

# **L'ESTIL DOCENT FAVORABLE AL GUANY D'AUTONOMIA DE L'ALUMNAT, O *AUTONOMY-SUPPORTIVE TEACHING*, EN EL CONTEXT DE L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA**

**Alumna:** Mariona Bertomeu Canturri

**Tutora:** Yaiza De la Cruz Moran



**UNIVERSITAT  
ROVIRA i VIRGILI**

**Màster en Formació del Professorat d'ESO i Batxillerat, FP i Ensenyament d'Idiomes**

## Agraïments

Aquest Treball de Final de Màster (TFM) ha sigut possible gràcies al centre educatiu on he fet el pràcticum, que m'ha obert les portes a observar l'exercici docent de grans professionals i m'ha permès viure una experiència educativa autèntica i molt enriquidora. En aquest sentit, vull agrair especialment a la meva mentora, Maria Font, tot el guiatge i el suport que m'ha brindat durant aquest període de pràctiques. També vull donar les gràcies a la tutora del TFM, Yaiza De la Cruz, per la seva paciència i per l'ajuda incondicional que m'ha ofert al llarg de tot el curs, ja que han sigut fonamentals a l'hora d'elaborar aquest treball.

Sens dubte, no hauria pogut fer el TFM sense la participació dels alumnes a qui vaig impartir classe. Gràcies a ells he entès per què l'educació és un procés d'acompanyament i d'aprenentatge mutu i que transcendeix el domini del contingut de les matèries.

El professorat del Màster també ha esdevingut un element clau per a aquest treball. Agraeixo que hagi compartit tots els seus coneixements amb nosaltres, i que ens hagi sabut contagiar la seva passió per ensenyar.

Finalment, dono les gràcies als meus companys de classe, amics i familiars pel seu suport i per les bones i males estones que hem pogut compartir durant aquest curs, ja que han fet que el meu camí cap a la docència sigui molt més agradable i fàcil de recórrer.

## Resum

L'Aprentatge Cooperatiu (AC) ha esdevingut un dels enfocaments pedagògics més reconeguts i emprats al llarg dels darrers 50 anys. Diversos estudis de l'àmbit pedagògic n'han demostrat l'eficàcia a l'hora de consolidar el coneixement —tant a la primària com a la secundària—, igualar el nivell acadèmic de l'alumnat i fomentar el treball en equip i la tolerància. En el transcurs d'aquests anys s'han desenvolupat diverses metodologies docents basades en l'AC, com ara el sistema *Learning together* de Johnson i Johnson; la recerca de grup (*Group-Investigation*, o G-I) de Sharan i Sharan; el treball per equips cooperatius, com l'*Student Teams-Achievement Division* (STAD) de Slavin i el *Teams-Games-Tournaments* (TGT) de De Vries, o el mètode *Jigsaw* (trencaclosques) d'Aronson.

La nostra tasca d'observació a l'aula durant un període de 3 mesos ens ha permès identificar una falta d'autonomia i de creativitat dels alumnes, concretament a 2n d'ESO. Per aquest motiu, el nostre estudi s'ha basat en la implementació de l'estil docent favorable al guany d'autonomia, amb el qual s'ha volgut fomentar la iniciativa i la creativitat de l'alumnat. Mitjançant un estudi quasiexperimental amb grup control no equivalent, s'ha aplicat aquest estil docent a la classe del grup experimental per tal de comprovar si té un impacte real en el guany d'autonomia i de creativitat dels estudiants.

*Paraules clau:* Aprentatge Cooperatiu (AC), autonomia, creativitat, metodologia docent

## Abstract

Cooperative Learning (AC) has become one of the most renowned and used pedagogical approaches over the last 50 years. Several studies in the educational field have proven to be effective in consolidating knowledge —both in elementary and secondary school, as well as in high school—, matching the academic level of students and promoting teamwork and tolerance. Throughout these years, several CL based teaching methodologies have been developed, such as Learning Together, by Johnson and Johnson; Group-Investigation (or G-I), by Sharan and Sharan; cooperative teamwork, such as Student Teams-Achievement Division (STAD), by Slavin and Teams-Games-Tournaments (TGT), by De Vries or the Jigsaw Classroom, by Aronson.

Our analysis of the classroom during a period of 3 months has allowed us to identify a lack of autonomy and creativity in several students, specifically in the 2nd year of secondary school (ESO). For this reason, our study has been based on the implementation of the autonomy-supportive teaching as a tool to promote initiative and creativity among students. Based on a

quasi-experimental study with a non-equivalent control group, this teaching style has been applied to the experimental group class so that we can verify whether it has a real impact on increasing the levels of creativity and autonomy of the students.

*Keywords:* Cooperative Learning (CL), autonomy, creativity, pedagogical practice

# ÍNDEX DE CONTINGUTS

ÍNDEX DE CONTINGUTS	5
1. Introducció	1
1.1 <i>Detecció de les necessitats/problemàtiques a resoldre</i>	1
1.2 <i>Justificació de la proposta d'innovació</i>	1
2. Marc teòric	3
3. Proposta de recerca	6
3.1 <i>Definició del problema</i>	6
3.2 <i>Pregunta d'investigació</i>	6
3.3 <i>Hipòtesi</i>	6
3.4 <i>Objectius</i>	6
3.5 <i>Disseny de la recerca</i>	6
4. Intervenció educativa	8
5. Mètode	10
5.1 <i>Participants</i>	10
5.2 <i>Variables</i>	12
5.3 <i>Instruments de recollida de dades</i>	13
5.4 <i>Procediment/s</i>	13
5.5 <i>Metodologia usada per a l'anàlisi de les dades</i>	15
6. Resultats	16
6.1 <i>Test d'autonomia</i>	16
6.2 <i>Test d'autonomia: comparació de resultats</i>	18
6.3 <i>Test de creativitat</i>	20
6.4 <i>Test de creativitat: comparació de resultats</i>	22
6.5 <i>Text descriptiu dinàmic</i>	23
7. Discussió	25
8. Conclusions	28
9. Referències	29
ANNEXOS	32
Annex 1. Declaració responsable	33
Annex 2. Pretest/posttest d'autonomia	37
Annex 3. Pretest/posttest de creativitat	40
Annex 4. Exercici de redacció: text descriptiu dinàmic breu	43
Annex 5. Situació d'Aprenentatge	44

## ÍNDIX DE TAULES I GRÀFICS

Taula 1: mostra per grups	11
Taula 2: mostra per sexe	11
Taula 3: mostra per grups i sexe	12
Taula 4: resultats del pretest d'autonomia	16
Taula 5: prova de Levene per al pretest d'autonomia	16
Taula 6: t de Student per al pretest d'autonomia	17
Taula 7: resultats del posttest d'autonomia	17
Taula 8: prova de Levene per al posttest d'autonomia	17
Taula 9: t de Student per al posttest d'autonomia	18
Taula 10: t de Student per al pretest i el posttest d'autonomia del grup control	18
Taula 11: descriptius estadístics per al pretest i el posttest d'autonomia del grup control	18
Taula 12: t de Student per al pretest i el posttest d'autonomia del grup control	18
Taula 13: t de Student per al pretest i el posttest d'autonomia del grup experimental	19
Taula 14: descriptius estadístics per al pretest i el posttest d'autonomia del grup experimental	19
Taula 15: t de Student per al pretest i el posttest d'autonomia del grup experimental	19
Taula 16: resultats del pretest de creativitat	20
Taula 17: mitjana aritmètica per alumne al pretest de creativitat	20
Taula 18: prova de Levene per al pretest de creativitat	20
Taula 19: t de Student per al pretest de creativitat	21
Taula 20: resultats del posttest de creativitat	21
Taula 21: prova de Levene per al posttest de creativitat	21
Taula 22: t de Student per al posttest de creativitat	22
Taula 23: t de Student per al pretest i el posttest de creativitat del grup control	22
Taula 24: descriptius estadístics per al pretest i el posttest de creativitat del grup control	22
Taula 25: t de Student per al pretest i el posttest de creativitat del grup control	22
Taula 26: t de Student per al pretest i el posttest de creativitat del grup experimental	23
Taula 27: descriptius estadístics per al pretest i el posttest de creativitat del grup experimental	23
Taula 28: t de Student per al pretest i el posttest de creativitat del grup experimental	23
Taula 29: descriptius estadístics per a les qualificacions del text descriptiu dinàmic breu	24
Taula 30: qualificacions i freqüències per al text descriptiu dinàmic breu	24
Gràfic 1: mostra per grups	11
Gràfic 2: mostra per sexe	11
Gràfic 3: mostra per sexe al grup control	12
Gràfic 4: mostra per sexe al grup experimental	12
Gràfic 5: qualificacions i freqüències per al grup control	24
Gràfic 6: qualificacions i freqüències per al grup experimental	24

# 1. Introducció

## 1.1 Detecció de les necessitats/problematiques a resoldre

L'Institut Eixample de Tarragona —pseudònim del centre on hem fet la nostra intervenció educativa, en endavant IET— basa el seu projecte pedagògic en el treball coordinat per àmbits, l'aplicació dels coneixements a través de situacions d'aprenentatge i l'avaluació per competències. Distribueix l'alumnat en classes de nivell heterogeni, i compta amb grups de desdoblament a les matèries instrumentals per facilitar l'assoliment competencial de l'alumnat. Aplica els projectes LOMLOE de centre *Parlem, Llegim i Som-TGN* de 1r a 3r d'ESO, i enfoca l'orientació en el futur acadèmic i professional de l'alumnat a 4t d'ESO. A més, ofereix una gran varietat d'optatives durant tota la secundària, i possibilita l'accés a l'estudi de diverses llengües estrangeres (anglès, alemany i francès) per facilitar l'adquisició de coneixements i competències potencialment útils a l'àmbit laboral local, caracteritzat per la preeminència de l'activitat turística i industrial.

L'IET empra el català com a llengua vehicular i basa els seus objectius en 4 eixos fonamentals: el desenvolupament del pensament crític, la comunicació —aprendre a expressar-se i a transmetre un missatge adequadament, ser capaç d'autoregular l'ús de les xarxes socials, discernir entre bona i mala informació—, la col·laboració —entesa com a treball cooperatiu— i la creativitat.

A partir d'aquest full de ruta del centre, a 2n d'ESO hem detectat les necessitats següents pel que fa a l'alumnat: *a)* fomentar la seva **autonomia** perquè pugui desenvolupar el pensament crític, i *b)* realitzar activitats que despertin o reforcin la seva **creativitat**.

## 1.2 Justificació de la proposta d'innovació

Davant d'aquestes necessitats, hem optat per dissenyar una proposta d'innovació metodològica a partir de l'**estil docent favorable a l'autonomia de l'alumnat**<sup>1</sup> (Reeve et al., 1999), que ens permetrà treballar les necessitats exposades anteriorment i aportarà una potencial millora educativa, ja que focalitzarà el procés d'aprenentatge en l'alumnat —amb el/la docent com a guia— i es centrarà en l'assoliment d'un conjunt de competències que responen als canvis derivats de l'evolució social (*Generalitat de Catalunya*, 2017).

La nostra proposta és una variant de l'Aprenentatge Cooperatiu, un mètode d'innovació pedagògica basat en resultats favorables demostrats (Gillies, 2014) que provenen d'una llarga i

---

<sup>1</sup> Adaptació al català del nom original en anglès de la proposta de Reeve, *Autonomy-supportive teaching*.

exhaustiva recerca educativa (Slavin, 1999). L'hem dissenyat a partir de la combinació d'elements innovadors preexistents: la coavaluació entre companys/es, una sortida escolar per recollir dades i materials, l'ús de les TIC i del llenguatge audiovisual per elaborar les activitats grupals, i també el treball i l'avaluació per competències mitjançant rúbriques. El tema que estructura la nostra Situació d'Aprenentatge —en endavant, SdA— també vol ser innovador, ja que aprofita els espais de la vida quotidiana i els recursos disponibles per vincular les vivències de l'alumnat amb l'aprenentatge escolar (Margalef et al., 2006).

Els objectius principals de la nostra proposta són: *a)* que el focus de l'acció educativa i l'aprenentatge es centri principalment en l'alumnat, i que el/la docent esdevingui un/a guia, la persona que orienta i acompanya els estudiants durant aquest procés; *b)* comprovar si aquesta combinació d'elements innovadors genera una millora efectiva (Moreno, 1995) en els nivells d'autonomia i creativitat de l'alumnat —i, per tant, si la nostra proposta d'innovació pedagògica és efectiva i extrapolable a altres contextos educatius.

## 2. Marc teòric

Al llarg de la història han sorgit molts postulats sobre els possibles beneficis d'atorgar un paper més actiu a l'alumnat en el procés educatiu. Però no és fins al segle XX que es desenvolupen nous mètodes docents realment significatius, els quals posen el focus en els estudiants mitjançant el treball cooperatiu.

Sens dubte, els fonaments de l'Aprenentatge Cooperatiu (AC) es troben en les propostes de Jean Piaget (teoria constructivista de l'aprenentatge), Lev Vygotsky (teoria sociocultural) i Johnson i Johnson (teoria de la controvèrsia). Tant el reconeixement del rol agent de l'alumne en l'acció educativa (Regader, 2015), com la concepció de l'aprenentatge com a procés col·lectiu (Regader, 2015), com la curiositat epistèmica —necessitat de buscar nova informació per reafirmar o refutar els coneixements previs— que sorgeix de la confrontació d'opinions i la necessitat d'arribar a un acord (Johnson i Johnson, 1979) contribueixen a configurar noves metodologies basades en la interacció social i el protagonisme de l'alumnat.

Des de la dècada dels anys 70 del segle XX fins l'actualitat s'han fet diversos estudis per tal de comprovar els possibles efectes positius de l'AC en els estudiants. En aquest sentit, el sistema *Learning together* (Aprenent junts) [1975] de David i Roger Johnson (Johnson i Johnson, 2000) és el que estableix les bases d'aquesta metodologia: cooperació *versus* competitivitat o individualisme i aprenentatge en grups heterogenis reduïts amb rols preassignats per fomentar la coeducació, la coavaluació i el treball conjunt de tots els membres en pro d'un objectiu comú. A partir d'aquesta proposta, sorgeixen variants com la recerca de grup (*Group-Investigation*, o G-I) de Yael i Shlomo Sharan [1976] (Sharan i Sharan, 1980); el treball per equips cooperatius, com l'*Student Teams-Achievement Division* (STAD) de Robert Slavin [1978] (Slavin, 1980) i el *Teams-Games-Tournaments* (TGT) de David De Vries [1978] (Sharan i Sharan, 1980), o el mètode *Jigsaw* (Trencaclosques) d'Elliot Aronson [1978] (Sharan i Sharan, 1980). En la majoria de casos, el paràmetre que s'ha tingut en compte per valorar la validesa de les hipòtesis plantejades ha sigut el nivell d'assoliment acadèmic posterior a l'aplicació dels mètodes estudiats —més coneixement après i consolidat, o millora d'unes competències i habilitats concretes. Els resultats han sigut majoritàriament positius pel que fa a la millora de les habilitats socials i de l'empatia, l'optimització de la capacitat de comunicació, l'augment del sentiment de pertinença al grup, la disminució de prejudicis i el foment de la tolerància. Quant a l'assoliment acadèmic, les conclusions no són tan clares: tot i que sembla que hi ha una tendència cap a la millora en

processos cognitius més complexos<sup>2</sup> —com el raonament o el pensament crític—, els resultats no sempre són ni correlatius ni constants. També cal tenir en compte que aquests resultats s'obtenen a partir d'uns paràmetres escollits pels investigadors que potser no s'ajusten als criteris de qualificació i avaluació que estableix el sistema educatiu, i que provenen de metodologies aplicades durant un període de temps molt concret i limitat, de manera que no s'ha produït la continuïtat necessària com per poder-ne comprovar la validesa real. A més, són els mateixos ideòlegs dels mètodes proposats els qui dissenyen i supervisen l'estudi i, per tant, no es pot descartar que hi hagi un biaix subjectiu implícit, o fins i tot que només s'hagi publicat la recerca que ha obtingut resultats significatius. Així mateix, la majoria de mètodes estudiats s'apliquen a unes matèries concretes i a uns grups d'alumnes determinats, majoritàriament procedents de països occidentals. —i, per tant, amb una idiosincràsia i un context sociocultural generalment prou similars—, de manera que desconeixem si s'obtindrien els mateixos resultats en escenaris diferents.

En un dels seus estudis, Reeve (Reeve et al., 1999) fa referència a un nou mètode pedagògic dins de l'AC: **l'estil docent favorable al guany d'autonomia de l'alumnat**. L'autor analitza tant el comportament a l'aula dels professors que adopten una metodologia pedagògica favorable al guany d'autonomia de l'alumnat, com la visió que aquests tenen de si mateixos i del seu estil docent. L'autor conclou que hi ha una sèrie de trets que caracteritzen aquests professionals: eviten donar les solucions dels exercicis, escolten més, respecten l'estil propi de treball i les motivacions intrínseques dels estudiants, mostren més interès en respondre les seves preguntes, valoren les seves preferències i tendeixen a donar menys ordres i a fomentar l'expressió de les seves opinions personals. En un estudi posterior (Reeve i Cheon, 2021), aquest autor també analitza la necessitat psicològica dels adolescents de tenir autonomia per sentir que actuen per voluntat pròpia i per experimentar l'autovalidació —o com ell l'anomena, la «satisfacció de l'autonomia». Reeve basa l'eix principal de la seva proposta en la figura del professor, ja que la considera essencial per aplicar exitosament aquesta tècnica pedagògica; després de revisar desenes d'intervencions de docents amb un estil favorable a l'autonomia de l'alumnat, l'autor conclou que els professors que l'utilitzen són perfectament capaços de generar un ventall molt ampli de beneficis educativament rellevants per a ells mateixos, per als estudiants i per a la generació d'un bon clima a l'aula. Per la seva banda, Hämäläinen relaciona aquest estil docent

---

<sup>2</sup> D'acord amb el model proposat a la taxonomia de Bloom, corresponen a les capacitats superiors d'anàlisi, síntesi i avaluació (Castillero, 2018).

amb l'increment de la creativitat dels alumnes; en el seu repàs extensiu de les investigacions recents sobre la creativitat i l'aprenentatge cooperatiu (Hämäläinen i Vähäsantanen, 2011), l'autora —des d'una concepció del rol docent molt similar a la de Reeve— detecta la importància del paper del professor com a «director d'orquestra» dels processos educatius. En aquest sentit, l'estudi de Marashi aplicat a l'aprenentatge de llengües (Marashi i Khatami, 2017) apunta en la mateixa direcció. Al seu torn, Segundo associa el treball en grup amb un increment de la creativitat de l'alumnat (Segundo et al., 2020); i tot i que no pot demostrar l'existència d'una correlació directa amb el guany d'autonomia, descriu un estil docent favorable a la creativitat amb característiques molt similars a les descrites per Reeve i Hämäläinen.

### 3. Proposta de recerca

#### 3.1 Definició del problema

La nostra proposta parteix de l'observació directa, durant les classes de Llengua Catalana i Literatura, de dos grups de 2n d'ESO —amb una ràtio d'uns 30 alumnes per aula— de l'IET. Hem detectat una sèrie de mancances que s'articulen al voltant de 2 necessitats principals: *a)* el foment de l'autonomia per tal de desenvolupar l'esperit crític, i *b)* la realització d'activitats que despertin o reforcin la creativitat.

Hem considerat que la proposta docent de Reeve (Reeve et al., 1999) és la més adequada per fomentar l'autonomia i la creativitat de l'alumnat.

#### 3.2 Pregunta d'investigació

La pregunta que origina la nostra investigació és la següent: servirà l'estil pedagògic favorable al guany d'autonomia per fomentar tant l'autonomia com la creativitat de l'alumnat a l'aula?

#### 3.3 Hipòtesi

La hipòtesi que plantejem és que quan s'empra un estil docent favorable a l'autonomia de l'alumnat en el context d'una metodologia d'AC es produeix un augment significatiu del nivell d'autonomia i de creativitat dels estudiants.

#### 3.4 Objectius

L'objectiu principal és determinar si un estil docent favorable a l'autonomia de l'alumnat en el context d'una metodologia d'AC produeix un augment significatiu d'autonomia i creativitat.

Els objectius específics són *a)* examinar si els estudiants experimenten l'autovalidació —un increment de confiança en ells mateixos i en les seves capacitats—, *b)* estudiar el guany d'assertivitat, i *c)* avaluar el desenvolupament de creativitat —l'habilitat per generar idees pròpies, originals i innovadores

#### 3.5 Disseny de la recerca

Basarem el nostre estudi en el **disseny quasiexperimental** amb grup control, ja que la composició de les aules —és a dir, la diversitat del context socioeconòmic, el nivell acadèmic i les dificultats d'aprenentatge de l'alumnat que hi ha a cada classe— ve donada pel sistema educatiu i, per tant, no permet l'aleatorització de la configuració dels grups necessària per poder emprar un mètode experimental.

Treballarem la nostra situació d'aprenentatge amb 2 grups de 2n d'ESO. Aplicarem l'estil docent favorable a l'adquisició d'autonomia a la classe de 2n A (grup experimental), i emprarem un estil educatiu més autoritari a l'aula de 2n F (grup control).

Així doncs, l'estructura dels nostre disseny serà  $O_1 O_2 X_0 O_3 O_4$  per a G0 i  $O_1 O_2 X_1 O_3 O_4$  per a G1.

En el nostre estudi, l'estil docent favorable al guany d'autonomia de l'alumnat que aplicarem durant la fase d'experimentació (variable independent) és el que influirà sobre el nivell d'autonomia i de creativitat dels estudiants (variables dependents). Extraurem les dades quantitatives necessàries a partir d'una prova d'autonomia emocional —basada en un test psicològic professional de dependència emocional a l'àmbit social— per avaluar el grau d'autonomia de l'alumnat, i una prova de creativitat (PVEC4). Ambdues s'utilitzaran com a pretest i com a posttest a la fase experimental, i serviran per analitzar i quantificar l'impacte de l'aplicació de la nostra innovació metodològica.

Haurem de determinar els possibles efectes causals de la variable independent a partir dels resultats que obtinguem a les variables dependents. Calcularem aquests resultats mitjançant la comparació entre les puntuacions que obtingui l'alumnat als pretests i als posttests. Posteriorment, si s'escau, analitzarem la possible influència d'amenaques a la validesa interna de l'experiment a causa de variables estranyes o intervinents.

## 4. Intervenció educativa

La nostra intervenció s'estructura al voltant de la SdA<sup>3</sup> *De ruta turística per Tarragona: el meu barri*, que és l'adaptació una proposta preexistent del departament de Llengua Catalana i Literatura de l'IET. Consta de 5 sessions de 50-55 minuts i una sortida d'uns 90 minuts a una zona verda molt propera a l'institut (Parc del Francolí).

L'eix vertebrador dels continguts i de les activitats programades en aquesta SdA és el text descriptiu —tipus, característiques, estructura, recursos literaris relacionats i exemples. Durant les activitats inicials (sessió 1), definirem les característiques del text descriptiu, així com de les descripcions objectives/subjectives i estàtiques/dinàmiques, i explicarem l'ordre que han de seguir els elements en les descripcions d'espais. A les activitats de desenvolupament (sessió 2), farem un modelatge del text descriptiu i demanarem a l'alumnat que treballi aquesta tipologia textual a l'aula mitjançant la descripció breu d'un paisatge dinàmic. A les activitats d'estructuració (sessió 3), els estudiants coavaluaran els textos escrits pels companys per tal d'avaluar el procés d'ensenyament-aprenentatge. A les activitats d'aplicació (sessions 4, 5 i 6) *a*) donarem a l'alumnat les pautes necessàries per fer l'exposició oral d'un espai escollit i gravar-la en vídeo; *b*) farem una sortida a una zona verda propera al centre educatiu per tal que els estudiants triïn un espai concret per a l'exposició oral, i recullin la informació i el material gràfic necessari per a fer-la; i *c*) donarem a l'alumnat les pautes necessàries per dissenyar un cartell publicitari sobre l'espai escollit, i li demanarem que el dissenyi a l'aula d'informàtica amb el programa Canva.

Les qualificacions de les activitats que presenti l'alumnat —coavaluacions del text descriptiu fet a l'aula, vídeo de l'exposició oral i tríptic informatiu— es faran a partir d'unes rúbriques confeccionades prèviament pel/per la docent, i es penjaran a l'espai corresponent de Moodle per tal que els estudiants les puguin contrastar amb els criteris d'aquestes rúbriques.

L'aplicació del nostre disseny d'innovació metodològica funcionarà de la manera següent: *a*) al grup experimental, evitarem donar les solucions dels exercicis, escoltarem activament l'alumnat i mostrarem interès en respondre les seves preguntes, respectarem l'estil propi de treball i les motivacions intrínseques dels estudiants, valorarem les seves preferències i tendirem a donar menys ordres i a fomentar l'expressió de les seves opinions personals; *b*) al grup control, emprarem un estil docent més aviat rígid, farem classes magistrals poc participatives per a als

---

<sup>3</sup> Per veure informació més detallada sobre les competències que es treballaran, els criteris d'avaluació que s'empraran i altres punts rellevants de la nostra intervenció, consulteu l'Annex 5.

alumnes, donarem solucions uníviques per als exercicis, exigirem una manera concreta de treballar, evitarem generar espais perquè ens facin preguntes o ens donin la seva opinió i no mostrarem interès ni per les seves motivacions intrínseques ni per les seves preferències.

Demanarem als alumnes que facin 2 pretests a l'inici la situació d'aprenentatge, i 2 posttests uns dies després de la finalització de la nostra intervenció a l'aula, un cop hagin presentat totes les activitats; d'aquesta manera podrem quantificar els seus nivells d'autonomia i de creativitat abans i després de la implementació de la nostra innovació metodològica.

## 5. Mètode

Un cop revisats els estudis relacionats amb les mancances que hem detectat a l'aula, hem decidit que la solució més adequada és optar per una innovació metodològica basada en l'AC: l'estil docent favorable al guany d'autonomia de l'alumnat. Com a docents, la funció que tindrem a l'aula del grup experimental durant la nostra intervenció serà acompanyar els estudiants, guiar-los, motivar-los i estimular-los perquè guanyin confiança en ells mateixos i tinguin un espai on puguin desenvolupar les seves capacitats creatives i expressives.

Així doncs, aplicarem l'estil docent favorable a l'autonomia dels estudiants al grup experimental, i un estil més tradicional i autoritari al grup control. Tanmateix, tant l'alumnat de G0 com el de G1 haurà de treballar individualment a la fase inicial, per parelles a la fase de desenvolupament i a la d'estructuració, i en grups de 3 membres durant la fase d'aplicació. A les activitats grupals, els estudiants d'ambdós grups funcionaran de manera coordinada en equips amb rols preassignats per tal de minimitzar les actituds individualistes i una possible distribució desigual de les tasques.

### *5.1 Participants*

No hem seguit cap criteri determinat per reclutar els participants del nostre estudi, sinó que hem escollit els 2 grups assignats a la tutora de l'institut on hem fet el pràcticum, ja que són els que hem pogut anar observant durant un període de temps suficient com per poder detectar quines necessitats tenen i quin tipus d'innovació pot ser la més adient per intentar resoldre-les o millorar-les. La composició d'ambdós grups ve donada pel sistema educatiu, de manera que no hem pogut aleatoritzar les mostres.

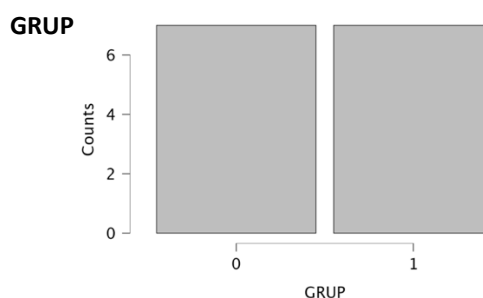
Inicialment, el nostre estudi havia de comptar amb 42 participants (un 60% de noies i 40% de nois) procedents de 2n A (21 alumnes) i de 2n F (21 alumnes) d'ESO d'una edat mitjana d'edat de 13 anys. Tanmateix, dos terços dels estudiants o bé no ha realitzat ni els pretests ni els posttests, o bé només ha participat en alguna/es de les proves, però no en totes. Per tal de valorar l'impacte real de la metodologia que hem implementat a l'aula ens calen els resultats que obté cada alumne/a en ambdós pretests i posttest, ja que són els que ens indiquen els nivells d'autonomia i de creativitat previs i posteriors a la nostra intervenció, i els que ens permeten comprovar la possible efectivitat de la innovació metodològica que hem aplicat a l'aula. Per tant, hem considerat com a participants vàlids (participació real) únicament aquells estudiants que han realitzat tant els 2 pretests com els 2 posttests.

Així doncs, el nostre estudi ha comptat amb la **participació real de 14 estudiants** —7 de 2n F, i 7 de 2n A— procedents de 2 classes de 2n d'ESO de l'aula ordinària —és a dir, l'alumnat que no fa desdoblament— de l'assignatura de Llengua Catalana i Literatura. Tots viuen a Tarragona, i la majoria provenen d'escoles d'educació primària del municipi i de famílies d'origen espanyol; tanmateix, aproximadament un 16% de l'alumnat té almenys un progenitor de procedència estrangera —7% d'origen àrab, 2% del sud de l'Àsia i 7% de l'Europa central i de l'est. Pel que fa al context socioeconòmic, la majoria dels participants provenen de famílies de classe mitjana i conviuen amb un o ambdós progenitors al domicili familiar.

#### Freqüències per a GRUP

GRUP	Mostra	%
0 (control)	7	50,000
1 (experimental)	7	50,000
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100,000</b>

Taula 1: mostra per grups



Gràfic 1: mostra per grups

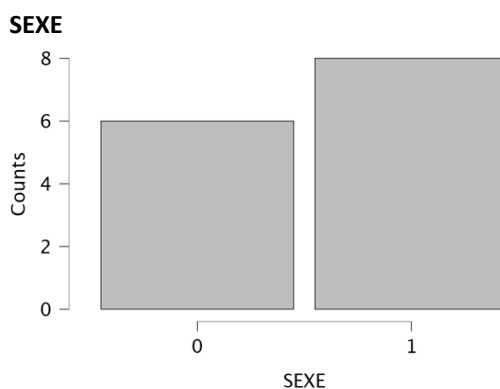
Lògicament, no podem considerar que la nostra mostra estadística sigui prou significativa com per poder extrapolar els resultats de les variables estudiades a tot l'alumnat de 2n d'ESO. Aquest nombre tan baix de participants es deu al fet que **la realització dels pretests i dels posttests ha sigut voluntària**, ja que el temps que requeria fer aquestes proves a l'aula interferia amb el ritme habitual del curs i el funcionament normal de les classes de Llengua Catalana i Literatura.

Així doncs, hem comptat amb un total de 14 participants, dels quals 7 s'han assignat al grup control (2n F), i 7 al grup experimental (2n A). D'aquests 14 alumnes, un 43% són nois i un 57% són noies. Hem assignat el número 0 als estudiants de sexe masculí, i el número 1 als de sexe femení.

#### Freqüències per a SEXE

SEXE	Mostra	%
0 (nois)	6	42,857
1 (noies)	8	57,143
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100.000</b>

Taula 2: mostra per sexe



Gràfic 2: mostra per sexe

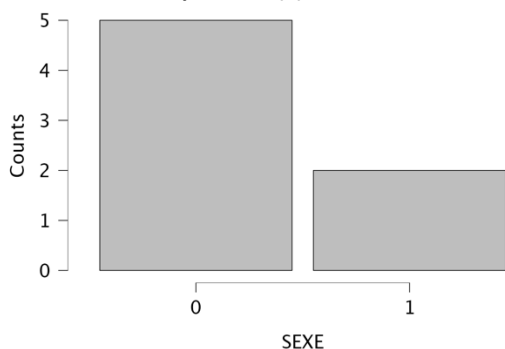
Si analitzem ambdós grups per separat (2n F i 2n A), observem que al grup control (2n F) hi ha més nois que noies —un 71% envers un 29%—; al grup experimental (2n A), en canvi, veiem clarament que la majoria de l'alumnat està format per estudiants de sexe femení —un 86% de noies envers un 14% de nois. Hem assignat el número 0 al grup control, i el número 1 al grup experimental.

#### Freqüències per a GRUP i SEXE

GRUP	SEXE	Mostra	%
0 (control)	0 (nois)	5	71,429
	1 (noies)	2	28,571
	Total	7	100,000
1 (experimental)	0 (nois)	1	14,286
	1 (noies)	6	85,714
	Total	7	100,000

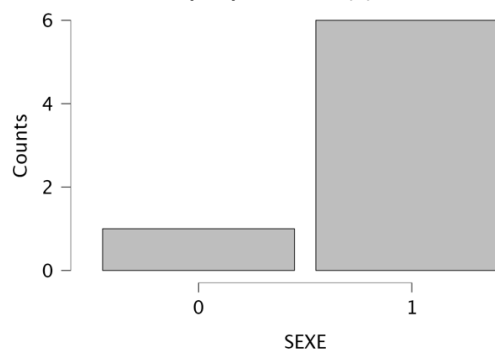
Taula 3: mostra per grups i sexe

GRUP i SEXE - Grup control (0)



Gràfic 3: mostra per sexe al grup control

GRUP i SEXE – Grup experimental (1)



Gràfic 4: mostra per sexe al grup experimental

## 5.2 Variables

Hem realitzat aquest estudi amb l'objectiu de determinar com la innovació metodològica que hem escollit per a la nostra intervenció educativa, l'estil docent favorable al guany d'autonomia de l'alumnat (variable independent), repercuteix en el nivell d'autonomia i de creativitat dels estudiants (variables dependents).

Durant la nostra intervenció han sorgit diversos fets que han interferit tant en la recollida de dades com en l'aplicació de la nostra innovació metodològica a l'aula. D'una banda, com a variables estranyes, alguns dels alumnes d'ambdós grups —tant 2n A com 2n F— van faltar a 2 de les 6 sessions que vam impartir perquè van assistir a una sortida voluntària d'una setmana lectiva de durada; a més, com ja hem comentat anteriorment, la participació dels estudiants en els pretests i els posttests ha sigut baixa i força desigual a ambdues proves. D'altra banda, com a variable contaminant, la dinàmica del grup experimental a classe només ens ha permès aplicar

l'estil docent favorable a l'autonomia de l'alumnat a 3 de les 6 sessions que hem fet en total, ja que aquesta metodologia interferia negativament en la gestió de l'aula.

### *5.3 Instruments de recollida de dades*

L'objectiu principal del nostre estudi és comprovar si l'aplicació de l'estil docent que hem triat per a la nostra intervenció a l'aula té un impacte real en l'alumnat. Per tant, és necessari quantificar i comparar els nivells d'autonomia i de creativitat abans i després de l'aplicació de la nostra innovació metodològica. Hem recollit les dades necessàries mitjançant *a)* una prova d'autonomia social basada en un test psicològic de dependència emocional a l'àmbit social i *b)* un qüestionari de creativitat verbal validat científicament (PVEC4).

Pel que fa al test d'autonomia, ens hem basat en un breu qüestionari en línia dissenyat per una psicòloga professional (Fernández López, 2022), motiu pel qual partim de la seva validesa; tanmateix, cal dir que no se n'ha fet cap revisió científica posterior i, per tant, és probable que se'n pugui criticar o esmenar algun aspecte. Amb tot, l'hem pres com a model de referència perquè considerem que té prou fiabilitat, i l'hem redissenyat perquè inclogui els ítems que considerem necessaris per determinar el grau d'independència emocional de l'alumnat respecte del seu entorn social a l'àmbit escolar: l'assertivitat, la decisió, el nivell confiança en un mateix i la sociabilitat.

La PVEC4, o Prova Verbal de Creativitat (Jiménez González et al., 2007), pren com a referència tant la definició de Torrance (1966) sobre la creativitat com l'estructura de l'intel·lecte de Guilford (1967) i el seu concepte de pensament divergent, que fa referència a la multiplicitat de solucions que pot idear un individu per resoldre un problema. La PVEC4 s'ha sotmès a un procés de baremació i validació, i inclou mostres de tipificacions, anàlisis estadístiques i càlculs que demostren tant la validesa com la fiabilitat de la prova. Pel que fa a l'execució i l'avaluació dels resultats, aquesta prova inclou 4 activitats amb respostes obertes que es puntuen a partir de 4 categories diferents: l'originalitat, la fluïdesa, la flexibilitat i la creativitat —la qual resulta de la suma de les puntuacions de les 3 categories anteriors.

### *5.4 Procediment/s*

En primer lloc, hem fet un període d'observació a l'IET dels grups que hem escollit per al nostre estudi, el qual ens ha permès detectar quines són les necessitats que hi ha a les seves aules.

En segon lloc, hem dissenyat una SdA i hem fet una temporització de sis sessions amb continguts idèntics, però amb un estil docent diferent<sup>4</sup> —autoritari per a G0, i favorable al guany d'autonomia de l'alumnat per a G1—per a cada un dels dos grups que han participat al nostre estudi, amb un còmput total de 12 sessions. La SdA ha sigut supervisada i aprovada tant per la tutora del màster com per la mentora de l'IET, i inclou tots els continguts didàctics del tercer trimestre que s'havia previst impartir durant els dies en què hem fet la nostra intervenció a l'aula.

En tercer lloc, hem presentat els 2 pretests a l'alumnat de G0 i de G1 i li hem donat les directrius necessàries per fer-los, així com la data límit de realització. Ambdues proves s'han dissenyat a través del portal web Jotforms, i s'han penjat els enllaços corresponents al Moodle perquè els estudiants els puguin fer en qualsevol moment dins del termini establert, ja que hem considerat que el tipus d'informació que volem obtenir a través d'aquestes proves no requereix cap mena de supervisió o control de temps de realització. Tot seguit, hem impartit les 6 sessions previstes a cada un dels 2 grups seguint el disseny de la nostra situació d'aprenentatge: *a)* definició i modelatge del text descriptiu científicotècnic (objectiu) i literari (subjectiu); *b)* anàlisi d'aquesta tipologia textual i producció d'un escrit breu a partir dels continguts apresos (bastides de suport); *c)* coavaluació i revisió conjunta a l'aula dels textos escrits per l'alumnat; *d)* sortida de 90 minuts a un espai de Tarragona proper a l'institut per tal que els/les estudiants puguin recollir la informació i el material audiovisual necessaris; *e)* presentació oral grupal (enregistrament audiovisual) de l'espai escollit —per treballar l'expressió oral—; *f)* creació d'un full volant/tríptic informatiu sobre aquest lloc —per treballar l'expressió escrita.

Finalment, un cop l'alumnat ha presentat les 3 activitats avaluable, se li ha demanat que faci els 2 posttests corresponents —és a dir, que repeteixi les 2 proves que ha fet com a pretests a l'inici de la intervenció— dins del termini establert. Posteriorment, hem extret les dades dels pretests i els posttests, les hem comparat mitjançant el programa JASP i hem preparat els resultats corresponents per presentar-los a la memòria del Treball de Final de Màster (TFM).

El nostre estudi segueix els aspectes ètics estipulats per la Universitat Rovira i Virgili (URV) de Tarragona.

---

<sup>4</sup> Vegeu l'apartat «Desenvolupament de la Situació d'Aprenentatge» de la SdA que vam dissenyar per a la nostra intervenció educativa, que trobareu a l'Annex 5.

### *5.5 Metodologia usada per a l'anàlisi de les dades*

Per tal de comprovar la validesa de la nostra hipòtesi, hem comparat les dades quantitatives obtingudes —les puntuacions dels pretests i dels posttests— amb el programa JASP, i n'hem analitzat els resultats. Com hem hagut d'optar pel mètode de recerca quasiexperimental, hem aplicat mètodes quantitius per analitzar i comparar els resultats obtinguts. Hem utilitzat JASP per presentar els estadístics descriptius, que inclouen el nombre de participants del nostre estudi, dades percentuals, les mitjanes aritmètiques de les puntuacions dels pretests i els posttests tant a G0 com a G1, el càlculs de la desviació típica i dels valors mínims i màxims de les variables seleccionades, i també els coeficients de variància corresponents. D'aquesta manera hem pogut observar quina és la tendència general a ambdós grups pel que fa als indicadors relacionats amb els nivells d'autonomia i creativitat, i quina dispersió hi ha hagut respecte de la mitjana. També hem fet la prova de Levene i la prova t de Student per a mostres independents per tal de comprovar si *a*) els dos grups han obtingut resultats semblants al pretest —és a dir, si es compleix el supòsit d'igualtat de variàncies d'error i, per tant, són comparables—, i *b*) si el grup experimental ha obtingut resultats amb una diferència estadísticament significativa als del grup control als posttests i, per tant, si l'aplicació de la nostra innovació metodològica ha generat els efectes esperats —és a dir, si es compleix la nostra hipòtesi. Finalment, hem realitzat la prova t de Student per a mostres aparellades per comparar els resultats de G0 i G1 als 2 pretests i als 2 posttests d'autonomia i de creativitat.

## 6. Resultats

### 6.1 Test d'autonomia

El test d'autonomia és una prova de 12 preguntes amb resposta múltiple que valora l'autonomia de l'alumnat respecte del seu entorn —amics, companys i professorat— a l'àmbit educatiu. La puntuació obtinguda és correlativa al grau de dependència emocional: com més alt és el resultat de la prova, més dependència emocional demostra l'individu. L'alumnat ha realitzat aquest qüestionari com a pretest i com a posttest d'autonomia.

En primer lloc, presentem els resultats del pretest:

	PRETEST 1 - AUTONOMIA	
	0 ( <i>control</i> )	1 ( <i>experimental</i> )
Mostra	7	7
Absents	0	0
Mitjana aritmètica	20,000	19,429
Desviació típica	3,464	2,299
Valor mínim	17,000	16,000
Valor màxim	26,000	23,000

Taula 4: resultats del pretest d'autonomia

Veiem que la mitjana aritmètica que han obtingut ambdós grups és molt similar, tot i que G0 tendeix a ser una mica més dependent emocionalment que G1, ja que els resultats que ha obtingut —és a dir, la mitjana aritmètica de les puntuacions de tot el grup— són lleugerament superiors. Aquesta diferència també s'aprecia als valors mínims i màxims, ja que els de G0 són una mica més elevats.

En fer la prova de Levene per comparar G0 i G1 al pretest d'autonomia,  $p$  mostra un valor superior a 0,05 i, per tant, ens confirma que es compleix el supòsit d'igualtat de variàncies d'error:

#### Prova d'igualtat de variàncies de Levene<sup>5</sup>

Medicions	F	df <sub>1</sub>	df <sub>2</sub>	p
PRETEST 1	1,971	1	12	0,186

Taula 5: prova de Levene per al pretest d'autonomia

<sup>5</sup> **F**: valor F, o estadístic que s'utilitza per determinar si existeixen diferències significatives entre les mitjanes aritmètiques de dos o més grups.

**df<sub>1</sub>** i **df<sub>2</sub>**: grau de llibertat 1, o nombre de grups menys 1, i grau de llibertat 2, o nombre de casos menys nombre de grups.

**p**: valor  $p$ , o probabilitat que es produeixi el resultat observat o un resultat encara més extrem si la hipòtesi nul·la és certa.

La prova t de Student també dona un valor de  $p$  major de 0,05; així doncs, es compleix la hipòtesi nul·la que  $G_0$  i  $G_1$  són iguals:

**t de Student per a mostres independents<sup>6</sup>**

Medicions	t	df	p
PRETEST 1	0,364	12	0,722

*Taula 6: t de Student per al pretest d'autonomia*

En segon lloc, presentem els resultats del posttest:

	POSTTEST 1 – AUTONOMIA	
	0 (control)	1 (experimental)
Mostra	7	7
Absents	0	0
Mitjana aritmètica	20,143	20,000
Desviació típica	3,579	3,464
Valor mínim	17,000	16,000
Valor màxim	27,000	25,000

*Taula 7: resultats del posttest d'autonomia*

Observem que les mitjanes aritmètiques que han obtingut ambdós grups al posttest encara són més similars que les del pretest, tot i que  $G_0$  continua mostrant-se una mica més dependent emocionalment que  $G_1$ . Els valors mínims i màxims de  $G_0$  també són lleugerament superiors als de  $G_1$  en aquesta prova.

Quan apliquem la prova de Levene per comparar  $G_0$  i  $G_1$  al posttest d'autonomia, obtenim un valor de  $p$  superior a 0,05, de manera que es compleix el supòsit d'igualtat de variàncies d'error:

**Prova d'igualtat de variàncies de Levene**

Medicions	F	df <sub>1</sub>	df <sub>2</sub>	p
POSTTEST 1	0,007	1	12	0,933

*Taula 8: prova de Levene per al posttest d'autonomia*

Si fem a la prova t de Student per al posttest, el resultat també ens dona un valor de  $p$  major de 0,05, fet que ens confirma que es compleix la hipòtesi nul·la que  $G_0$  i  $G_1$  són iguals:

<sup>6</sup> **t**: valor que determina la validesa de la hipòtesi nul·la, i que es calcula dividint la diferència mesurada per la dispersió en les dades de la mostra; com més gran sigui la magnitud de t, més s'argumenta en contra de la hipòtesi nul·la.

**df**: graus de llibertat, o nombre de categories independents.

**p**: valor  $p$ , o probabilitat que es produeixi el resultat observat o un resultat encara més extrem si la hipòtesi nul·la és certa.

### **t de Student per a mostres independents**

<b>Medicions</b>	<b>t</b>	<b>df</b>	<b>p</b>
POSTTEST 1	0,076	12	0,941

Taula 9: t de Student per al posttest d'autonomia

## 6.2 Test d'autonomia: comparació de resultats

Pel que fa G0, quan acarem els resultats dels pretests d'autonomia amb els dels posttests veiem que el valor de  $p$  és superior a 0,05, fet que ens indica que la diferència entre els resultats d'ambdues proves no és estadísticament significativa. A G0 no se li ha aplicat l'estil docent favorable al guany d'autonomia, de manera que era previsible que la comparació entre les puntuacions del pretest i del posttest no indiqués cap variació en l'índex d'autonomia de l'alumnat.

### **t de Student per a mostres aparellades**

<b>Medició 1</b>	<b>Medició 2</b>	<b>t</b>	<b>df</b>	<b>p</b>
PRETEST 1 - POSTTEST 1		-0,194	6	0,853

Taula 10: t de Student per al pretest i el posttest d'autonomia del grup control

De fet, podem comprovar que tant les mitjanes aritmètiques com els coeficients de variància d'ambdues proves són pràcticament idèntics:

### **Descriptius estadístics<sup>7</sup>**

<b>Medicions</b>	<b>N.M. arit.</b>	<b>DT</b>	<b>EE</b>	<b>Coef. de variància</b>
PRETEST 1	7 20,000	3,464	1,309	0,173
POSTTEST 1	7 20,143	3,579	1,353	0,178

Taula 11: descriptius estadístics per al pretest i el posttest d'autonomia del grup control

Si analitzem més detalladament les dades obtingudes, veiem que els valors de  $p$  per a cada un dels ítems que s'avaluen a la prova d'autonomia tampoc indiquen cap diferència estadísticament significativa entre el pretest i el posttest:

### **t de Student per a mostres aparellades**

<b>Medició 1</b>	<b>Medició 2</b>	<b>Ítem</b>	<b>p</b>
PRETEST 1	POSTTEST 1	Assertivitat	0,736
PRETEST 1	POSTTEST 1	Autoconfiança	0,457
PRETEST 1	POSTTEST 1	Sociabilitat	0,818

Nota:  $p > 0,05$  a tots els ítems

Taula 12: t de Student per al pretest i el posttest d'autonomia del grup control

<sup>7</sup> **N:** quantitat de la mostra  
**DT:** desviació estàndard, o típica  
**EE:** error estàndard, o típic

Pel que fa a G1, si comparem els resultats dels pretests i els posttests d'autonomia observem que el valor de  $p$  novament és superior a 0,05 i, per tant, la diferència entre ambdues proves tampoc no és estadísticament significativa. Tanmateix, a aquest grup sí que se li ha aplicat l'estil docent favorable al guany d'autonomia, així que en aquest cas era desitjable que els resultats del posttest mostressin un increment en l'índex d'autonomia de l'alumnat. En canvi, la comparació entre el pretest i el posttest ens demostra que l'aplicació de l'estil docent que hem escollit per a la nostra intervenció a l'aula no ha millorat el nivell d'autonomia dels estudiants de G1.

**t de Student per a mostres aparellades**

Medició 1	Medició 2	t	df	p
PRETEST 1	POSTTEST 1	-0,471	6	0,654

*Taula 13: t de Student per al pretest i el posttest d'autonomia del grup experimental*

**Descriptius estadístics**

	N	M. arit.	DT	EE	Coef. de variància
PRETEST 1	7	19,429	2,299	0,869	0,118
POSTTEST 1	7	20,000	3,464	1,309	0,173

*Taula 14: descriptius estadístics per al pretest i el posttest d'autonomia del grup experimental*

Quan observem els resultats obtinguts per a cada un dels ítems que s'avaluen a la prova d'autonomia, veiem que els valors de  $p$  no indiquen cap diferència estadísticament significativa entre el pretest i el posttest:

**t de Student per a mostres aparellades**

Medició 1	Medició 2	Ítem	p
PRETEST 1	POSTTEST 1	Assertivitat	0,231
PRETEST 1	POSTTEST 1	Decisió	0,094
PRETEST 1	POSTTEST 1	Autoconfiança	0,689
PRETEST 1	POSTTEST 1	Sociabilitat	0,631

*Nota:  $p > 0,05$  a tots els ítems*

*Taula 15: t de Student per al pretest i el posttest d'autonomia del grup experimental*

No obstant això, cal tenir en compte que només vam poder aplicar la nostra innovació metodològica durant 3 de les 6 sessions que vam impartir al grup experimental, ja que com hem dit anteriorment, l'estil docent favorable al guany d'autonomia de l'alumnat interferia negativament en la gestió de l'aula.

### 6.3 Test de creativitat

LA PVEC4 és una prova de 4 preguntes amb resposta lliure que valora la creativitat de l'alumnat. La puntuació obtinguda és correlativa a la capacitat creativa de l'individu.

Primerament, fixem-nos en els resultats del pretest:

	PRETEST 2 (CREATIVITAT)	
	0 (control)	1 (experimental)
Mostra	7	7
Absents	0	0
Mitjana aritmètica	52,429	<b>67,000</b>
Desviació típica	20,288	43,267
Valors mínims	32,000	25,000
Valors màxims	86,000	141,000

Taula 16: resultats del pretest de creativitat

Podem comprovar que G1 és el que obté una puntuació més alta pel que fa a la creativitat, ja que la seva mitjana aritmètica és superior a la de G0. Els resultats de la desviació típica de G1 també ens indiquen que hi ha força dispersió entre els valors obtinguts, ja que alguns dels alumnes han tret puntuacions significativament baixes, i d'altres significativament altes, respecte de la mitjana.

	PRETEST 2 (CREATIVITAT)						
	1 (experimental)						
	BPM	IMR	JBS	JCE	JTT	MBS	MSF
Mostra	1	1	1	1	1	1	1
Dades no disponibles	0	0	0	0	0	0	0
Mitjana aritmètica	40,000	57,000	114,000	<b>25,000</b>	52,000	<b>141,000</b>	40,000

Mitjana aritmètica del grup experimental:  $\bar{x}$  67

Taula 17: mitjana aritmètica per alumne al pretest de creativitat

Quan fem la prova de Levene per comparar G0 i G1 al pretest de creativitat, observem que el valor de  $p$  és superior a 0,05 i, per tant, ens confirma que es compleix el supòsit d'igualtat de variàncies d'error:

Prova d'igualtat de variàncies de Levene				
Medicions	F	df <sub>1</sub>	df <sub>2</sub>	p
PRETEST 2	1,971	1	12	0,186

Taula 18: prova de Levene per al pretest de creativitat

La prova t de Student també demostra que el valor  $p$  és superior a 0,05, de manera que es compleix la hipòtesi nul·la que el grup control i el grup experimental són iguals:

<b>t de Student per a mostres independents</b>			
<b>Medicions</b>	<b>t</b>	<b>df</b>	<b>p</b>
PRETEST 2	-0,807	12	0,436

*Taula 19: t de Student per al pretest de creativitat*

A continuació, presentem els resultats del posttest:

	<b>POSTTEST 2 (CREATIVITAT)</b>	
	<b>0 (control)</b>	<b>1 (experimental)</b>
Mostra	7	7
Absents	0	0
Mitjana aritmètica	<b>49.429</b>	<b>49.571</b>
Desviació típica	22.999	31.015
Valors mínims	26.000	30.000
Valors màxims	87.000	117.000

*Taula 20: resultats del posttest de creativitat*

Observem que les mitjanes aritmètiques d'ambdós grups han baixat aproximadament un 25% respecte dels resultats del pretest, fins al punt que pràcticament s'han igualat; així doncs, podem afirmar que els resultats del posttest de G1 han fet una regressió a la mitja. Els valors de la desviació típica de G0 i G1 també s'han anivellat força en comparació amb els del pretest.

El fet que tant els participants del grup control com els del grup experimental hagin obtingut valors de creativitat inferiors després de la nostra intervenció educativa indica que implementació de la nostra innovació metodològica no ha tingut una repercussió significativa en els estudiants. La davallada en els resultats del posttest de creativitat probablement es deu a variables estranyes, com ara l'absència de part de l'alumnat de G0 i G1 durant les nostres classes a causa de la sortida voluntària d'una setmana lectiva de durada, o la disminució significativa del nombre de mostres —respecte dels pretests— degut al caràcter voluntari de la participació en aquestes proves.

Quan apliquem la prova de Levene per comparar G0 i G1 al posttest de creativitat, comprovem que el valor de  $p$  és superior a 0,05. Aquest resultat ens confirma que es compleix el supòsit d'igualtat de variàncies d'error:

<b>Prova d'igualtat de variàncies de Levene</b>				
<b>Medicions</b>	<b>F</b>	<b>df<sub>1</sub></b>	<b>df<sub>2</sub></b>	<b>p</b>
POSTTEST 2	0,007	1	12	0,933

*Taula 21: prova de Levene per al posttest de creativitat*

La prova t de Student també confirma que el valor  $p$  és superior a 0,05; així doncs, es compleix la hipòtesi nul·la que el grup control i el grup experimental són iguals:

<b>t de Student per a mostres independents</b>			
<b>Medicions</b>	<b>t</b>	<b>df</b>	<b>p</b>
POSTTEST 2	-0,010	12	0,992

Taula 22: t de Student per al posttest de creativitat

#### 6.4 Test de creativitat: comparació de resultats

Si acarem les puntuacions dels pretests de creativitat de G0 amb les dels posttests, podem comprovar que el valor de  $p$  és superior a 0,05, de manera que la diferència entre els resultats d'ambdues proves no es pot considerar estadísticament significativa. Recordem que a les classes de G0 no hem emprat l'estil docent favorable al guany d'autonomia i, per tant, ja podíem preveure que la comparació entre les puntuacions del pretest i del posttest no mostraria cap variació rellevant quant a l'índex de creativitat de l'alumnat.

<b>t de Student per a mostres aparellades</b>				
<b>Medició 1</b>	<b>Medició 2</b>	<b>t</b>	<b>df</b>	<b>p</b>
PRETEST 2	POSTTEST 2	1,179	6	0,283

Taula 23: t de Student per al pretest i el posttest de creativitat del grup control

Podem comprovar que hi ha poques diferències entre les mitjanes aritmètiques d'ambdues proves, així com entre els coeficients de variància.

<b>Descriptius estadístics</b>				
<b>Medicions</b>	<b>N.M. arit.</b>	<b>DT</b>	<b>EE</b>	<b>Coef. de variància</b>
PRETEST 2	7 52,429	20,288	7,668	0,387
POSTTEST 2	7 49,429	22,999	8,693	0,465

Taula 24: descriptius estadístics per al pretest i el posttest de creativitat del grup control

Quan analitzem els resultats més detingudament, ens adonem que els valors de  $p$  per a cada un dels ítems que s'avaluen a la prova de creativitat tampoc ofereixen cap diferència estadísticament significativa entre el pretest i el posttest:

<b>t de Student per a mostres aparellades</b>			
<b>Medició 1</b>	<b>Medició 2</b>	<b>Ítem</b>	<b>p</b>
PRETEST 2	POSTTEST 2	Originalitat	0,285
PRETEST 2	POSTTEST 2	Fluïdesa	0,534
PRETEST 2	POSTTEST 2	Flexibilitat	0,413

Nota:  $p > 0,05$  a tots els ítems

Taula 25: t de Student per al pretest i el posttest de creativitat del grup control

Quant a les puntuacions dels pretests i els posttests de creativitat de G1, la comparació entre els resultats d'ambdues proves ens mostra que el valor de  $p$  és superior a 0,05, així que la diferència no és estadísticament significativa. Però com en aquest grup sí que hem aplicat la nostra innovació metodològica, idealment hauríem d'haver vist un increment en l'índex de creativitat. Tanmateix, les dades obtingudes ens demostren que l'estil docent que hem emprat a l'aula no ha tingut cap mena de repercussió en els nivells de creativitat dels estudiants de G1.

#### **t de Student per a mostres aparellades**

Medició 1	Medició 2	t	df	p
PRETEST 2	POSTTEST 2	1,359	6	0,223

*Taula 26: t de Student per al pretest i el posttest de creativitat del grup experimental*

#### **Descriptius estadístics**

Medicions	N	M. arit.	DT	EE	Coef. de variància
PRETEST 2	7	67,000	43,267	16,353	0,646
POSTTEST 2	7	49,571	31,015	11,723	0,626

*Taula 27: descriptius estadístics per al pretest i el posttest de creativitat del grup experimental*

Si ens fixem en els resultats de cada un dels ítems que s'avaluen a la prova de creativitat, observem que els valors de  $p$  tampoc no indiquen cap diferència estadísticament significativa entre el pretest i el posttest:

#### **t de Student per a mostres aparellades**

Medició 1	Medició 2	Ítem	p
PRETEST 2	POSTTEST 2	Originalitat	0,186
PRETEST 2	POSTTEST 2	Fluïdesa	0,416
PRETEST 2	POSTTEST 2	Flexibilitat	0,172

*Nota:  $p > 0,05$  a tots els ítems*

*Taula 28: t de Student per al pretest i el posttest de creativitat del grup experimental*

Recordem, però, que només vam poder aplicar la nostra innovació metodològica a 3 de les 6 sessions que vam impartir al grup experimental, ja que ens dificultava la bona gestió de l'aula.

### *6.5 Text descriptiu dinàmic*

Finalment, presentem els resultats que va obtenir l'alumnat de G0 i G1 a un dels exercicis avaluable que van realitzar durant la tercera sessió de la nostra intervenció. Tanmateix, no podem contrastar les dades obtingudes amb altres dades anteriors —tot i que són quantitatives—, ja que no disposem d'exercicis previs de les mateixes característiques. No obstant això, les volem mostrar perquè tenen un cert interès com a estudi dels resultats

acadèmics del grup control i del grup experimental, ja que reflecteixen els coneixements previs, les habilitats i les competències de l'alumnat en el context real de l'aula, i tenen relació amb el nivell de creativitat de l'alumnat —i, per tant, amb els resultats del pretest 2.

L'exercici consisteix en la redacció d'un text descriptiu dinàmic breu —d'unes 10 línies, aproximadament— a partir de la projecció d'una fotografia de l'amfiteatre de Tarragona a l'aula<sup>8</sup> en què l'alumnat ha d'aplicar els coneixements que ha après a la sessió anterior.

	TEXT DESCRIPTIU	
	0 (control)	1 (experimental)
Mostra	12	13
Mitjana aritmètica	8.754	8.192
Desviació típica	0.836	0.782
Valors mínims	7.000	6.700
Valors màxims	9.750	9.500

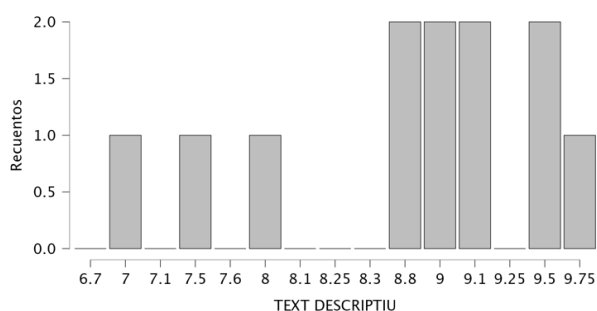
Taula 29: descriptius estadístics per a les qualificacions del text descriptiu dinàmic breu

GRUP	Qualificació	Freqüència	%	GRUP	Qualificació	Freqüència	%
0	7	1	8.333	1	6,7	1	7.692
	7,5	1	8.333		7,1	1	7.692
	8	1	8.333		7,6	1	7.692
	8,8	2	16.667		8	1	7.692
	9	2	16.667		8,1	2	15,385
	9,1	2	16.667		8,25	1	7.692
	9,5	2	16.667		8,3	3	23.077
	9,75	1	8.333		9	1	7.692
	Total	12	100,000		9,25	1	7.692
					9,5	1	7.692
			Total	13	100,000		

Taula 30: qualificacions i freqüències per al text descriptiu dinàmic breu

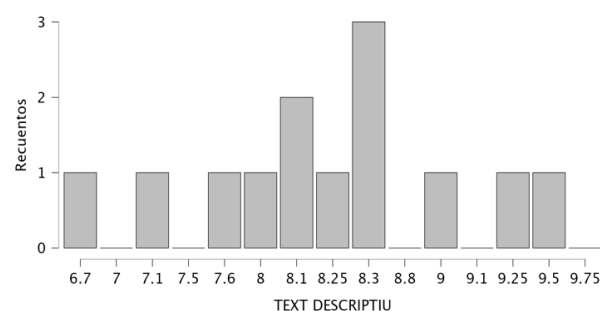
### Qualificacions de TEXT DESCRIPTIU (relació freqüència/qualificació)

#### Grup control (0)



Gràfic 5: qualificacions i freqüències per al grup control

#### Grup experimental (1)



Gràfic 6: qualificacions i freqüències per al grup experimental

<sup>8</sup> Vegeu l'enunciat d'aquesta activitat a l'Annex 4.

## 7. Discussió

A partir de l'observació directa de 2 grups de 2n d'ESO de l'IET durant les classes de Llengua Catalana i Literatura, vam detectar 2 necessitats que calia treballar a l'aula: el foment de l'autonomia i l'estimulació de la creativitat. Per aquest motiu, i a partir de la informació obtinguda d'investigacions pedagògiques prèvies, ens vam plantejar l'aplicació de l'estil docent favorable al guany d'autonomia de l'alumnat proposat per Johnmarshall Reeve (Reeve et al., 1999), el qual basa el seu funcionament en la figura del professor. Segons l'autor, els docents que adopten aquesta metodologia són perfectament capaços de generar un ventall molt ampli de beneficis educativament rellevants per a ells mateixos, per als estudiants i per a la generació d'un bon clima a l'aula. Altres autors, com Raija Hämäläinen, relacionen l'estil docent de suport a l'autonomia amb l'increment de la creativitat dels alumnes. En el seu repàs extensiu de les investigacions recents sobre la creativitat i l'aprenentatge cooperatiu (Hämäläinen i Vähäsantanen, 2011), l'autora —des d'una concepció del rol docent molt similar a la de Reeve— detecta la importància del paper del professor com a «director d'orquestra» dels processos educatius. En aquest sentit, l'estudi de Hamid Marashi aplicat a l'aprenentatge de llengües (Marashi i Khatami, 2017) apunta en la mateixa direcció. Al seu torn, Rafael I. Segundo descriu un estil docent favorable a la creativitat amb característiques molt similars a les descrites per Reeve i Hämäläinen, tot i que no pot demostrar l'existència d'una correlació directa amb el guany d'autonomia (Segundo et al., 2020).

El primer pas del nostre estudi va ser identificar quin dels 2 cursos observats (2n A i 2n F) havia d'esdevenir el grup experimental, i quin havia de ser el grup control. Si bé inicialment vam identificar —juntament amb la professora de català dels estudiants— que la classe de 2n A era la més adient per a la implementació de la nostra innovació metodològica, ja que es mostrava menys autònoma i creativa en les dinàmiques a l'aula —i, per tant, en principi li corresponia el rol de grup experimental—, els pretests 1 i 2 ens han demostrat posteriorment que en realitat els problemes detectats afecten més l'alumnat de 2n F (grup control), ja que ha obtingut puntuacions més elevades pel que fa a la dependència emocional, i més baixes quant a la creativitat. A partir dels resultats del pretest 1 (autonomia), hem observat que *a*) la diferència entre ambdós grups no és especialment rellevant — $\bar{x}=20$  a G0, i  $\bar{x}=19,4$  a G1—, i *b*) les mitjanes d'ambdós grups estan dins, o molt a prop, del llindar de la normalitat quant al grau d'autonomia<sup>9</sup>;

---

<sup>9</sup> Valoració dels resultats: de 12 a 20 punts, tendència a ser més independent o autònom; de 20 a 28 punts, tendència normal; de 28 a 36 punts, tendència a ser més dependent.

no obstant això, és cert que 2n F (G0) ha obtingut una mitjana una mica superior a la de 2n A (G1), fet que ens indica que en realitat 2n F és un grup més dependent —o menys autònom— que 2n A. Quant als resultats del pretest 2 (creativitat), veiem que la puntuació obtinguda per G1 és una mica superior (+21,7%) a la de G0. Per tant, podem comprovar que la designació de grups no ha sigut l'adequada, ja que s'ha basat en una presumpció errònia que els resultats de les proves finalment ens han obligat a refutar.

El segon pas va ser aplicar la nostra innovació metodològica al grup de 2n A. L'objectiu era implementar un estil docent en què s'evitava donar les solucions dels exercicis, s'escoltava activament l'alumnat i es mostrava interès en respondre les seves preguntes, es respectava l'estil propi de treball i les motivacions intrínseques dels estudiants, es valoraven les seves preferències i es tendia a donar menys ordres i a fomentar l'expressió de les seves opinions personals. Però durant els primers dies de la nostra intervenció educativa vam observar que els alumnes de 2n A eren força actius i extravertits, i parlaven constantment entre ells —situació fomentada per la distribució de la classe, ja que la manca d'espai obliga els estudiants a seure en parelles i grups de 3—, de manera que la metodologia que havíem escollit per a aquest grup fomentava encara més les converses i les interrupcions. Així doncs, la seva dinàmica de grup només ens va permetre aplicar l'estil docent de foment de l'autonomia a 3 de les 6 sessions que els vam impartir en total, ja que ens dificultava la bona gestió de l'aula.

Hi ha hagut diversos factors que han influït en el nostre estudi. El primer, i potser el més important, és la limitació temporal. Per una banda, la nostra intervenció havia de tenir una durada determinada per tal de no interrompre el funcionament normal del curs; i per l'altra, ens havia de permetre tenir prou temps per desenvolupar la nostra SdA. Però en comparació amb tot un curs escolar, 3 setmanes no permeten fer un estudi que pugui aportar la quantitat de dades necessària per obtenir uns resultats concloents. El segon és el conjunt de variables estranyes que s'han produït, com ara l'assistència d'alguns alumnes de G0 i G1 a una sortida voluntària —i, consegüentment, la seva absència a classe durant 2 de les 6 sessions que vam impartir—, o el fet que la participació dels estudiants en els pretests i els posttests fos voluntària, ja que aquestes proves no podien formar part de l'avaluació i, degut al temps que requeria realitzar-les, tampoc es podien fer a l'aula. El tercer i últim factor que ha interferit en aquest estudi ha sigut la dinàmica de G1 a classe, juntament amb els seus resultats als pretests; la realitat del dia a dia a l'institut i l'anàlisi de les dades obtingudes ens han demostrat que si bé hi ha hagut una manca d'iniciativa i d'originalitat a l'aula per part de l'alumnat de 2n A, el grup ha obtingut

uns paràmetres d'autonomia i de creativitat que no s'adiuen amb els problemes que havíem detectat inicialment. En aquest sentit, si es vol replicar aquest experiment, aconsellem fer els pretests amb prou antelació com per poder comprovar prèviament els nivells d'autonomia i de creativitat de la mostra de l'estudi i assignar correctament els rols de grup control i grup experimental.

## 8. Conclusions

La pregunta que va originar la nostra investigació va ser si l'estil docent favorable al guany d'autonomia de l'alumnat (Reeve et al., 1999) serviria per fomentar l'autonomia i la creativitat dels estudiants. Aquest plantejament va originar la nostra hipòtesi, segons la qual si s'empra l'estil docent proposat per Reeve a l'aula es produeix un augment significatiu de l'autonomia i la creativitat de l'alumnat. El resultat esperat implicava l'assoliment d'uns objectius específics: que els estudiants experimentessin l'autovalidació o «satisfacció de l'autonomia» (Reeve i Cheon, 2021) —és a dir, que tinguessin més confiança en ells mateixos i en les seves capacitats— i guanyessin assertivitat. Al seu torn, l'adquisició o la millora d'aquestes habilitats havia d'incrementar la creativitat de l'alumnat (Hämäläinen i Vähäsantanen, 2011) i, per tant, la producció d'idees pròpies, originals i innovadores.

Els resultats dels pretests i els posttests del grup control (G0) i del grup experimental (G1) ens han permès posar a prova la validesa de la nostra hipòtesi. Si comparem els nivells d'autonomia i de creativitat anteriors i posteriors a la implementació de la nostra innovació metodològica, veiem que pel que fa a l'autonomia, la mitjana aritmètica de G0 i G1 pràcticament no varia entre el pretest i el posttest — $\bar{x}$  es manté en un valor aproximat de 20—; a més, el valor de  $p$  en ambdues proves és superior a 0,05 per a ambdós grups, de manera que no podem considerar que s'hagi produït cap variació estadísticament significativa. Quant a la creativitat, la mitjana aritmètica de G0 i G1 també és superior a 0,05, i obté valors un 25% més baixos al posttest —respecte del pretest—; si tenim en compte que només hem implementat l'estil docent favorable al guany d'autonomia a G1, aquests resultats ens demostren que la nostra innovació metodològica no ha tingut cap impacte significatiu en l'alumnat, i que la disminució del nivell de creativitat segurament ve determinat per variables estranyes, com són l'absència d'alguns alumnes d'ambdós grups a un 50% de les nostres sessions, o la manca de consistència de 2/3 de la mostra del nostre estudi pel que fa a la participació en els pretests i els posttest. Per tot plegat, hem de considerar que els resultats que hem obtingut refuten la validesa de la nostra hipòtesi.

## 9. Referències

- Castillero Mimenza, O. (2 de març de 2018). La taxonomía de Bloom: una herramienta para educar. *Psicología y Mente*. <https://psicologiaymente.com/desarrollo/taxonomia-de-bloom>
- Fernández López, V. (21 de setembre de 2022). Test ¿Eres un dependiente emocional? *Webconsultas. Revista de Salud y Bienestar*. <https://www.webconsultas.com/mente-y-emociones/test-de-psicologia/test-eres-un-dependiente-emocional-11856>
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. (2017). *Marc de la innovació pedagògica a Catalunya*. [https://xtec.gencat.cat/web/.content/innovacio/marc-innovacio-pedagogica/documents/marc\\_dinnovacio\\_pedagogica.pdf](https://xtec.gencat.cat/web/.content/innovacio/marc-innovacio-pedagogica/documents/marc_dinnovacio_pedagogica.pdf)
- Gillies, R. M. (2014). Developments in Cooperative Learning: Review of Research. *Anales de Psicología*, 30(3), 792-801. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201191>
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of intelligence*. Nova York, McGraw-Hill.
- Hämäläinen, R., i Vähäsantanen, K. (2011). Theoretical and pedagogical perspectives on orchestrating creativity and collaborative learning. *Educational Research Review*, 6(3), 169-184. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.08.001>
- Jiménez González, J. E., Artilles Hernández, C., Rodríguez Rodríguez, C., i García Miranda, E. (2007). *PVEC4. Prueba verbal de creatividad. Baremos para la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria*. Gobierno de Canarias. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa. [https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/.content/publicaciones/archivos/documento/libro\\_pvec\\_4.pdf](https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/.content/publicaciones/archivos/documento/libro_pvec_4.pdf)
- Johnson, D. W., i Johnson, R. T. (1979). Conflict in the Classroom: Controversy and Learning. *Review of Educational Research*, 49(1), 51–69. <https://doi.org/10.3102/00346543049001051>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., i Stanne, M. B. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. [https://www.researchgate.net/publication/220040324\\_Cooperative\\_learning\\_methods\\_A\\_meta-analysis/link/00b4952b39d258145c000000/download?tp=eyJjb250ZXh0Ijpb7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19](https://www.researchgate.net/publication/220040324_Cooperative_learning_methods_A_meta-analysis/link/00b4952b39d258145c000000/download?tp=eyJjb250ZXh0Ijpb7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19)

- Marashi, H., i Khatami, H. (2017). Using cooperative learning to boost creativity and motivation in language learning. *Journal of Language and Translation*, 7(1), 43-58. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.20088590.2017.7.1.4.8>
- Margalef García, L., i Arenas Martija, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 47, 13-31. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328828002>
- Montagud, N. (2020, 8 de setembre). Coevaluación: qué es, características, ventajas e inconvenientes. *Psicología y Mente*. <https://psicologiaymente.com/desarrollo/coevaluacion>
- Moreno Bayardo, M. G. (1995). Investigación e innovación educativa. *La Tarea, Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE*, 7, 20-22. <https://docplayer.es/63546196-Investigacion-e-innovacion-educativa.html>
- Reeve, J., Bolt, E., i Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of educational psychology*, 91(3), 537. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.91.3.537>
- Reeve, J., i Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, 56(1), 54-77. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1862657>
- Regader, B. (2015, 2 de juny). La Teoría del Aprendizaje de Jean Piaget. *Psicología y Mente*. <https://psicologiaymente.com/desarrollo/teoria-del-aprendizaje-piaget>
- Regader, B. (2015, 1 de juny). La Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky. *Psicología y Mente*. <https://psicologiaymente.com/desarrollo/teoria-sociocultural-lev-vygotsky>
- Segundo Marcos, R. I., Fernández, V. L., González, M. T. D., i Phillips-Silver, J. (2020). Promoting children's creative thinking through reading and writing in a cooperative learning classroom. *Thinking Skills and Creativity*, 36. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100663>
- Sharan, S. (1980). Cooperative learning in small groups: Recent methods and effects on achievement, attitudes, and ethnic relations. *Review of educational research*, 50(2), 241-271. <https://doi.org/10.3102/00346543050002241>
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning. *Review of educational research*, 50(2), 315-342. <https://www.jstor.org/stable/1170149>

Slavin, R. E., i Johnson, R. T. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.

Torrance, E. P. (1966). Torrance tests of creative thinking. *Educational and psychological measurement*. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/t05532-000>

## ANNEXOS

## Annex 1. Declaració responsable



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

### Declaració responsable sobre els aspectes ètics del Treball de Fi de Màster (TFM) / Treball de Fi de Grau (TFG) proposat

Els aspectes ètics són fonamentals per a la Universitat Rovira i Virgili. Per això, cal que realitzeu la següent avaluació ètica sobre el vostre treball de fi de màster (TFM) / treball de fi de grau (TFG), segons correspongui. Responeu **SÍ** / **NO** a les preguntes que es detallen a continuació. Si totes les vostres respostes són **NO**, no es necessiten més detalls que la vostra signatura. Si, en canvi, responeu **SÍ** a alguna de les preguntes següents, es requereix, segons objecte d'estudi i comitè d'avaluació i seguiment competent:

- CEIm-IISPV: ....Informe favorable
- CEEA: .....Informe favorable
- CEIPSA:.....Declaració responsable i compromís formal del professorat i alumnat implicat pel que fa al seguiment de la normativa aplicable, segons consta al final del document.

#### Nom del professor/a responsable:

Yaiza De la Cruz Moran

#### Nom de l'alumne/a:

Mariona Bertomeu Canturri

#### Ensenyament:

Màster en Formació del Professorat d'ESO i Batxillerat, FP i Ensenyament d'Idiomes

Títol del  TFM /  TFG (marqueu la casella que correspongui)

L'estil docent favorable al guany d'autonomia de l'alumnat en el context de l'Educació Secundària Obligatòria.

**Breu descripció del TFM / TFG** (màx. 1000 caràcters, espais inclosos):

Estudi quasiexperimental amb grup control sobre l'impacte de l'aplicació de l'estil docent favorable al guany d'autonomia en l'alumnat a 2n d'ESO.

Indiqueu si el TFM / TFG que voleu desenvolupar inclou algun d'aquests aspectes.

Apartat	Sí	No
<b>1. Embrions/fetus humans</b>		
Implica cèl·lules mare embrionàries humanes (CMEH)?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Implica l'ús d'embrions humans?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Implica l'ús de teixits / cèl·lules fetals humanes?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<b>2. Éssers humans</b>		
Implica la participació d'éssers humans?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Són voluntaris en l'àmbit de les ciències socials o les humanitats?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

• Són persones incapacitades per donar el seu consentiment informat?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
• Són individus o grups vulnerables?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
• Són menors d'edat?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Són pacients?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
• Són voluntaris sans per a estudis mèdics?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Implica intervencions físiques en els participants?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<b>3. Cèl·lules/teixits humans</b>		
Implica cèl·lules o teixits humans (diferents dels embrions/fetus humans de la secció 1)?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<b>4. Dades de caràcter personal i privacitat</b>		
Implica la recollida i/o tractament de dades personals?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
• Implica la recollida i/o tractament de dades personals sensibles, com ara, salut, vida sexual, raça, opinió política, conviccions religioses o filosòfiques?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
• Implica el tractament d'informació genètica?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
• Implica el seguiment o observació tecnològic dels participants (com ara dades de vigilància o localització, i dades WAN, com ara adreça IP, MAC, <i>cookies</i> , etc.)?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Implica un tractament de dades personals recopilades prèviament a aquest TFG/TFM (ús secundari)?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<b>5. Animals</b>		
Implica experimentació amb animals	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<b>6. Països tercers</b>		
Cas que es desenvolupi, de manera total o parcial, en països que no pertanyen a la Unió Europea, el projecte d'R+D+I planteja problemes potencials d'ètica?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Teniu previst utilitzar recursos locals (per exemple, mostres de teixits animals o animals, material genètic, animals vius, restes humanes, materials de valor històric, mostres de fauna o flora en perill d'extinció, etc.)?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Teniu previst importar material (incloses les dades personals) de països que no pertanyen a la Unió Europea a la Unió Europea?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Teniu previst exportar material (incloses les dades personals) des de la Unió Europea a països que no pertanyen a la Unió Europea?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Cas que el projecte generi beneficis i impliqui països de baixos ingressos i/o baixos ingressos mitjans, teniu previst les accions de repartiment de beneficis?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Podria la situació al país posar en risc els participants?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<b>7. Medi Ambient/Salut i protecció</b>		
Implica l'ús d'elements que poden causar danys al medi ambient, animals o plantes?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

Tracta sobre la fauna i/o flora en perill d'extinció i/o àrees protegides?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Implica l'ús d'elements que poden causar danys als humans, inclòs el personal investigador?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<b>8. Ús dual</b>		
Implica productes de doble ús en el sentit del Reglament 428/2009 <sup>1</sup> o altres articles per als quals es requereix autorització?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<b>9. Focus exclusiu sobre aplicacions civils</b>		
Podria necessitar aclariments en relació amb un enfocament exclusiu sobre aplicacions civils?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<b>10. Ús malintencionat dels resultats</b>		
Té potencial perquè els seus resultats siguin utilitzats malament?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<b>11. Altres aspectes ètics</b>		
Hi ha algun altre aspecte ètic que hauria de ser pres en consideració? Especifiqueu, si us plau:	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Confirmem que hem valorat tots els aspectes ètics descrits més amunt i que, en cas afirmatiu, els signataris ens comprometem formalment, segons objecte d'estudi i comitè d'avaluació i seguiment competent, a:

- CEIm-IISPV: ....Elaborar una descripció dels problemes ètics implicats i la documentació requerida, d'acord amb les indicacions de la "Guia de l'investigador/a".
- CEEA: .....Elaborar una descripció dels problemes ètics implicats i la documentació requerida, d'acord amb les indicacions de la "Guia de l'investigador/a".
- CEIPSA:.....Actuar d'acord amb la normativa aplicable en cas que el treball en qüestió tingui implicacions ètiques i respectar les recomanacions ètiques que emanin d'aquest Comitè.

Seguir les directrius establertes a la "Guia de l'investigador/a" i la "Guia sobre protecció de dades personals en els Treballs de Fi de Grau i Màster de la Universitat Rovira i Virgili".

Respectar la confidencialitat de les dades personals que es puguin obtenir en l'activitat d'R+D+I, tant pel que fa a l'ús acadèmic com a la difusió pública de les mateixes. Si considerem que algun resultat de l'activitat

---

<sup>1</sup> Productes de doble ús són aquells productes, inclòs el suport lògic (software), i la tecnologia que puguin destinar-se a usos tant civils com militars i que inclouen tots els productes que puguin ser utilitzats tant per a usos no explosius com per ajudar a la fabricació d'armes nuclears o altres dispositius nuclears explosius. Veure [Reglament CE 428/2009 del Consell de 5 de maig de 2009](#).



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

d'R+D+I pogués arribar a afectar o pogués ser d'interès per a les persones o col·lectius participants, ho comunicarem amb antelació.

No utilitzar les dades personals obtingudes en el projecte per a altres estudis diferents. En aquest darrer supòsit, sol·licitarem abans el corresponent permís d'aquest Comitè.

Tarragona , 9 de maig de 2024

YAIZA DE LA CRUZ MORAN - DNI 48013009A  
Digitally signed by YAIZA DE LA CRUZ MORAN - DNI 48013009A  
Data: 2024-05-16 22:25:34

**Signatura del professor/a responsable**

BERTOMEU CANTURRI MARIONA - DNI 47772773W  
Firmado digitalmente por BERTOMEU CANTURRI MARIONA - DNI 47772773W  
Fecha: 2024.05.21 19:28:19 +02'00'

**Signatura de l'alumne/a**

Nota: Una vegada emplenat i signat, convertir el document a format PDF i enviar a l'adreça [carlos.garcia@urv.cat](mailto:carlos.garcia@urv.cat)

## Annex 2. Pretest/posttest d'autonomia



# Test d'autonomia i relacions socials

## a l'àmbit escolar

### Les teves inicials \*

Exemple: si et dius Laura Martínez García,  
escriu només les lletres LMG.

### 1. Quan fem algun treball en grup a l'institut, normalment...

- a) Jo decideixo què vull fer i què no, encara que els meus companys no hi estiguin d'acord.
- b) Em sento millor si els meus companys i jo ens posem d'acord a l'hora de prendre decisions.
- c) Faig sempre el que em diuen els meus companys, encara que no sigui el que jo realment vull fer.

### 2. Quan tinc dubtes sobre si he respost correctament els exercicis que ens ha manat el professor/a...

- a) Necessito que un amic/company em confirmi que totes les meves respostes són correctes abans de corregir els exercicis.
- b) Penso que segurament he fet bé la majoria d'exercicis, tot i que em sento millor si abans de corregir-los puc comparar les respostes dels exercicis més difícils amb les d'un amic/company.
- c) No faig res fins que els corregim, i si m'equivoco en alguns exercicis tampoc no passa res (apunto la resposta correcta i ja està).

**3. Si no estic d'acord amb el que diu el professor/a a classe, o penso que s'ha equivocat...**

- a) Aixeco la mà per dir el que penso al professor/a (educadament).
- b) Ho parlo amb un amic/company de confiança quan sortim de classe.
- c) No dic res al professor/a, però si els meus amics/companys opinen el mateix que jo, els dono la raó.

**4. Quan no he entès el que el professor/a ha explicat...**

- a) Ho pregunto als amics/companys.
- b) No dic res a ningú, i quan fem els exercicis copio les respostes del company que tinc al costat.
- c) No em fa vergonya demanar al professor/a que m'ho torni a explicar.

**5. Si he de triar un tema per fer una redacció...**

- a) Escullo el que més m'agrada a mi.
- b) Pregunto als companys quin tema han escollit, per si n'hi ha algun que a mi també m'agrada.
- c) Escullo el mateix tema que ha triat el meu amic/company.

**6. Quan fem treballs en grup...**

- a) Estic callat/ada pràcticament tota l'estona; prefereixo que els meus companys de grup prenguin les decisions.
- b) Sempre expresso les meves idees i punts de vista, encara que tingui opinions diferents de les dels companys de grup.
- c) Només parlo o opino quan estic d'acord amb el que diuen altres companys del grup.

**7. Si els meus amics falten algun dia a classe...**

- a) Preferiria que haguessin vingut, però parlo amb altres companys que em cauen bé.
- b) No passa res; m'ho passo bé igualment perquè tinc una bona relació amb la majoria de companys.
- c) Em sento sol/a i trist/a perquè em costa relacionar-me amb altres companys.

**8. L'opinió del meu millor amic o amiga es...**

- a) Menys important que la meva.
- b) Tant important com la meva.
- c) Més important que la meva.

**9. Si canvio la meva foto de perfil a les xarxes socials (WhatsApp, Instagram, TikTok)...**

- a) Necessito que a tots els meus amics els hi agradi.
- b) Si li agrada al meu millor amic o amiga, ja en tinc prou.
- c) Si jo estic segur/a que m'agrada, no la canviaré encara que la critiquin o se'n riguin.

**10. Quan hem de corregir exercicis a classe...**

- a) Prefereixo que el professor/a no em faci corregir cap exercici perquè em fa vergonya o perquè no estic segur/a de les meves respostes.
- b) Sovint aixeco el braç per donar la meva resposta.
- c) No em fa res que el professor/a em faci respondre els exercicis, sobretot si són els que he fet bé.

**11. Quan fem treballs en parella o en grup...**

- a) Els companys de vegades em demanen l'opinió a l'hora de prendre decisions.
- b) Sovint faig propostes o tinc idees que agraden als companys.
- c) Ningú em demana l'opinió perquè parlo poc o no tinc res a dir.

**12. Quan hem de fer manualitats a classe, jo...**

- a) Dono idees sobre el disseny i/o els materials que podem fer servir.
- c) Prefereixo anar al grup que fa les coses que a mi m'agraden o que se'm donen bé, sobretot si també hi ha algun dels meus amics.
- b) Vull anar al mateix grup que els meus amics; és igual si no m'agrada gaire el que han de fer, o si no se'm dona bé.

## Annex 3. Pretest/posttest de creativitat



# Prova verbal de creativitat

---

Les teves inicials \*

Exemple: si et dius Laura Martínez García,  
escriu només les lletres LMG.

## ACTIVITAT 1

---

Imagina't que un dia et despertes i t'adones que ni tu, ni els teus amics, ni la teva família, ni ningú del teu voltant podeu parlar. Pensa que no pots emetre cap so encara que obris la boca i ho intentis. Què creus que passaria? Què se t'acut que podries fer per comunicar-te amb els altres?

## ACTIVITAT 2

Mira aquest objecte:

---



És una ampolla de plàstic buida sense etiquetar. Intenta fer preguntes originals i diferents de les que faries normalment sobre aquesta ampolla, encara que puguin semblar estranyes.

Exemple de pregunta no vàlida: amb quin material l'han fabricat? / Exemple de pregunta vàlida: per quants llocs ha passat fins que ha arribat al supermercat?

### ACTIVITAT 3

---

Ara imagina't una bossa de plàstic amb anses, com les del supermercat. Normalment les fem servir per posar coses a dins. Pensa en altres usos diferents i originals que pot tenir aquesta bossa. Han de ser usos que no hagi pensat mai ningú, encara que que puguin semblar estranys.

### ACTIVITAT 4

Fixa't en aquests patins:

---



Intenta pensar què podries fer per millorar-los, perquè sigui més divertit fer-los servir, encara que se t'acudeixin coses estranyes o difícils de fer.

## Annex 4. Exercici de redacció: text descriptiu dinàmic breu

Observa aquesta imatge:



Redacta un text descriptiu dinàmic breu (màxim 10 línies) sobre aquest paisatge. Ha de ser subjectiu, i s'ha d'escriure en un registre formal. Tingues en compte les característiques pròpies d'aquest tipus de text (estructura, vocabulari, recursos literaris) i l'ordre que han de seguir els elements. Utilitza verbs d'acció.

## Annex 5. Situació d'Aprenentatge

*Les situacions d'aprenentatge són els escenaris que l'alumnat es troba a la vida real i que els centres educatius poden utilitzar per desenvolupar aprenentatges. Plantegen un context concret, una realitat actual, passada o previsible en el futur, en forma de pregunta o problema, en sentit ampli, que cal comprendre, i a la qual cal donar resposta o sobre la qual s'ha d'intervenir. És en resoldre-les que l'alumnat assoleix les competències específiques. Són propostes pedagògiques orientades al desenvolupament de les competències.*

Títol	<b>De ruta turística per Tarragona: el meu barri</b>
Curs (nivell educatiu)	2n d'ESO
Àrea	Llengua Catalana i Literatura

### DESCRIPCIÓ

*De ruta turística per Tarragona: el meu barri* és una situació d'aprenentatge de la matèria de Llengua Catalana i Literatura pensada per a qualsevol dels cursos de secundària, tot i que en aquest cas concret s'orienta a segon d'ESO.

Aquesta situació d'aprenentatge planteja a l'alumnat el repte de produir un text i una presentació oral de tipus descriptiu en llengua catalana a partir de l'elecció d'un espai rellevant i proper de la ciutat. Un cop els/les estudiants hagin vist i treballat les diverses característiques i tipologies de text descriptiu a l'aula (primer individualment, i posteriorment per parelles), formaran grups de 3 membres i faran una sortida per una zona propera al centre educatiu per tal de recollir la informació i el material gràfic necessaris per elaborar el text descriptiu corresponent, que els servirà com a base per a la producció de dues activitats grupals en format digital: l'enregistrament d'un vídeo (mitjançant el telèfon mòbil) de la presentació oral de l'espai que hagin escollit, i l'elaboració d'un tríptic informatiu sobre aquest espai i els elements més rellevants que s'hi poden trobar. Ambdues activitats es presentaran a través del Moodle i es qualificaran a partir de les rúbriques corresponents.

## SABERS

*Amb la realització d'aquesta situació d'aprenentatge es tractaran els sabers següents:*

Saber teòrics	
1	Text descriptiu: descripció d'espais. Coneixement del vocabulari descriptiu específic i de les estructures descriptives.
2	Text descriptiu: exposició oral d'un text descriptiu amb l'ús d'eines digitals.
3	El llenguatge literari: l'ús de figures retòriques per embellir un text descriptiu.
Saber pràctics (destreses)	
1	Planificació, redacció, revisió i edició en diferents suports de textos escrits. Correcció gramatical i ortogràfica. Propietat lèxica.
2	Ús dels signes bàsics de puntuació com a mecanisme organitzador del text escrit i la relació que tenen amb el significat.
3	Creació de textos a partir de l'apropiació de les convencions del llenguatge literari i en referència a models donats (imitació, transformació, continuació, etc.) en el context de l'expressió dels sentiments, les emocions i les experiències pròpies.
4	Utilització de plataformes virtuals per a la realització de projectes escolars.
Saber actitudinals	
1	Col·laboració activa i adequada entre tots els membres del grup.
2	Interès per aprendre i conèixer la història i els indrets rellevants de la ciutat.

## COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES

*Amb la realització d'aquesta situació d'aprenentatge s'afavoreix l'assoliment de les competències específiques següents:*

Competències específiques
Competència 3. Produir textos orals i multimodals amb coherència, claredat i registre adequats, atenent les convencions pròpies dels diferents gèneres discursius; participar en interaccions orals variades, amb autonomia, per expressar idees, sentiments i conceptes, construir coneixement i establir vincles personals.

Competència 5. Produir textos escrits i multimodals amb adequació, coherència, cohesió, aplicant estratègies elementals de planificació, redacció, revisió, correcció i edició, amb regulació dels iguals i autoregulació progressivament autònoma, i atenent les convencions pròpies del gènere discursiu triat per construir coneixement i donar resposta de manera informada, eficaç i creativa a demandes comunicatives concretes.

Competència 6. Cercar, seleccionar i contrastar informació procedent de diferents fonts de manera progressivament autònoma, avaluant-ne la fiabilitat i pertinència en funció dels objectius de lectura i evitant els riscos de manipulació i desinformació; integrar i transformar la informació en coneixement per comunicar-la, adoptant un punt de vista crític, personal i respectuós amb la propietat intel·lectual.

### TRACTAMENT DE LES COMPETÈNCIES TRANSVERSALS

*Competència ciutadana, competència emprenedora, competència personal, social i d'aprendre a aprendre i competència digital.*

Competència personal, social i d'aprendre a aprendre (CPSAA4 i CPSAA5).

Competència digital (CD1 i CD2).

### CRITERIS D'AVALUACIÓ

OBJECTIUS D'APRENTATGE		CRITERIS D'AVALUACIÓ	
1	Llegir i interpretar documents històrics i informatius sobre la ciutat mobilitzant els coneixements culturals.	1	Comprendre i interpretar el sentit global, l'estructura, la informació més rellevant i la intenció de l'emissor de textos escrits i multimodals senzills de diferents àmbits que responguin a diferents propòsits de lectura, realitzant-ne les inferències necessàries.
		2	Valorar el contingut i la forma de textos escrits i multimodals senzills avaluant-ne la qualitat, la fiabilitat i la idoneïtat del canal utilitzat, així com l'eficàcia dels procediments comunicatius emprats.
2	Elaborar textos descriptius orals i escrits (en suport paper i digital) i produir, analitzar i organitzar els elements propis del text descriptiu per construir les seves pròpies descripcions segons les pautes donades amb adequació, coherència i cohesió.	3	Planificar la redacció de textos descriptius adequats atesa la situació comunicativa, el destinatari, el propòsit i el canal; redactar esborranys i revisar-los amb ajuda del diàleg entre iguals i els instruments de consulta, i presentar un text final coherent, cohesionat i amb el registre adequat.
		4	Realitzar exposicions orals senzilles amb diferents graus de planificació, en diferents suports i utilitzant de manera eficaç recursos verbals i no verbals.
		5	Incorporar procediments bàsics per enriquir els textos, tenint en compte aspectes discursius, lingüístics i d'estil, amb precisió lèxica i correcció ortogràfica i gramatical.

<b>3</b>	Saber cercar, seleccionar i analitzar el significat del lèxic i de les expressions desconegudes a partir dels diferents contextos (fauna i flora) i saber transformar-lo en coneixement per poder-ne fer difusió.	<b>6</b>	Aplicar estratègies de cerca d'informació (localització, selecció i contrast) en diferents fonts, incloses les digitals, calibrant-ne la fiabilitat i pertinència en funció dels objectius de lectura, sobre temes d'interès acadèmic, personal, ecològic i social.
		<b>7</b>	Elaborar treballs d'investigació i comunicar de forma creativa, i respectant els drets de la propietat intel·lectual, els resultats d'un procés d'investigació individual o grupal, organitzant la informació.

### DESENVOLUPAMENT DE LA SITUACIÓ D'APRENTATGE

*Quines són les principals estratègies metodològiques que es preveuen utilitzar? Quins tipus d'agrupament realitzarem? Quins són els principals materials que necessitarem?*

<b>Metodologia:</b>	
<b>2n A</b>	<p><b>Estil docent favorable al guany d'autonomia de l'alumnat</b></p> <p>Sessió 1 → Classe magistral</p> <p>Sessió 1 → Treball col·laboratiu en parelles</p> <p>Sessió 1 → Coavaluació en parelles</p> <p>Sessió 1 → Treball col·laboratiu en grups de 3 alumnes</p> <p>Sessió 1 → Treball col·laboratiu en grups de 3 alumnes</p> <p>Sessió 1 → Treball col·laboratiu en grups de 3 alumnes</p>
<b>2n F</b>	<p><b>Estil docent autoritari</b></p> <p>Sessió 1 → Classe magistral</p> <p>Sessió 1 → Treball col·laboratiu en parelles</p> <p>Sessió 1 → Coavaluació en parelles</p> <p>Sessió 1 → Treball col·laboratiu en grups de 3 alumnes</p> <p>Sessió 1 → Treball col·laboratiu en grups de 3 alumnes</p> <p>Sessió 1 → Treball col·laboratiu en grups de 3 alumnes</p>
<p><b>Material:</b> llibre de text, textos descriptius de model, continguts multimèdia (imatges per descriure a l'aula; presentació de PPT i vídeo explicatiu sobre l'exposició oral), ordinador, rúbriques d'avaluació.</p>	
<p>L'alumnat treballarà individualment a la fase de modelatge (activitats inicials), per parelles a la fase de desenvolupament (producció d'un breu text descriptiu a l'aula) i a la d'estructuració (coavaluació), i en grups de 3 membres durant la realització de les activitats</p>	

d'aplicació (sortida per triar un espai concret de la ciutat i recollir el material gràfic pertinent; elaboració d'un text descriptiu sobre el lloc escollit, que servirà com a guió per a la gravació de l'exposició oral corresponent; creació per ordinador d'un tríptic informatiu sobre l'espai seleccionat).

Es valorarà tant l'afinitat com les dinàmiques interpersonals prèvies a l'hora de formar els grups. El/la docent repartirà equitativament les tasques entre els membres del grup.

Les qualificacions de les activitats que presenti l'alumnat (coavaluacions del text descriptiu fet a l'aula, vídeo de l'exposició oral i tríptic informatiu) es faran a partir d'unes rúbriques confeccionades prèviament pel/per la docent, i es penjaran a l'espai corresponent de Moodle.

### ACTIVITATS D'APRENTATGE I D'AVUACIÓ

Tipus d'activitat	Descripció de l'activitat d'aprenentatge i d'avaluació	Temporització
<b>Activitats inicials</b> <i>Què en sabem?</i> (Treball individual)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Característiques del text descriptiu</li> <li>• Tipus de descripcions: objectives/subjectives</li> <li>• Què és una descripció d'espais? Descripció d'espais interiors i exteriors (dinamisme)</li> </ul>	<b>Sessió 1</b>
	Pautes de descripció d'espais: - Observar de quin tipus d'espai es tracta: natural (mar, muntanya), urbà (ciutat, poble, jardí...) - Lloc on el podríem situar (ubicació) - Història de l'indret - Temps/època de l'any on el podríem situar (estació de l'any, moment del dia, temps que fa...) - Explicar els elements que hi ha, com estan situats i com són (rius, cases, arbres...) - Destacar-ne les característiques (forma, colors, olors, sorolls...) - Sensacions que ens produeix	
<b>Activitats de desenvolupament</b> <i>Aprenem nous sabers</i> (Treball per parelles)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analitzar els textos descriptius models amb les pautes treballades.</li> <li>• Observar l'ordre de presentació dels elements (d'esquerra a dreta, de dalt a baix, de lluny a prop...).</li> <li>• Crear un text descriptiu subjectiu breu aplicant els 5 sentits.</li> </ul>	<b>Sessió 2</b>
	Recursos per descriure espais: - Cercar adjectius, expressions i recursos literaris adients al que volem descriure. - Aprendre connectors de presentació dels elements.	

<p><b>Activitats d'estructuració</b> <i>Què hem après?</i> <i>(Treball per parelles)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coavaluació (per parelles) dels textos breus escrits per altres companys/es a la sessió anterior a partir de la rúbrica dissenyada pel/per la docent.</li> <li>• Correcció i reflexió al voltant de les activitats de la sessió anterior.</li> <li>• Formació de grups i adjudicació de tasques.</li> </ul>	<p><b>Sessió 3</b></p>
<p><b>Activitats d'aplicació</b> <i>Apliquem el que hem après</i> <i>(Treball en grups de 3 persones)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pautes per a la gravació de l'exposició oral (vídeo descriptiu) d'un espai de la ciutat escollit per l'alumnat, dins de la zona delimitada pel professor/la professora.</li> <li>• Pautes per a la recollida de dades en espais exteriors.</li> <li>• Indicacions per a la propera sessió (sortida).</li> </ul> <p>Pautes per a l'exposició oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estructura i característiques. Exemples.</li> <li>- Pautes per a l'elaboració del guió previ.</li> <li>- Instruccions sobre els continguts que ha d'incloure l'exposició oral i indicacions sobre l'entrega de l'activitat (Moodle), la data límit de presentació i els criteris de qualificació (rúbrica).</li> </ul>	<p><b>Sessió 4</b></p>
<p><b>Activitats d'aplicació</b> <i>Apliquem el que hem après</i> <i>(Treball en grups de 3 persones)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sortida a la zona escollida pel professor/la professora per tal que l'alumnat triï un espai concret i pugui recollir el material gràfic necessari.</li> <li>• Preparació del guió per a l'exposició oral.</li> </ul> <p>Eines:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrega d'un mapa on s'indican els punts d'interès de la zona per facilitar la tria a l'alumnat.</li> <li>- Entrega d'un formulari guia per facilitar la recollida d'informació.</li> </ul>	<p><b>Sessió 5</b></p>
<p><b>Activitats d'aplicació</b> <i>Apliquem el que hem après</i> <i>(Treball en grups de 3 persones)</i></p>	<p>Elaboració d'un tríptic informatiu sobre l'espai de la ciutat que s'hagi escollit.</p> <p>Pautes per al disseny del tríptic:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estructura i característiques. Exemples.</li> <li>- Instruccions sobre els continguts que ha d'incloure el tríptic i indicacions sobre l'entrega de l'activitat (Moodle), la data límit de presentació i els criteris de qualificació (rúbrica).</li> </ul>	<p><b>Sessió 6</b></p>

### Avaluació i qualificacions:

- Resultats de la coavaluació dels textos breus individuals escrits a l'aula.
- Rúbrica d'avaluació dels vídeos i del tríptic de tots els grups.

## MESURES I SUPORTS UNIVERSALS

Per tal d'assolir les competències proposades, es combinarà el treball individual amb el col·laboratiu i es proposarà una avaluació formativa durant tot el desenvolupament de la situació d'aprenentatge.

## MESURES I SUPORTS ADDICIONALS I/O INTENSIVS

S'aplicaran les mesures i els suports addicionals i intensius pertinents segons les necessitats de l'alumnat.

<b>Alumne/a 1</b>	Disposa de més temps per realitzar les proves/activitats. Cal assenyalar-li les paraules clau en negreta.
<b>Alumne/a 2</b>	Cal estar més pendent d'ell/a per comprovar que va assimilant i interioritzant correctament els continguts.
<b>Alumne/a 3</b>	Cal fer un seguiment del seu procés d'aprenentatge a l'assignatura.
<b>Alumne/a 4</b>	Convé fer-li un reforç positiu abans de corregir els errors que hagi comès.
<b>Alumne/a 5</b>	Cal valorar el potencial de les seves capacitats durant el procés d'ensenyament-aprenentatge.
<b>Alumne/a 6</b>	Si ho necessita, pot disposar d'una mica més temps per realitzar les proves/activitats.
<b>Alumne/a 7</b>	Cal situar-lo/la en un punt de l'aula on tingui bona visibilitat.