

classes però essent conscients que per tal de que resultin atractius i significatius pels alumnes, és necessari un "plus" de preparació per part de la mestra. Si la dinàmica que seguim, els recursos didàctics que utilitzem, sempre influeixen en el desenvolupament de la sessió, de forma més intensa ho fan en relació als temes macroètics. És per això que ens hauríem d'esforçar en trobar activitats i fer propostes de feina que resultin atractives en quant a la dinàmica, àgils en el seu desenvolupament i motivadores en la seva presentació al grup.

Altre aspecte a considerar és l'absència de determinats temes en les classes de tutoria. Ens referim a temes de molt d'interés pels alumnes, però que els educadors i educadores rares vegades considerem temes educatius, o si més no, tan educatius com per a tematitzar-los dins l'aula. Són aquells temes que els alumnes comenten a l'hora del pati o en petits grups però sempre sense que les mestres participin en la conversa (sèries televisives, videojocs, grups musicals que els agraden, modes en la indumentària, afeccions esportives, ...). Tot i que sovint diem que a la tutoria parlem de temes significatius i de temes que preocupen als alumnes, hem de reconèixer que ens costa deixar entrar segons quins temes. És molt excepcional dedicar una sessió de tutoria a parlar d'aquests temes. D'entrada ens trobem més còmodes tractant els temes clàssics, els temes que tenim la seguretat que sí son contingut d'ètica o d'assemblea. Potser ens hauríem de plantejar la possibilitat de restar més oberts als interessos reals dels alumnes encara que això suposés renunciar una mica als "grans" temes. Es tractaria d'incorporar nous continguts als que ja treballem de forma habitual, i de pensar i idear maneres de treballar-los que siguin interessants pels alumnes i que els ajudin a analitzar i posicionar-se davant d'aquests temes.

Una recomanació final, és important tractar d'esbrinar quins temes resulten controvertits i significatius pels alumnes del grup amb el què es treballa, per tractar de completar la programació establerta amb aquells temes que interessin a cada grup classe.

6. Potenciar el treball dels valors a partir de l'intercanvi dialògic

El paper que té el diàleg a les classes de tutoria és fonamental. Sembla impossible imaginar-se un treball sistemàtic sobre temes controvertits i sobre problemes detectats en la vida quotidiana de l'aula prescindint de la conversa col·lectiva i de la tècnica de fer preguntes als alumnes. Però cal pensar sobre com les mestres poden intervenir de manera eficaç i significativa per als alumnes.

El diàleg té una importància vital en tant que procediment clau a les classes d'educació moral. Per tant és fonamental que els educadors i les educadores prenguin consciència i tinguin especial cura en els intercanvis dialògics amb els alumnes. A més pensem que és a través del diàleg que s'assumeixen molts dels aprenentatges per part dels alumnes i que és la via fonamental d'ensenyament per part dels mestres.

Convertir l'hora de tutoria en una espai de diàleg requereix afavorir la participació de l'alumnat. Però no és suficient amb deixar parlar als alumnes. És necessari establir estratègies que afavoreixin la comunicació, l'escolta activa, la formulació respectuosa dels propis punts de vista i el debat raonat. Ensenyar valors és ensenyar a dialogar. Per tal de fer-ho, les mestres acostumen a fer preguntes durant les sessions, preguntes de diferents tipus que ajuden a la participació, a la valoració correcta, a la comprensió. Pot detectar-se una àmplia tipologia de preguntes que els educadors i educadores adrecen als alumnes durant les classes de tutoria. Són preguntes que tenen una intencionalitat diferent i que inviten a un tipus d'activitat reflexiva i resposta també diferenciada. Probablement són preguntes quasi sempre necessàries, però també sembla evident que algunes obren més possibilitats reflexives que altres, per tant, són educativament més eficaces.

A continuació presentem alguns tipus de preguntes que fan els educadors.

Preguntes que ajuden al grup a elaborar una síntesi del tema que s'ha parlat. Les formula la mestra quan considera que s'ha parlat suficient del tema. En general són preguntes tancades que demanen respostes concises i breus. Permeten ordenar el que s'ha anat dient al llarg del tema

Preguntes de conducció amb finals ben definits. Són preguntes que les mestres fan tenint molt clar allà on volen arribar. Es tracta de pistes que es donen al grup, facilitant d'aquesta manera l'arribada a algun punt concret (descobriment o reflexió), malgrat aquestes pistes es formulin en forma de preguntes. Sovint aquestes preguntes tenen un ordre i una seqüenciació, de manera que una porta a l'altra. Donat que es coneix a priori on es vol arribar, és relativament senzill reconduir les respostes, reformular algunes preguntes, i en definitiva anar reorientant progressivament les intervencions dels alumnes fins que arriben allà on havíem previst inicialment. El tipus de resposta que demanen als alumnes és reflexiu, que els permeti trobar arguments cada vegada més avançats i més propers al punt on es vol arribar. Són, doncs, preguntes obertes o semiobertes però fetes amb la intenció de marcar una trajectòria, de dissenyar un itinerari que possibiliti pensar de forma individual i col·lectiva sobre un tema. Utilitzant aquestes preguntes ajudem als alumnes a arribar a conclusions, reflexions o descobriments als que difícilment arribarien per si mateixos, sense l'ajut de l'adult.

Preguntes per conèixer el nivell del grup. Sovint es fan abans de començar un nou tema amb la intenció de conèixer quin és el contingut i les idees prèvies dels alumnes sobre el tema o per introduir un debat de forma més participativa. D'aquesta manera podrem apropar la nostra intervenció al nivell del grup de manera que no quedi allunyada de la seva realitat i possibilitat de comprensió.

Preguntes destinades a crear dubte en el grup, s'utilitzen quan el grup arriba a un consens de forma massa ràpida o quan la mestra considera que no s'han explorat totes les alternatives d'una situació. Són preguntes que apunten a crear conflicte cognitiu individual i grupal. Expressions com ara, "esteu segurs?", "creieu que tothom estaria d'acord?", o bé "de debó tots penseu això?", solen generar desequilibri en els alumnes, estimulants-los a tornar a pensar la seva opinió.

Preguntes per saber què ha après el grup. S'empren amb facilitat al finalitzar la sessió o un tema. Tenen un cert caire d'avaluació i pretenen conèixer el contingut que els alumnes han fet seu. En termes generals són preguntes que demanen informació que s'ha discutit en gran grup i que s'espera que els alumnes hagin interioritzat.

Preguntes mal fetes, són aquelles que no suposen cap ajuda a l'alumnat, sinó que més aviat tendeixen a embolicar la informació. Es tracta de preguntes massa abstractes,

que els alumnes no entenen, molt àmplies davant les quals els alumnes no saben què contestar, avorrides, que no generen cap tipus d'interés al grup (quan la resposta és massa òbvia), preguntes inadequades en relació al tema, imprecises.

Altres tipus de preguntes són preguntes per suscitar interés, preguntes de comprensió, preguntes per posar en evidència, preguntes recordatori, preguntes amb intencionalitat, preguntes d'autoconeixement, preguntes repetitives, preguntes que suggereixen un procés de brainstorming a la classe, preguntes "Per què?".

L'important és preparar-se les preguntes que pensem fer als alumnes per tal d'evitar intervencions que generin confusió i que despistin. Portar preparat un guió de les preguntes que són claus en el desenvolupament del tema a tractar, per usar-les amb flexibilitat, creativitat i utilitzant tota la capacitat d'improvització que faci falta per a conduir amb dinamisme les sessions. I també mirar de fer preguntes variades i de donar preponderància a les preguntes més obertes, que inviten especialment a la reflexió i a expressar el propi pensament i que ajuden a que tots els membres del grup vagin participant i aprenent a expressar el que pensen, el que volen i el que senten.

7. Relació alumnes-mestres en el procés d'aprenentatge dels valors

El coneixement que les mestres tenen dels seus alumnes facilita en gran mesura el tracte i la relació que mantenen amb cadascun d'ells. Això els permet un tipus d'intervenció directa, intesa i lliure. La importància de l'afectivitat i dels sentiments en el procés d'aprenentatge i en el creixement individual és quelcom prou reconegut. Què han de fer les mestres i com poden ajudar als alumnes a conèixer els seus propis sentiments i a aprofitar aquesta experiència com a element de formació i aprenentatge.

Si hi ha un element present contínuament en qualsevol activitat de la vida escolar aquest és sens dubte l'element afectiu. Els intercanvis entre iguals, les relacions amb els adults, les activitats acadèmiques, les extrascolars, les festes, les assemblees, les hores de pati, són totes elles experiències, moments i espais presidits pels sentiments. De com es reconeixin, s'acullen i es considerin els sentiments viscuts per alumnes i

educadors dependrà de bona manera l'atmosfera moral de l'aula i la possibilitat d'aprendre per part dels alumnes. Cal que les mestres prenguin especial atenció en les intervencions educatives amb els alumnes, sobretot quan es tracta el tema dels sentiments. Podem ajudar a un l'alumne a sentir-se bé, a sentir-se segur i així pugui millorar el seu rendiment i les relacions amb els companys, però també podem enfonsar-lo. Cal doncs, estar atents a totes les situacions en les que ens podem trobar.

Hem d'ajudar als alumnes a que expressin el que senten, per tal que es clarifiqui i expressi quin tipus de sentiments li provoquen fets concrets. Preguntes com ara "estàs content?", "com t'has sentit?", "perquè et feia vergonya?", "què et feia por?", "perquè has plorat?" són exemples d'intervencions que les mestres realitzen amb molta freqüència en parlar de conflictes de relació entre companys. De fet, el diàleg que es genera en aquest tipus de converses permet a cada nen o nena pensar en quin sentiments li ha provocat un fet concret alhora que afavoreix l'exercici de l'empatia (intentar posar-se en el lloc de l'altre). D'una manera més distant, a les sessions de tutoria també es pot treballar el tema dels sentiments, amb voluntat d'oferir un espai per a pensar-hi i per afavorir l'autoconeixement.

Cal acollir els sentiments dels alumnes. Moltes vegades aquest és el pas següent al reconeixement dels sentiments. Es tracta de no jutjar el que l'alumne sent, sinó d'acollir-ho una vegada que se li posa nom. Altres vegades, però, el procés no és el mateix. Quan un alumne arriba neguitejat per quelcom que li ha passat a casa, la mestra intenta acollir i en la manera que pot acompanyar aquesta experiència. Hi ha vegades que no pot fer pràcticament res més, donat que el que provoca malestar en l'alumne queda fora de l'àmbit escolar i a més hi ha implicades altres persones. Casos com la separació dels pares, la mort d'un familiar, o l'aparició d'una malaltia important, són exemples que moltes mestres han pogut viure en les seves classes.

De tant en tant, és necessari provocar de manera intencionada sentiments en els alumnes. Es tracta d'aquelles intervencions que les mestres fan amb la intenció de provocar en els alumnes sentiments de diferents tipus. És així com les felicitacions per la feina ben feta, o el reconeixement públic de qualitats personals solen generar sentiments de satisfacció en l'individu. De la mateixa manera que l'anunci d'una festa o el fet de rebre una informació molt esperada sol provocar sentiments d'eufòria i alegria

en el grup. Altres vegades, però, les mestres intervenen amb voluntat expressa de generar sentiments de malestar en el grup. El seu objectiu és molt sovint fer reaccionar al grup o provocar que els alumnes se sentin responsables d'alguna malifeta concreta. En les assemblees sovint es donen intervencions de la mestra acusant al grup de no haver ajudat a un company o manifestant el seu desacord amb conductes individualistes i poc col·laboradores. Es tracta d'aprofitar la via afectiva per generar canvis d'actitud i de comportament en aquells que ho necessiten.

En algunes ocasions, ben poques, les mestres també provoquen sentiments de malestar en el grup, però sense que això respongui a una intencionalitat educativa, ni a una reflexió prèvia. Succeeix quan la mestra ha perdut el control de la situació o està tan enfadada que li costa mesurar el què diu, com ho diu i a qui li diu. A diferència d'altres tipus d'intervencions, aquí l'actitud de l'educador sol ser poc educativa i gens eficaç. Es tracta de "sortides de to" que fereixen els sentiments de l'alumne involucrat en el conflicte i que ben al contrari del que es pot pensar no l'ajuden a reaccionar sinó que més aviat el deixen enfonsat i sense capacitat de recuperació. Aquestes intervencions haurien de desaparèixer de les aules escolars.

Per últim destacar la importància dels sentiments en tant que element de primer ordre en el desenvolupament dels nostres alumnes i com a motor en el seu procés d'aprenentatge. En aquest sentit seria interessant que les mestres es qüestionessin com treure el màxim profit d'aquesta vessant afectiva per generar aprenentatge en els seus alumnes i recordessin que sovint aprofitar situacions per elogiar, felicitar i donar reforços positius als alumnes que més els costa o a aquells que protagonitzen baralles habitualment, reforça la seva autestima i pot ajudar a millorar en tots els aspectes, acadèmics i personals.

8. Compromís i transmissió de valors

A la pràctica quotidiana les mestres no dubten a fer intervencions destinades a transmetre valors i a usar les aportacions dels alumnes per assolir també una millor inoculació dels valors. La transmissió verbal és una de les maneres d'ensenyar la cultura moral de l'escola. Com trobar, però, l'equilibri entre aquestes formes unilaterals de transmissió de valors i altres mitjans més oberts i dialogants de treballar els valors?

A les classes de tutoria les mestres sovint exerceixen una clara activitat de transmissió de valors. Tenen una meta ben definida pel que fa als valors que volen que els seus alumnes assoleixin. Saben on van, tenen molt clar quines actituds fomentar i quins valors transmetre. I de vegades no es permeten el luxe d'esperar que els alumnes arribin per ells mateixos a una conclusió, sinó que sovint anticipen les conclusions, potser per evitar concepcions errònies.

Conduir en temes de valor no és quelcom dolent. Quan parlem de "conduir", no ens referim a dogmatitzar, sinó a una conducció-guia. En temes de valor és molt habitual en el dia a dia de l'escola trobar exemples d'aquesta conducció-guia. Es manifesta a través de reflexions de la mestra, a través de verbalització de normes, conductes i valors concrets. També a través de l'orientació de les aportacions dels alumnes cap a una meta clara. S'hauria de trobar un equilibri entre els moments que l'educador condueix i aquells moments en que fomenta l'opinió personal i la reflexió crítica.

Hi ha una sèrie de fets escolars que afavoreixen aquesta conducció-guia. La quantitat d'hores que passen junts les mestres i els alumnes, les relacions que s'estableixen fan que existeixi un coneixement mutu molt fi, que moltes vegades es tradueix en una complicitat que forma part de la vida i relacions "ocultes" del grup. És un coneixement que s'elabora al llarg del curs, i que és alhora individual i grupal. Es coneixen molt bé els casos particulars, així com les singularitats de la vida col·lectiva. Tot això fa que la mestra no dubti en conduir cap a una conclusió, en fer reflexionar a tota la classe, o de manera molt especial i insistent a determinats alumnes. Es fomenten i

prioritzen determinats valors en el col·lectiu. Aquest coneixement implica també una comprensió comuna, un grau de confiança que difícilment es dona en altres tipus d'institucions. Per l'establiment d'aquesta confiança sincera és important no deixar-se portar per els estereotips, imatges, o prejudicis dels nostres alumnes, que poden condicionar aquest apropament i comprensió. Les relacions mestra-alumne al llarg del curs, construeixen aquest coneixement mutu, que va evolucionant i pot ser utilitzat per justificar determinades accions d'etiquetatge o per afavorir la complicitat i responsabilitat. És important establir un grau de sinceritat autèntica en la relació, sobretot per part de la mestra.

És molt probable que la conducció de valors no es produeixi només a les classes de tutoria, sinó que és una característica quotidiana, és quelcom que passa en altres moments de transmissió de coneixements, en moments d'esbarjo, pels passadissos, és quelcom que es respira a l'escola.

Aquesta conducció en temes de valor té efectes en alguns alumnes que sovint estan predisposats a aprendre un tipus de "discurs moral" què és el que l'escola transmet i el que la mestra vol escoltar quan pregunta que no garateix l'assoliment o l'estimulació de la reflexió sobre valors. Aquesta habilitat de les mestres de conduir pot tenir un perill: l'aprenentatge per repetició o per encert del que opina la mestra, o del que es considera que està bé. Cal treballar per a que els alumnes superin aquesta etapa.

Finalment, recordar que és important equilibrar la transmissió verbal de valors amb la dedicació a deliberar i dialogar sobre temes controvertits que impliquen valors. Cal també trobar l'equilibri entre manifestacions que tendeixen cap a una meta fixa, tancada i intervencions que respecten l'aparició de les diferents opinions. Sense oblidar que cada mestra té un estil determinat que influeix sens dubte en aquesta conducció de valors.

9. Actituds de l'educador en educació moral

L'actitud personal dels educadors és un dels components essencials en el procés de formació moral. No serveix de res una bona elaboració de les finalitats i objectius de l'educació, una bona selecció dels continguts, una adient seqüenciació i una correcta tria i aplicació dels mètodes i tècniques si l'educador que pretén transmetre'ls no ho fa a partir d'una actitud personal positiva.

La mestra ha de treballar per a facilitar el diàleg a l'aula. El diàleg ha de ser considerat com un valor en sí mateix, com un valor universal i per tant ha de ser un dels elements més significatius de l'educació moral. Ha de ser un concepte important a treballar.

Per exercitar-se en el diàleg cal practicar-lo, calen situacions reals per aprendre a parlar i comprendre. L'actitud de l'educador en moments de conversa en grup així com la seva predisposició a crear situacions de diàleg són elements clau per a que els educands aprenguin a parlar i tinguin voluntat d'entesa i comprensió, en un doble nivell, a nivell de vocabulari i a nivell de sentiments i raons dels altres.

Per tal de poder fomentar el diàleg a l'aula és necessari tenir recursos per fer-ho. Alguns dels que es poden utilitzar són els que presentem a continuació.

- Cal tenir un guió previ que ens ajudi a optimitzar el nivell de participació i la qualitat de la conversa. De la mateixa manera si els alumnes coneixen amb antelació els temes de què parlaran, també podran preparar les seves intervencions.
- Acceptar i afavorir la diversitat d'opinions és bàsic. Prendre en consideració les diferents aportacions i ajudar a que els alumnes progressin en el seu pensament.
- Potenciar la necessitat d'explicitar al màxim el seu propi pensament i opinions per tal d'evitar els malentesos i garantir la comprensió compartida.
- Les preguntes que fa la mestra poden fomentar i afavorir el diàleg, estimulen l'educand a pensar, raonar i argumentar, facilitant així l'interés pel diàleg com a procés i no només com a producte.
- La mestra no ha de ser mai el centre del diàleg, cal que es fixi en que tots els alumnes participen i ajudi a aquells a qui més els costa.

- Cal aprofitar qualsevol ocasió que ens brindi la quotidianitat del centre escolar per practicar el diàleg.

A més de fomentar el diàleg, hem de tenir en consideració els temes que es tracten en l'educació moral alhora de plantejar-nos com ha d'actuar la mestra. Quan entrem en debats que amaguen controvèrsies de valor, com hem d'actuar? S'ha de manifestar l'opinió davant dels alumnes o al contrari, cal abstenir-se d'opinar i renunciar a ser una veu més entre les moltes que influeixen als alumnes? Aquests interrogants no estan resolts, el que pretenem és oferir criteris per orientar la intervenció dels educadors i les educadores.

En primer lloc cal determinar quina és la situació en la que ens trobem. És molt important tenir en compte el context i el tipus de valors en conflicte. Cada situació és única, concreta i té les seves característiques i no podem generalitzar les respostes.

Un dels criteris que farà diferents les situacions, serà la classe de valors que entren en joc. La mestra no solament pot, sinó que s'ha de mostrar beligerant quan la discussió amaga valors universalment desitjables, com el respecte, la igualtat, la justícia, la democràcia, la solidaritat, ..., i que gaudeixen d'un ampli consens a la societat. Cal tenir present que el fet d'opinar no exclou el fet de discutir-los i qüestionar-los com a via per treballar-los. Hauria de ser igualment beligerant, en aquest cas de forma negativa, quan la discussió se centra en contravalors, aquells que neguen els valors universalment desitjables, com serien la discriminació sexista o racial. No ens podem mostrar neutrals.

Sovint ens trobem amb discussions en què es posen de manifest valors que sense ser universalment desitjables i sense gaudir d'un ampli consens tampoc no els contradiuen. Valors compatibles amb els primers, però el fet d'adoptar-los o no és una decisió personal no generalitzable. En referim a discussions sobre formes de vida, decisions professionals, creences determinades, maneres de viure la sexualitat. Creiem que sobre aquestes qüestions l'adult ha de renunciar a donar la seva opinió, facilitant la discussió del grup i ajudant a cada membre del grup a prendre una posició personal sobre el tema. Això no treu que si el professor ho troba oportú manifesti la seva opinió

respecte temes socialment controvertits, en qualsevol cas haurà de manifestar obertament que és la seva opinió personal i no la visió d'un expert.

També es donen altres factors que poden afavorir o no la implicació de la mestra en una discussió. En relació als alumnes, d'una banda s'ha de tenir en compte la capacitat dels alumnes per entendre la controvèrsia i donar sentit als valors que entren en joc. Si no tenen les capacitats cognitives mínimes seria desitjable ser neutral tant en l'exposició del tema com en l'opinió personal. De l'altra banda, cal observar la distància emotiva entre els alumnes i el tema o valors tractats, doncs hi haurà més repercussió de l'opinió de la mestra si el grup està fortament implicat en el tema. En referència a l'educador, és necessari reconèixer el grau d'implicació o compromís personal amb el tema, per ajudar a fer-nos conscients d'un possible conflicte entre les implicacions personals i els requeriments metodològics del rol educatiu. Tenir-ho en compte ens pot ajudar a compensar la nostra càrrega emotiva en el tema amb altres recursos més objectius, per no esbiaixar la realitat. Respecte la relació mestra-alumne, s'ha de tenir en compte d'una banda el nivell de dependència o autonomia dels alumnes respecte la mestra. Hi haurà més legitimitat cap a la beligerància quant més autònoms siguin els alumnes. I de l'altra banda valorar l'existència o no de la demanda explícita de l'alumne o alumnes cap a la mestra. La postura beligerant serà més legítima si el grup sol·licita l'opinió de l'adult.

10. L'avaluació dels aprenentatges morals

L'avaluació en l'àmbit de l'educació moral és un tema controvertit que es pot abordar de diferents maneres. Presentem dos recursos complementaris a l'hora d'avaluar l'educació moral a les escoles. Un, l'autoavaluació sistemàtica que porten a terme els mateixos alumnes i, dos, l'avaluació realitzada pels mestres i que es centra en les capacitats i competències dels educands.

Malgrat la controvèrsia que l'avaluació en educació moral pot generar, ens trobem davant d'un tema que no podem ignorar donat que de forma més explícita o

implícita està present en la pràctica escolar. Tot i així hauríem de fer alguna precisió respecte a què entenem per "avaluació" en educació moral. D'entrada dir que en cap moment ens estem referint a judicis de valor o judicis morals sobre la personalitat dels educands. No es tracta per tant d'opinar sobre el caràcter moral dels individus, sinó de centrar-nos en les competències i trets morals més significatius d'aquests. Podem doncs, avaluar la capacitat dialògica, les habilitats socials o la predisposició a desenvolupar conductes cooperatives sense qualificar ni jutjar la moralitat de l'alumne.

Un altre aspecte a considerar és el que fa referència al contingut informatiu treballat en l'educació moral. Sovint s'argumenta que donada la diversitat d'opcions de valor existents en una societat plural, no es poden trobar referents comuns. En aquest sentit ens agradaria matitzar que malgrat l'existència d'aquesta pluralitat d'opcions morals, reconeixem alguns continguts universalment desitjables que es poden convertir en criteris normatius per avaluar. Aquest seria el cas de la valoració de formes d'organització social basades en la democràcia o el reconeixement dels drets humans.

Cal assenyalar que tal i com entenem l'avaluació en educació moral, la seva expressió estaria més a prop d'informació descriptiva que no pas d'una traducció numèrica valorativa. Apostem per tant, per una avaluació atenta al procés de cada individu en la qual l'alumne hauria de tenir un paper protagonista.

A continuació presentem dos dels recursos que de forma complementària s'utilitzen a les aules escolars: l'autoavaluació i l'elaboració d'indicadors.

Procés d'autoavaluació

En aquesta modalitat són els mateixos alumnes qui avaluen el seu procés de formació i d'aprenentatge atenent a diferents aspectes rellevants en l'àmbit moral. Són aspectes que habitualment faciliten les mestres: capacitat per compartir, per fer amics, per participar en el grup, per col·laborar amb els altres, per concentrar-se en la feina, per conèixer-se millor, per treballar respectant els companys, per ser sincer, i altres. L'edat serà un factor clau a l'hora de determinar quins són els aspectes que s'han d'avaluar així com la manera de fer-ho. En algunes aules les mestres han optat per dissenyar fulls d'autoavaluació que periòdicament (mensual o trimestral en funció de la seva conveniència) els alumnes han de contestar. Aquesta feina personal d'escriptura, sol

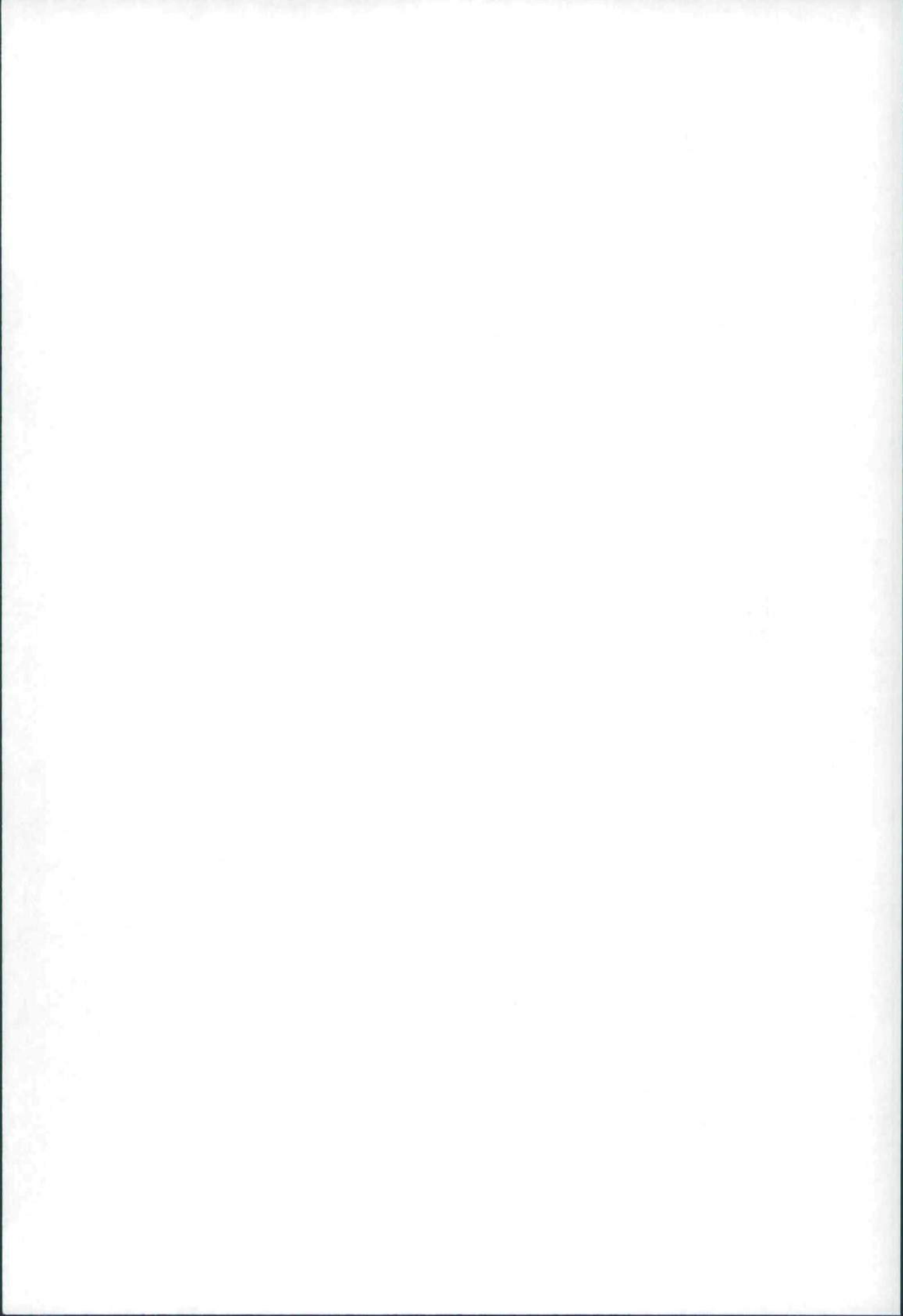
anar seguida d'una posada en comú en la qual aquells que ho desitgen poden compartir amb els companys i companyes els seus avenços o les seves dificultats.

Elaboració d'indicadors

Aquesta segona modalitat consisteix en definir quines són les capacitats que es consideren que els alumnes haurien d'anar desenvolupant i quines actituds són desitjables i poden assolir-se en les diferents edats. Una vegada l'equip de mestres ha definit el contingut que es vol treballar al llarg del curs escolar en els diferents nivells, es formulen els objectius que es persegueixen (mostrar actituds de cooperació, responsabilitzar-se de la pròpia conducta, ...). Donat que els objectius solen ser molt amplis i sovint serveixen per a treballar a edats molt diferents, el següent pas consisteix en fixar una sèrie d'indicadors –el més concrets i precisos possible– que ajudin a la mestra a observar el comportament dels seus alumnes en relació a la capacitat o actitud que es vol treballar. Evidentment aquest sistema no esgota totes les possibilitats de formació dels individus ni les possibilitats d'intervenció de les mestres. La seva utilitat es centra en que permet definir els aspectes que la mestra considera prioritaris i dotar-se d'un instrument que li faciliti la feina d'observació i avaluació dels seus alumnes.

Per últim, recordar que l'avaluació és un procés i com a tal ha de tenir un recorregut concret. Pensem que el més adient és realitzar una avaluació inicial, de manera que poguem conèixer el moment en el que es troben els alumnes i posteriorment anar realitzant una avaluació constant, és a dir, formativa, al llarg de tot el curs. En moments puntuals, un cop al trimestre, per exemple, i al final del curs realitzar l'avaluació sumativa que ens donarà una valoració global de l'evolució dels alumnes i que ens ha d'ajudar en el traspàs d'informació a la mestra del curs següent i en la valoració que farem arribar a les famílies. També és interessant parlar-ne amb els alumnes, tant en gran grup com individualment.

IX. CONCLUSIONS DE LA INVESTIGACIÓ



Al començament de la investigació ens vàrem proposar estudiar la pràctica de l'educació moral, és a dir, com es porta a terme el dia a dia de les classes en les que es treballen el valors. Partiem de la idea de que és a classe on es dóna de forma prioritària i conscient l'educació moral. I per tant ens semblava important estudiar com es porta a terme. Volíem descriure amb precisió què succeeix en les sessions en què es treballen valors, és a dir, a les classes de tutoria i volíem conèixer com es desenvolupa el procés d'ensenyament i aprenentatge en aquestes.

D'acord amb els plantejaments inicials ens calia, doncs, entrar en un centre escolar per poder viure en directe allò que feien en les classes de tutoria. Anar a trobar la realitat i observar-la amb minuciositat amb la intenció de poder-la descriure a posteriori. Per tal de poder aconseguir la finalitat que ens hem proposat en el nostre treball de recerca, estudiar què passa a l'aula, com es treballa l'educació moral a l'aula quan es fa en bones condicions, vàrem plantejar-nos cinc objectius: 1) Determinar i definir uns conceptes que ens serveixin per analitzar les sessions de tutoria i de les altres matèries curriculars, 2) Analitzar i descriure el procés d'ensenyament i aprenentatge que es dóna a les classes de tutoria, 3) Analitzar, descriure i comparar el procés d'ensenyament i aprenentatge que es dóna a les classes d'ètica, matemàtiques, llengua catalana i medi social, 4) Descriure les pràctiques complexes que es donen en les sessions de tutoria, i 5) Elaborar propostes educatives que ajudin als mestres a sistematitzar les sessions de tutoria.

En els capítols anteriors hem anat desenvolupant i presentant el treball de cadascun dels objectius. Ara és el moment d'oferir una visió retrospectiva del treball en el seu conjunt. Hem dividit les conclusions de la recerca en cinc apartats, un per

objectiu, en els que s'analitzaran els objectius plantejats inicialment i els resultats obtinguts al finalitzar la investigació.

1. Conceptes que hem utilitzat en la nostra investigació

La descripció dels conceptes utilitzats en la investigació és el resultat obtingut en relació al primer objectiu de la mateixa, una recerca bibliogràfica i una elaboració de la informació per tal de construir conceptualment aquelles unitats de treball que observàvem a la pràctica educativa.

Què preteníem?

El nostre primer objectiu plantejava "Determinar i definir uns conceptes que ens serveixin per analitzar les sessions de tutoria i de les altres matèries curriculars". Per tal d'aconseguir-ho ens vàrem proposar, en primer lloc, fer una revisió bibliogràfica que ens situés en l'estat de la qüestió i ens permetés treballar en la determinació dels conceptes que utilitzaríem per tal d'analitzar les sessions de tutoria i d'altres matèries curriculars. I treballar també en la definició dels conceptes distingint els diferents graus de complexitat de les unitats de treball.

Què hem aconseguit?

Treballar sobre aquest primer objectiu de la tesi ens ha permés aconseguir un resultat: la definició dels diferents conceptes utilitzats en la investigació.

Aquests conceptes són el fruit de l'estudi d'altres autors que han treballat en l'àmbit de la psicologia i la pedagogia, concretament en la recerca d'unitats d'anàlisi per a situacions d'ensenyament i d'aprenentatge.

Partim del concepte de pràctica moral, que designa allò què fan les persones i ajuda a enfrontar-se a situacions morals. Però ens adonem que el concepte de pràctica és molt ampli i que existeixen diferents tipus de pràctiques, tots presents en el dia a dia a l'escola i que cal descriure. En primer lloc trobem els *encontres* que són la manera que prenen les pràctiques escolars en el nivell interpersonal de la intervenció educativa. Són

les unitats mínimes de relació social i educativa i es produeixen en els efímers moments d'interacció cara a cara. En segon lloc trobem les *tasques* que pertanyen al nivell curricular d'acció educativa. Són pràctiques simples i de notable homogeneïtat, no varia ni el que es fa ni el tema sobre el que es parla; no tenen una funció social autònoma, no poden proporcionar una motivació natural, tenen un sol nivell d'objectius, i impliquen emocionalment a l'alumnat de forma lleu; són unitats elementals que permeten l'anàlisi i la composició de pràctiques més complexes. En tercer lloc trobem les *activitats* que també pertanyen al nivell curricular de l'acció educativa. Les activitats estan formades per un conjunt de tasques organitzades; que produeixen una unitat d'intervenció educativa complexa i heterogènia; que poseeix dos plans teleològics –dos objectius simultànis–; presenten finalitats per si mateixes i estan pensades per satisfer una funció pròpia de la vida social o de la vida escolar; faciliten una motivació vital immediata; són pràctiques recontextualitzades; i expressen valors i provoquen emocions de forma clara. Finalment en últim lloc trobem la *cultura moral* que és la unitat superior d'intervenció educativa: una macropràctica ubicada en el nivell institucional. Podem dir que la cultura moral és el que defineix la personalitat dels centres educatius.

2. Descripció de les classes de tutoria

La descripció de les classes de tutoria és el resultat obtingut en relació al segon objectiu de la investigació. Aquesta descripció consisteix en la presentació de les dades sobre l'observació de les classes de tutoria que ens ha apropat a la realitat que observem.

Què preteníem?

El nostre segon objectiu plantejava “Analitzar i descriure el procés d'ensenyament i aprenentatge que es dona a les classes de tutoria”. Per tal d'aconseguir-ho ens vàrem proposar observar el procés d'ensenyament i aprenentatge que es produeix en una classe de tutoria, determinar els diferents tipus de sessió que es donen en l'espai de tutoria, determinar els diferents tipus de pràctica educativa que es desenvolupen en

les sessions de tutoria, determinar el nombre de pràctiques de cada tipus que es donen en les diferents sessions de tutoria, determinar la duració de les diferents pràctiques educatives i determinar els continguts que es treballen a les sessions de tutoria.

Què hem aconseguit?

Treballar sobre aquest segon objectiu de la tesi ens ha permès aconseguir diferents resultats: primer, la determinació de que les classes de tutoria es divideixen en dos tipus de sessió, les classes d'ètica i les assemblees de classe; segon, que en aquestes classes es treballa a partir de dos tipus de pràctiques morals, les tasques i les activitats; tercer, presentar les dades de freqüències d'aparició de les diferents sessions i pràctiques sobre els globals de l'observació; quart, determinar la duració de les diferents pràctiques en les diferents sessions i en el global de l'observació; i cinquè, descriure els continguts que es treballen en les classes de tutoria.

Tal i com hem pogut observar durant la nostra estada a l'escola, les classes de tutoria, aquelles sessions en que es treballen específicament els valors, no són uniformes. Hem detectat que es donen dos tipus de sessions en aquest espai. D'una banda, les classes d'ètica, en les que es treballa d'una forma curricular, semblant a les altres matèries, a partir de grups de tasques organitzats segons els continguts i la intencionalitat de la sessió, i, d'altra banda, les assemblees de classe, en les que es treballa sobre aspectes relacionats amb la convivència a l'escola i sobretot al grup classe. Es treballa bàsicament a partir d'activitats, donat que aquest tipus de pràctiques permet que els alumnes s'impliquin més donat el nivell vivencial de les mateixes i aprenguin a compartir l'espai i les idees i sobretot a respectar-se els uns als altres. Cal dir que de la totalitat de sessions de tutoria observades, el 53% han estat d'ètica i el 47% d'assemblea, per tant podem concloure també que les classes de tutoria es reparteixen en els dos tipus de sessions d'una forma altament equilibrada.

Respecte el tipus de pràctiques detectades en les classes de tutoria observades, podem dir que hem detectat dos tipus, les tasques i les activitats. En el total de pràctiques observades a les classes de tutoria, el 77% han estat tasques i el 23% han estat activitats. Si ens fixem en la proporció segons el tipus de sessió veurem que durant les classes d'ètica el 94% de les pràctiques han estat tasques i les activitats només el

4%. I a les assemblees hem detectat que el 46% de les pràctiques han estat tasques i el 54% activitats. A partir d'aquestes dades podem veure que a les sessions d'ètica es donen majoritàriament tasques donat el seu estil més curricular i a les assemblees trobem en major nombre activitats donat el seu caràcter més vivencial i regulador de la convivència. A més, si estudiem la duració de les diferents pràctiques podem afegir que les tasques solen tenir una durada curta, uns cinc minuts, o mitjà, fins a deu minuts; el que fa que les sessions d'ètica tinguin un cert ritme i els alumnes no s'avorreixin. Les dades que hem recollit ens diuen que del total de pràctiques observades a les classes de tutoria, el 53% són tasques curtes, el 21% tasques de duració mitjà i el 3% tasques llargues, en canvi trobem el 8% d'activitats curtes, el 10% d'activitats de duració mitja i el 5% d'activitats de duració llarga. Respecte les activitats podem dir que generalment es donen en una duració mitja o llarga donada la forta implicació emocional i vivencial dels alumnes que participen amb molt més que en les tasques i això fa que s'allarguin en el temps. Però també hem pogut observar que en un 8% de les vegades les activitats són curtes i aquest fet és degut a la repetició constant de les activitats. Aquelles activitats que es donen setmanalment acaben rutinitzant-se i per tant es deixa de perdre el temps en la seva realització. Els alumnes coneixen la seva mecànica i van al gra i per tant es converteixen en activitats de curta durada que ajuden a agilitzar el ritme de les assemblees.

Finalment cal apuntar alguns resultats sobre els continguts treballats. Cal dir que classifiquem els continguts treballats de dos maneres paral·leles. D'una banda, segons l'abast que tinguin els continguts, seran microètics o macroètics. Hem observat que el 96% dels continguts treballats són microètics i el 4% macroètics. D'altra banda, els hem classificat segons la manera de decidir el seu tracte, és a dir, si es decideix de manera autònoma o de manera heterònoma. Hem observat que el 90% dels continguts han estat decidits de manera heterònoma, és a dir, que han estat les mestres les que han decidit; i el 10% dels continguts han estat decidits de manera autònoma, és a dir, que han estat els alumnes els qui han decidit. Els temes treballats en les classes de tutoria són aquells que en el currículum s'anomenen transversals i hem detectat que s'han treballat un total de quinze temes transversals. Aquells dels que més se n'ha parlat han estat els relacionats amb l'organització de la vida escolar, el 40% de les vegades; els que treballen les

relacions entre iguals, un 11'5% de les vegades; l'autoconeixement, un 10% de les vegades; l'educació vial, civisme i convivència, un 7'5% de les vegades; les relacions en l'àmbit familiar, un 6'5% de les vegades; i les habilitats per al diàleg, un 5'5% de les vegades. La resta dels temes sumen gairebé el 20% dels temes tractats donat que s'en parla més de forma puntual.

3. Descripció de les tasques a ètica i altres àrees curriculars

La descripció de les tasques a ètica i a les altres matèries curriculars és el resultat obtingut en relació al tercer objectiu de la investigació, l'observació de les classes d'ètica, de medi social, de matemàtiques i de llengua catalana ens ha facilitat la construcció d'un llistat de tasques i de les seves descripcions.

Què preteníem?

El nostre tercer objectiu plantejava "Analitzar, descriure i comparar el procés d'ensenyament i aprenentatge que es dona a les classes d'ètica, matemàtiques, llengua catalana i medi social". Per tal d'aconseguir-ho ens vàrem proposar, observar el procés d'ensenyament i aprenentatge que es produeix en les classes d'ètica, medi social, matemàtiques i llengua catalana; determinar les unitats mínimes de treball que es donen en el procés d'ensenyament i aprenentatge de l'ètica, el medi social, les matemàtiques i la llengua catalana; descriure una per una les unitats mínimes de treball detectades durant l'observació i comparar les unitats mínimes de treball detectades a les sessions d'ètica amb les detectades a les matèries curriculars observades.

Què hem aconseguit?

Treballar sobre aquest tercer objectiu de la tesi ens ha permès aconseguir diferents resultats. En primer lloc un estudi complet sobre la freqüència d'aparició de les tasques en les diferents matèries observades i també la seva duració. En segon lloc, la descripció de cadascuna de les tasques amb un alt grau de minuciositat. En tercer lloc, l'aportació de les dades globals i per matèries referides a cadascuna de les tasques,

presentades en quadres i gràfics de barres. En quart lloc l'elaboració d'una tipologia de tasques i les dades corresponents. I per últim la comparació de les dades corresponents a les tasques obtingudes a ètica i a les altres matèries.

Durant l'observació de les classes d'ètica i de les àrees curriculars medi social, matemàtiques i llengua catalana, hem pogut confirmar que les pràctiques que s'utilitzen per treballar són les tasques. Hem pogut observar que a les classes d'ètica el 94% de pràctiques observades són tasques; que a medi social el 99,6% de pràctiques observades són tasques; que a matemàtiques el 99,9% de pràctiques observades són tasques; i que a llengua catalana el 99% de pràctiques observades són tasques. En molt poques ocasions hem pogut observar activitats en aquestes àrees, tan sols cinquanta a classes d'ètica, quatre a medi social, una a matemàtiques i quatre a llengua catalana, per tant podríem dir que les tasques s'utilitzen majoritàriament en aquelles matèries que tenen darrera un disseny curricular.

Respecte la duració de les tasques en aquestes matèries podem dir que en el global de l'observació el 72% de les tasques observades han estat curtes, és a dir, fins a cinc minuts de duració; el 19% han estat de duració mitja, és a dir, que han tingut una durada d'entre cinc i deu minuts; i finalment el 9% han estat llargues, és a dir, que han tingut una duració de més de deu minuts. Si mirem els resultats obtinguts per matèries podem veure que són força equivalents al global en el que es refereix al medi social, les matemàtiques i la llengua catalana; l'ètica varia una mica la durada de les seves tasques, augmentant gairebé fins un 30% les de durada mitja i disminuint fins al 5% les de durada llarga.

Un dels resultats amb més consistència de la nostra recerca ha estat el que destaquem a continuació, la descripció minuciosa de les tasques una a una. Hem determinat a partir de l'observació que es treballa amb disset tasques i les hem descrit amb un alt grau de precisió. Per fer-ho, cada descripció consta de set parts que aporten diversitat d'aspectes i punts de vista tals que a l'acabar la lectura ens podem fer perfecta idea del que s'ens ha descrit. Aquestes set parts són una definició curta, una descripció àmplia, un mapa conceptual, dues fotografies, una narració, les dades quantitatives obtingudes durant l'observació i un comentari de tota la informació presentada. En primer lloc, una definició curta, que ens explica en què consisteix la tasca d'una manera

simple i concisa. Després, una descripció àmplia, que conté totes aquelles variacions, detalls i matissos diferents que es poden trobar en una mateixa tasca i que s'ens feia imprescindible descriure per tal d'aconseguir una major comprensió de les tasques. En tercer lloc trobem un mapa conceptual en el que es presenten els cinc components més importants que intervenen en una tasca, és a dir, la mestra, els alumnes, els continguts, l'espai i el material utilitzat, i el seu paper en la tasca definit a partir dels seus trets descriptors. A continuació afegim dues fotografies que mostren la tasca descrita en la pràctica i que contenen un peu de foto que tracta d'explicar el què hi està succeïnt. En cinquè lloc presentem una o dues descripcions narratives, depenent de la versatilitat de la tasca, d'exemples de situacions en què s'ha donat la tasca, extretes de les notes dels diaris de camp i dels bons exemples descrits en els mateixos. En últim lloc presentem la relació de dades quantitatives obtingudes a partir de les dades observades, organitzades en quadres i gràfics per tal de millorar la seva comprensió. En aquest apartat s'aporten les següents dades: el percentatge d'aparició de la tasca en qüestió respecte el total de tasques observades, el percentatge d'aparició de la tasca i la seva duració mitjana en cada matèria observada, un quadre resum de les dades comentades anteriorment, un quadre comparatiu de les freqüències d'aparició de la tasca en les diferents matèries observades acompanyat d'un gràfic de barres i un circular, un comentari valoratiu i interpretatiu de les dades aportades i finalment un quadre resum de les valoracions fetes.

Un altre dels resultats obtinguts a partir del tercer objectiu són els quadres globals de dades de les disset tasques, un en que trobem les quatre matèries estudiades i després un individual per matèria acompanyat d'un gràfic de barres. Aquests quadres ens han proporcionat molta informació sobre el comportament de les tasques en cadascuna de les matèries i ens han possibilitat fer una comparació entre elles, a petita escala. D'aquest anàlisi de les dades es deriva que:

- La tasca *Instruccions de treball* és la més nombrosa del total de l'observació amb un 25% d'aparició. Malgrat això, els resultats obtinguts a ètica i a les altres matèries són força diferents. A ètica la seva freqüència no arriba al 20% i en canvi a les altres tres matèries gairebé arriba al 30%.

- La tasca *Preguntes i respostes* és la segona més nombrosa en el global de l'observació. A ètica es troba en el 20% de freqüència, a medi social i a matemàtiques en el 15% i a llengua catalana no arriba al 12% d'aparició.
- Comparativament amb aquest últim resultat podem detectar que la *tasca Ronda d'intervencions* és la sisena en el global de l'observació en quant a freqüències d'aparició i malgrat això a ètica és la segona amb el 19% de la freqüència, davant d'un 2% obtingut en la resta de matèries. Aquest fet junt amb l'anterior, el resultat obtingut per la tasca *Preguntes i respostes* a ètica, ens fa pensar que el talant dialogant de les classes d'ètica és molt important, donat que el 40% de les tasques en són.
- La tasca *Treball en grup* no obté una gran presència en el global de l'observació, tan sols un 2'5%, però és notable la diferència entre la freqüència detectada a les classes d'ètica, el 5%, i les detectades a les altres matèries, 2% a medi social, 2% a matemàtiques i 1% a llengua catalana. Entenem doncs, que a les classes d'ètica es fomenta la responsabilitat compartida i l'aprenentatge conjunt.
- La tasca *Explicar fets i conceptes* apareix en un 7% de les vegades en el global de l'observació. Malgrat això, observem que l'aparició a ètica és molt inferior, tan sols aparteix el 3% de les vegades i en canvi a medi social apareix fins a un 11% de les vegades. Si pensem que el tipus de coneixements que es treballen a ètica i a medi social poden ser semblants, ens trobem amb una gran diferència a l'hora de transmetre'ls. L'ensenyament del medi social és molt més dirigit, potser perquè cal avaluar-lo al final del trimestre.
- La tasca *Lectura dels alumnes* té un índex d'aparició mitjà, un 6%. Però cal observar que a les classes d'ètica és lleugerament superior, gairebé un 9%, i aquest fet es deu a la manera de treballar l'ètica. Sovint es plantegen els temes a partir de l'estudi de casos que presenten els alumnes a través de la lectura.
- Finalment remarcar que hi ha quatre tasques, *Dictar textos o dades*, *Prova d'avaluació*, *Correcció individual* i *Sortir a la pissarra*, que a ètica no es donen mai i a les altres matèries sí, malgrat que amb percentatge d'aparició baixos, entre l'1% i el 3%. Aquest fet és degut a que les classes d'ètica no tenen la intenció de dir què és el que està bé i el que no sinó que tracten d'ensenyar a conviure, de regular els

conflictes que surdeixen en la convivència quotidiana i aporta els valors de gran consens de la societat en la que viuen aquests nens i nenes.

Un altre resultat que hem obtingut durant l'anàlisi de les tasques ha estat l'elaboració d'una tipologia de tasques que hem anomenat famílies. L'elaboració d'aquestes famílies ha estat necessari per tal de poder comparar les tasques entre elles i en les diferents matèries. Donada la gran quantitat de dades generades s'ens feia molt difícil tractar de conjugar-les totes i poder obtenir algun resultat. Hem cregut que creuar disset tasques entre elles i en quatre matèries diferents era excessiu. Per això, i per facilitar la feina les hem organitzat en cinc famílies. Cada família conté aquelles tasques que tenen alguna semblança en quant a l'objectiu de la tasca i/o a la seva metodologia. Les cinc famílies són: les tasques d'intercanvi, les d'explicació, les de treball escolar, les d'avaluació i les d'instruccions. Hem pogut observar que les que tenen una major freqüència en el global de l'observació han estat les tasques d'instruccions, amb un 35% d'aparició; en segon lloc trobem les tasques de treball escolar amb un 23% d'aparició; en tercer lloc amb un 22% les tasques d'intercanvi; a continuació les tasques d'explicació amb un 12% i finalment les tasques d'avaluació amb un 8% d'aparició.

Per tal d'explicar les motivacions de l'existència de cada família i per aportar totes les dades quantitatives obtingudes hem presentat una descripció de cada família amb una definició curta de la mateixa, les tasques que la formen i les seves definicions i les dades obtingudes durant l'observació de les quatre matèries treballades, les classes d'ètica, les de medi social, matemàtiques i llengua catalana. També hem aportat la comparació de les famílies de tasques per matèries elaborant un informe per cada matèria en el que consten un quadre inicial amb les dades de freqüència obtingudes per cada família i els percentatges que impliquen, un gràfic de barres representant les dades; un segon quadre que aporta les freqüències de les tasques segons la seva duració (curtes, mitjes o llargues) i un gràfic rodó que ens ajuda a veure els resultats; i finalment un comentari de totes les dades que tracta de valorar-les i interpretar-les que va acompanyat d'un quadre resum. Així doncs, respecte la comparació de les tasques a partir de les famílies podem dir que:

- Les tasques d'intercanvi apareixen majoritàriament a ètica, amb un 39% de l'aparició i en canvi a medi social i llengua catalana només surt el 18% i 17% respectivament. A matemàtiques tan sols apareix el 13% de les vegades.
- Així doncs, podem dir que a les classes d'ètica predomina l'intercanvi dialògic i per tant que es treballa a partir dels coneixements previs, les experiències i les opinions dels propis alumnes.
- A totes quatre matèries s'utilitzen força les tasques de treball escolar, a ètica i a llengua catalana el 27% de les vegades i a medi social i matemàtiques el 20% de les vegades.
- Les tasques d'explicació s'utilitzen poc, la matèria que més les fa servir és medi social amb un 17% d'aparició; les altres matèries tenen un percentatge d'aparició de 13% a llengua catalana, 12% a matemàtiques i 7% a ètica.
- Respecte les tasques d'avaluació cal dir que l'única matèria en que s'utilitzen prou és matemàtiques amb un 18% d'aparició. A les altres matèries apareix ben poc, el 3% a ètica, el 5% a medi social i el 8% a llengua catalana.
- Les matèries medi social, matemàtiques i llengua catalana són eminentment normatives donat que totes tres tenen un alt percentatge en les tasques d'instruccions, el 40%, 37% i 35% respectivament, en canvi a ètica només apareixen el 24% de les vegades.
- A medi social es treballa a partir de tres tipus de tasques bàsicament, les tasques de treball escolar, les d'intercanvi i les d'explicació, per tant podem dir que malgrat les sessions les dirigeix la mestra a partir de l'aportació dels coneixements, els alumnes també participen, tant a partir del diàleg com de la realització de feines escolars que en moltes ocasions es realitzen en petit grup.
- A matemàtiques predomina el treball escolar i l'avaluació del mateix, així doncs podem dir que les classes són dinàmiques ja que s'intercalen aquests dos tipus de tasques i es complementen amb explicacions puntuals de la mestra i algunes intervencions dels alumnes.
- A les classes de llengua catalana es treballa molt les tasques escolars i també els intercanvis dialògics donat que el que fan és aprendre la llengua. Hi ha petites estones d'explicació de la mestra i d'avaluació dels treballs.

- Totes les matèries utilitzen majoritàriament tasques de curta duració, el 66% a ètica, el 73% a medi social, el 74% a matemàtiques i el 73% a llengua catalana.

4. Descripció de les activitats a les classes de tutoria

La descripció de les activitats a les classes de tutoria és el resultat obtingut en relació al quart objectiu de la investigació, l'observació de les classes de tutoria durant un curs escolar ens ha facilitat la construcció d'un llistat d'activitats i de les seves descripcions.

Què preteníem?

El nostre quart objectiu plantejava "Descriure les pràctiques complexes que es donen en les sessions de tutoria". Per tal d'aconseguir-ho ens vàrem proposar determinar les pràctiques complexes que es donen en les sessions de tutoria i descriure una per una les pràctiques complexes detectades durant l'observació.

Què hem aconseguit?

Treballar sobre aquest quart objectiu de la tesi ens ha permès aconseguir dos resultats. En primer lloc un estudi complet sobre les activitats, quines es donen i la seva freqüència d'aparició en les classes de tutoria, és a dir, durant les classes d'ètica i les assemblees de classe. En segon lloc, la descripció de cadascuna de les activitats amb un alt grau de minuciositat.

En primer lloc cal dir que durant l'observació de les classes de tutoria i en especial de les assemblees, vàrem detectar nou activitats diferents. Diem que especialment a les assemblees perquè ens hem adonat que les activitats es donen majoritàriament en aquestes. De tres-centes trenta tres activitats detectades, només cinquanta s'han donat en les classes d'ètica i per tant quan parlem d'activitats, parlem també d'assemblees de classe. Respecte les dades relacionades amb les freqüències que hem obtingut, podem dir que l'activitat amb més freqüència d'aparició és *la Resolució de conflictes*, amb un 41% del total. Aquest fet és degut a que setmanalment o quinzenal

es ressolen els conflictes de convivència que s'han donat durant la setmana i tenint en compte que les edats dels alumnes estan entre els vuit i els dotze anys, entendrem que constantment es donen conflictes, amb més o menys importància però s'en donen sovint. Hi ha dos activitats més que es donen prou freqüentment, la *Revisió dels càrrecs*, amb un 21% d'aparició i la *Informació de l'assemblea de delegats*, amb el 12% d'aparició. En bona mesura l'explicació és la mateixa que l'anterior, aquestes activitats es realitzen setmanalment o quinzenal i per tant obtenen grans freqüències tant absolutes com relatives. Després trobem en menor mesura tres activitats més que també tenen importància però que no sempre es donen de manera fixa i per tant obtenen menors freqüències d'aparició. Aquestes són les *Festes d'aniversaris*, amb un 7%, la *Preparació de projectes* amb un 6% i la *Revisió d'acords* amb un 5%. Finalment cal dir que les activitats restants es donen com a molt de forma trimestral i per tant obtenen freqüències molt baixes. Això sí, en el cas de les activitats és important pensar que no per menys freqüents són menys importants, donat que moltes d'elles es deuen a unes freqüències fixes d'aparició ja siguin mensuals o trimestrals o sense fixar, depenent dels interessos del curs o del centre.

Un altre dels resultats amb més consistència de la nostra recerca ha estat el que destaquem a continuació, la descripció minuciosa de les activitats una a una. Hem determinat a partir de l'observació que es treballa amb nou activitats i les hem descrit amb precisió. Per fer-ho, cada descripció consta de sis parts que aporten diversitat d'aspectes i punts de vista tals que a l'acabar la lectura ens podem fer perfecta idea del que s'ens ha descrit. Aquestes set parts són una definició curta, una descripció àmplia amb un quadre resum al final, un mapa conceptual, dues fotografies, les dades quantitatives obtingudes durant l'observació i un comentari de tota la informació presentada. En primer lloc, una definició curta, que ens explica en què consisteix l'activitat d'una manera simple i concisa. Després, una descripció àmplia, que conté tots aquells aspectes, detalls i matissos que fan de l'activitat una pràctica singular i carregada de valor. Des dels temes que treballa, el moment de l'assemblea o de la classe d'ètica en el que es dona, el funcionament de la mateixa, els passos que cal fer per completar-la i altres apunts que s'ens feia imprescindible descriure per tal d'aconseguir una major comprensió de les activitats. Al final d'aquesta descripció s'inclou un quadre

que resumeix tots els passos que segueix l'activitat en la seva portada a la pràctica. En tercer lloc trobem un mapa conceptual en el que es presenten els cinc components més importants que intervenen en una activitat, és a dir, la mestra, els alumnes, els continguts, l'espai i el material utilitzat, i el seu paper en l'activitat definit a partir dels seus trets descriptors. A continuació afegim dues fotografies que mostren l'activitat descrita en la pràctica i que contenen un peu de foto que tracta d'explicar el què hi està succeïnt. En últim lloc presentem la relació de dades quantitatives obtingudes a partir de les dades observades, organitzades en quadres i gràfics per tal de millorar la seva comprensió. En aquest apartat s'aporten les següents dades: el percentatge d'aparició de l'activitat en qüestió respecte el total d'activitats observades, el percentatge d'aparició de l'activitat i la seva duració mitjana; i un comentari valoratiu i interpretatiu de les dades aportades i finalment un quadre resum de les valoracions fetes.

5. Recomanacions pedagògiques per a les sessions de tutoria

La presentació de recomanacions pedagògiques per a les sessions de tutoria és el resultat obtingut en relació al cinquè objectiu de la investigació, un anàlisi a fons de tota la informació recollida ens ha permès elaborar les citades recomanacions.

Què preteníem?

El nostre cinquè objectiu plantejava "Elaborar propostes educatives que ajudin als mestres a sistematitzar les sessions de tutoria". Per tal d'aconseguir-ho ens vàrem proposar, en primer lloc, definir com ha de ser una sessió d'ètica ideal i en segon lloc, redactar propostes que ajudin a sistematitzar les sessions de tutoria.

Què hem aconseguit?

Treballar sobre aquest cinquè objectiu de la tesi ens ha permès aconseguir un resultat, l'elaboració d'una sèrie de propostes educatives per a la realització de les sessions de tutoria, que hauran de ser d'utilitat a tots aquells que es trobin en disposició de fer-les. D'una banda les mateixes mestres del centre, a les que pretenem donar un