

LA VEU DE L'ALUMNAT EN L'ESTABLIMENT DE LES NORMES A L'AULA

Una estratègia per a millorar la gestió de l'aula

TREBALL FINAL DE MÀSTER

Màster de formació de professorat de secundària i batxillerat de
ciències naturals

Alumna: Berta Grau Esteve

Tutora: Nora Pérez

Mentor: Albert Poveda

Curs: 2017/2018

RESUM

Els problemes de conducta han augmentant en els últims anys i representen en l'actualitat un dels reptes més importants als quals s'enfronten els sistemes educatius. Es tracta d'una preocupació creixent per part dels mestres i professors, ja que provoca sèries repercussions en el procés d'ensenyament-aprenentatge i representa una font important d'estrès pels i per les docents. Aquest treball persegueix l'objectiu de millorar el clima de l'aula a través de la participació de l'alumnat en l'establiment de les normes i les conseqüències així com realitzar un seguiment d'aquestes mitjançant les auto i les coavaluacions amb la finalitat última de millorar el procés d'ensenyament-aprenentatge. La intervenció proposada en aquest treball s'ha portat a terme durant el segon trimestre i els resultats parteixen de l'anàlisi i la triangulació de les dades obtingudes d'entrevistes, qüestionaris, resultats acadèmics i resultats de comportament. Aquesta intervenció demostra que la participació de l'alumnat en l'organització de la convivència a l'aula fa augmentar la seva implicació i el seu compromís. Alhora, el seguiment de les normes i les conseqüències establertes incrementa l'autoregulació de l'alumnat, generant sobretot un autocontrol. Finalment, tot aquest procés genera una millora en el clima d'aula repercutint positivament en l'aprenentatge.

Paraules Clau: gestió d'aula, conductes disruptives, normes i conseqüències, participació, clima d'aula, auto i coavaluacions.

ABSTRACT

Behaviour problems have increased in recent years and today they represent one of the most important challenges in educational systems. This is a growing concern, as it causes big impact in the teaching-learning process and represents a lot of stress to teachers. This project aims to improve class environment through the student participation in the establishment of the rules and consequences as well as to monitor them through auto and coevaluations, with the final purpose of improving the teaching-learning process. The suggested intervention was carried out during the second quarter and the results are based on the analysis and triangulation of the data obtained from interviews, questionnaires, academic results and behavioural results. This intervention demonstrates that the student participation in the classroom cohabitation organization increases their involvement and commitment. At the same time, monitoring the established rules and consequences increases the student self-regulation, increasing self-control. Finally, the project evolution generates an improvement in the classroom environment, which has a positive learning impact.

Keywords: classroom management, disruptive behaviour, rules and consequences, participation, class environment and auto and coevaluations.

ÍNDEX

1.	INTRODUCCIÓ.....	3
1.1.	L'estada al centre: un cas particular.....	3
1.2.	Descripció del centre.....	4
1.3.	Justificació del tema escollit.....	5
1.4.	Fonamentació teòrica	6
1.5.	La convivència escolar en el sistema educatiu català.....	8
1.6.	Hipòtesi, objectiu general i específic.....	9
2.	DESCRIPCIÓ DE L'OBSERVACIÓ A L'AULA	9
2.1.	Característiques socioafectives i psicoevolutives de l'alumnat.....	9
2.2.	Instruments de recollida de dades.....	11
3.	DESENVOLUPAMENT DE LA PROPOSTA.....	13
3.1.	Descripció i planificació de la intervenció educativa	13
3.2.	Resultats obtinguts.....	17
4.	CONCLUSIONS.....	23
4.1.	Discussió dels resultats	23
4.2.	Limitacions i propostes de millora.....	25
4.3.	Propostes de futur	26
5.	BIBLIOGRAFIA.....	28
6.	ANNEX	30
5.1.	Annex I: Qüestionari "Tripod".....	30
5.2.	Annex II: L'entrevista.....	32
5.3.	Annex III: Criteris i indicadors d'un comportament 10	33
5.4.	Annex IV: Categoritzacions.....	34

1. INTRODUCCIÓ

1.1. L'estada al centre: un cas particular

El Màster de Formació del Professorat d'Educació contempla 14 ECTS per la realització de les pràctiques en un centre educatiu de secundària. L'estada al centre de pràctiques es distribueix en dos períodes i s'estructura en tres fases, realitzant un total de 250 hores. La primera fase consisteix en la fase d'observació (25 hores), en la segona fase l'alumne/a ha de començar a realitzar intervencions puntuals acompanyat/da del seu o la seva mentor/a, essent la fase d'intervenció acompanyada (75 hores). Per últim, la tercera fase consisteix en la intervenció autònoma, portant a l'aula la unitat i seqüència didàctiques dissenyades (150 hores).

La meva experiència al centre ha sigut, però, una mica diferent. He estat participant en el programa pilot d'MFP amb residència a través de la Fundació Empieza por Educar, la qual treballa conjuntament amb la Universitat Pompeu Fabra i la Secretaria d'Universitats. Gràcies a aquest programa he pogut realitzar durant gairebé dos cursos (2016 – 2018) les pràctiques en un mateix centre educatiu, a l'Institut Apèl·les Mestres, fent un total de 1000 hores per curs. Aquesta estada va començar el 2016 de novembre i finalitzarà el proper 2018 de juny. Ha sigut una immersió total en un centre educatiu, podent impregnar-me de totes les tasques corresponents i necessàries com a docent. A més, m'ha permès també entendre la realitat diària d'un centre educatiu, participant activament amb altres professors/es. En aquest sentit, aquesta estada de gairebé dos anys m'ha permès adquirir o potenciar moltes de les competències necessàries relacionades amb la pràctica docent i sobretot m'ha permès aprendre d'altres companys/es del centre.

Tenint en compte aquesta diferència, l'estructuració de la meva estada també ha estat diferent. La taula 1 intenta reflectir com s'han distribuït les diferents fases del pràcticum durant aquests dos cursos.

Taula 1: Distribució del pràcticum en la residència

CURS	FASE	PERÍODE	TASQUES
2016 - 2017	Fase d'observació	Novembre i desembre	Observacions del mentor a diferents assignatures: <ul style="list-style-type: none"> - Física i química: 3r d'ESO - Biologia i Geologia: 4t d'ESO - Biologia: 2n de Batxillerat Observació d'altres professors/es en diferències matèries. Participació de reunions de departament i de reunions de professorat.
			Professora de suport en les diferents

	Fase d'acompanyament	Gener, febrer i març	<p>assignatures del mentor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Física i química: 3r d'ESO - Biologia i Geologia: 4t d'ESO - Biologia: 2n de Batxillerat <p>Participació de reunions de departament i de reunions de professorat.</p>
	Fase d'intervenció autònoma	Abril, maig i juny	<p>Disseny d'unitats didàctiques, realització i avaluació.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Biologia i Geologia: 4t d'ESO - Biologia: 2n de Batxillerat <p>Participació de reunions de departament, de reunions de professorat i de reunions de projectes.</p> <p>Participació del disseny d'activitats de projectes per a 3r d'ESO i participació en la seva realització.</p>
2017 - 2018	Fase d'intervenció autònoma	De setembre a juny	<p>Disseny d'unitats didàctiques, realització i avaluació.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Biologia i Geologia: 4t d'ESO - Ciències Aplicades: 4t d'ESO <p>Codocència simètrica.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Física i química: 3r ESO - Tutoria: 4t d'ESO <p>Tutories individual i reunions amb famílies.</p> <p>Participació de reunions de departament, de reunions de professorat, de reunions de projectes i del grup impulsor d'aprenentatge basat en projectes.</p> <p>Participació del disseny d'activitats de projectes per a 3r d'ESO i participació en la seva realització.</p>

1.2. Descripció del centre

El centre educatiu on es desenvolupa aquesta proposta educativa és l'Institut Apel·les Mestres. Es tracta d'un centre amb més de 30 anys d'història i es troba situat a la ciutat de l'Hospitalet del Llobregat.

Concretament l'Institut Apel·les Mestres es localitza al barri de Sanfeliu, limitat amb Cornellà de Llobregat i Esplugues de Llobregat, tractant-se del barri més petit i menys

poblat dels tres que conformen el Districte I de la ciutat. És un barri poc desenvolupat urbanísticament i amb un índex baix de població en edat escolar, on destaca la presència d'immigració.

Aquest centre educatiu compta amb dues línies des de 1r a 4t d'ESO, dos grups de 1r i 2n de batxillerat i una USEE. L'alumnat que presenta aquest institut, format per uns 350 nois i noies, no només prové del barri de Sanfeliu, sinó que també arriba d'altres barris de l'Hospitalet, de municipis veïns i també d'altres països. En aquest sentit, aproximadament un 60% de l'alumnat és d'origen immigrant, tot i que un percentatge elevat presenta ja la nacionalitat espanyola. Així doncs, aquesta gran diversitat cultural, amb característiques socioeconòmiques força diferents, obliga a realitzar un esforç de coordinació i d'atenció a les necessitats d'aquest alumnat que es reflecteix en el Projecte Educatiu de Centre.

Així doncs, tenint en compte el tipus d'alumnat, aquest institut aposta per una educació democràtica, plural i tolerant vers els altres, que contempla les necessitats d'integració en una societat molt complexa de la qual necessàriament en formaran part i que els prepari per a respectar els drets de totes les persones per damunt de les diferències (racials, socials, de gènere, físiques...). El PEC també contempla l'autoconeixement com a eina fonamental pel desenvolupament de la pròpia personalitat i conscienciar a l'alumnat la necessitat d'adquirir una formació humana i acadèmica que els i les permeti la integració laboral o continuïtat d'estudis postobligatoris una vegada acabats els estudis de secundària obligatòria. També destaca com a principals rectors del PEC els valors de participació i coresponsabilitat de les tasques comunitàries així com els de respecte i solidaritat, de l'ajut als més necessitats i de la integració i acolliment de l'alumnat arribat recentment.

1.3. Justificació del tema escollit

Durant el segon any de la residència, un dels meus grans reptes ha sigut l'assignatura de ciències aplicades. Es tracta d'una assignatura optativa de 4t d'ESO i relativament nova al centre, concretament és el segon any que s'ofereix. En aquesta assignatura, es va apuntar majoritàriament l'alumnat repetidor, desmotivats i amb conductes disruptives. A més, es tracta d'una classe molt masculinitzada; de 16 alumnes inscrits, 12 són nois i 4 són noies, sent els nois els alumnes més disruptius.

És la primera experiència que he tingut com a docent i per tant que m'he trobat sola davant d'una classe, amb tot el que comporta. Durant el primer trimestre em vaig veure desbordada amb aquesta classe en concret, veient com perdia el control de l'alumnat, destinant la majoria del temps a la pròpia gestió de l'aula, avançant temari a un ritme molt lent i veient com el comportament general de la classe impedia un aprenentatge significatiu. Aquest fet, que realment em va provocar molta frustració i angoixa durant el primer trimestre, es va veure reflectit en els resultats de les enquestes "Tripod" (Ganimian, A.; 2014) que vaig passar a l'alumnat abans de Nadal. Aquest qüestionari està basat en set àrees diferents (altes expectatives, recolzament, confiança, consolidació, control, explicació i motivació) i és l'alumnat qui avalua al professorat. Com era d'esperar, el resultat de control de l'aula va ser molt baix (un 21%) en comparació amb les altres àrees.

Tot i que ja havia intentat diferents mètodes per a millorar el clima d'aula i aquests no havien donat resultat, va ser durant les vacances de nadal quan vaig pensar una estratègia per tal de millorar en aquest aspecte i beneficiar d'aquesta manera tant a l'alumnat com a mi mateixa. I és d'on surt la proposta d'intervenció d'aquest treball final de màster.

1.4. Fonamentació teòrica

L'adolescència és l'etapa de transició entre la infantesa o l'edat adulta (Moreno, A.; 2009). Aquesta etapa es caracteritza per ser una etapa de múltiples canvis, tant biològics, com psicològics i socials. Durant l'escola secundària, justament en el pas de l'adolescència, aquests canvis es poden veure reflectits a l'aula de múltiples formes. Com ara casos de desinterès sobtat per l'estudi, l'aparició de conductes conflictives, qüestionament de l'autoritat, noves formes d'interacció entre sexes, entre altres.

En aquest sentit, i tal i com indiquen Font, J. i Castells, M. (2007), els problemes de conducta, així com les dificultats d'aprenentatge que manifesten determinats alumnes, representen en l'actualitat, un dels reptes més importants als quals s'enfronten els sistemes educatius. Per causes diverses, en els últims anys s'observa un augment considerable d'aquestes dificultats i una preocupació creixent per part dels mestres i professors. Tanmateix, els problemes de disciplina en l'àmbit educatiu resulten comuns en totes les àrees i assignatures (Hardman, E.L. & Smith, S.; 2003), provocant series repercussions en el procés d'ensenyament-aprenentatge, ja que, entre altres raons, limiten el temps de dedicació a l'aprenentatge de l'alumnat (Fernández-Balboa, J. M.; 1990). Aproximadament, la meitat del temps a l'aula es destina en problemes disciplinaris i no en activitats de continguts curriculars (Bidou, N.I. et al.; 2000). A més, aquestes conductes disruptives de l'alumnat representen una font d'estrès pel professorat, arribant al punt del propi qüestionament de la seva tasca com a docent, provocant ansietat, preocupació i fins i tot abandonament de la professió, especialment en el professorat novell (Borko, H. et al.; 1987).

Les conductes disruptives es defineixen com aquelles conductes, per part de l'alumnat, que interrompen el normal funcionalment d'una classe i pertorben la convivència per construir transgressions a les normes establertes (Peralta, J. et al; 2003). Calvo, P. et al. (2005) les defineix, segons la seva classificació, com les accions dels i de les alumnes que distreuen, pertorben, competeixen o amenacen, i poden anar des de les conductes benignes a actes greus d'agressió.

En aquest sentit, a més d'existir conductes de naturalesa social que alteren la dinàmica i l'ordre de l'aula (Ramírez, S. & Justicia, F.; 2006), existeixen un altre tipus de conductes disruptives caracteritzades per infringir o desconèixer les normes específiques que regulen el funcionament de les classes, anomenades conductes disruptives instruccionals (Gotzens, C.; 1997). Aquest fet es pot donar perquè el o la docent no ha elaborat suficientment la regulació de la disciplina a l'aula, potser perquè no ha donat a conèixer a l'alumnat o perquè aquests, o alguns, la infringeixen (Corrie, L.; 1997). Són conductes disruptives que el o la docent pot preveure i gestionar, intervenint de manera directa (Gotzens, C., et al.; 2007).

L'existència d'un model de convivència que reguli el comportament i les relacions a l'aula és fonamental per tal d'evitar l'aparició de conflictes (Pérez, C.; 2007). En aquest sentit, i tal i com indica Vaello, J. (2003), les conductes problemàtiques, tot i que poden aparèixer en qualsevol moment, es solen donar quan les condicions són propícies i per aquest motiu, es necessari crear un clima facilitador que faci més còmode el treball escolar i més improbable la conflictivitat. Però cal tenir present la manera en que s'organitza e implanta aquest model. Quan s'apliquen processos participatius en els que s'implica a l'alumnat, els resultats solen ser molt satisfactoris i es produeix una millora significativa del clima d'aula (Pérez, C.; 2007). Pérez, C. (2007) argumenta que el més important és, que al final del procés, els i les alumnes es sentin protagonistes i autors/es del model de convivència de l'aula. Unes pautes de convivència que hagin sigut elaborades, negociades i consensuades per a tota la classe. Aquest fet s'allunya d'un model impositiu i autoritari, la qual cosa els hi atorga una força moral inqüestionable que facilita la seva acceptació i compliment per part de l'alumnat.

Una de les mesures que proposa Vaello, J. (2003) per tal de contribuir a millorar el clima d'aula és el fet d'establir límits en les primeres setmanes de curs i mantenir-los durant tot el curs així com disposar de normes efectives de convivència que regulin els comportaments més freqüents e importants. Alhora, el fet d'establir amb el grup-classe quines són les conductes acceptables o quines no són de gran importància, ja que sinó les normes les acaben imposant els líders negatius. Tot i que al llarg del curs, les normes tendeixen a relaxar-se lleugerament, és important mantenir-les. A més, destaca que tot i que cada professor/a té el seu estil, les normes no han de ser ambigües per ningú, sinó clares, realistes, acceptables i funcionals. D'altra banda, per tal de crear un clima democràtic i participatiu en els centres, una de les propostes que realitza Terrén, M. (2016) és la implicació de l'alumnat en l'elaboració i seguiment de les normes a l'aula. Aquesta implementació consisteix en un procés portat a terme mitjançant el consens i la negociació de les normes, començant amb l'establiment d'unes poques a les que dedicar un període de temps mitjà o llarg, per tal de facilitar la seva assimilació (Pérez, C.; 1995).

D'altra banda, Sanmartí, N. (2010) comenta que l'aprenentatge només es produeix si l'estudiantat, a partir del contrast entre les seves formes de pensar i actuar i les dels altres, són capaços d'identificar els seus propis punts de vista, valorar-los, reconèixer el canvi, contrastar-lo amb la teoria, planificar-lo i posar en pràctica les noves representacions. Un procés que implica la reflexió intrapersonal i el contacte amb d'altres persones, tractant-se, doncs, d'un procés d'autoregulació tant a nivell individual com grupal. Aquest procés es caracteritza per facilitar a l'estudiantat eines que permeten la creació d'un sistema propi d'autoregulació de l'aprenentatge. Tanmateix, un aspecte clau en l'autoregulació és el fet de reconèixer si s'està fent bé o no una activitat i, per poder fer-ho, es necessiten identificar els criteris d'avaluació. Els criteris d'avaluació que el professorat utilitza han de ser coneguts i interioritzats per tot l'alumnat. A més, agafant l'avaluació amb una finalitat formadora, comporta implicar molt més a l'alumnat, a partir de processos de coavaluacions i autoavaluacions. En aquest sentit, l'alumnat aprèn a autoavaluar-se a partir d'avaluar als companys/es, amb la finalitat d'ajudar-los, ja que sovint reconeixen millor què ha fet correctament i els seus errors a partir d'identificar-los en els altres. Per tant, i tal com indica Sanmartí,

N. (2010), la tasca del professorat s'ha de centrar més en promoure sistemes que afavoreixin l'avaluació/regulació entre iguals i l'autoavaluació.

1.5. La convivència escolar en el sistema educatiu català

L'escola és el reflex de la societat i, alhora, és un espai privilegiat on tots els ciutadans i ciutadanes adquireixen uns coneixements i uns hàbits de socialització i de relació amb els i les altres. Un dels seus objectius bàsics ha de ser ensenyar i aprendre a viure i conviure, segons indica el Projecte de convivència de la Generalitat de Catalunya (2017).

Tal i com indica aquest projecte, la convivència escolar és la condició necessària per tal de garantir l'èxit educatiu de tota la població escolar per poder avançar cap l'èxit personal, professional i social. Per tant, convivència i èxit són dos conceptes indistingibles.

Els centres de Catalunya han anat desenvolupant de manera individual o amb suport de programes existents fins a dia d'avui molt bones pràctiques en matèria de convivència. Actualment el Projecte de convivència és l'instrument on es reflecteixen les accions que el centre docent desenvolupa per a capacitar a tot l'alumnat i la resta de la comunitat educativa per a la convivència i la gestió positiva de conflictes per tal d'avançar cap a un plantejament integral i global de la convivència, partint d'un procés d'aprenentatge col·lectiu i amb una organització que gestioni, articuli i doni sentit tant a les actuacions com als processos.

Alhora, el Projecte de Convivència vol donar resposta al marc legal actual, sent les següents normatives les més destacades:

- El Decret 279/2006, de 4 de juliol, sobre drets i deures de l'alumnat i regulació de la convivència en els centres educatius no universitaris de Catalunya, reforça el caràcter educatiu que han de tenir els processos i les accions que s'emprenquin, tant per prevenir com per corregir conductes inadequades. A l'article 6 s'estableix que a cada centre s'ha de constituir una comissió de convivència.
- La Llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa, determina a l'article 124.1 que els centres inclouran a la programació general anual el seu pla de convivència i totes aquelles actuacions i activitats programades per al foment de la convivència escolar.
- La Resolució ENS/585/2017, de 17 de març, per la qual s'estableix l'elaboració i la implementació del Projecte de convivència en els centres educatius dins el marc del Projecte educatiu de centre, determina que els centres educatius del Servei d'Educació de Catalunya han de tenir implementat el Projecte de convivència en el marc del seu Projecte educatiu, en un termini màxim de tres anys a partir de la data de publicació.

1.6. Hipòtesi, objectiu general i específic

Tenint en compte tot l'exposat anteriorment i que també hi ha un aprenentatge a comportar-se adequadament, se'n desprèn la meva proposta d'intervenció.

Hipòtesi

Així doncs, la hipòtesi plantejada en aquesta intervenció és que si s'estableixen els criteris d'avaluació d'un bon comportament conjuntament amb l'alumnat de ciències aplicades i es fa un seguiment per a l'assimilació d'aquestes a través de l'auto i la coavaluació, llavors hi haurà una millora en la gestió de l'aula i amb aquesta una millora en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

Objectiu general

L'objectiu general d'aquesta recerca és:

- Potenciar la participació de l'alumnat per a millorar el clima d'aula i el procés d'ensenyament-aprenentatge.

Objectius específics

D'aquest objectiu general se'n deriven quatre d'específics:

- Potenciar la intervenció de l'alumnat en l'organització de la vida a l'aula mitjançant l'establiment de normes i conseqüències.
- Realitzar un seguiment del propi comportament a través de les auto i les coavaluacions entre l'alumnat amb la finalitat de que hi hagi una assimilació i interiorització d'aquestes.
- Analitzar si la participació de l'alumnat en l'establiment de les normes i les conseqüències millora el clima d'aula.
- Analitzar si aquesta intervenció genera un millor clima pel procés d'ensenyament-aprenentatge.

2. DESCRIPCIÓ DE L'OBSERVACIÓ A L'AULA

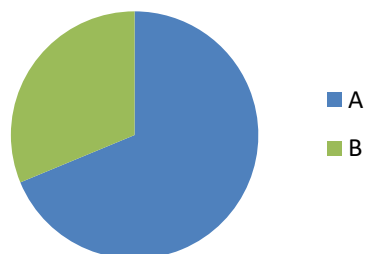
2.1. Característiques socioafectives i psicoevolutives de l'alumnat

Tal i com s'ha exposat en els apartats anteriors, la intervenció s'ha portat a terme a una assignatura optativa de 4t d'ESO, concretament l'assignatura de ciències aplicades. Aquesta assignatura fa relativament molt poc que s'imparteix en el centre, és concretament el segon any.

Es tracta d'una classe de 15 alumnes, provinents de les dues línies de quart d'ESO (A i B). 11 alumnes són de 4t A mentre que 4 són de 4t B. D'aquests 15 alumnes, 3 alumnes són repetidors (tres nois i una noia). A més, es tracta d'una classe molt masculinitzada, sent 4 noies i 11 nois. D'altra banda, hi ha nivells d'aprenentatge molt diferenciats. Des d'alumnes excel·lents a alumnes amb moltes dificultats. En aquest cas cal comentar que 7 dels i de les 15 alumnes van al grup flexible de les

assignatures de llengua catalana, llengua castellana, matemàtiques i anglès. Hi ha 3 alumnes que van a l'aula d'acollida, sent aquests nous i amb certes dificultats pel que fa l'idioma.

Alumnes segons el grup de tutoria



Alumnes segons el gènere

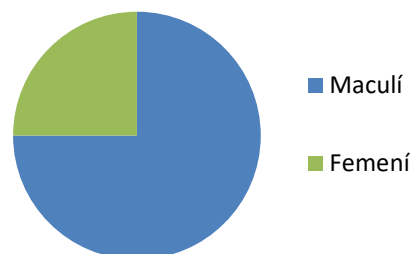


Figura 1: Característiques de l'alumnat de ciències aplicades.

Tanmateix, hi ha dos alumnes amb plans individualitzats. Una alumna amb dictamen per discapacitat visual associada a l'albinisme, la qual requereix de certes adaptacions pel que fa als diferents recursos que s'utilitzen (ordinador, lletra de les fotocòpies...). Es tracta d'una alumna amb afany de superació, alt grau d'autonomia i maduresa. I el segon és un noi que pateix el síndrome d'alcoholisme fetal, el qual presenta hiperactivitat, dèficit d'atenció i té un coeficient intel·lectual baix. Es tracta d'un noi que li costa concentrar-se però és molt participatiu. Requereix de certes adaptacions metodològiques així com d'activitats i material.

L'absentisme en aquesta classe no és un problema a nivell general, hi ha només un cas. Aquest alumne és molt irregular i quan es presenta a les classes va molt perdut, provocant actituds disruptives a l'aula.

A nivell general, i com ja he comentat, es tracta d'un grup molt heterogeni. Hi ha una part molt important de l'alumnat d'aquesta classe que presenten una autoestima molt baixa, creant un autoconcepte d'ells i elles mateixes tan baix que dificulta molt creure que són capaços/ces de realitzar les activitats proposades. Per aquest motiu es rendeixen molt fàcilment, dificultant la cultura de treball i l'esforç. Aquest fet comporta que les conductes disruptives siguin una via d'escapatòria pel fet de no haver-se d'enfrontar. D'altra banda, hi ha una part molt reduïda (uns/es 3 alumnes) que són excel·lents a nivell de totes les assignatures.

Cal comentar que el rendiment acadèmic de l'alumnat a nivell general és molt baix (taula 2), en part pel tot el que s'ha comentat anteriorment. A més, aquesta tendència ha anat en augment, tenint en compte que en el primer trimestre havien suspès un 40% de l'alumnat 4 o més assignatures mentre que en el segon trimestre han suspès un 60%.

Taula 2: Percentatge d'alumnat segons les assignatures suspeses.

Assignatures suspeses	Primer trimestre	Segon trimestre
0 a 1	33,3%	26,7%
2 a 3	26,7%	13,3%
4 a 5	6,7%	20%
6 o més	33,3%	40%

A l'estar a l'últim curs de l'ensenyança obligatòria, la gran majoria de l'alumnat ja té pensat quin camí agafar. Aproximadament dos terços de l'alumnat de ciències aplicades vol realitzar un grau mitjà o una formació professional en cas de repetició. El terç restant es vol encaminar en un batxillerat.

2.2. Instruments de recollida de dades

Les dades obtingudes s'han recollit a partir de tres instruments:

a) Qüestionari

El qüestionari utilitzat ha sigut l'anomenat "Tripod" o de les 7Cs (Ganimian, A.; 2014)(Annex I). Aquest qüestionari està dissenyat per tal de que l'alumnat valori la pràctica docent entorn al grau en que els i les estudiants experimenten motivació, exigència i recolzament en el seu desenvolupament intel·lectual a través de l'ambient propiciat a l'aula. En aquest sentit, l'alumnat valora diferents competències (taula 3) del professorat amb la finalitat que aquests reflexionin entorn els resultats i prenguin accions per tal de millorar la pràctica docent.

Taula 3: Àrees de desenvolupament del professorat segons l'enquesta "Tripod".

ALTES EXPECTATIVES	El o la professor/a manté altes expectatives d'aprenentatge i esforç.
RECOLZAMENT	El o la professor/a recolza constantment a l'alumne/a.
CONFIANÇA	El o la professor/a valora les aportacions i idees de l'alumnat.
CONSOLIDACIÓ	El o la professor/a garanteix que l'alumnat hagi interioritzat l'aprenentatge.
CONTROL	El o la professor/a afavoreix un ambient d'aprenentatge i cultura positiu.
EXPLICACIÓ	El o la professor/a verifica i garanteix la comprensió de l'alumnat.
MOTIVACIÓ	El o la professor/a fa que l'aprenentatge sigui interessant.

Es tracta d'un qüestionari tancat, el qual presenta cinc categories de respostes (mai, alguna vegada, a vegades, gairebé sempre, sempre).

Tenint en compte que l'objectiu principal d'aquest treball és la millora de la gestió de l'aula, les preguntes que s'analitzen més detingudament són aquelles referides al control de l'aula (preguntes 6, 11, 16, 19, 21, 23 i 30). Aquest qüestionari es va passar al mes de desembre, abans de les vacances de nadal, i a finals d'abril.

b) Entrevistes

Les preguntes de les entrevistes s'han plantejat i distribuït en sis blocs diferents, tal i com es pot veure en l'Annex II. Aquests blocs són els següents:

- Introducció
- Establiment de les normes
- Assimilació de les normes
- Relació del clima d'aula i l'aprenentatge
- Participació
- Àrees de millora

S'han realitzat un total de sis entrevistes: dues a noies i quatre a nois. Per tal de que tot l'alumnat es vegi representat s'ha intentat agafar una mostra representativa de la classe.

- Noies:

A – noia amb moltes dificultats d'aprenentatge, assistent al grup flexible, amb una conducta adequada a classe i bona relació amb tots/es els i les companys/es de la classe. Queda molt invisibilitzada, participa molt poc i té poca confiança amb ella mateixa. Els seus resultats generals són baixos.

B – noia repetidora, amb moltes facilitats d'aprenentatge però conductes molt disruptives, sobretot durant el primer trimestre. Molt participativa a classe i la relació general amb els i les companys/es és bona.

- Nois:

C – noi nouvingut, amb dificultats d'aprenentatge i del grup flexible. En general poc participatiu i amb un comportament irregular. Bona relació amb el grup.

D – noi amb facilitat d'aprenentatge, molt curiós i participatiu. Conducta molt irregular, més aviat disruptiva. Resultats acadèmics bons i bona relació amb el grup.

E – noi amb dificultat d'aprenentatge i del grup flexible. Participatiu a classe però es distreu amb molta facilitat. Molesta molt als seus companys/es i moltes vegades té conductes disruptives. Resultats acadèmics baixos i bona relació amb els companys/es.

F – noi amb resultats acadèmics excel·lents però amb dificultats socials. Participació molt irregular, depenent del seu estat anímic. Conducta bona en la gran majoria de les classes. Relació intermitent amb els seus companys/es i freqüentment se'n burlen d'ell.

Les entrevistes es van realitzar totes el divendres 27 d'abril, un cop passat el qüestionari final. Les durades han sigut molt diferents, des de 11 minuts la més curta a 34 minuts la més llarga. Es van portar a terme a l'aula de mediadors/es del centre.

c) Resultats acadèmics

S'han tingut en compte els resultats acadèmics de l'assignatura de ciències aplicades del primer i del segon trimestre, per tal d'analitzar si una millora en el comportament també es veu reflectida en els resultats acadèmics.

d) Graelles de comportament

Tenint en compte que a cada projecte realitzat en el segon trimestre l'alumnat s'ha autoavaluat o coavaluat, s'han utilitzat aquestes dades per a tenir numèricament una puntuació de cadascuna de les àrees en que els i les alumnes s'avaluaven. Cal tenir present que d'aquí sortia la nota de comportament de cadascun dels projectes, i per tant, es va passar el filtre de la professora.

3. DESENVOLUPAMENT DE LA PROPOSTA

3.1. Descripció i planificació de la intervenció educativa

La intervenció educativa plantejada s'ha portat a terme durant tot el segon trimestre i continua vigent durant el tercer trimestre. Aquesta consisteix en l'elaboració conjunta de les normes i conseqüències dintre de les classes de ciències aplicades entre alumnes i professora. Tanmateix, per tal que aquestes s'assimilin, també es porta a terme el seguiment del seu comportament a través d'auto i coavaluacions. La finalitat última és millorar el clima d'aula i que aquest fet provoqui una millora en l'aprenentatge de l'alumnat.

Aquesta intervenció presenta dues fases clarament diferenciades:

FASE 1: Elaboració dels criteris d'avaluació d'un bon comportament conjuntament amb l'alumnat.

FASE 2: Seguiment dels criteris d'avaluació dissenyats a la fase 1 a través de l'auto i les coavaluacions.

3.1.1. FASE 1: Elaboració dels criteris d'avaluació d'un bon comportament conjuntament amb l'alumnat

Aquesta primera fase es va realitzar la setmana just al tornar de nadal, concretament els dies 8 i 10 de gener. Per tal de portar-la a terme es va destinar una sessió sencera i part d'una segona, tal i com es mostra en la taula 4.

Taula 4: Esquema de l'estructuració de la fase 1.

FASE 1	
Sessió 1	1. Valoració i reflexió del primer trimestre
	2. Mostra dels resultats de les enquestes MESH
	3. Establiment dels indicadors d'un comportament 10
	4. Elaboració conjunta de les conseqüències
Sessió 2	1. Recull de totes les aportacions
	2. Aprovació final de les normes

SESSIÓ 1

1. Valoració i reflexió del primer trimestre

En aquesta primera part es van mostrar els resultats acadèmics globals de tota la classe, on l'alumnat va poder observar que de 16 alumnes 9 havien aprovat l'assignatura i 7 l'havien suspès, sent la nota mitjana un 5. Va ser en aquest punt on es van llançar les següents preguntes: "Creieu que són molts aprovats?" i "Per què creieu què ha passat?". En aquesta part es perseguia la reflexió per part de l'alumnat del per què una part molt elevada de l'alumnat havia suspès, arribant a través del guiatge de la docent que la causa principal era el comportament general de la classe i les pròpies dinàmiques que aquest fet generava.

2. Mostra dels resultats de les enquestes MESH

Seguidament es van mostrar els resultats de les enquestes "Tripod" que l'alumnat havia omplert abans de nadal. Com ja he comentat, l'àrea amb pitjor resultat va ser el control de l'aula (figura 2). Per aquest motiu es van llançar dues preguntes: "Per què creieu que en el control estic tan mal avaluada?" i "Què he de millorar?", amb la condició que les respostes fossin sempre constructives. A partir d'aquestes dues preguntes l'alumnat va poder va poder opinar i aportar millores en quan a la pràctica docent (figura 3).

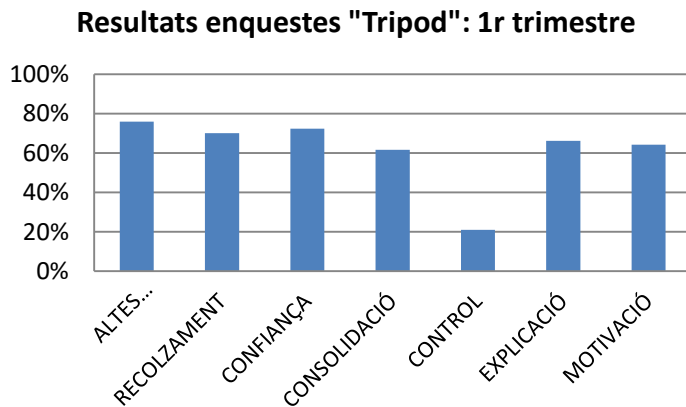


Figura 2: Resultats inicials de les enquestes "Tripod".

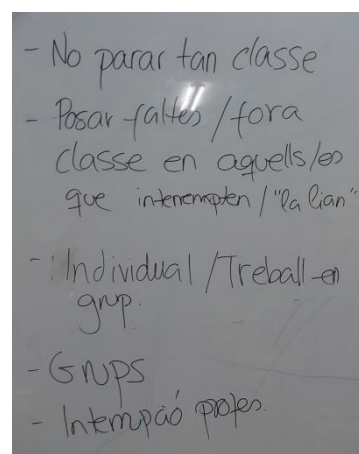


Figura 3: Aportacions de l'alumnat sobre la millora de la pràctica docent

3. Establiment dels indicadors d'un comportament 10

En aquesta part, els i les alumnes, de manera individual havien d'escriure què significava per a ells/es un comportament 10. S'havia de fer d'una manera molt esquemàtica. Concretament en un full en blanc havien de posar al mig i gran comportament 10 i al voltant dibuixar un màxim de 5 rodones (figura 4). Era en aquestes rodones on els i les alumnes havien de posar el criteris d'un comportament 10. Una vegada fet aquest primer pas ho havien de compartir amb un company/a,

comparar-los i escollir-ne un màxim de cinc, sent aquests cinc aquells que ambdós havien coincidit o els més importants per a ells/es.

Una vegada establerts els criteris, calia elaborar els indicadors de cadascun d'aquests. Aquest pas es va realitzar en petits grups, encarregant-se cada grup d'un criteri en concret. Seguidament es va posar en comú i es va anar apuntant a la pissarra (figura 5). En aquesta part, els i les alumnes dels altres grups podien opinar sobre les aportacions fetes.



Figura 4: Criteris d'un comportament 10.

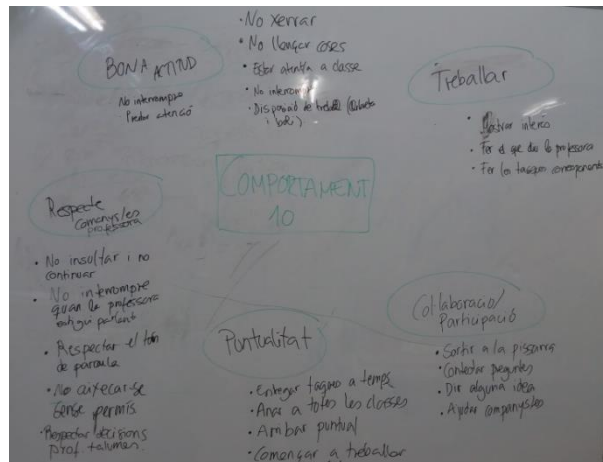


Figura 5: Consens dels indicadors d'un comportament 10.

4. Elaboració conjunta de les conseqüències

Finalment, es va preguntar a tot el grup-classe quines haurien de ser les conseqüències en cas de compliment o incompliment de les normes establertes. Va ser quan van sortir diferents idees i finalment es va consensuar que si s'incomplia alguna es posés un negatiu i si es complia un positiu. Cada tres negatius s'enviava una falta a la família i cada tres positius un t-plus (una nota positiva a casa).

Els i les alumnes van proposar, fent referència a una professora que ho realitzava l'any passat, disposar d'una taula plastificada amb tots els noms. Aquesta s'havia de portar a totes les classes i era on s'anirien apuntant els positius i negatius, sent aquests acumulatius (figura 6).

A grid table with 12 rows (numbered 1-12) and many columns. The title at the top is 'CIÈNCIES APLICADES - 4t ESO' and 'CURS 2017/2018'. Each row contains colored bars (green for positive, red for negative) indicating behavior tracking for each student.

Figura 6: Taula de positius i negatius de tot el grup-classe.

SESSIÓ 2

1. Recull de les aportacions

Després de realitzar la primera sessió es va fer un recull final de totes les aportacions (Annex III), on la professora va incorporar algunes noves normes, presents en el document en cursiva.

2. Aprovació final de les normes

Aquest document va ser portat a l'aula, on l'alumnat havia d'estar d'acord amb totes les normes establertes i havia de dir si les noves aportacions per part de la professora els hi semblaven bé. Finalment el document va ser aprovat per a tot l'alumnat. Ha sigut sobre aquest document amb el que s'ha anat treballant durant tot el trimestre.

3.1.2. FASE 2: Seguiment dels criteris d'avaluació a través de l'auto i les coavaluacions

Aquesta fase ha consistit en la revisió dels indicadors d'un comportament 10 elaborats en la primera fase a través d'una graella. En aquesta graella es troben tots els indicadors elaborats i consensuats en la fase I i tot un seguit de columnes on l'alumnat ha de posar el dia i autoavaluar-se o coavaluar-se posant el color corresponent en cadascun dels indicadors (Vermell – mai; Taronja – poques vegades; Groc – gairebé sempre i Verd – sempre), tal i com es mostra en la figura 7. Aquesta part persegueix l'objectiu de que l'alumnat sigui conscient de quins aspectes fa correctament i quins cal millorar.

Per tal de que l'alumnat es familiaritza amb aquesta metodologia, les dues primeres vegades es va realitzar a través d'una autoavaluació del propi comportament i seguidament es va passar a les coavaluacions entre els membres d'un mateix grup de treball.

	DIES D'AUTOAVALUACIÓ DEL COMPORTAMENT			
	18/09/16	19/09/16	20/09/16	21/09/16
RONA ACTIU				
Estic amb silenci quan algú parla o quan he de treballar				
No fencoc coses				
Estic atent/a a classe				
Esculto quan algú parla sense interrompre				
Tinc el material preparat al començar la classe				
Tinc el mobiliari adequat i net quan es demana				
Aixecco el braç sempre que vull parlar				
TREBALLAR				
Mostro interès al que fem				
Faig el que diu la professora				
Faig sempre les tasques corresponents				
Porto sempre el material				
Estic amb silenci quan haig de treballar				
COL·LABORACIÓ I PARTICIPACIÓ				
Contribueixo de forma significativa en el treball en grup				
Consteixo les preguntes				
Aporto noves idees a classe				
Ajudo als companys/es				
PUNTUALITAT				
Entrego totes les tasques en el termini establert				
Assisto a totes les classes				
Arribo a totes les classes puntual				
Començo a treballar quan cal				
RESPECTE				
No insulto ni molesto als companys/es				
No continuo si algú està fent una broma o em molesta				
Respecto el torn de paraula				
M'asseco roques si tinc permís				
Respecto les decisions dels companys i de la professora				

Figura 7: Exemple de les auto i les coavaluacions mitjançant la graella de comportament.

En l'assignatura de ciències aplicades es realitzen petits projectes d'unes dues setmanes aproximadament, de tal manera que en cadascun d'aquests els hi les

alumnes s'han hagut d'autoavaluar o coavaluar. A la figura 8 es mostra com han estat distribuïts els projectes durant el temps i en quins s'han realitzat auto o coavaluacions.

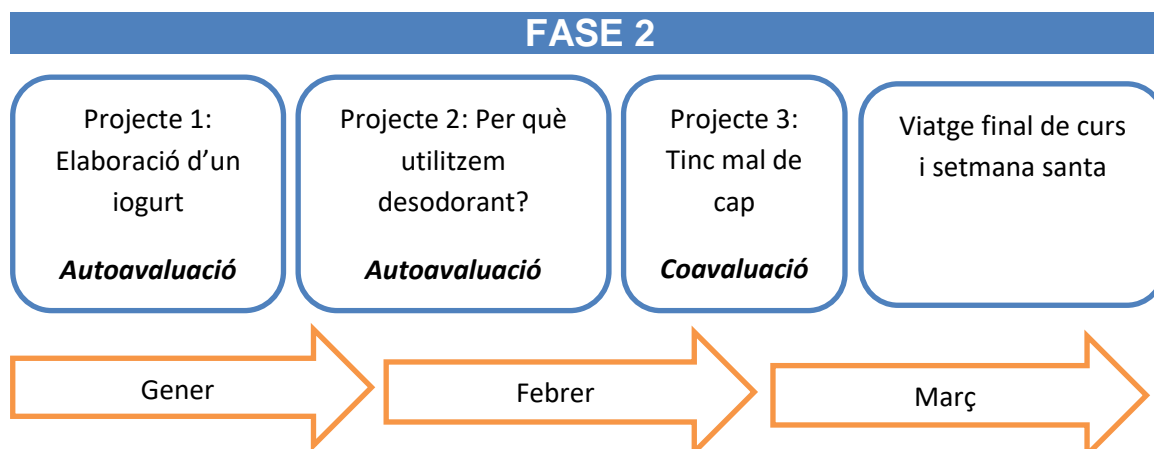


Figura 8: Cronograma de les auto i coavaluacions

A cadascun d'aquests projectes hi ha una nota de comportament, la qual sorgeix d'aquestes avaluacions. Després de realitzar una revisió dels ítems de les auto o coavaluacions, s'assigna una puntuació a cadascun dels colors (Vermell – 1; Taronja – 2; Groc – 3; Verd – 4). D'aquestes assignacions es genera la nota de comportament, la qual correspon a un 20% de la nota de cadascun dels projectes.

3.2. Resultats obtinguts

3.2.1. Qüestionari

Els resultats del qüestionari "Tripod" pel que respecte a les set competències avaluades per part de l'alumnat es poden observar en la figura 9. S'han tingut en compte les respostes favorables, és a dir, les categories de "sempre" o "gairebé sempre".

Es pot observar que després d'haver realitzat la intervenció a la classe de ciències aplicades hi ha hagut un augment en quatre de les competències: recolzament (+ 14,5%), consolidació (+ 13,5%), confiança (12,1%) i altes expectatives (+ 8,7%). D'altra banda, es pot observar un petit increment en l'àrea de control (+2,1%).

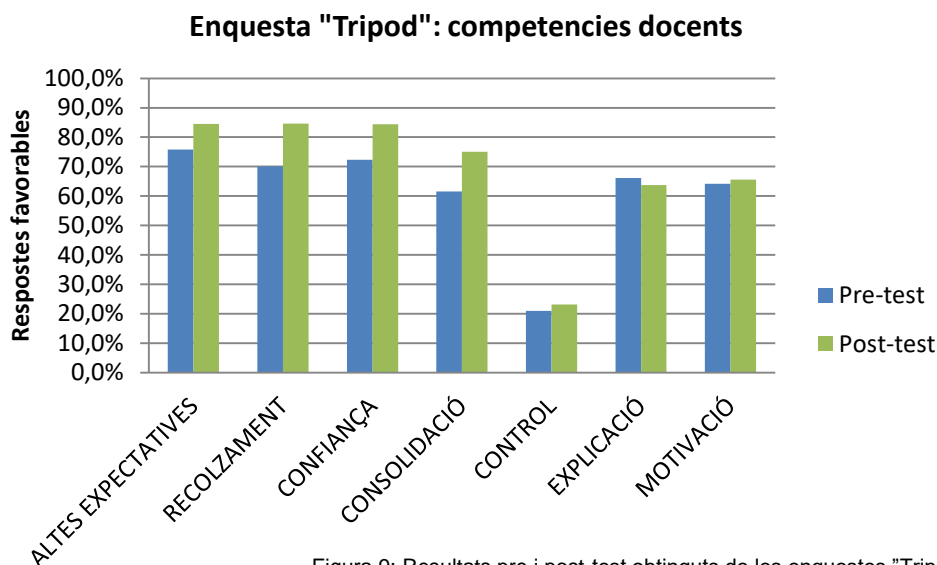


Figura 9: Resultats pre i post-test obtinguts de les enquestes "Tripod".

Tenint en compte que l'objectiu d'aquest treball és observar si hi ha hagut una millora en la gestió de l'aula, s'han analitzat més detingudament aquelles preguntes referides a l'àrea de control (taula 5).

Taula 5: Preguntes de l'àrea de control del qüestionari "Tripod".

Preguntes de l'àrea de control	
6	Nuestra clase se mantiene ocupada y no desperdicia el tiempo.
11	Los estudiantes en esta clase tratan al profesor con respeto.
16	El comportamiento de los estudiantes en esta clase es un problema.
19	El comportamiento de los estudiantes en esta clase está bajo control.
21	No me gusta la forma en la que se comportan los estudiantes en clase.
23	Mis compañeros/as se comportan como mi profesor quiere que lo hagan.
30	El comportamiento de los alumnos en esta clase hace enfadar a mi profesor.

La figura 10 mostra els resultats obtinguts del pre-test i el post-test de les preguntes de l'àrea de control, fent el promig de cadascuna de les preguntes. En aquest es mostra un augment pel que fa a l'optimització del temps i la realització de tasques efectives (pregunta 6). També s'observa un increment en el control de l'alumnat (pregunta 19) així com el comportament desitjat segons la professora (pregunta 23). Tanmateix, el respecte de l'alumnat vers la professora (pregunta 11) i la percepció de l'alumnat sobre el comportament dels seus companys/es es mantenen pràcticament iguals. D'altra banda, l'alumnat continua pensant, i fins i tot una mica més que en el primer trimestre, que la seva conducta en aquesta classe és un problema (pregunta 16) i que el comportament de l'alumnat fa enfadar més a la professora en el segon trimestre que en el primer (pregunta 30).

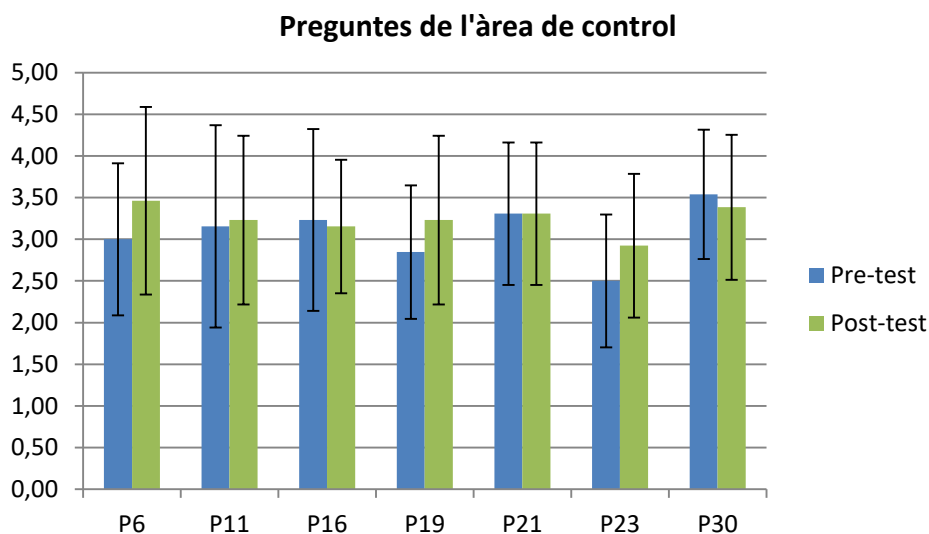


Figura 10: Promig de les respostes obtingudes del qüestionari "Tripod" de l'àrea de control.

3.2.2. Entrevistes

Les sis entrevistes han estat analitzades per tal d'identificar tots els conceptes que van anar apareixent. Seguidament es va portar a terme una categorització (Annex IV).

Segons les respostes obtingudes de l'alumnat entrevistat s'han pogut extreure cinc categories diferents, de les quals han sorgit subcategories. Aquestes categories i subcategories s'han expressat en forma de diagrama d'arbre (figura 11). En aquest sentit, es pot observar com el fet d'elaborar conjuntament les normes i les conseqüències així com realitzar un seguiment d'aquestes ha fet augmentar en quant a la participació, autoregulació, aprenentatge i la relació que s'estableix entre alumnes i professorat.

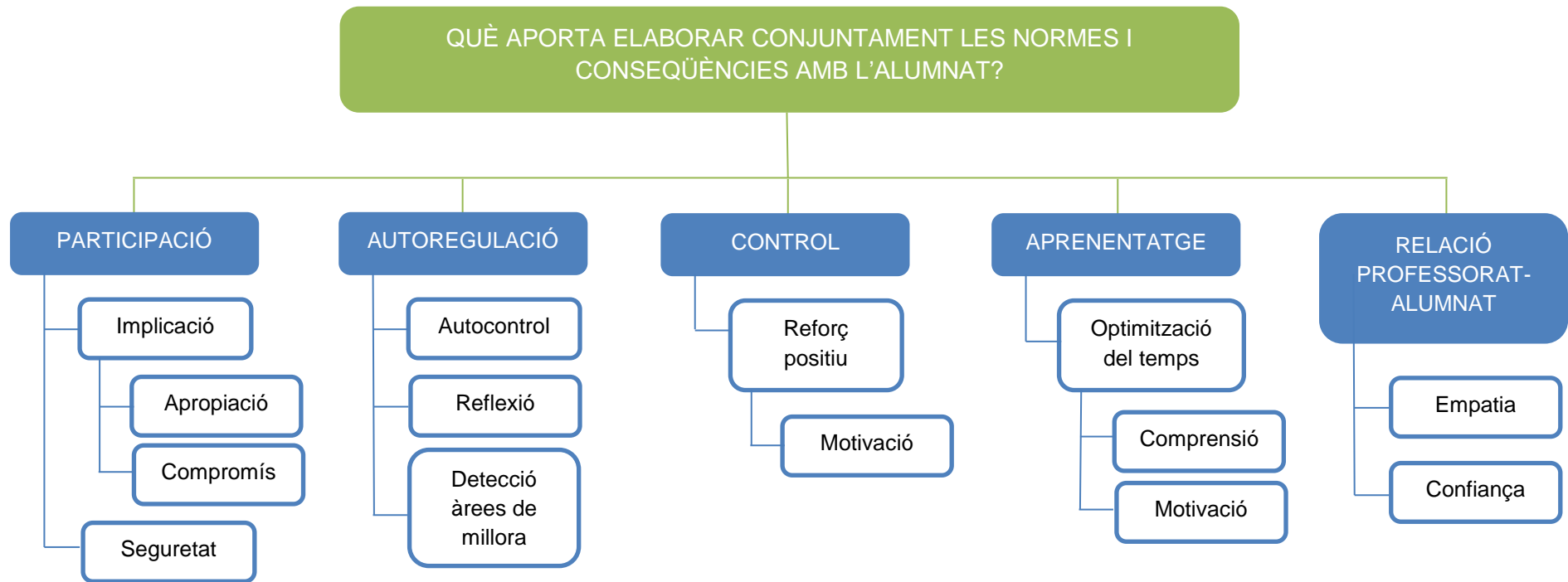


Figura 10: Dades qualitatives obtingudes de les respostes de l'alumnat entrevistat.

D'aquest arbre es pot extreure com d'una banda el fet d'elaborar conjuntament les normes i les conseqüències fa que es promogui la participació de l'alumnat. Aquesta participació, alhora, genera una apropiació pel que fa la normativa establerta així com un compromís i implicació en l'objectiu de millora de tot el grup-classe. A més, aquest fet genera tranquil·litat i seguretat a l'alumnat, pel fet de conèixer què s'espera d'ells/es però també pel fet de saber què passarà si compleixen o incompleixen una de les normes.

D'altra banda, també ha aportat el fet de generar una autoregulació d'ells i elles mateixes, sobretot en la detecció de les àrees de millora i intentar superar-se. Però també cal d'estacar l'autocontrol, el qual es deu bàsicament a l'estratègia utilitzada dels positius i negatius, i ha sigut en aspecte molt esmentat a totes les entrevistes. Aquest fet genera un reforç positiu en l'alumnat i fins i tot motivador. A més, aquest establiment conjunt de les normes i conseqüències ha beneficiat alhora la relació entre el professorat i l'alumnat. I finalment, tots aquestes aspectes han portat a una millora en el procés d'ensenyament-aprenentatge pel fet de no haver de destinar tant temps a pal·liar el comportament, fet que genera que l'alumnat estigui més atent i hi hagi una millor comprensió.

En aquest sentit, cal destacar les respostes d'una de les primeres preguntes que es va realitzar a tot l'alumnat entrevistat: "Veus diferències entre el primer trimestre i el segon trimestre (i ara el tercer)?" (taula 6). Tot l'alumnat entrevistat va considerar que hi ha diferència entre el primer i el segon trimestre. Cinc consideren que hi ha hagut un canvi molt important mentre que un alumne considera que el canvi ha sigut petit.

Taula 6: Exemples textuais de l'alumnat entrevistat sobre les diferències entre el primer i el segon trimestre.

Diferències entre el primer i segon trimestre: exemples de l'alumnat

"I luego en el segundo trimestre pues estábamos todos mucho más tranquilos y se notaba más en las clases."

"La mejora fundamental ha sido la conducta y las ganas de trabajar."

"En el primer trimestre nos faltábamos el respeto entre nosotros y en el segundo que has puesto eso de positivos y negativos hemos mejorado más y ahora tenemos más respeto entre nosotros y ahora atendemos más que en el primer trimestre. Y en el tercero va igual que en el segundo."

"Porque al principio era un descontrol, mucho, y como que era imposible aprender porque los compañeros no te dejaban, y claro, el ambiente no te dejaba."

"Sí, abans no es podia donar classe i ara la majoria de vegades sí. I en el laboratori no es podia fer res abans."

"Pues que uno tiraba por ejemplo una cosa y el otro le devolvía el mismo boli igual, yo que sé. Era muy difícil. Y en el segundo trimestre la conducta cambió."

L'aspecte que considera el 100% de l'alumnat entrevistat que ha millorat el clima de l'aula han sigut els positius i negatius segons si compleixen o incompleixen les normes. I l'altre aspecte a tenir en compte, comentat en tres casos, han sigut els canvis de lloc. D'aquesta manera l'alumnat més conflictiu està més dispersat impedit en certa manera que entre ells es generin conductes inadequades.

Pel que respecte el seguiment de les normes a través de la graella de comportament hi ha diferències d'opinions entre si és millor l'autoavaluació o la coavaluació. Tal i com

es mostra a la taula 7, els factors que es tenen en compte és l'autoconeixement d'una/a mateix/a. Aquest fet aporta que siguis més sincer/a amb tu mateix/a i per tant més objectivitat alhora d'avaluar-te. Pel que fa a la coavaluació, en diferents ocasions surt com a important la relació, la confiança i el respecte que es té amb els altres companys/es. Consideren que aquest aspecte condiona la coavaluació que es pugui arribar a fer i per tant l'objectivitat.

Taula 7: Valoracions de les auto i les coavaluacions del comportament.

AUTOAVALUACIÓ	
Autoconeixement	“Porque tú mismo te conoces no?. Y sabes cómo eres. Pero otra persona no te sabe conocer igual que en todo. Tu puedes ser más sincero contigo mismo que no vas a ser igual de sincero hacia otra persona. Creo yo.”
COAVALUACIÓ	
Depèn de la relació amb els companys/es	“Nose, yo creo que eso es depende de la persona. Depende de cómo te sientas contigo mismo y como te sientas con la opinión de los demás. Porque a cada persona le sienta diferente y lo ven de diferente forma.”
Objectivitat	Més: “Perquè si ho fas tu potser no veus que tu estàs fent algo malament. I el company potser sí.” Menys: “Por ejemplo en el mío yo algunas veces hubiera puesto un uno y me ponían un 3.”

3.2.3. Resultats acadèmics

S'observen certes diferències a nivell de resultats acadèmics entre el primer el segon trimestre. Tal i com es mostra en la taula 8, en el segon trimestre aproven dos alumnes més, incrementant un 13,3% respecte el primer trimestre. D'altra banda, la nota mitjana de la classe augmenta un 0,36%.

Taula 8: Comparació d'alumnes aprovats i suspesos i la nota mitjana entre el primer i segon trimestre.

	1r trimestre	2n trimestre
Número d'aprovat	9	11
Número de suspesos	6	4
Nota mitjana	5	5,36

3.2.4. Graella de comportament

Durant el segon trimestre es van realitzar tres petits projectes i a cada projecte s'ha dut a terme una autoavaluació o coavaluació del comportament, segons els criteris establerts.

A taula 9 es pot observar l'evolució del comportament de l'alumnat durant el primer projecte i l'últim realitzats en el segon trimestre segons les diferents àrees, així com es promig final.

Taula 9: Evolució dels resultats de comportament de les auto i les coavaluacions entre el primer projecte i l'últim.

	Bona actitud	Treballar	Col·laboració i participació	Puntualitat	Respecte	Nota mitjana
Ha millorat	84,62%	46,15%	30,77%	23,08%	61,54%	53,85%
Es manté igual	7,69%	38,46%	15,38%	38,46%	30,77%	15,38%
Ha empitjorat	7,69%	15,38%	53,85%	38,46%	7,69%	30,77%

Aquesta taula (taula 9) mostra com hi ha hagut un augment considerable en les àrees de bona actitud i respecte, tenint en compte que l'alumnat ha millorat en un 84,62% i 61,54% respectivament. Seguidament també hi ha un increment en l'àrea de treball. Finalment, les àrees de col·laboració i participació i puntualitat s'observa una petita millora mentre un gruix considerable de l'alumnat es manté igual o fins i tot empitjora. Finalment, a nivell global s'observa com una mica més de la meitat de l'alumnat (53,85%) augmenta a termes generals el seu comportament, mentre que un 15% es manté pràcticament igual i un 31% el seu comportament es veu de baixada.

4. CONCLUSIONS

4.1. Discussió dels resultats

L'objectiu general d'aquesta intervenció era potenciar la participació de l'alumnat per a millorar el clima de l'aula i el procés d'ensenyament-aprenentatge. Es partia de la hipòtesi que el fet d'establir els criteris d'avaluació d'un bon comportament conjuntament amb l'alumnat de ciències aplicades i fer el seu posterior seguiment a través de l'auto i la coavaluació milloraria la gestió de l'aula i per tant també el procés ensenyament-aprenentatge.

Per tal de poder validar o refutar la hipòtesi cal analitzar els diferents objectius que han guiat en tot moment la direcció de la intervenció. Abans però, s'ha de tenir present que l'elaboració de les eines de recollida d'informació han estat dissenyades i enfocades per tal d'obtenir dades relacionades en tot moment amb la intervenció realitzada. Tot i així, no s'ha de perdre de vista altres possibles factors que han pogut influir, com podria ser l'evolució de l'alumnat en tot un curs escolar així com les relacions que s'estableixen entre el professorat-alumnat a mesura que avança el curs o bé factors familiars.

Tal i com indica Pérez, C. (1999), un dels aspectes bàsics per tal d'educar en la convivència és el fet de crear un clima de participació democràtica dintre l'aula que propiciï un tipus de relacions interpersonals basats en el respecte mutu, la justícia, la imparcialitat i la cooperació. És justament això el que ha perseguit el **primer objectiu**; el fet de potenciar la intervenció de l'alumnat en l'organització de la vida a l'aula mitjançant l'establiment de normes i conseqüències. Els resultats de les entrevistes

demostren que el fet d'establir les normes i les conseqüències amb l'alumnat han contribuït en fomentar la seva participació. I que d'aquesta participació sorgeix una implicació i un compromís per part de l'alumnat. En aquest sentit, i tal i com indiquen diferents estudis (San Fabián, J., 2008; Pérez, C., 1995; Lorenzo, M., 2004), quan es dona a l'alumnat l'oportunitat de participar en la organització de la convivència de l'aula responen molt bé a la confiança que se'ls hi atorga i són capaços/ces de fer-ho d'una manera responsable i coherent, plantejant accions lògiques i raonades, que no s'allunyen de les que proposarien el professorat. A més, el fet d'elaborar la "constitució" de l'aula, tal i com indica Boqué, M.C. et al. (2008), promou la participació i la implicació de l'alumnat, però cal que el o la professor/a estigui obert/a a negociar i a rebre demandes. Això es pot relacionar, a més, amb la millora en la relació entre alumnat-professorat, veient-se en una millora en confiança i empatia.

El **segon objectiu** establert en aquest treball era analitzar si la participació de l'alumnat en l'establiment de les normes i les conseqüències millora el clima d'aula. Tenint en compte la bibliografia, l'existència d'un model de convivència que regula el comportament i les relacions a l'aula és fonamental per evitar l'aparició de conflictes. Quan s'apliquen processos participatius en els que s'implica l'alumnat, els resultats solen ser molt satisfactoris i es produeix una millora significativa del clima de l'aula (Pérez, C. 2007). Fent una triangulació dels resultats obtinguts del qüestionari, les entrevistes i la graella de comportament es pot concloure que hi ha hagut una millora del clima de l'aula a partir de la intervenció.

Pel que fa al qüestionari, s'observa una millora a nivell general, sobretot en les àrees de recolzament, confiança, consolidació i altes expectatives. I un petit increment pel que fa el control. En aquest sentit considero que aquest augment en aquestes quatre àrees es deu fonamentalment a una millora en el clima d'aula, ja que van íntimament lligades. A més, aquelles preguntes relacionades en l'àrea de control que no han augmentat, sinó que bàsicament s'han mantingut o han disminuït són aquelles que van molt lligades a la percepció de l'alumnat pel que fa el seu propi comportament. Consideren que el seu comportament és un problema en aquesta classe, fet que es pot atribuir a que tenen molt més interioritzat què és un bon comportament i per tant com s'haurien de comportar. Sent, doncs, més exigents amb ells i elles mateixos/es. D'altra banda, consideren que la professora s'enfada més que en el primer trimestre. Aquest fet es pot relacionar a la diferència entre la postura del primer i el segon trimestre que vaig tenir. Mentre que al primer trimestre em vaig armar de paciència, sense intervenir en molts casos que ho hagués hagut de fer, el segon trimestre, en tenir jo mateixa molt clars els límits, vaig deixar passar poques conductes inadequades, marcant molt clarament quin era el límit. També m'agradaria comentar l'autoconcepte tan negatiu que tenen d'ells/es mateixos/es i de la classe en sí, sent molt difícil trencar amb la primera percepció que tenen. Ja que si es comparen aquests resultats amb les entrevistes, s'observa clarament com una representació molt gran de l'alumnat, gairebé la meitat del grup, considera que el comportament de la classe ha millorat. Aquesta millora es pot observar també en les graelles de comportament, augmentant considerablement aquelles àrees relacionades amb bona actitud (84,62%) i respecte (61,54%).

El fet de portar a terme el **tercer objectiu**, fer un seguiment del propi comportament a través de les auto i les coavaluacions per tal que hi hagi una assimilació i interiorització

d'aquestes, ha contribuït també a la millora del clima de l'aula. Gràcies a les enquestes es pot arribar a afirmar que aquesta fase de la intervenció ha fomentat l'autoregulació de l'alumnat. En aquest sentit, i tal i com indica Boqué, M.C. et al (2008), les normes s'anticipen a la indisciplina fixant les actuacions a emprendre a l'hora de regular la convivència a l'aula. Que els nois i noies puguin preveure les conseqüències de les pròpies accions és un dels pilars per poder valorar diferents alternatives a l'hora d'actuar, i per tant, de prendre decisions. Permetent avançar, doncs, en el procés d'autonomia de l'alumnat (Boqué, M.C, 2008).

Cal esmentar, que el seguiment de les normes també s'ha anat realitzant en el moment de posar els positius i negatius, segons si es complien o s'infringien les normes. Aquest control ha ajudat en gran part a l'assimilació de les normes, sent fins i tot un repte per a l'alumnat i un aspecte motivacional.

Finalment i en referència al **quart objectiu**, tenint en compte les entrevistes i els resultats acadèmics, es pot considerar que aquesta intervenció ha fet millorar el procés d'ensenyament-aprenentatge. Segons Cornejo, R. i Redondo, J.M (2007), La variable de clima d'aula és situada com un dels factors més influents en l'aprenentatge. Tot i que els resultats acadèmics no han augmentat considerablement, les dades obtingudes de les entrevistes afirmen que s'ha destinat més temps a l'aprenentatge, repercutint sobretot en una millor comprensió i motivació per part de l'alumnat. D'altra banda, hi ha hagut també un lleuger increment en l'àrea de treball de les graelles de comportament. Cal tenir present, però, que un 60% de l'alumnat de ciències aplicades van suspendre quatre o més assignatures en el segon trimestre.

Segons Pérez, C. (2011), l'aprenentatge de normes no es solen abordar utilitzant programes globals de caràcter preventiu. Aquesta mateixa autora comenta que el més freqüent és que el professorat no es plantegi de manera seriosa el problema del comportament de l'alumnat, fins que es produeixen situacions conflictives greus. En aquests casos, es sol afrontar la situació utilitzant tècniques de modificació de la conducta de tipus conductista, els quals no sempre tenen la pervivència necessària en el temps per fer front per a produir els efectes desitjats (Pérez, C., 2011). Per aquest motiu considera que cal implementar un model sistèmic d'intervenció per tal d'incidir en la formació de l'alumnat, si aquesta s'entén com una assimilació gradual i voluntària d'un conjunt de normes i comportament i convivència. Tenint en compte aquest fet, considero que l'estratègia plantejada en aquest treball permet que hi hagi una implicació per part de l'alumnat, sent, a més, un sistema vàlid i durador durant tot un curs. Portant amb ella una millora a nivell general del clima d'aula així com del procés d'ensenyament-aprenentatge. Per tant, es podria donar per vàlida la hipòtesi plantejada. Tot i així, considero que tindria un major impacte si s'hagués realitzat al primer trimestre i si aquesta intervenció tingués més continuïtat en el temps.

4.2. Limitacions i propostes de millora

Considero que s'hagués hagut de destinar més temps o prioritzar el seguiment de les normes establertes, amb la finalitat d'incrementar molt més l'autoregulació i la necessitat d'establir un clima d'aula adequat. Per un costat, realitzar dues auto o coavaluacions en cadascun dels projectes. Per l'altre, destinar més temps en la

reflexió personal i poder fins i tot establir àrees de millora concretes. Realitzant per exemple un contracte on l'alumnat hagués d'apuntar allò que voldria millorar, fos compartit per a tot el grup-classe i per tant es comprometessin amb els seus companys/es.

A més, el fet de que part de l'alumnat entrevistat considerés que era millor fer-se autoavaluacions del comportament que coavaluacions, degut a la relació que tinguessin entre ells/es, m'ha portat a pensar que caldria paral·lelament generar cohesió de grup. Es tracta d'un àmbit més aviat de tutoria, però com que a les optatives de quart d'ESO les classes de 4t A i 4t B es barregen, seria positiu oferir al grup un espai de cohesió per tal d'incrementar la confiança i la relació entre ells/es. Fent, doncs, més efectives les coavaluacions, sense que hi hagin judicis pel mig.

Hagués sigut de gran rellevància poder disposar d'un diari de classe, ja que s'hauria pogut analitzar l'evolució del primer al segon/tercer trimestre des del punt de vista de la docent. Personalment considero que hi ha hagut un canvi important i positiu en aquesta classe, el qual s'ha de continuar treballant. D'altra banda, aquest canvi també s'ha vist reflectit en el meu propi estat emocional.

Per últim, el meu rol com a professora ha sigut més aviat com a "policia", tot i que a mesura que ha anat passant el temps aquest rol s'ha anat difuminant. És evident que els i les docents no podem veure tot el que passa a una aula i per tant cal avançar en conscienciar a l'alumnat que la millora del comportament al cap i a la fi els beneficia a ells/es, ajuda al grup a aconseguir els seus objectius i contribueix a que es respectin els drets de totes les persones. Aquest fet es pot relacionar en que la motivació generada ha sigut basada en el control a través dels positius i negatius. Tractant-se, doncs, d'una motivació extrínseca. Així doncs, i a través del comentat anteriorment, si es veïés la millora conductual com una millora personal i grupal es passaria a una motivació intrínseca. Sent segurament més efectiva.

4.3. Propostes de futur

És una pràctica molt habitual que cada professor/a tingui "les seves" normes, i que l'alumnat s'adapti a les mateixes. Aquest fet multiplica el número de normes i desorienta a l'alumnat, el qual no té uns patrons clars de referència (Pérez, C.; 2011). En aquest sentit, aquesta estratègia descrita en aquest treball, o alguna semblant a aquesta, es podria portar a terme a cadascun dels cursos d'un mateix centre. De tal manera que a cada classe o curs estarien estipulades les normes de convivència, permetent la planificació d'accions coordinades o intervencions de tot l'equip de professorat. Ara bé, els criteris d'aplicació poden arribar ser molt dispars, convertir-se una mateixa norma en quelcom molt diferent depenent del o de la professor/a que intervingui ((Pérez, C.; 2011). Per tant, caldria per un costat que les normes establertes per a cada classe o curs fossin compartides entre tot l'alumnat i l'equip de professors/es, i fins i tot familiars, d'un mateix nivell. I per l'altre que els criteris d'aplicació fossin exactament els mateixos per tot el professorat. Fet que necessita d'una coordinació i implicació per part del professorat, propiciant un esperit democràtic i treball en equip.

A més, tal i com indica Pérez, C. (1999), un dels aspectes clau per a portar a terme aquest model de convivència en els centres és la inclusió d'aquells valors fonamentals relacionats amb la convivència escolar dintre del Projecte Educatiu de Centre. Ara bé, es tracta d'un document que ha ser debatut i consensuat pel professorat i representants de les famílies. Aquest fet suposa un primer nivell de discussió i acord entre el professorat sobre les línies que aniran a dirigir la convivència en el centre. D'altra banda, aquesta mateixa autora considera que les estratègies de caràcter participatiu són fonamentals també a nivell social, ja que s'ha de tenir en compte que l'escola és un dels contextos més importants de socialització de l'alumnat i és el viver d'idees i percepcions sobre principis tan importants com la democràcia i la justícia.

Lligant tot el que s'ha esmentat anteriorment amb la rellevància del canvi de paradigma de l'educació que viu avui en dia, on els nois i noies han d'adquirir les eines necessàries per entendre el món i esdevinguin persones capaces d'intervenir activament i crítica en aquesta societat plural, diversa i en canvi continu (Departament d'ensenyament; 2008) són de gran rellevància els continguts actitudinals per a la formació integral de la persona. En aquest sentit, les normes, com a plasmació dels valors, formen part d'aquests continguts actitudinals i constitueixen un element educatiu essencial. Ara bé, i des del meu punt de vista, per tal d'assolir aquests continguts actitudinals i construir aquest model de convivència i esperit democràtic passa per un canvi en el model pedagògic tradicional. I per tant, és necessari que el professorat també s'involucri i participi en les pròpies dinàmiques del centre, com ara en el Projecte Educatiu de Centre, ja que a participar s'aprèn participant i si és necessari atorgar a l'alumnat responsabilitats i compromisos graduals que l'encaminin cap a l'exercici de la participació (Martínez, J.; 2006) el professorat ha de ser el primer en aprendre-ho.

5. BIBLIOGRAFIA

- Bibou N.I., Kiosseoglou, G. & Stogiannidou, A. (2000). *Elementary teachers' perceptions regarding school behavior problems: Implications for school psychological services*. *Psychology in the Schools*, 37(2), 123-134.
- Boqué, M.C., Codó, M., Escoll, M. (2008). *El benestar a l'aula. Eines per a l'acció tutorial (II)*. Prevenió Risc Escolar S.L.
- Borko, H., Lalik, R. & Tomchin, E. (1987). *Students Teachers' Understandings of Successful and Unsuccessful Teaching*. *Teaching and Teacher Education*, 3, 77-90
- Calvo, P., García A., & Marrero, G. (2005). *La disciplina en el contexto escolar*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Cornejo, R. & Redondo, J.M (2007). *Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión desde la investigación actual*. *Estudios Pedagógicos XXXIII*, 2, 155-157.
- Corrie, L. (1997). *The interaction between teachers' knowledge and skills when managing a troublesome classroom behaviour*. *Cambridge Journal of Education*, 27(1), 93-105.
- Departament d'ensenyament. (2008). *Educació, currículum, educació secundària obligatòria*. Generalitat de Catalunya.
- Departament d'ensenyament. (2017). *Projecte de convivència i èxit educatiu*. Generalitat de Catalunya.
- Fernández-Balboa, J. M. (1990). *Helping Novice Teachers Handle Discipline Problems*. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 62, 50-54.
- Font, J. & Castells, M. (2007). *El pla educatiu de conducta: el segon nivell d'intervenció per al tractament de les conductes problemàtiques*. Suports: Revista Catalana
- Ganimian, A. (2014). *Proyecto de medición de efectividad docente: La evaluación como herramienta de mejora del sistema*. Seminario "Ajustes a los sistemas de evaluación docente," Banco Interamericano de Desarrollo.
- Gordillo, E., Rivera-Calcina, R. & Gamero, G. (20014). *Conductas disruptivas en estudiantes de escuelas diferenciadas, coeducativas e intereducativas*. *Educación y Educadores*, 17 (3), 427-443.
- Gotzens, C. (1997). *La disciplina escolar*. Horsori. Barcelona
- Gotzens, C., Badia, M., Castelló, A. & Genovard, C. (2007). *La gravedad de los problemas de comportamiento en el aula vista por los profesores*. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 41(1), 103-120.
- Hardman, E.L. & Smith, S. (2003). *Analysis of Classroom Discipline-Related Content in Elementary Education*. *Journals Behavioral Disorders*, 28(2), 173-186.
- Lorenzo, M. (2004). *Conflictos, tutoría y construcción democrática de las normas*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Martínez, J. (2006). *La participación de los alumnos en los centros. Sentido y realidad. Participación educativa*. *Revista Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado*, 2, 37-43.
- Moreno, A. (2009). *El desenvolupament a l'adolescència*. *Psicologia del desenvolupament II (mòdul 1, pàg. 47-63)*. Barcelona: UOC.
- Peralta, J.; Sánchez, M.D.; Trianes Torres, María Victoria & de la Fuente, J. (2003). *Estudio de la validez interna y externa de un cuestionario sobre*

- conductas problemáticas para la convivencia*. Sociedade Portuguesa de Psicologia da Saúde Lisboa, IV (1), 83-96
- Pérez, C. (1995). *El aprendizaje de normas en el aula mediante la participación democrática*. Revista Aula de Innovación Educativa, 45, 1-24.
 - Pérez, C. (1999). *Educación para la convivencia como contenido curricular: propuestas de intervención en el aula*. Estudios Pedagógicos, 25, 113-130.
 - Pérez, C. (2007). *Efectos de la aplicación de un programa de educación para la convivencia sobre el clima social del aula en un curso de 2º de ESO*. Revista de Educación, 343, 503-529.
 - Pérez, C. (2011). *Autonomía y responsabilidad como valores clave para la elaboración de normas de convivencia en la eso*. XII Congreso internacional de Teoría de la educación.
 - San Fabián, J. (2008). *La voz de los estudiantes en los centros escolares. ¿Hay alguien ahí?*. Organización y Gestión Educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, 16(5), 27-32.
 - Sanmartí, N. (2010). *Avaluar per aprendre*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Eduació.
 - Terrén, M. (2016). *Establecimiento de Normas de Aula para Favorecer la Voz del Alumnado. Estudio de Caso Español*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 10(2), 151-166
 - Vaello, J. (2003). *Resolución de conflictos en el aula*. Santillana Educación, S.L.

6. ANNEX

5.1. Annex I: Qüestionari "Tripod"



Teach For All

Gracias por participar en esta encuesta sobre tu profesor y tu aula. El propósito de la encuesta es que tu profesor aprenda más sobre qué está haciendo bien y cómo podría mejorar. Él te explicará más sobre la encuesta y sobre qué deberías considerar cuando la respondas. Por favor, no escribas tu nombre en esta encuesta. Tu profesor recibirá un resumen de las respuestas de todos los estudiantes en tu clase, pero no conocerá qué has respondido individualmente.

Por favor, responde honestamente sobre cómo piensas y cómo te sientes.

	Nunca	Rara vez	A veces	Casi siempre	Siempre
1. Me gusta la forma en la que aprendemos en esta clase.					
2. Los estudiantes pueden opinar sobre la forma en la que se realizan las actividades en clase.					
3. Mi profesor quiere que compartamos nuestras ideas.					
4. Mi profesor hace preguntas para asegurarse de que estamos siguiendo lo que está enseñando.					
5. Mi profesor nos hace preguntas para que podamos ampliar y explicar mejor las respuestas que damos.					
6. Nuestra clase se mantiene ocupada y no desperdicia el tiempo.					
7. Mi profesor en esta clase me hace sentir que realmente le importo.					
8. Mi profesor sabe cuándo la clase entiende y cuándo no entiende.					
9. Mi profesor explica los temas de un modo diferente cuando no lo entendemos.					
10. Mi profesor hace que yo disfrute del aprendizaje.					
11. Los/las estudiantes en esta clase tratan al profesor con respeto.					
12. Mi profesor no deja que los estudiantes nos rindamos cuando hay que trabajar duro.					
13. Mi profesor quiere que yo explique mis respuestas – por qué pienso lo que pienso.					
14. Mi profesor tiene varias formas válidas de explicar cada tema que tratamos en esta clase.					
15. Los comentarios que recibo en esta clase me ayudan a entender cómo mejorar.					
16. El comportamiento de los estudiantes en esta clase es un problema.					
17. Mi profesor cree que entendemos					

cuando nos está enseñando, pero en realidad no entendemos.					
18. El profesor nos hace comentarios útiles que nos permiten saber qué hemos hecho mal en nuestras tareas / ejercicios.					
19. El comportamiento de los estudiantes en esta clase está bajo control.					
20. Mi profesor realmente hace un esfuerzo para entender cómo se sienten los estudiantes.					
21. No me gusta la forma en la que se comportan los estudiantes en clase.					
22. Mi profesor hace sus clases interesantes.					
23. Mis compañeros/as se comportan como mi profesor quiere que lo hagan.					
24. Esta clase no mantiene mi atención - me aburre.					
25. Mi profesor utiliza parte de su tiempo para resumir lo que aprendimos cada día.					
26. En esta clase, aprendemos mucho casi todos los días.					
27. Mi profesor parece saber cuando algo me está molestando.					
28. Mi profesor comprueba que entendemos cuando él/ella está hablando.					
29. Mi profesor respeta mis ideas y sugerencias.					
30. El comportamiento de los alumnos en esta clase hace enfadar a mi profesor.					
31. Mi profesor explica cosas difíciles de una manera clara.					
32. En esta clase mi profesor únicamente acepta que nos esforcemos al máximo.					
33. Mi profesor nos da tiempo para explicar nuestras ideas.					
34. En esta clase aprendemos a corregir nuestros errores.					
35. Los estudiantes hablan y comparten sus ideas sobre el trabajo que hacemos en clase.					

5.2. Annex II: L'entrevista

PREGUNTES ENTREVISTA

BLOC I - INTRODUCCIÓ

1. Què és el que més t'agrada de l'assignatura de ciències aplicades? Per què?
2. Què és el que menys t'agrada de l'assignatura de ciències aplicades? Per què?
3. Veus diferències entre el primer trimestre i el segon trimestre (i ara el tercer)?
 - a. Veus diferències a nivell de resultats? Per què?
 - b. Veus diferències en quant al comportament de l'alumnat? Per què?
 - c. Creus que ara aprens més? Per què?
 - d. A què creus que es deuen aquestes diferències?

BLOC II – ESTABLIMENT DE NORMES CONJUNTAMENT

4. Creus que el fet de realitzar les normes conjuntament ha fet millorar el teu comportament o el de la resta de companys/es? Per què?
5. Creus que el fet de realitzar conjuntament les normes ha fet que compartíssim (alumnat-professora) quins eren els límits?

BLOC III – ASSIMILIACIÓ DE LES NORMES

6. Creus que el fet d'anar fent auto i coavaluacions amb la graella de seguiment fa que coneixeu i sigueu més conscients de quines són les normes? Per què?
7. Hi ha altres elements que han permès una millora del comportament?
 - a. Quins són?
 - b. Per què?
8. Creus que la professora ha canviat en alguns aspectes (Creus que ha sigut més estricte, ...)?

BLOC IV – RELACIÓ CLIMA D'AULA I APRENTATGE

9. Creus que amb un millor comportament de tot l'alumnat fa que aprengueu més? Per què?

BLOC V - PARTICIPACIÓ

10. Creus que la professora ha tingut en compte les diferents propostes que heu anat fent?
11. Creus que les propostes fetes per vosaltres han servit per a millorar com a classe?

BLOC VI – ÀREES DE MILLORA

12. Què consideres que es podria millorar per a que tots/es els i les alumnes tinguessin un comportament 10?

5.3. Annex III: Criteris i indicadors d'un comportament 10

QUÈ ÉS UN COMPORTAMENT 10?			
BONA ACTITUD			
Estic amb silenci quan algú parla o quan he de treballar			
No llenço coses			
Estic atent/a a classe			
Escolto quan algú parla sense interrompre			
Tinc el material preparat al començar la classe			
Trec el mòbil i els auriculars només quan es demana			
Aixeco el braç sempre que vull parlar			
TREBALLAR			
Mostro interès al que fem			
Faig el que diu la professora			
Faig sempre les tasques corresponents			
Porto sempre el material			
Estic amb silenci quan haig de treballar			
COL-LABORACIO I PARTICIPACIO			
Contribueixo de forma significativa en el treball en grup			
Contesto les preguntes			
Aporto noves idees a classe			
Ajudo als companys/es			
PUNTUALITAT			
Entrego totes les tasques en el termini establert			
Assisteixo a totes les classes			
Arribo a totes les classes puntual			
Començo a treballar quan cal			
RESPECTE			
No insulto ni molesto als companys/es			
No continuo si algú està fent una broma o em molesta			
Respecto el torn de paraula			
M'aixeco només si tinc permís			
Respecto les decisions dels companys i de la professora			

5.4. Annex IV: Categoritzacions

CATEGORITZACIONS		EXEMPLES TEXTUALS DE L'ALUMNAT
PARTICIPACIÓ		
Apropiació	<p>“Porque antes no había respeto i había falta de compañerismo y ahora tenemos que levantar la mano para hablar. Esto nos ha dado idea de cómo comportarnos a la clase y como no faltar el respeto.”</p> <p>“Por ejemplo, tu llegabas y decías, ahora ya todos tendíamos que tener la libreta y el estuche y ahora ya nos acordamos que tenemos que hacerlo. Pero antes no.”</p>	
Compromís	<p>“Si posem nosaltres les normes no tenim l'excusa de que no ens agraden les normes i si les posem ja sabem que aquesta norma no la podem passar.”</p> <p>“Porque estamos haciendo lo que nosotros hemos dicho. Por así decirlo. Estamos diciendo lo que nosotros hemos dicho y por eso es favorable y porque vamos a estropearlo no?”</p>	
Implicació	<p>“Nosotros hemos propuesto que... osea te hemos ayudado a tí a que la clase vaya bien. Nosotros y tu. Y por eso la clase ha mejorado.”</p> <p>“De hecho fuimos nosotros quienes lo propusimos eso y creo que ha ido bastante mejor las clases a partir de eso.”</p>	
Seguretat	<p>“Sí, porque más o menos tenías las cosas más claras y sabían lo que podían hacer y lo que no.”</p> <p>“Creo que las cosas están mejor. Las cosas están más claras.”</p>	
AUTOREGULACIÓ		
Detecció d'àrees de millora	<p>“Porque yo eso de atender en clase o si creo que contesto las preguntas en clase antes no contestaba i ahora sí. En la hoja esa que hacíamos tenía un dos y ahora que contesto las preguntas tendré un 3 o un 4. Porque habré mejorado y eso.”</p> <p>“Perquè a la primera revisió que vam fer el que era la relació amb els altres, el treball en equip i això, em sortia molt fluix i ara crec que m'ha sortit una mica millor. No del tot bé, però una mica millor sí.”</p>	
Autocontrol	<p>“Si yo he hecho el tonto y me has puesto un negativo, en esa clase seguro que no voy a volver a hacer nada. En otra clase quizá me puedes poner otro y ya seguro que me voy a portar mucho mejor y me vas a tener que borrar uno para ponerme un positivo. Eso yo creo que va bien.”</p> <p>“I al final doncs potser, també fa donar-se compte de vale, si això és un bon comportament per mi i no ho estic complint, alguna cosa estic fent malament. I així ens donem compte també.”</p>	
Reflexió	<p>“Pero sí, yo creo que va bien porque nosotros nos fijamos... porque nosotros quizá en el momento no sabemos cómo nos estamos comportando pero ese día que nos ponemos a pensar i recordamos todo lo que hemos hecho.”</p> <p>“I la revisió de les normes també va molt bé perquè ens fixes si realment les hem complert, si hem anat a pitjor, si</p>	

	hem anat a pitjor fixar-se en quins aspectes no? i ens fa reflexionar i assimilar-les.”
APRENTATGE	
Optimització del temps	<p>“Pues que los positivos nos hacen comportar mejor y trabajar más.”</p> <p>“Porque hay un mejor comportamiento por lo que he dicho de los palos, las normas y se aprende mejor. Y como no hablan, bueno, no hablan tanto como antes y están más atentos y te dejan hacer las clases.”</p>
Motivació	<p>“La mejora fundamental ha sido la conducta y las ganas de trabajar.”</p> <p>“No recuerdo exactament les notes però ara la gent està una mica més animada a l'assignatura i té més ganes.”</p>
Comprensió	<p>“Porque yo por ejemplo en el primer trimestre había suspendido y en la clase no me enteraba de casi nada porque la gente estaba hablando y ahora que en el segundo trimestre entendía y sabía hacer los trabajos que pedías.”</p> <p>“I ara, doncs tot això de la dissolució ho he entès. I si ho haguéssim fet en el primer trimestre no hagués pogut.”</p>
CONTROL	
Reforç positiu	<p>“Porque aparte de que los compañeros se sienten más motivados cuando les pones un positivo porque van viendo que van bien en las clases.”</p> <p>“Sí, porque si llega un t-plus a casa nuestros padres van a estar contentos y en cambio si llega un negativo y falta grave los padres se ponen tristes y te dicen: qué has hecho en la clase?”</p>
RELACIÓ PROFESSORAT-ALUMNAT	
Empatia	<p>“Sí, no es como qué el profe te dice esto no se puede hacer, esto, esto y esto y punto. Y es como que nosotros no tenemos ni voto ni voz. Entonces si nosotros también estamos haciendo las normas y hablando con el profe y todo yo creo que es mucho mejor, nose. Te sientes más acogido en la clase y como que el profe empatiza más contigo. Y tú también empatizas con el profe.”</p> <p>“Yo creo que antes te ponías más en el papel de profe y ahora en el segundo trimestre pues que te has acercado más a nosotros por así decirlo. A como pensamos nosotros...”</p>
Confiança	<p>“Jo crec que ara ets una mica més propera, fer les normes entre tots, de donar-nos compte que no és el que tu diguis.”</p>