. És a dir, identificant els enunciats del discurs dels alumnes abans, durant i després del procés d'ensenyament-aprenentatge podem arribar a trobar els canvis en el gènere del discurs però no identificarem els gèneres d'un determinat domini professional han anat construint. Analitzar només els enunciats verbalitzats pels alumnes implicaria considerar que el domini professional queda determinat només per la comunitat de pràctica que interactua durant el procés d'ensenyament-aprenentatge. Per analitzar cada domini professional es fa necessari identificar els enunciats continguts en els materials de referència pels alumnes i en les comunicacions escrites dels professors. Els materials i les comunicacions escrites contenen els enunciats del que després d'un període de planificació per part d'autoritats en la disciplina es considera que conformen la

disciplina. En els quatre processos d'ensenyament-aprenentatge observats aquest període de planificació es concretà en un disseny i el desenvolupament d'assignatures on participen diversos professors experts en el domini professional. El desenvolupament va quedar recollit en uns materials que delimiten el saber en aquell domini professional. La nostra tasca com investigadors ha consistit en la lectura en profunditat dels materials i les comunicacions escrites per tal d'identificar en el discurs el que consideràvem que eren enunciats propis del domini professional.

En tres fases s'ha donat resposta a la pregunta de recerca prèvia:

- ▶ Quins enunciats de discurs professionalitzador estan continguts als materials i a les comunicacions escrites de les docents de les assignatures *Models d'orientació i intervenció psicopedagògica* i *Anàlisi de polítiques públiques*?

La primera fase d'aquest procediment consistí en la categorització dels enunciats bàsics realitzada per l'autora de la tesi i per una segona observadora; ambdues van seleccionar un 10% dels materials i de les comunicacions electròniques de les docents per tal de garantir la fiabilitat de la categorització. Prèviament, aquesta segona observadora havia realitzat una lectura del fonament teòric de la tesi.

La segona fase consistí en la identificació, per part de les dues observadores, dels fragments del discurs professionalitzador de psicopedagogia i de ciències polítiques que eren considerats com enunciats. Per tal que un fragment fos identificat com un enunciat cal que:

- El fragment sigui semblant en estil a la resta d'enunciats.
- El fragment sigui semblant en procediment a la resta d'enunciats.
- El fragment sigui semblant en forma a la resta d'enunciats.
- El fragment mostri relacions de la mateixa naturalesa entre enunciats.

La tercera fase implicà el càlcul de la fiabilitat interobservadors. Tant pels enunciats de discurs professionalitzador de psicopedagogia com de discurs professionalitzador de

ciències polítiques fou alta (la fiabilitat pels enunciats de discurs professionalitzador de psicopedagogia és un 0,861 mentre que la fiabilitat interobservadors pels enunciats de discurs professionalitzador de ciències polítiques era un 0,890)¹⁸.

Finalment, la darrera fase del procediment fou analitzar tot el text que contenia discurs professionalitzar. Per tant, van ser analitzats els materials didàctics implicats en el procés d'ensenyament-aprenentatge, els documents de planificació del docent i les interaccions electròniques emeses per les professores que contenien contingut professionalitzador. Cada enunciat va ser identificat amb un número i una molt breu descripció que en resumia el contingut. Aquesta breu descripció s'ha emprat com una etiqueta per ajudar a discriminar els enunciats entre sí. A continuació mostrem exemples d'enunciats trobats:

- Contingut de psicopedagogia. Enunciat 1: gran varietat de perspectives.

Enfocaments dominats en l'orientació educativa i intervenció psicopedagògica. 1.1 Dimensions delimitadores dels diferents enfocaments d'orientació educativa i intervenció psicopedagògica. Quan amb una finalitat formativa, com en aquest cas, hem mirat d'establir fronteres que ordenin la gran varietat de perspectives que adopta l'OIP, ens hem trobat amb seriosos problemes per a identificar un conjunt unívoc de criteris o coordenades que aclareixin de manera definitiva el panorama. De fet, les dimensions proposades pels diferents especialistes (per exemple, Huguet, 1993; Fernández Sierra, 1995; Alonso Tapia, 1995; Bisquerra, 1998) presenten una varietat paral·lela a allò que pretenen classificar.

- Contingut de psicopedagogia. Enunciat 35: Dins el context escolar, atribucions específiques.

De tota manera, un assessorament basat en la orientació i el compromís dels agents educatius implicats pot trobar importants resistències per part dels assessorats que podem sentir-se defraudats.

- Contingut de ciències polítiques. Enunciat 44: xarxes polítiques.

¹⁸ Fiabilitat interobservadors calcula amb l'índex de Kappa de Cohen.

El corporativisme es caracteritza, conseqüentment, per la voluntat de l'Estat d'institucionalitzar la relació amb alguns grups d'interès amb vista l'elaboració i la implementació de polítiques.

- Contingut de ciències polítiques. Enunciat 106: política com a producte. Allò que els Estats fan o no fan.

La política com estructura: totes aquelles institucions que conformen el sistema polític i els diferents nivells de govern.

La política com a procés: l'intercanvi d'idees, actes i comportaments, el conflicte...són molts els actors que participen en el procés polític, des dels moviments socials, els partits o els grups d'interès o fins i tot els individus.

La política com a resultat: són les polítiques públiques que elaboren els diferents governs, "tot allò que fan i no fan els governs".

En cas d'identificar una relació evident entre dos enunciats aquesta relació es simbolitzava per mitjà d'una fletxa. Van ser categoritzades dos tipus de relacions:

- Relació de desenvolupament d'un enunciat anterior- L'enunciat consecutiu en el text suposa una clara especificació de l'enunciat anterior. Per tant, l'enunciat no suposa una ampliació del gènere de discurs sinó que aprofundeix en un enunciat previ. Aquesta relació se simbolitza amb una fletxa no vertical.
- Relació de continuïtat del text- L'enunciat consecutiu amplia el gènere de discurs. El nou enunciat pertany al domini professional analitzat sent-ne un element propi i per tant, no supeditat a un enunciat anterior. Aquesta relació se simbolitza amb una fletxa vertical.

Aquest procediment va donar com a resultat una representació gràfica amb els elements:

1. Número d'enunciat.
2. Etiqueta o breu descripció de l'enunciat.

3. Relació d'un enunciat amb l'enunciat anterior i posterior.

Els enunciats de discurs professionalitzador trobats en el material, les comunicacions electròniques i els documents de planificació dels processos d'ensenyament-aprenentatge d'orientació i intervenció psicopedagògica:

- a. La figura 17 mostra el número i les breus descripcions dels enunciats de l'1 al 37 del discurs professionalitzador de la disciplina d'orientació i intervenció psicopedagògica.

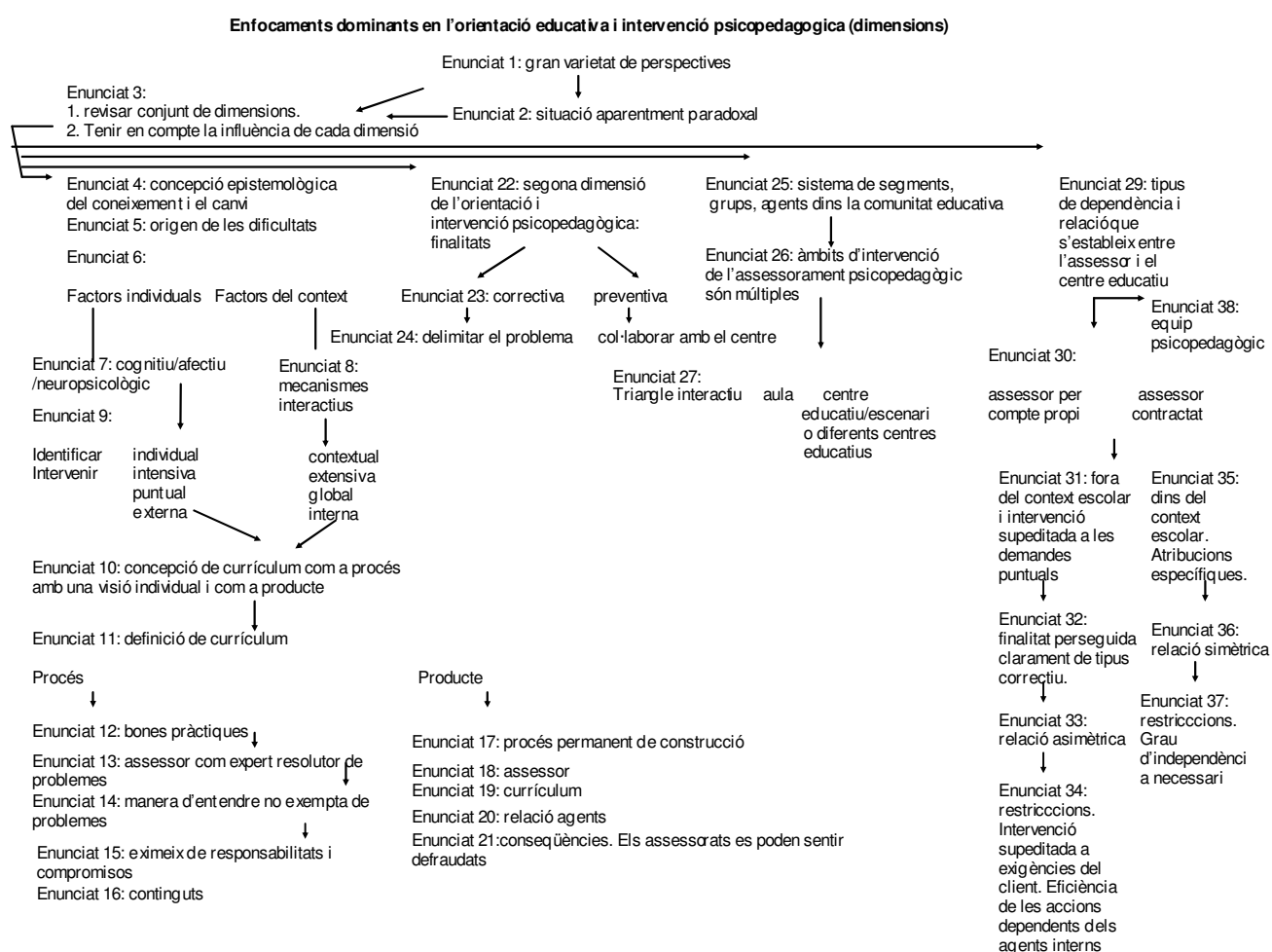


Figura 17: Enunciats de l'1 al 37 de discurs professionalitzador de psicopedagogia.

b. La figura 18 mostra el número i les breus descripcions dels enunciats del 38 al 48 del discurs professionalitzador de la disciplina d'orientació i intervenció psicopedagògica.

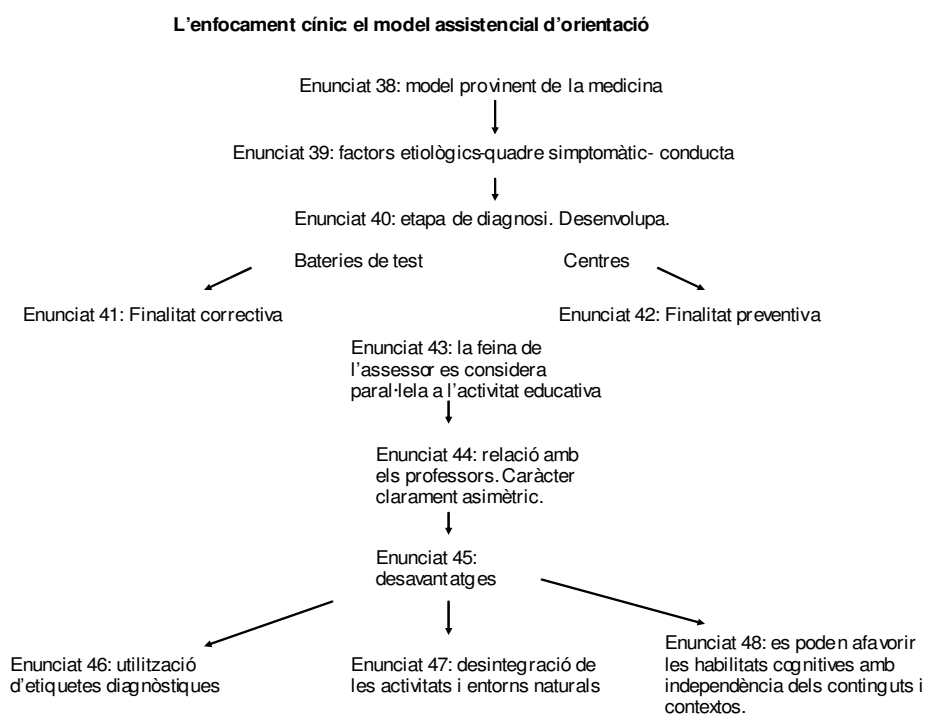


Figura 18: Enunciats del 38 al 48 de discurs professionalitzador de psicopedagogia.

c. La figura 19 mostra el número i les breus descripcions dels enunciats del 49 al 69 del discurs professionalitzador de la disciplina d'orientació i intervenció psicopedagògica.

L'enfocament humanista: el model de consell en l'assessorament

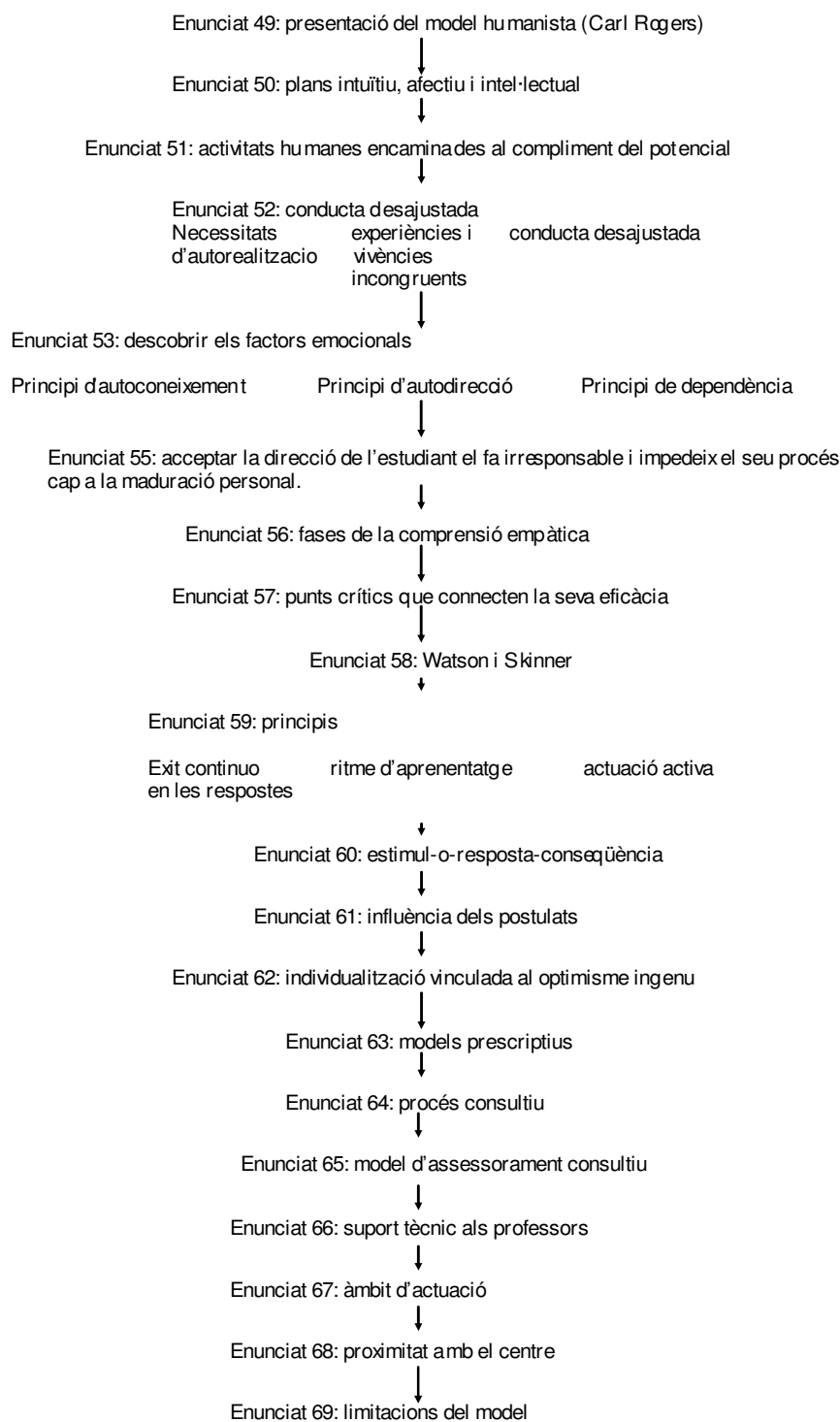


Figura 19: Enunciats del 49 al 69 de discurs professionalitzador de psicopedagogia.

- d. La figura 20 mostra el número i les breus descripcions dels enunciats del 70 al 95 del discurs professionalitzador de la disciplina d'orientació i intervenció psicopedagògica.

El model d'orientació i intervenció col·laboratiu des d'un enfocament educacional constructiu

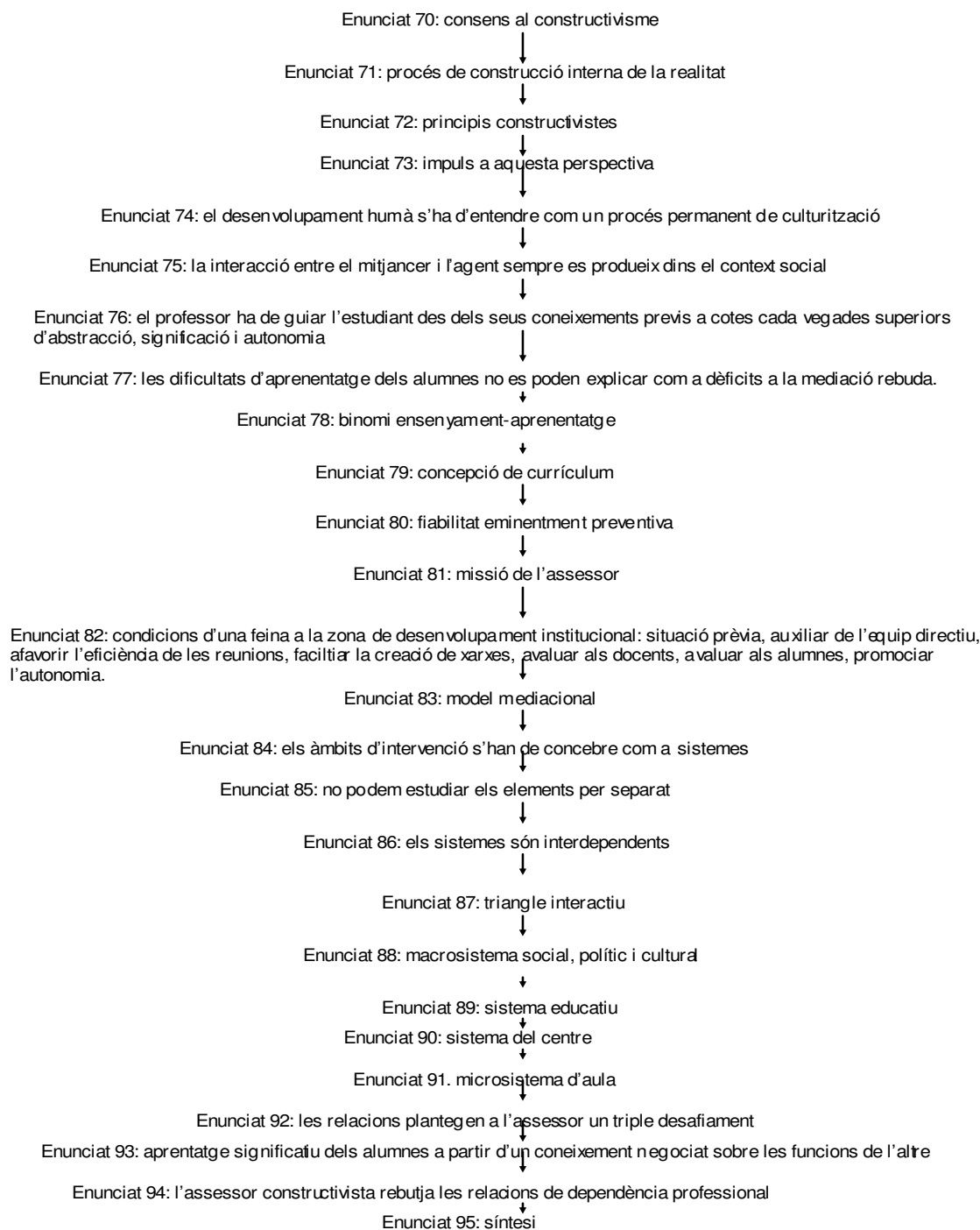


Figura 20: Enunciats del 70 al 95 de discurs professionalitzador de psicopedagogia.

- e. La figura 21 mostra el número i les breus descripcions dels enunciats del 96 al 121 del discurs professionalitzador de la disciplina d'orientació i intervenció psicopedagògica.

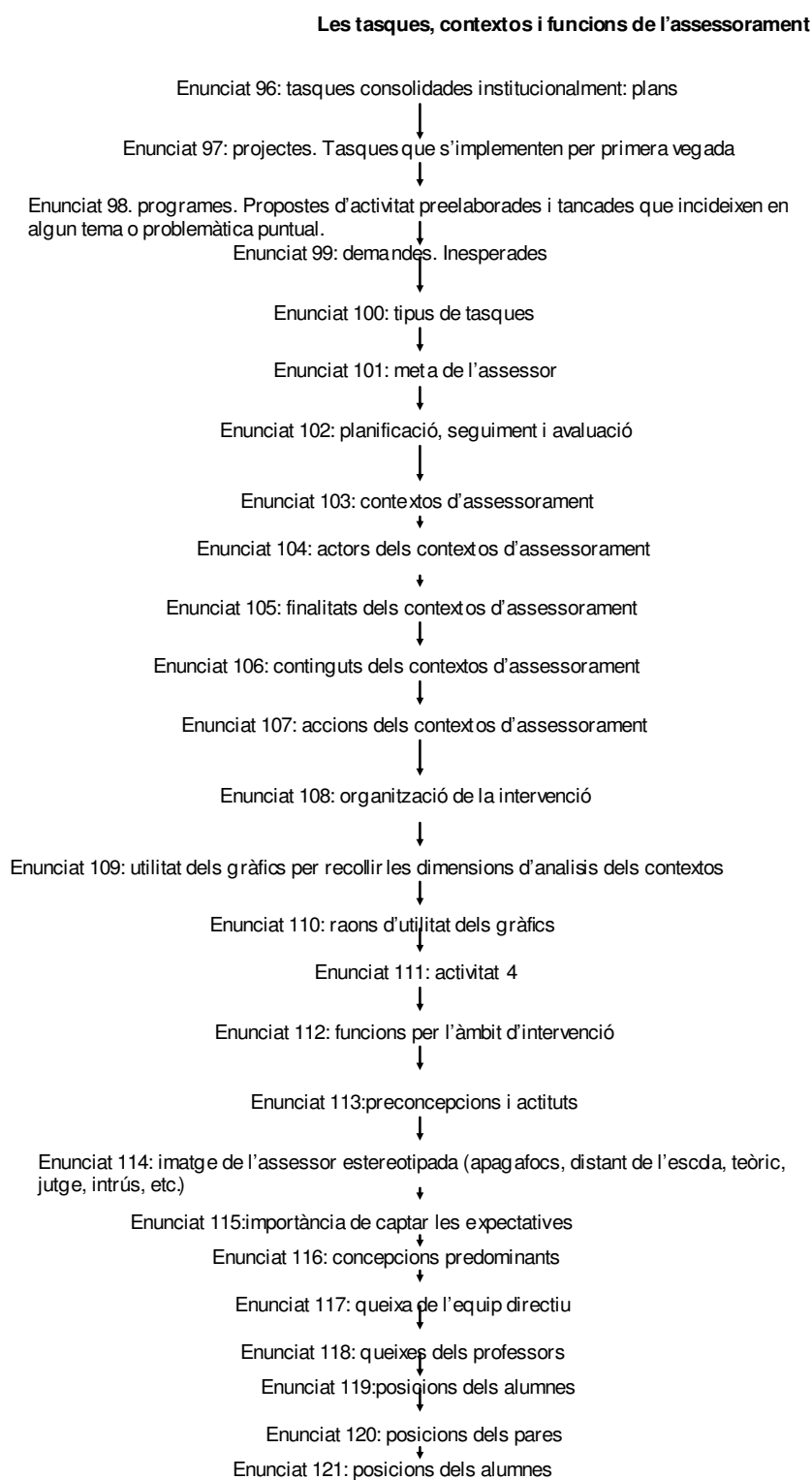


Figura 21: Enunciats del 96 al 121 de discurs professionalitzador de psicopedagogia.

f. La figura 22 mostra el número i les breus descripcions dels enunciats del 122 al 144 del discurs professionalitzador de la disciplina d'orientació i intervenció psicopedagògica.

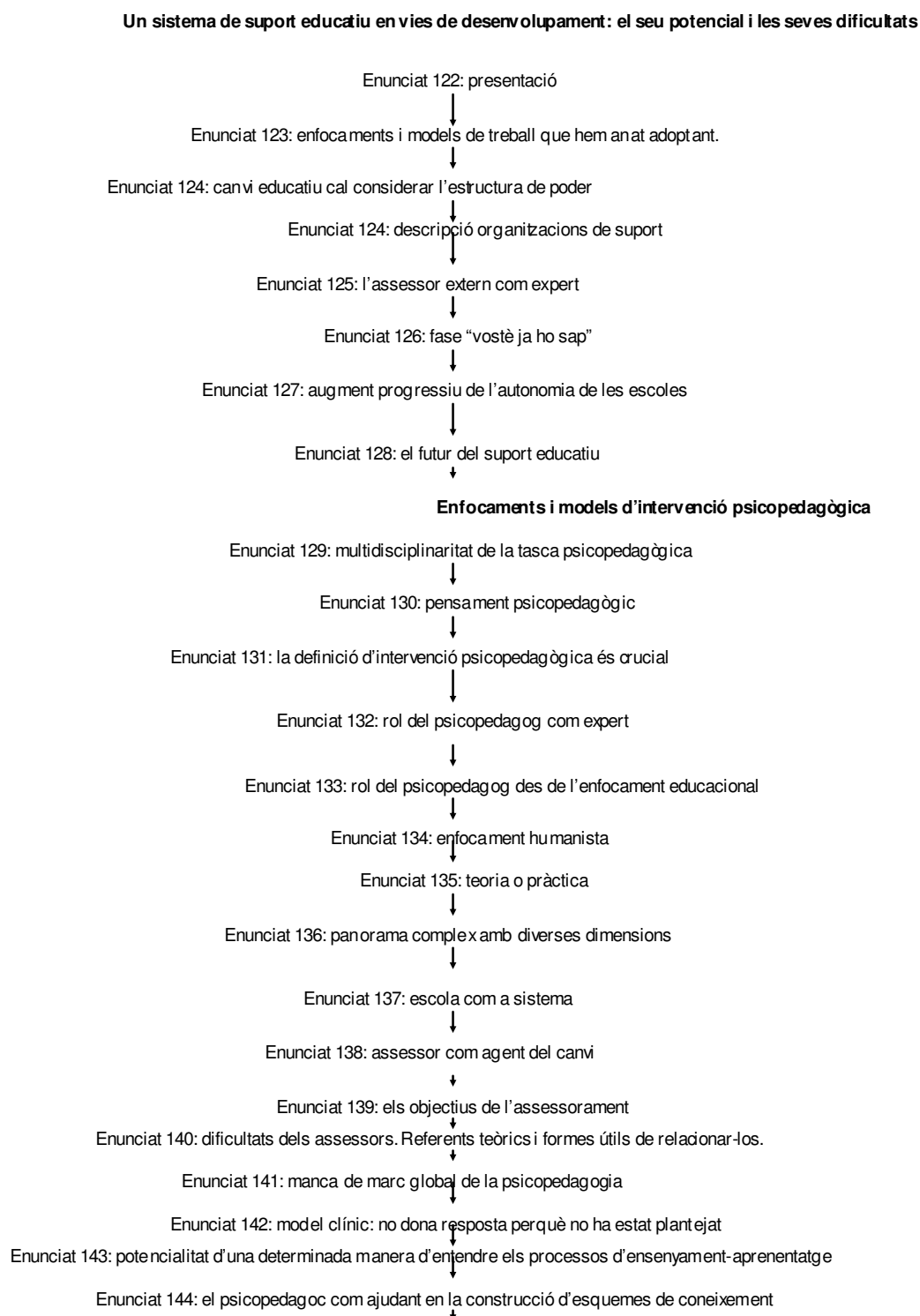


Figura 22: Enunciats del 122 al 144 de discurs professionalitzador de psicopedagogia.

g. La figura 23 mostra el número i les breus descripcions dels enunciats del 145 al 163 del discurs professionalitzador de la disciplina d'orientació i intervenció psicopedagògica.

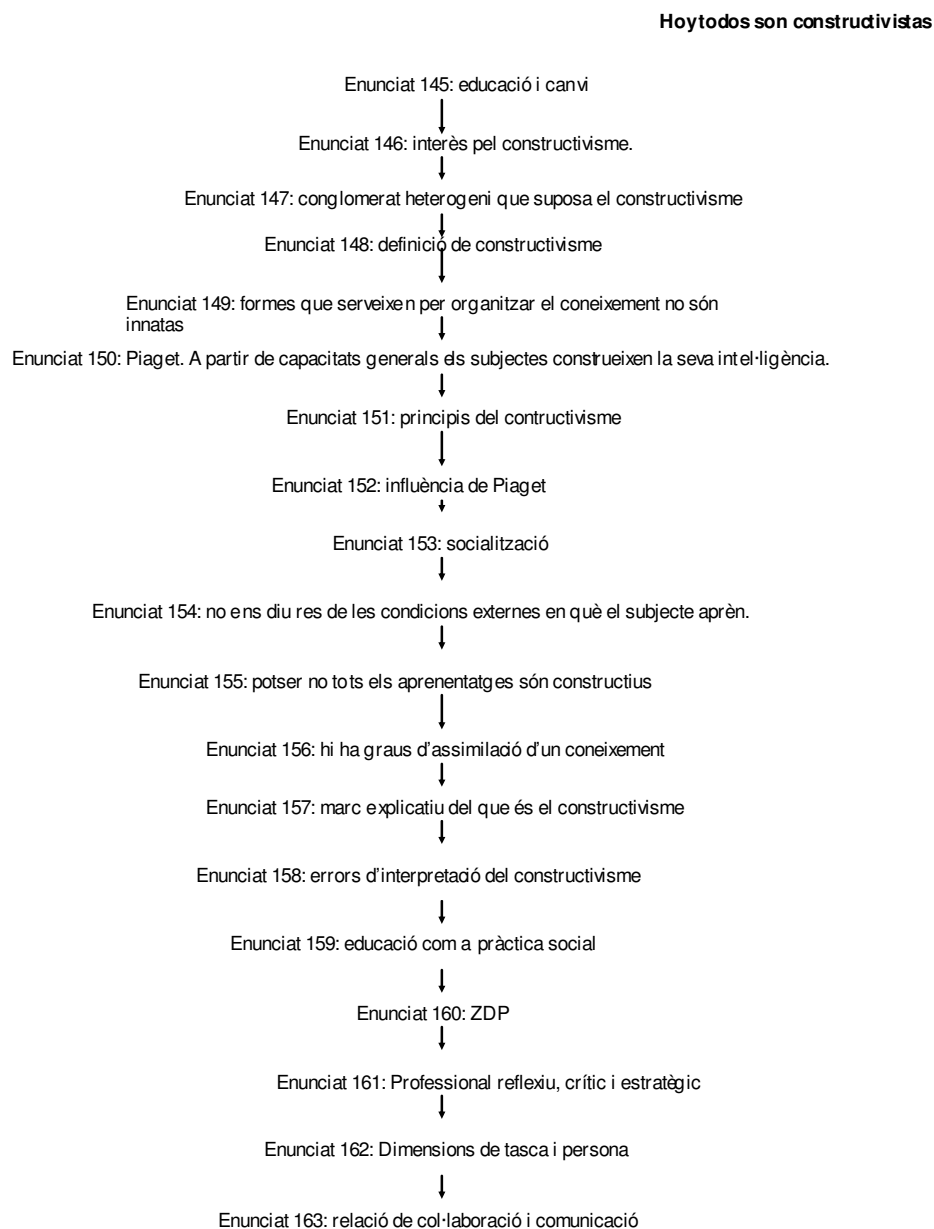


Figura 23: Enunciats del 145 al 163 de discurs professionalitzador de psicopedagogia.

En analitzar els materials treballats al procés d'ensenyament-aprenentatge de psicopedagogia, els documents de planificació i els missatges de la docent, hem trobat un total de 163. Cada enunciat ha estat formulat en una frase breu i se li ha assignat un número pel tal de facilitar les anàlisis posteriors: la concepció de la pràctica i els discursos professionalitzadors tàcit i discursos professionalitzadors explícit.

A continuació detallen els enunciats de discurs professionalitzador trobats en el material, les comunicacions electròniques i els documents de planificació dels processos d'ensenyament-aprenentatge d'anàlisi de polítiques públiques:

- a. La figura 24 mostra el número i les breus descripcions dels enunciats del 1 al 21 del discurs professionalitzador de la disciplina d'anàlisi de polítiques públiques.

Les perspectives d'anàlisi: els actors

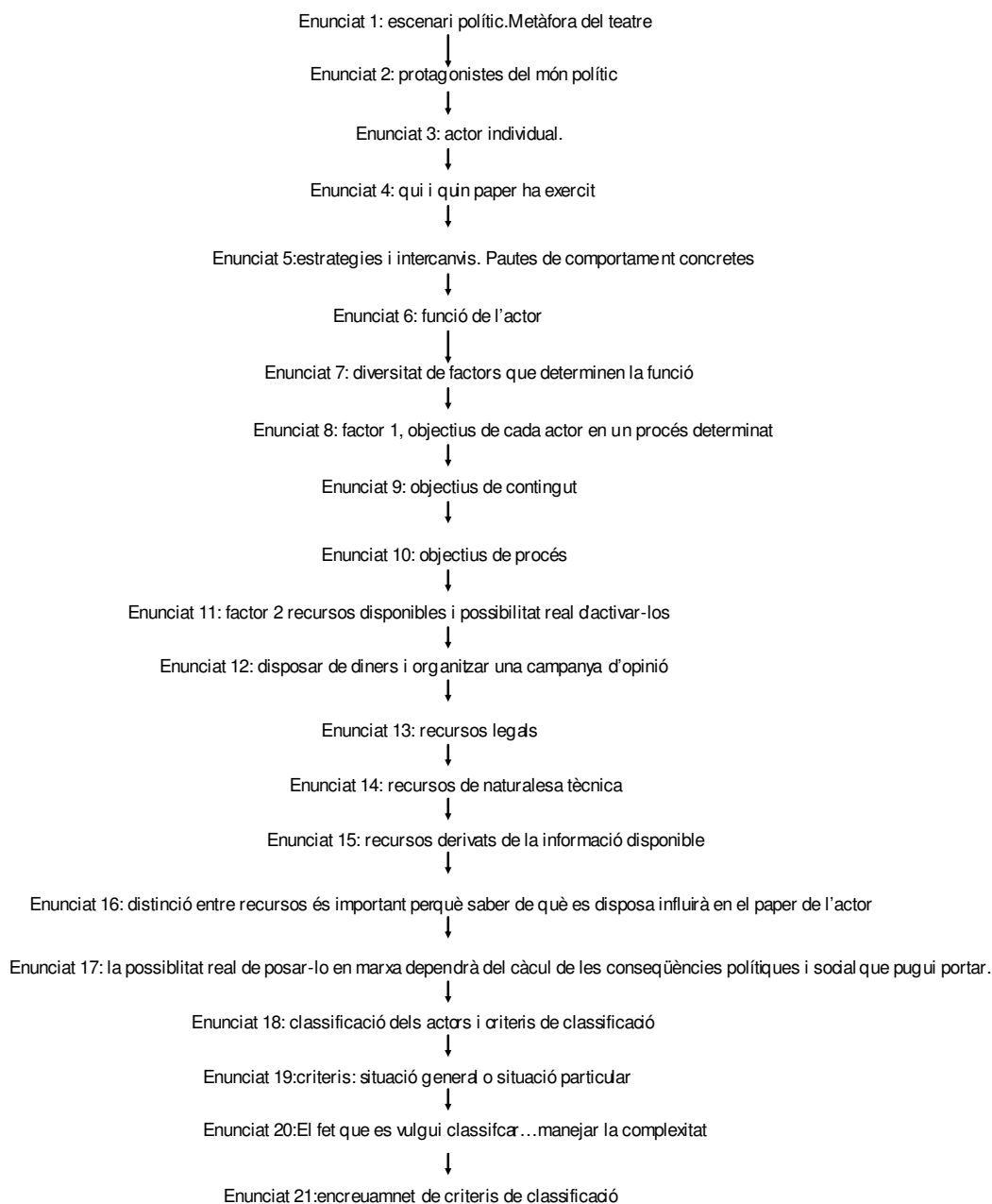


Figura 24: Enunciacions del 1 al 21 de discurs professionalitzador de ciències polítiques.

- b. La figura 25 mostra el número i les breus descripcions dels enunciats del 22 al 41 del discurs professionalitzador de la disciplina d'anàlisi de polítiques públiques.

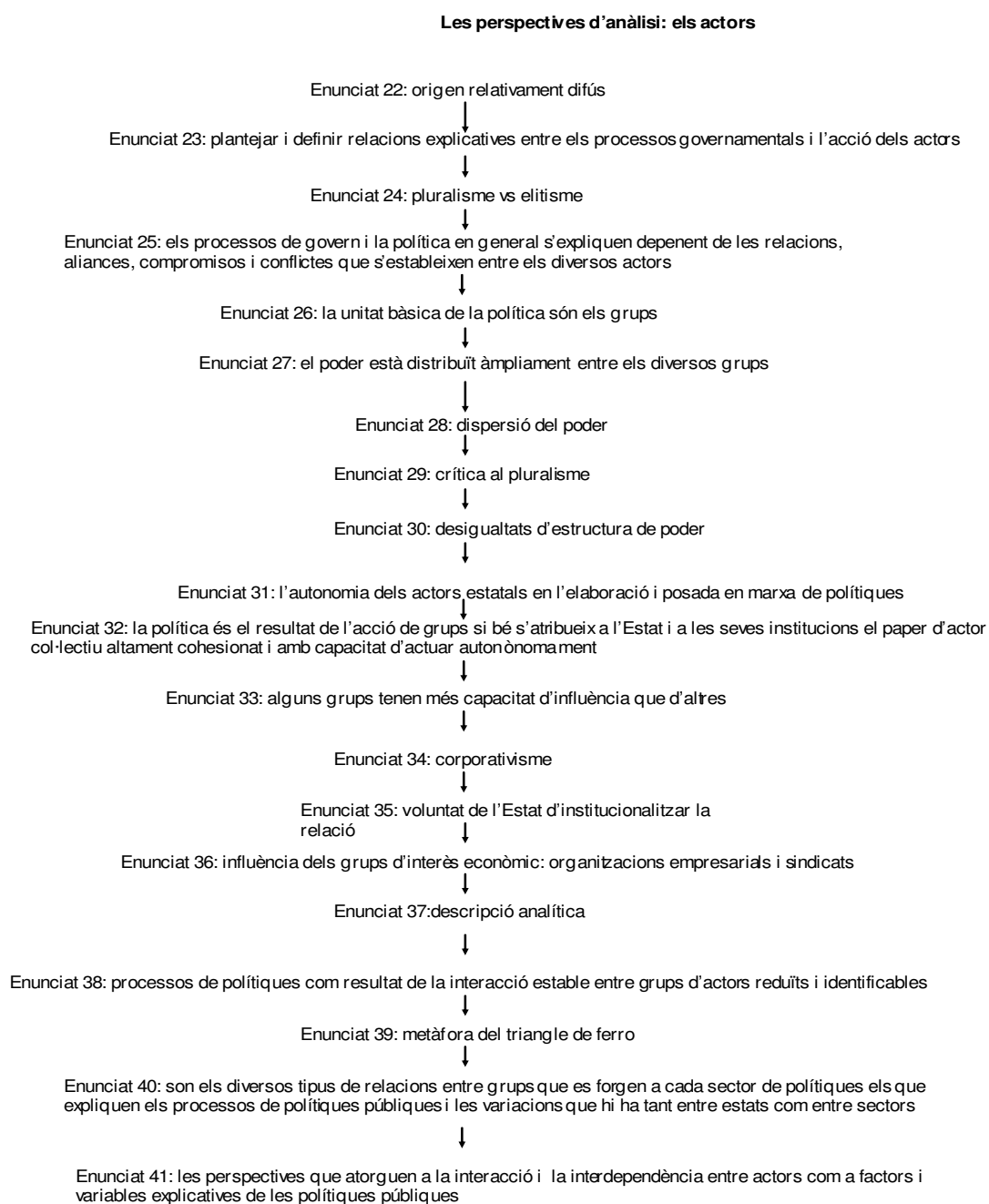


Figura 25: Enunciat del 22 al 41 de discurs professionalitzador de ciències polítiques.

La figura 26 mostra el número i les breus descripcions dels enunciats del 42 al 51 del discurs professionalitzador de la disciplina d'anàlisi de polítiques públiques.

Actors, interacció i interdependència

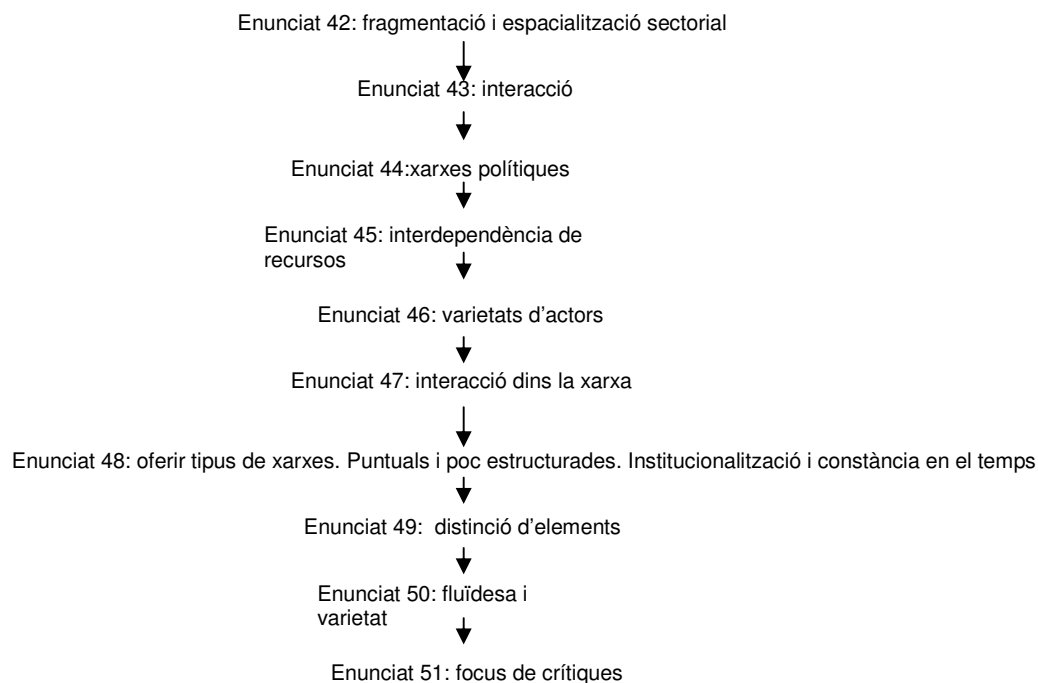


Figura 26: Enunciats del 52 al 74 de discurs professionalitzador de ciències polítiques.

La figura 27 mostra el número i les breus descripcions dels enunciats del 75 al 99 del discurs professionalitzador de la disciplina d'orientació i intervenció psicopedagògica.

L'incrementalisme: una solució compartida

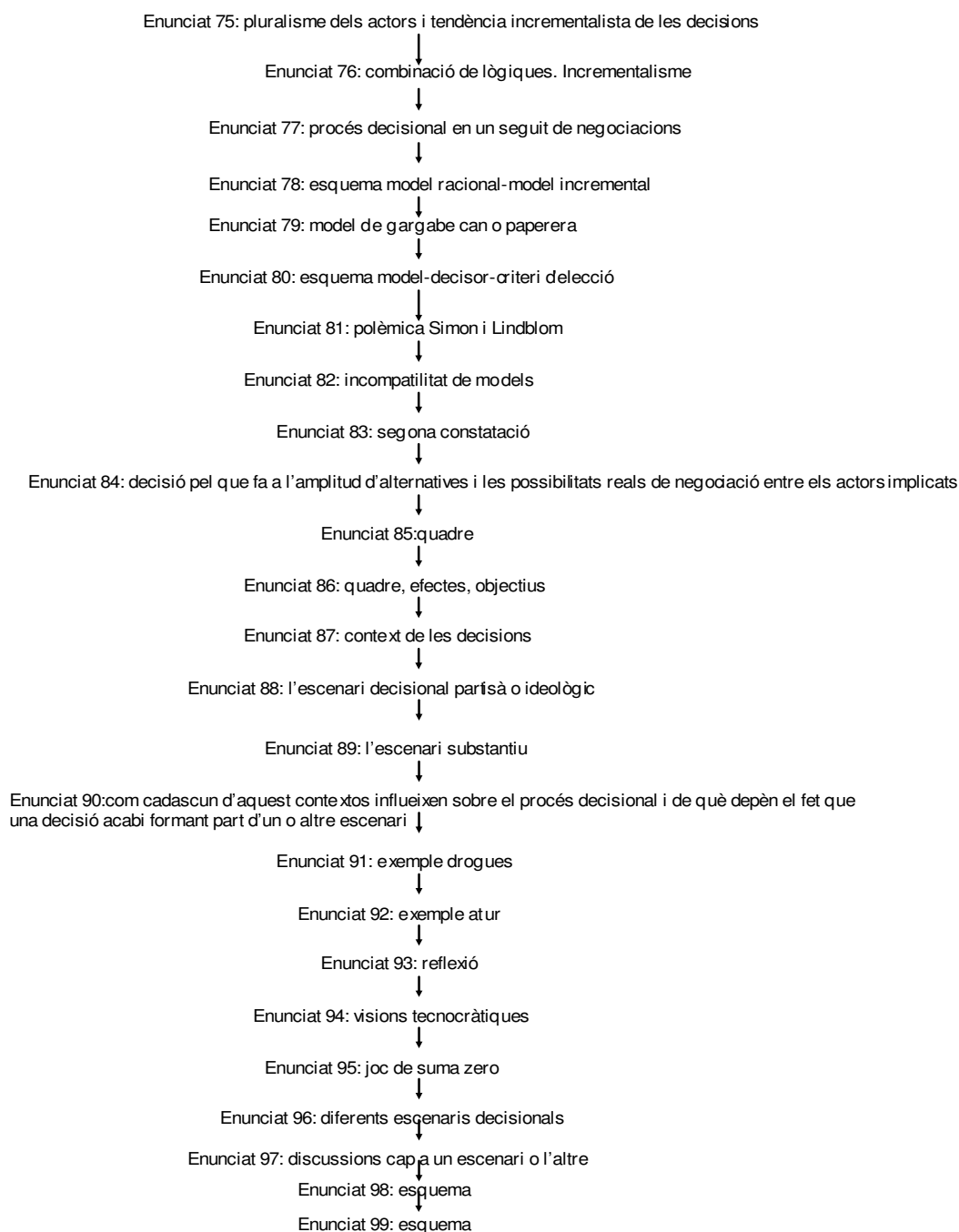


Figura 27: Enunciats del 75 al 99 de discurs professionalitzador de ciències polítiques.

La figura 28 mostra el número i les breus descripcions dels enunciats del 100 al 107 del discurs professionalitzador de la disciplina d'anàlisi de polítiques públiques.

Aportacions de la consultora

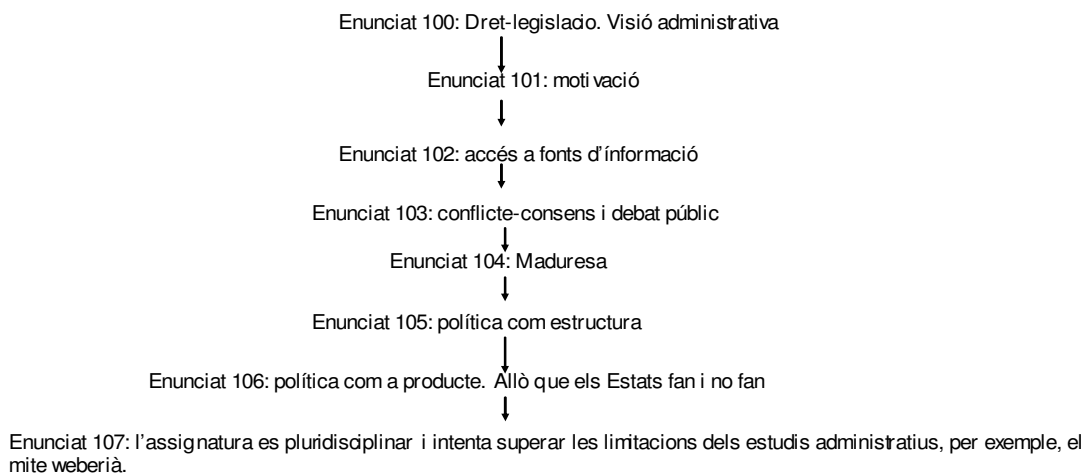


Figura 28: Enuncisats del 100 al 107 de discurs professionalitzador de ciències polítiques.

L'anàlisi dels enuncisats ens mostra l'existència de 107 enuncisats de discurs professionalitzador de ciències polítiques. Recordem que aquesta anàlisi ha tingut un procés previ de fiabilitat interobservadors.

En els quatre casos observats, els enuncisats de discurs professionalitzador es troben en els materials i en les comunicacions escrites del docent. En els dos casos on el discurs professionalitzador és el psicopedagògic hem trobat 163 enuncisats dels quals 160 són continguts als materials i 3 són propis i només identificats en la comunicació escrita del docent. Els casos tres i quatre on el discurs professionalitzador és de ciències polítiques els enuncisats trobats són 107: 99 pertanyents als materials i 8 pertanyents a la comunicació escrita del docent. És destacable la linealitat dels enuncisats. És a dir, el 100% de les relacions que s'estableixen entre els enuncisats d'anàlisi de polítiques públiques són enuncisats que amplien el gènere de discurs. Considerem que cal interpretar aquesta dada atenent al llarg procés de planificació previ al desenvolupament dels materials que implica diverses autoritats en el domini professional incidint amb la clara estructuració del discurs.

7.2 LA CONCEPCIÓ DE LA PRÀCTICA.

En aquest apartat es dona resposta a les preguntes de recerca:

A. Quina és la concepció de la pràctica que verbalitzen els alumnes de les assignatures professionalitzadores cursades en un context asincrònic d'ensenyament-aprenentatge *Models d'orientació i intervenció psicopedagògica i Anàlisi de polítiques públiques?*

B. Quina influència té el tipus d'activitat (teòrica o aplicada) en la concepció de la pràctica verbalitzada pels alumnes de les assignatures professionalitzadores cursades en un context asincrònic d'ensenyament-aprenentatge *Models d'orientació i intervenció psicopedagògica i Anàlisi de polítiques públiques?*

S'ha optat per respondre a ambdues preguntes alhora perquè els resultats mostren clares diferències en la concepció de la pràctica quan l'activitat elicitava un discurs tàcit o bé un discurs explícit.

Per tal de donar resposta a aquestes dues preguntes de recerca han estat analitzades les respostes als instruments complementats, els productes de l'aprenentatge i les comunicacions asincròniques escrites dels participants. Aquests textos van ser analitzats tot buscant els enunciats de coneixement professionalitzador trobats en l'anàlisi dels materials, dels documents de planificació i de les interaccions amb el docent. La concepció de la pràctica queda definida pels enunciats que els alumnes verbalitzen d'entre els enunciats possibles trobats (163 i 107). Tota la producció escrita dels alumnes va ser analitzada buscant els enunciats de domini professionalitzador trobats en el material i en les comunicacions escrites del docent. Les taules mostrades a continuació (taules 3 a la 16) recullen els enunciats dels alumnes per ordre d'aparició en el text. Hem diferenciat entre els enunciats de discurs tàcit i els enunciats de discurs explícit perquè hem trobat que els participants verbalitzen enunciats diferents en resposta al supòsit pràctic i en resposta al qüestionari. Els següents apartats els resultats:

- Discurs professionalitzador tàcit. La concepció de la pràctica del discurs professionalitzador tàcit mostra aquest tipus de discurs verbalitzat per mitjà dels supòsits pràctics lliurats abans i després del procés d'ensenyament-aprenentatge. També mostrem dues taules on es recull el discurs professionalitzador tàcit del producte de l'aprenentatge (PAC). Aquest discurs es va fer palès als casos 3 i 4 donat que l'activitat observada i proposada per la consultora era també un supòsit pràctic.
- Discurs professionalitzador explícit. La concepció de la pràctica del discurs professionalitzador explícit mostra aquest tipus de discurs verbalitzat per mitjà dels instruments que recollien preguntes obertes lliurats abans i després del procés d'ensenyament-aprenentatge. També mostrem dues taules on es recull el discurs professionalitzador explícit del producte de l'aprenentatge (PAC). Aquest discurs es va fer palès als casos 1 i 2 donat que l'activitat observada i proposada per la consultora era també respondre a preguntes obertes teòriques.

7.2.1 LA CONCEPCIÓ DE LA PRÀCTICA: EL DISCURS PROFESSIONALITZADOR TÀCIT.

Recordem que el coneixement tàcit està referit a aquell que és proper a l'acció i està implicat en un context específic; és més proper al saber com i a les habilitats aplicades a un context específic. El coneixement tàcit és més difícil de formalitzar i comunicar enfront el coneixement explícit (Nonaka 1988; 1990; 1991; 1994). Per tal d'identificar el discurs tàcit han estat analitzats els supòsits pràctics que han contestat els alumnes abans i després de les quatre seqüències didàctiques (annex 2); en aquest anàlisi hem cercat els enunciats de discurs professionalitzador tàcit per arribar a determinar quina és la concepció de la pràctica que tenen els alumnes. Els següents exemples mostren enunciats de discurs professionalitzador tàcit narrats pels participants:

- *“Per tant per millorar la situació jo intentaria estar més pendent d'en Lluís, donar-li més estimació, que suposo que tot això ja ho fan els pares però d'una forma que el nen no percebi suficientment. Així, doncs, intentar a les estones*

disponibles, jurar amb ell, demanar-li què ha fet a l'escola, amb qui ha jugat, ...és a dir que el nen se senti important i que els pares estant per ell.” Aquest és un fragment de la comunicació asincrònica escrita que una participant del cas 1 narra per contestar al supòsit pràctic. Correspon a l'enunciat 7 de discurs professionalitzador de psicopedagogia que prèviament vam etiquetar com “*cognitiu-afectiu-neuropsicològic*”.

- “*També és important que la tasca que realitzi l'assessor ha de realitzar-se en contextos de col·laboració i comunicació com ja hem comentat amb anteriors aportacions. Això exigeix saber explicar, transmetre, compartir, assessorar en definitiva. També hauríem de ser els seus objectius prioritats els conceptes, procediments i actituds que constitueixen el saber fer professional*” Aquest és un fragment de la comunicació asincrònica escrita que una participant del cas 2 va enviar al debat. Correspon a l'enunciat 103 de discurs professionalitzador de psicopedagogia que prèviament vam etiquetar com “*contextos d'assessorament*”.
- “*Pel que es dedueix del text no s'ha tingut massa en compte els interessos veïnals. El que si sembla és que hi ha un interès urbanístic molt alt per part d'immobiliàries i promotores en aquesta zona i aconseguir que sigui una zona alta de Barcelona amb pisos d'alt nivell. L'Ajuntament no ha tingut en compte els interessos del veïnat de crear un barri de nivell mig amb els serveis que corresponguin i s'ha inclinat davant suposades pressions immobiliàries, deixant de banda els veïns. Però cada cop més els ciutadans es subleven contra polítiques públiques que van contra els seus interessos mitjançant accions de protesta que arriben als mitjans de comunicació i poden, d'aquesta manera, fer canviar la postura dels polítics que poden tenir por de perdre vots.*” Aquest és un fragment de text d'una participant del cas 3 tot responent al supòsit pràctic. Correspon a l'enunciat 5 de discurs professionalitzador de ciències polítiques que prèviament vam etiquetar com “*estratègies i intercanvis. Pautes de comportament concretes*”.

- *“Després de llegir el cas, considero que la raó que genera malestar als veïns del barri i que els porta a protestar i a manifestar-se són els errors de l’Ajuntament a l’hora d’aplicar la política pública. Com estem veient al llarg d’aquesta assignatura, les polítiques públiques consten de varies fases. Una cosa és la definició dels objectius i una altra molt diferent és com es posen en pràctica, la seva aplicació a la realitat. I és en aquesta aplicació quan es genera malestar entre la ciutadania.”* Aquest és un fragment de la comunicació asincrònica escrita d’un participant del cas 4 que respon al supòsit pràctic. Correspon a l’enunciat 106 de discurs professionalitzador de ciències polítiques que prèviament vam etiquetar com *“política com a producte. Allò que els estats fan i no fan”*.

La taula 3¹⁹ mostra la verbalització del discurs professionalitzador tàcit en els 11 participants del cas 1. Podem observar un increment molt destacat en nombre d’enunciats en la concepció de la pràctica de discurs professionalitzador tàcit en alguns alumnes, com ara el participant 9, que passa de dos enunciats que conformen la seva concepció de la pràctica a 21 enunciats. També el participant 2 incrementa considerablement el nombre d’enunciats que configuren la seva concepció de pràctica en el discurs tàcit: de 4 enunciats a 10 enunciats. Ara bé, també succeeix que hi ha alumnes que no incrementen el nombre d’enunciats que configuren la seva concepció de la pràctica, per exemple, el participant 5 o bé que fins i tot redueixen el nombre d’enunciats que configuren el seu discurs professionalitzador tàcit: el participant 7.

És molt destacable que els resultats, no únicament pel cas 1 sinó també per a la resta de casos, mostren un canvi en el nombre d’enunciats de discurs professionalitzador tàcit

¹⁹ Els índexs Kappa de Cohen trobats són els següents:

- Fiabilitat interobservadors pels enunciats de discurs professionalitzador de psicopedagogia = 0,861
- Fiabilitat interobservadors pels enunciats de discurs professionalitzador de ciències polítiques = 0,890
- Fiabilitat interobservadors discurs professionalitzador tàcit i discurs professionalitzador explícit = 1

verbalitzats i un canvi en el nombre de repeticions d'aquests enunciats. Per tant, a partir d'ara anirem detallant aquest canvi per a cada cas perquè considerem el canvi en el nombre d'enunciats de discurs professionalitzador tàcit i el canvi en el número de repeticions de discurs professionalitzador tàcit com dos indicadors rellevants del canvi en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

En el cas 1, tal com mostra la taula 3 en 7 dels 11 participants (63,3%) es dona un increment en el nombre d'enunciats de discurs professionalitzador tàcit, en 3 dels 11 participants (27,3%) observem un decrement del nombre d'enunciats de discurs professionalitzador tàcit i 1 dels 11 participants (9,1%) manté el mateix nombre d'enunciats. Pel que fa a les repeticions d'enunciats de discurs professionalitzador tàcit, 3 dels 11 participants (27,2%) mostren un increment en el nombre d'enunciats, en 4 dels 11 participants (36,4%) observem un decrement del nombre de repeticions d'enunciats i 4 dels 11 participants (36,4%) mostren el mateix número de repeticions d'enunciats.

**CAS 1. PSICOPEDAGOGIA. CONCEPCIÓ DE LA PRÀCTICA.
DISCURS PROFESSIONALITZADOR TÀCIT**

N.	ABANS DEL PROCÉS														DESPRÉS DEL PROCÉS																				
1	40	39	25	27	39	40											38	al	6	7	40	56	40	25	26	27	96	al	102	41					
	38	38	38	38																															
2	40	40	40	40	7	7												25	27	8	7	27	23	25	26	39	104	40	40	39					
3	27	7	23	27	25	27	102	25	60									25	7	104	25	102	25	102	23	27	7	106							
4	27	7	39	27	25	40	38	al	25	53	35	35	40	35	108	53	108	25																	
							38	al											No s'inclou cap enunciat																
5	60																																		
6	27	53	27	35	27													25	8	102	107	35	27	12											
7	27	39	35	40	27													39	53	102															
8	27	53	38	al	41	7	27	27	27	53																									
9	38	35																																	
10	39	40	39																																
11	38	39	60																																

Taula 3: Cas 1. Concepció de la pràctica. Discurs professionalitzador tàcit.

La concepció de la pràctica verbalitzada pels alumnes del cas 2 és mostrada a la taula 4:

CAS 2. PSICOPEDAGOGIA. CONCEPCIÓ DE LA PRÀCTICA.													
DISCURS PROFESSIONALITZADOR TÀCIT													
N.	ABANS DEL PROCÉS						DESPRÉS DEL PROCÉS						
12	53	53	27	53	40	44	103	100	40	39			
13	103	104	102				27	39	103	27	8	102	104
14	39	60					No inclou cap enunciat. Resumeix el cas.						
15	38	39					39						
16	27	39					102	104	27	39	35	35	36
17	102	39	60				27	102	35	27	102	103	104
18	27	71	102	70	25		102	53	52	11			
19	40	40	60	60			27	27	25	102	11	161	
20	38	39	27	102	40		51	102					
21	38						27	102	105				

Taula 4: Cas 2. Concepció de la pràctica. Discurs professionalitzador tàcit.

La taula de la concepció de la pràctica pel cas 2 mostra els enunciats que els deu participants han verbalitzat. És destacable el fet que abans d'iniciar el procés d'ensenyament-aprenentatge els alumnes ja verbalitzen enunciats de discurs professionalitzador. Els alumnes dels quatre casos van ser preguntats per aquest fet i van respondre que contestaven en base a la resta d'assignatures de psicopedagogia que havien cursat i també en base a la seva experiència com professors. En el cas 2, tal com mostra la taula 4, en 5 dels 10 participants (50%) es dona un increment en el nombre d'enunciats de discurs professionalitzador tàcit, en 4 dels 10 participants (40%) observem un decrement del nombre d'enunciats de discurs professionalitzador tàcit i 1 dels 10 participants (10%) manté el mateix nombre d'enunciats. Pel que fa a les repeticions d'enunciats de discurs professionalitzador tàcit, 2 dels 10 participants (20%) mostren un increment en el nombre d'enunciats, en 2 dels 10 participants (20%) observem un decrement del nombre de repeticions d'enunciats i 6 dels 10 participants (60%) mostren el mateix número de repeticions d'enunciats.

Els enunciats més freqüents pels casos 1 i 2 són els següents:

- Enunciat 25- sistema de segmans, grups, agents dins la comunitat educativa.
- Enunciat 27- Triangle interactiu.
- Enunciat 35- Atribucions específiques dins el context escolar.
- Enunciat 40- Etapes del diagnòstic.

CAS 3. CIÈNCIES POLITIQUES. CONCEPCIÓ DE LA PRÀCTICA.									
DISCURS PROFESSIONALITZADOR TÀCIT									
N.	ABANS DEL PROCÉS					DESPRÉS DEL PROCÉS			
22	106	54	38	39	66	No s'inclou cap enunciat.			
23	107	1	107	1	107	1	107	107	
24	No s'inclou cap enunciat.					No s'inclou cap enunciat.			
25	1	100	100			106	100		
26	106	100				100	106		
27	1	106				57	89	25	33
28	1	166	5			1	54	106	

Taula 5: Cas 3. Concepció de la pràctica. Discurs professionalitzador tàcit.

Tal com mostra la taula 5, en el cas 3 destaquen els enunciats 100 i 106. Aquest dos enunciats, que són verbalitzats pels alumnes abans i després d'iniciar el procés d'ensenyament-aprenentatge. És molt destacable que aquest dos enunciats han estat verbalitzar per la professora. Són els següents:

- Enunciat 100- Dret-legislació. Visió administrativa.
- Enunciat 106- La política com a producte.

Aquests dos enunciats van ser destacats per la docent en una entrevista prèvia on se li demanava que destaqués continguts importants a treballar durant el procés d'ensenyament-aprenentatge. La docent va destacar el fet que hi ha alumnes que tenen una concepció provinent del dret que els fa analitzar les polítiques públiques com a producte del que fa l'administració més que com un procés de negociació que és el que planteja el contingut dels mòduls treballats. Per tant, els enunciats 106 i 100 són rellevants per a l'assignatura perquè reflecteixen enunciats que canviar en el procés d'ensenyament-aprenentatge. En el cas 3, tal com mostra la taula 5, en 2 dels 7

participants (28,6%) es dona un increment en el nombre d'enunciats de discurs professionalitzador tàcit, en 1 dels 7 participants (14,3%) observem un decrement del nombre d'enunciats de discurs professionalitzador tàcit i 4 dels 7 participants (57,1%) mantenen el mateix nombre d'enunciats. Pel que fa a les repeticions d'enunciats de discurs professionalitzador tàcit, cap participant (0%) mostra un increment en el nombre d'enunciats, en 2 dels 7 participants (28,6%) observem un decrement del nombre de repeticions d'enunciats i 5 dels 7 participants (71,4%) mostren el mateix número de repeticions d'enunciats.

CAS 4. CIÈNCIES POLITIQUES. CONCEPCIÓ DE LA PRÀCTICA. DISCURS PROFESSIONALITZADOR TÀCIT					
N.	ABANS DEL PROCÉS			DESPRÉS DEL PROCÉS	
29	No verbalitza cap enunciat de la concepció de la pràctica				
30	89			No s'inclou cap enunciat	
31	100			100	106
32	100	100	25	25	100

Taula 6: Cas 4. Concepció de la pràctica. Discurs professionalitzador tàcit.

En el cas 4, tal com mostra la taula 6, en 1 dels 4 participants (25%) es dona un increment en el nombre d'enunciats de discurs professionalitzador tàcit, en 1 dels 4 participants (25%) observem un decrement del nombre d'enunciats de discurs professionalitzador tàcit i 2 dels 4 participants (50%) mantenen el mateix nombre d'enunciats. Pel que fa a les repeticions d'enunciats de discurs professionalitzador tàcit, cap participant (0%) mostra un increment en el nombre d'enunciats, en 1 dels 4 participants (25%) observem un decrement del nombre de repeticions d'enunciats i 3 dels 4 participants (75%) mostren el mateix número de repeticions d'enunciats.

Les 6 i 7 mostren els resultats de la concepció de la pràctica pel discurs tàcit abans i després del procés d'ensenyament-aprenentatge. És destacable el fet que el nombre de participants en els casos 3 i 4 és menor que en els casos 1 i 2. La raó és que tot i iniciar l'observació dels processos d'ensenyament-aprenentatge de ciències polítiques amb dos grups més nombrosos de participants en comparació als casos 1 i 2, van produir-se més

abandonaments en els casos 3 i 4. Més participants dels casos 3 i 4 van optar per abandonar la recerca adduint raons de manca de disponibilitat de temps. Hem interpretat aquesta dada relacionant-la amb el contingut de l'aprenentatge: els alumnes de psicopedagogia estant més habituats a participar en recerques, troben la participació en recerques més propera al seu propi procés de formació i alhora és més habitual que estiguin interessats en conèixer els resultats de la investigació.

També resulta destacat el resultat que mostra pocs enunciats de discurs professionalitzador tàcit verbalitzats pels alumnes dels casos 3 i 4. Per aquesta raó, ha estat analitzada l'activitat. Recordem que la PAC era objecte d'avaluació per part de la professora i per tant, és un document que està implicat en la qualificació final que l'alumne rebrà pel seguiment de l'assignatura *Anàlisi de polítiques públiques*. Per tant, alumne està motivat a elaborar un discurs complert. Efectivament, en general els productes de l'aprenentatge d'aquests alumnes mostren un nombre major d'enunciats de discurs professionalitzador tàcit; comparant el discurs de l'instrument complimentat al final del procés d'ensenyament-aprenentatge i el discurs del producte de l'aprenentatge pels participants del cas 3 es constata que 4 dels 7 participants (57,1%) mostren un increment de nombre d'enunciats de discurs professionalitzador tàcit, 2 dels 7 participants (28,6%) disminueixen el nombre d'enunciats de discurs professionalitzador tàcit i 1 dels 7 participants (14,3%) es manté en el mateix nombre d'enunciats.

CAS 3. CIÈNCIES POLÍTQUES.																							
CONCEPCIÓ DE LA PRÀCTICA.																							
ACTIVITAT: DISCURS PROFESSIONALITZADOR TÀCIT																							
N.																							
22	3	25	54	57	66	1	89	95	89	86	39	100	1	39	3	25	24	54	89	1			
23	107	66	107	107	1	88	95	26	21	66	89												
24	No es disposa de l'activitat d'aquest participant																						
25	78	54	66	80	1	77	76	78	66	67	79	89	89	1	23	90	1	23	27	75	76	100	
26	No es disposa de l'activitat d'aquest participant																						
27	54	66	79	55	54	57	58	66	67	89	90	25	27	28	24	3	2	18	4	3	6	5	7
28	No es disposa de l'activitat d'aquest participant																						

Taula 7: Cas 3. Concepció de la pràctica. Discurs professionalitzador tàcit. Activitat.

CAS 4. POLÍTIQUES PÚBLIQUES.																
CONCEPCIÓ DE LA PRÀCTICA																
ACTIVITAT: DISCURS PROFESSIONALITZADOR TÀCIT																
N.																
29	No es disposa de l'activitat d'aquest participant															
30	69	57	1	39	89	90	21	9	25	24	27	66				
31	1	75	76	77	1	25	75	78	89	90	91	100	1	4	5	57
32	75	24	1	54	90	89	4	21	25	75	90	2				

Taula 8: Cas 4. Concepció de la pràctica. Discurs professionalitzador tàcit. Activitat.

És important destacar que, en general, l'activitat mostra un nombre més elevat d'enunciats de discurs professionalitzador en comparació amb la resta de textos dels participants. Per interpretar aquest fet cal tenir en compte que la PAC és valorada i puntuada per la professora amb la finalitat d'establir una qualificació. Per tant, comparant el discurs professionalitzador tàcit propi dels instruments de recollida de dades i el discurs professionalitzador tàcit del producte de l'aprenentatge, els resultats mostren que 1 dels 4 participants (25%) es manté sense verbalitzar cap enunciat de discurs professionalitzador mentre que 3 dels 4 participants (75%) incrementen considerablement el nombre d'enunciats de discurs professionalitzador tàcit (0 enfront 12; 2 enfront 13 i 2 enfront 10).

Així doncs, tornant a la primera pregunta de recerca on ens qüestionàvem quina era la concepció de la pràctica professional, trobem que la integració de la vessant representacional i presentacional del llenguatge, tal com sosteníem en la part teòrica, ens ha aportat elements metodològics per analitzar els discurs dels alumnes-professionals en els quatre processos d'ensenyament-aprenentatge observats. El discurs proveeix la clau per arribar a les representacions mentals dels alumnes alhora que es manté el llenguatge com constructor d'una concepció de la pràctica compartida en les comunitats. El procediment d'anàlisi d'enunciats que hem desenvolupat seguint a Bajtin (1982) ens permet definir la concepció de la pràctica de cada un dels alumnes-professionals però també de la comunitat de pràctica observada. En aquest sentit, és

important destacar que la concepció de la pràctica és específica per a cada alumne-professional tant en a l'inici, com durant o després del procés d'ensenyament-aprenentatge. La concepció de la pràctica de cada alumne-professional s'estructura entorn uns enunciats concrets que no tenen perquè ser necessàriament compartits per la resta de membres de la comunitat de pràctica. Per tant, la concepció de la pràctica és molt selectiva: cada participant ha seleccionat un conjunt molt reduït d'enunciats de discurs professionalitzador. Aquest resultat és destacat per alguns autors, com ara Freeman (1991; 1993), proposen una categorització de tipus de discurs que interpretada en el seu conjunt configuraria la concepció de la pràctica. Aquest no és un resultat que hem trobat a la recerca; al contrari, la concepció de la pràctica és massa variada en quan als enunciats com per establir a priori una categorització que la delimiti. La categorització de discurs local i discurs professional és mostra poc sensible a les diferències trobades en analitzar el discurs dels alumnes-professionals. Trobem necessari apropar-nos al discurs del professional i a la seva concepció de la pràctica amb una aproximació metodològica flexible a les diferències individuals i grupals en la concepció de la pràctica: cal doncs atendre a l'especificitat en la concepció de la pràctica.

Ara bé, tot i que la característica d'especificitat que presenta la concepció de la pràctica és molt destacada, cal atendre al fet que hi ha enunciats de la concepció de la pràctica que tendeixen a ser verbalitzats amb més freqüència per les comunitats de pràctica. Per tant, en algunes de les comunitats de pràctica observades s'hauria produït un fenomen de privilegiar uns enunciats en detriment d'altres. En els processos d'ensenyament-aprenentatge de psicopedagogia els enunciats que ha estat més verbalitzat son el 25, 27, 35 i 40 mentre que en els processos d'ensenyament-aprenentatge de les ciències polítiques els enunciats més verbalitzats han estat el 100 i el 106. Cal destacar que són enunciats reiterats per les docents; l'enunciat 35 ha estat desenvolupat per la docent de la llicenciatura de psicopedagogia en una comunicació escrita i els enunciats 100 i 106 van ser esmentat pel professor responsable i la docent dels estudis de ciències polítiques com “dos aspectes crucials del contingut de l'assignatura”.²⁰ Aquest resultat és molt

²⁰ La professora-consultora de l'assignatura de ciències polítiques i el professor responsable de la planificació de l'esmentada assignatura van destacar en l'entrevista que consideraven com fonamental per

rellevant perquè posa en evidència la importància de la interacció en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

El resultat que el discurs professionalitzador tàcit es construeix a partir de molt pocs enunciats es veu reforçat per les qualificacions que la docent assigna als alumnes (taula 19). En tots els 21 participants la concepció de la pràctica que reflecteix el discurs professionalitzador tàcit ha estat suficient com per considerar que l'alumne ha mostrat aprenentatge. Aquest és un resultat que tot i no estar contemplat en el disseny de la recerca trobem important incloure. L'activitat que les docents van avaluar articulava pocs enunciats de discurs professionalitzador i tot i amb això tots els alumnes van aprovar i tres alumnes van obtenir la qualificació màxima. Per tant, de nou, la concepció de la pràctica en aquest alumnes s'ha configurat amb un nombre d'enunciats molt limitat (entre 0 i 23).

CAS	PARTICIPANT	QUALIFICACIÓ	NOMBRE D'ENUNCIATS DE DISCURS PROFESSIONALITZADOR TÀCIT
CAS 3	Participant 22	B	20
	Participant 23	C+	11
	Participant 24	C+	No es disposa de la PAC
	Participant 25	B	22
	Participant 26	A	No es disposa de la PAC
	Participant 27	A	23
	Participant 28	B	No es disposa de la PAC
CAS 4	Participant 29	C+	12
	Participant 30	A	12
	Participant 31	C+	16
	Participant 32	C-	12

Taula 19: Comparació de les qualificacions assignades per la docent amb el nombre d'enunciats de discurs professionalitzador tàcit trobats.

l'aprenentatge dels alumnes que amb el treball de l'assignatura passessin d'entendre les polítiques com el resultat de l'actuació de l'Administració a entendre les polítiques com una negociació d'actors.

7.2.2 LA CONCEPCIÓ DE LA PRÀCTICA: EL DISCURS PROFESSIONALITZADOR EXPLÍCIT.

Recordem que el coneixement professionalitzador explícit, també anomenat codificat, està referit a aquell que és transmissible en un llenguatge formal i sistemàtic; implica elements cognitius i elements de context. Aquests elements cognitius són representacions mentals que inclouen esquemes, creences i paradigmes (Nonaka, 1989; 1990; 1991; 1994). El discurs professionalitzador explícit ha estat narrats pels alumnes en els qüestionaris lliurats abans, durant i després de les quatre seqüències didàctiques. Alhora els participants també han evidenciat discurs professionalitzador explícit en el debat i posterior síntesi de debat²¹ (veure annex 1) que en els casos 1 i 2 constituïa la prova d'avaluació continuada. Aquest discurs professionalitzador ha estat recollit com discurs professionalitzador explícit *durant* el procés. A continuació mostrem alguns exemples de fragments de discurs professionalitzador explícit:

- *“La feina del psicopedagog és una feina molt complexa, ja que té moltes vessants: la vessant orientativa, la de l'assessorament, la del diagnòstic, la preventiva, etc.”* Aquest és un fragment de la comunicació asincrònica escrita que una participant del cas 1. Correspon a l'enunciat 1 de discurs professionalitzador de psicopedagògica que prèviament vam etiquetar com *“gran varietat de perspectives”*.
- *“En la intervenció psicopedagògica està implicat tot el context educatiu, totes les persones (alumnes, professors, pares, equips directius, coordinadors, etc.). Per tal de fer una bona intervenció és fonamental l'energia i la capacitat psicopedagògica però es fa necessari un entorn favorable”*. Aquest és un fragment de la comunicació asincrònica escrita que una participant del cas 2.

²¹ És important destacar que l'activitat o PAC que planifica la docent porta a una tendència a elicitat un tipus de discurs professionalitzador tàcit o explícit Així el debat i posterior síntesi fonamentat en preguntes teòriques porta a que els alumnes responguin amb una tendència cap a un discurs professionalitzador explícit mentre que el cas plantejat per la docent de ciències polítiques porta a que els alumnes responguin amb una tendència cap a un discurs professionalitzador tàcit. Ara bé, encara que l'activitat sigui un debat o un cas els alumnes fan ús de tots dos tipus de discurs. D'aquí la importància d'haver dissenyat instruments de recerca amb la finalitat de recollir només un dels dos tipus de discurs.

Correspon a l'enunciat 104 de discurs professionalitzador de psicopedagogia que prèviament vam etiquetar com “*actors dels contextos d'assessorament*”.

- “*Una política pública és una estratègia o el conjunt d'accions que un govern o una administració pública realitza per tal d'incidir sobre un aspecte de la vida pública. Serà la reacció d'un govern davant d'un problema existent o que es pugui preveure que es produirà i per tal de contrarestar els seus possibles efectes actiu d'acord a unes directrius preestablertes per tal de poder conduir les conseqüències cap a una finalitat que beneficiï o que produeixi uns efectes el menys negatius possibles per a tota la comunitat*” Aquest és un fragment de la comunicació asincrònica escrita que un participant del cas 3. Correspon a l'enunciat 100 de discurs professionalitzador de ciències polítiques que prèviament vam etiquetar com “*dret-legislació. Visió administrativa*”.
- “*La conjuntura política, que establís l'equilibri de forces en un Parlament o un consistori, la pressió de determinats grups socials o la formació i informació dels qui treballen en l'àmbit de la gestió pública determinen una política pública. Com a fonts per a trobar aquesta resposta es poden citar els mitjans de comunicació on es pot comprovar com, en alguns casos, les manifestacions o plataformes ciutadanes pressionen l'actuació pública o que es crida l'atenció sobre problemes que no tenen ressò. També es pot comprovar, com dependent de la configuració dels governs, es prioritzen àmbits d'actuació de diferents maneres*”. Aquest és un fragment de la comunicació asincrònica escrita que un participant del cas 4. Correspon a l'enunciat 25 de discurs professionalitzador de ciències polítiques que prèviament vam etiquetar com “*els processos de govern i la política en general s'expliquen dependent de les relacions, aliances, compromisos i conflictes que s'estableixen entre els diversos actors*”

La taula 9 mostra la verbalització del discurs professionalitzador explícit en els 11 participants del cas 1. Podem observar un increment destacat en nombre d'enunciats en la concepció de la pràctica de discurs professionalitzador explícit en alguns alumnes com ara els participants 2 que passa d'un enunciat a tres enunciats durant el procés i 5 enunciats en acabar el procés d'ensenyament-aprenentatge. També el participant 3

incrementa molt el nombre d'enunciats que configuren la seva concepció de pràctica en el discurs explícit: de 2 enunciats a 26 enunciats. Ara bé, també succeeix que hi ha alumnes que no incrementen el nombre d'enunciats que configuren la seva concepció de la pràctica, per exemple, el participant, 1 o bé que fins i tot redueixen el nombre d'enunciats que configuren el seu discurs professionalitzador explícit: el participant 5. Aquesta diferència en l'increment de nombre d'enunciats en funció del participant també ha estat un resultat obtingut en la concepció de la pràctica pel discurs tàcit. Però és destacable el resultat que un mateix participant pot incrementar el nombre d'enunciats del discurs professionalitzador tàcit mentre que el nombre d'enunciats del discurs professionalitzador explícit es manté igual o bé disminueix.

Així doncs 7 dels 11 participants (63,6%) participants verbalitzen un increment en el nombre d'enunciats de discurs professionalitzador explícit, mentre 3 participants dels 11 (27,3%) mostren una disminució del nombre d'enunciats i 1 participant dels 11 (9,1%) manté el mateix nombre d'enunciats verbalitzat a l'inici i al final del procés. És destacable fet que en 9 dels 126 enunciats totals de discurs professionalitzador explícit verbalitzats pels participants del cas 1 són erronis. En canvi, en el discurs tàcit no ha estat observat cap enunciat erroni en el cas 1. Aquesta dada pot ser interpretada en el sentit que el discurs professionalitzador tàcit activa enunciats propis d'un coneixement ja construït per l'alumne mentre que el discurs professionalitzador explícit en ser proper a una activitat teòrica activa coneixement que encara està construïnt-se.

Pel que fa al nombre de repeticions 5 dels 11 participants (45,46%) mostren una disminució del nombre d'enunciats de discurs professionalitzador explícit mentre que 3 dels 11 participants (27,27%) verbalitzen un increment en el nombre d'enunciats de discurs professionalitzador explícit i 3 dels 11 participants (27,27%) mantenen el mateix nombre de repeticions de discurs professionalitzador explícit.

CAS 1. PSICOPEDAGOGIA. CONCEPCIÓ DE LA PRÀCTICA. DISCURS PROFESSIONALITZADOR EXPLÍCIT

N	ABANS DEL PROCES	DURANT EL PROCES	DESPRÉS DEL PROCES
1	44, 39, 39, 22, 23, 104, 104 E ²² , 27 E, 30 E	102, 53 E, 25	78, 25, 104, 35
2	25	35 E, 18, 132	39, 7, 38 E, 25, 25
3	25, 30 E	138, 6, 7, 8, 9, 144, 6, 7, 8, 9, 25, 151 al 159, 23, 12, 13, 25, 24, 17	7, 19, 27, 25, 23, 25, 29
4	132, 138, 25, 35, 53	35 E	22, 23, 24, 25, 138, 104
5	102, 107, 102, 25, 25	No es verbalitza cap enunciat de discurs professionalitzador explícit.	25, 25, 103
6	107, 25, 107, 25, 25, 25, 35 E	25, 144, 25, 12, 25, 17, 24, 35, 24, 35 E, 137, 8	25, 107, 106, 24, 102, 102, 105, 102, 101, 100, 25, 132
7	53, 27, 27, 8	25, 24, 8, 25, 35, 35, 35 T, 35 A	25, 72, 102, 104, 103
8	27, 102, 23, 27, 27	No es verbalitza cap enunciat de discurs professionalitzador explícit	25, 72, 102, 104, 103
9	100, 27, 104, 35 E	No es verbalitza cap enunciat de discurs professionalitzador explícit	1, 107, 103, 103
10	72, 40	78, 105, 103, 29	138, 160, 104
11	100, 9, 27, 24	160, 21, 71	102

Taula 10: Cas 1. Concepció de la pràctica. Discurs professionalitzador explícit.

²² E= entès erroniament però no verbalitzat com tensió en la concepció a la pràctica, A=enunciat articulat, T= tensió en la concepció a la pràctica.

La concepció de la pràctica verbalitzada en el discurs explícit pels alumnes del cas 2 és mostrada a la taula 10. És destacable el fet que abans d'iniciar el procés d'ensenyament-aprenentatge els alumnes ja verbalitzen enunciats de discurs professionalitzador. Observem que els participants 13, 14, 15, 16 i 19 han incrementat el nombre d'enunciats de discurs professionalitzador que configura la seva concepció de la pràctica professional. Els participants 12, 17 i 18 no incrementen el nombre d'enunciats del discurs professionalitzador. Per tant, 5 dels 10 participants (50%) incrementen el nombre d'enunciats de discurs professionalitzador explícit en acabar el procés d'ensenyament-aprenentatge, 2 dels 10 participants (20%) disminueixen el nombre d'enunciats mentre que 3 dels 10 participants (30%) mantenen el mateix nombre d'enunciats professionalitzadors de discurs explícit a l'inici i al final del procés. Pel que fa al nombre de repeticions només es donen dues repeticions en tots els participants de manera que 2 dels 10 participants (20%) mostren una disminució del nombre d'enunciats repetits de discurs professionalitzador explícit mentre que els 8 participants (80%) restants es mantenen amb el mateix nombre de repeticions que és 0.

CAS 2. PSICOPEDAGOGIA. CONCEPCIÓ DE LA PRÀCTICA.														
DISCURS PROFESSIONALITZADOR EXPLÍCIT														
N.	ABANS DEL PROCÉS				DURANT EL PROCÉS						DESPRES DEL PROCÉS			
12	27	6	7	8	103						138	144	27	103
13	127				35	103					104	127	39	
14	103	104			27	102	100	27	8		49	38	60	104
15	103	103	103		70	23	105	70	138	11	82	65	27	29
16	41	7	41		138	35	70				41	7	138	27
17	41	7	27	29 E	35 E		103	35	102		104	9	27	38
18	100	27	26	104	103	35					71	27	35 E	
19	102	38	49	27	160	25	102	27	35	35	82	25	13	82
20	102	42	127			105	11	102	125		23	102	23	
21	11	41	127			138	103	138	27	35	100	82	161	82

Taula 11: Cas 2. Concepció de la pràctica. Discurs professionalitzador explícit.

Les taules 10 i 11 mostren els enunciats 35 i 29 interpretats erròniament en la concepció de la pràctica de discurs professionalitzador explícit. És important destacar que aquests dos enunciats no han estat verbalitzats, suposant una tensió de la pràctica en el discurs professionalitzador tàcit. L'enunciat 35, que és el que més sovint, provoca tensió a la pràctica, està referit a la relació simètrica/asimètrica que el psicopedagog ha d'establir amb l'equip docent de l'escola. L'enunciat està formulat en el sentit de donar rellevància a la negociació i el diàleg entre el psicopedagog i l'equip docent.

La taula 12 mostra els enunciats de discurs professionalitzador explícit verbalitzats pels participants del cas 3; 3 dels 7 participants (42,8%) mostren un increment del nombre d'enunciats de discurs professionalitzador, 1 dels 7 participants (14,2%) mostra una disminució del nombre d'enunciats de discurs professionalitzador explícit mentre que 3 dels 7 participants (42,8%) mostren el mateix nombre d'enunciats de discurs professionalitzador explícit a l'inici i al final del procés d'ensenyament-aprenentatge. Pel que fa al nombre de repeticions d'enunciat de discurs professionalitzador explícit en 3 dels 7 participants (42,9%) el nombre de repeticions disminueix mentre que en els restants 4 participants de 7 (57,1%) el nombre de repeticions es manté igual.

Tal com mostren les taules 12 i 13 cal destacar que els casos 3 i 4 mostren una major coincidència amb els enunciats de discurs professionalitzador en comparació amb els casos 1 i 2. La variabilitat dels enunciats de discurs professionalitzador de psicopedagogia és major que la variabilitat del discurs de ciències polítiques. Aquest fet pot ser interpretat en base a una raó de contingut, però també en base al tipus de tasques: pels continguts de psicopedagogia l'activitat era un debat mentre que pels continguts de ciències polítiques l'activitat era individual. El debat implica més interacció social mentre que el treball individual implica interacció amb els materials.

CAS 3. CIÈNCIES POLÍTiques. CONCEPCIÓ DE LA PRÀCTICA.												
DISCURS PROFESSIONALITZADOR EXPLÍCIT												
N.	ABANS DEL PROCÉS					DURANT EL PROCÉS	DESPRÉS DEL PROCÉS					
22	No inclou cap enunciat					No hi ha interacció	105	106	25			
23	107	107	39			No hi ha interacció	107	107	25			
24	100	100	106			No hi ha interacció	No s'inclou cap enunciat					
25	106	100	33	106	100	No hi ha interacció	106	100	33	100		
26	106	33	1	100		No hi ha interacció	106	25	1	27		
27	100	100				No hi ha interacció	106	57	25			
28	100	106				No hi ha interacció	106	1	27	39	24	

Taula 12: Cas 3. Concepció de la pràctica. Discurs professionalitzador explícit.

La taula 13 mostra els enunciats de discurs professionalitzador explícit verbalitzats pels participants del cas 4; 2 dels 4 participants (50%) mostren un increment del nombre d'enunciats de discurs professionalitzador, 2 dels 4 participants (50%) mostra una disminució del nombre d'enunciats de discurs professionalitzador explícit mentre que cap participant mostra el mateix nombre d'enunciats de discurs professionalitzador explícit a l'inici i al final del procés d'ensenyament-aprenentatge. Pel que fa al nombre de repeticions d'enunciats observat cal destacar que en 3 dels 4 (75%) participants el nombre de repeticions disminueix de l'inici del procés al final del procés.

CAS 4. CIÈNCIES POLÍTiques. CONCEPCIÓ DE LA PRÀCTICA.													
DISCURS PROFESSIONALITZADOR EXPLÍCIT													
N.	ABANS DEL PROCÉS					DURANT EL PROCÉS	DESPRÉS DEL PROCÉS						
29	106	100	100			No hi ha interacció	No s'inclou cap enunciat.						
30	106					No hi ha interacció	No s'inclou cap enunciat.						
31	100	101	100	106		No hi ha interacció	106	54	55	75	76	77	106
32	100	106	25	100		No hi ha interacció	1	25	89	26	100		

Taula 13: Cas 4. Concepció de la pràctica. Discurs professionalitzador explícit.

Els productes de l'aprenentatge, és a dir, els documents que els alumnes calia que lliuressin al docent per tal d'avaluar la construcció del coneixement han estat analitzats. Tal com mostren les taules 13 i 14 és molt destacable el fet que el discurs dels productes

de l'aprenentatge conté força més enunciats en comparació amb els instruments complementats. Si bé els enunciats més freqüents es mantenen, hi ha un canvi en comparació al discurs contingut als instruments que fa referència al major nombre d'enunciats. Aquest fet l'interpretem en el sentit que els alumnes han construït un discurs el màxim de complet possible atenent al fet que l'activitat de les docents és avaluativa. La planificació dels processos d'ensenyament-aprenentatge recollia el fet que els productes lliurats serien avaluats i el seu complement era obligat.

La taula que mostrem a continuació (taula 14) recull els valors total en relació a l'increment del nombre d'enunciats, la disminució del nombre d'enunciats i el manteniment del nombre d'enunciats pels 32 participants dels quatre casos. Aquesta taula il·lustra els resultats comentats fins ara:

CONCEPCIÓ DE LA PRÀCTICA.						
DISCURS PROFESSIONALITZADOR EXPLÍCIT						
	INCREMENT DEL NOMBRE D'ENUNCIATS		DISMINUCIÓ DEL NOMBRE D'ENUNCIATS		MATEIX NOMBRE D'ENUNCIATS	
	Nombre	Percentatge	Nombre	Percentatge	Nombre	Percentatge
CAS 1	7	22%	3	9%	1	3%
CAS 2	5	16%	2	6%	3	9%
CAS 3	3	9%	1	3%	3	9%
CAS 4	2	6%	2	6%	0	0%
TOTALS	17	53%	8	25%	7	22%

Taula 14: Totals. Concepció de la pràctica. Discurs professionalitzador explícit.

Alhora, de la mateixa manera que succeïa amb el discurs professionalitzador tàcit, l'activitat mostra un nombre major d'enunciats de discurs professionalitzador explícit en comparació amb els enunciats identificats a la resta de text dels participants (taules 15 i 16). Aquests resultats els interpreten atenent al fet que l'activitat és objecte d'avaluació per part de la docent.

CAS 1. PSICOPEDAGOGIA. CONCEPCIÓ DE LA PRÀCTICA. ACTIVITAT: DISCURS PROFESSIONALITZADOR EXPLÍCIT.																						
N.																						
1	25	27	24	24	25	27	27	30	138	1	2	144	25	30	25							
2	12	146	72	116	118	1	2	135	25	102	27	53	35	146	72	35	35	35				
3	116	121	25	26	25	35	53	26	24	25	12	53	35	29	138							
4	25	53	35	106	138	103	25	138	23	35	27	27										
5	138	25	35 erroni	53	102	38																
6	138	27	7	146	157	148	25	102	35	145 al 153	102	25	132	53	145 al 153	12	160	8	35	53	160	146
7	25	35	24	102	26	138	106															
8	35	35	35 erroni	25	100	23	72	75	138	35 erroni	138	84										
9	102	129	53	35 erroni	23	138	145	106	103	29	103	35										
10	71	107	105	23	138	71	160	100	146	53	35											
11	7	8	11	38	71	11	35	9	69	71	100	71	103	160	112	35 erroni	38					

Taula 14: Cas 1. Concepció de la pràctica. Discurs professionalitzador explícit. Activitat.

CAS 2 CIÈNCIES POLÍTIQUES. CONCEPCIÓ DE LA PRÀCTICA.																			
ACTIVITAT: DISCURS PROFESSIONALITZADOR EXPLÍCIT																			
N.																			
12	104	161	7	8	9	35 erroni	102	35 erroni	138	161									
13	127	8	71	127	138	103	102	104	102										
14	102	103	71	71	127	40	102	104	29	30	31	32	33	34	35	36	37		
15	35	104	25	25	138	103	161	138	161	102	35	11	35	127	39 erroni				
16	138	35	102	102	35	132	102	35	108	39	11	11	35	27	71	23			
17	23	35	103	102	127	35	11												
18	103	27	138	35	160	23	127	29	103	25									
19	25	82	35	102	35 erroni	139													
20	103	132	100	143	27	51	127	146	104	153	138	144	102	35	127	27	103	102	102
21	35	36	138	56	146	35	103	23	1										

Taula 15: Cas 2. Concepció de la pràctica. Discurs professionalitzador explícit. Activitat.

Els resultats de discurs professionalitzador tàcit i discurs professionalitzador explícit ens mostren que els participants verbalitzen un nombre molt reduït d'enunciats de tots els possibles. És a dir, la concepció de la pràctica es redueix a un nombre d'enunciats molt petit respecte al nombre d'enunciats totals. També ens mostren que els participants tendeixen a repetir els esmentats enunciats. Per tal de quantificar l'ús dels enunciats hem cercat els següents indicadors:

- Freqüència d'enunciats de discurs professionalitzador que verbalitzen els participants a les comunicacions escrites, als instruments i als productes de l'aprenentatge. Per tal de fer el sumatori del número d'enunciats hem optat per no comptar aquells enunciats que apareixen duplicats en un mateix text²³.
- Freqüència de repeticions d'enunciats de discurs professionalitzador. Aquest indicador inclou el recompte d'enunciats que apareixen repetits en un mateix text.
- Percentatge d'enunciats de discurs professionalitzador verbalitzats pels participants en relació al total d'enunciats de discurs professionalitzador possibles. Aquest indicador es calcula dividint el nombre d'enunciats de discurs professionalitzador que verbalitzen els participants per total d'enunciats de discurs professionalitzador²⁴ i multiplicant per cent.
- Enunciats més freqüents. Són aquells enunciats que els participants verbalitzen amb més freqüència.

A continuació mostrem els resultats:

²³ Per text entenem el discurs recollit a les interaccions electròniques, el discurs recollit als instruments lliurats abans i després del procés d'ensenyament-aprenentatge ja siguin els supòsits pràctics o les preguntes obertes, el discurs recollit als productes de l'aprenentatge.

²⁴ Pels casos 1 i 2 el total d'enunciats de discurs professionalitzador és 163. Pels casos 3 i 4 el total d'enunciats de discurs professionalitzador és 107.

CONCEPCIÓ DE LA PRÀCTICA. DISCURS PROFESSIONALITZADOR TÀCIT.							
	ABANS DEL PROCÉS				DESPRÉS DEL PROCÉS		
	N.	Freqüència	Repeticions	Percentatge d'enunciats	Freqüència	Repeticions	Percentatge d'enunciats
CAS 1	1	4	2	3%	16	3	10%
	2	3	3	2%	11	3	7%
	3	7	1	4%	8	1	5%
	4	9	8	6%	0	0	0%
	5	1	0	1%	1	0	1%
	6	3	1	2%	7	0	4%
	7	4	1	3%	3	0	2%
	8	10	2	6%	8	2	5%
	9	2	0	1%	8	0	5%
	10	2	2	1%	7	1	4%
	11	3	0	2%	3	1	2%
CAS 2	12	4	1	3%	3	0	2%
	13	3	0	2%	6	0	4%
	14	2	0	1%	0	0	0%
	15	2	0	1%	0	0	0%
	16	2	0	1%	5	1	3%
	17	3	0	2%	5	1	3%
	18	5	0	3%	3	0	2%
	19	2	2	1%	5	0	3%
	20	5	0	3%	1	0	1%
	21	1	0	1%	2	0	2%
CAS 3	22	5	0	5%	0	0	0%
	23	2	2	2%	3	0	3%
	24	0	0	0%	0	0	0%
	25	2	1	2%	2	0	2%
	26	2	0	2%	2	0	2%
	27	2	0	2%	4	0	4%
	28	3	0	2%	3	0	3%
CAS 4	29	0	0	0%	0	0	0%
	30	1	0	1%	0	0	0%
	31	1	0	1%	2	0	2%
	32	2	1	2%	2	0	2%
TOTALS		97	27		120	13	

Taula 17: Taula de resultats de discurs professionalitzador tàcit.

La taula 17 mostra que la freqüència d'enunciats de discurs professionalitzador explícit que verbalitzen els participants abans d'iniciar el procés d'ensenyament-aprenentatge és menor que la freqüència d'enunciats de discurs professionalitzador verbalitzats en

finalitzar el procés. Alhora el nombre de repeticions d'enunciat disminueix de l'inici del procés al final del procés. També cal destacar que el percentatge d'enunciats de discurs professionalitzador verbalitzats pels alumnes és molt baix: el participant que més enunciats verbalitza ho fa només en un 10% mentre que el participants que menys enunciats verbalitza ho fa en un 0%.

Alhora cal destacar els enunciats de discurs professionalitzador explícit que verbalitzen els participants abans d'iniciar el procés d'ensenyament-aprenentatge és menor que la freqüència d'enunciats de discurs professionalitzador verbalitzats en finalitzar el procés. El nombre de repeticions d'enunciat disminueix de l'inici del procés al final del procés. També cal destacar que el percentatge d'enunciats de discurs professionalitzador verbalitzats pels alumnes és molt baix: el participant que més enunciats verbalitza ho fa només en un 5,52% mentre que el participants que menys enunciats verbalitza ho fa en un 0,00%. Pels casos 1 i 2 els enunciats més freqüents són el 25, 27, 35, 82 i 103 mentre que els enunciats més freqüents pels casos 3 i 4 són el 100 i el 106.

Així:

Cas 1-Abans del procés els enunciats més freqüents són l'enunciat 39 (verbalitzat per 7 alumnes d'11), l'enunciat 40 (verbalitzat per 6 alumnes d'11) i l'enunciat 27 (verbalitzat per 6 alumnes d'11). Després del procés els enunciats més freqüents són l'enunciat 40 (verbalitzat per 5 alumnes d'11), l'enunciat 25 (verbalitzat per 5 alumnes d'11) i l'enunciat 39 (verbalitzat per 6 alumnes d'11).

Cas 2-Abans del procés l'enunciat més freqüent era l'enunciat 39 (verbalitzat per 5 alumnes de 10). Després del procés no hi ha cap enunciat més freqüent.

Cas 3-Abans del procés els enunciats més freqüents són l'enunciat 106 (verbalitzat per 4 alumnes de 7) i l'enunciat 1 (verbalitzat per 4 alumnes de 7). Després del procés d'enunciat més destacat és el 106 (verbalitzat per 3 alumnes de 7).

Cas 4-Abans del procés l'enunciat més freqüents era el 100 (verbalitzat per 2 alumnes de 4). L'enunciat 100 també és el més freqüent en acabar el procés d'ensenyament-aprenentatge (verbalitzat per 2 alumnes de 4).

	ABANS DEL PROCÉS			DURANT EL PROCES			DESPRÉS DEL PROCES			
	N.	Freqüència	Repeticions	Percentatge	Freqüència	Repeticions	Percentatge	Freqüència	Repeticions	Percentatge
CAS 1	1	9	1	6%	3	0	2%	4	0	2%
	2	1	0	1%	3	0	2%	4	1	2%
	3	2	0	1%	22	4	14%	6	1	4%
	4	5	0	3%	35	0	22%	6	0	4%
	5	4	2	3%	0	0	0%	2	1	1%
	6	4	1	3%	9	2	6%	10	1	6%
	7	3	1	2%	4	1	3%	5	0	3%
	8	3	1	2%	0	0	0%	5	0	3%
	9	4	0	3%	0	0	0%	4	1	2%
	10	2	0	1%	4	0	2%	3	0	2%
	11	4	0	3%	3	0	2%	1	0	1%
CAS 2	12	4	0	3%	1	0	1%	4	0	3%
	13	1	0	1%	2	0	1%	3	0	2%
	14	2	0	1%	5	0	3%	4	0	2%
	15	1	1	1%	6	0	4%	4	0	2%
	16	2	1	1%	3	0	2%	6	0	4%
	17	4	0	3%	4	1	2%	4	0	2%
	18	4	0	3%	2	0	1%	3	0	2%
	19	5	0	3%	4	1	2%	4	1	2%
	20	3	0	2%	4	0	2%	3	0	2%
	21	3	0	2%	5	1	3%	3	1	2%
CAS 3	22	0	0	0%	El discurs professionalitzador explícit no va ser verbalitzat durant el procés degut a què no es va produir debat.	3	0	3%		
	23	2	1	2%		2	1	2%		
	24	2	1	2%		0	0	0%		
	25	3	2	3%		3	1	3%		
	26	4	0	4%		4	0	4%		
	27	1	1	1%		3	0	3%		
	28	2	0	2%		5	0	5%		

CAS 4	29	2	1	2%	El discurs professionalitzador explícit no va ser verbalitzat durant el procés degut a què no es va produir debat.	0	0	0%	
	30	1	0	1%		0	0	0%	
	31	3	1	3%		6	1	6%	
	32	3	1	3%		5	0	5%	
Mitjana	3	0,5	2%	6	0,5	4%	4	0,3	3%

Taula 18: Taula de resultats de discurs professionalitzador explícit.

Els enunciats verbalitzats són diferents en funció del tipus d'activitat proposat; en el coneixement tàcit trobem els enunciats 39, 40, 25, 27, 39 de la concepció de psicopedagogia i 100, 106 i 1 de la concepció de ciències polítiques, mentre que en el coneixement explícit trobem els enunciats 25, 27, 35, 103, 82 de la concepció de psicopedagogia i 100, 106 i 25 de la concepció de ciències polítiques.

Observem doncs que:

- En el cas 1-Abans del procés els enunciats més freqüents són l'enunciat 25 (verbalitzat per 5 alumnes dels 11) i l'enunciat 27 (verbalitzat per 4 alumnes dels 11). Durant el procés els enunciats verbalitzats més freqüentment van ser l'enunciat 25 (verbalitzat per 4 alumnes dels 11) i l'enunciat 35 (verbalitzat per 4 alumnes dels 11). Després del procés d'ensenyament-aprenentatge l'enunciat més freqüent és l'enunciat 25 (verbalitzat per 8 alumnes dels 11).
- En el cas 2-Abans del procés d'ensenyament-aprenentatge no va ser observat cap enunciat més freqüent. Durant el procés l'enunciat més freqüent fou l'enunciat 103 (verbalitzat per 5 alumnes dels 10) mentre que en finalitzar el procés d'ensenyament-aprenentatge l'enunciat més freqüent va ser el 82 (verbalitzat per 3 alumnes de 10).
- En el cas 3-Abans del procés els enunciats més freqüents van ser l'enunciat 100 (verbalitzat per 5 alumnes de 7) i l'enunciat 106 (verbalitzat per 4 alumnes de 7). Durant el procés no fou observat cap enunciat més freqüent mentre que després

del procés els dos enunciats més freqüents van ser l'enunciat 106 (verbalitzat per 5 alumnes de 7) i l'enunciat 25 (verbalitzat per 4 alumnes de 7).

- En el cas 4-Abans del procés l'enunciat més freqüents va ser l'enunciat 106 (verbalitzat per 3 alumnes de 4) i l'enunciat 100 (verbalitzat per 3 alumnes de 4). Durant i després del procés d'ensenyament-aprenentatge no va ser observat cap enunciat més freqüent.

Observant els participants, ja no tan globalment, és important també el qual hi ha participants que no mostren un increment amb el nombre d'enunciats verbalitzats al finalitzar el procés d'ensenyament-aprenentatge. Aquest fet es dona tant en el discurs professionalitzador tàcit com en el discurs professionalitzador explícit. Hi ha participants que construeixen discurs professional tàcit i en canvi, no construeixen discurs professional explícit i a l'inrevés.

Les qualificacions que la docent va assignar a les activitats reforcen el resultat que el discurs professionalitzador explícit s'estableix a partir d'un nombre molt reduït d'enunciats (taula 19). Recordem que l'activitat o PAC pels casos 1 i 2 consistia en un debat i posterior síntesi entorn la pregunta *Quines competències cal que tingui el psicopedagog?* per tant, l'activitat era propera al discurs professionalitzador explícit (veure annex 1). Les qualificacions assignades per la docent als alumnes del cas 1 i el cas 2 són les següents:

CAS	PARTICIPANT	QUALIFICACIÓ	NOMBRE D'ENUNCIATS DE DISCURS PROFESSIONALITZADOR EXPLÍCIT
CAS 1	Participant 1	A	15
	Participant 2	B	18
	Participant 3	B	15
	Participant 4	B	12
	Participant 5	B	6
	Participant 6	C+	28
	Participant 7	A	7
	Participant 8	B	12
	Participant 9	B	12
	Participant 10	A	11
	Participant 11	B	17
	Participant 12	B	10
	Participant 13	C+	9
	Participant 14	C+	17
	Participant 12	A	15
	Participant 13	A	16
	Participant 14	B	7
	Participant 18	C+	10
	Participant 19	A	6
	Participant 20	B	19
	Participant 21	C+	9

Taula 19. Comparació qualificacions de la docent amb nombre d'enunciats de discurs professionalitzador explícit trobats.

La taula 19 mostra les qualificacions de la docent als participants dels casos 1 i 2. Tot i que aquestes qualificacions no són un resultat esperat a partir del disseny de la recerca considerem rellevant incloure'l perquè de nou reforça el resultat que la concepció de la pràctica del discurs professionalitzador explícit s'articula amb un nombre reduït d'enunciats (entre 6 i 28) però per a la docent els discurs dels alumnes han estat suficient com per considerar que els textos reflectien els enunciats del material.

Fins aquí hem descrit la concepció de la pràctica de discurs professionalitzador tàcit i la concepció de la pràctica de discurs professionalitzador explícit, ara bé, per acabar

L'anàlisi de la concepció de la pràctica cal afegir un resultat no esperat. Aquest resultat fa referència al període de temps que dediquen els participants a iniciar el treball amb el material i l'activitat. En aquest sentit, hem trobat dos resultats destacats: d'una banda els alumnes no inicien la lectura del material el dia en què les docents estableixen en la planificació del curs que es començarà a treballar el material i l'activitat. És a dir, la consigna que estableixen les docents respecte als períodes temporals no es seguida pels alumnes. Contràriament, l'alumne que inicia primer el treball amb el mòdul, ho fa 15 dies abans de la data de lliurament, per tant, 5 dies després que la professora donés la consigna d'iniciar el treball amb el contingut i l'activitat.

La mitjana de temps que triguen els alumnes a iniciar el procés d'ensenyament-aprenentatge és de 8 dies abans de la data de lliurament de l'activitat pels participants de psicopedagogia i 6 dies abans pels participants de ciències polítiques. D'altra banda, com es pot observar hem trobat que el període dedicat pels alumnes dels casos 1 i 2 és diferent al període dedicat pels alumnes dels casos 3 i 4. La intenció d'aquesta tesi no és establir comparacions ara bé, hem observat que els alumnes dels casos 1 i 2 inicien la lectura 8 dies abans de la data de lliurament mentre que els alumnes 3 i 4 ho fan 6 dies sent aquesta diferència significativa²⁵. Per tant, els alumnes de psicopedagogia dediquen més temps al treball amb el material i amb l'activitat. Aquest resultat pot ser interpretat en dos sentits: en relació al propi contingut professionalitzador o bé al tipus d'activitat (debat enfront treball individual). Ens decantem per aquesta segona opció donar que el debat comporta haver d'enviar més d'un missatge per acomplir amb l'activitat proposada de manera que malgrat la data de finalització de l'activitat queda fixada de fet els alumnes han d'haver enviat més d'una missatge: a la pràctica la data de finalització del debat és la data en què els alumnes poden enviar el darrer missatge.

7.3 ELS ENUNCIATS DE DISCURS PROFESSIONALITZADOR DESTACATS PELS ALUMNES: LES TENSIONS DE LA CONCEPCIÓ A LA PRÀCTICA.

Recordem que les tensions són divergències entre les diferents forces o elements de la comprensió de l'alumne-professional pel que fa al context, al contingut o als alumnes.

²⁵ El valor obtingut a la prova de regressió ha estat 4,1 amb 26 graus de llibertat i un nivell de significació de 0,0.

Aquestes tensions són expressades com disconformitats o confusions que interfereixen amb el trasllat de les intencions del professor a l'acció de l'aula (Freeman, 1993). Per tal d'identificar aquestes tensions de la concepció a la pràctica ha estat analitzat tot el discurs dels alumnes; ara bé, ha estat en el discurs explícit, concretament en les respostes donades al qüestionari de seguiment, on han estat identificats més fragments de tensió de la concepció a la pràctica. Així doncs, en aquest apartat donarem resposta a la pregunta de recerca:

C. Quines tensions de la concepció a la pràctica dels alumnes de les assignatures professionalitzadores *Models d'orientació i intervenció psicopedagògica* i *Anàlisi de polítiques públiques* són verbalitzades en el procés d'ensenyament-aprenentatge en contextos asincrònics?

Els alumnes van ser qüestionats en relació a aquells enunciats que consideraven que eren més destacats: es demanava als alumnes que citessin aquells enunciats continguts als materials, a les comunicacions escrites del docent o a les comunicacions escrites dels alumnes que havien estat objecte del seu interès. Els participants podien destacar els enunciats perquè eren molt coincidents amb la seva concepció de la pràctica o precisament per tot el contrari; perquè no hi estaven d'acord. Aquestes preguntes van ser formulades tres vegades durant el procés d'ensenyament-aprenentatge. L'objectiu d'aquestes preguntes era que els alumnes verbalitzessin les tensions en la concepció de la pràctica en cas de donar-se. Els participants tenien l'opció de:

- Destacar l'enunciat per considerar-lo rellevant. En aquest cas verbalitzaven l'acord amb l'enunciat tot destacant-lo com especialment rellevant en la seva concepció a la pràctica.
- Destacar l'enunciat per mostrar el seu desacord amb l'esmentat enunciat: verbalitzar tensions en la concepció de la pràctica.

A continuació mostrem quatre exemples de fragments de tensió de la concepció a la pràctica identificats:

- *“No estic d’acord en la idea correctiva d’assessorament”* Fragment de la resposta d’una participant del cas 1 a la pregunta *Dels paràgrafs que t’han cridat més l’atenció, amb quins no hi estàs d’acord?* Aquest fragment correspon a un desacord amb l’enunciat 43 de discurs professionalitzador de psicopedagogia etiquetat com *“finalitat correctiva”*.
- Una participant del cas 2 fa el següent comentari *“...a vegades el que es transmet és difícil d’assimilar pels alumnes i els resultats no són gaire positius”*. Aquest comentari està referit a *“Les dificultats d’aprenentatge dels alumnes es poden explicar com a dèficits a la mediació rebuda”*.
- *“No estic d’acord amb l’afirmació de que el model racional sigui la millor solució possible donat que els paràmetres d’anàlisi han de ser fixos i l’escenari de decisió estable, per tant no pot ser en molts casos la millor solució.”* Aquest fragment és part del discurs d’una participant del cas 3 que mostra desacord amb l’enunciat 78 *“esquema model racional”* de discurs professionalitzador de ciències polítiques.
- *“La existència d’unes trames més o menys estables de relacions d’interdependència entre actors de diversa índole que explicaran el procés de polítiques públiques”*. Aquesta és una tensió que afecta a un enunciat, identificat com rellevant per la docent de ciències polítiques. Un participant del cas 4 mostra aquesta tensió amb l’enunciat 44 *“xarxes polítiques”*.

N.	CAS 1. PSICOPEDAGOGIA. DESTACA DURANT EL PROCES I VERBALITZA TENSIONS									
1	70 al 95	22	23	24	111	70 al 95	70 al 95	109 al 121		
2	23	35	35 erroni	93	112	93	53	23	53	111
3	111	85	138							
4	No destaca cap enunciat ni verbalitza tensions amb la concepció de la pràctica									
5	38 al 40	103 al 110	113 al 120	70 al 95	Tensió de l'enunciat 145 al 159		Tensió de l'enunciat 38 al 44			
6	100	160	103	116 al 121	Tensió amb l'enunciat 132		138			
7	111									
8	53	38 al 44								
9	146	103	45 al 47	Tensió amb l'enunciat 60						
10	105	104	70	104	38 al 49					
11	24	11	155	27						

Taula 20: Taula de resultats de tensions amb la concepció de la pràctica. Cas 1.

Tal com es pot apreciar a la taula 20, on es recullen els enunciats que els alumnes van destacar en el discurs de psicopedagogia (cas 1) tots els participants llevat d'un van esmentar que un o diversos enunciats coincidien amb la seva concepció prèvia. Per tant, de la mateixa manera que succeïa amb els resultats de la concepció de la pràctica, un conjunt determinat d'enunciats és identificat com més rellevant en la concepció de la pràctica de cada alumne-professional en particular. En aquest cas, destacaven un enunciat atenent a la demanda implícita de si hi havia algun fragment del text que, d'acord amb el seu parer, fos més destacat que la resta. Els enunciats destacats pels alumnes són aquells que coincideixen amb la seva concepció a la pràctica. Cal destacar que aquests enunciats són molt diversos; depenen del participant i no s'ha observat clarament un enunciat o grup d'enunciats especialment més freqüent que la resta.

Alhora 3 dels 10 participants que van esmentar un nombre determinat d'enunciats com més rellevant van identificar una o més d'una tensió amb la seva concepció de la pràctica. També cal destacar que un participant respon que considera rellevant l'enunciat 35 però el formula erròniament. En un moment posterior i en la interacció social en la comunitat de pràctica, aquest enunciat es manifestà com una tensió en la concepció de la pràctica per a més d'un participant. No hem trobat un enunciat o grup d'enunciats que porti a major tensió en la concepció a la pràctica. És a dir, les tensions amb la concepció de la pràctica depenen del participant. Destaquem en aquest punt que l'enunciat 35 del contingut de psicopedagogia va ser entès erròniament durant la interacció per diversos participants. Ara bé, contràriament al que podia semblar, aquesta comprensió errònia només va generar tensió en la concepció a la pràctica en dos dels 21 participants (participants 2 i 15). Precisament, un dels enunciats que ha estat verbalitzat amb més freqüència, l'enunciat 35, ha estat reconegut per la comunitat de pràctica del cas 1 com un enunciat "mal entès". La interacció entre els alumnes-professionals del cas 1 mostra un debat entorn la comprensió d'aquest enunciat amb un esforç per procurar *"fer-lo més clar, distingible i precís, separant cada una de les parts o diferenciant àrees organitzades en una unitat coherent i amb significat unificat"*, tal com esmentava Freeman (1991: 446). L'enunciat 35, referit a l'actitud dialogant i negociadora que ha de mantenir el psicopedagog en la seva intervenció, va ser ampliat per la docent mitjançant una comunicació electrònica. En la comunicació electrònica la docent relacionava l'actitud dialogant i negociadora del psicopedagog amb les àmplies

competències professionals d'aquest fent una demanda implícita de treballar aquest enunciat. La tensió en la concepció de la pràctica es va produir en la comunitat de pràctica; concretament la comunitat de pràctica del cas 1 va construir un discurs entorn el nombre excessiu de competències relacionades amb l'actitud del psicopedagog.

N.	CAS 2. PSICOPEDAGOGIA. DESTACA DURANT EL PROCES I							
	VERBALITZA TENSIONS							
12		38	38	160	38			
13		11	80	49 al 69	70 al 95	96 al 125		
14		41	23	23				
15		125	35 articulat					
16		145 a 159	22 al 144					
17		27	24	104	38	49	8	24
18		71	26					
19	160	114 al 120	111					
20		71	153					
21		100						

Taula 21: Taula de resultats de tensions amb la concepció de la pràctica. Cas 2.

La taula 21 mostra resultats molt similars pel cas 1 i el cas 2. De nou, els alumnes professionals identifiquen un conjunt reduït d'enunciats per sobre d'un altre. Ara bé, els participants del cas 2, a diferència del cas 1, no identifiquen cap enunciat com no coincident amb la seva concepció de la pràctica. Per tant, en ser implícitament qüestionats no verbalitzen cap tensió en la pràctica. És important recordar en aquest punt que la diferència entre els participants del cas 1 i del cas 2 és una variant en el tipus d'activitat; mentre els alumnes del cas 1 atendien a la demanda de participar en un debat entorn una qüestió de psicopedagogia, els alumnes del cas 2 atendien a la mateixa activitat però amb la variant que se'ls va comunicar la consigna que procuressin arribar a un acord en la resposta. Considerem que aquesta variant de l'activitat pot explicar en alguna mesura la diferència entre la presència de tensions de la concepció de la pràctica en els casos 1 i 2. Els participants del cas 2 sabien en iniciar el procés d'ensenyament-aprenentatge que serien avaluats a partir de les contribucions enviades al espai comú i que les esmentades contribucions havien de construir un discurs que tingués com a finalitat l'acord. En aquest sentit, considerem molt probable que enlloc de tendir a fer

els enunciats “*més clars, distingibles i precisos*”, tal com succeeix en la tensió en la pràctica, tendissin a la convergència en detriment d'una comprensió dels enunciats que destaqués les diverses formes entendre'l.

CAS 3. CIÈNCIES POLÍTiques. DESTACA DURANT EL PROCES I VERBALITZA TENSIONS								
N.							Tensió a l'enunciat	Tensió a l'enunciat
22	1 al 41	5 al 8	39	44	52 al 74	39	44	45
23	No destaca cap enunciat ni verbalitza tensions amb la concepció de la pràctica							
24								
25	No destaca cap enunciat ni verbalitza tensions amb la concepció de la pràctica							
26	No destaca cap enunciat ni verbalitza tensions amb la concepció de la pràctica							
27	No destaca cap enunciat ni verbalitza tensions amb la concepció de la pràctica							
28	6	10	6					

Taula 22: Taula de resultats de tensions amb la concepció de la pràctica. Cas 3.

La taula 22 mostra els enunciats de discurs professionalitzador de ciències polítiques que els participants van destacar alhora que les tensions en la concepció de la pràctica verbalitzada. És molt destacable el fet que només dos dels set participants van esmentar que un o diversos enunciats els semblaven més destacats, i alhora un d'aquests dos participants va esmentar en dos moments del procés el mateix enunciat. Aquests resultats són diferents als trobats en els casos 1 i 2. Atenent al significat de la concepció de la pràctica i la tensió en la concepció de la pràctica (Berlak i Berlak, 1981; Lampert, 1985; Lyons 1990; Freeman, 1993), el contingut i l'activitat no han estat descrits com factors destacats en l'aparició de tensions en la concepció de la pràctica. Ara bé, a l'apartat anterior hem descrit resultats que sostenen que la concepció de la pràctica en el discurs explícit i la concepció de la pràctica en el discurs tàcit són diferents tant en el contingut de psicopedagogia com en el contingut de ciències polítiques. Per tal d'interpretar aquest resultat considerem pertinent analitzar conjuntament els casos 3 i 4. Si interpretem els resultats que mostren les taules 22 i 23 (els enunciats destacats i les tensions de la concepció de la pràctica en el coneixement professionalitzador en ciències polítiques) veiem que en la meitat dels participants no destaca cap enunciat en verbalitzar tensions en la concepció de la pràctica. Els dos participants del cas 4 que

verbalitzen tensions en la concepció de la pràctica coincideixen en dos dels enunciats (enunciat 54 i enunciat 79). Així doncs els alumnes que verbalitzen tensions a la pràctica són els participants 2, 5, 6 i 9 del cas 1, el participant 15 del cas 2 que mostra un enunciat amb tensió en la concepció a la pràctica, però en la mateixa comunicació electrònica en què verbalitza aquesta tensió també la resol tot articulant l'enunciat de discurs professionalitzador, les comunicacions dels companys i la comunicació de la consultora i el participant 22 del cas 3.

N.	CAS 4. CIÈNCIES POLÍTIQUES. DESTACA DURANT EL PROCES I					
	VERBALITZA TENSIONS					
29	21	54	66	75	79	
30	No destaca cap enunciat ni verbalitza tensions amb la concepció de la pràctica					
31	79	44	89	90	54	44
32	No destaca cap enunciat ni verbalitza tensions amb la concepció de la pràctica					

Taula 23: Taula de resultats de tensions amb la concepció de la pràctica. Cas 4.

7.4 LES COMUNITATS DE PRÀCTICA PROFESSIONALITZADORA.

Recordem que les comunitats de pràctica han estat definides com “*grups de persones constituïts informalment que comparteixen pràctiques i passió per un repte: són enginyers dedicats a drenar aigües profundes, consultors especialitzats en marketing estratègic o directius d'oficines bancàries. Algunes comunitats de pràctica necessiten veure's regularment. D'altres estan connectades per correu electrònic. Una comunitat de pràctica pot o no tenir una agenda implícita i, si això succeeix, pot no seguir-la. Inevitablement però les persones d'una comunitat de pràctica comparteixen les seves experiències d'una manera creativa per afrontar els reptes*” (Wenger, 2000a:159). En aquest apartat descriurem com són les quatre comunitats observades sent molt conscients de què la formalitat dels processos d'ensenyament-aprenentatge és un element diferenciador entre les comunitats de pràctica definides per Wenger (2000a) i les comunitats professionalitzadores que s'han estructurat en els esmentats processos. És a dir, les quatre comunitats de pràctica no són informals en el sentit que s'estructuren i es dinamitzen en un entorn formal universitari però aquest fet no impedeix de

considerara que les característiques trobades en els quatre grups ens permeten identificar-los com comunitats. Per tant, donarem resposta a la pregunta de recerca:

D. Quines característiques tenen les comunitats professionalitzadores dels alumnes que cursen les assignatures *Models d'orientació i intervenció psicopedagògica* i *Anàlisi de polítiques públiques* que aprenen en contextos asincrònics?

En una primera aproximació a les comunitats professionalitzadores hem optat per cercar resultats descriptius per mitjà del programa informàtic “UCINET 6 for Windows”. Aquests resultats donen una aproximació gràfica molt vàlida a les quatre comunitats, encara que l'anàlisi cal complementar-lo amb els resultats del posicionament i el balanç paritat-poder.

7.4.1 RESULTATS DESCRIPTIUS.

Per tal de descriure tot fent gràfiques les interaccions en les comunitats professionalitzadores s'ha optat per cercar els següents resultats (veure annex 4 per una mostra dels resultats obtinguts amb UCINET 6 for Windows):

1. Densitat de la comunitat professionalitzadora i desviació estàndard d'aquesta densitat. És una mesura de les propietats de la xarxa. Aquest percentatge mesura la relació de proporcions existents sobre el total de relacions possibles. Indica la intensitat de les relacions en el conjunt de la xarxa (Rodríguez, Fredesvindra, <http://www.ub.es/epp/redes/guia.DOC>, p.9)
2. Reciprocitat de la comunitat professionalitzadora. Un membre de la comunitat és assolible pels altres si existeix un conjunt de connexions que van de l'un a l'altre. Si la reciprocitat indica que hi ha membres connectats, aleshores és un indicador de xarxa desestructurada amb possibilitat de subgrups.

3. Nombre de subgrups de la comunitat professionalitzadora (número de ²⁶cliques en termes d'UCINET 6 Windows). Determinar el nombre de subgrups permet analitzar el comportament de la xarxa en el seu conjunt en funció de la posició dels membres de la comunitat en aquests subgrups.
4. Representació gràfica de la comunitat professionalitzadora. Permet la visualització de la comunitat. Per tal d'obtenir la representació gràfica ha estat emprada l'eina Netdraw d'UCINET 6 (concretament l'opció *ucinet network* del menú *file*).
5. Índex de poder de Bonacich. Índex de poder calculat a partir de la centralitat de cada participant en relació a la resta de participants.

Aquests cinc càlculs ens aporten dades per caracteritzar les quatre comunitats professionalitzadores observades. Ens interessa especialment la caracterització de les comunitats des de l'òptica de les interaccions socialment autèntiques, tal com hem esmentat a l'apartat 4.1. És a dir, una interacció per a l'exploració i la cerca de significats en el seu context i la construcció de significats conjunts dins la limitació del contingut, l'activitat i la participació. Els membres d'una comunitat professionalitzadora queden definits pel que fan junts i pel que aprenen per mitjà de l'acoplament mutu en les activitats. Els índexs densitat de la comunitat i desviació estàndard d'aquesta densitat, reciprocitat de la comunitat professionalitzadora, nombre de subgrups de la comunitat, l'índex de Bonacich i la representació gràfica de la comunitat professionalitzadora són descriptors de la capacitat de la comunitat per establir les limitacions del contingut, l'activitat i la participació. Aquests índexs ens permeten una aproximació a la interacció socialment autèntica.

Els percentatges obtinguts de densitat i desviació estàndard de cada una de les quatre comunitats professionalitzadores és el següent (taula 24):

²⁶ El càlcul del "clique" correspon al nombre de subgrups trobats.

	CAS 1	CAS 2	CAS 3	CAS 4
DENSITAT DE LA COMUNITAT PROFESSIONALITZADORA	54,55%	48,46%	32,81%	60%
DESVIACIÓ ESTANDAR	0.6783	0.9941	0.9363	1.2000

Taula 24: Taula de resultats de la densitat de la comunitat professionalitzadora.

Cal interpretar aquests percentatges considerant que descriuen el nombre de missatges sobre el total que han rebut resposta. És a dir, la densitat de la comunitat professionalitzadora mesura la relació de proporcions existents sobre el total de relacions possibles. Considerem que els percentatges obtinguts són alts; podem afirmar que la densitat de les quatre comunitats professionalitzadores és alta. Aquesta interpretació inclou el fet que la majoria d'interaccions entre alumnes i entre docents i alumnes es produeix en espais grupals on les comunicacions habitualment estan dirigides a tota la comunitat i no a un únic participant.

La reciprocitat de cada comunitat professionalitzadores és la següent (taula 25):

CAS 1	CAS 2	CAS 3	CAS 4
Reciprocitat màxima de tots els membres cap a tots els membres. Valor d'1 en per a tots els membres	<p>Professora i participants 12 i 20: Reciprocitat màxima</p> <p>Participants 16 i 18: Reciprocitat per a tots els membres menys 1</p> <p>Participants 12, 15 i 17: Reciprocitat per alguns membres.</p> <p>Participants 13, 14 i 19: Absència total de reciprocitat</p>	<p>Reciprocitat màxima només en la professora.</p> <p>La resta de participants mostren una absència total de reciprocitat</p>	<p>Reciprocitat màxima només en la professora.</p> <p>La resta de participants mostren una absència total de reciprocitat</p>

Taula 25: Taula de resultats reciprocitat de les comunitats professionalitzadores.

Els valors de reciprocitat es mostren a la taula 25; hi ha una diferència important entre els valors de reciprocitat dels casos 1 i 2 i els valors de reciprocitat dels casos 3 i 4. Pels casos 1 i 2 la reciprocitat és molt alta; és a dir, existeix un conjunt de connexions d'un participant a l'altre. De fet, en el cas 1 la reciprocitat és màxima per a tots els participants. Ara bé, els casos 3 i 4 mostren una absència total de reciprocitat llevat de les comunicacions electròniques emeses per la docent. Podem afirmar que els participants dels casos 3 i 4 no responen als missatges dels seus companys. Així doncs, atenent únicament als valors de reciprocitat dels casos 3 i 4 podem dir que no s'estableix una relació socialment autèntica en tota la comunitat professionalitzadora. De tota manera és imprescindible interpretar aquest resultat conjuntament amb la resta dels cinc índexs descriptius de la comunitat perquè en fer-ho ens adonem que la resta d'índexs mostren una interacció socialment autèntica però molt centrada en la docent. Podem interpretar aquestes valors atenent a la diferència de contingut però la interpretació més ajustada fora fer-ho en funció de la diferència trobada en els valors de reciprocitat pels casos 1 i 2 i els casos 3 i 4 a la llum de la diferència en l'activitat. La

PAC pels casos 1 i 2 és una activitat grupal a desenvolupar en un espai conjunt de la plataforma mentre que pels casos 3 i 4 és una activitat individual que cal lliurar a la docent.

El nombre de subgrups trobats a cada comunitat professionalitzadora és el següent (taula 26):

	CAS 1	CAS 2	CAS 3	CAS 4
NOMBRE DE SUBGRUPS (N cliques)	7	9	No hi ha subgrups	No hi ha subgrups

Taula 26: Taula de resultats del número de subgrups.

Mentre que els casos 1 i 2 són comunitats on s'han estructurat subgrups, els casos 3 i 4 mostren una absència total de subgrups. Per tant, els dues comunitats professionalitzadores de psicopedagogia són diferents a les comunitats professionalitzadores de ciències polítiques. De nou, aquesta diferència cal interpretar-la en funció del tipus d'activitat a partir del qual l'alumne serà avaluat tot i el nombre limitat d'estudiants que han participat. Encara que hem de tenir present, tal com indica Wenger (1998), que la mediació de la plataforma asincrònica d'ensenyament-aprenentatge incrementa les possibilitats diverses d'interpretació i amplia el rang en el nivell de participació.

Tenim doncs que, les comunitats professionalitzadores del cas 1 i del cas 2 són les que presenten nombre de subgrups. Aquests subgrups es concreten de la següent manera (taula 25)

CAS 1	
Subgrup 1	Professora participant 2 participant 4 participant 5 participant 6 participant 7
Subgrup 2	Professora participant 3 participant 4 participant 5 participant 6 participant 7
Subgrup 3	Professora participant 4 participant 5 participant 6 participant 7 participant 8
Subgrup 4	Professora participant 4 participant 5 participant 6 participant 7 participant 9
Subgrup 5	Professora participant 4 participant 5 participant 6 participant 7 participant 10

Subgrup 6	Professora participant 4 participant 5 participant 6 participant 7 participant 11
Subgrup 7	Professora participant 1 participant 4 participant 6 participant 7 participant 8

Taula 27: Taula de descripció dels subgrups. Cas 1.

La taula anterior (taula 27) ens mostra set subgrups de sis participants cadascun. La professora és membre de tots els subgrups. L'estructuració de subgrups pel cas 2 és molt similar (taula 28):

CAS 2	
Subgrup 1	Professora participant 13 participant 16 participant 18 participant 20
Subgrup 2	Professora participant 13 participant 17 participant 20
Subgrup 3	Professora participant 13 participant 17 participant 19
Subgrup 4	Professora participant 12 participant 14
Subgrup 5	Professora participant 12 participant 15
Subgrup 6	Professora participant 12 participant 19
Subgrup 7	Professora participant 12 participant 20
Subgrup 8	Professora participant 17 participant 19 participant 21
Subgrup 9	Professora participant 16 participant 21

Taula 28: Taula de descripció dels subgrups. Cas 2.

Els índexs de poder de Bonacich plantegen la centralitat de cada participant en funció de la quantitat de connexions que té i en funció de la quantitat de connexions que tenen la resta de participants; a menys connexions de la resta de participants més alt és el poder. Per tant, el poder es definiria com el pes negatiu de les connexions amb participants ben connectats i el pes positiu de les connexions amb participants connectats dèbilment (valor de Beta -0.5). El valor Beta +0.5 es prendria en funció del pes positiu d'un participant en relació als altres participants (a més connexions que tingui un participant més central serà la seva posició). La taula 29 mostra els resultats per a tots els casos:

CAS 1	Beta -0,5	Beta +0,5
Professora	2.444	-4.761
Participant 1	1.111	-4.242
Participant 2	2.000	-2.463
Participant 3	2.148	-2.434
Participant 4	2.296	-2.444
Participant 5	-0.222	-3.614
Participant 6	-0.815	-3.592
Participant 7	4.519	-5.975
Participant 8	2.148	-2.434
Participant 9	2.148	-2.434
Participant 10	2.148	-2.434
Participant 11	2.148	-2.434
CAS 2	Beta -0,5	Beta +0,5
Professora	5.500	-75.500
Participant 11	2.250	-57.750
Participant 12	1.750	4.750
Participant 13	0.000	4.750
Participant 14	0.000	-0.000
Participant 15	1.000	0.000
Participant 16	3.750	1.000
Participant 17	1.500	-36.250
Participant 18	0.000	2.500
Participant 19	0.000	-50.000
Participant 20	0.000	0.000
Participant 21	-1.250	-35.250
CAS 3	Beta -0,5	Beta +0,5
Professora	21	21
Participant 22	0	0
Participant 23	-0	0
Participant 24	-0	0
Participant 25	-0	0

Participant 26	-0	0
Participant 27	-0	0
Participant 28	-0	0
CAS 4	Beta -0,5	Beta +0,5
Professora	12	12
Participant 29	0	-0
Participant 30	0	-0
Participant 31	0	-0
Participant 32	0	-0

Taula 29: Taula de valors dels índexs de Bonacich pel cas 4.

La posició de poder i centralitat de les professores de psicopedagogia i de ciències polítiques és molt clara. En els casos 3 i 4 (contingut de ciències polítiques) aquesta posició de centralitat i poder en relació a la resta de participants de la comunitat professionalitzadora és molt elevada; cap altre participant té una posició de poder i centralitat al grup. En els casos 3 i 4 els índexs de poder i centralitat també són elevats però hi ha algun dels participants de la comunitat professionalitzadora que també tenen una posició de poder, per exemple el participant 7 del cas 1.

Aquests resultats cal interpretar-los com descriptors de les característiques de les quatre comunitats; les quatre comunitats professionalitzadores tenen docents amb un índex de poder i centralitat molt elevat. Ara bé, també cal relacionar aquests descriptors amb el discurs professionalitzador. En els casos 3 i 4 la concepció de la pràctica, tant tàcita com explícita, es configura entorn dos enunciats que verbalitza la docent. El discurs professionalitzador de ciències polítiques es configura entorn els enunciats més freqüents 100 i 106 sent ambdós verbalitzat per la professora. Quant en canvi, els alumnes podien articular una concepció de la pràctica entorn els més de cent enunciats que hi ha continguts als materials.

Una altra característica de les comunitats professionalitzadores és l'autoorganització. A l'apartat 4.1 hem definit les comunitats de pràctica com sistemes autoorganitzats. Els

quatre índexs descrits fins el moment ens ajuden a definir aquesta autoorganització però la representació gràfica de cada comunitat professionalitzadores és un resultat que ens aporta elements per interpretar la resta d'índexs i alhora ens permet visualitzar la interacció socialment autèntica que s'ha donat. Les representacions gràfiques de les comunitats professionalitzadores són les següents:

Tal com mostra la figura 29, la representació gràfica del cas 1 ens mostra una comunitat professionalitzadora caracteritzada per una interacció molt alta. Cap dels participants queda fora de la xarxa social. La docent i els participants 5,6, i 7 tenen un lloc central a la xarxa social però la resta de participants interactuen reben com a mínim una resposta a la seva interacció. La representació gràfica de la comunitat professionalitzadora del cas 1 és altament interactiva. No hi ha cap participant que no estigui connectat amb el grup sent la docent i els participants 5,6,7 els que reben i emeten més comunicacions.

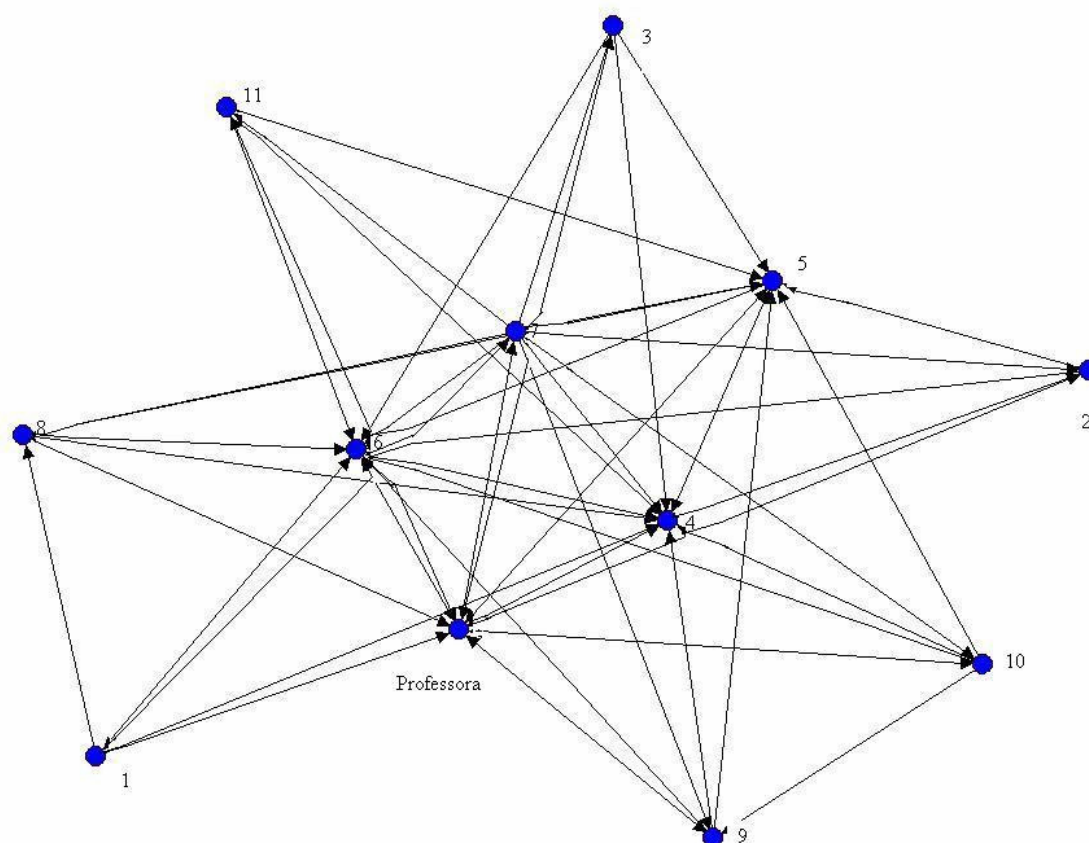


Figura 29: Representació gràfica de la comunitat professionalitzadora 1.

La representació gràfica del cas 2 (figura 30) també mostra una comunitat professionalitzadora altament interactiva encara que menys que la comunitat del cas 1. De nou, la docent però també els participants 19 i 20 ocupen els llocs centrals de la xarxa social sent el participant 10 el que més respostes rep. Per tant, la comunitat professionalitzadora dos és interactiva encara que en menor mesura respecte al grup 1. Destaca el nivell de connectivitat de la professora i dels participants 19 i 20.

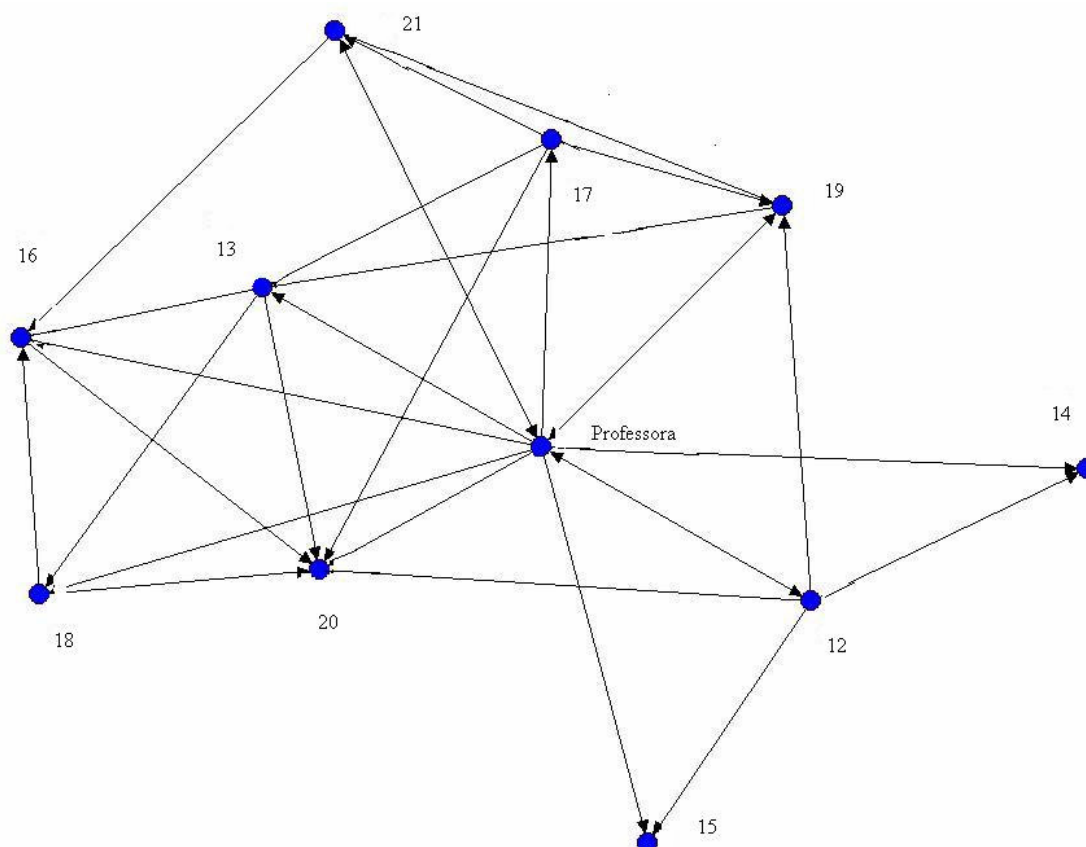


Figura 30: Representació gràfica de la comunitat professionalitzadora 2.

La representació gràfica de la comunitat professionalitzadora (figura 31) és molt diferent respecte a les gràfiques de les comunitats 1 i 2. Per tal d'interpretar aquesta dada és necessari atendre al fet que el tipus d'activitat que els alumnes havien de desenvolupar era un treball individual. En les interaccions recollides la professora ocupa un lloc central.

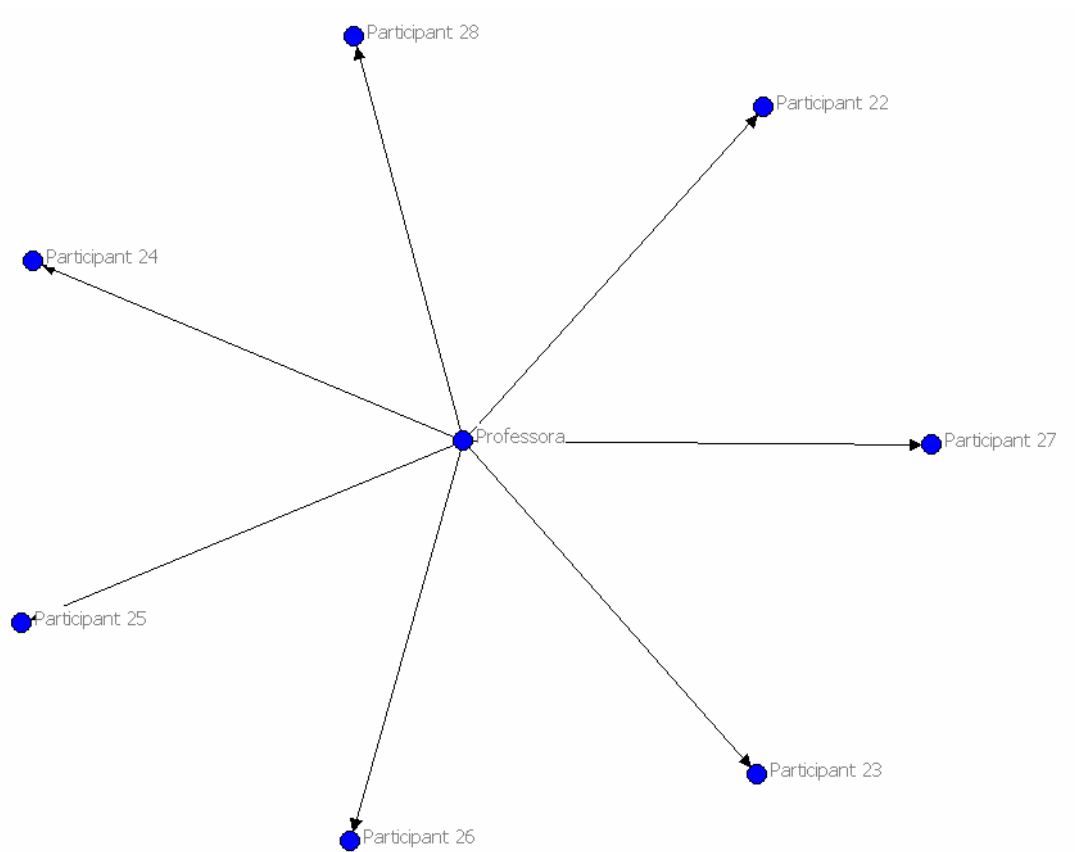


Figura 31: Representació gràfica de la comunitat professionalitzadora 3.

La representació gràfica del cas 4 mostra una comunitat professionalitzadora que té la mateixa estructura que la comunitat professionalitzadora 3 (figura 32).

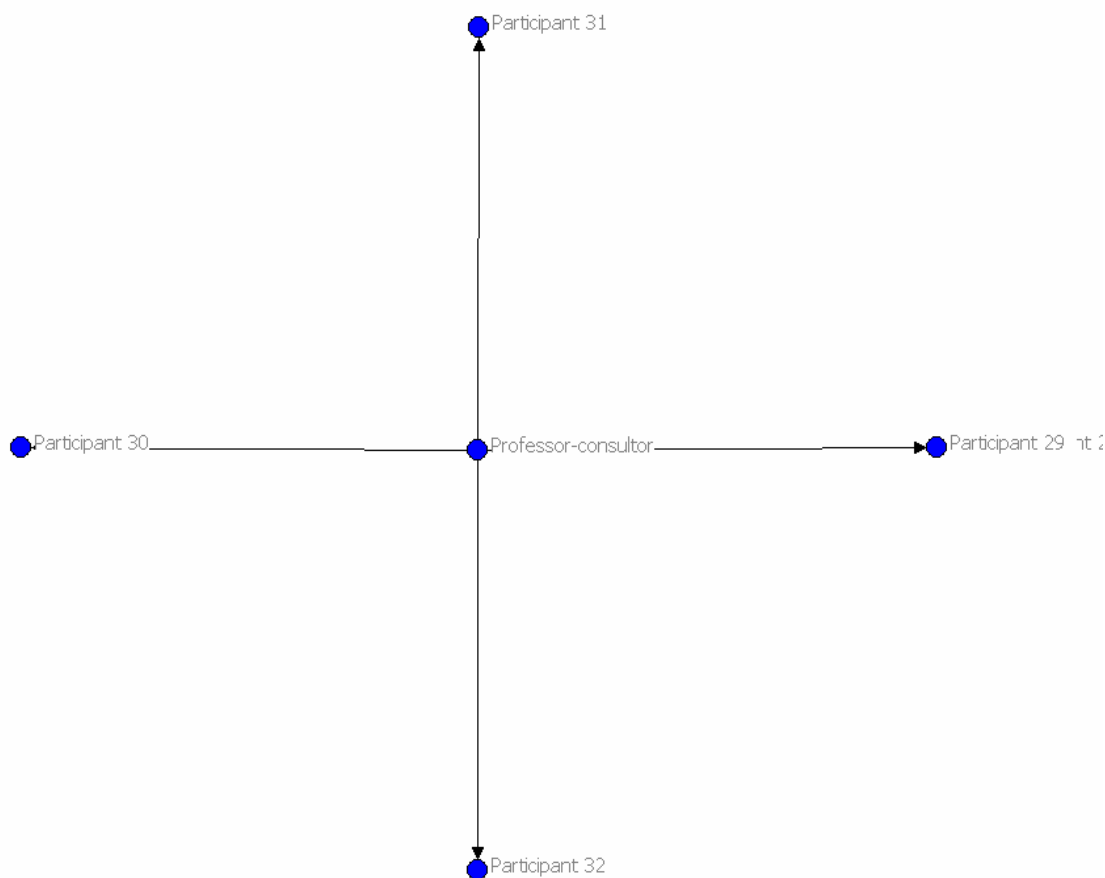


Figura 32: Representació gràfica de la comunitat professionalitzadora 4.

En el seu conjunt podem interpretar els quatre xarxes socials con una representació del fet que les comunitats professionalitzadores tenen un nivell de connectivitat molt elevat. Aquest resultat és molt important en el sentit que es dóna una absència de participants no connectats a la xarxa. Per tant, les relacions que s'estableixen són socialment autèntiques encara que estructurades de forma diferent pels casos 1 i 2 i en comparació als casos 3 i 4. Tal com s'ha constatat a l'apartat 4.1, la negociació de significats entre els membres d'una comunitat professionalitzadora és fonamental; la connectivitat alta que es dóna en aquestos quatre processos d'ensenyament-aprenentatge en plataformes asincròniques és necessària per tal que els membres puguin compartir i negociar els

significats. Recordem que la participació és el segon element de la negociació de significats.

Recapitulant, els resultats dels cinc índexs descriptius de les comunitats ens mostren que les quatre comunitats són denses, amb una participació per part de les docents altament recíproca i també recíproca pel que fa als participants en tasques que impliquen una activitat grupal, sense subgrups en aquelles comunitats professionalitzadora en què l'activitat implica una demanda individual, amb un índex de poder elevat per part de les docents i altament connectades.

7.4.2 SEQUÈNCIES DE POSICIONAMENT.

Al capítol quatre hem descrit com la identitat en línia pren amb el posicionament un caràcter flexible però també fonamentalment positiu; com expressió del que el participant és o del que el grup és. Els posicionaments poden ser establerts o iniciats prenent una via o una altra, poden ser seguits o abandonats. La pròpia definició de posicionament ens ha portat a una anàlisi on el sistema de categories, en part, ha emergit del discurs. És a dir, l'anàlisi de posicionament en pantalla s'ha fonamentat en un protocol (veure annex 6) on es recull la teoria que sosté l'anàlisi. Ara bé la pròpia definició de posicionament com flexible ha fet que durant l'anàlisi emergissin categories en funció del contingut del posicionament (professional, acadèmic i personal). Recordem que la categorització ha estat avaluada per mitjà d'un procediment de fiabilitat interobservadors. Les categories²⁷ identificades han emergit de les

27

- Fiabilitat interobservadors per a les categories de posicionament a les comunitats de pràctica de psicopedagogia = 0,764 (pels fragments dels missatges)
- Fiabilitat interobservadors per a les categories de posicionament a les comunitats de pràctica de ciències polítiques = 0,737 (pels fragments de missatges)
- Fiabilitat interobservadors per a les categories de posicionament a les comunitats de pràctica de psicopedagogia = 0,806 (paritat); 0,806 (poder); 0,843 (posicionament identitat grupal); 1,00 (posicionament identitat personal acadèmica); 0,840 (posicionament identitat personal professional); 0,840 (posicionament identitat personal)

interaccions electròniques dels alumnes, és a dir, tot el discurs de la interacció tant el text propi dels missatges enviats al debat com el text enviat a les bústies personal ha estat analitzat (veure annex 6) . Les categories trobades són les següents (taula 30):

CATEGORIES
Nom de la categoria
<p>Posicionament identitat grupal: Definit com la connexió dels participants amb el grup i al seu torn com aquesta connexió contribueix a la seva identitat personal.</p> <p>Exemple: <i>“...si us puc ajudar en alguna cosa més feu-m’ho saber”</i></p>
<p>Posicionament identitat personal professional: Definit com la imatge que els participants creen sobre com volen que la resta del grup els percebi en relació a la feina que desenvolupen.</p> <p>Exemple: <i>“..estic treballant com a auxiliar administrativa a la Generalitat de Catalunya”</i></p>
<p>Posicionament identitat personal acadèmica: Definit com la imatge que els participants creen sobre com volen que la resta del grup els percebi en relació a la seva trajectòria acadèmica i la seva situació acadèmica actual.</p> <p>Exemple: <i>“Així doncs, aquest és el meu primer semestre a la UOC i, evidentment, espero que em vaig bé i sigui profitós”</i></p>
<p>Posicionament identitat personal particular: Definit com la imatge que els participants creen sobre com volen que la resta del grup els percebi en relació a la seva vessant personal</p> <p>Exemple: El participant es posiciona amb aquesta imatge tot donant-nos informació personal. La fotografia que inclou a cada missatge té les següents característiques:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>L’alumne amb el seu fill. Tots dos sonriuen.</p> </div>
<p>Poder: Posicionament d'autoritat del participant o del docent. També queda definit per l'autoposicionament com a reacció al posicionament dels altres en contextos complexos.</p> <p>Exemple: <i>“L’objectiu d’aquest missatge és animar-vos a que trieu una política pública el més adequada possible, i a més fer-ho en el transcurs d’aquesta setmana”.</i></p>
<p>Paritat: Definida com el resultat d'un posicionament deliberat d'un mateix i també del posicionament deliberat dels altres que pot ser o no acceptat.</p> <p>Exemple: <i>“veniu de diferents estudis, situacions laborals...així que pot ser una diversitat interessant”</i></p>

Taula 30: Taula de categories de posicionament.

- Fiabilitat interobservadors per a les categories de posicionament a les comunitats de pràctica de ciències polítiques²⁷ = 1.00 (poder); 0,545 (posicionament identitat grupal); 0,545 (posicionament identitat personal acadèmica); 0,85 (posicionament identitat personal professional); 0,75 (posicionament identitat personal); 0,73

No tots els participants s'han posicionat durant el procés d'ensenyament-aprenentatge; dels 32 participants 6 alumnes s'han posicionat mentre que ambdues professores han pres posició durant la seqüència didàctica. Les dues docents han verbalitzat fragments de discurs que fonamentalment han estat categoritzats com paritat i poder. El posicionament paritat/poder serà analitzat al següent apartat; ara bé, és important destacar que mentre la paritat/poder és un posicionament molt freqüent en les docents, els fragments categoritzables com paritat o poder en el discurs professionalitzador dels alumnes són molt menys freqüents sent més habitual un posicionament en categories d'identitat. La taula 31 mostra els resultats de les categories d'identitat:

CATEGORIES CAS 1	
PARTICIPANT	CATEGORIA
Participant 7	Posicionament identitat grupal
Participant 7	Posicionament identitat personal professional
Participant 7	Posicionament identitat personal acadèmica
Participant 7	Posicionament identitat personal particular
Participant 7	Posicionament identitat personal professional
Participant 3	Posicionament identitat grupal
CATEGORIES CAS 2	
PARTICIPANT	CATEGORIA
Professora	Posicionament identitat grupal
CATEGORIES CAS 3	
PARTICIPANT	CATEGORIA
Participant 27	Posicionament identitat personal acadèmica
Participant 23	Posicionament identitat personal particular
Participant 23	Posicionament identitat personal acadèmica
Participant 23	Posicionament identitat personal professional
Participant 23	Posicionament identitat grupal
Participant 26	Posicionament identitat grupal
Participant 26	Posicionament identitat personal particular
Participant 26	Posicionament identitat personal professional
Participant 26	Posicionament identitat personal acadèmica

CATEGORIES CAS 4	
PARTICIPANT	CATEGORIA
Participant 32	Posicionament identitat personal acadèmica
Participant 32	Posicionament identitat personal particular
Participant 32	Posicionament identitat personal acadèmica
Participant 32	Posicionament identitat personal professional
Participant 32	Posicionament identitat personal acadèmica

Taula 31: Taula de categories de posicionament d'identitat.

Sis dels trenta-dos alumnes han verbalitzat fragments de discurs categoritzables com posicionament d'identitat.

7.4.3 BALANÇ PARITAT-PODER.

A la part teòrica hem establert que analitzarem la interacció docent-alumnes en processos d'ensenyament-aprenentatge mediats per les tecnologies de la informació i la comunicació des de l'òptica del balanç entre la paritat i el poder per clarificar els efectes d'aquesta interacció sobre el canvi del discurs professionalitzador (Wenger, 2005). Per tal de fer-ho hem categoritzat els fragments identificats com posicionament que mostra paritat i posicionament que mostra poder. L'anàlisi de les categories paritat i poder va consistir en cercar els fragments de discurs on els participants acceptaven el posicionament dels companys i el docent (paritat) i també els fragments de discurs on els participants es posicionaven mostrant poder. Les comunicacions electròniques pel cas 1 i el cas 2 no van ser idèntiques; el discurs professionalitzador va quedar recollit en missatges que la professora-consultora va enviar als dos grups, en comunicacions electròniques que la docent va enviar a un dels dos grups i en les interaccions entre tots els participants. La taula 35 recull el nombre de fragments que poden ser categoritzats com paritat i el nombre de fragments que poden ser categoritzats com poder en el discurs de la professora-consultora; un total de nou enunciats han estat categoritzats com paritat o poder. Alhora els alumnes també s'han posicionat des de la paritat i el poder però ho han fet únicament un total de nou vegades entre tots. Per tant, la professora consultora emet 9 fragments categoritzats com paritat-poder mentre que els

participants ho fan una mitjana de 0,5; el nombre de fragments categoritzats com paritat i poder és molt més elevat en la professora consultora.

Pel cas 1 (taula 32):

PROFESSORA	
BALANÇ PARITAT- PODER	
CAS 1	
Nombre total de fragment categoritzats en PARITAT	6
Nombre total de fragment categoritzats en PODER	3

Taula 32: Taula de categories de paritat-poder. Professora.

ALUMNES	
BALANÇ PARITAT- PODER	
CAS 1	
Nombre total de fragment categoritzats en PARITAT	4
Nombre total de fragment categoritzats en PODER	2

Taula 33: Taula de categories de paritat-poder. Alumnes.

Resultats molt similars han estat obtingut pel cas 2 (discurs de psicopedagogia). La taula 33 recull que la consultora, de nou, emet un total de 9 fragments categoritzables com posicionament de paritat i poder (6 fragments de paritat i 3 fragments de poder) mentre que els alumnes (taula 34) no emeten cap fragment categoritzable com paritat i poder.

PROFESSORA BALANÇ PARITAT- PODER CAS 2	
Nombre total de fragment categoritzats en PARITAT	6
Nombre total de fragment categoritzats en PODER	3

Taula 34: Taula de categories paritat-poder. Professora-consultora cas 2. Discurs de psicopedagogia.

ALUMNES BALANÇ PARITAT- PODER CAS 2	
Nombre total de fragment categoritzats en PARITAT	0
Nombre total de fragment categoritzats en PODER	0

Taula 35: Taula de categories paritat-poder. Alumnes cas 2. Discurs de psicopedagogia.

PROFESSORA BALANÇ PARITAT- PODER CAS 3 I CAS 4	
Nombre total de fragment categoritzats en PARITAT	7
Nombre total de fragment categoritzats en PODER	18

Taula 36: Taula de categories paritat-poder. Professora-consultora cas 3 i 4. Discurs de ciències polítiques.

La taula 36 recull els resultats de discurs dels casos 3 i 4 (discurs professionalitzador de les ciències polítiques). Pels dos casos les comunicacions electròniques analitzades van ser les mateixes perquè els espais grupals eren compartits pels dos grups i la professora-

consultora, a diferència del que va succeir en el cas 1 i 2, va optar per no enviar missatges diferenciats als alumnes del cas 3 i del cas 4. Mentre que és molt destacat el posicionament que la docent pren (7 fragments de paritat i 18 fragments de poder) els alumnes no es posicionen en les categories paritat i poder.

És important identificar com el posicionament paritat/poder té efectes sobre el discurs professionalitzador. En la part teòrica deixàvem constància del fet que hi ha una interrelació productiva entre el posicionament i la força en el discurs; la pràctica discursiva permet als interactuants construir-se ells mateixos de diverses maneres i alhora negociar les seves posicions. És molt destacat el resultat que dels 34 participants a la recerca (2 docents i 32 participants) només 3 participants verbalitzen fragments del discurs categoritzables com acceptació del posicionament dels altres i com expressió de poder; 2 d'aquests 3 participants són les docents. Per tant, el posicionament de les docent es pot explicar mitjançant les categories paritat/poder.

Alhora considerem rellevant analitzar l'alternança de paritat i poder que s'estableix en el posicionament de les docents. Aquesta alternança en el posicionament es produeix en les docent i també en l'únic participant que es posiciona en categories de paritat i poder. Ara bé, no és una alternança en què cada fragment de paritat vingui seguit d'un fragment de poder i a la l'inversa. Els fragments de poder tenen una major probabilitat d'anar seguits de fragments de poder enlloc de fragments de paritat (taula 37).

CAS 1	CAS 2	CAS 3 I CAS 4
poder	poder	poder
paritat	paritat	paritat
paritat	paritat	poder
paritat	poder	poder
poder	paritat	poder
poder	poder	paritat
poder	poder	paritat
poder	poder	poder
poder	poder	poder
		poder
		poder
		paritat
		poder
		poder
		paritat
		paritat
		poder
		poder
		poder
		poder
		paritat
		poder
		poder
		poder

Taula 37: Taula de categories de paritat-poder. Seqüència paritat-poder.

7.5 INTERACCIÓ AMB EL CONTEXT: ESTILS D'ACTUACIÓ DELS PARTICIPANTS.

Recordem que la tecnologia proporciona una base per a elaborar discursos on la integració de diversos llenguatges facilita aquesta elaboració. És a dir, la tecnologia permet l'expressió de l'estil "bricoleur" que fa créixer el discurs per mitjà de la negociació i l'associació resultant tant estructurat com un text escrit amb un procediment top-down. El bricolatge és una manera d'organitzar la feina que sorgeix quan la persona es confronta amb continguts nous o bé continguts que li suposen un

repte. "El bricoleur és un navegant de la xarxa, ja sigui professor o alumne, construeix el discurs professionalitzador arrançant i rearranjant, negociant i renegociant amb un conjunt de materials" (Turkle, 1997). Ara bé, enfront de l'estil bricoleur i en contraposició a aquest l'elaboració de discursos també pot provenir d'una planificació. L'estil planificador empra el mètode analític on l'habitual és planificar, dividir la tasca, emprar processos i subprocessos. En aquest apartat donarem resposta a la pregunta de recerca:

E. Quin estil de participació tenen els alumnes i les docents de les assignatures professionalitzadores cursades en un context asincrònic d'ensenyament-aprenentatge *Models d'orientació i intervenció psicopedagògica i Anàlisi de polítiques públiques?*

Per tal d'apropar-nos a l'estil dels participants hem analitzar l'estil "bricoleur" enfront l'estil planificador partint de la definició que fa d'ambdós conceptes Sherry Turkle (1997). Ara bé les dades ens han proporcionat dues subdimensions de l'estil planificador: estil planificador de la gestió i estil planificador de la tasca (veure annex 6. Protocol de categoritzacions i annex 5 per una mostra de resultats obtinguts amb ATLAS/ti). L'estil planificador de la gestió el definim com l'ús del mètode analític en els processos que implica l'ensenyament-aprenentatge. Un exemple d'estil planificador de la gestió és que la docent tingui redactades les comunicacions electròniques a enviar als alumnes abans d'iniciar el procés d'ensenyament-aprenentatge. L'estil planificador de la tasca el definim com l'aplicació del mètode analític en relació al contingut de l'activitat (treball individual o treball en grup). Un exemple d'estil planificador de la tasca és que la docent faci un calendari amb fases establint que a cada fase cal treballar un concepte del material.

Les taules que mostrem a continuació inclouen el nombre d'enunciats classificats en cada categoria²⁸.

²⁸ Fiabilitat interobservadors per a l'estil planificador i l'estil "bricoleur" = 1

	CAS 1	CAS 2
PROFESSORA		
Estil planificador de la gestió	2	2
Estil planificador de la tasca	5	1
Estil “bricoleur”	0	0
PARTICIPANTS		
Estil planificador de la gestió	0	0
Estil planificador de la tasca	2	0
Estil “bricoleur”	1	0

Taula 38: Taula de categories estil planificació-estil “bricoleur”. Cas 1 i 2.

La taula 38 mostra com només un dels participants verbalitza un fragment de discurs que és identificat com estil “bricoleur”; “ La docent verbalitza un total de 10 fragments de discurs que han estat categoritzats com d’estil planificador. Per tant, les freqüències de fragments de discurs professionalitzador pertanyents a les categories planificació de la gestió, planificació de la tasca i estil “bricoleur” dels casos 3 i 4 mostren clarament que l’estil més emprat és l’estil planificador enfront del “bricoleur”. Tot i amb això, la freqüència de fragments d’estil (planificador i “bricoleur”) és molt baixa; de fet, en el cas 2 no s’ha identificat cap fragment pertanyent a aquestes categories. Aquesta dada cal interpretar-la tenint en compte que l’entorn és molt formal i la planificació prèvia realitzada per l’equip docent dóna poques possibilitats de diversitat en els estils participatius dels alumnes. Els alumnes participen tot executant l’activitat planificada prèviament però tenen poques opcions alhora d’autoplanificar-se o aplicar un estil “bricoleur”; únicament hem trobat dos fragments de planificació de la tasca en el cas 1 i un fragment d’estil “bricoleur” en el cas 1.

	CAS 3	CAS 4
PROFESSORA		
Estil planificador de la gestió	8	8
Estil planificador de la tasca	6	6
Estil “bricoleur”	0	0
PARTICIPANTS		
Estil planificador de la gestió	0	0
Estil planificador de la tasca	0	0
Estil “bricoleur”	0	0

Taula 39: Taula de categories estil planificació-estil “bricoleur”. Cas 3 i 4.

La taula 39 mostra la freqüència de fragments de discurs professionalitzador pertanyents a les categories planificació de la gestió, planificació de la tasca i estil “bricoleur”. De nou, l'estil planificador és molt més present que l'estil “bricoleur” tot i que, tal com succeïa en el cas 1 i 2, l'entorn és molt formal i la planificació prèvia realitzada per l'equip docent dóna poques possibilitats de diversitat en els estils participatius dels alumnes.

Han estat analitzades les interaccions electròniques als quatre espais de l'aula: tauler de professor, fòrum, debat i bústia de lliurament d'activitats. Les comunicacions electròniques que han estat categoritzades en la dimensió d'interacció amb el context pertanyen totes sense excepció a l'espai de tauler i han estat emeses per la professora-consultora.

La professora del cas 1 i del cas 2 té un estil més planificador que “bricoleur”. Cap dels fragments trobats ha estat categoritzat com propi de l'estil bricoleur i en canvi han estat identificats 10 fragments categoritzats com d'estil planificador. D'aquest 10 fragments 4 són d'estil planificador en relació a la gestió del procés d'ensenyament-aprenentatge i 6 són propis de l'estil planificador en relació a la tasca. Només un alumne del cas 1 mostra un fragment del discurs “bricoleur”.

Fragment d'estil "bricoleur"

Lluís, no sé si has fet ja l'assignatura "Anàlisi de casos" (sembla que sí) , jo la estic fent en aquest semestre i has plantejat un cas molt interessant. És veritat que les nostres intervencions són molt teòriques, però crec que d'elles podem extreure la solució (teòrica també) del cas. Tenim un professorat dividit, desmotivats i angoixats pel comportament dels alumnes. I uns alumnes desmotivats i indisciplinats. Què podríem fer com assessors? Primer conèixer en profunditat les característiques i necessitats d'alumnes, professors i del centre en general. Aquí l'assessor haurà d'intentar "caure bé" a alumnes i professors perquè aquests confiïn en el i en la seva intervenció, serà negociador, confessor, col·lega; però a la vegada haurà de mantenir el equilibri del professional i l'objectivitat. Després, ha de ser capaç d'analitzar els resultats de la recerca i, juntament amb professors i alumnes, plantejar la solució al conflicte. En aquest cas, haurà de comprendre, interpretar, analitzar, sintetitzar i planificar la resolució del conflicte. Actuant com un líder del grup, dotant-los de eines per que ells mateixos solucionin el problema.

La professora consultora del cas 3 i del cas 4 té un estil clarament planificador. Cap dels fragments trobats ha estat categoritzat com propi de l'estil bricoleur i en canvi han estat identificats 14 fragments categoritzats com d'estil planificador. D'aquest 14 fragments 8 són d'estil planificador en relació a la gestió del procés d'ensenyament-aprenentatge i 6 són propis de l'estil planificador en relació a la tasca. Els alumnes dels casos 3 i 4 no han tingut cap interacció electrònica que denotés estil planificador o estil "bricoleur".

8. CONCLUSIONS.

8. CONCLUSIONS.

Atenent al desenvolupament teòric de la primera part d'aquesta tesi doctoral, hem articulat un model teòric clarament psicològic de la naturalesa del coneixement del professional i el canvi del discurs del professional mediat per les tecnologies. Diversos són els autors que han contribuït a caracteritzar el coneixement del professional des de la psicologia: des de la perspectiva cognitiva, la perspectiva sociocognitiva i la perspectiva social. Cap d'aquestes tres perspectives considerem que sigui exclouent; al contrari, hem optat per analitzar la naturalesa del coneixement professionalitzador i el canvi que es produeix en aquest coneixement durant el procés d'ensenyament-aprenentatge integrant elements de les tres perspectives. El fet que el coneixement professionalitzador estigui dipositat en representacions mentals és concorrent amb la importància donada a la interacció social durant el procés d'ensenyament-aprenentatge. Hem articulat les tres perspectives per a l'anàlisi del coneixement professionalitzador i el canvi que es produeix en aquest durant el procés d'ensenyament-aprenentatge i l'articulació de les tres perspectives ens ha permès sostenir la recerca. Considerem que els elements teòrics que ens aporten aquestes perspectives, interpretats des de la integració, permeten explicar la naturalesa i el canvi del coneixement professionalitzador en el marc de la construcció del coneixement. Recordem que considerem rellevant analitzar la naturalesa del coneixement professional i el discurs professional perquè ens permetrà diferenciar el discurs professionalitzador d'altres tipus de discursos com ara el discurs estrictament acadèmic. Alguns processos d'ensenyament-aprenentatge tenen una finalitat professionalitzadora i per tant, saber quina és la naturalesa del coneixement professionalitzador és un primer pas per arribar a aquesta finalitat professionalitzadora. També hem destacat a la introducció d'aquesta tesi que el canvi en el discurs professionalitzador és un objectiu de recerca rellevant; identificar el canvi en el discurs professionalitzador és una via per identificar l'aprenentatge.

L'articulació de les tres perspectives (cognitiva, sociocognitiva i social) és la base teòrica de l'anàlisi dels processos d'ensenyament-aprenentatge realitzat en aquesta tesi doctoral. L'anàlisi d'aquestes seqüències didàctiques a la llum de les cinc preguntes de recerca plantejades ens ha portat a diverses conclusions:

1. El discurs professionalitzador és més que verbalitzar un discurs après en un procés d'ensenyament-aprenentatge; és seleccionar enunciats de discurs. És a dir, hi ha diferències entre els enunciats que cada alumne selecciona tot i que en els quatre casos han estat identificats dos o tres enunciats que els alumnes verbalitzen amb més freqüència que la resta com ara l'enunciat 25 del discurs professionalitzador de la psicopedagogia (sistemes de segments, grups, agents dins la comunitat educativa) o bé l'enunciat 106 del discurs professionalitzador de ciències polítiques (política com producte, allò que els Estats fan i no fan). Podem dir doncs, que la tria d'enunciats que configuren el discurs professional depèn molt de cada alumne. Els enunciats de discurs que els alumnes verbalitzen abans, durant i després del procés d'ensenyament-aprenentatge és només una petita part de tots els enunciats possibles de discurs professionalitzador. El nombre d'enunciats augmenta de l'inici del procés d'ensenyament-aprenentatge al final i també disminueix l'ús de la repetició dels esmentats enunciats durant el procés d'ensenyament-aprenentatge. Ara bé, tot i que incrementa el nombre d'enunciats, cal tenir present que aquest nombre d'enunciats és molt baix i la freqüència de repeticions és alta. Els participants a la recerca podien verbalitzar un màxim de 163 o 107 enunciats en funció del cas, però en canvi van arribar a verbalitzar un màxim d'un 10% d'aquests enunciats possibles. Per tant, podem extreure dues conclusions bàsiques pel que fa a la concepció a la pràctica; aquesta es configura a partir d'un nombre molt limitat d'enunciats i la selecció dels enunciats que estructurin la concepció a la pràctica depèn de cada participant. Ara bé, cal afegir que alguns dels enunciats triats, com ara l'enunciat 35 del discurs de psicopedagogia o l'enunciat 106 del discurs de ciències polítiques són molt destacats, en el sentit que l'equip docent els considera fonamentals.

Tot i que la concepció de la pràctica es construeix amb una petita part dels enunciats de discurs professionalitzador, les docents han considerat que el discurs reflecteix el contingut a aprendre perquè tots els participants a la recerca van superar el procés d'ensenyament-aprenentatge. És a dir, malgrat els enunciats triats pels alumnes alhora d'estructurar la concepció de la pràctica són molt diversos, les docents han considerat que els alumnes han construït coneixement. Aquesta conclusió és rellevant per a la docència en ensenyament superior per dues raons: mostra que els professors no

necessàriament valoren positivament la presència de molts enunciats en el discurs encara que aquest enunciats siguin pertanyents als materials de les assignatures i també, evidència que els alumnes poden tenir la mateixa valoració positiva emprant enunciats de discurs professionalitzador diferent. En conclusió, per a les docents d'aquests quatre casos no hi ha un únic discurs professionalitzador que considerin vàlid.

2. Els enunciats verbalitzats són diferents en funció del tipus d'activitat proposada. Si l'activitat activa un discurs professionalitzador tàcit aleshores els enunciats verbalitzats no són els mateixos que si l'activitat activa un discurs professionalitzador explícit. Aquest resultat és rellevant en el sentit que mostra la importància del tipus d'activitat per activar un discurs o un altre. Cal interpretar aquest resultat no com destacant la bondat d'un tipus d'activitat respecte a l'altra sinó com fent notar que es necessària una diversitat de tasques per a potenciar la verbalització del màxim nombre d'enunciats rellevants possibles. És important també el que hi ha participants que mostren un increment en el nombre d'enunciats de discurs professionalitzador tàcit verbalitzat en acabar el procés d'ensenyament-aprenentatge i en canvi, no mostren un increment en el nombre d'enunciats de discurs professionalitzador explícit. També succeeix a la inversa: hi ha participants que mostren un increment en el nombre d'enunciats de discurs professionalitzador explícit verbalitzat en acabar el procés d'ensenyament-aprenentatge i en canvi, no mostren un increment en el nombre d'enunciats de discurs professionalitzador tàcit. Per tant, concloem que, almenys per aquest grup de participants la construcció de coneixement reflectida en el discurs tàcit és diferent a la construcció de coneixement reflectida en el discurs explícit. Aquest resultat enforteix la conclusió que cal donar importància a la varietat d'activitats en un mateix procés d'ensenyament-aprenentatge, perquè almenys per una part dels alumnes la construcció de coneixement és diferent en funció de l'activitat. A la part teòrica, hem definit el coneixement professionalitzador com dipositat en representacions mentals situades que s'activen per a una tasca a desenvolupar i també com específic d'un context donant importància a les condicions de l'entorn i de la professió sent el coneixement professionalitzador representacions d'un domini concret. Per tant, ens situem en el punt de vista de considerar que per tal d'analitzar el coneixement professionalitzador i com es construeix es fa imprescindible analitzar en què consisteix l'activitat demandada. De nou, aquesta conclusió té dues implicacions per a l'ensenyament superior. La primera és

que malgrat no tenim intenció de generalitzar els resultats, els quatre casos ens indiquen que els enunciats verbalitzats són diferents en funció del tipus d'activitat per tant, cal atendre a la diversitat en el tipus d'activitats. La segona implicació per a l'ensenyament superior fa referència als alumnes; almenys pels quatre casos seleccionats, el tipus d'activitat pot portar a l'alumne a verbalitzar menys enunciats concrets.

3. L'anàlisi dels enunciats ha evidenciat l'existència de tensions en la concepció a la pràctica. Els resultats mostren com els participants, en ser qüestionats sobre continguts amb els que no estant d'acord, verbalitzen enunciats del discurs professionalitzador. Aquests enunciats que destaquen pel seu desacord no formen part dels productes de discurs professionalitzador posteriors. També és molt destacable que la comunitat de pràctica pot donar un nou significat a un enunciat. Aquest fet s'ha produït en l'enunciat 35 del discurs professionalitzador de psicopedagogia. Només un dels participants de la comunitat professionalitzadora va identificar la tensió amb l'enunciat 35 verbalitzant que el grup no havia interpretat correctament aquest enunciat. Ara bé, aquest participant resol la tensió i fa un ús adequat a les produccions de discurs professionalitzador però la resta de participants de la comunitat de pràctica no fan un bon ús d'aquest enunciat. Aquest resultat il·lustra la importància de la comunitat professionalitzadora en la construcció de coneixement professional: podríem dir que la comunitat de pràctica destaca per sobre els materials que recullen el discurs professionalitzador en un context virtual.

4. La importància de les comunitats professionalitzadores ha estat evidenciada pels resultats. En els quatre casos observats s'ha creat una comunitat professionalitzadores encara que d'una estructura molt diferent en funció del cas. Destaca l'estructura radial entorn la professora de la comunitat on l'activitat era un treball individual mentre que trobem una estructura cohesionada en la comunitat professionalitzadora en què l'activitat era un debat. Per tant, l'estructura de la comunitat professionalitzadora és el resultat de diversos elements del context i no podem dir que depengui únicament del contingut de l'aprenentatge, de l'activitat, de les característiques pròpies del participant o de les característiques pròpies del docent. Alhora hem pogut caracteritzar les quatre comunitats professionalitzadores per mitjà de la densitat, la reciprocitat, el número de subgrups i l'índex de poder. Les densitats de les comunitats, enteses com una mesura de

les propietats de la xarxa, són elevades; oscil·len entre un 60% i un 36,73%. També valorem com elevats els valors de reciprocitat de les quatre comunitats especialment en el cas 1 en què la reciprocitat és màxima en tots els membres. Alhora les docents mostren en tots els casos valors de reciprocitat màxima. Una altra característica observada de les quatre comunitats professionalitzadores és el nombre de subgrups: és important destacar que els resultats ens mostren l'existència de subgrups però aquests subgrups tenen un nombre elevat de participants i alhora més d'un participant forma part de diversos subgrups. Els valors més elevats pel que fa als índexs de poder corresponen a les docents. La interpretació d'aquestes característiques ens porta a poder definir les comunitats professionalitzadores dels quatre casos d'ensenyament-aprenentatge en línia com grups molt cohesionats amb un destacat paper de les docents. Són quatre comunitats professionalitzadores molt directives amb un estil d'ensenyament molt centrat en el docent. Els resultats de la reciprocitat i els índexs de paritat-poder sostenen aquesta conclusió. Finalment, el balanç paritat-poder que segons Wenger (1998) és un element fonamental de les comunitats, també han estat identificats en els quatre casos observats. El balanç paritat-poder es fa palès, especialment, en la interacció que les professores tenen amb els alumnes. En la mateixa comunicació electrònica les professores fan un ús alternat de la paritat i el poder. També hem trobat fragments successius de diverses comunicacions electròniques on les docents van alternant la paritat i el poder. En canvi, els alumnes fan un ús més constant de la paritat acceptant el posicionament dels companys i alhora posicionat-se ells mateixos.

5. Pel que fa a l'estil d'aprenentatge el més freqüent és l'estil planificador. L'estil "bricoleur" no ha estat una categoria trobada ni en la interacció entre els participants ni en els productes de l'aprenentatge. Al contrari, han estat més presents les categories de planificació de la gestió i de planificació de la tasca. Tot i ser uns resultats tant conclouents no poden ser interpretats en el sentit que l'estil "bricoleur" no es manifesta en els processos d'ensenyament-aprenentatge en línia asincrònics sino que els interpretem en un altre sentit. L'absència de categories d'estil "bricoleur" considerem que pot ser deguda a dues raons: la primera és que les estratègies metodològiques emprades no hagin permès recollir les manifestacions "bricoleur", la segona fa referència al nivell de planificació dels processos d'ensenyament-aprenentatge. Ens decantem més per aquesta segona interpretació. Els processos d'ensenyament-

aprenentatge observats havien estat planificats íntegrament per l'equip docent. D'una banda, un professor responsable havia dissenyat l'assignatura, de l'altre l'autor dels materials havia desenvolupat el contingut i finalment, les professores de l'assignatura l'havien conduït tot establint activitats d'avaluació i guiant l'aprenentatge. Per tant, els processos d'ensenyament-aprenentatge es veuen clarament influenciats per aquesta tasca planificadora de l'equip docent. L'alumne es troba en un procés d'ensenyament-aprenentatge altament planificat que li ofereix poques possibilitats d'aprendre amb un estil "bricoleur". Aquesta conclusió és pot relacionar amb la conclusió anterior on indicàvem que l'estil d'ensenyament és centrat en el docent. En aquest sentit, en recerques posteriors, sigui necessari fer el seguiment d'un procés d'ensenyament-aprenentatge en línia que permeti a l'alumne una presa de decisions més àmplia, per exemple, la realització d'un projecte professional.

Així doncs, els resultats ens mostren l'adequació de la metodologia emprada per tal de descriure la concepció de la pràctica, les tensions en la pràctica i les característiques de les comunitats en els processos d'ensenyament-aprenentatge en línia en la cerca d'un major aprofundiment per a plataformes diverses, continguts diversos i tasques diverses. Donar un paper central al discurs professionalitzador fent compatible les tres perspectives teòriques (cognitiva, socio-cognitiva i social) és una aportació destacada al camp de recerca. Aprofundir en l'epistemologia del coneixement professionalitzador i en com el discurs professionalitzador es construeix, és rellevant perquè aquest tipus de coneixement té unes característiques que el diferencien del discurs estrictament acadèmic i l'apropen a la pràctica professional. És a dir, considerem que el discurs professionalitzador és un pas intermedi entre el discurs estrictament acadèmic, contingut als materials de les assignatures d'ensenyament-superior, i el discurs professional que els alumnes han d'articular un cop estiguin incorporats a l'entorn de treball i hagin adquirit l'experiència necessària en una disciplina. En definitiva, els quatre casos seleccionats en aquesta tesi doctoral ens porten, tal com hem vist, a caracteritzar el discurs professionalitzador com un discurs no homogeni on les diferències individuals són destacades, un discurs on es dóna una important influència de l'activitat proposada, un discurs on es produeixen tensions en la concepció de la pràctica i un discurs on es fa palesa la importància de les comunitats professionalitzadores.

9. LIMITACIONS I LÍNIES FUTURES DE RECERCA DE LA NATURALESA DEL CONEIXEMENT PROFESSIONALITZADOR I DEL CANVI EN EL DISCURS PROFESSIONALITZADOR.

9. LIMITACIONS I LÍNIES FUTURES DE RECERCA DE LA NATURALES DEL CONEIXEMENT PROFESSIONALITZADOR I DEL CANVI EN EL DISCURS PROFESSIONALITZADOR.

En aquest apartat recollim algunes limitacions que considerem que afecten a la tesi doctoral així com una proposta de línies futures de recerca.

Pel que fa a les limitacions cal destacar en primer lloc que el nombre de participants que configuren la mostra és limitat. Recordem que la mostra ha estat composta per 32 participants repartits en quatre casos; la nostra intenció inicial era comptar amb un grup major de participants per a cada cas (aproximadament entorn els 12 alumnes). Ara bé, en els casos 3 i 4 hi ha hagut major abandonament que en els casos 1 i 2. Aquesta mortalitat ja estava prevista perquè es va considerar que era possible que els alumnes de la llicenciatura de segon cicle de psicopedagogia tindrien un major interès en participar en les tasques que implicava la recerca enfront els alumnes de la llicenciatura de segon cicle de ciències polítiques. Per aquesta raó, les mostres inicials dels casos 3 i 4 eren majors que les mostres inicials dels casos 1 i 2. De tota manera, un major nombre d'alumnes de ciències polítiques van declinar la invitació de participar en la recerca enfront els alumnes de psicopedagogia que van acceptar tots. Alhora ja iniciada la recollida de dades, els alumnes de ciències polítiques van tenir un major índex d'abandonament enfront els alumnes de psicopedagogia. Atribuïm un menor abandonament dels participants de la llicenciatura de psicopedagogia al fet que la recerca és propera als seus interessos acadèmics i professionals. De fet, en acabar la recollida de dades diversos participants ens van demanar informació de l'àmbit de recerca. Alhora per a futures recerques també considerem interessant ampliar la mostra tot analitzant processos d'ensenyament-aprenentatge d'altres continguts professionalitzadors i que suposin tipus d'activitats diferents.

En segon lloc, els resultats mostren com el discurs professionalitzador, tant tàcit com explícit, es construeix a partir d'un grup d'enunciats reduïts. Aquest resultat ens permet extreure conclusions respecte a com és el discurs professionalitzador i com canvia però considerem que cal aprofundir més en aquest sentit. Per exemple, seria interessant analitzar els enunciats tot relacionant-lo's amb els criteris d'avaluació de les docents;

recollir si hi ha enunciats que les docents consideren imprescindibles, recollir relacions entre els enunciats que són valorats positivament per les docents. Una possible alternativa seria recollir el discurs de les docents durant la correcció de les activitats per poder contrastar-lo amb el discurs dels alumnes i el material.

En tercer lloc, una altra limitació que considerem és no disposar d'un registre de les accions dels participants. Aquest registre podria ser de tipus etnogràfic. Conseqüentment, aquest tipus de metodologia implicaria reduir el nombre de participants i aprofundir qualitativament en un únic procés d'ensenyament-aprenentatge. Hipotetitzem que la pregunta de recerca E. (Quins enunciats de discurs professionalitzador estan continguts als materials i a les comunicacions escrites de les docents de les assignatures *Models d'orientació i intervenció psicopedagògica* i *Anàlisi de polítiques públiques*?) es podria veure més contestada amb dades etnogràfiques especialment si el procés d'ensenyament-aprenentatge observat fou més planificat que els quatre casos analitzats en aquesta tesi.

En quart lloc, seria òptim analitzar la naturalesa del coneixement professionalitzador i el canvi en el discurs professionalitzador no només en el context d'un ensenyament formal, tal com hem fet nosaltres, sinó també analitzar la naturalesa del coneixement professionalitzador i el canvi en el discurs professionalitzador en el context real de l'organització on aquest discurs es verbalitza. Per continuar amb aquest desenvolupament de la recerca, caldrà analitzar el discurs professionalitzador dels 32 participants en els seus respectius llocs de treball de l'àmbit de l'educació i de les ciències polítiques; tot observant si els enunciats de contingut professionalitzador que han construït en els processos d'ensenyament-aprenentatge són verbalitzats en el lloc de treball.

10. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES.

10. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES.

- Ander-Egg, E. (1990). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Lumen.
- Anderson, J.R., Reder, L.M i Simon, H.A. (1996). Situated learning and education. *Educational Research*, 25, 4, 5-11.
- Anderson, T.; Rourke, L.; Garrison, D.R. i Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing environment. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 5, 2, 1-17.
- Anguera, M. T. (1999). *Observación de conducta interactiva en contextos naturales: aplicaciones*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Argyris, C. i Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading MA: Addison-Wesley.
- Bajtín, M. M. (1982). *La estética de la creación verbal*. México: Siglo veintiuno editores, 2003.
- Barab, S. A. (1999). Ecologizing instruction through integrated Units. *Middle School Journal*, 30, 21-28.
- Barberà, E. (2004). La enseñanza a distancia y los procesos de autonomía en el Aprendizaje. Latineduca 2004. [Article en línia]. Consultat el dia 4 d'octubre de 2005 de la World Wide Web: http://www.ateneonline.net/datos/11_1_Barbera_Elena.pdf
- Barberà, E. (2006). Collaborative knowledge construction in highly structured virtual discussions. *Quarterly Review of Distance Education*, 7, 1, 3-12.
- Bauman, Z. (2004). *La identidad líquida*. Madrid: Editorial Losada.
- Becker, H. Geer, B., Hughes, E. i Strauss, A. (1961). *The boys in white: Student culture in medical school*. Chicago: University of Chicago Press.
- Berlak, A. i Berlak, H. (1981). *The dilemmas of schooling: Teaching and social change*. New York: Methuen.
- Berne, E. (1964). *Games People Play*. New York: Grove Press Inc. [Versión castellana: Juegos en que participamos. México: Editorial Diana, 1986].
- Berti, A.E. (1999). Knowledge restructuring in an economic subdomain: banking. A W. Schnotz, S. Vosniadou i M. Carretero. (Eds.). *New perspectives on Conceptual change* (pp. 113-133). Oxford, UK: Pergamon.
- Boxer, L.J. (2001). Using Positioning Theory to Make Change Happen. A: M. Terziowski. Proceedings of the 5th International and 8th National Conference on

Quality and Innovation Management. Melbourne: Faculty of Economics and Finance, University of Melbourne.

- Bromme, R. i Tillema, H. (1995). Fusing experience and theory: the structure of professional knowledge. *Learning and instruction*, 5, 261-267.
- Brosnan, K. i Burgess, R.C. (2003). Web based continuing professional development. A learning architecture approach. *Journal of workplace learning*, 15, 1, 24-34.
- Bruning, R.H., Schraw, G.J i Ronning R.R. (2002). *Psicología cognitiva e instrucción*. Madrid: Alianza Editorial.
- Carey, S. (1992). *The origin and evolution of everyday concepts*, 90- 129. A: Giere, R. N. Cognitive models of science. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Carretero, M., Pozo, J. I. i Asensio, M. (1989). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid, Visor.
- Chase, M. T. i Simon, H. A. (1973). Perception in chess. *Cognitive Psychology*, 4, 55-81.
- Coll, C., Bolea, E., Colomina, R., De Gispert, I., Mayordomo, R.M., Onrubia, J., Rochera, M.J., Segués, T. (1992). Interacció, influencia educativa i formes d'organització de l'activitat conjunta. *Temps d'Educació*, 7, 11-87.
- Cooke, N. J. (1994). Varieties of knowledge elicitation techniques. *International Journal of Human-Computer Studies*, 41(6), 801-849.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Correa, M. N. (1998). *El perspectivismo conceptual en la representación cognitiva de personas: las concepciones sobre medio ambiente*. Tenerife: Universidad de La Laguna. Tesis doctoral no publicada.
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Ellis, A. i Harper, R. A. (1975). *A new guide to rational living*. Hollywood, Calif: Wilshire Books.
- Ericsson, K. A. i Lehmann, A. C. (1996). Expert and exceptional performance: Evidence of maximal adaptation to task constraints. *Annual Review of Psychology*, 47, 273-306.
- Freeman, D. (1991). To make the tacit explicit: teacher education, emerging discourse, and conceptions of teaching. *Teaching and teacher education*, 7, 5/6, 439-454.
- Freeman, D. (1993). Renaming experience/reconstructing practice: developing new understanding of teaching. *Teaching & Teacher Education*, 9, 5/6, 485-497.

- Freeman, D. (1996). To take them at their word: language data in the study of teachers Knowledge. *Harvard educational review*, 66, 732-761.
- Gadamer, H.G. (1975). *Truth and Method*. London: Glyn-Doepel.
- Gálvez, A. M. i Tirado, F. (2006). La sociabilidad en pantalla. Un estudio de la interacción en los entornos virtuales. Barcelona: Editorial UOC.
- Garrison, D. R. (2003). Cognitive presence for effective asynchronous online learning: The role of reflective inquiry, self-direction and metacognition. A: J. Bourne i J. C. Moore (Eds.). *Elements of quality online education: Practice and direction*. Volum 4. Needham, MA: The Sloan Consortium.
- Garrison, D.R, Anderson, T i Archer, W (2001) Critical Thinking and Computer Conferencing: A Model and Tool to Assess Cognitive Presence. [Article en línia]. Consultat el dia 4 d'octubre de 2005 de la World Wide Web: http://communitiesofinquiry.com/documents/CogPres_Final.pdf.
- Gee, J. (1989). Literacy, discourse and linguistics: Introduction. *Journal of Education*, 17, 5-17.
- Gee, J. (1990). *Social linguistics and literacies: Ideology and discourses*. Philadelphia: Falmer.
- Gewerc, A (2001). Identidad profesional y trayectoria en la universidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 5, 2, 1-15.
- Gilbert, L. i Moore, R. D. (1998). Building Interactivity in Web Courses: Tools for Social and Interaction. *Educational Technology*, 38, 3, 29-35.
- Goodnow, J. J. (1987). Blending developmental and social approaches to adult social cognition: The case of parents' ideas, actions and feelings. Paper presented at the Meeting of the Society for Research in Child Development.
- Gold, S. (2001) A constructivist approach to online training for online teachers. *JALN*, 5, 1, 35-57.
- Hansen, T.; Dirckinck-Holmfeld, L., Lewis, R i Rugelj, J. (1999). *Using telematics for collaborative knowledge construction*, 168-195.
- Harasim, L.M. (1993). *Global networks: Computers and interantional communication*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Harré, R. i Van Langenhove, L. (1991). Varieties of Positioning. *Journal for the theory of social behaviour*, 21, 4, 393-407.

- Harris, T. H. (1969). *I'm OK- You're OK: A practical Guide to Transactional Analysis*. New York: Harper & Row.
- Hirumi, A. (2002). The design and sequencing of e-Learning interactions: a grounded approach. *International Journal on E-learning*, 1,1, 19-27.
- Hintzman, D. L. (1986). "Schema abstraction" in a multiple-trace memory model. *Psychological Review*, 93, 411-428.
- Hoffman, R.R. (1987). The problem of extracting the knowledge of experts from the perspective of experimental psychology. *The AI Magazine*, 8, 53-66.
- Hoffman, R. R. (1992). *The psychology of expertise. Cognitive research and empirical Artificial Intelligencie*. New-York: Springer.
- Hoffman, R. R., Shadbolt, N. R., Buton, A. M., i Klein, G. (1995). Eliciting knowledge from experts: A methodological analysis. *Organizational Behavior and Human Design Processes*, 62(2), 129-158.
- Holland, D. i Quinn, N. (1987). *Cultural models in language and thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Iñiguez, L. (2006). Análisis del discurso: manual para las ciencias sociales. Barcelona: Editorial UOC.
- Jensen, A. R. (1971). The role of verbal mediation in mental development. *Journal of Genetic Psychology*, 118, 39-70.
- Johson-Laird, P. (1983). *Mental models*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jonassen, D. H. (1996). *Handbook of research for educational communications and technology*. New Jersey. Prentice Hall.
- Jonassen, D.H. (2000). *Computers as mindtools for schools*. New Jersey. Prentice Hall.
- Kim, M. C., i Hannafin, M. J. (2004). Designing online learning environments to support scientific inquiry. *Quarterly Review of Distance Education*, 5(1), 1-10.
- Lampert, M. (1985). How do teachers manage to teach?. *Harvard Educational Review*, 55, 178-194.
- Lee, J-Y. i Reigeluth, C. M. (1994). Empowering teachers for new roles in a new educational system. *Educational Technology*, 34,1, 61-72.
- Lee, J. Y. i Reigeluth, C. M. (2003). Formative research on the Heuristic Task Analysis Process. *Educational Technology Research & Development*, 51(4), 5-24.

- Liaw, S. T., Pearce, C. i Keppell, M. (2002). Developing a Web-based learning network for continuing medical education. *Journal of Workplace Learning*, 14, 3, 98, 108.
- Liberman A. i Miller, L. (2001). *Teachers caught in the action; Professional development that matters*. New York, NY: Teachers College Press.
- Ligorio, M. B. i Pugliese, A. C. (2004). Self-positioning in a text-based virtual environment. *Identity*, 4(4), 337-353.
- Ling, I. M. (1998). The Role of the Curriculum Coordinator: An exploration through discursive practice. Melbourne University. Unpublished thesis.
- Lyons, N. (1990). Dilemmas of knowing: Ethical and epistemological dimensions of teachers work and development. *Harvard Educational Review*, 60, 159-180.
- Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. A: M. J. Rodrigo, A. Rodríguez i J. Marrero. *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 243-276). Madrid: Visor
- Manning, B. H. (1991). *Cognitive self-instruction for classroom processes*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Manning, B. H. i Payne, B. D. (1989a). A cognitive self-direction model for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 40(3), 27-32.
- Manning, B. H. i Payne, B. D. (1989b). Verbal introspection: A contrast between preservice and inservice teachers. *Teacher Education Quarterly*, 16(3), 73-84.
- Manning, B. H. i Payne, B. D. (1992). A correlational study of preservice teachers' reported self-talk reaction to teaching dilemmas. *Teacher Education Quarterly*, 19 (2), 85-95.
- Manning, B. H. i Payne, B. D. (1993). A Vygotskian theory of teacher cognition: toward the acquisition of mental reflection and self-regulation. *Teaching & Teacher cognition*, 9, 4, 361-371.
- Maxwell, J. i Miller, B. (1991) *Two aspects of thought and two components of qualitative data analysis*. Manuscrit no publicat.
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive behavioral modification: An integrative approach*. New York: Plenum Press.
- Miesing, P. (1998). Using electronic networks in management and executive learning. *Journal of Workplace Learning*, 10, 324-327.
- Miles, M. B. i Humberman, A. M. (1984). *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*. Newbury Park, CA: Sage.

- Moore, M. G. (1972). Learner autonomy: The second dimension of independent learning. *Convergence*, 5(2), 76-68.
- Moore, M. G. (1980). Independent Study. A: R. Boyd i J. Apps (Eds.). *Redefining the Discipline of Adult Education* (pp. 16-31). San Francisco: Jossey-Bass.
- Moore, M. G. (1989). Editorial: The types of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-6.
- Moore, M. G. (1991). Distance Education Theory. *The American Journal of Distance Education*, 5(3), 1-6.
- Nonaka, I (1988). Creating Organizational Order Out of Chaos: Self-Renewal in Japanese Firms. *California Management Review*, 15, 3, 57-73.
- Nonaka, I. (1990). Redundant, overlapping organization: a Japanese approach to managing the innovation process. *California Management Review*, 32, 3, 27-40.
- Nonaka, I. (1991). The Knowledge-Creating Company. *Harvard Business Review*, 69, 6, 96-104.
- Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization science*, 5, 1, 84-103.
- Olson, J. R. i Biolsi, K. J. (1991). Techniques for representing expert knowledge. A: K. A. Ericsson i J. Smith (eds.). *Toward a General Theory of Expertise* (pp. 240-285). New York: Cambridge University Press.
- Pozo, J. I. (1994). El cambio conceptual en el conocimiento físico y social: del desarrollo a la instrucció. En: M. J. Rodrigo (ed.). *Contexto y desarrollo social* (pp. 419-451). Madrid: Síntesis.
- Pozo, J. I. (2001). *Humana mente. El mundo, la consciencia y la carne*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I. (2003). *Adquisición del conocimiento*. Madrid: Morata.
- Putnam, R. T. i Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational researcher*, 29, 1, 4-15.
- Reigeluth, C.M. (2006). A vision of an information-age educational system. *Tech Trends*, 50, 2, 53-54.
- Rodríguez, J. A. i Mérida, F. (2007). Guía práctica de redes sociales. [Article en línia]. Consultat el dia 6 de setembre de 2007 de la World Wide Web: <http://www.ub.es/epp/redes/guia.DOC>

- Rourke, L.; Anderson, T.; Garrison, D.R. i Archer, W. (2004). Assessing social presence in a Asynchronous Text-based, Computer conferencing. *Journal of Distance Education*, 14, 51-70.
- Rodrigo, M. J. (1993) Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. A M. J. Rodrigo, i J. Arnay. *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. i Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Schank, R. C. (1981). Language and memory. A: D. A. Norman (Eds). *Perspectives on cognitive science*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Schwab J. J. (1969). *College Curriculum and Student Protest*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Sellers, W. (2005). For goodness sake! Postlogographically de-(dis)positioning education research. A: P. Jeffrey (ed.). *Doing the Public Good: Positioning Educational Research*. AARE 2004 International Education Research Conference Proceedings, pp. 1-16, AARE. [Article en línia]. Consultat el dia 6 de gener de 2005 de la World Wide Web: http://www.deakin.edu.au/research/admin/pubs/reports/database/dynamic/output/person/person.php?person_code=sellewa
- Shibutani, T. (1955). Reference groups as perspectives. A: H. Hyman and E. Singer (eds.). *Readings in reference group theory and research* (pp. 103-114). New York: Free Press.
- Sigel, I. E. (1985). A conceptual analysis of beliefs. A: I. E. Sigel (Ed.). *Parental belief systems* (pp. 345-371). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Singh, P. i Pan, W. (2004). Online education: lessons for administrators and instructors. *College Student Journal*, 38(2), 302-308.
- Stake, R. F. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. New York: Cambridge University Press.
- Swan, K. I Shih, L.F. (2006). On the nature and development of social presence in online course discussions. *Journal of Asynchronous Learning Networks*,
- Thagard, P. (1992). *Conceptual revolutions*. Princeton: Princeton University Press.
- Tajfel, H. (1981). *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona: Editorial Herder.
- Tillema, H. H. (1995). Changing the professional knowledge and beliefs of teachers: a training study. *Learning and instruction*, 5, 291-318.

- Tillema, H; Orland-Barak, L. (2006). Constructing knowledge in professional conversations: The role of beliefs on knowledge and knowing. *Learning and Instruction*, 16, 592-608.
- Torras, M.E; Galindo, E. (2007). *The social presence in asynchronous online learning environments: online identity*. 12è Congrés Internacional Earli 2007. Budapest.
- Triana, B. (1993). Las teorías implícitas de los padres sobre la infancia y el desarrollo. A: M.J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero (eds.). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp 203-241). Madrid: Visor.
- Tsui, A. B. M. (1996). The participant structures of TeleNex –a computer network for ESL teachers. *Internatational Journal of Educatational Telecommunications*, 2 (2/3), 171– 197.
- Turkle, S. (1990). Epistemological pluralism: styles and voices within the computer cultura. *Signs*, 16, 1, 128-157.
- Turkle, S (1997). *La Vida en la Pantalla. La construcción de la identidad en la Era de Internet*. Barcelona: Paidós.
- Turkle, S i Papert, S. (1990) *Epistemological pluralism: styles and voices within the computer culture*. Constructionist Learning. MIT Media Laboratory. Cambridge, MA.
- Ursua, N. (2006). La(s) identidad(es) en el ciberespacio. Una reflexión sobre la construcción de las identidades en la red (online identity). *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*, 7, 1-15.
- Van Dijk, T. i Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Vega de, M. (1990). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Vosniadou, S. (1994). Capturing and modelling the process of conceptual change. *Learning and Instruction*, 4(1), 45-69.
- Voss, J. F., Greene, T. R., Post, T. A. i Penner, B. C. (1983). Problem solving skills in the social sciences. *The Psychology of Learning and Motivation*, 17, 165–213.
- Wagner, A. (1987). Knots in teachers' thinking. A: J. Calderhead (Ed.). *Exploring teachers' thinking* (pp. 161-178). London: Cassell.
- Ward, J., Gordon, J., Field, M. i Lehmann, H. P. (2001). Communication and information technology in medical education. *The Lancet*, 357(9258), 792-796.

- Wenger, E (1998). Communities of practice: learning as a social system. *Systems Thinker*, 9, 5. [Article en línia]. Consultat el dia 7 d'març de 2005 de la World Wide Web: http://www.ewenger.com/pub/pub_systems_thinker_wrd.doc
- Wenger, E (2004) Knowledge management is a donut. *Ivey Business Journal*, January-February Issue. . [Article en línia]. Consultat el dia 7 d'març de 2005 de la World Wide Web: http://www.iveybusinessjournal.com/view_article.asp?intArticle_ID=465
- Wenger, E i Snyder, W. M. (2000). Communities of practice: the organizational frontier. *Harvard Business Review*. .[Article en línia]. Consultat el dia 7 d'març de 2005 de la World Wide Web: <http://www.wenger.com/pub/pubhealthcareforum.htm>
- Wenger, E., White, N., Smith, J. D. i Rowe, K (2005). Technology for communities. .[Article en línia]. Consultat el dia 7 d'març de 2005 de la World Wide Web: http://technologyforcommunities.com/CEFRIO_Book_Chapter_v_5.2.pdf
- Wormsley, D. P. (2001). A Literary Braille Refresher Course: A Successful Collaboration. *RE:view*, 33, 117-126.

11. ANNEXES.

11.1 ANNEX 1. PROVES D'AVALUACIÓ CONTINUADA (PAC).



Universitat
Oberta
de Catalunya

MODELS D'ORIENTACIÓ I INTERVENCIÓ EDUCATIVA

Curs 06 –07 Segon semestre

Consultora: Carme Cornet

ORIENTACIONS PER A L'ACTIVITAT D'AVALUACIÓ CONTINUADA (PAC1)

La primera activitat consisteix en realitzar **un debat i la síntesi d'aquest. El tema del debat versarà sobre quines haurien de ser les competències professionals de l'assessor/a psicopedagògica.**

Aquesta primera activitat d'avaluació continuada que us proposo està vinculada al mòdul 1, part del mòdul 2 i a les lectures obligatòries

La finalitat del debat és que després d'haver aprofundit en l'estudi del primer bloc (mòdul 1 i part del mòdul 2), encetem un espai de reflexió que serveixi per exposar i comentar les idees més rellevants sobre quin ha de ser el perfil professional de l'orientador/a o assessor/a en la pràctica de la intervenció psicopedagògica.

És important que tant en debat com en la síntesi aporteu i expliciteu les pròpies conclusions pel que fa a les competències professionals del/a orientador/a, assessor des d'un enfocament educacional col·laboratiu.

- ✓ El debat que es realitzarà entre el **17 i 23 de març**

- ✓ **La presentació de la síntesi el dia 29 de març**

Donat que a la vostra aula segueixen l'avaluació continuada aproximadament 52 persones, farem el debat dividits en tres subgrups. Cadascú de vosaltres només haurà d'intervenir en un dels subgrups.

Trobareu dintre de l'apartat de debat, quan comencem, tres carpetes: grup1, grup 2, i grup 3. Heu de seguir només els comentaris del vostre grup.

El **Grup 1** estarà format per aquells/es que el cognom comenci des de la lletra A (Almiron) fins a una part de la lletra C (Carreras, Cairó i Cano) .

El **Grup 2** estarà format per aquells/es que el cognom comenci per part de la lletra C (Carreras, Casamor,Casas....) fins a la lletra E (Escolà)

El **Grup 3** estarà format per aquells/es que el cognom comenci des de la lletra F (Forn) fins a la lletra V .

ORIENTACIONS PER A LA REALITZACIÓ DEL DEBAT

- ✓ Quan comenceu una aportació al debat, en el requadre del TEMA (o sigui on indiqueu el títol de la vostra intervenció) **ABANS** del tema, **HEU D'ESCRIURE EL NOM DEL VOSTRE GRUP G1, G2 o G3**

- ✓ És important participar en el debat intercanviant opinions i reflexions amb els vostres companys/es. Per qualificar el vostre debat heu de fer com a mínim **3 aportacions**. Les intervencions es comptaran com 1 si es fan seguides.
- ✓ Sigueu breus i clars. Considereu que comentaris de més de 20 línies fan perdre agilitat al debat
- ✓ **La qualificació** de l'activitat serà conjunta debat i síntesi.

ORIENTACIONS PER A LA REALITZACIÓ DE LA SÍNTESI

La primera activitat acaba amb la realització i presentació de la **Síntesi del debat sobre algun dels aspectes o idees més qüestionades o exposades per vosaltres, tenint en compte els referents teòrics del primer bloc.**

Per tant el treball que lliureu ha de ser un document on exposareu breument el contingut del debat del grup en el que heu participat, seleccionant i sistematitzant les idees que considereu més importants i fent referència al tema d'estudi del mòdul. Feu també una reflexió personal, aportant algunes conclusions sobre la practica de la intervenció i orientació psicopedagògica

Els criteris d'avaluació seran:

A l'hora de valorar la PAC 1 es tindran en compte els dos tipus d'activitat : les intervencions durant el debat i el document de síntesi i la correcció es farà tenint en compte els següents aspectes.

1. Les intervencions en el debat:

- Presència sostinguda al llarg del dies del debat.
- Nombre d'intervencions.
- Fonamentació de les intervencions.
- Argumentació de les opinions emeses.
- Aportació d'elements nous i síntesi d'aportacions precedents.
- Seguiment del debat i continuïtat en les informacions.

2. El document de síntesi, valoració i conclusions del debat

- Els aspectes formals de presentació i disposició de la informació recollida. Claredat en l'exposició i plantejament general
- El grau de coherència i cohesió de tot el treball.
- El resum que heu fet del debat tant a nivell quantitatiu com qualitatiu o temàtic(segons el nombre d'intervencions, intervencions classificades temàticament, etc.).
- Si heu acomplert una tasca crítica en la classificació, sistematització i/o categorització de les opinions emeses durant els dies que va durar el debat..
- Si heu aprofundit en les idees que s'exposen i heu justificat i aportat les vostres conclusions o opinions justificant-les i/o realitzant una anàlisi crítica dels models d'intervenció i o context de col·laboració.
- El coneixement que mostreu del tema d'estudi exposat en el Bloc 1. Si heu aprofundit en les idees que s'exposen i heu exposat i aportat les vostres conclusions o opinions justificant-les i/o realitzant una anàlisi crítica del model constructivista.



ANÀLISI DE POLÍTIQUES PÚBLIQUES

Semestre feb07 – juny07

Mòduls 3 i 6

Prova d'avaluació continuada – PAC 2

El concepte d'actor i els models decisionals i estils d'elaboració en l'estudi de les polítiques públiques.

- [Presentació i objectius](#)
- [Enunciats: descripció teòrica de la pràctica a realitzar](#)
- [Materials](#)
- [Criteris d'avaluació](#)
- [Format lliurament](#)
- [Data lliurament](#)

Presentació

Objectius.

Aplicar al cas de política pública triat els conceptes corresponents als mòdul didàctic tercer (els actors) i sisè (sobre els models de decisió).

Presentació

Aquesta prova correspon a la segona part de l'anàlisi de cas de la política pública que s'ha triat i serà una part del vostre estudi de cas final.

La segona pràctica que teniu a les mans té dues parts diferenciades: la primera part versarà sobre la resposta concreta als actors involucrats o que intervenen al vostre cas i com han exercit influència en el cas que estúdieu en el que correspon a la presa de decisions²⁹. La segona part versarà sobre els models de decisió que estimeu s'han produït en la política pública estudiada així com l'escenari decisional.

Feu atenció a les recomanacions formals del mòdul 9 i de la GES 1 sobre la presentació del cas. Tingueu present fer epígrafs informatius que organitzin el text i l'ajudin a llegir.

El text de l'anàlisi del paper dels actors a la vostra política pública així com el model de presa de decisions i l'escenari decisional ha de constar de les parts que s'assenyalen a continuació.

²⁹ A la primera pràctica o PAC1 ja hem pogut detectar quins són els actors principals (dibuixant el gràfic o xarxa d'actors i quines són les definicions del problema que aporten). En aquest punt es tracta de saber quines decisions estimen oportunes –derivades lògicament de la seva definició del problema– i les influències que poden exercir a la política pública.

1.1. Quin ha estat el model de decisió que millor s'adapta al cas que esteu estudiant ?

En la realitat de l'elaboració de les polítiques públiques hi ha moltes decisions que poden ser considerades. La tasca de l'analista consisteix en distingir-les i jerarquitzar-les; establir quines són les decisions importants i explicar-les.

També és molt probable que no hi hagi un sol model d'estil de presa de decisions que expliqui les característiques de les decisions que es prenen en el vostre cas d'anàlisi. Per això és possible, i fins recomanable, dir quins aspectes us sembla que corresponen a cada tipus d'estil de presa de decisions (que en realitat són uns tipus ideals).

Aquesta part ha de tenir una extensió **màxima de 1 pàgina**.

1.2. Quin ha estat el tipus d'escenari decisional del vostre cas ?

Analitzeu el context de la situació en la qual s'han produït les decisions del vostre cas. Intenteu esbrinar com aquest context ha influït en les decisions que finalment s'han produït.

Aquesta part ha de tenir una extensió **màxima de 1 pàgina**.

2. Quines són les intervencions més destacables dels actors involucrats a la vostra política pública? Han exercit influència real en les decisions (o no decisions) preses al vostre cas?.

Tota situació social implica una barreja de beneficis col·lectius i d'interessos contraposats. És a dir, s'ha de tenir present que tota situació política implica inevitablement un conflicte d'interessos. Tot i que aquests moltes vegades quedin "latents". Les identitats dels actors no s'han de prendre com a òbvies; en el sentit de venir-nos donades per la tradició o la forma 'normal' de ser vistes les coses. S'han de re-considerar. Els actors es defineixen a partir de la comunitat dels interessos. S'han de fer supòsits de les visions alternatives dels actors presents i les decisions que podrien implicar o bé han implicat.

La presa de decisions en les polítiques públiques és freqüent que sigui un "**procés**" en el que participen els actors. Aquests últims s'organitzen i plantegen a les administracions públiques demandes. La manera de plantejar-les (manifestacions, reunions, demandes als mitjans de comunicació, etc) així com els seus resultats poden exercir una influència notòria en les decisions preses; o bé en les decisions que finalment no es porten a terme.

Aquesta part ha de tenir una extensió **de 1 pàgina**.

Nota d'aclariment: el format de presentació, és a dir, les parts que ha de contenir la PAC2 són, en resum, les següents:

Parts que ha de contenir la PAC2	Continguts	Núm. de pàgines (màxim)
Índex	L'índex ha de reflectir les parts de la pràctica amb el número de pàgina corresponent.	--
1. Model de decisió i escenari decisional.	1.1.Decisions(importància i prioritització). Aplicació dels models de decisió.	1 pàgina
	1.2. Escenari decisional. Context.	1 pàgina

2. Els actors en la presa de decisions de la política pública "X".	Com han influït o influeixen els actors principals de la vostra política pública en la presa de decisions feta?, etc.	1 pàgina
3. Conclusions	Què podem extreure de l'anàlisi...	Mitja pàgina
4. Annexos	En el cas de que es disposin i siguin rellevants en el cas: notícies de premsa utilitzades, part d'alguna entrevista personal, fonts consultades, etc.	--
5. Bibliografia	Aquella més utilitzada o consultada per la realització d'aquesta pràctica (citades o consultades)	--

Per a la realització d'aquesta PAC utilitzeu els mòdul d'estudi 3 i 6 i la Guia d'estudi 2. Com sempre, és recomanable seguir (algunes de) les lectures recomanades en els mòduls corresponents i aquelles lectures que considereu rellevants pel vostra cas de política pública.

Com a recordatori assenyalar allò que progressivament realitzarem a cada PAC:

Estudi de Cas	Fase a desenvolupar	(mòduls principals del que s'haurà de partir per l'anàlisi)
PAC1	Elecció del cas.	Mòduls 1, 2 i 9.
	Definició del problema. Configuració de l'agenda.	Mòdul 5
PAC2	Escenaris decisionals i estils d'elaboració / Actors.	Mòdul 6 en relació al mòdul 3 perspectives d'anàlisi dels actors.
PAC3	Implementació de la política /Institucions.	Mòdul 7 en relació al mòdul 4 o les perspectives d'anàlisi de les institucions.
PAC4	L'avaluació de la política	Mòdul 8
PAC5	Informe i reflexions finals.	

- Adequació en els continguts de la resposta.
- Correcció i estructuració en l'argumentació de les respostes.
- Aplicació dels conceptes i de les teories
- Correcció formal
- Es valorarà positivament l'ús de mitjans de representació gràfica per a donar suport a l'explicació.
- Es valorarà positivament l'ús i citació de la bibliografia recomanada en els mòduls.

El nom del fitxer tindrà el següent format: "12005_PAC2_cognom1_cognom2.doc".

Els cognoms s'han d'escriure sense accents. Per exemple, l'arxiu d'un estudiant que fa la primera prova d'avaluació continuada i s'anomena Andreu Bellver Gràcia portarà aquesta denominació: "12005_PAC2_bellver_gracia.doc".

L'**extensió màxima de la prova és de 4 pàgines** (sense tenir en compte annexos i bibliografia)

La data de lliurament d'aquesta prova d'avaluació continuada és el **16 d'abril**.

11.2 ANNEX 2. INSTRUMENTS.

11.2 ANNEX 2. INSTRUMENTS.

SUPÒSIT PRÀCTIC 1: MODELS D'ORIENTACIÓ I INTERVENCIÓ PSICOPEDAGÒGICA.

Analitza el cas que tens a continuació emprant **com a màxim 1 full per una cara**. Per fer-ho cal respondre a les següents preguntes:

- Valora la situació del Lluís?
- Què faries per millorar la seva situació?

Et demanen que responguis aquestes dues preguntes sense consultar cap tipus de material i en base al que et sembla a tu que hauria de fer una persona que es dediqués a la intervenció psicopedagògica.

Tingues present que es tracta d'un document amb finalitats únicament de recerca i en cap moment seràs avaluat pel contingut del teu anàlisi.

Moltes gràcies per la teva col·laboració.

El Lluís està escolaritzat a un centre d'ensenyament privat a un barri benestant de Barcelona. Actualment cursa P4. La seva tutora, la Teresa, ha observat que des de l'inici del curs el Lluís manté una actitud distant a les activitats de classe: rarament té interès en participar a les activitats i distorsiona molt sovint. Ho ha comentat a la coordinadora de parvulari, la Maria Rosa, i a la tutora de P3, la Marta.

La Marta li ha explicat que no va observar aquesta conducta en el Lluís més enllà del que és habitual a P3. Al primer trimestre, la Marta va aconseguir que el Lluís es mantingués assegut a la rotllana tot i que a l'inici tenia per costum estirar-se a la rotllana, moure's intentant agafar objectes de classe i empijar als companys del costat.

A l'inici de P4 la tutora va optar per seure'l al seu costat i durant l'estona de migdiada va separar el seu llit de la resta de companys perquè un pare li havia fet arribar la queixa que el Lluís pegava al seu fill. Durant l'esbarjo les mestres, a petició de la Teresa, tenien especial cura de la conducta del Lluís que tendia a seure's a la sorra i anar acumulant joguines.

A l'aula el Lluís no volia seure a la cadira, s'aixecava constantment i entorpia el treball dels altres nens (agafant-los els llapissos, pintant a les seves fitxes, etc.) La Teresa va mantenir dues reunions amb la seva mare que acceptava que el Lluís era el més problemàtic dels seus quatre fills. El Lluís tenia dos germans bessons (un nen i una nena) i un germà petit d'1 any. Degut al ràpid creixement, la família havia canviat de domicili deixant la ciutat per anar a viure a un poble del voltant on havien trobat un habitatge més gran.

La Teresa considera que el Lluís ha avançat poc des de P3 de manera que opta per demanar l'ajuda de la psicopedagoga de l'escola.

SUPÒSIT PRÀCTIC 1: ANÀLISI DE POLÍTIQUES PÚBLIQUES.

Analitza el cas que tens a continuació emprant **com a màxim 1 full per una cara**. Per fer-ho cal respondre a les següents preguntes:

- Quins elements destacaries en aquesta política pública?
- Quins objectius te aquesta política pública?

Et demanen que responguis aquestes dues preguntes sense consultar cap tipus de material i en base al que et sembla a tu que hauria de fer una persona que es dediqués a analitzar polítiques públiques.

Tingues present que es tracta d'un document amb finalitats únicament de recerca i en cap moment seràs avaluat pel contingut del teu anàlisi.

Moltes gràcies per la teva col·laboració.

Al juliol de 2002 va aprovar-se la Modificació del PGM en l'àmbit de l'Avinguda del Hospital Militar - Farigola. L'objecte del document era l'ordenació integral del territori que constitueix el seu àmbit, en desenvolupament dels plantejaments assenyalats en el document de "Criteris, Objectius i Solucions Generals de planejament per a l'ordenació del sector Hospital Militar- Farigola" elaborat prèviament. Aquestes normes formen part de la Modificació de Pla General Metropolità per a la concreció de l'ordenació de l'avinguda de l'Hospital Militar entre el Pont de Vallcarca i la Plaça de Lesseps. S'establí l'expropiació per els sòls afectats de sistemes i no inclosos dins d'àmbits d'unitats d'actuació, d'acord amb allò que estableix l'article 185.2 del DL 1/1990, de 12 de juliol. Tanmateix, l'aprovació de la Mod. de PGM implicà la declaració d'utilitat pública de les obres corresponents als sistemes definits en la mateixa i la necessitat d'ocupació dels terrenys i edificis amb aquesta qualificació.

Vallcarca és un barri entre els turons del Putxet i el Coll. És una vall transformada en barri. Els seus nuclis aglutinadors van de l'hostal de la Farigola, Can Falcó, Can Mas y Can Gomis. Els jardins de Can Gomis van ser destruïts amb la construcció de l'Hospital Militar. L'antic hostal de la Farigola es va enderrocar i es construï una escola. Era un barri d'estiuejants que cercaven tranquil·litat i de gent de la vall que buscava una millora de les comunicacions. Finalment es construï un viaducte i s'urbanitzà un torrent. L'obertura al tràfic de l'avinguda del Hospital Militar va marcar la fi de l'isolament de Vallcarca a la vegada que es començava a parlar d'un túnel cap a Vallvidrera.

L'AAVV de Vallcarca-Riera Viaducte per protestar contra la reforma urbanística de la zona. Les protestes van començar al gener de 2005 amb una llençolada en els balcons i han evolucionat fins les concentracions que de forma més o menys regular s'han convocat per cada dimecres de la setmana. Els veïns de Vallcarca, afectats per les obres de rehabilitació del barri i que estan immersos en un procés d'expropiació i reforma urbana, denuncien l'"especulació amagada" de la qual se senten víctimes amb el

beneplàcit, segons ells, de l'Ajuntament que "ha deixat en mans de constructores privades les negociacions sobre el futur". Miquel Cárdenas, membre de l'associació de veïns, denuncia que "hi ha barris que se'ls tracta millor que el nostre". "Aquí el que falta són serveis i en comptes d'invertir-hi fan pisos d'alt estànding. Es vol treure gent d'aquí per fer pisos que costaran molts diners i no ens volen pagar el que ens pertoca!". Els pocs comerços que resten dempeus viuen en una situació d'"impàs". La Carme Gómez és la propietària de la bugaderia del barri. Fa 15 anys que hi són i quan van comprar el local no estava afectat. "Després va arribar un promotor immobiliari i l'Ajuntament va dir que estàvem afectats i que havíem de cooperar d'alguna forma: o bé construïnt amb aquesta immobiliària o bé que li venguem però el que ens ofereix aquesta immobiliària és menys del que nosaltres vam pagar".

SUPÒSIT PRÀCTIC 2: MODELS D'ORIENTACIÓ I INTERVENCIÓ PSICOPEDAGÒGICA.

Analitza el cas que tens a continuació emprant com a **màxim 1 full per una cara**.

- Valora la situació del Jordi?
- Què faries per millorar la seva situació?

Et demanen que responguis aquestes dues preguntes sense consultar cap tipus de material i en base al que et sembla a tu que hauria de fer una persona que es dediqués a la intervenció psicopedagògica.

És molt important que no consultis les respostes que vas donar en resoldre el Cas 1.

Tingues present que es tracta d'un document amb finalitats únicament de recerca i en cap moment seràs avaluat pel contingut del teu anàlisi.

Moltes gràcies per la teva col·laboració.

El Jordi està escolaritzat a un centre d'ensenyament públic. Va iniciar P3 al segon semestre tot just arribar a Catalunya. El Jordi és d'origen ucraïnès. Els seus pares havien començat els complicats tràmits de l'adopció forces anys abans. Després d'una estada a Ucraïna havien pogut legalitzar la sortida del Jordi. Havien vist una fotografia del Iuri, ara Jordi, anys abans però no sabien que tenia una germana. En arribar al seu país d'origen els pares del Jordi van decidir adoptar a aquest i a la seva germana per evitar separar-los.

La família havia estat dos mesos a Ucraïna i al cap d'una setmana d'arribar a Catalunya els pares van formalitzar la matrícula del Jordi i la Neus. L'escola va acceptar els dos nens tot i tractar-se de mig semestre. De fet, per edat el Jordi s'hauria d'haver incorporat a P4 però la direcció de l'escola juntament amb els pares van decidir que era necessari que comences P3 donat que era un nen que no tenia hàbits i no entenia ni el català ni el castellà. En arribar a l'aula el Jordi s'agafava a la cama de la tutora i plorava amargament durant una llarga estona.

Els objectius que la tutora tenia per a ell eren menys ambiciosos que per la resta del grup però, tot i amb això, la tutora sabia que el Jordi havia d'anar assolint poc a poc el nivell dels companys en la seva estada al parvulari. En finalitzar el parvulari el tutor de P5 va fer un informe molt favorable de la conducta del Jordi, considerant que havia assolit el nivell d'hàbits i d'aprenentatge. Va valorar que el Jordi no tenia perquè mostrar dificultats d'aprenentatge en la seva incorporació a primer de primària.

Però després del segon trimestre a primer de primària, la seva tutora, la Laura, va consultar a la psicopedagoga de l'escola perquè considerava que el Jordi era immadur i no acceptava les normes.

SUPÒSIT PRÀCTIC 2: ANÀLISI DE POLÍTIQUES PÚBLIQUES.

Analitza el cas que tens a continuació emprant **com a màxim 1 full per una cara**. Per fer-ho cal respondre a les següents preguntes:

- Quins elements destacaries en aquesta política pública?
- Quins objectius te aquesta política pública?

Et demanen que responguis aquestes dues preguntes sense consultar cap tipus de material i en base al que et sembla a tu que hauria de fer una persona que es dediqués a analitzar polítiques públiques.

Tingues present que es tracta d'un document amb finalitats únicament de recerca i en cap moment seràs avaluat pel contingut del teu anàlisi.

Moltes gràcies per la teva col·laboració.

L'Ajuntament de Barcelona, mitjançant el Districte de Ciutat Vella i Foment de Ciutat Vella, va presentar a la Generalitat de Catalunya una proposta per a acollir els barris de Santa Caterina i Sant Pere a la Llei de barris, àrees urbanes i viles que requereixen una atenció especial. La proposta va ser aprovada i beneficiada amb un percentatge del 50'076% respecte al cost total de 14.616.000 euros de les actuacions previstes en el projecte.

Les actuacions previstes en el projecte d'intervenció integral en els barris de Santa Caterina i Sant Pere són:

- Millora de l'espai públic i dotació d'espais verds mitjançant la urbanització del Pou de la Figuera
- Rehabilitació d'elements comuns dels edificis privats
- Provisió d'equipaments per a ús col·lectiu en el Pou de la Figuera, centre cívic de Sant Agustí, edifici de la Peña Cultural Barcelonina i sòl per a una residència per a la tercera edat.
- Foment de la sostenibilitat del desenvolupament urbà mitjançant la instal·lació de recollida pneumàtica i "minideixalleria" (espai de reciclatge i abocament controlat de residus) en el Pou de la Figuera
- Programes per a la millora social, urbanística i econòmica per mitjà de l'escola d'adults o la millora del local d'entitats

L'àrea urbana que conformen els barris de Santa Caterina i Sant Pere abasta una superfície de 35'13 hectàrees, una població d'uns quinze mil habitants i un teixit residencial de 8.637 habitatges.

Entre 2000 i 2003 PROCIVESA, l'Empresa Immobiliària encarregada de reestructurar diverses àrees de la Barcelona vella, va expropiar a baix preu diverses illes de la Ribera. Després les va derrocar. Els veïns van batejar el nou espai buit sorgit on abans estaven les seves cases com el Forat de la Vergonya. Amb això denunciaven una situació que consideraven degradant per múltiples raons: l'abandó que els poders públics havia deixat a un barri ja de per si mateix molt castigat, les obres interminables, la pèrdua de drets dels rellojats en pisos nous, etc.

El malestar es va concretar en una acció singular: en els Nadal de 2001 a 2002, un petit col·lectiu de veïns va plantar un avet de Nadal en la terra de ningú, just enfront de l'última illa habitada pendent d'enderrocament. Amb això reivindicaven aconseguir una zona verda on l'Ajuntament tenia previst construir un pàrquing i nous apartaments per a estudiants. L'avet es va convertir ràpidament en el símbol d'un conflicte que s'ha esdevingut en exemple paradigmàtic de les contradiccions urbanístiques de la nova Barcelona.

QÜESTIONARI INICIAL (Models d'orientació i intervenció psicopedagògica)

Si us plau, contesta les següents preguntes abans d'iniciar la lectura del mòdul 1.

Tingues present que no es tracta d'un exercici avaluable sinó que el qüestionari té només finalitats de recerca i les respostes que donis queden fora de l'avaluació continuada.

És important doncs, que responguis amb tota llibertat malgrat coneguis molt poc els conceptes inclosos a alguna de les preguntes i no fent ús de cap tipus de material.

Si us plau, contesta a les següents qüestions en relació a la teva formació i experiència:

1. Quina formació tens?
2. Quina feina fas?
3. Has treballat o treballes a una escola? Durant quan de temps?
4. Has fet alguna PAC en una altra assignatura que impliqui participar en un debat o grup de treball virtual?

Si us plau, contesta a les següents qüestions en relació a la intervenció psicopedagògica (l'extensió orientativa per a cada pregunta és d'un paràgraf).

5. Segons tu, quina és la feina que creus que fa un psicopedagog? Quines fonts et sembla que t'han ajudat a tenir aquesta idea del que és un psicopedagog?
6. Quins objectius/finalitats creus que ha de tenir una intervenció psicopedagògica? Quines fonts et sembla que t'han ajudat a tenir aquestes idees sobre les finalitats dels models d'intervenció?
7. Quines persones estant implicades en la intervenció psicopedagògica? Quines fonts et sembla que els porten a tenir aquesta idea?
8. Quina relació ha de tenir el psicopedagog amb el centre educatiu on treballa? Quines fonts et sembla que els porten a tenir aquesta idea?

QÜESTIONARI DE SEGUIMENT
(models d'orientació i intervenció psicopedagògica)

Si us plau, contesta les següents preguntes en relació a aquesta setmana.

Tingues present que no es tracta d'un exercici avaluable sinó que el qüestionari té només finalitats de recerca i les respostes que donis queden fora de l'avaluació continuada.

1. Quin/s aspecte/s del material t'han ajudat a entendre els conceptes treballats durant aquesta setmana?
2. Hi ha hagut alguna idea expressada pels altres (companys o consultora) que et sembla que ha contribuït especialment al debat? T'ha influenciat en algun sentit? En quin?

QÜESTIONARI DE SEGUIMENT 2.
(models d'orientació i intervenció psicopedagògica)

Si us plau, contesta les següents preguntes en relació a aquesta setmana.

Tingues present que no es tracta d'un exercici avaluable sinó que el qüestionari té només finalitats de recerca i les respostes que donis queden fora de l'avaluació continuada.

1. Quines pàgines del material (mòduls i articles) has llegit des de l'inici de l'assignatura fins avui?
2. De les pàgines llegides, quins paràgrafs t'han cridat més l'atenció?
3. Dels paràgrafs que t'han cridat més l'atenció, quins coincideixen amb el que tu penses?
4. Dels paràgrafs que t'han cridat més l'atenció, amb quins no hi estàs d'acord?
5. Quin/s aspecte/s del material t'han ajudat a entendre els conceptes treballats durant aquesta setmana?
6. Hi ha hagut alguna idea expressada pels altres (companys o consultora) que et sembla que ha contribuït especialment al debat? T'ha influenciat en algun sentit? En quin?

QÜESTIONARI FINAL (Models d'orientació i intervenció psicopedagògica)

Si us plau, contesta les següents preguntes després d'haver finalitzat la PAC 1.

Tingues present que no es tracta d'un exercici avaluable sinó que el qüestionari té només finalitats de recerca i les respostes que donis queden fora de l'avaluació continuada.

És important doncs, que responguis amb tota llibertat malgrat coneguis molt poc els conceptes inclosos a alguna de les preguntes i no fent ús de cap tipus de material ni consultant la resposta que vas donar a aquestes preguntes abans d'iniciar la PAC 1.

Si us plau, assenyala en vermell l'alternativa que més ajusti al que teu criteri i explica perquè.

1. La PAC m'ha semblat:

- a. molt complicada
- b. complicada
- c. normal
- d. fàcil
- e. molt fàcil

Explica perquè has triat aquesta resposta.

Si us plau, contesta a les següents qüestions en relació a la intervenció psicopedagògica (l'extensió orientativa per a cada pregunta és d'un paràgraf).

- 9. Segons tu, quina és la feina que creus que fa un psicopedagog? Quines fonts et sembla que t'han ajudat a tenir aquesta idea del que és un psicopedagog?
- 10. Quins objectius/finalitats creus que ha de tenir una intervenció psicopedagògica? Quines fonts et sembla que t'han ajudat a tenir aquestes idees sobre les finalitats dels models d'intervenció?
- 11. Quines persones estant implicades en la intervenció psicopedagògica? Quines fonts et sembla que els porten a tenir aquesta idea?
- 12. Quina relació ha de tenir el psicopedagog amb el centre educatiu on treballa? Quines fonts et sembla que els porten a tenir aquesta idea?

QÜESTIONARI INICIAL (anàlisi de polítiques públiques)

Si us plau, contesta les següents preguntes abans d'iniciar la lectura dels mòduls 3 i 6.

Tingues present que no es tracta d'un exercici avaluable sinó que el qüestionari té només finalitats de recerca i les respostes que donis queden fora de l'avaluació continuada.

És important doncs, que responguis amb tota llibertat malgrat coneguis molt poc els conceptes inclosos a alguna de les preguntes i no fent ús de cap tipus de material.

Si us plau, contesta a les següents qüestions en relació a la teva formació i experiència:

1. Quina formació tens?
2. Quina feina fas?
3. Has treballat o treballes a una escola? Durant quan de temps?
4. Quines assignatures has cursat a la UOC?

Si us plau, contesta a les següents qüestions en relació a les polítiques públiques (l'extensió orientativa per a cada pregunta és d'un paràgraf).

1. Segons tu, que és una política pública? Quines fonts et sembla que t'han ajudat a tenir aquesta idea del que és una política pública?
2. Quina/es causes porten a establir una política pública determinada? Quines fonts et sembla que els porten a tenir aquesta idea?
3. Quina/quines forces determinen el fet que s'estableixi una política pública concreta? Quines fonts et sembla que t'han portat a respondre tal com ho has fet?
4. Que determina l'objectiu d'una política pública? Quines fonts et sembla que et porten a tenir aquesta idea?

QÜESTIONARI SEGUIMENT ALUMNES.
(anàlisi de polítiques públiques)

Si us plau, contesta les següents preguntes en relació a aquesta setmana.

Tingues present que no es tracta d'un exercici avaluable sinó que el qüestionari té només finalitats de recerca i les respostes que donis queden fora de l'avaluació continuada.

1. Quin/s aspecte/s del material t'han ajudat a entendre els conceptes treballats durant aquesta setmana? En quin sentit t'han influenciat?
2. Hi ha hagut alguna idea expressada pels altres (companys o consultora) que et sembla que ha contribuït especialment al teu aprenentatge? T'ha influenciat en algun sentit? En quin?

QÜESTIONARI FINAL (anàlisi de polítiques públiques)

Si us plau, contesta les següents preguntes després d'haver finalitzat la PAC 2.

Tingues present que no es tracta d'un exercici avaluable sinó que el qüestionari té només finalitats de recerca i les respostes que donis queden fora de l'avaluació continuada.

És important doncs, que responguis amb tota llibertat malgrat coneguis molt poc els conceptes inclosos a alguna de les preguntes i no fent ús de cap tipus de material ni consultant la resposta que vas donar a aquestes preguntes abans d'iniciar la PAC 2.

Si us plau, assenyala en vermell l'alternativa que més ajusti al que teu criteri i explica perquè.

1. La PAC m'ha semblat:
 - a. molt complicada
 - b. complicada
 - c. normal
 - d. fàcil
 - e. molt fàcil
2. Explica perquè has triat aquesta resposta.

Si us plau, contesta a les següents qüestions en relació a les polítiques públiques (l'extensió orientativa per a cada pregunta és d'un paràgraf).

3. Segons tu, que és una política pública? Quines fonts et sembla que t'han ajudat a tenir aquesta idea del que és una política pública?
4. Quina/es causes porten a establir una política pública determinada? Quines fonts et sembla que els porten a tenir aquesta idea?
5. Quina/quines forces determinen el fet que s'estableixi una política pública concreta? Quines fonts et sembla que t'han portat a respondre tal com ho has fet?
6. Que determina l'objectiu d'una política pública? Quines fonts et sembla que et porten a tenir aquesta idea?

11.3 ANNEX 3. TRANSCRIPCIÓ DE LES ENTREVISTES AMB LES PROFESSORES.

11.3 ANNEX 3. TRANSCRIPCIÓ DE LES ENTREVISTES AMB LES PROFESSORES.

ENTREVISTA AMB LA CONSULTORA DE LA SD1

Models d'orientació i intervenció psicopedagògica

E: És dia 7 estem fent l'entrevista a la consultora de Models d'orientació i intervenció psicopedagògica. Com et comentava les preguntes són en relació al que saben els alumnes abans de començar l'assignatura. És a dir, el que t'aniré preguntant és tenint en compte el que poden pensar els alumnes del semestre vinent i per tant, encara no els coneixes, no han entrat a l'assignatura però es tracta que em responguis tenint en compte el que saps de semestres anteriors.

E: Si els preguntes a aquests alumnes quina és la raó de les diferències d'aprenentatge, que et sembla que respondrien?

C: És que jo diria...que tot bé condicionat pel treball que ells fan. A aquesta pregunta jo diria que podrien haver diferents respostes i no la podria generalitzar.

E: Quines diferents respostes?

C: Des d'unes respostes més centrades amb l'alumne a unes respostes més centrades amb el que seria la intervenció que es fa des de l'aula, des del tipus d'informació que se'ls hi dona, des del tipus d'ensenyament, a psicopedagogia. A veure... a nivell quotidià a l'escola hi ha més tendència a donar el pes a les diferències d'aprenentatge en relació a l'alumne... però no és una pregunta que a nivell d'assignatura surti gaire.

E: D'acord. La resposta diferent que poden donar de quina font et sembla que pot provenir?

C: Sí. Generalment el que surt a totes les activitats que sovint els he de donar un toc d'alerta dient... no esteu plantejant les coses des de la visió de docents sinó des de la visió d'un estudiant d'intervenció psicopedagògica... heu de canviar una mica la vostra posició perquè tenen una tendència general a veure-ho tot des de la seva visió de professió. Excepte els que provenen d'un altre d'intervenció que no és la docència. Aleshores fins i tot de vegades, en qüestions que diuen no en sabem tant perquè desconexem el tema.

E: D'acord. Serien els que no tenen aquesta experiència prèvia com docents?

C: Sí. L'experiència prèvia condiciona molt les respostes que donen.

E: I si els hi preguntés d'on prové el coneixement que et sembla que em dirien?

C: Jo penso que sortarien les dues qüestions: la pràctica i la del que de fet estant estudiant. Depèn del que cursin...

E: Per d'altres assignatures?

C. Sí. Exacte.

E: I tu com docent de l'assignatura si et digués d'on provenen les diferències d'aprenentatge que em diries?

C: Bueno...les diferències d'aprenentatge jo diria que tenen diferents incidències. Des de les capacitats i possibilitats de l'alumne a les situacions familiars que també acompanya en algun moment... amb més o menys grau... perquè això té uns graus diferents i també el context escolar. El context escolar i el tipus de metodologia, el plantejament de les activitats, el paper que té el mestre respecte a l'alumne, la visió que té...

E: Si els hi preguntéssim pels models de currículum que coneixen que em dirien?

C: Abans a l'assignatura fa uns anys es tractava els models de currículum i..no hi havia gaire coneixement de models de currículum. Jo diria que en aquests moments el que coneixen més és un model de currículum... el que hi ha a nivell oficial del departament d'educació. Ho dic una miqueta perquè l'assignatura abans sí que plantejava diferents models de currículum i m'havien mostrat els alumnes que no tenien gaire coneixement.

E: I en tot cas, el model oficial que coneixen perquè et sembla que et coneixen... per la feina, per la formació acadèmica?

C: Jo diria que més per res per la feina.

E: Si ens preguntessin com cal ensenyar que et sembla que ens respondrien els teus alumnes?

C: No ho se. És que clar... són preguntes que no es treballen dintre de l'assignatura. Es dona per suposat que condiciona el concepte del que és l'ensenyament-aprenentatge, que condiciona el treball amb l'alumne però es treballa fonamentalment la intervenció. Llavors no tinc massa clara la resposta dels alumnes. És que l'assignatura no deixa veure massa quin concepte tenen ells.

E: D'acord. Si els hi preguntéssim que és per ells la intervenció psicopedagògica abans de començar l'assignatura. Que ens dirien?

C: A veure... sempre pensant en el que ha sortit a d'altres cursos a d'altres grups... tenen una visió de la intervenció psicopedagògica a l'àmbit més de l'educació especial. Un àmbit que pot ser o no però que no és el plantejament del model col·laboratiu...des d'una visió més d'atendre alumnes que tenen dificultats greus i després tenen una visió que és de l'expert. Malgrat aquesta darrera és una visió que no els agrada però sí que jo diria que parteixen més de què és una persona que és un expert i que arriba al centre i llavors en fa una valoració d'aquells alumnes que tenen unes dificultats d'aprenentatge... sobretot d'aprenentatge. El que passa és que ràpidament no els hi agrada la visió d'expert i és de les que posés més en qüestió. No els agrada.

E: D'acord. I tu com definiries la intervenció psicopedagògica?

C: Ara quedaré malament..(riures)

E: No, no...

C: Jo penso que la intervenció psicopedagògica ha de ser un assessorament en col·laboració perquè sempre que hi ha una intervenció hi ha d'haver un assessorament... doncs és una tasca que es fa amb algú altre. És important que cadascú tingui clar quin és el seu paper. Això és important... llavors l'assessor sí que ha de ser un expert. Jo considero que ho ha de ser en el coneixement de què és el que necessita aquell alumne, el que necessita a nivell de com se l'ha d'ensenyar i també tenim en compte les seves possibilitats a nivell de com ell aprèn.

E: ah.

C: Llavors és acompanyar aquest procés de l'alumne conjuntament amb les persones que treballen en el procés d'ensenyament-aprenentatge del dia a dia. Aconsellar que és el més convenient, que és el que es pot fer i tenir en compte tot el que hi ha de retorn en aquestes persones. Amb aquesta qüestió de ser expert també penso que és molt important tot el que seria trobar el diàleg adequat amb els que estan en col·laboració. Això de vegades és difícil...

E: Ah

CA: Trobar quines són les coincidències. S'ha de fer un consens, s'ha de ser crític, s'ha de tenir en compte el que participen, però buscant el consens... aleshores és quan cal ser expert perquè has de proposar i una miqueta donar una visió una mica estratègica del que es pot aconseguir... del que es vol aconseguir però a la vegada tenint en compte tota la realitat que porten les altres persones i arribar a un acord.

E: I l'element aquest de tenir en compte les persones que participen al procés, et sembla que si els hi preguntéssim als alumnes a l'inici del semestre inclourien aquest aspecte de la intervenció psicopedagògica?

C: Alguns sí, d'altres no. Vull dir és l'element més complicat perquè treballar en col·laboració, quan suposa uns acords amb les altres persones doncs és clar... vull dir a vegades és complex hi ha confrontacions... hi ha gent que hi està d'acord i gent que no... és el més complicat però és el més important. Dins el model jo diria que la col·laboració és el més important.

E. Val. I aleshores els alumnes que inclouen la col·laboració amb les altres persones quins aspectes creus que tenen a veure amb que ho facin?

C: Sobretot pel que hem vist. Perquè de vegades des del que és la pràctica assessora, el que és els equips d'assessorament psicopedagògic doncs l'organització oficial, el temps, les possibilitats no afavoreix el treballar en col·laboració. En col·laboració vol dir molta coordinació, dedicar-hi molt de temps, posar-se d'acord o no...de vegades és més fàcil si has establert un diàleg previ que requereix tot un procés. De vegades és més aconseguit

de vegades menys. Requereix tota una experiència. Els equips d'assessorament en alguns centres sí, en d'altres poc...es fan demandes per una determinats alumnes i ja està: es fa l'orientació per aquests i ja està fins aquí. No hi ha aquest treball d'aconseguir més consens més diàleg i establir acords.

E: D'acord. I els alumnes que et diguessin que sí, que cal tenir en compte les altres persones implicades, quins aspectes destacarien més. Quina trobarien que ha de ser la relació òptima entre una persona que intervé i la resta d'actors?

C: A veure... per la relació òptima fan uns perfils que a vegades els dic que aquest perfil aniria bé per a qualsevol professió... persones que tenen unes bones habilitats discursives, de gent que sigui molt assertiva, després que sigui molt flexible...bueno... sempre hi ha la visió que la persona que fa la intervenció ha de ser una mica xiclet, una mica acomodar-se al que els altres estant dient.

E: Hi estaries d'acord amb aquesta forma d'entendre-ho?

C: Sí...hi estaria d'acord però penso que les coses s'han d'equilibrar. De vegades perden aquesta visió que s'ha de ser expert. S'ha d'equilibrar. Com a persona cal tenir una bona perspectiva. S'ha de ser crític. Tenir unes habilitats perquè al cap i a la fi s'ha de comunicar unes intencions que hi ha per l'alumne però el que fa la intervenció no fa l'aplicació sinó que és clar... cal saber explicar-ho bé i convèncer. Cal ser expert. I és el primer que es perd. La persona ha de tenir un bon coneixement.

E: Molt bé. I si els hi preguntéssim als alumnes per la persona que fa la intervenció i la institució o el centre on han de treballar et sembla que aquest aspecte l'inclourien en una definició d'intervenció?

C: Jo penso que aquesta és una qüestió que sí que tenen clara que la intervenció com més institucional sigui, vull dir arriba més a la finalitat que té l'assessorament psicopedagògic que sigui tota la institució la que tingui a veure amb la millora...

E: Doncs hi ha una bona part d'alumnes que això ho poden tenir present...

C: Sí penso que sí.

E: D'acord. I la font de la qual els hi vindria donada aquesta informació que et sembla que és?

C: També jo diria que per les assignatures que han estudiat hi ha bastant tot aquest àmbit més sistèmic i que hi ha molts que han tingut contactes amb aquestes teories i que ho contemplen.

E: Ara et faré un parell de preguntes en relació a la forma d'entendre que tenen els alumnes el seu procés d'aprenentatge. A les creences que tenen. Has llegit algun missatge seu o d'altre escrit on parlin de com els hi està anant el procés d'aprenentatge?

C: No ho se....

E: Per exemple missatges on expliquin al grup que no entenen un determinat concepte i després han fet una lectura i ja ho veuen més clar....

C: No sé si. Potser és el que surt més i també surten d'altres qüestions, però una de les coses que veig que hi ha molta incidència que hi cauen molts és una mica el que et comentava tota la qüestió pràctica. Fins i tot en algun moment algú fa un comentari d'alguna situació pràctica que hi ha passat i llavors com ho ha solucionat... que no hi ha tantes creences a nivell conceptual sinó que les creences provenen de situacions pràctiques que passen i de les angoixes que han tingut. També tenen creences en relació al món de la família, doncs també surt bastant els problemes en relació escola-família... que sempre hi ha aquest retorn de què el problema està en el nano o en la família. Hi ha poca consciència que com s'ensenyava. També és molt important.

E: Recordes algun missatge concret que expressés dificultats per aprendre l'assignatura?

C: No són missatges freqüents. És que clar el treball de com s'aprèn és el que queda una mica entre parèntesis. És més com s'intervé. D'aquest contacte més directe del professor-alumne en el procés d'aprenentatge queda més llunyà.

E: Molt bé. C. Doncs moltes gràcies.

ENTREVISTA AMB LA CONSULTORA DE LA SD2

Anàlisi de polítiques públiques

E: Un primer aspecte és el sentit que té la PAC 2 en el pla docent. Quin sentit té?

N: La PAC en el pla docent?

E: Sí, quins objectius del pla docent persegueix en relació a la resta de PAC?

N: Be. S'integra dins el model d'avaluació continua. Poden triar entre l'avaluació continua i això fa variar molt el rendiment de l'alumnat. És una assignatura on es treballa un cas pràctic i es va aplicant tota la teoria: els aspectes conceptuals detallats en els mòduls. Aleshores, concretament la PAC 2 no recordo així en detall però han de contextualitzar el cas, identificar actors i els és molt útil aquest traspàs constant de teoria a pràctica

E: D'acord.

N: M'hauria d'empollar de què va la PAC dos per donar-te més detalls.

E: No pateixis. És suficient. L'important és el que tu pretens amb les PAC més que l'enunciat concret que això ja puc mirar-ho en els documents que em vas fer arribar.

N: Doncs jo penso que és un procés acumulatiu. Es va aprofundint en el cas i al final fan tot el compte enrera del que han fet. Això també els és útil perquè poden detectar punt forts i punts febles...algunes qüestions...jo insisteixo en què siguin creatius perquè aplicar la teoria a la pràctica ho pots fer de moltes maneres. En aquest sentit donar molt marge a què busquin informació i s'espavilin. A partir de la informació que tenen s'inventin alguna resposta al que els demanem.

E: Molt be. Ara et faré preguntes en relació als conceptes de l'assignatura. En aquest moment i tenint en compte que fa han treballat una mica l'assignatura que et sembla que pensen que és una política pública?

N: Depèn molt del bagatge de l'alumne, de la seva trajectòria. Hi ha molta varietat d'alumnat i això és una de les complexitats d'una assignatura com aquesta però et diria que hi ha molta gent que prové del món jurídic...venen de dret...potser la meitat de la gent de l'aula... i per ells una política pública és una llei. El que miro és de trencar aquesta visió. Els faig pensar molt en clau d'actuació pública..

E. D'acord.

N: Ara que a part d'això tenen clar el que és una política pública en genèric.

E: Et sembla doncs que el bagatge professional té molt a veure...que com a font prèvia potser té a veure amb la seva professió?

N: Sí. De professió i d'estudis previs. Hi ha molta gent que està cursant dret i això influeix. És una assignatura que trenca una mica amb la visió massa limitada del món jurídic.

E: Saps si provenen també d'alguna altra carrera...econòmiques, empresarials o bé gairebé tots són de dret?

N: També. Però jo diria que la meitat com a mínim són de dret. Després hi ha una varietat important de gent que és de sociologia. Es nota que tenen una carrera perquè saben agafar els conceptes força ràpid.

E: D'acord. Perfecte. Per tu N. sense entrar en una definició de manual, que seria per a tu una política pública?

N: Doncs és tot allò que fan o deixen de fer les administracions públiques o els governs.

E: D'acord. Sobre l'anàlisi de polítiques públiques, et sembla que els alumnes ja tenen una idea del que és?

N: Em dona la sensació que no...van una mica perduts. El que és una política pública no ho tenen molt clar. Això ho veig en les propostes que fan alhora de triar un cas. Han de triar un cas i potser no és majoritari però sí que hi ha algun despistat.

E: Per tant, si els preguntés que és l'anàlisi de la política pública, que et sembla que em contestarien?

N: Jo diria que és una disciplina o subdisciplina de les ciències polítiques. És multidisciplinar. Són diferents actuacions de les administracions. Els alumnes ho enganxen ràpid perquè sol obrir un diari precisament el que fa és analitzar polítiques públiques. La clau està en què ells ho interpreten en clau de problema. Jo vull estudiar la violència de la dona....jo vull estudiar la situació laboral de la gent que treballa no se on. Els hi tinc que donar la volta i dir "feu-ho en clau de qui fa la política pública, de qui vol solucionar un problema i no tant en el problema en sí". Això és el que costa...no centrar-se en el problema.

E: Potser ho veuen més com un producte i no pas com un procés?

N: Sí. En certa manera sí. Els costa veure que es pot modificar la realitat, que es pot canviar el problema. Potser és més llaminer pensar en clau de problema. Igualment en aquest sentit cada cop els he guiat més. El primer semestre que vaig fer l'assignatura va succeir més. Ara amb el temps, m'adono del problemes que tenen. Ara sé que la definició del que és una política pública és un inconvenient. Per això al començament ataco per aquí. Poso molts exemples. Intento fer un anàlisi de política pública. Els hi dic perquè l'he fet. Això també els ajuda.

E: D'acord. I ells quina idea et sembla que tenen en relació a com està distribuït el poder en una política pública? O et sembla que és un tema que no es plantegen?

N: Jo crec que és un tema que no ens plantejem ningú a l'inici. Les relacions de poder no existeixen pel model de societat en què vivim. Es tendeix a diluir els conflictes hi ha una visió consensualista de tot. Aleshores això costa. I és clar moltes polítiques que trien són d'una intervenció de perfil molt baix. Pel tipus de temes que trien això no es veu...però jo penso que és un tema interessant el poder, els recursos que utilitzen els actors, la seva perspectiva...però en algunes polítiques això queda molt atenuat.

E: D'acord. Et sembla que en els mòduls 3 i 6 aquest concepte es treballa?

N: Em sembla que no prou. Falten coses en els mòduls. El material es queda coix. Hi ha unes parts molt confuses sobre institucionalisme que jo les trauria. En canvi entrar en el tema del poder, donar una perspectiva més dura del problema no estaria malament. També parlar de participació. No existeix la participació en els processos públics.

E: En aquests conceptes hi entres amb missatges al tauler?

N: En alguns temes sí. En aquest tema de la participació ho he intentat d'introduir-ho una mica. El que passa és que per tractar-ho hauria de donar material complementari i trobo que ja estan prou superats amb el que fa tenen. Tenen els mòduls però a banda han de buscar informació sobre les polítiques. I també està el fet que si un tria una política ambiental o una política educativa hi ha el fet que amb la política cal que es situïn una mica de manera que els dic que em demanin informació. També els demano que s'impregnin una miqueta de l'àmbit en què treballaran de manera que donar-los material complementari em sembla que és massa.

E: D'acord. I en relació a la finalitat de les polítiques públiques, quina idea et sembla que tenen ara?

N: Jo crec que la mateixa que poden tot tenir qualsevol. Per solucionar problemes que apareixen en la societat.

E: D'acord. Aquesta és la mateixa idea que tens tu?

N: Sí, sí. El que passa és que jo tinc una idea més crítica que penso que de vegades no els solucionen sinó que en creen. Les polítiques tenen uns impactes després que no són els més adients. És difícil valorar els resultats. La part d'avaluació és bastant interessant per agafar aquesta idea, alhora de valorar una política.

E: Així doncs la finalitat tampoc seria un dels conceptes que es treballen als mòduls 3 i 6?

N: No potser no. Entrant en temes així d'impacte no.

E: Seria més potser el concepte del que és la política pública i potser el tema com a procés...que considerin els elements una mica més enllà del problema?

N: Sí. Més la perspectiva del procés de la política. M'estàs parlant de la PAC 2?

E: Sí. En relació a la PAC 2.

N: Doncs és el procés decisional, els escenaris en què es produeix el consens, el conflicte .

E: Aleshores en relació a la presa de decisions, tu creus que tenen alguna idea prèvia que modifiquin després de fer la PAC?

N: Sí. Jo crec que sí. Després dels comentaris que rebem, veig que els hi falta la perspectiva de com es prenen les decisions. Jo crec que els hi és bastant útil.

E: Quina idea prèvia et sembla que tenen en relació a les decisions?

N: Potser una idea més simplista. També per aquesta perspectiva més jurídica, més simplista. L'assignatura crec que els fa veure que la realitat és més complex. En els processos intervenen molts actors, la presa de decisions no és tant clara com sembla..i aquesta idea que qui guanya i qui perd...qui pot imposar la seva visió, el que defineix el problema és com acaba definit.

E: D'acord. I en quan al context potser el tindrien més en compte al final del treball amb la PAC que no pas a l'inici?

N: Sí. Jo crec que sí. Amb això hi tant! Es nota molt en la manera de parlar dels actors. Quan han de tancar al final hi ha canvis. Veiem com augmenta la complexitat i van definint el problema de manera bastant diferent. Fins i tot ho diuen a la PAC .

E: D'acord. Això ho atribuiries a l'origen dels alumnes. Si venen de dret o..?

N: Sí, sí. Jo crec que sí. Si venen del dret, les ciències polítiques ajuden a veure-ho d'una altra manera més complex.

E: Molt bé. Moltes gràcies amb això acabaríem el que et volia preguntar.

11.4. ANNEX 4. MOSTRA DE RESULTATS OBTINGUTS AMB UCINET 6.

11.4. ANNEX 4. MOSTRA DE RESULTATS OBTINGUTS AMB UCINET 6.

BLOCK DENSITIES OR AVERAGES

Input dataset: "F:\Revisió teòrica\Resultats ucinet_Cas1

Relation: Page 1

Density (matrix average) = 0.5455

Standard deviation = 0.6783

Use MATRIX>TRANSFORM>DICHOTOMIZE procedure to get binary image matrix.

Density table(s) saved as dataset Density

Standard deviations saved as dataset DensitySD

Actor-by-actor pre-image matrix saved as dataset DensityModel

Running time: 00:00:01

Output generated: 22 jun 07 09:07:15

Copyright (c) 1999-2005 Analytic Technologies

REACHABILITY

Type of data: ADJACENCY

Input dataset: "F:\Revisió teòrica\Resultats\UCINET\Resultats ucinet_Cas1

For each pair of nodes, the algorithm finds whether there exists a path of any length that connects them.

```
          1 1 1
        1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 1 2
        P P P P P P P P P P P P
        -----
1 Professor-consultor 0 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1
2 Participant 1 1 0 1 1 1 1 1 1 1 1 1
3 Participant 2 1 1 0 1 1 1 1 1 1 1 1
4 Participant 3 1 1 1 0 1 1 1 1 1 1 1
5 Participant 4 1 1 1 1 0 1 1 1 1 1 1
6 Participant 5 1 1 1 1 1 0 1 1 1 1 1
7 Participant 6 1 1 1 1 1 1 0 1 1 1 1
8 Participant 7 1 1 1 1 1 1 1 0 1 1 1
9 Participant 8 1 1 1 1 1 1 1 1 0 1 1
10 Participant 9 1 1 1 1 1 1 1 1 1 0 1 1
11 Participant 10 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 0 1
12 Participant 11 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 0
```

 Running time: 00:00:01
 Output generated: 02 jul 07 12:57:46
 Copyright (c) 1999-2005 Analytic Technologies

RECIPROCITY

Input dataset: "F:\Revisió teòrica\Resultats ucinet_Cas1
 Method: Hybrid
 Diagonal valid? No
 Output dataset: F:\Revisió teòrica\GroupReciprocity

Hybrid Reciprocity: 0.3556

In the hybrid method, the overall reciprocity value is the same as in the dyad-based model.

I.e., $\text{Num}(X_{ij}>0 \text{ and } X_{ji}>0) / \text{Num}(X_{ij}>0 \text{ or } X_{ji}>0)$

Node-level Reciprocity Statistics -- All values are Proportions

	Symmetric	Non-Symme	Out/NonSy	In/NonSym
Professor-consultor	0.727	0.273	1.000	1.000
Participant 1	0.400	0.600	1.000	0.000
Participant 2	0.200	0.800	0.750	0.500
Participant 3	0.200	0.800	0.750	0.250
Participant 4	0.182	0.818	0.222	1.000
Participant 5	0.300	0.700	0.143	0.857
Participant 6	0.091	0.909	0.100	1.000
Participant 7	0.182	0.818	1.000	0.111
Participant 8	0.167	0.833	0.600	0.400
Participant 9	0.200	0.800	0.750	0.250
Participant 10	0.200	0.800	0.750	0.250
Participant 11	0.200	0.800	0.750	0.250

"Symmetric" gives proportion of ego's *undirected* contacts with whom ego has reciprocated ties.

"Non-Symmetric" is 1 - Symmetric

"Out/Non-Sym" gives proportion of ego's outgoing ties that are not reciprocated

"In/Non-Sym" gives proportion of ego's incoming ties that are not reciprocated

Reciprocity table saved as dataset: GroupReciprocity

 Running time: 00:00:01

Output generated: 22 jun 07 09:07:54
 Copyright (c) 1999-2005 Analytic Technologies

CLIQUEES

Minimum Set Size: 3
 Input dataset: "F:\Revisió teòrica\Resultats ucinet_Cas1_binari

WARNING: Directed graph. Direction of arcs ignored.
 7 cliques found.

- 1: P/C P2 P4 P5 P6 P7
- 2: P/C P3 P4 P5 P6 P7
- 3: P/C P4 P5 P6 P7 P8
- 4: P/C P4 P5 P6 P7 P9
- 5: P/C P4 P5 P6 P7 P10
- 6: P/C P4 P5 P6 P7 P11
- 7: P/C P1 P4 P6 P7 P8

Clique Proximities: Prop. of clique members that each node is adjacent to

	1	2	3	4	5	6	7
Professor-consultor	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
Participant 1	0.667	0.667	0.833	0.667	0.667	0.667	1.000
Participant 2	1.000	0.833	0.833	0.833	0.833	0.833	0.667
Participant 3	0.833	1.000	0.833	0.833	0.833	0.833	0.667
Participant 4	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
Participant 5	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	0.833
Participant 6	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
Participant 7	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
Participant 8	0.833	0.833	1.000	0.833	0.833	0.833	1.000
Participant 9	0.833	0.833	0.833	1.000	0.833	0.833	0.667
Participant 10	0.833	0.833	0.833	0.833	1.000	0.833	0.667
Participant 11	0.833	0.833	0.833	0.833	0.833	1.000	0.667

Actor-by-Actor Clique Co-Membership Matrix

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 Professor-consultor	7	1	1	1	7	6	7	7	2	1	1
2 Participant 1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0
3 Participant 2	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0
4 Participant 3	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0

```

5 Participant 4 7 1 1 1 7 6 7 7 2 1 1 1
6 Participant 5 6 0 1 1 6 6 6 6 1 1 1 1
7 Participant 6 7 1 1 1 7 6 7 7 2 1 1 1
8 Participant 7 7 1 1 1 7 6 7 7 2 1 1 1
9 Participant 8 2 1 0 0 2 1 2 2 2 0 0 0
10 Participant 9 1 0 0 0 1 1 1 1 0 1 0 0
11 Participant 10 1 0 0 0 1 1 1 1 0 0 1 0
12 Participant 11 1 0 0 0 1 1 1 1 0 0 0 1
    
```

HIERARCHICAL CLUSTERING OF OVERLAP MATRIX

```

          P      P P
        P P P P / P P P P 1 1
        3 2 1 5 C 4 6 7 8 9 0 1

                1 1 1
Level  4 3 2 6 1 5 7 8 9 0 1 2
-----
7.000  .... XXXXXXXX .....
6.000  ... XXXXXXXXXXXX .....
1.833  ... XXXXXXXXXXXXXXXX ...
0.924  .. XXXXXXXXXXXXXXXXXX ...
0.398  . XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX ...
0.354  XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX ...
0.318  XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX ..
0.151  XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX .
0.072  XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
    
```

Group indicator matrix saved as dataset CliqueSets
 Actor-by-Actor clique co-membership matrix saved as dataset CliqueOverlap
 Clique co-membership partition-by-actor indicator matrix saved as dataset CliquePart

Clique-by-Clique Actor Co-membership matrix

```

    1 2 3 4 5 6 7
    -----
    1 6 5 5 5 5 4
    2 5 6 5 5 5 4
    3 5 5 6 5 5 5
    4 5 5 5 6 5 4
    5 5 5 5 6 5 4
    6 5 5 5 5 6 4
    7 4 4 5 4 4 6
    
```

HIERARCHICAL CLUSTERING OF OVERLAP MATRIX

Level 1 2 3 4 5 6 7

5.000 XXXXXXXXXXXXX .
4.167 XXXXXXXXXXXXXXX

Clique-by-Clique co-membership matrix saved as dataset Clique-by-cliqueOverlap
Clique by clustering partition matrix saved as dataset Clique-by-partition

Running time: 00:00:12
Output generated: 22 jun 07 09:10:59
Copyright (c) 1999-2005 Analytic Technologies

BONACICH POWER

Input dataset: "F:\Revisió teòrica\Resultats\UCINET\Resultats ucinet_Cas1
Output dataset: C:\Archivos de programa\Analytic Technologies\Ucinet
6\datafiles\BonacichPower-Exact
Beta parameter: -0.5
Computational method: Exact (slow for large networks)

Bonacich Power

Power Normal

Professor-consultor	2.444	3.765
Participant 1	1.111	1.712
Participant 2	2.000	3.081
Participant 3	2.148	3.309
Participant 4	2.296	3.537
Participant 5	-0.222	-0.342
Participant 6	-0.815	-1.255
Participant 7	4.519	6.960
Participant 8	2.148	3.309
Participant 9	2.148	3.309
Participant 10	2.148	3.309
Participant 11	2.148	3.309

Running time: 00:00:01
Output generated: 02 jul 07 18:59:08

Copyright (c) 1999-2005 Analytic Technologies

BONACICH POWER

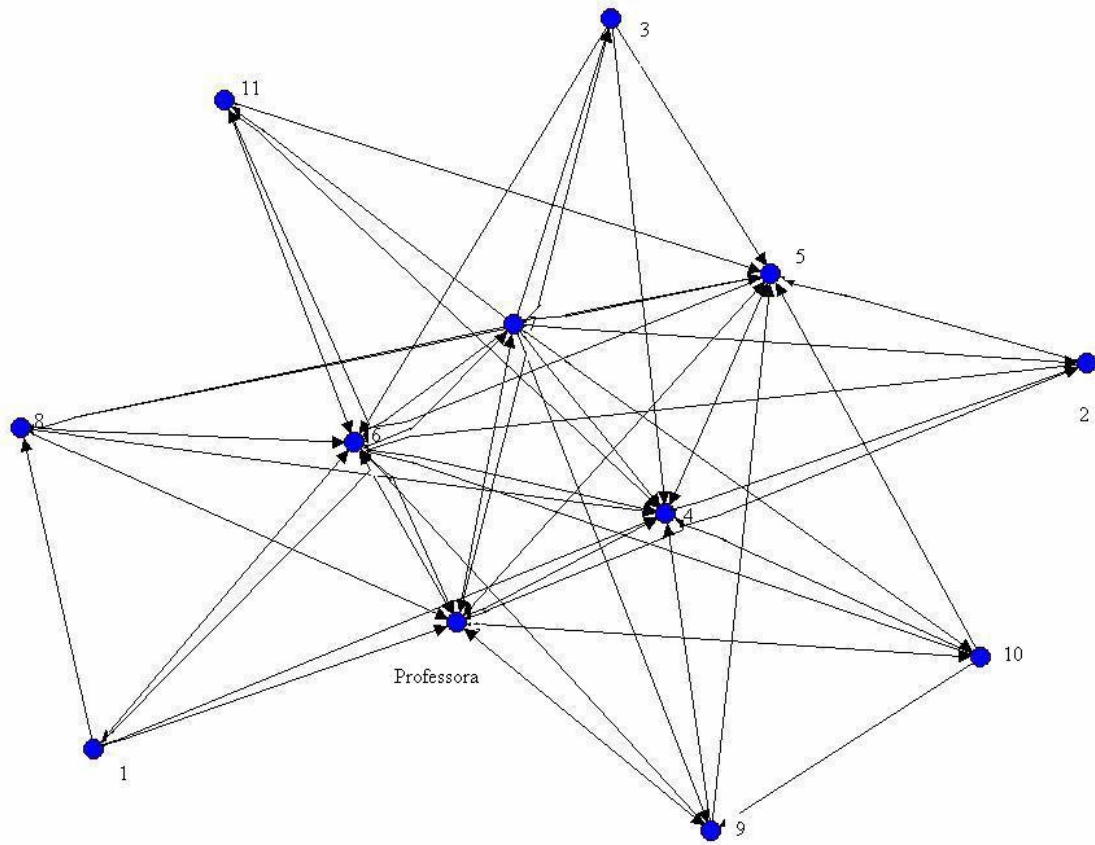
Input dataset: "F:\Revisió teòrica\Resultats\UCINET\Resultats ucinet_Cas1
Output dataset: C:\Archivos de programa\Analytic Technologies\Ucinet
6\datafiles\BonacichPower-Exact
Beta parameter: +0.5
Computational method: Exact (slow for large networks)

Bonacich Power

Power Normal

Professor-consultor	-3.991	-4.761
Participant 1	-3.556	-4.242
Participant 2	-2.065	-2.463
Participant 3	-2.041	-2.434
Participant 4	-2.049	-2.444
Participant 5	-3.030	-3.614
Participant 6	-3.011	-3.592
Participant 7	-5.008	-5.975
Participant 8	-2.041	-2.434
Participant 9	-2.041	-2.434
Participant 10	-2.041	-2.434
Participant 11	-2.041	-2.434

Running time: 00:00:01
Output generated: 02 jul 07 19:00:33
Copyright (c) 1999-2005 Analytic Technologies



11.5 ANNEX 5. MOSTRA DE RESULTATS OBTINGUTS AMB ATLAS ti.

11.5 ANNEX 5. MOSTRA DE RESULTATS OBTINGUTS AMB ATLAS ti.

All current quotations (13). Quotation-Filter: All

HU: Cas1
File: [C:\Documents and Settings\mtorrasv\Mis documentos\Scientific Software\ATLAS\TextBank\Cas1.hpr5]
Edited by: Super
Date/Time: 04/07/07 09:28:59

P 1: Missatges cas1.doc - 1:11 [a un dia d'acabar el debat he ..] (12:12) (Super)

Codes: [Planificació gestió]

No memos

a un dia d'acabar el debat he obert una carpeta per facilitar l'agrupació de les conclusions

P 1: Missatges cas1.doc - 1:12 [Lluís, no sé si has fet ja l'a..] (215:215) (Super)

Codes: [Estil bricoleur]

No memos

Lluís, no sé si has fet ja l'assignatura "Anàlisis de casos" (sembla que sí) , jo la estic fent en aquest semestre i has plantejat un cas molt interessant.

P 1: Missatges cas1.doc - 1:13 [Hola Jordi, he posat un punt g..] (433:440) (Super)

Codes: [Planificació gestió]

No memos

Hola Jordi,

he posat un punt groc, per fer atenció al teu comentari què és explicatiu i ajuda al debat.

Salutacions

Carme Cornet
ccornet@uoc.edu

P 1: Missatges cas1.doc - 1:14 [Hola a tots i a totes!! De les..] (483:496) (Super)

Codes: [Planificació tasca]

No memos

Hola a tots i a totes!!

De les lectures que la Carme ens ha escrit com obligatòries i que són complementàries del Bloc1 per a la realització del Debat, trobo a faltar la primera de la llista.

Monereo, C.; Solé, I. -coords.- (1996): El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista. Madrid. Ed. Alianza. (De la pàg.15 a la 52 i de la pàg.113 a la 125)

És que ens en recomana 5 i diu que els articles els penjarà al tauler.

De moment només n'he vistos penjats 4. Algú l'ha trobat en algun lloc??? O és que en tot cas s'haurà de buscar el llibre corresponent?

Si algú m'ho pot contestar li agrairé. Bé, en tot cas li podem preguntar a la Carme...

Ja ens direm alguna cosa! A reveure!

Anna M^a
ablanchp@uoc.edu

P 1: Missatges cas1.doc - 1:15 [La primera PAC s'ha de realitz..] (507:511) (Super)

Codes: [Planificació tasca]

No memos

La primera PAC s'ha de realitzar INDIVIDUALMENT. Els grups establerts en l'espai del debat faciliten la discussió individual ja que eviten que 50 persones facin un debat, per tant simplement us heu de situar en el vostre grup tenint en compte la primera lletra del vostre cognom i realitzar individualment el debat i la síntesi.

La segona PAC la podeu fer individualment o en grup. Si opteu per fer-la en grup, caldria estar format per uns 4 components com a màxim.

A la tercera PAC és obligatori fer-la en grup, però aquells i aquelles que a partir d'una data concreta no el tinguin format jo els hi assignaré un. El grup és important en aquesta darrera PAC ja que es farà un treball cooperatiu i jo en faré el seguiment.

P 1: Missatges cas1.doc - 1:16 [Gràcies Africa! Jo també és l'..] (817:820) (Super)

Codes: [Planificació tasca]

No memos

Gràcies Africa!

Jo també és l'únic que he vist... Llavors dedueixo que no es necessari perquè només es per intervenir al debat? O m'equivoco i si que ho és? No sé, si cal formar grup jo tampoc tinc grup
Seguim en contacte!

P 1: Missatges cas1.doc - 1:17 [Hola a tothom, quedava pendent..] (1516:1523) (Super)

Codes: [Planificació tasca]

No memos

Hola a tothom,

quedava pendent indicar-vos que la síntesi del debat ha d'ocupar un màxim de tres o 4 pàgines.

Salutacions

Carme Cornet
ccornet@uoc.edu

P 1: Missatges cas1.doc - 1:18 [Hola a tothom, us lliuro les o..] (1542:1550) (Super)

Codes: [Planificació tasca]

No memos

Hola a tothom,

us lliuro les orientacions per fer la primera PAC. Espero que us ajudi en la preparació.

Salutacions

Carme Cornet
ccornet@uoc.edu

P 1: Missatges cas1.doc - 1:19 [Benvolguts,benvolgudes, us rec..] (1554:1561) (Super)

Codes: [Planificació tasca]

No memos

Benvolguts,benvolgudes,

us recordo tal com indica el pla docent que el Bloc 1 està format pel mòdul 1 i els capítols 2 i 3 del mòdul 2. Crec que a la guia que he penjat al tauler no hi consta el capítol 3.

Disculpeu

Carme Cornet
ccornet@uoc.edu

P 1: Missatges cas1.doc - 1:20 [Per tant us lliuro les orienta..] (1570:1571) (Super)

Codes: [Planificació tasca]

No memos

Per tant us lliuro les orientacions del primer Bloc (mòdul 1 i part del 2) que suposo que ja esteu estudiant.

Aquest cap de setmana us penjaré les orientacions de la PAC.

HU: Cas1

File: [C:\Documents and Settings\mtorrasv\Mis documentos\Scientific Software\ATLAsTi\TextBank\Cas1.hpr5]

Edited by: Super

Date/Time: 04/07/07 09:32:31

Codes-quotations list

Code-Filter: All [3]

Code: Estil bricoleur {1-0}

P 1: Missatges cas1.doc - 1:12 [Lluís, no sé si has fet ja l'a..] (215:215) (Super)

Codes: [Estil bricoleur]

Lluís, no sé si has fet ja l'assignatura "Anàlisi de casos" (sembla que sí) , jo la estic fent en aquest semestre i has plantejat un cas molt interessant.

Code: Planificació gestió {2-0}

P 1: Missatges cas1.doc - 1:11 [a un dia d'acabar el debat he ..] (12:12) (Super)

Codes: [Planificació gestió]

a un dia d'acabar el debat he obert una carpeta per facilitar l'agrupació de les conclusions

P 1: Missatges cas1.doc - 1:13 [Hola Jordi, he posat un punt g..] (433:440) (Super)

Codes: [Planificació gestió]

Hola Jordi,

he posat un punt groc,per fer atenció al teu comentari què és explicatiu i ajuda al debat.

Salutacions

Carme Cornet

ccornet@uoc.edu

Code: Planificació tasca {7-0}

P 1: Missatges cas1.doc - 1:14 [Hola a tots i a totes!! De les..] (483:496) (Super)

Codes: [Planificació tasca]

Hola a tots i a totes!!

De les lectures que la Carme ens ha escrit com obligatòries i que són complementàries del Bloc1 per a la realització del Debat, trobo a faltar la primera de la llista.

Monereo,C.; Solé,I. -coords.- (1996): El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista. Madrid. Ed.Alianza. (De la pàg.15 a la 52 i de la pàg.113 a la 125)

És que ens en recomana 5 i diu que els articles els penjarà al tauler. De moment només n'he vistos penjats 4. Algú l'ha trobat en algun lloc??? O és que en tot cas s'haurà de buscar el llibre corresponent?

Si algú m'ho pot contestar li agrairé. Bé, en tot cas li podem preguntar a la Carme...

Ja ens direm alguna cosa! A reveure!

Anna M^a
ablanchp@uoc.edu

P 1: Missatges cas1.doc - 1:15 [La primera PAC s'ha de realitz..] (507:511) (Super)
Codes: [Planificació tasca]

La primera PAC s'ha de realitzar INDIVIDUALMENT. Els grups establerts en l'espai del debat faciliten la discussió individual ja que eviten que 50 persones facin un debat, per tant simplement us heu de situar en el vostre grup tenint en compte la primera lletra del vostre cognom i realitzar individualment el debat i la síntesi.

La segona PAC la podeu fer individualment o en grup.Si opteu per fer-la en grup, caldria estar format per uns 4 components com a màxim.

A la tercera PAC és obligatòri fer-la en grup, però aquells i aquelles que a partir d'una data concreta no el tinguin format jo els hi assignaré un. El grup és important en aquesta darrera PAC ja que es farà un treball cooperatiu i jo en faré el seguiment.

P 1: Missatges cas1.doc - 1:16 [Gràcies Africa! Jo també és l'..] (817:820) (Super)
Codes: [Planificació tasca]

Gràcies Africa!

Jo també és l'unic que he vist... Llavors dedueixo que no es necessari perquè només es per intervenir al debat? O m'equivoco i si que ho és?

No sé, si cal formar grup jo tampoc tinc grup
Seguim en contacte!

P 1: Missatges cas1.doc - 1:17 [Hola a tothom, quedava pendent..] (1516:1523)
(Super)
Codes: [Planificació tasca]

Hola a tothom,

quedava pendent indicar-vos que la síntesi del debat ha d'ocupar un màxim de tres o 4 pàgines.

Salutacions

Carme Cornet
ccornet@uoc.edu

P 1: Missatges cas1.doc - 1:18 [Hola a tothom, us lliuro les o..] (1542:1550) (Super)
Codes: [Planificació tasca]

Hola a tothom,

us lliuro les orientacions per fer la primera PAC. Espero que us ajudi en la preparació.

Salutacions

Carme Cornet
ccornet@uoc.edu

P 1: Missatges cas1.doc - 1:19 [Benvolguts,benvolgudes, us rec..] (1554:1561)
(Super)
Codes: [Planificació tasca]

Benvolguts,benvolgudes,

us recordo tal com indica el pla docent que el Bloc 1 està format pel mòdul 1 i els capítols 2 i 3 del mòdul 2. Crec que a la guia que he penjat al tauler no hi consta el capítol 3.

Disculpeu

Carme Cornet
ccornet@uoc.edu

P 1: Missatges cas1.doc - 1:20 [Per tant us lliuro les orienta..] (1570:1571) (Super)
Codes: [Planificació tasca]

Per tant us lliuro les orientacions del primer Bloc (mòdul1 i part del 2) que suposo que ja esteu estudiant.

Aquest cap de setmana us penjaré les orientacions de la PAC.

11.6 ANNEX 6. PROTOCOL DE CATEGORITZACIÓ.

PROTOCOL DE CATEGORITZACIÓ.

Fase 1. DELIMITACIÓ DEL DOMINI PROFESSIONAL.

- Unitat d'anàlisi: L'enunciat del discurs.
- Procediment- Es procedirà a analitzar el 10% del text dels tres mòduls didàctics implicats:
 1. Mòdul 1. Orientació i intervenció en psicopedagogia. Pàgines de la 9 a la 15.
 2. Mòdul 3. Anàlisi de polítiques públiques. Pàgines de la 7 a la 10.
 3. Mòdul 6. Anàlisi de polítiques públiques. Pàgines de la 9 a la 12.

Cal delimitar els dominis professionals de les dues disciplines. Els elements que seran analitzats per tal de delimitar-los són els següents:

- 1. Identificar els enunciats. Fragmentar el text en enunciats.**
- 2. Identificar aquells enunciats que són semblant en estil, procediment i forma. El vocabulari únicament no defineix el que els enunciats siguin semblants. Cal que les relacions entre els conceptes també siguin iguals.**
- 3. Identificar els gèneres del discurs o gèneres discursius són *“els tipus relativament estables d'enunciats que s'elaboren en cada esfera d'ús de la llengua”***

- A continuació detallem la base teòrica en què fonamenten la delimitació dels dominis professionals:

El coneixement professionalitzador considerem que és en gran mesura específic de domini entenent per domini “*un conjunt de successos o contextos que processem d’acord amb restriccions o principis*” (Pozo, 2003). Ens allunyem de considerar el coneixement professionalitzador com descontextualitzat, com coneixement de domini general. Si el coneixement professional fos de domini general aleshores les regles de còmput serien les mateixes independentment del context. Acceptem dos dominis bàsics “*el domini dels objectes o física intuïtiva i el domini de les persones o psicologia intuïtiva*” (Pozo, 2003: 203). El primer domini implicaria objectivar, és a dir, construir representacions dels objectes a partir dels canvis físics mentre que el segon domini implicaria mentalitzar, és a dir, construir representacions sobre els estats mentals de les altres persones. Ara bé, a mesura que es va construint coneixement es produeix una diferenciació progressiva en diversos dominis cada cop més nombrosos i diferenciats. Aquest és l’origen de diversos dominis de coneixement que poden coexistir i que no tenen perquè ser compatibles entre ells. En aquest punt és fonamental poder diferenciar el coneixement professional d’un domini del coneixement professionalitzador d’un altre domini. Si la naturalesa d’un coneixement professionalitzador específic és diferent a la d’un altre aleshores aquest coneixement professionalitzador implica que ha estat construït de nou sent un clar indicador d’aprenentatge. Per tant un procediment d’anàlisi de la naturalesa del coneixement professional que permeti diferenciar el domini de coneixement és molt adequat per a la recerca en aquest àmbit. La introducció de conceptes com gènere del discurs, estil de discurs i unitat de fonament són a la base d’una tradició del discurs que s’inicia amb la contribució de Bajtin i considero que poden possibilitar un procediment d’anàlisi de la naturalesa del coneixement professional.

Els gèneres del discurs o gèneres discursius són “*els tipus relativament estables d’enunciats que s’elaboren en cada esfera d’ús de la llengua*” (Bajtin, 2003: 248). La diferenciació en dominis es concreta en els gèneres discursius: cada domini té un repertori de gèneres discursius que es diferencien i creixen a mesura que es desenvolupa i es complica el domini mateix. És a dir, poden donar-se gèneres del

discurs molt diversos i aquests gèneres del discurs estan relacionats amb un domini. Per tant, la clau per a diferenciar dominis de coneixement professionalitzador estarà en identificar bé a quin gènere del discurs pertany aquell coneixement professionalitzador i comparar-ho de la resta de gèneres del discurs. El gènere del discurs té l'origen en l'estabilitat del llenguatge. El discurs és emprat en diversos dominis i en funcions diverses però s'integren a una activitat determinada, en una situació anàloga presentant característiques comuns en la seva forma, en el seu estil i en els procediments. A cada domini hi ha un repertori de gèneres discursius que es diferencien i creixen a mesura que es desenvolupa i es complica el domini mateix. Els gèneres són múltiples i heterogenis però la seva estabilitat formal introdueix certa regularitat en el llenguatge.

Bajtin dona una primera classificació de gèneres del discurs aplicable al discurs professionalitzador. Aquesta diferenciació s'estableix entre gèneres discursius primaris o simples i gèneres discursius secundaris o complexos. Ens diu que *“els gèneres discursius secundaris o complexos sorgeixen en la comunicació cultural més complexa, relativament més desenvolupada i organitzada, principalment escrita”* (Bajtin, 2003: 250) mentre que els gèneres primaris tenen una relació més immediata amb la realitat. *“La diferència entre els gèneres primaris i secundaris és extremadament gran i és de fons: malgrat això, per la naturalesa mateixa de l'enunciat ha de ser descoberta i determinada mitjançant una anàlisi d'ambdós tipus: únicament sota la condició de definició s'adequaria a la naturalesa complicada i profunda de l'enunciat i abarcaria els aspectes més importants.* (Bajtin, 2003: 250). Aquest doble anàlisi és el contingut temàtic concret, que té a veure amb els enunciats específics i també la comunicació.

En aquest sentit, Bajtin ens diu que una persona pot dominar determinats gèneres discursius i estils de llengua però no dominar-ne d'altres. És a dir, hi ha un element molt contextual en el gènere discursiu. Concretament *“moltes persones que dominen la llengua d'una manera formidable se senten, malgrat això, totalment desemparades en algunes esferes de la comunicació. Precisament pel fet que no dominen les*

formes genèriques pràctiques creades per aquestes esferes. Sovint una persona que manega perfectament el discurs de diferents esferes de la comunicació cultural, que sap per exemple donar una conferència, dur a terme una discussió científica, que s'expressa excel·lentment en , es queda malgrat això callat o participa d'una manera barroera en una conversa de saló. En aquest cas no es tracta d'una pobresa de vocabulari o d'estil abstracta, simplement es tracta d'una inhabilitat en el gènere de conversació mundana” (Bajtin, 2003: 254). En aquest paràgraf Bajtin diferencia clarament com les persones poden tenir el domini d'un gènere del discurs en una determinada esfera i en canvi, no tenir-ne en una altra. L'interessant és que aquestes diferències de domini dels gèneres van més enllà del contingut, van més enllà del vocabulari. És a dir, una persona pot conèixer el contingut d'un determinat gènere i en canvi, no dominar el gènere. Tenir un vocabulari propi d'un gènere del discurs i de l'estil que li és propi no és suficient per considerar que una persona té domini d'aquell gènere i estil. Per tant, el canvi en el discurs professionalitzador caldrà que impliqui un nou vocabulari, si bé aquesta és una condició necessària però no suficient. Cal que es produeixi una condició de reestructuració entesa com un procés. Bajtin diu “els canvis històrics en el discurs de la llengua estan indissolublement vinculats als canvis dels gèneres discursius. La llengua literària representa un sistemaEl seu pes específic i les interrelacions en el sistema de llengua literària es tradueixen en canvi permanent. La llengua de la literatura que inclou també els estils de la llengua no literària representen un sistema encara més complex i organitzat per comprendre la complex dimensió històrica d'aquests sistemes. Per passar d'una simple descripció d'estils o sistemes intercanviables a una , fa falta una elaboració especial de la història dels gèneres discursius i no sol dels gèneres secundaris sinó també dels primaris. Els que reflecteixen d'una manera més immediata, atenta i reflexiva totes les formes de la vida social. Els enunciats i els seus tipus, és a dir, els gèneres discursius són corretges de transmissió entre d'una societat i la història de la llengua. Un epifenòmen nou pot ser inclòs en un sistema de llengua sense passar la llarga i complex via de la prova de l'elaboració genèrica “ (Bajtin, 2003: 254). Aquí veiem un element molt rellevant que permet analitzar el canvi en el discurs professionalitzador: el gènere discursius no són quelcom estàtic, no són un producte acabat sinó que el gènere discursiu té un caràcter històric en el sentit que és un procés, que per analitzar-lo cal fer-ho seqüencialment. El gènere discursiu no és únicament poder

verbalitzar un vocabulari sinó que cal analitzar també i especialment aquest procés. L'anàlisi del procés és la comprensió dels gèneres secundaris però també la comprensió dels gèneres primaris. Aquesta tesi l'anomena la tesi de la via de la prova l'elaboració genèrica. Per via de la prova de l'elaboració genèrica, Bajtin es refereix al fet que *“ni un sol fenomen nou (fonètic, lèxic o de gramàtica) pot ser inclòs en el sistema de la llengua sense passar la llarga i complexa de la prova de l'elaboració genèrica”* (Bajtin, 2003: 254). Aquesta tesi que ens proposa Bajtin té gran rellevància pel canvi en el discurs professionalitzador. Bajtin pren com exemple la llengua literària per explicar la via de la prova de l'elaboració genèrica: *“són determinats gèneres els que li donen to, no sol gèneres primaris sinó també secundaris. Qualsevol extensió literària està relacionada inevitablement amb la penetració, en tots els gèneres de la llengua literària dels nous procediments genèrics per estructurar la totalitat discursiva, per concloure-la, per tenir en compte l'oient o el participant, etc. Tot això portant a una major o menor reestructuració i renovació dels gèneres discursius. Al recórrer als corresponents estrats no literaris de la llengua es recórrer inevitablement als gèneres discursiu en els que es realitzen els estrats”* (Bajtin, 2003: 254). L'exemple de la llengua literària el considerem aplicable a qualsevol altre àmbit de la praxis o a qualsevol activitat humana. En el canvi, els procediments genèrics poden donar un major o menor nivell de reestructuració i renovació dels gèneres discursius en funció del nivell de penetració d'altres gèneres en els diversos estrats.

La reestructuració es produeix quan es dona *“una dialogització dels gèneres secundaris, una debilitació de la seva composició monològica, una nova percepció del oient com participant de la conversa”*, *“quan apareixen noves formes de concloure la totalitat”* i quan existeix un estil suposant el nou estil *“no sol un canvi d'entonació de l'estil en les condicions d'un gènere que no li és propi, sinó que destrueix o renova el gènere mateix”*. Són tres condicions que Bajtin cita per considerar que s'ha produït un canvi de gènere del discurs. Ara bé, no ens diu si cal que les tres condicions s'esdevinguin alhora o si produint-se una sola de les condicions és possible el canvi de gènere discursiu. Ara bé l'element que caracteritza el canvi, és que els discursos primaris *“perden la seva relació immediata amb la realitat i amb els*

enunciats reals dels altres, per exemple, les rèpliques d'un diàleg quotidià, conservant la seva la seva forma i importància quotidiana tan sols com part del contingut"...i no com succés de la vida quotidiana" (Bajtin, 2003: 250). Bajtin proposa una unitat per analitzar el procés de canvi de gènere discursiu. Es tracta de l'enunciat. L'enunciat com unitat de comunicació es determina amb el canvi dels subjectes discursius “ *aquesta alteració dels subjectes discursius, que constitueix les fronteres precises de l'enunciat, adoptat, en diverses esferes de la praxis humana i de la vida quotidiana, formes variades segons diverses funcions del llenguatge, diferents condicions i situacions de comunicació*” (Bajtin, 2003: 261). És rellevant destacar que l'enunciat és una unitat de fonament d'ús i per tant, la seva extensió pot ser molt diversa: pot anar des d'una paraula a tota una monografia. Quan el parlant cedeix la paraula a l'altre o facilita la comprensió activa del discurs ho fa atenent a les característiques pròpies del gènere del discurs en què se situa. L'exemple que proposa Bajtin és el diàleg quotidià on es succeeixen les rèpliques dels interlocutors: cada rèplica suposa un conclusió específica al mostrar la posició del parlant de manera que l'oient pot contestar a la rèplica i prendre una postura en relació a la rèplica. El canvi en el discurs professionalitzador implica doncs, analitzar els enunciats per determinar si s'ha produït un canvi en els subjectes discursius.

Si bé els gèneres del discurs admeten una àmplia varietat i creativitat, els enunciats no són combinacions absolutament lliures. L'emissor ha d'optar per un gènere que s'adeqüi a les circumstàncies concretes d'emissió. No sol les formes lingüístiques (el lèxic i la gramàtica) són obligatòries pel parlant sinó també les formes discursives els gèneres. Una elecció incongruent o un mal domini del gènere compromet la interacció i les seves circumstàncies pràctiques. L'emissor i el receptor tenen un paper actiu. Durant l'emissió l'oient no sol descodifica un significat sinó que simultàniament amb la comprensió pren una postura de resposta: acorda o no, completa el discurs o es prepara per a la conducta. L'oient té una comprensió activa i construeix el seu enunciat tenint en compte les possibles reaccions de la seva resposta. Al seu torn l'emissor evidencia la seva activitat en diversos plans. En primer lloc, en relació amb l'esfera d'objectes i sentits que integraran el contingut del seu enunciat, selecciona els recursos lingüístics i genèrics més adequats. Per exemple, un gènere primari de sentit comú amb

elements de discurs acadèmic per transmetre una recepta de cuina. També és actiu alhora d'impartir expressivitat al seu enunciat, una actitud subjectiva i avaluadora davant el seu contingut: l'entonació entusiasta anticipa el plaer per a la recepta. Finalment orienta el seu enunciat cap un oient concret prenent en compte les actituds de resposta per exemple tot esbrinant si l'emissor sap cuinar. La composició i l'estil de l'enunciat depenen de a qui està dirigit tenint en compte les seves opinions, coneixements i creences. Aquest fet també influeix en l'elecció del gènere. Cada gènere discursiu té una concepció pròpia del destinatari que s'ajusta amb major precisió a la situació comunicativa concreta.

La comprensió que Bajtin té del canvi de gènere suposa que determinar si s'ha produït canvi de gènere sigui una tasca complexa que ens ocupi almenys els següents passos:

1. Determinar si el discurs professionalitzador mostra l'existència del vocabulari propi del nou gènere discursiu.
2. Analitzar el nou gènere discursiu com un procés que s'ha anat construint per extractes i no com un producte final.
3. Cercar la presència del nou estil discursiu: la presència d'un nou estil implica la presència d'un nou gènere discursiu, per tant d'un nou discurs professionalitzador.
4. Partir de l'enunciat com unitat funcional considerant que la seva extensió pot ser molt diversa.
5. Cercar els procediments genèrics que hauran permès la reestructuració i el diàleg entre els gèneres primaris i els gèneres secundaris.
6. Determinar si s'ha produït un canvi en els subjectes discursius.

Cada gènere del discurs es relaciona amb un estil lingüístic. Els estils lingüístics o funcionals són “*estils genèrics de determinades esferes de l'activitat i la comunicació humana*” (Bajtin, 2003: 252). Bajtin parla d'un tret definitori de l'estil lingüístic; és la unitat de fonament. És necessari cercar aquesta unitat de fonament de l'estil lingüístic per tal d'evitar tornar a classificacions arbitràries de la llengua. Aquesta unitat de fonament per ell es concreta en l'enunciat. L'enunciat és “*la unitat de la comunicació discursiva*” (Bajtin, 2003: 256). Cal diferenciar la unitat de fonament amb la unitat de llengua perquè la unitat de llengua dóna una classificació arbitrària.

FASE 2. ANALISI DEL PROCÉS I EL PRODUCTE

CATEGORIA	SUBDIMENSIONS
1. DOMINI PROFESSIONAL	1 En funció de la caracterització de gèneres del discurs que hem establert a la primera fase .
2. TIPUS DE CONEIXEMENT	2.1 CONEIXEMENT PROFESSIONALITZADOR TACIT 2.2 CONEIXEMENT PROFESSIONALITZADOR EXPLICIT 2.3 EXISTENCIA DE TRENCAMENTS. 2.3.1 De coneixement tàcit a coneixement tàcit 2.3.2 De coneixement explícit a coneixement a coneixement explícit 2.3.3 De coneixement tàcit a coneixement explícit 2.3.4 De coneixement explícit a coneixement tàcit
3.INTERACCIÓ SOCIAL: POSICIONAMENTS.	3.1 POSICIONAMENT SUBJECTIU (IDENTITAT PERSONAL ONLINE) 3.2 POSICIONAMENT INTERSUBJECTIVITAT (IDENTITAT GRUPAL ONLINE) 3.3 POSICIONAMENT COL·LECTIU (IDENTITAT COL·LECTICA ONLINE) 3.4 PARITAT 3.5 PODER
4.INTERACCIÓ AMB EL CONTEXT: BRICOLEUR	4.1 ESTIL BRICOLEUR 4.2 ESTIL PLANIFICADOR

CATEGORIA 1: DOMINI PROFESSIONAL ³⁰

DOMINI PROFESSIONAL	1 En funció de la caracterització de gèneres del discurs que hem establert a la primera fase .
---------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------

CATEGORIA 2: CONEIXEMENT PROFESSIONALITZADOR TÀCIT/CONEIXEMENT PROFESSIONALITZADOR ³¹ EXPLÍCIT

Nom de la categoria	2.1 CONEIXEMENT PROFESSIONALITZADOR TÀCIT	2.2 CONEIXEMENT PROFESSIONALITZADOR EXPLÍCIT	2.3 EXISTENCIA DE TRENCAMENTS
Definició	El coneixement tàcit és més difícil de formalitzar i comunicar que el coneixement explícit.	És transmissible en un llenguatge formal i sistemàtic.	Un qüestionament de les rutines i les eines habituals que força a reconsiderar noves perspectives.
	El coneixement tàcit és proper a l'acció.	El coneixement explícit és més proper al saber com i a les habilitats aplicades a un context específic.	
	El coneixement tàcit està		

³⁰ La categoria 1: domini professional no està desenvolupada perquè els enunciats són el resultat de la fase 1.

³¹ La categoria 2: coneixement professionalitzador tàcit/coneixement professionalitzador explícit no està desenvolupada perquè la investigadora que va categoritzar per tal de trobar la fiabilitat interobservador era una recercaire experta que coneixia bé el marc teòric del coneixement professionalitzador tàcit/coneixement professionalitzador explícit.

	implicat en un context específic.		
	El coneixement tàcit implica elements cognitius (models mentals que inclouen esquemes, creences i paradigmes).		
	El coneixement explícit és discret i digital.		
Subdimensions			<p>2.3.1 De coneixement tàcit a coneixement tàcit.</p> <p>2.3.2 De coneixement explícit a coneixement a coneixement explícit.</p> <p>2.3.3 De coneixement tàcit a coneixement explícit.</p> <p>2.3.4 De coneixement explícit a coneixement tàcit.</p>

CATEGORIA 3: INTERACCIÓ SOCIAL

INTERACCIÓ SOCIAL: POSICIONAMENTS.	3.1 POSICIONAMENT SUBJECTIU (IDENTITAT PERSONAL ONLINE) 3.2 POSICIONAMENT INTERSUBJECTIVITAT (IDENTITAT GRUPAL ONLINE) 3.3 POSICIONAMENT COL·LECTIU (IDENTITAT COL·LECTICA ONLINE) 3.4 PARITAT 3.5 PODER
------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

D'una banda, el fet que el coneixement en els processos d'ensenyament-aprenentatge online queda àmpliament distribuït entre les persones fa que sigui necessari repensar el paper del docent virtual. Proposen analitzar les interaccions del docent virtual considerant-les interaccions socials i per tant, no diferenciant-les en quan el mètode d'anàlisi de les interaccions entre alumnes. En aquest sentit, el procediment per analitzar els efectes que les interaccions del docent amb els alumnes tenen sobre el procés d'ensenyament-aprenentatge haurà de ser el mateix que el procediment per analitzar les interaccions alumnes-alumnes no emprant una categoria específica pel docent (presència docent). El docent online, tal com fan els alumnes, va posicionant-se durant el procés d'ensenyament-aprenentatge. Aquest posicionament és analitzable des de l'òptica del balanç entre la paritat i el poder. És de preveure que el docent es posiciona d'una forma deliberada i accepti els posicionaments dels alumnes que considera que faciliten la construcció d'un discurs professionalitzadoritzador. El propi context online facilita aquest fet donat que la institució educativa a la que pertany el docent l'infereix, pel fet mateix de ser professor, un nivell d'autoritat superior al dels seus alumnes. Ara bé, el posicionament que el docent va fent al llarg del procés educatiu és fonamental per aconseguir el balanç paritat i poder perquè no n'hi ha prou amb l'autoritat que atorga la institució educativa. Aquesta autoritat és un punt de partida però amb la seqüenciació dels diversos posicionaments és com el docent construeix un discurs que té efectes sobre l'aprenentatge dels alumnes.

El posicionament va molt lligat a la identitat online. Els diversos posicionaments van conformant la identitat online. La identitat online s'expressa en la forma de posicionaments subjectius variats. Aquests posicionaments subjectius són categories relacionales: cobren sentit al ser relacionades amb altres posicions subjectives possibles i altres discursos possibles. Turkle (1990) a la monografia *La vida en pantalla* argumenta com la tradicional relació entre la identitat física i la identitat social es perd en el ciberespai. El cibernauta pot assumir diverses identitats canviant i fluctuants, identitats líquides en funció del context. Per exemple un usuari d'un xat pot desconnectar-se en el moment que la conversa que té amb un altre usuari l'incomoda i li fa prendre una identitat amb que la se sent a disgust i tornar-se a connectar amb un altre nom d'usuari de manera que es presenti com una persona diferent. En aquest cas la coincidència entre identitat física i identitat social es perd. El cibernauta adopta una altra identitat social. De tota manera, en els processos d'ensenyament-aprenentatge en línia aquesta possibilitat no acostuma a ser-hi. L'administrador del sistema s'encarrega de fer que cada alumne mantingui la coincidència entre identitat física i identitat social. En molts casos les plataformes d'ensenyament-aprenentatge virtual preveuen un disseny que inclou la possibilitat d'aportar dades personals, fotografies, etc.,. Aquesta necessària identificació fa que l'usuari de la plataforma sincrònica o asincrònica es comprometi a no falsejar la identitat de manera que la identitat online entesa com fluctuant, com líquida té menys cabuda en un procés d'ensenyament-aprenentatge sostingut en una plataforma virtual que en d'altres processos socials que es puguin donar al ciberespai.

El fet que la identitat online en processos d'ensenyament-aprenentatge mantingui més característiques de la identitat presencial en comparació amb la identitat online a d'altres processos socials al ciberespai no treu que la identitat online és un concepte plenament adequat per explicar dinàmiques a les comunitats de pràctica virtuals. Reprenent la tipologia que tradicionalment proposa la psicologia social, identitat personal, identitat grupal i identitat col·lectiva poden disposar d'elements teòrics que sostinguin els efectes que la interacció social té sobre el procés d'ensenyament-aprenentatge. La construcció de la identitat online és per tant triple. En aquest procés triple els participants creen una imatge de com volen que la resta del grup els percebi (identitat personal online), connecten amb el grup i al seu torn aquesta connexió contribueix a la seva identitat personal (identitat grupal online) i com connectem amb la ideologia col·lectiva de referència. Des

d'aquesta perspectiva considero que es pot analitzar els processos d'ensenyament-aprenentatge online en el sentit que la identitat contribueix a estructurar les comunitats de pràctica. La identitat delimita l'exploració i la cerca de significats en el seu context i la construcció de significats conjunts dins la limitació del contingut i la participació.

La identitat online personal, la identitat online grupal i la identitat online col·lectiva són estudiades a partir de les posicions subjectives. L'anàlisi dels diferents tipus de discurs ha estat una estratègia utilitzada en la identificació d'aquestes posicions subjectives i s'ha utilitzat compartint el punt de vista que la identitat no té una naturalesa rígida, que existeixen posicions subjectives fragmentades i en conflicte que fonamenten la identitat online i que és necessari atorgar significat a les posicions subjectives contextualitzant-les i relacionant les unes amb les altres. Aquests patrons d'interacció electrònica són trobats a partir dels missatges electrònics que el docent i els alumnes envien en el transcurs del procés d'ensenyament-aprenentatge.

La identitat personal en el context del ciberespai s'ha fixat especialment en l'aspecte de com els participants volen que els altres els percebin, en identificar un procés mitjançant el qual els participants van projectant al grup aspectes de com són però també aspectes de com no són. La identitat personal online té un marcat caràcter procesual: no és una identitat tancada des d'un inici sinó que va construint-se, és movable i múltiple. Aquesta identitat és construïda a partir de pràctiques discursives: a partir de propi llenguatge, de emoticones, d'imatges inserides, d'enllaços a pàgines personals, etc. El grau de vivesa de la projecció social i afectiva en alguns casos és alta mostrant una sobreexposició de sentiments.

Considero també que l'anàlisi de la interacció social per a cercar els efectes que aquesta interacció té sobre el procés d'ensenyament-aprenentatge cal que inclogui la categorització social (Tajfel, 1975). *“S'entendrà aquí per categorització els processos psicològics que tendeixen a ordenar l'entorn en termes de categories, grups de persones, grups d'objectes, grups d'esdeveniments o grups d'alguns dels*

seus atributs en tant que són o bé semblants o bé equivalents els uns als altres per l'acció, les intencions o les actituds d'un individu" (Tajfel, 1975). La categorització que s'esdevé en els membres d'una comunitat de pràctica delimita el discurs que centra l'atenció del grup i el discurs que no el centra alhora que el llenguatge que estableix els límits del grup. Les persones construïm representacions de la realitat i empren els processos per interpretar situacions, predir i comprendre el comportament de les altres persones o planificar el propi. Ens cal una imatge organitzada del món. La categorització és una qüestió d'economia i supervivència que ens permet simplificar el context d'ensenyament-aprenentatge. Però la categorització no és un procés individual sinó social per mitjà del discurs. És a dir, els termes en què els alumnes i el docent arriben a les categories són convencions socials producte de la interacció, situats i específics en el context d'ensenyament-aprenentatge.

CATEGORIA 4: INTERACCIÓ AMB EL CONTEXT. BRICOLEUR.

INTERACCIÓ AMB EL CONTEXT: BRICOLEUR	4.1 ESTIL BRICOLEUR 4.2 ESTIL PLANIFICADOR
--------------------------------------	-----------------------------------------------

La tecnologia proporciona una base per arribar al canvi en el discurs tot integrant llenguatges molt diversos situats a diferents espais de les plataformes d'ensenyament-aprenentatge online. Aquesta integració de discurs és molt rellevant en els processos d'ensenyament-aprenentatge online. Mentre en els processos presencials el docent acostuma a ser la font documental principal, en els processos d'ensenyament-aprenentatge online les fonts documentals són molt diverses (mòduls didàctics escrits, espais virtuals de les plataformes d'ensenyament-aprenentatge, xats, hipertextes, blocs, pàgines web, etc.). Això fa que el context del procés d'ensenyament-aprenentatge sigui rellevant per si mateix perquè no només dóna significat a la interacció, com succeeix en els processos d'ensenyament-aprenentatge presencial, sinó que sovint és dipositari de discurs que cal integrar per assolir el canvi. En aquest sentit, el mètode d'anàlisi del canvi en els processos d'ensenyament-aprenentatge es pot veure enriquit pel concepte de bricoleur que Sherry Turkle introdueix per a l'anàlisi de l'activitat del cibernauta "el bricoleur és un navegant de la xarxa, ja sigui professor o alumne, construeix el discurs professionalitzador arrançant i reorganitzant, negociant i renegociant amb un conjunt de materials" (Turkle, 1997). Fins el moment, el concepte de bricoleur ha estat més emprat en la recerca en psicologia social que no pas en psicologia de l'educació mediada per les tecnologies però considero aquesta perspectiva teòrica molt valuosa per a sostenir els efectes de la interacció alumnes-docent-context sobre el canvi en el discurs professionalitzador.

Tot i amb això, disposem d'antecedents teòrics que situen l'articulació de discursos com un concepte clau en el canvi del discurs professionalitzador. El discurs professionalitzador s'esdevé amb l'articulació del discurs local, el discurs acadèmic i el discurs professionalitzador des de la psicologia pot ser defineix com "la forma d'estar al món, les formes de vida que integren paraules, actes,

valors, creences, actituds i identitats socials” (Gee, 1989) i també, “*com elements d’identitat que esdevenen complerts amb accions, actes de paraula i escrits que fan prendre un paper social que els altres reconeixen*” (Gee, 1990). El discurs professionalitzador el podem definir com: “*un discurs entorn d’un conjunt de fets construïts socialment i procediments a través dels quals la identitat pot esdevenir*“. El discurs professionalitzador queda definit a l’actualitat per tres característiques: la primera d’elles és ser un discurs comú, compartit i acceptat per a una comunitat professional, la segona característica definitòria és acomplir la funció d’identificar aspectes de la seva experiència que permetin organitzar i desenvolupar les concepcions entorn la professió i la tercera característica és estar socialment construït. (Freeman, 1992 i Murray, 1998).

Ens referim al discurs professionalitzador com comú, compartit i acceptat per a una comunitat professional perquè aquest discurs va més enllà de cercar paraules per expressar significats. El discurs implica crear un significat compartit entre els professionals. És a dir, podem parlar de discurs professionalitzador quan es crea un lèxic contextualitzat en la professió. Qualsevol persona pertanyent a una determinada comunitat professional pot identificar el significat del lèxic d’aquesta comunitat dotant-lo dels matisos necessaris que li permetran actuar professionalment. La segona característica del discurs professionalitzador és la funció d’ identificar aspectes de la seva experiència que permetin organitzar i desenvolupar les concepcions entorn la professió. Dins una mateixa comunitat professional l’ús de determinat lèxic permet identificar experiències professionals tot clarificant-les. Seguint l’exemple anterior, si un dels psicoterapeutes esmentes el terme *pulsió* aleshores el col·lega segurament se situaria en un discurs propi dels psicoterapeutes dinàmics mentre que si el psicoterapeuta esmentes *modificar la conducta* el discurs seria propi de la psicoterapeuta conductual. El discurs professionalitzador permet identificar experiències que permeten organitzar i desenvolupar les concepcions entorn la professió. Concepcions de la professió és un terme que des de la perspectiva de la dimensió social és un terme que s’ha emprat en la recerca del discurs del professor, entenent com a concepcions de la professió el fet que els professionals són influïts per la interacció amb les persones amb què entren en contacte. En aquest capítol fem el

terme concepció de la professió en sentit social. Així el discurs professionalitzador té un paper en la configuració d'aquestes concepcions de la professió, destacant els aspectes de l'experiència que permeten guiar l'acció professional. La tercera característica del discurs professionalitzador és que és un discurs socialment construït. Per tant, no és un discurs únicament retingut en monografies de la professió o en discursos de les autoritats de la professió. El discurs és socialment construït, perquè és un procés de la realitat professional: les persones que formen part d'una comunitat professional concreta són constructors d'aquesta realitat, no únicament observadors o reproductors d'un saber professional. Els professionals interactuen i en conseqüència, cal que es reconeguin com actors de la realitat professional. Per tant, podem referir-nos al discurs professionalitzador com un procés social contextualitzat en un àmbit professional concret. Entendre el discurs professionalitzador com un procés ens porta a parlar de canvi en el discurs professionalitzador. El discurs professionalitzador no és quelcom estàtic, no és un fet, sinó que és un procés que s'esdevé al llarg del temps i per tant, té un caràcter històric. Aquest procés es construeix en la interacció social. El proper apartat el dedicarem a analitzar el paper de la interacció social en el discurs professionalitzador.

El discurs local es pot definir *“com el vehicle a través del qual els professors expliquen que és el que fa que funcioni l'ensenyament al dia a dia, és la forma d'expressar la concepció de la pràctica en la qual són socialitzats en el treball”* El discurs local prové de l'observació de l'aprenentatge i reflecteix les formes de parlar i de pensar normatives de l'ensenyament-aprenentatge en ambients educatius particulars. Sovint el discurs local proporciona explicacions estàtiques i limitades de la pràctica a l'aula. El discurs local pot crear una barrera per a reconceptualitzar la pràctica professional i modificar l'actuació a l'aula. Però el discurs local pot esdevenir discurs professionalitzador.

El discurs professionalitzador és un producte del canvi del discurs local. Mentre els alumnes-professionals expressen les seves idees desenvolupen un canvi en aquestes. El discurs local considerat com l'expressió primera i original del pensament del professor suggereix que hi ha elements de la concepció que són presents en ell i troben la manera per ser expressats en el nou discurs professionalitzador. En el discurs

local l'explicació dels alumnes-professors que deriva de l'experiència d'aquests i també del treball a l'aula se'ls hi fa present quan contrasta amb un nou discurs professionalitzador. Aquest discurs professionalitzador els facilita un nou discurs propi: proporciona un conjunt d'identitats que els permet reconèixer allò que pensen mentre ho reorganitzen i ho sotmeten a crítica. Per tant, la relació entre l'explicació en discurs local i les explicacions en discurs professionalitzador, enteses com discursos, són articulades i reconstruïdes.

La diferència entre el discurs local i el discurs professionalitzador és el resultat d'un procés dialèctic en el que el reanomenar termes permet lligar nous significats a percepcions familiars de manera que el coneixement tàcit interacciona amb el nou coneixement implícit del discurs professionalitzador. El canvi de discurs local a discurs professionalitzador és un tema que entra de ple en el canvi de coneixement professionalitzador i per tant, un tema que tractarem en el següent apartat.