

Universitat de Girona

UN ESTUDI DE CASOS SOBRE L'AVALUACIÓ DEL RESULTAT DE L'APRENENTATGE A L'E.S.O.: UNA BASE PER A LA REFLEXIÓ I LA FORMACIÓ DE PROFESSORAT

Ester RAFEL CUFÍ

ISBN: 978-84-691-5962-0
Dipòsit legal: GI-1205-2008
http://hdl.handle.net/10803/8012

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

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

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

UNIVERSITAT DE GIRONA

FACULTAT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ

Departament de Psicologia

Un estudi de casos sobre l'avaluació del resultat de l'aprenentatge a l'E.S.O.: una base per a la reflexió i la formació de professorat.

TESI DOCTORAL

Presentada per:

ESTER RAFEL CUFÍ

Dirigida per:

DRA. M. LLUÏSA PÉREZ CABANÍ

Universitat de Girona

Juliol 2001

Study of cases on learning result assessment in secondary school: a base to think about and the teacher training.

Ester Rafel Cufí

This study is built up on the need to enhance the thinking over the decisions taken and the performances carried out by teachers and students in secondary education with regard to the evaluation of the learning result. The problem lies in that the information and – or - the results gathered from the evaluation practices do not always entail a serious consideration of these data. Hence the lack of a systematic modification of the educational practices. In this study a range of self-questioning tools are proposed in order to enhance the teachers and students´ ability to think about this topic as well as their ability to evaluate themselves. The proceeding has been the following: a) the issues that generate conflict have been identified according to the dimensions and categories of this research; b) a model to build the tools has been elaborated; c) finally, questions have been constructed for each one of the conflicts previously specified. This has been done bearing in mind the theoretical framework that has been chosen to carry out this research. The mechanism that is proposed here is formed by five tools for the teachers and one for the students. Each tool consists of a) the definition of the problem; b) the goal of the tool, and c) the three levels of consideration. In the first level, general questions are put forward in order to be discussed either individually or in a group. The goal of this activity is to gain consciousness of the key issues in order to solve the problems. In the second level, a more structured guide is proposed. Its goal is to direct the practice of the reflection of the issues that generate a conflict. Finally, in the third level, a method is proposed to increase the reflection and the viewpoints of this reflection, like written documents, web pages, specific references, experiences, and opinions about the topic

UNIVERSITAT DE GIRONA
FACULTAT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ
Departament de Psicologia

Un estudi de casos sobre l'avaluació del resultat de l'aprenentatge a l'E.S.O.: una base per a la reflexió i la formació de professorat.

TESI DOCTORAL

Presentada per:
ESTER RAFEL CUFÍ

Dirigida per:
DRA. M. LLUÏSA PÉREZ CABANÍ

Universitat de Girona
Juliol 2001

Agraïments

És des d'aquestes primeres pàgines del treball que m'agradaria deixar constància de l'ajut i el suport rebut de totes aquelles persones les quals han contribuït directa o indirectament a l'elaboració d'aquest treball.

Les primeres línies les adreço a la meva família, per tot el suport afectiu i emocional indispensable per a la construcció de coneixement. Molt especialment a la meva mare qui ens ha ensenyat que les coses es poden veure de molts colors, però que sempre hi ha un color blanc que cal cercar.

Es diu que l'agraïment més gran és té amb la directora de tesi. I aquest és el meu cas. A la Dra. M. Lluïsa Pérez Cabaní de manera molt especial, perquè per sobre de ser la meva directora és una gran amiga i companya. A ella li dec tot l'aprenentatge significatiu construït tant en l'àmbit de la recerca com de la docència. Gràcies Magüi per tots els teus consells, suport, guia i estratègies que m'has proporcionat al llarg d'aquests anys.

A l'equip de recerca "*Qualitat del procés d'ensenyament- aprenentatge i formació del professorat*" per haver compartit tantes i tantes reunions i discussions al voltant del tema de l'avaluació de l'aprenentatge.

Igualment vull fer explícit el meu agraïment a la Dra. Marga Sánchez- Candamio perquè d'ella he après *"que es pot perdre per guanyar"*. Els seus suggeriments en relació als aspectes metodològics, així com les paraules de suport en els moments de desànim, em van proporcionar la força per seguir endavant i millorar "*qualitativament*" el treball.

També em fa illusió dirigir-me als tres professors dels centres de secundària que molt amablement han collaborat en l'estudi. La informació que m'han proporcionat al llarg de les diferents converses, especialment les que van tenir lloc en el bar prenent un cafè, m'han permès apropar-me a la realitat de les pràctiques educatives. També vull agrair la confiança i en molts casos, l'amistat que hi va haver amb molts dels estudiants de la mostra. Gràcies a ells he tingut la sort de sentir-me molt a prop del característic món dels nois i noies de 12 anys tot i que m'ha dolgut descobrir que no tots ells es troben a

gust a l'escola i que no tots ells, poden comptar amb el suport familiar indispensable pel desenvolupament humà.

De cap manera em voldria oblidar de tots els meus companys i amics del departament de psicologia de la UdG amb els quals, qui més qui menys, ha hagut d'escoltar i suportar els meus patiments i les meves obsessions "tesinals" .

Així mateix, l'elaboració d'aquest treball ha estat possible gràcies a la beca concedida per la Universitat de Girona (*BFDR: beca de formació en la docència i la recerca)* la qual m'ha donat l'oportunitat de passar cinc anys de la meva vida en el fascinant món de la recerca i, molt especialment, de la docència dins d'aquest àmbit educatiu.

Finalment, vull dirigir el meu sincer agraïment a en Xevi i a l'Ona. En Xevi pel seu suport i la seva paciència mostrada al llarg de tants anys. I a l'Ona perquè és la "personeta" que ha viscut més intensament durant "nou mesos" la realització d'aquesta tesi. I ara, en l'últim tram ha estat la seva mirada de color blau que m'ha proporcionat l'empenta per finalitzar aquest treball.

A tots, moltes gràcies.

Índex:

Introducció..... 1

Capítol I : L'avaluació en l'àmbit educatiu..... 4

1. Evolució del concepte d'avaluació en l'àmbit educatiu 5
   1.1. Revisió i anàlisi dels models avaluatius..... 5
   1.2. Revisió i anàlisi de les terminologies generals utilitzades per fer referència a l'avaluació 7
   1.3. Delimitació i justificació de la terminologia adoptada en aquest estudi: el concepte d'avaluació com a base d'estratègia d'actuació tant pel professorat com per a l'alumnat..... 13
2. L'avaluació des de la perspectiva constructivista del procés d'ensenyament-aprenentatge..... 18
   2.1. Tipologies i funcions generals de l'avaluació del procés d'ensenyament-aprenentatge 20
      2.1.1. Classificació de les tipologies d'avaluació en relació el moment en què s'avalua:..... 20
         2.1.1.1. L'avaluació inicial, predictiva o de diagnosi 21
         2.1.1.2. L'avaluació formativa i l'avaluació formadora..... 23
         2.1.1.3. L'avaluació sumativa/final o l'avaluació orientadora i/o de síntesi?..... 28
      2.1.2. Classificació de les tipologies d'avaluació en relació a les funcions generals bàsiques: la funció pedagògica i la funció social 34
      2.1.3. Una proposta d'integració de la diversitat de tipologies i funcions assignades a l'avaluació..... 37
   2.2. L'avaluació del procés d'ensenyament - aprenentatge a través de la diferent tipologia de contingut curricular: 46
      2.2.1. Els continguts conceptuals..... 49
      2.2.2. Els continguts procedimentals 53
      2.2.3. Els continguts actitudinals..... 57

2.3. Mètodes i instruments d'avaluació per a la recollida d'informació del procés d'ensenyament-aprenentatge 60
2.3.1. El mètode de l'observació 68
2.3.2. El mètode de l'entrevista 71
2.3.3. El mètode del portafolis o l'avaluació per carpetes 73
2.3.4. El mètode de l'autoavaluació i la coavaluació *versus* l'hetereo-avaluació 76
2.3.5. El mètode de les proves escrites 78
2.4. L'ús de l'avaluació i la seva incidència en la qualitat del procés d'ensenyament-aprenentatge 83
2.4.1. La informació i la comunicació del procés d'avaluació entre el professor i els estudiants 85
2.4.2. La comunicació dels resultats continus del procés d'avaluació entre el professor i els estudiants 89
2.4.3. La informació i la comunicació del procés d'avaluació a la resta d'agents educatius implicats en el procés d'ensenyament-aprenentatge 91
2.4.4. El *feedback* dels resultats derivats del procés d'avaluació a la resta d'elements del procés d'ensenyament-aprenentatge 99
3. L'avaluació com a element interactiu del procés d'ensenyament - aprenentatge 100
3.1. Primer nivell d'anàlisi. L'avaluació i la normativa: característiques departamentals i del centre 104
3.2. Segon nivell d'anàlisi. L'avaluació i la contextualització del procés d'ensenyament-aprenentatge 105
3.3. Tercer nivell d'anàlisi. L'avaluació en l'escenari educatiu 106
3.3.1. L'avaluació i l'activitat mental constructiva de l'alumne 106
3.3.2. L'avaluació i l'activitat educativa del professor: com ensenyar i com avaluar: una o dues qüestions a plantejar 109
3.3.3. L'avaluació, el contingut i les activitats d'ensenyament-aprenentatge 114
3.3.4. L'avaluació i els enfocaments d'estudi/aprenentatge 117
3.3.5. L'avaluació i les relacions afectives/psicosocials construïdes en l'escenari 122

3.3.6. L'avaluació i la qualitat de l'aprenentatge 129

Capítol II: L'avaluació del procés d'ensenyament - aprenentatge a l'Educació Secundària Obligatòria.

1. Consideracions generals de l'etapa de l'Educació Secundària Obligatòria (ESO). 132
2. Consideracions generals de l'avaluació del procés d'ensenyament-aprenentatge a l'etapa de l'Educació Secundària Obligatòria 139
3. Una mirada general a la normativa que regeix l'avaluació a l'Educació Secundària Obligatòria 142
   - 3.1. El disseny Curricular Base a l'ESO 143
   - 3.2. L'avaluació de l'Educació Secundària Obligatòria contemplada en el "Boletín Oficial del Estado" (B.O.E. del 20-11-92) 147
   - 3.3. El desplegament normatiu en relació a l'avaluació de la Generalitat de Catalunya 147
   - 3.4. Línies de treball sobre l'avaluació a l'ESO que ofereix el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya 149

Capítol III: L'avaluació del procés d'ensenyament - aprenentatge a l'Educació Secundària Obligatòria i dins l'àrea curricular de les Ciències Socials, la Geografia i la Història.

1. Consideracions generals de l'àrea curricular de les Ciències Socials, la Geografia i la Història a l'educació secundària obligatòria. 156
2. Consideracions generals de l'avaluació del procés d'ensenyament - aprenentatge a l'educació secundària obligatòria i dins l'àrea curricular de les Ciències Socials, la Geografia i la Història 169

Capítol IV: Anàlisi dels procediments d'avaluació del resultat de l'aprenentatge.

1. Plantejament de l'estudi 175
   1.1. Delimitació i justificació de la recerca. 175
   1.2. Objectius de la recerca. 179
2. Disseny i mètode de la recerca: 181
   2.1. L'estudi de casos com a mètode 181
   2.2. Subjectes de l'estudi i mostra 185
      2.2.1. Criteris per a la selecció dels centres de secundària. 185
      2.2.2. Criteris per a la selecció de professors i estudiants. 186
   2.3. Instruments de recollida de dades. 190
   2.4. Procediment de recerca: 194
      2.4.1. Procediment per a la recollida de dades. 194
      2.4.2. Procediment per a l'anàlisi de les dades. 196
         2.4.2.1. Tècnica de l'anàlisi del contingut categorial. 197
         2.4.2.2. Triangulació de les dades obtingudes 200
         2.4.2.3. Matrius explicatives (Miles i Huberman, 1994) 201
   2.5. Fases i cronograma de la recerca 204
3. Resultats. 205
   3.1. Dimensions i categories d'anàlisi. 205
      3.1.1. En relació als professors. 205
      3.1.2. En relació als estudiants. 206
   3.2. Resultats de l'anàlisi textual de les dades: 210
      3.2.1. Anàlisi de les entrevistes als professors 210
         3.2.1.1. Professor A 211
         3.2.1.2. Professor B 218
         3.2.1.3. Professor C 228
      3.2.2. Anàlisi de les entrevistes als estudiants: 237
         3.2.2.1. Grup d'estudiants del professor A (n = 15) 239
         3.2.2.2. Grup d'estudiants del professor B (n = 9) 247
         3.2.2.3. Grup d'estudiants del professor C (n = 6) 255
      3.2.3. Anàlisi dels guions de camp. 262
      3.2.4. Anàlisi dels documents escrits: 262

3.2.4.1. Programes. 262
3.2.4.2. Proves escrites. 263
3.2.4.3. Registres d'avaluació. 263
3.2.5. Resultats de la triangulació de les dades 263
3.3. Resultats de l'anàlisi conceptual de les dades: 264
3.3.1. Anàlisi de les entrevistes als professors: 264
3.3.1.1. Professor A 265
3.3.1.2. Professor B 267
3.3.1.3. Professor C 269
3.3.2. Anàlisi de les entrevistes als estudiants: 270
3.3.2.1. Grup d'estudiants del professor A (n = 15) 270
3.3.2.2. Grup d'estudiants del professor B (n = 9) 272
3.3.2.3. Grup d'estudiants del professor C (n = 6) 273
3.3.3. Anàlisi dels guions de camp. 274
3.3.4. Anàlisi dels documents escrits: 276
3.3.4.1. Programes. 276
3.3.4.2. Proves escrites. 276
3.3.4.3. Registres d'avaluació. 278
3.3.5. Resultats de la triangulació de les dades 279
3.3.5.1. Professor A davant els cinc grups - classe. 279
3.3.5.2. Professor B davant els tres grups - classe. 280
3.3.5.3. Professor C davant els dos grups - classe 281
3.4. Anàlisi comparativa: 281
3.4.1. Estudi comparatiu dels professors. 281
3.4.2. Estudi comparatiu dels estudiants (n = 30) 288
3.5. Criteris de rigor de la recerca: 296
3.5.1. Fiabilitat 296
3.5.2. Validesa. 298

Capítol V: Conclusions.

1. Discussió dels resultats. 301

2. Valoració i noves perspectives de recerca. 314

3. Proposta d'un instrument de pautes d'autointerrogació per promoure la reflexió i l'autoavaluació ..... 315.

Referències bibliogràfiques 332

ANNEXOS

Annex 1. Consideracions generals de l'etapa educativa de l'Educació Secundària Obligatòria.

Annex 2. Consideracions generals específiques de l'avaluació del procés d'ensenyament aprenentatge a l'Educació Secundària Obligatòria.

Annex 3. Descripció de la Taxonomia SOLO (Structured Observed Learning Outcomes) de Biggs i Collis (1982).

Annex 4. Consideracions generals de l'àrea curricular de les Ciències Socials, la Geografia i la Història a l'Educació Secundària Obligatòria.

Annex 5. Formats d'entrevistes i transcripcions textuals de les entrevistes realitzades amb els professors i alumnes al llarg dels diferents moments del procés.

Annex 6. Anàlisi individual de cada un dels professors en relació a les dimensions i categories d'anàlisi definides.

Annex 7. Anàlisi individual de cada un dels alumnes en relació a les dimensions i categories d'anàlisi definides.

Annex 8. Guions de camp (anotacions recollides sobre les impressions generades durant la realització de les entrevistes i les anàlisis realitzades).

Annex 9. Documents escrits (programes, proves escrites i registres d'avaluació) lliurats pels professors de la mostra en relació a l'avaluació del procés d'ensenyament – aprenentatge i les anàlisis realitzades.

Annex 10. Anàlisis corresponents al procés de triangulació de les dades.

Annex 11. Anàlisis corresponents a l'estudi comparatiu dels professors.

Annex 12. Planificació i procés seguit en l'elaboració de l'instrument.

ÍNDEX DE FIGURES I TAULES.

Capítol I

Figura 1. Relació entre les terminologies d'avaluació en funció del que s'avalua de la concepció que presenta del procés d'ensenyament – aprenentatge i del model d'avaluació del qual parteixen. .....

Figura 2. Representació gràfica del concepte "avaluació del procés d'ensenyament – aprenentatge.. .....

Figura 3. Representació de les tres tipologies d'avaluació per potenciar la construcció de coneixement dins dels nous plantejaments curriculars. .....

Figura 4. Recull i integració de les diferents funcions, tipologies i característiques assignades a l'avaluació del procés d'ensenyament - aprenentatge. .....

Figura 5. Relació de mètodes i instruments d'avaluació per a la recollida d'informació.

Figura 6. Recull de les diferents tipologies de proves escrites. .....

Figura 7. Recull de diferents informes d'avaluació per transmetre la informació a altres agents educatius. .....

Figura 8. Informació que ha de constar en els informes d'avaluació segons els destinataris (figura adoptada de Barberà, 1999). .....

Figura 9. Esquema bàsic per a l'anàlisi dels processos escolars d'ensenyament - aprenentatge. (figura adoptada de Coll 1999). .....

Figura 10. Esquema bàsic per a l'anàlisi dels processos escolars d'ensenyament- aprenentatge.

Figura 11. Definició i característiques generals dels enfocaments d'estudi/aprenentatge. .....

Figura 12. Representació dels factors que contempla el model de Jussim (1986) per explicar la repercussió de les expectatives del professor sobre les reaccions dels estudiants. .....

Capítol II

Figura 13. Correspondències entre els dos sistemes educatius. .....

Figura 14. Relació de les diferents tipologies de crèdits que es distribueixen a partir de les diferents àrees de coneixement. .....

Figura 15. Referents a tenir present en la planificació de l'activitat avaluativa a l'ESO. .....

Capítol IV

Figura 1. Definició del cas. .....

Figura 2. Esquema del disseny de l'estudi de casos. .....

Taula 3. Algunes dades descriptives dels centres. .....

Taula 4. Característiques generals dels professors.

Taula 5. Subjectes de l'estudi. .....

Figura 6. Procediment per a la recollida de dades. .....

Figura 7. Procediment per a l'anàlisi de les dades. .....

Taula 8. Relació de matrius que s'han construït de cada una de les fonts d'informació i dels diferents instruments utilitzats. .....

Taula 9: Esquema-resum de les fases que han guiat la investigació. .....

Introducció.

> "Quizás aprendamos a reflexionar en la acción aprendiendo primero a reconocer y aplicar reglas, hechos y operaciones estándard; luego a razonar sobre los casos problemáticos a partir de las reglas generales propias de la profesión; y sólo después llegamos a desarrollar y comprobar nuevas formas de conocimiento allí donde fracasan las categorías y las formas familiares de pensar" .
>
> (Schön, 1992, p.47).

Existeixen diversos estudis que mostren que l'avaluació és considerada com a un dels elements més importants però al mateix temps, més problemàtics del sistema educatiu (Entwistle i Entwistle, 1992; Knight, 1995, Roca, 1998, Coll i Onrubia, 1999). En paraules de Coll i Martín (1993): "poques tasques plantegen tants dubtes i poden arribar a crear tantes contradiccions, amb independència del nivell educatiu, com les relacionades amb l'avaluació i les actuacions o decisions relacionades amb aquesta" (pàg. 163).

Prenent com a marc de referència la perspectiva constructivista del procés d'ensenyament - aprenentatge, en aquesta tesi doctoral es defensa les pràctiques avaluatives com a instrument per a la innovació educativa i la millora de la qualitat de l'aprenentatge tant del professorat com de l'alumnat.

El treball que presentem s'emmarca dins del Projecte d'Investigació "Incidencia de las decisiones que toma el profesor sobre la evaluación en la calidad del aprendizaje de los estudiantes de educación secundaria (Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE); Ordre de 23-09-97/ BOE 243 de 10-10-97), que planteja l'estudi de les decisions i actuacions que prenen els professors i professores de l'educació secundària respecte de l'avaluació i la manera com aquestes pràctiques són percebudes i utilitzades pels estudiants en la seva presa de decisions sobre l'estudi.

Dins d'aquest projecte, en la tesi doctoral tractem específicament l'estudi de procediments d'avaluació del resultat de l'aprenentatge amb professors i estudiants del primer curs de l'educació secundària obligatòria i de ciències socials, per conèixer i comprendre, en un primer moment, les pràctiques avaluatives que s'estan portant a terme, i en un segon moment, identificar els aspectes que generen conflicte. A partir

d'aquests resultats, tenint present els programes de formació inicial i permanent del professorat, es construeix un instrument que té com a objectiu afavorir la capacitat de reflexió i d'autoavaluació de professors i estudiants respecte de l'avaluació de l'aprenentatge amb la finalitat de repercutir en la pràctica professional dels docents, així com en el procés d'aprenentatge dels estudiants.

La tesi s'estructura en un total de cinc capítols. En el primer capítol es fa una revisió exhaustiva de l'element principal que caracteritza el nostre objecte d'estudi *"l'avaluació dins l'àmbit educatiu"*. En primer lloc, es revisa l'evolució del concepte d'avaluació al llarg del temps amb la finalitat de delimitar i justificar la terminologia utilitzada en el treball i clarificar a què ens referim, quan estem parlant d'avaluació del procés d'ensenyament - aprenentatge. A continuació, s'exposa el marc conceptual que es pren com a punt de reflexió i s'assenyalen les tipologies i les funcions generals de l'avaluació considerades des de la perspectiva constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge. Degut a la gran quantitat de tipologies i funcions assignades a l'avaluació, hem cregut oportú realitzar una proposta d'integració en la qual es recull i es contempla tot aquest ventall de terminologies utilitzades. Seguirem amb l'exploració teòrica dels diversos mètodes i instruments per a la recollida d'informació així com els continguts curriculars que ha de contemplar l'avaluació, per continuar amb la reflexió d'aquesta com a important font d'informació i comunicació, la qual pot proporcionar per sí mateixa, *"feedback"* significatiu a la resta d'elements que intervenen en el procés instructiu. Finalment, s'estudia la relació de l'avaluació amb la resta de components del procés d'ensenyament - aprenentatge.

En el segon capítol, es delimita l'avaluació dins d'una etapa educativa concreta com és l'educació secundària obligatòria. En primer lloc, es realitza un estudi sobre les consideracions generals que defineixen aquesta etapa especialment comparant-la amb el sistema educatiu tradicional (LGE). Posteriorment, es descriuen les directrius així com les diverses investigacions que fan referència exclusivament a l'avaluació dins d'aquest nivell educatiu. A continuació, es reflexiona sobre la possibilitat de considerar l'avaluació com a estratègia per atendre a la diversitat a l'educació secundària obligatòria, defensant i argumentant el fet que, aquesta pot arribar a adquirir importants rols que, des del nostre punt de vista, poden contribuir en la millora del procés d'ensenyament - aprenentatge de tots i cada un dels estudiants. En el darrer apartat del

capítol es fa una mirada general a la normativa que regeix l'avaluació en aquesta etapa educativa.

En el tercer capítol, l'avaluació s'enfoca en l'àrea curricular de les ciències socials. Amb aquesta intenció, s'exposen les directrius generals que caracteritzen aquesta àrea per posteriorment analitzar, a partir de la realització de diferents recerques, l'avaluació situada en aquesta matèria.

Amb la realització d'aquests tres primers capítols queda establert el marc teòric que correspondria en paraules de Coll (1994): "*al curriculum prescrit*" que ens serveix com a marc de referència per fonamentar la recerca que es proposa.

El quart capítol recull les dades referides a la fase empírica de la investigació i consta de tres parts: a) *el plantejament de l'estudi* on es delimita i es justifica la realització del treball, així com es defineixen els objectius; b) *el disseny i mètode de recerca*, apartat en el qual es proposa l'estudi de casos com a mètode, els subjectes de l'estudi i la mostra, les tècniques de recollida de dades, el procediment de recerca i les fases i el cronograma que dirigeixen el treball i c) *els resultats de la recerca* respecte als diferents continguts abordats així com, els diferents instruments utilitzats. En aquest apartat també es realitza una anàlisi comparativa dels casos, així com es qüestionen els criteris de rigor de la investigació.

Finalment en el darrer capítol, s'exposen les conclusions les quals s'estructuren en tres parts: a) la discussió dels resultats, b) la proposta d'un instrument per promoure la reflexió i l'autoavaluació i c) la valoració final de la recerca i el plantejament de les noves perspectives de treball.

Capítol I

L'avaluació en l'àmbit educatiu.

"Avaluar perquè l'alumnat s'adapti o avaluar per adaptar-nos a l'alumnat?"

Fòrum "Conferència Nacional d'Educació".
(http://gencat.es/cne/p93.html)

El concepte d'avaluació dins del camp educatiu ha anat evolucionant al llarg dels anys en funció de la concepció i de la funcionalitat que se li ha atorgat dins del procés d'ensenyament - aprenentatge. Al mateix temps, la seva significativitat ha anat canviant en parallel als models teòrics que han existit al llarg dels anys sobre el què significa ensenyar i el què significa aprendre. En termes generals, podem dir que la transició d'aquests models han passat des d'una perspectiva més tradicional a una perspectiva més constructivista del procés d'ensenyament - aprenentatge, determinant així funcions qualitativament diferents respecte de l'avaluació. Com a conseqüència d'aquesta trajectòria han anat sorgint al llarg del temps diferents concepcions de l'avaluació, les quals implícita o explícitament, reflecteixen diferents maneres d'entendre el procés educatiu.

En aquest primer capítol es revisen els aspectes generals que caracteritzen l'avaluació independentment del nivell educatiu al qual es vulgui fer referència i/o a l'àrea curricular de la qual es parteixi. Aquesta primera revisió teòrica ens ha de proporcionar pautes per a la reflexió i el coneixement de les implicacions que genera l'avaluació pel que fa al concepte, la funcionalitat, la utilitat i la importància de l'activitat avaluativa dins del procés i la millora del sistema educatiu actual.

1- Evolució del concepte d'avaluació en l'àmbit educatiu.

1.1. Revisió i anàlisi dels models avaluatius.

La majoria de treballs i estudis realitzats sobre l'avaluació educativa parteixen i se centren en l'anàlisi i/o en la reflexió dels pressupòsits generals dels models principals que marquen la història de l'avaluació. És per aquest motiu, que a continuació creiem convenient dibuixar una breu evolució històrica per poder entendre en part, la concepció actual d'aquest concepte.

Malgrat que el concepte d'avaluació ha estat present al llarg de tota la història educativa, quan es revisa la bibliografia relativa als seus orígens, un dels primers aspectes que es posa de manifest és, que la primera vegada que es va incorporar el terme *avaluació educativa* en el curriculum escolar va ser en la dècada dels anys trenta i per mitjà de Ralph W. Tyler que, com a pioner en aquest camp, se'l considera el pare de l'avaluació. El model avaluatiu presentat per l'autor ha tingut sempre un impacte important dins del món educatiu, aspecte que per a Blanco (1996) es constata pel fet que, les consideracions generals que regeix el model, actualment encara és vigent.

Ralph W. Tyler (1950) dins les corrents positivistes i conductistes estableix les bases d'un model avaluador denominat "*pedagogia per objectius*", que tal i com el seu nom indica es centra bàsicament en els objectius externs proposats en els programes educatius. Per a l'autor, avaluar l'aprenentatge consisteix en fixar prèviament unes metes, que siguin del tot objectives i clares, per tal de poder-les transformar en objectius observables i mesurables. La funció de l'avaluació és indicar i establir el grau de consecució final d'aquests objectius. Així doncs, el model tylerià concep l'avaluació educativa com un sistema que permet conèixer i determinar en quin grau han estat assolits els objectius educatius al final del procés.

Més endavant, L. J. Cronbach (1963) presenta una nova manera d'entendre l'avaluació que implica un canvi conceptual important al definir-la com: "a la recollida i ús de la informació per prendre decisions sobre un programa educatiu" (pàg. 672). En comparació el model anterior, les anàlisis dels resultats obtinguts són més importants que les qualificacions finals en sí mateixes. És a dir, l'avaluació no només serveix per emetre una valoració i un resultat final i acabat que informa de la consecució dels objectius, sinó que aquesta està al servei de la millora educativa, ja que permet prendre decisions i incidir de manera contínua i significativa en els programes educatius. Aquesta nova funció atorgada a l'avaluació, requereix la recollida d'informació en diferents moments del procés d'ensenyament - aprenentatge amb la intenció de regular i/o modificar la planificació establerta a l'inici d'aquest procés.

Un tercer moment important en la història de l'avaluació el marca el filòsof M. Scriven (1967) el qual completa el model tylerià introduint el caràcter formatiu de l'avaluació dins del procés d'ensenyament - aprenentatge. Per a Scriven, abans de determinar l'assoliment dels objectius és necessari portar a terme una avaluació formativa per conèixer i verificar el valor que aquests tenen per als estudiants. És a dir, no té sentit el fet de determinar si s'han assolit o no els objectius, si aquests, no tenen cap significat pels aprenents. D'aquesta manera, l'autor defensa que abans de verificar el grau de consecució dels objectius, és necessari analitzar la qualitat dels mateixos, aspecte que més endavant el porta a considerar i a proposar la *metaavaluació* com a un mitjà per garantir la qualitat de les avaluacions.

En el període comprès entre l'any 1967 i el 1971 sorgeix un dels models considerat més important dins de la història de l'avaluació educativa, el qual contempla i engloba els principis generals dels tres models exposats anteriorment, al mateix temps que els enriqueix i els complementa. Aquest model és conegut com a *CIPP* (**C**ontext, **I**nput, **P**rocess & **P**roduct) i els seus màxims representants van ser Stufflebean i Guba. Per a aquests autors, l'avaluació té un caràcter molt més ampli i general del que s'havia concebut fins el moment, ja que compleix tal i com està prescrit explícitament en la

mateixa terminologia *CIPP,* un total de quatre funcions generals. D'una banda l'avaluació ha de contemplar i avaluar el *context* en el qual es desenvolupa. La finalitat és la de detectar les necessitats de cada situació particular i conseqüentment fixar els objectius educatius específics de la situació. La segona funció és la de *l'input,* la qual ha de proporcionar la informació sobre els recursos existents, contribuint d'aquesta manera a l'elaboració d'un pla d'acció concret per assolir els objectius que es proposen. La tercera funció és la de l'avaluació del *procés* que permet comprovar i millorar de forma permanent aquest pla d'acció. Finalment, *l'avaluació* del *producte* a partir de la qual es pot valorar, interpretar i prendre decisions sobre els resultats finals del programa.

A partir d'aquesta breu revisió podem evidenciar que ja des dels anys seixanta, l'avaluació no només es redueix a valorar la consecució dels objectius finals, sinó que implica un procés molt més complex i significatiu ja que té una repercussió regulativa sobre el procés d'ensenyament - aprenentatge.

1.2. Revisió i anàlisi de les terminologies generals utilitzades per fer referència a l'avaluació.

Són moltes les definicions, les funcions, els usos i fins i tot els termes que se li han atorgat al concepte "avaluació educativa" al llarg del temps. Els més emprats i comuns són: "*l'avaluació del rendiment acadèmic*", "*l'avaluació de l'aprenentatge*", "*l'avaluació del procés d'aprenentatge*", "*l'avaluació educativa*", "*l'avaluació del sistema educatiu*", entre altres. Considerem que cada una d'elles connota (implícita o explícitament), una manera d'entendre i d'enfocar el procés educatiu. És per aquest motiu, que ens sembla del tot rellevant dedicar una part de la tesi a analitzar les diferents terminologies existents sobre l'avaluació, ja que estaríem plenament d'acord amb Jorba i Sanmartí (1994) quan exposen que: "actualment el terme avaluació té un camp semàntic tan ampli que és necessari precisar el significat que se li atorga" (pàg. 16).

Fent una mirada retrospectiva al llarg del temps i indistintament del terme que s'utilitzi, es posa de manifest que l'avaluació s'ha centrat majoritàriament en valorar l'aprenentatge dels estudiants, esdevenint en sí mateixa, un dels indicadors principals en el moment de determinar qualsevol altre tipus d'avaluació, com per exemple "*l'avaluació del centre escolar*", "*l'avaluació del professorat*" o fins i tot "l'*avaluació del sistema educatiu*". D'aquesta manera, els resultats de l'aprenentatge dels estudiants adquireixen tanta rellevància que poden arribar a constituir en sí mateixos uns indicadors fiables en el moment de determinar la qualitat, la valoració o l'èxit de qualsevol altre element del sistema educatiu. Es constata com aquest tipus d'avaluació pot configurar per si mateixa, "*l'avaluació*" dels altres components del curriculum. En paraules de Ferrer (1998): "la importància que té l'avaluació dels aprenentatges (avaluació dels rendiments dels estudiants), ha fet que en moltes ocasions s'utilitzessin les proves de rendiment escolar com a eina important per avaluar el funcionament del sistema educatiu" (pàg. 24).

A partir de l'anàlisi de les diferents terminologies podem veure com aquestes porten en sí mateixes unes connotacions determinades de com s'entén l'avaluació i conseqüentment com s'entén el procés d'ensenyament - aprenentatge, i és que la manera d'entendre i de plantejar les pràctiques avaluatives està condicionada per la manera en què els professors conceben i interpreten el com s'ha d'ensenyar i el com s'ha d'aprendre (Tamir, 1993; Mauri i Miras 1996; Buendía, 1997; Hidalgo, 1996; Quinquer 1999 i Rigol, 1999).

Tot seguit, en el quadre 1 es recullen les diferents terminologies així com, l'objecte d'avaluació que potencia cada una d'elles, la concepció que presenta sobre el procés d'ensenyament - aprenentatge i finalment i, amb acord a les seves característiques, se situa en més o menys grau en algun dels quatre models avaluatius existents al llarg del temps. Cal dir també i, en coherència al naixement progressiu de cada un d'aquest models, que la relació de terminologies es presenten des de la concepció de l'avaluació més simple (que correspondria als principis generals del model tylerià) a la terminologia

més complexa, que inclús milloraria les funcions que integren el model "CIPP" ja que contempla molts més elements i estaments de la realitat educativa.

Figura 1: Relació entre les terminologies d'avaluació en funció del que s'avalua, de la concepció del procés d'ensenyament - aprenentatge i del model d'avaluació del qual parteixen.

Terminologia	Objecte d'avaluació	Concepcions sobre com s'entén el procés d'e/a.	Models d'avaluació
*Avaluar el rendiment acadèmic. *Avaluar l'aprenentatge final. *Qualificar. *Mesurar. *Seleccionar.	Resultats finals (únics i puntuals) dels alumnes a partir del rendiment acadèmic.	No es té en compte l'anàlisi del procés, sí el resultat final.	+Tylerià
*Avaluar el procés d'aprenentatge.	Resultats del procés d'aprenentatge dels alumnes coneguts i analitzats al llarg de diferents moments del procés i, generalment a partir del rendiment acadèmic.	Com a un procés gradual i continu on es tenen en compte les anàlisis del procés seguit.	
*Avaluar el procés d'ensenyament - aprenentatge, procés didàctic, procés instructiu o procés educatiu.	1- Avaluació del procés d'ensenyament: objectius, continguts, activitats, metodologia, recursos didàctics, unitats didàctiques, planificació i pràctica docent (relació, ajustament, interacció, ajut educatiu, mecanismes d'influència educativa etc.) 2- Avaluació del procés d'aprenentatge. (Equival al mateix objecte d'avaluació de la casella anterior "avaluar el procés d'aprenentatge".	El procés és vist com a un sistema complex de variables, elements, constructes els quals han de ser analitzats i avaluats no únicament des de la perspectiva de l'alumne i de l'aprenentatge sinó també des de la perspectiva del professor i de tot el que implica la pràctica docent.	
*Avaluació educativa o del sistema educatiu.	- Administració educativa. - Centres escolars (organització general, gestió, recursos, relacions, clima etc..) - Òrgans de govern: Consell escolar, Claustre, Equip directiu etc. - Personal no docent. - Associacions de pares i mares... - Procés d'ensenyament - aprenentatge. - Programes i serveis específics. - El Projecte Curricular de Centre etc.	El procés d'ensenyament - aprenentatge és contemplat des d'una perspectiva molt més àmplia, requerint un objecte d'estudi molt més complex.	+ CIPP

En primer lloc, i prenent com a fil conductor la figura 1, podem veure com el terme *avaluació de l'aprenentatge* és emprat sovint com a sinònim d'*avaluació del rendiment acadèmic.* De fet aquesta situació no és incoherent si el que es fa és avaluar únicament l'aprenentatge dels estudiants a partir del rendiment obtingut en un moment determinat i generalment, al final del procés instructiu. Aquesta situació comporta l'anomenat "*model d'avaluació clàssic- tradicional*" que, segons Alonso Tapia (1997) les pràctiques d'avaluació dins d'aquest model consisteixen en decidir si l'alumne passa o no de curs fent una recopilació de les notes individuals de les diferents assignatures, característiques bàsiques a les del model tylerià. D'aquesta manera, la qualificació obtinguda en cada assignatura es determina al final del procés i normalment mitjançant una prova escrita, que sol ser, com veurem més endavant, l'anomenat examen o control tot i que com apunten Gros i Romañá (1995): "molts docents els anomenen "prova" pel fet que sembla una paraula molt més suau" (pàg. 35).

Per a molts autors, aquest model d'avaluació en què el rendiment escolar coincideix íntegrament amb els resultats de l'aprenentatge no és tan "clàssic- tradicional", ja que actualment encara és el model que predomina i es troba present en gran part de les aules de secundària (Boud, 1990; Brown,1994; Casanovas, 1994; Alonso i col. 1995; Mínguez, 1995; Gravett, 1996; Campoy, 1997; Sambell i col. 1998; Scouller, 1998; Vizcarro, 1998 i Alonso Tapia 1997, 1999).

La terminologia *l'avaluació del procés d'aprenentatge* representa al nostre entendre, una concepció epistemològica més actual, ja que tal i com es reflecteix en el propi nom, contempla un canvi important respecte la terminologia anteriorment descrita. En aquest cas, l'avaluació també se centra primordialment en valorar l'aprenentatge de l'alumne a través del rendiment acadèmic, però aquest no és concebut com a un producte final, és a dir, no sorgeix d'una mesura única i obtinguda en un moment puntual i final del procés, sinó que consisteix en un continu, en un "*procés*" format per diverses activitats avaluatives.

Aquesta manera de portar a terme l'avaluació en diferents moments del procés ens remet al model avaluatiu presentat per Cronbach (1963), ja que el fet de conèixer els resultats aconseguits pels estudiants al llarg del procés ens permet prendre decisions per introduir, si s'escau, els canvis i les modificacions oportunes en l'actuació educativa. Aquest aspecte no el proporcionava la terminologia anterior ja que, generalment s'avalua una vegada finalitzat el procés no podent introduir d'aquesta manera, cap tipus de canvi o modificació en aquest.

Dins d'aquestes dues primeres terminologies, que difereixen en el moment de portar a terme l'avaluació, però no en el seu objecte, podem trobar altres termes que també se centren única i exclusivament en l'aprenentatge dels estudiants i que sovint s'utilitzen com a sinònim d'avaluar. Els verbs més emprats són el *de qualificar, mesurar i seleccionar* tot i molts autors remarquen la importància de què: "avaluar no és únicament qualificar i/o mesurar" (Santos Guerra, 1993; Govern de Navarra, 1995; Sánchez i Gil, 1996; Guirao, 1997 i Sanmartí, 2000). L'acció de qualificar consisteix en l'assignació d'una numeració o qualificació numèrica la qual ha de "jutjar" i valorar el procés educatiu. D'aquesta manera, l'aprenentatge dels estudiants queda representat sota un nombre (normalment quantitatiu, tot i que pot estar també representat per una lletra o una frase més de tipus qualitatiu), el qual té implicacions socials importants en relació a uns criteris normatius ja establerts. En paraules de García (1989): "la qualificació escolar és un element bàsic que fonamentalment permet expressar quantitativa o qualitativament el judici global o específic que correspon amb major o menor fiabilitat i objectivitat, el resultat final de l'activitat de l'estudiant" (pàg. 16).

Segons el document *l'avaluació a l'ESO* (Departament d'Ensenyament, 1996) no s'hauria de confondre l'avaluació, la qual ha de servir per proporcionar coneixement sobre el procés amb la qualificació numèrica, que pot arribar a no tenir cap sentit com a valor educatiu. Ambdós termes tenen significats i funcions molt diferents. El primer té

per objectiu el canvi i la millora del procés d'ensenyament - aprenentatge de tots i cada un dels estudiants, i l'altre, el d'atorgar una valoració individual de cada un dels alumnes al final del procés destinat i dirigit de cares a la societat.

Seguint amb la relació de terminologies presentades en la figura 1 a continuació, trobem el concepte *avaluació del procés d'ensenyament - aprenentatge* que tal i com el seu nom expressa contempla a diferència de les terminologies exposades fins al moment, un conjunt molt més ampli d'elements i variables, els quals no es troben únicament centrats dins de la perspectiva de l'estudiant, sinó que té present els diferents aspectes que intervenen en el procés instructiu. Estaríem plenament d'acord amb les paraules de Coll i Martín (1993) quan exposen que l'avaluació mai és en sentit estricte de l'ensenyament o de l'aprenentatge, sinó més bé del procés d'ensenyament - aprenentatge (pàg. 177). En la mateixa perspectiva, el disseny curricular base estableix que: "els processos d'avaluació tenen per objecte tant l'aprenentatge dels alumnes com els mateixos processos d'ensenyament (pàg. 102).

Dins d'aquesta línia, i si considerem la possibilitat de què una de les principals funcions de l'avaluació pot ser ajudar als estudiants a aprendre, l'avaluació podria ser utilitzada com a estratègia fonamental per a la regulació i la millora de l'aprenentatge dels estudiants. Com a conseqüència, aquesta no s'hauria de centrar únicament en l'alumne, sinó que seria necessari i fonamental el fet d'avaluar, d'analitzar i de reflexionar sobre tots els elements que intervenen interactivament en el procés d'ensenyament - aprenentatge tal i com queda desglossat en la figura 1.

El darrer terme que figura en el quadre *l'avaluació educativa o del sistema educatiu* correspondria també, a aquesta manera d'entendre l'avaluació des d'una perspectiva més complexa i interrelacionada del procés, ja que contempla tota la integritat d'elements i estaments que composen el sistema educatiu. És a dir, l'avaluació educativa o del sistema educatiu, no únicament tindria per finalitat valorar, analitzar, modificar i millorar el procés d'ensenyament - aprenentatge, sinó que també

consideraria altres instàncies de la realitat educativa que tot i que tenen una repercussió sobre l'aprenentatge dels estudiants, aquesta és de forma més indirecta, com per exemple, l'estructura i organització d'un departament, les ofertes i les demandes educatives del centre, l'avaluació de la implantació de l'ESO, el projecte curricular de centre etc., elements i constructes que fins i tot van molt més enllà de les funcions que caracteritzen el model *CIPP* de Stufflebean i Guba.

La diferencia entre aquestes dues darreres terminologies d'avaluació *(l'avaluació del procés d'ensenyament - aprenentatge i l'avaluació del sistema educatiu)* queda molt ben delimitada i definida ja des de la mateixa terminologia en el sistema educatiu anglès. La paraula *"assessment"* s'utilitza per fer referència a l'avaluació centrada en el propi procés d'ensenyament - aprenentatge mentre que, el terme *"evaluation"* designa l'avaluació contemplada des de la perspectiva més àmplia, considerant tots els estaments implicats en el complex educatiu (Percival i Ellington, 1993).

A partir de la revisió establerta de les diferents maneres i possibilitats de referir-se a l'avaluació, a continuació i situats dins dels nous plantejaments psicopedagògics es delimita i es justifica la terminologia que s'adopta en aquest estudi.

1.3. Delimitació i justificació de la terminologia adoptada en aquest estudi: el concepte d'avaluació com a base d'estratègia d'actuació tant pel professorat com per a l'alumnat.

Com s'ha posat de manifest en els apartats anteriors el terme "avaluació educativa" suposa, en primer lloc, haver de delimitar, definir i justificar la terminologia emprada per tal de poder-la diferenciar de la resta de termes utilitzats i existents dins de la bibliografia revisada (figura 1). En el nostre estudi hem optat per utilitzar el terme

"avaluació del procés d'ensenyament - aprenentatge" pels motius que s'exposen a continuació.

Des del nostre punt de vista, el concepte *avaluació del procés d'ensenyament - aprenentatge* defineix en sí mateixa com entén el present treball les pràctiques avaluatives i conseqüentment com s'entén el procés educatiu. Partint d'aquesta perspectiva, considerem que un dels principis bàsics que cal adoptar amb la finalitat de contribuir al coneixement i a la millora del procés a qualsevol etapa educativa, és el de començar per emprar la terminologia adient la qual, al nostre entendre, connota directa o indirectament una determinada manera de fer, d'actuar i de concebre el procés d'ensenyament - aprenentatge. L'avaluació no únicament és de l'aprenentatge dels alumnes sinó que és o hauria de ser, de tot el procés d'ensenyament - aprenentatge, ja que l'equilibri i la millora entre tots els components que intervenen en el procés és el que en definitiva, contribuirà significativament a la construcció de coneixement dels estudiants (Allan, 1996; Biggs,1995; Entwistle, 1997, 1999, 2000).

En el context de l'actual reforma educativa en la que situem la nostra reflexió es considera l'avaluació del procés d'ensenyament - aprenentatge com a un element integral i inseparable d'aquest procés que es converteix en una eina, un instrument, una estratègia fonamental tant pel professorat, com per a l'alumnat, com per a les famílies d'aquests i pel centre educatiu. La seva funció és per conèixer, guiar, encoratjar, orientar i prendre decisions sobre el desenvolupament de la pràctica educativa amb la intenció de regular, revisar i ajustar l'actuació pedagògica als progressos o a les dificultats dels alumnes. La finalitat bàsica és la de desenvolupar el màxim les capacitats generals de tots i cada un dels estudiants, establertes en els objectius d'etapa i especialment les que fan referència a l'aprendre a aprendre.

D'aquesta manera, considerem interessant de destacar que no ens interessa tant el resultat final obtingut en sí mateix pels estudiants (concebut com el model tylerià), tot i que poden ser útils per a altres funcions o situacions més externes al propi procés, sinó

la repercussió que pot tenir l'avaluació en el moment d'ajudar els alumnes a estudiar, a aprendre a ser conscients del seu propi procés d'aprenentatge, és a dir a aprendre a aprendre. Prenent com a punt de partida aquestes consideracions, pensem que un dels factors més interessants en el moment de potenciar la qualitat de l'aprenentatge és *el feedback* que l'avaluació ens pot proporcionar sobre el progrés acadèmic dels estudiants.

No obstant això, perquè aquest *feedback* sigui viscut com a una eina significativa pels estudiants caldria que: a) aquesta informació no només es presentés en forma de notes, qualificacions o exàmens; b) no fos percebuda pels estudiants com a comentaris desagradables, de càstig o d'infravaloració (Hounsell, 1987 i Hounsell i col. 1999[1]) i c) no estigués únicament a l'abast del professor, sinó que hauria de ser compartida explícitament amb cada un dels alumnes en base a comentaris, diàlegs i anàlisis conjuntes de la qualitat del seu treball[2] .

Al mateix temps incidir en l'aspecte que, la qualitat final del treball de l'estudiant no només dependrà de les seves característiques personals, sinó que també hi repercutiran els diferents elements que intervenen directament en el procés educatiu i que com a tal, caldrà avaluar-los de manera parallela. Així doncs, la informació gradual obtinguda a partir del procés d'avaluació, entre altres, ens ha de servir per garantir el *feedback* continu de tots els elements del procés contemplats d'una manera interrelacionada i conjunta, amb la finalitat de modificar i ajustar la intervenció educativa per tal de millorar el procés d'ensenyament - aprenentatge de tots i cada un dels estudiants.

En aquest sentit, l'avaluació es converteix o s'hauria de convertir en un instrument de recerca o d'investigació significativa el qual a partir d'un procés reflexiu fonamentat en l'anàlisi del procés d'ensenyament - aprenentatge ens ha de permetre conèixer i

[1] Comunicació personal.

comprendre, no únicament els resultats finals de l'aprenentatge, sinó les causes, els factors que poden arribar a explicar els progressos i les dificultats dels estudiants. Posteriorment, aquest coneixement ha de constituir la base per regular, revisar i ajustar la intervenció educativa a les necessitats específiques de cada un dels estudiants.

Dins d'aquesta perspectiva, ens sembla interessant el suggeriment presentat per De Paz i Pilo (1999) quan manifesten que fins i tot el fracàs en l'aprenentatge ha de ser vist i utilitzat com a un factor positiu pel progrés de l'alumne. Considerem que aquest coneixement sobre el desenvolupament del procés ha de ser compartit conjuntament i mitjançant uns espais de debat explícits i continus amb els mateixos estudiants, els protagonistes i principals beneficiaris del procés d'ensenyament - aprenentatge.

Des de la perspectiva del professorat, una segona característica que pot presentar l'avaluació contemplada des d'una concepció constructivista és que constitueix per si mateixa, un instrument d'anàlisi i reflexió de la pròpia actuació docent. És a dir, si es parteix del fet que l'aprenentatge consisteix en un procés de construcció de significats i d'atribució de sentit que implica una intensa activitat mental per part de l'alumne, l'aprenentatge docent també consistirà en la construcció de coneixement a partir de l'anàlisi i la reflexió de la pròpia activitat. El *feedback* que s'obté de les pràctiques avaluatives pot servir com a instrument- pauta de reflexió per potenciar en últim terme, la millora del procés d'ensenyament - aprenentatge esdevenint d'aquesta manera i tal i com es reflexa en el subtítol d'aquesta secció, una "poderosa" base d'estratègia d'actuació tant per a l'alumnat com pel professorat.

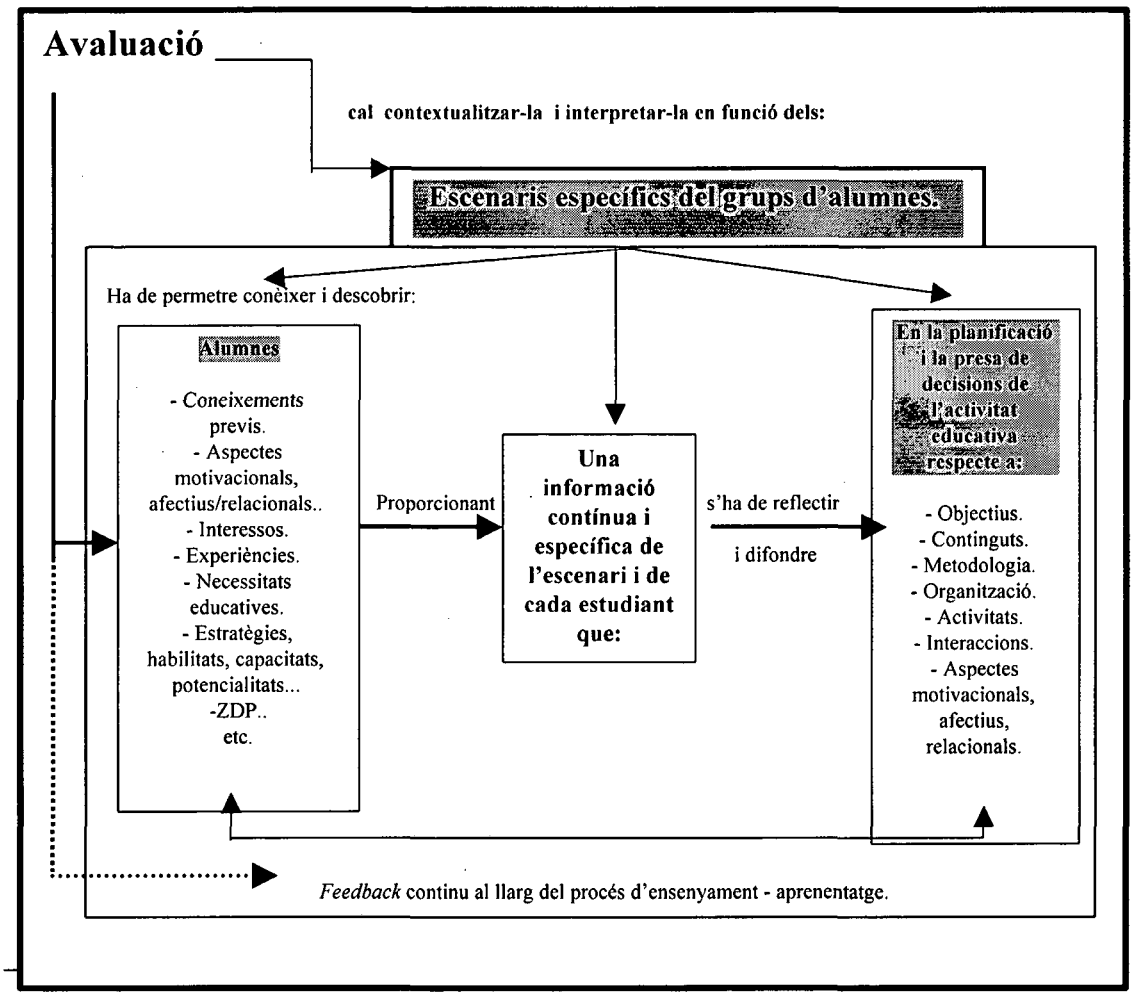
En conclusió, atorguem a l'avaluació una funció orientadora, investigadora, reguladora i facilitadora del canvi educatiu i del desenvolupament professional del docent i no com es concep en alguns casos, com a distorsió dels esforços dels estudiants o com a una tasca indesitjable afegida i molesta per a la majoria de professors. Les idees i les

[2] En un dels apartats teòrics d'aquest primer capítol s'analitza de manera més detallada la importància de la informació i la comunicació derivada del procés d'avaluació.

aportacions exposades en aquest apartat es podrien resumir amb la frase següent: *l'avaluació hauria de ser per a l'aprenentatge tant del docent com de l'estudiant*[1] *i no únicament de l'aprenentatge dels alumnes.*

A continuació, es representa de forma esquemàtica l'avaluació del procés d'ensenyament - aprenentatge tal i com s'ha justificat.

Figura 2: Representació gràfica del concepte "avaluació del procés d'ensenyament aprenentatge".



[1] Des de la perspectiva de l'estudiant situem l'aprenentatge en base el contingut curricular, així com en el conjunt de capacitats, habilitats, estratègies etc. que aquest requereix per a la construcció de coneixement. L'aprenentatge del docent el situem en l'anàlisi i la reflexió de l'activitat educativa, així com en la resta d'elements que intervenen en la qualitat del procés d'ensenyament - aprenentatge.

2- L'avaluació des de la perspectiva constructivista del procés d'ensenyament - aprenentatge.

En els plantejaments de la reforma actual que regulen l'educació secundària és contempla la concepció constructivista de l'aprenentatge i l'ensenyament.

Dins d'aquest marc, el desenvolupament i l'aprenentatge humà són el resultat d'un procés de construcció de significats. El fet que un alumne aprengui un nou contingut davant una activitat educativa intencional significa que, partint dels coneixements previs dels quals disposa i a través d'unes activitats educatives que comporten diferents patrons d'interactivitat, construeix significats, representacions i/o models mentals d'aquest nou contingut.

No obstant això, si parlem del procés d'ensenyament - aprenentatge s'entén que els protagonistes d'aquest procés no només són els alumnes amb la seva activitat mental constructiva, sinó que també hi tenen un paper rellevant els professors. En primer lloc, perquè la responsabilitat i l'esforç que requereix la construcció de coneixement per part de l'alumne no s'activa de manera directa i de forma reactiva, sinó que depèn de com el docent presenta i enfoca els nous continguts a aprendre. En segon lloc, la funció del professor és ajustar-se a l'activitat constructiva i impulsar, mantenir i ampliar l'activitat presentada (Coll, 1994, 1999). I en tercer lloc, tenir present que la construcció i la interiorització dels continguts d'aprenentatge té lloc dins d'un procés d'interacció social. Per tant, l'aprenentatge no únicament emergeix de l'esforç de l'estudiant sinó que també depèn del grau, del moment i del tipus d'ajut i interacció que rep per part del professor, el qual a diferència dels models més tradicionals, adquireix el rol de facilitador i guia en el procés d'aprenentatge de l'alumne.

Dins d'aquest plantejament, i tal i com apunta el disseny curricular base, pel professor no existeix el "mètode per excellència" és a dir, no es prescriu una metodologia d'ensenyament òptima o més adequada. L'ensenyament eficaç serà aquell que sigui

capaç d'ajustar-se al tipus i a la intensitat d'ajut necessari per potenciar el procés de construcció de cada un dels alumnes.

Podríem resumir el que s'ha dit fins el moment, apuntant que el disseny curricular base es posiciona dins la concepció constructivista del procés d'ensenyament - aprenentatge que entén la situació educativa, com a escenaris d'interactivitat entre professor i alumnes en el què aquests construeixen coneixement a partir d'una activitat mental que requereix esforç i responsabilitat. Parallelament, el professor ha d'anar adaptant individualment les activitats educatives a les diferents característiques i necessitats presentades pels alumnes (coneixements previs, interessos, motivacions, capacitats, autoconcepte, autoestima etc.). En suma, cal considerar tot el conjunt de factors cognitius, afectius, relacionals i emocionals que envolten a l'estudiant així com, la resta de variables i constructes que intervenen dins del context d'ensenyament - aprenentatge.

El fet que el disseny curricular base adopti el marc constructivista com a model teòric del procés educatiu pressuposa una manera determinada d'entendre com ensenyar i com aprendre, al mateix temps que també implica i pressuposa que adopta una manera d'enfocar i d'entendre l'avaluació del procés d'ensenyament - aprenentatge, ja que tal i com exposen Mauri i Miras (1996): "la forma com avaluem a l'aula reflecteix d'una manera més o menys clara la idea que tenim de com i per què aprenen els nostres estudiants" (pàg. 35).

És per aquest motiu, que a continuació es revisen i s'analitzen algunes de les qüestions específiques referents a què, com, quan, per què i per a què avaluar contemplades des d'aquesta perspectiva teòrica.

2.1. Tipologies i funcions generals de l'avaluació del procés d'ensenyament - aprenentatge.

Les tipologies d'avaluació existents deriven o s'han formulat bàsicament a partir de dos criteris. D'una banda, en funció del *moment* en què es realitza sorgint una de les classificacions més conegudes on se situen les modalitats de l'*avaluació inicial, l'avaluació formativa i l'avaluació sumativa.* D'altra banda, en base a la *funció* i/o implicació que té l'avaluació en el procés instructiu. Actualment les dues funcions bàsiques més reconegudes a nivell normatiu són la *funció pedagògica i la funció social.*

A continuació, s'examinen les tipologies d'avaluació en base aquests dos criteris i posteriorment, es recull la multiplicitat de funcions i característiques assignades a l'avaluació les quals, la majoria d'elles, i prenent com a punt de partida els plantejaments curriculars de la reforma, sorgeixen per donar resposta a tota la complexitat i diversitat que suposa la multiplicitat d'escenaris educatius existents.

2.1.1. Classificació de les tipologies d'avaluació en relació el moment en què s'avalua.

Una de les classificacions que es desprèn de la revisió bibliogràfica és la que contempla les tipologies d'avaluació en funció del moment del procés en què el professor proposa les pràctiques avaluatives. Compartim plenament l'opinió de les autores Mauri i Miras (1996) quan afirmen que: " tot i que els termes d'avaluació inicial, formativa i sumativa no es poden qualificar avui dia de novells, continua essent una de les classificacions més interessants des del punt de vista de la pràctica educativa" (pàg. 27).

Algunes de les raons que podrien justificar la importància que pren, des del nostre punt de vista, el fet d'atendre i d'analitzar aquesta classificació més tradicional són les que s'exposen a continuació: en primer lloc, perquè pensem que a nivell teòric aquests termes queden molt ben delimitats i definits dins de l'actual reforma del sistema

educatiu, però també és cert que a nivell pràctic molts d'ells se sobreposen o fins i tot es confonen realitzant finalment una avaluació "sumativa" amb totes les conseqüències que això comporta (Atkins i col, 1993). En segon lloc, i a l'igual que el terme general "avaluació", per la diversitat de terminologies que se'ls hi ha assignat a aquests tres tipus d'avaluació. I finalment, perquè al marge de les revisions establertes per diferents autors, ens agradaria aportar les nostres consideracions i reflexions sobre aquesta classificació. Així doncs, tot seguit anem a fer una breu revisió d'aquestes tres tipologies que constitueixen la base per desenvolupar i portar a terme l'avaluació del procés d'ensenyament - aprenentatge, independentment de l'etapa educativa o de l'àrea curricular a la qual es faci referència.

2.1.1.1. L'avaluació inicial, predictiva o de diagnosi.

Dins la concepció constructivista, un dels primers passos que ha de realitzar un estudiant per a la construcció de coneixement és el d'activar els seus coneixements previs per tal de connectar-los i relacionar-los amb el nous continguts. Aleshores, és indispensable que el professor abans d'introduir qualsevol coneixement nou, conegui d'una banda, aquests coneixements, així com les motivacions, interessos, necessitats, expectatives, nivell de desenvolupament etc. per tal d'esbrinar fins a quin punt els estudiants podran seguir la seva activitat educativa. Aquesta informació bàsica i fonamental de cada un dels seus alumnes li ha de servir de base per establir la intervenció de l'ensenyament i ajustar-se d'aquesta manera als estudiants del grup - classe. Aquesta situació figura en el disseny curricular base com una de les necessitats primordials dins dels principis psicopedagògics definint-la com a *avaluació inicial* (o també coneguda com avaluació diagnòstica o predictiva[1]).

[1] L'avaluació inicial també se l'anomena *predictiva* pel fet que amb la informació obtinguda dels alumnes en el moment inicial del procés d'ensenyament- aprenenentatge, es pot arribar a *predir* i a *preveure* les dificultats, necessitats o potencialitats dels estudiants repercutint així en la programació general entre altres elements del curriculum com per exemple, la metodologia a desenvolupar, els recursos i materials didàctics a utilitzar...etc.

Tanmateix, considerem que la utilitat i la importància de l'avaluació adquireix una funcionalitat molt més àmplia i significativa, especialment en el primer curs de l'educació secundària obligatòria (ESO), moment en què els estudiants canvien d'etapa educativa. Tal i com exposa Roca (1998): "el professorat de secundària en general el que busca de la informació prèvia dels alumnes que accedeixen a l'institut per primera vegada són únicament *diagnòstics* del rendiment acadèmic i receptes d'actuació pedagògico- didàctica" (pàg. 173). És per aquest motiu que moltes vegades també s'expressa l'avaluació inicial amb el nom d' *avaluació diagnòstica.*

Per a l'autor, l'avaluació inicial en aquest moment de traspàs de centres i d'etapes hauria de comportar el replantejament per part del professorat de tots els elements curriculars per tal d'ajustar-se (i afegiríem, i no al revés) a l'alumnat procedent de primària i així poder garantir una adequada continuïtat pedagògica. En aquest sentit, és del tot rellevant remarcar el fet que és el professor qui s'ha d'ajustar a les necessitats dels alumnes, ja que en més d'una ocasió s'ha comprovat que els estudiants que aconsegueixen ajustar les seves percepcions i actuacions a les demandes d'avaluació són els que obtenen els millors resultats d'aprenentatge (Crooks, 1988; Boud, 1990; Clariana i col., 1992; Andresen i col. 1993; Brown i col, 1994, Au i Entwistle 1999).

Així doncs, la importància de l'avaluació inicial es troba no únicament en la recollida d'informació per conèixer l'estat inicial dels alumnes, tot i que és bàsic, sinó en l'anàlisi i la reflexió sobre els resultats de l'avaluació per ajustar i modificar, si s'escau, els objectius, programes, activitats, recursos i materials didàctics que composen l'activitat educativa desplegada pel professor. Aquesta avaluació també ens permet obtenir informació per conèixer l'estat de tipus motivacional dels alumnes (Alonso Tapia, 1999), podent d'aquesta manera planificar la programació a partir dels interessos i les motivacions pròpies dels estudiants. Aquest aspecte contribuiria positivament a què la transició dels alumnes a la nova etapa no comportés tants problemes d'adaptació tant a nivell curricular com organitzatiu (Roca, 1998).

En resum, i tenint present les consideracions precedents, pensem que l'ús que s'està fent de l'avaluació inicial podria ser molt més interessant i significatiu del que s'està fent servir actualment. Així per exemple, la informació derivada d'aquest tipus d'avaluació pot arribar a ser en sí mateixa una gran eina, estratègia o recurs per ajudar als alumnes a adaptar-se als nous cicles o etapes educatives o bé, pot ajudar al professor a re-interpretar i re-ajustar el procés d'ensenyament - aprenentatge a les necessitats particulars de cada estudiant. Al mateix temps, aquesta informació ha de servir per estructurar i determinar la resta d'elements que constitueixen l'activitat educativa és a dir, els objectius, el contingut i les formes d'ensenyament amb la intenció de poder connectar els nous coneixements amb els coneixements previs i construir d'aquesta manera, l'aprenentatge significatiu.

2.1.1.2. L'avaluació formativa i l'avaluació formadora.

Dins del marc constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge, l'alumne va construint coneixement al llarg del procés, aspecte que comporta que el professor també, al llarg d'aquest procés, conegui, valori i reflexioni sobre alguns dels aspectes bàsics com per exemple, en quina mesura es va ajustant a les necessitats dels alumnes o bé, fins a quin punt s'estableix una dinàmica d'aula positiva en què la interacció tant a nivell de professor - alumne com entre alumnes, afavoreix un clima de treball òptim per a la construcció de coneixement. Aquest tipus d'avaluació és l'anomenada *avaluació formativa* i es defineix com l'avaluació que es realitza a la vegada que s'ensenya i s'aprèn. El seu objectiu és el de centrar-se en el desenvolupament òptim del procés i no en la qualificació o resultat final de l'alumne (Perrenoud, 1991; Escaño i Gil, 1992 i Brown i col 1992).

Des de la implantació de la reforma educativa aquest és un dels tipus d'avaluació més potenciat i sovint, tendeix a utilitzar-se com a sinònim d'*avaluació contínua,* ja que

l'objectiu és el d'aportar informació *contínua* al llarg del procés per poder analitzar, valorar, reflexionar, i si cal modificar la intervenció educativa. Per tant, l'avaluació formativa a l'igual que l'avaluació inicial, no enfoca tota la seva atenció en avaluar a l'alumne, sinó que també aporta criteris i indicadors per avaluar i reflexionar sobre tots aquells elements que es troben presents en l'escenari educatiu específic en el qual té lloc l'activitat educativa. Per a Coll i Onrubia (1999) l'avaluació formativa ha de ser un instrument de regulació de l'ensenyament. Al mateix temps, ha d'orientar al professorat en el procés de presa de decisions les quals han d'anar encaminades, a partir de la valoració continuada de les actuacions del dia a dia, a ajustar-se al màxim a l'ajut que requereix cada un dels estudiants.

Aquesta fet no implica necessàriament que el professor estigui contínuament creant situacions avaluatives específiques i puntuals (Hounsell, 1984, 1997) sinó que més aviat es tracta de recollir, valorar i reflexionar sobre el desenvolupament de les activitats d'ensenyament - aprenentatge proposades i realitzades a l'aula al llarg del procés instructiu.

En l'opinió de Jorba i Sanmartí (1994) aquest tipus d'avaluació formativa va molt més enllà que la d'un instrument de regulació de l'ensenyament, ja que la informació que podem extreure d'aquesta avaluació pot arribar a regular les formes d'ensenyament, els plantejaments curriculars proposats pel professor i el propi procés d'aprenentatge dels alumnes. Pels autors, la finalitat fonamental de l'avaluació formativa és la funció reguladora que pot proporcionar a tot el procés d'ensenyament - aprenentatge. És per aquest motiu, que moltes vegades podem trobar aquesta tipologia d'avaluació expressada sota el nom d'*avaluació reguladora* (Allal, 1979, 1992; Allal i Pelgrims, 2000, Giné i Parcerisa, 1999).

Existeixen tres formes específiques de regulació: a) es parla d'una *regulació proactiva* quan el professor abans d'iniciar una unitat i tenint present una sèrie de dificultats o necessitats que ja s'ha trobat anteriorment, planteja, programa i planifica activitats de

formació futura destinades a la consolidació i l'aprofundiment de les capacitats dels alumnes; b) la *regulació interactiva* es caracteritza per estar integrada a la pròpia i immediata situació d'aprenentatge. És a partir de les interaccions que es donen a l'aula quan es detecten els problemes o les possibles necessitats dels alumnes, concretament en el moment d'enfrontar-se amb els continguts curriculars. És doncs en aquest moment, en el ritme i el treball habitual de l'aula, que el professor pot anar prenent decisions sobre la marxa, amb la intenció de reconduir o fins i tot de modificar les activitats que ja tenia previstes, amb la finalitat d'aconseguir de manera immediata, una adaptació a la situació específica del moment; c) finalment la *regulació retroactiva* que a partir dels resultats obtinguts d'una avaluació puntual al final d'una seqüència instructiva, (una classe, una unitat, un crèdit etc.) es programen una sèrie d'activitats sobre el contingut d'aquesta seqüència, amb la intenció de reforçar i ajudar als estudiants a superar les dificultats. (Allal, 1979; 1992: Mauri i Miras 1996 i Coll i Onrubia, 1999).

Tal com ja s'ha apuntat en línies precedents, un dels objectius generals de l'avaluació formativa és el de regular, per part del professor i durant tot el procés d'ensenyament - aprenentatge, les pràctiques educatives amb la intenció d'adaptar-se als processos individualitzats dels alumnes. Des d'aquesta perspectiva, suposaria que l'única i la màxima responsabilitat del procés de construcció dependria del professor, aspecte que és del tot incoherent amb els principis psicopedagògics que es prescriuen en la reforma educativa.

Davant aquesta incoherència sorgeix l'anomenada *avaluació formadora* (Bonniol, 1984; Nunziati, 1990 i Sanmartí, 2000) que implica el fet d'ajudar a l'alumne a aprendre de manera autònoma. És a dir, que aprengui a reflexionar i conseqüentment a *autoregular* el seu propi procés d'aprenentatge. D'aquesta manera, l'avaluació formadora es presenta com a una superació de l'avaluació formativa en què la responsabilitat i l'acció de la regulació és portada a terme únicament per part del professor. En paraules de Jorba i

Sanmartí (1994) "existeix la necessitat de promoure a l'aula estratègies complementàries que facilitin l'autoregulació de l'aprenentatge és a dir, que ensenyin als alumnes a aprendre a construir la seva forma personal d'aprendre "(pàg. 20).

Aquesta formació requeriria, des del nostre punt de vista, els mateixos principis proposats i relacionats amb l'adquisició de les estratègies d'aprenentatge. De fet, en paraules de Monereo i col. (1994): "ensenyar als alumnes a actuar estratègicament quan aprenen, significa traspassar-los la funció reguladora que realitza el professor per a què autoregulin el seu aprenentatge i puguin controlar i avaluar les seves operacions mentals mentre aprenen" (pàg. 66).

Així doncs, tant des del camp de les estratègies d'aprenentatge com des de l'avaluació formadora es persegueix un mateix objectiu i és que, l'estudiant aprengui a regular el seu propi procés d'aprenentatge.

Amb aquest mateix objectiu sorgeixen les tipologies d'avaluació anomenades *autoavalució i la coavaluació* formulades amb la finalitat d'ajudar als alumnes a valorar el seu propi procés d'aprenentatge. En paraules textuals del disseny curricular de l'ensenyament secundari obligatori: "entre els dotze i els setze anys, l'alumnat és perfectament capaç de jutjar molts dels aspectes necessaris per a la seva avaluació educativa global. Per tant, és important destacar en aquesta etapa, el paper que pot desenvolupar l'autoavaluació i la coavaluació dels alumnes sobre el seu propi procés d'aprenentatge "(pàg. 104).

En relació el procés d'ensenyament - aprenentatge en l'àmbit d'ajudar als alumnes a ser autoreguladors ens sembla interessant l'aportació de la seqüència metodològica que es proposa des de la línia d'investigació de les estratègies d'aprenentatge. Monereo i col. (1994) i Pérez Cabaní (1997) defensen que per facilitar el pas de la regulació externa a la regulació interna és necessari la cessió o el traspàs progressiu de control (de més dependent a més autònom) del docent a l'estudiant.

Aquesta seqüència consisteix en tres fases: a) en un primer moment, es mostren les estratègies/guies que han de ser proporcionades i controlades únicament pel professor a partir de l'explicitació als alumnes de la presa de decisions que es va realitzant. Aquesta primera fase és l'anomenada "presentació de l'estratègia"; b) seguidament, aquesta estratègia va essent compartida amb els alumnes a través del diàleg, la negociació de significats i l'anàlisi conjunta de la presa de decisions, constituint d'aquesta manera la segona fase coneguda amb el nom de "la pràctica guiada"; i c) finalment i amb l'adquisició del traspàs de control gradual del professor a l'alumne s'espera que els estudiants aconsegueixin utilitzar de manera autònoma l'estratègia, fase denominada "pràctica independent".

Per tant, si el que volem és promoure que els nostres estudiants desenvolupin un procés de regulació contínua de les seves pròpies maneres de pensar i d'actuar, el primer pas a realitzar és el d'ensenyar, guiar i treballar conjuntament amb ells activitats educatives que potenciïn aquests processos, ja que segons Monereo i col. (1994): "no s'aprèn a ser estratègic de manera espontània sinó que és necessària una formació intencionada al respecte (pàg. 57)". En la mateixa línia, Watkins (1982) apunta que l'adquisició del procés de la responsabilitat per part de l'estudiant implica una transició de dependència a independència que no té lloc per "art de màgia".

En síntesi, l'avaluació formativa té una funció clarament reguladora en especial de l'activitat educativa del professorat. Per tant, la responsabilitat i la presa de decisions depèn absolutament d'aquest. De manera complementària, l'avaluació formadora és una proposta pedagògica en què, es pretén que sigui el propi alumne que de manera progressiva vagi regulant el seu propi procés d'aprenentatge, per tal d'arribar a ser autònom.

2.1.1.3. L'avaluació sumativa / final o l'avaluació orientadora i/o de síntesi?

En aquest apartat ens situem al final de la seqüència del procés d'ensenyament - aprenentatge. Arribat a aquest punt, un dels interrogants que ens podem proposar abans d'atribuir un sentit a aquesta tipologia d'avaluació és el següent: *si al llarg del procés s'han anat realitzant les pràctiques avaluatives que caracteritzen l'avaluació inicial, formativa i formadora, les quals ens han aportat informació gradual de tot el procés seguit per cada un dels estudiants: té sentit la realització d'una avaluació sumativa, final?*

Una de les respostes que dóna el disseny curricular a aquesta qüestió és: "el principi d'avaluació formativa no treu la possibilitat i a vegades la necessitat d'efectuar també una avaluació al final del procés, sigui quina sigui l'extensió del segment considerat: unitat didàctica, cicle etc." (pàg. 36).

L'interrogant quedaria del tot respost quan des dels plantejaments constructivistes és proclama que l'avaluació és un fet que necessita estar present en tot el procés d'ensenyament - aprenentatge i fins i tot al final d'aquest.

Resolta aquesta qüestió, el debat sorgiria una vegada més quan ens trobem en què l'avaluació, i en aquest cas, l'anomenada *avaluació sumativa* adquireix un cúmul d'interpretacions, de funcions i de definicions que en moltes ocasions semblen del tot contradictòries. Així per exemple, d'una banda sembla ser una de les més rebutjades tant pel professorat (en què moltes vegades ha de fer el seu paper de jutge) com per a l'alumnat (el candidat sotmès a judici) (Brown i col, 1992; León i Muñoz, 1992 i Gros i Romañá, 1995). Però d'altra banda, sembla ser una de les més reconegudes i utilitzades per fomentar la millora del procés d'aprenentatge dels estudiants.

Si bé la controvèrsia torna a estar servida, sí que existeixen uns aspectes comuns que estan presents en totes les definicions revisades. Així per exemple, una característica

comuna de *l'avaluació sumativa* és que té com a objectiu establir balanços fiables dels resultats obtinguts al final d'un procés d'ensenyament - aprenentatge. La finalitat de la recollida d'informació mitjançant aquesta tipologia seria la de conèixer si els alumnes han assolit els objectius que s'havien programat a l'inici del procés.

A partir de les anàlisis de les diferents definicions podríem arribar a explicar, des del nostre punt de vista, on es troba la diferència que promou les diferents maneres de veure o d'entendre aquesta tipologia d'avaluació. Un dels aspectes comuns que comparteixen la majoria de definicions revisades és que aquesta avaluació se situa i es realitza al final d'un procés amb la intenció de fer un balanç final. No obstant això, per a molts autors aquest "final" constitueix l'acabament, l'extinció del procés d'ensenyament - aprenentatge. Per altres autors, el final constitueix l'acabament no del procés, sinó més aviat d'una unitat didàctica, d'un tema o d'un treball. Tot i que ambdues perspectives es donen a conèixer sota un mateix nom, avaluació sumativa, el fet d'aplicar-la al "final del procés" o al "final de la unitat, tema...", suposa unes funcions i unes implicacions significativament diferents.

Si l'avaluació és realitzada al final d'una unitat didàctica aquesta pot adquirir una funció molt més àmplia i rellevant, tant pel que fa les pràctiques educatives que porta a terme el professor, com en la formació i l'aprenentatge dels alumnes. De fet, aquesta avaluació ha estat considerada en molts casos dins d'aquesta perspectiva com l'avaluació inicial, la qual proporciona informació per seguir endavant, en aquest cas, amb una nova seqüència instructiva. Aquest mateix principi el podem trobar expressat en el disseny curricular de l'ensenyament secundari obligatori amb aquestes paraules:

"D'ella es desprèn el grau de dificultat i de capacitat en què l'alumne va a enfrontar-se al següent tram del procés educatiu: a la següent unitat didàctica, cicle, etc. En certa manera, aquest tipus d'avaluació constitueix, per una altra banda, l'avaluació inicial del nou procés obert" (pàg. 36).

Al mateix temps, aquesta avaluació també es podria complementar amb l'avaluació formadora o regulativa. El fet d'avaluar gradualment al final de cada seqüència permetria l'obtenció d'informació sobre els progressos o les dificultats presentades pels alumnes, regulant a partir d'aquesta informació la intervenció educativa a realitzar al llarg del procés.

En la literatura revisada podem trobar definicions de l'avaluació sumativa les quals entenen que aquesta es realitza al final del procés d'ensenyament - aprenentatge, procés que ja es dóna per desenvolupat i acabat. Aquest fet l'aporta per exemple García (1989) quan afirma que l'avaluació sumativa té per objectiu contrastar l'eficàcia general del procés educatiu una vegada finalitzat. Aquesta mateixa conceptualització va ser presentada anteriorment per De la Orden (1985) quan va establir les diferències entre l'avaluació formativa i l'avaluació sumativa. L'autor proposa que, mentre la formativa està orientada a la presa de decisions respecte a la millora del procés educatiu, els resultats de l'avaluació sumativa servirien per prendre decisions sobre la selecció dels subjectes en relació a l'entrada a un curs, etapa, programa o bé per certificar competències, promocionar i orientar als estudiants.

Segons Belmonte (1993) existeixen dues tipologies diferents d'avaluació sumativa: la interna i l'externa. La *sumativa interna* és la que es determina al final del procés però, aquesta prové de les avaluacions formatives anteriors, essent d'aquesta manera molt diferent de la que defineix com a *sumativa externa* que designa l'avaluació sumativa que no té en compte el procés seguit i determina el resultat de l'aprenentatge a partir d'un moment concret, final i acabat del procés educatiu.

Davant aquest plantejament, podem adonar-nos que l'avaluació sumativa pot prendre diferents funcions i significats en base a com es conceptualitzi i s'interpreti quin és el "final" del procés instructiu en el qual es realitza aquesta avaluació. Si es concep des de la primera perspectiva, se li pot atorgar la funció pedagògica, mentre que si s'interpreta des de la segona vessant (més acord als models tradicionals de l'avaluació) se li

assignarà una funció més de tipus social (presa de decisions referents a la promoció, acreditació i titulació dels alumnes).

Abans d'acabar amb les anàlisis teòriques referents a l'avaluació sumativa o final ens agradaria exposar i debatre algunes de les consideracions emergides en base a la revisió i a la reflexió d'aquesta tipologia d'avaluació.

En primer lloc, considerem que la majoria de controvèrsies i incoherències que existeixen dins de la temàtica general de l'avaluació del procés d'ensenyament - aprenentatge són degudes, si bé parcialment, a la interrelació existent entre la implantació dels nous plantejaments curriculars i el model tradicional en què molts docents encara no han abandonat (Boud, 1990; Casanovas, 1994; Alonso, Gil i Torregrosa 1995; Mínguez, 1995; Salinas 1997 i Scouller, 1998).
Actualment, podem veure que en la pràctica educativa convergeixen ambdues maneres de fer. Un dels motius que podria explicar aquesta situació és pel fet que ens trobem en una etapa de transició entre els "vells i els nous plantejaments curriculars", que tot i que a nivell teòric creiem que es troben molt ben delimitats i definits, a nivell pràctic encara no s'ha fet la reconversió.

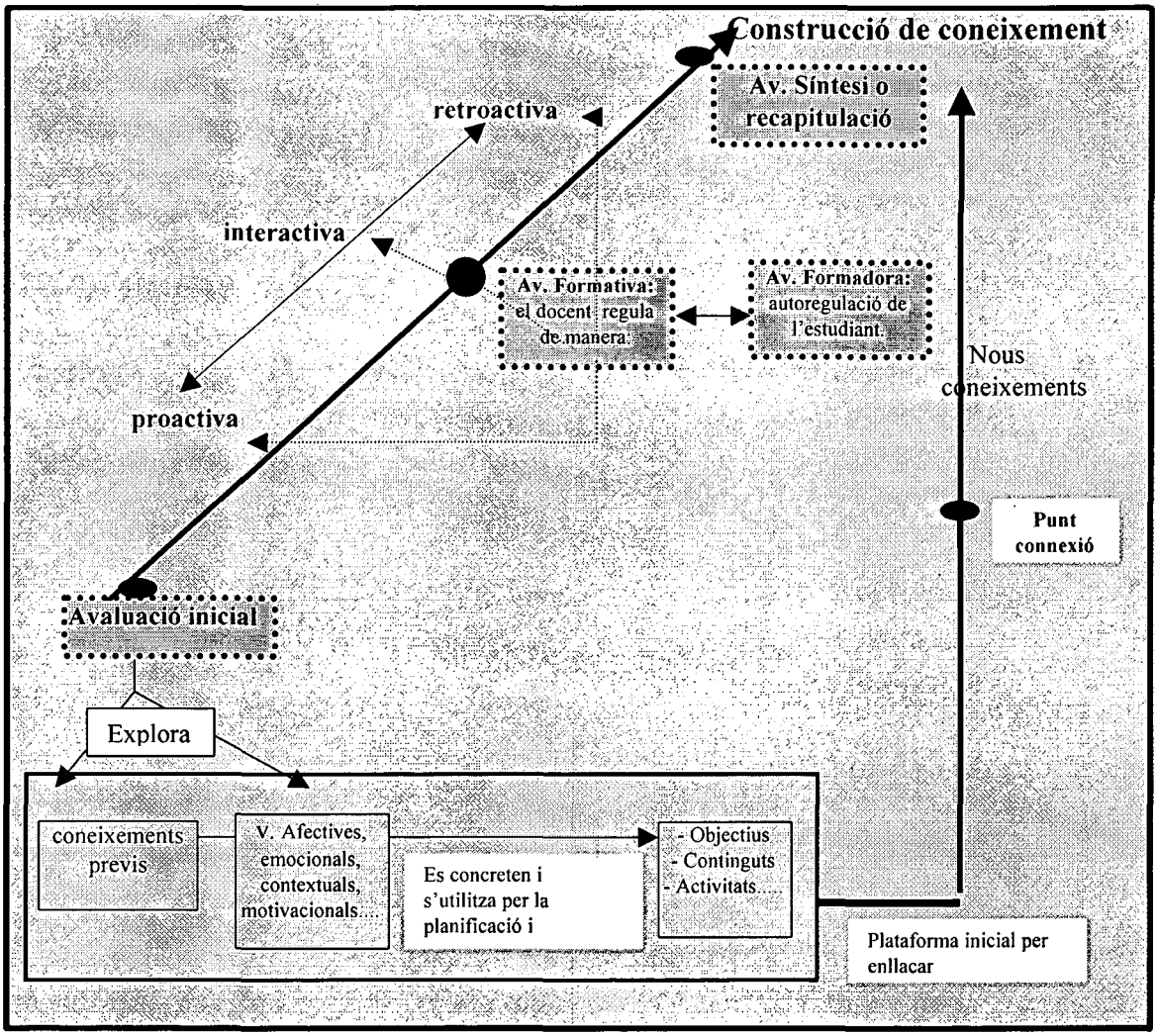
Un aspecte que considerem interessant de mostrar per tal de poder-hi reflexionar és en funció de la nomenclatura de l'avaluació sumativa o final. En la nostra opinió, si ens emmarquem dins dels postulats de la concepció constructivista del procés d'ensenyament - aprenentatge el propi terme porta a la confusió i a la contradicció. Dins d'aquest marc, l'aprenentatge és un procés gradual que no es remet, en cap cas, a la suma parcial dels diferents coneixements (Biggs, 1996), sinó que estan del tot integrats. Per tant, si l'aprenentatge no és una "suma" tampoc ho pot ser l'avaluació dita "sumativa".

En segon lloc, sovint el terme utilitzat com a sinònim d'avaluació sumativa, el d'*avaluació final,* tampoc es troba, en la nostra manera de veure, en consonància amb la manera d'entendre l'aprenentatge dins dels nous plantejaments. L'aprenentatge no és mai "final" sinó que és progressiu i continu amb la formació d'una plataforma, d'una base per a l'assentament de nous aprenentatges establint així, l'aprenentatge significatiu. Creiem que és important de destacar, que tot i que aquests termes "d'avaluació sumativa i final" podien ser del tot coherents i vàlids dins dels models tradicionals en què es concep una manera d'entendre el procés d'ensenyament - aprenentatge, aquesta terminologia no és del tot adequada i/o ajustada dins dels nous plantejaments curriculars.

Cal trobar i emprar una nomenclatura que reflecteixi la nova manera d'entendre l'aprenentatge. En aquest aspecte, les propostes anirien encaminades en relació a la funció general d'aquest tipus d'avaluació. Per exemple, per Giné i Parcerisa (1999) l'avaluació sumativa és una *avaluació de síntesis* i com a tal ha de constituir una vertadera síntesis del procés d'aprenentatge, potenciant així que els alumnes recapitulin, revisin i resumeixen el què han après per posteriorment, "orientar" adequadament les noves seqüències. En la mateixa línia, Lama i col. (1994) proposen una *avaluació de síntesi final* a càrrec dels mateixos estudiants, experiència que els va permetre augmentar la confiança i la seguretat per part d'aquests així com la consecució d'una major motivació cap aquest moment final de l'assignatura.

Tot seguit i de manera gràfica, representem les diferents tipologies exposades. Tot i que han estat presentades de manera individual les tres formen part integral i es troben molt interrelacionades dins d'un mateix continu, aspecte que queda reflectit en la figura 3.

Figura 3. Representació de les tres tipologies d'avaluació per potenciar la construcció de coneixement dins dels nous plantejaments curriculars.



La integració de les diferents tipologies d'avaluació quedaria resumida de la següent manera: a l'inici d'un procés d'ensenyament - aprenentatge cal realitzar una avaluació inicial de cada un dels alumnes i posteriorment, planificar l'activitat educativa en funció d'aquests resultats inicials (que també inclouen el coneixement d'interessos i motivacions). Al llarg del procés, cal anar controlant i ajustant aquesta planificació amb el conjunt de l'activitat educativa del professor (avaluació formativa), activant els diferents mecanismes de control que ens permetin la regulació contínua del procés

(regulació proactiva, interactiva i retroactiva). Al mateix temps, cal ensenyar de manera gradual a augmentar la consciència de l'alumne, traspassant el control i la responsabilitat per a què pugui regular el seu propi procés d'aprenentatge. Finalment, disposem d'una avaluació la qual a partir d'aquest moment l'anomenarem de *síntesi o de recapitulació* (coneguda tradicionalment com avaluació sumativa) amb la intenció de repassar i recapitular sobre els resultats d'aprenentatge construïts al llarg d'una seqüència, d'un tema, o bé d'un procés d'ensenyament - aprenentatge.

2.1.2. Classificació de les tipologies d'avaluació en relació a les funcions generals bàsiques: la funció pedagògica i la funció social.

Una primera funció és l'anomenada *funció pedagògica* o també coneguda com a *funció reguladora* la qual tal i com reflecteix el seu nom és la que se centra i actua pròpiament en les activitats "pedagògiques" que tenen lloc dins el context educatiu. A grans trets, la funció pedagògica de l'avaluació és analitzar les activitats d'ensenyament - aprenentatge amb la finalitat de proporcionar informació, d'una banda, al professorat sobre el funcionament de les pràctiques educatives que porta a terme i d'altra banda, a l'alumnat per tal de corregir, valorar i regular el seu propi procés d'aprenentatge.

La segona funció general de l'avaluació és l'anomenada *funció social* i tal i com expressa el terme està enfocada a proporcionar informació de tipus acadèmic a la societat. Generalment, aquesta funció es troba associada al servei de l'acreditació, la promoció i la titulació dels estudiants, aspectes tots ells encarregats d'informar i determinar de manera resumida el nivell de capacitació assolit pels alumnes davant el conjunt de la societat.

Fins aquí, semblaria que les dues funcions que compleix l'avaluació són del tot clares, específiques i diferents respecte als objectius i conjuntament configuren una integració completa de l'avaluació en tant que proporciona informació del procés d'ensenyament - aprenentatge en tots els àmbits. La funció pedagògica estaria enfocada en la pròpia

activitat educativa, mentre que la funció social estaria més orientada a informar als membres de la comunitat educativa (pares, mares, administració, societat en general) dels resultats acadèmics obtinguts per cada un dels estudiants.

No obstant això, a la pràctica tornem a trobar una vegada més que les dues funcions es troben confoses. En la majoria de centres educatius l'avaluació del procés d'ensenyament aprenentatge s'enfoca d'una manera molt més abusiva en la funció de control social oblidant així, en molts casos, la potencialitat que ofereix la funció pedagògica (Allal, 1992; Casanovas, 1994; Jorba i Sanmartí, 1994; Alonso, Gil i Torregrosa 1995; Mauri i Miras, 1996; Campoy, 1997; Alonso Tapia, 1999; Coll i Onrubia, 1999 i Quinquer, 1999).

Aquest fet, es constata a partir dels resultats obtinguts en l'estudi realitzat per Giné i Parcerisa (1999) quan davant la pregunta formulada a professors de secundària sobre *el per a què tindria que servir l'avaluació*, arriben a la conclusió de què per a la majoria de docents, l'avaluació serveix per acreditar el nivell de l'aprenentatge adquirit per l'alumnat de cara a atorgar-li un títol o no i a decidir la seva promoció o permanència en el cicle o nivell, aspectes propis i característics de la funció social de l'avaluació.

Aquests mateixos resultats també són obtinguts en l'estudi d'Alonso, Gil i Torregrosa (1995) que té com a objectiu conèixer les concepcions dels docents sobre l'avaluació. Els resultats indiquen que el professorat tendeix a considerar que la funció primordial (i quasi exclusiva) de l'avaluació és la de mesurar la capacitat i l'aprofitament per part dels estudiants, considerant-la d'aquesta manera, com a un instrument de simple mesura per comprovar si els alumnes han assolit les fites que es proposaven al llarg del curs.

Els resultats que constaten que la funció social de l'avaluació és encara predominant i en molts casos exclusiva, ens porta a plantejar-nos una sèrie de reflexions les quals ens

permeten justificar una vegada més, que ens trobem en una fase de transició entre l'enfocament tradicional i els nous plantejaments constructivistes de la reforma. El fet de centrar l'avaluació en la funció social implica utilitzar les pràctiques avaluatives tradicionals per valorar i acreditar allò que ha après l'alumne al final d'un procés didàctic (Alonso i col 1995; Alonso Tapia, 1997). En paraules textuals de Campoy (1997): "el model clàssic- tradicional segueix present encara, en bona part dels docents" (pàg. 230).

Si fem una mirada retrospectiva i recuperem les tipologies d'avaluació exposades en la secció anterior, semblaria que la relació d'aquestes tipologies amb les funcions generals de l'avaluació és del tot evident. Així per exemple, l'avaluació inicial o diagnòstica formaria part de la funció pedagògica pel fet que es centra amb la millora del procés instructiu. Un altre exemple molt clar, que podríem incloure dins la funció pedagògica és l'avaluació formativa i l'avaluació formadora, que a grans trets, tenen per finalitat regular tant per part del professor com per part de l'alumne el procés d'ensenyament - aprenentatge. D'aquesta manera, podem dir que aquestes tipologies d'avaluació - inicial, formativa i formadora- estan centrades en el propi procés instructiu, complint d'aquesta manera amb la funció pedagògica de l'avaluació del procés d'ensenyament - aprenentatge.

En relació a la tipologia de l'avaluació de síntesi o de recapitulació i tornant a recuperar, la controvèrsia presentada en el apartat anterior, en què es podria aplicar i entendre com al "final" d'un procés acabat i extingit o bé, al "final" de les seqüències didàctiques que composen un mateix procés educatiu, se la pot classificar tenint en compte aquestes dues perspectives, en ambdues funcions, tant en la pedagògica com en la social.

Tradicionalment, l'avaluació de síntesis i en base a la primera perspectiva compleix clarament amb una funció de tipus social és a dir, els resultats que s'obtenen d'aquest tipus d'avaluació es poden posar al servei de decisions d'ordre social, utilitzant-los per acreditar el nivell dels aprenentatges assolits pels alumnes al finalitzar el procés

educatiu (Coll i Onrubia, 1999). Aquest tipus d'avaluació no permet incidir i/o introduir canvis en el procés, ja que aquest ja està acabat i per tant no pot generar cap tipus de repercussió a nivell pedagògic.

Però, si considerem la segona perspectiva (en què és realitzada al final d'una seqüència) aquesta tipologia d'avaluació forma part d'una funció pedagògica, en tant que els resultats permeten introduir modificacions i incidir en el propi procés educatiu prenent així decisions de tipus pedagògic. Tanmateix, el fet de classificar l'avaluació de síntesis o de recapitulació dins l'ordre de la funció pedagògica queda encara, en la nostra opinió, molt lluny de traspassar-la a la pràctica[1] tot i que a nivell teòric ha estat considerada en més d'una ocasió. Tal i com exposen Alonso i col. (1995): "existeix un conjunt d'idees i comportaments docents "espontanis", deutors del model d'ensenyament per transmissió recepció generalment criticats però encara predominants"(pàg. 6).

2.1.3. Una proposta d'integració de la diversitat de tipologies i funcions assignades a l'avaluació.

En la bibliografia que fa referència a la temàtica educativa de l'avaluació podem trobar un munt de característiques i funcions que si bé, en la majoria dels casos, queden representades i incloses tant dins de les tipologies com de les funcions generals ja descrites, algunes d'elles, són complementàries o més específiques i ens poden ser d'utilitat en el sentit que ens proporciona un marc molt més ampli i complet per entendre i interpretar el conjunt de les pràctiques avaluatives.

Amb el propòsit general de recollir i examinar de manera abreujada tota la terminologia que fa referència a l'avaluació a continuació, s'exposen les característiques generals que

[1] Tot i que en aquest apartat únicament són especulacions teòriques, creiem que seria interessant analitzar aquest aspecte a partir dels resultats obtinguts en la part empírica d'aquest treball.

han de complir totes les tipologies d'avaluació sigui quina sigui la nomenclatura que se li assigni (document d'avaluació a l'ESO; Departament d'Ensenyament, 1996). D'aquesta manera, qualsevol pràctica avaluativa ha de respondre a les característiques generals següents:

1- Contínua i individualitzada: Un disseny curricular presentat de manera oberta i flexible reclama una avaluació amb aquesta doble característica. Contínua, perquè l'avaluació és un element inseparable de l'educació i gràcies a ella pot permanentment retroalimentar-se amb la informació pertinent (per tant ha d'estar present en tot el procés d'ensenyament - aprenentatge). (disseny curricular, 1989). I individualitzada (també coneguda com a "personalitzada") perquè ha de ser realitzada sobre la base del desenvolupament de cada alumne en particular i no a partir d'una regla general única i estàndard aplicada de manera generalitzada a tots els estudiants (Departament d'Ensenyament, 1996).

2- Global: L'avaluació ha de ser global en tant que contempli el procés instructiu com un tot i no se centri únicament en un sol component, com acostuma o acostumava ser, en l'atenció única i exclusiva dels resultats acadèmics finals obtinguts pels estudiants. Cal avaluar el conjunt global i la integritat que implica la consideració de tots els elements que intervenen en el procés d'ensenyament - aprenentatge.

3- Integradora en tant què, l'avaluació ha d'integrar i contemplar d'una banda, els diferents tipus de continguts curriculars (conceptuals, procedimentals i actitudinals) i d'altra banda, establir l'anàlisi no únicament del progrés de l'alumne en un objectiu o àrea determinada concreta, sinó en el conjunt de les diferents àrees i matèries curriculars. Això implica que cal avaluar als estudiants en el conjunt de l'activitat global educativa i no de manera aïllada, segons els continguts, àrees, cursos o etapes.

4- Finalment, l'avaluació ha de ser **contextualitzada** en el fet que les pràctiques avaluatives han d'atendre els objectius que es proposen i que s'han treballat i

desenvolupat a través de les pràctiques educatives. Pensem que, la manera d'avaluar ha de ser coherent amb allò que volem ensenyar i a la vegada amb les característiques pròpies del context on s'ha desenvolupat l'acció educativa.

Tot seguit ens centrem en l'anàlisi dels termes que envolten i en molts casos defineixen l'avaluació i els quals no s'han tractat fins al moment. El quadre-resum que es presenta a continuació, recull de manera resumida tot el vocabulari referent a la temàtica objecte d'estudi d'aquest treball de tesi, tenint present que qualsevol aspecte avaluatiu ha de contemplar els principis bàsics exposats anteriorment.

Els diferents conceptes exposats en el quadre s'han classificat en base a: a) en funció de les tipologies de l'avaluació (inicial, formativa i sumativa) i b) en relació a les funcions generals descrites, la funció pedagògica i la funció social. Al mateix temps, s'ha creat una columna que sorgeix com a conseqüència de la interrelació entre les tipologies i les funcions generals de l'avaluació. És a dir, en molts casos les terminologies neixen a partir de la funció que se li assigna a l'avaluació constituint d'aquesta manera una nova tipologia. Per exemple, si considerem que la funció de l'avaluació és la de regular el procés instructiu, aleshores se li assigna el nom d'avaluació reguladora. En el quadre resum, aquesta columna l'hem titulada *nomenclatures d'avaluació en relació a la funció que compleix.*

Figura 4. Recull i integració de les diferents funcions, tipologies i característiques assignades a l'avaluació del procés d'ensenyament - aprenentatge.

Tipologies d'avaluació en funció del moment.	Nomenclatures d'avaluació en relació a la funció que compleix.	Funcions dins del procés d'ensenyament - aprenentatge.	
		Funció pedagògica	Funció social
Avaluació diagnòstica o inicial.	- Avaluació predictiva.	- Informativa/ comunicativa. - Reguladora proactiva (organització, planificació i presa de decisions futures). - Orientadora.	- Classificació. - Selecció.
Avaluació formativa i Avaluació Formadora	- Avaluació reguladora. - Avaluació illuminativa. - Avaluació comprensiva. - Avaluació contínua o procesual. - Avaluació qualitativa. - Avaluació comunicativa. - Autoavaluació. - Coavaluació. - Avaluació criterial - Avaluació idiogràfica. - Avaluació de coneixement del desenvolupament *(developmental)*. - Avaluació ecològica *(ecological)*.	- Formació. - Reguladora proactiva, interactiva i retroactiva (organització, planificació i presa de decisions futures). - Orientació. - Informativa i valorativa pel professor. - Comunicació per a l'alumne. - Autoreguladora.	- Control. - Informativa pel professor. - Comunicació per a l'alumne i la família.
Avaluació de síntesis o recapitulació.	- Avaluació quantitativa. - Avaluació sumativa interna. - Avaluació sumativa externa. - Avaluació normativa. - Avaluació criterial. - Avaluació acreditativa. - Avaluació inicial. *(I afegiríem:* ***Avaluació de síntesis/recapitulació)***	- Reguladora retroactiva. - Informativa. - Orientativa.	- Control. - Comunicació. - Acreditació. - Promoció. - Selecció. - Titulació.

En primer lloc, s'analitzen les diferents terminologies contemplades dins de la tipologia general anomenada avaluació inicial. Tal i com hem vist en el seu apartat, un sinònim que es pot trobar al llarg de la literatura per esmentar aquest mateix tipus d'avaluació i en relació a la funció que se li assigna és l'anomenada *avaluació predictiva*, pel fet que

l'obtenció d'informació dels alumnes a l'inici del procés didàctic permet "predir" el comportament o el desenvolupament futur de cada un dels estudiants. Aquestes estimacions predictives es poden realitzar de manera més intuïtiva (característic de l'enfocament tradicional) o és pot realitzar de manera més tècnica (inherent als nous plantejaments curriculars). En tot cas, ambdues maneres d'establir estimacions predictives serveixen de base per a l'orientació personal, acadèmica i professional dels docents (García, 1989).

La tipologia d'avaluació (inicial, predictiva o de diagnosi) pot complir amb els dos tipus de funcions generals: a) la funció pedagògica que inclouria la funció *informativa/comunicativa* (en tant que informa de l'estat inicial dels alumnes) *reguladora* (concretament la proactiva), ja que el docent por regular la seva activitat i/o programació abans d'iniciar el procés, i *orientativa* pel fet que permet proporcionar al professor una orientació general de com es pot desenvolupar, planificar el curs, el procés, la seqüència etc. b) també pot repercutir sobre aspectes socials que van més enllà del propi procés didàctic. Aquesta informació procedent de l'estudiant pot generar, conscient o inconscientment, una *selecció* i una *classificació* en termes absoluts d'estudiants que pot arribar a condicionar l'actuació posterior per part del docent (Alonso i col. 1995). Dins de la psicologia social aquest fet és conegut com a l'efecte pigmalió (Rosenthal i Jacobson, 1980).

A continuació i si ens situem ara, en la segona fila hi podem trobar els aspectes referents a la tipologia de *l'avaluació formativa* i *l'avaluació formadora.* A partir d'aquestes dues nomenclatures més generals han emergit els termes d'*avaluació reguladora* (Jorba i Sanmartín, 1994) *i avaluació illuminativa*, ja que la funció principal que caracteritza aquestes dues tipologies és la de regular el procés o bé, tal i com esmenten alguns autors, illuminar el procés detectant les necessitats, potencialitats, dificultats etc. En alguns casos també se l'ha anomenat *avaluació comprensiva* ja que pretén

"comprendre" el que va passant al llarg del procés educatiu. També és coneguda amb el nom *d'avaluació contínua o processal* pel fet que avalua constantment al llarg del procés. A partir d'aquesta característica també s'esdevé la terminologia *avaluació qualitativa*, en contraposició a l'avaluació quantitativa, atorgada al final del procés i sobre un producte ja acabat, característica pròpia de la tipologia d'avaluació coneguda tradicionalment com a sumativa o final.

Un dels aspectes principals que caracteritza aquesta avaluació formativa-formadora és la de considerar l'avaluació com a un instrument de comunicació. És per aquest motiu, que en alguns casos se la denominada *avaluació comunicativa (*Cardinet, 1988, citat per Quinquer, 1997), ja que permet verbalitzar de manera oberta les idees i els pensaments dels estudiants presentant-se d'aquesta manera com a una activitat de comunicació i de negociació a través de la qual, professors i alumnes es donen a conèixer les seves representacions.

En relació a l'avaluació formadora també se li atribueix el noms d'*autoavaluació* i de *coavaluació*[1] ja que ambdues contribueixen a ajudar als alumnes a regular el seu propi procés d'aprenentatge fomentant així l'aprendre a aprendre. Finalment, hi trobem *l'avaluació criterial* i l'*avaluació idiogràfica.*

L'avaluació criterial es manifesta com una alternativa diferent a l'avaluació normativa i podríem incloure a la idiogràfica. Totes elles fan referència als criteris d'avaluació que utilitza el professor per avaluar el rendiment educatiu. D'una banda, *l'avaluació criterial* interpreta els resultats d'aprenentatge en base a un "criteri" o criteris estàndards pre-específics estipulats i establerts a l'inici del procés. El seu objectiu és avaluar un aprenentatge prenent com a punt de referència el criteri fixat i definit. En teoria, tots els estudiants poden obtenir baixos o alts rendiments en funció d'aquests estàndards.

[1] L'autoavaluació i la coavaluació són tractades de manera més detallada com a mètodes i instruments d'avaluació per a la recollida d'informació (veure apartat 2.3. d'aquest mateix capítol).

En contraposició, *l'avaluació normativa* jutja i valora els resultats de l'aprenentatge de cada un dels estudiants comparant aquests amb el rendiment de la resta dels alumnes establint finalment per part del docent, un model de resultats tipus "distribució o corba normal" o també dit "campana de Gauss". Per tant, els resultats dels estudiants depenen en part, del nivell del conjunt del grup - classe en el qual es trobin integrats.

L'avaluació idiogràfica determina els resultats de l'aprenentatge en funció del grau o el nivell en què un estudiant ha assolit un objectiu el qual havia estat fixat i establert de manera individual prèviament pel professor i a partir de l'avaluació inicial. És a dir, els resultats obtinguts al llarg o al final del procés els compara amb el punt de partida de cada un dels alumnes. Casanovas (1995) la resumeix d'aquesta manera: "l'avaluació idiogràfica és quan el referent avaluador són les capacitats que l'alumne posseeix i les seves possibilitats de desenvolupament en funció de les circumstàncies particulars és a dir, un referent absolutament intern a la pròpia persona avaluada" (pàg. 73).

D'aquesta manera, tant l'avaluació idiogràfica com la criterial responen a la funció de tipus pedagògic, mentre que l'avaluació normativa depèn d'un criteri estàndard establert generalment, a nivell social. Segons Tamir (1993) en molts casos, derivat de les pràctiques tradicionals de l'avaluació, són molt més utilitzats els criteris referents a la norma que els criteris que responen a l'avaluació criterial.

No obstant això, per a Cardinet 1988 (citat per Mauri i Miras, 1996) ambdós tipus de criteris d'avaluació, tant la criterial com la normativa es troben dins del mateix paradigma que ell anomena "mesura-judici-decisió", ja que només se centren en avaluar o jutjar l'aprenentatge de l'alumne a partir d'una sola mesura la qual prové del rendiment escolar i de la seva conseqüent acreditació.

Les dues darreres nomenclatures d'aquesta tipologia d'avaluació anotades en el quadre són l'*avaluació del coneixement del desenvolupament* considerada "formativa" pel fet que pot descobrir on es troben els estudiants dins del desenvolupament del procés i *l'avaluació ecològica* en tant que ofereix la capacitat de poder aplicar i transferir el coneixement a altres situacions "autèntiques" o "ecològicament vàlides" (Biggs, 1996b).

Situant-nos ara en les funcions de l'avaluació formadora i formativa podem comprovar com aquestes tipologies són les que es remeten més clarament a representar la funció pedagògica, ja que les seves finalitats són bàsicament de *formació*, de *regulació* d'*orientació* contínua del procés didàctic, d'*informació* de l'èxit o de la problemàtica existent i, d'establir uns períodes de *comunicació conjunta* amb els alumnes per tal d'analitzar i debatre el funcionament del procés d'ensenyament - aprenentatge. D'altra banda, cal recordar que una de les funcions més importants de l'avaluació formadora és què l'alumne aprengui de manera gradual a *autoregular* el seu propi procés d'aprenentatge.

Tanmateix, l'avaluació formativa i formadora pot respondre de les funcions de tipus social. Per exemple, el fet d'avaluar de manera contínua al llarg del procés pot suposar un control també contínu en l'aprenentatge dels estudiants, (control entès com a una inspecció, una vigilància contínua). La informació derivada d'aquest tipus d'avaluació i analitzada des d'aquesta perspectiva pot ser comunicada als estudiants i a les famílies d'aquests, en forma d'amenaça amb la finalitat i la confiança per part dels docents, que els estudiants augmentin els seus esforços i s'impliquin molt més en el procés educatiu. Aquesta mateixa idea la recull Alonso Tapia (1997) quan exposa: "quan el professor proposa una prova escrita pot fer-ho amb el propòsit d'ajudar a l'alumne però també pot fer-ho simplement amb la intenció d'avisar globalment a aquest, per veure si progressa o no, i per a què s'esforci amb la finalitat de decidir si reuneix les condicions per passar de curs" (pàg. 20).

De fet, en moltes ocasions s'ha constatat que l'avaluació tal i com es concep en les pràctiques tradicionals pot arribar a constituir una de les estratègies més poderoses per part del professor, no per ajudar als estudiants a orientar el seu procés, sinó per mantenir l'atenció, el control i l'estudi a classe (Schmeck, 1988; Ramsden, 1992 i Kniveton 1996).

Finalment, l'avaluació de síntesis o de recapitulació se li ha assignat el nom *d'avaluació quantitativa*, ja que tradicionalment es resumia amb un nombre quantitatiu que determinava l'èxit o el fracàs del procés final. També ha estat coneguda com a *avaluació sumativa externa /interna* en funció del "quan" es porta a terme. Altres nomenclatures assignades han estat l'*avaluació criterial o normativa* pel fet que utilitza alguns d'aquests dos criteris per valorar els resultats d'aprenentatge dels estudiants i sancionar i/o resumir d'aquesta manera, el procés d'ensenyament - aprenentatge. Per últim, trobem el terme d'*avaluació acreditativa* ja que una de les funcions principals que se li atribueix, especialment dins del model tradicional-clàssic, és acreditar mitjançant una valoració traduïda a una nota numèrica o bé expressada mitjançant una frase qualitativa, l'aprenentatge assolit pels estudiants.

Dins dels nous plantejaments curriculars es considera que aquest tipus d'avaluació també se la pot denominar avaluació inicial ja que la informació derivada al "final" d'una seqüència pot ajudar a reconsiderar les activitats educatives proposades que formen part de les properes seqüències o unitats didàctiques.

L'última terminologia apuntada (d'acord amb l'argumentació i la justificació de la necessitat de "modificar" aquest terme expressat sota el nom d'avaluació sumativa o final) en la classificació de l'esquema-resum l'hem anomenat *avaluació de síntesis o recapitulació* proposta oberta a debatre i a analitzar dins dels nous suggeriments i aportacions en relació a aquesta terminologia.

En referència a les funcions es pot evidenciar que aquesta tipologia d'avaluació se li assignen moltes més funcions de tipus social que de tipus pedagògic. Dins d'aquesta línia, les funcions més generals són les de *control* (entès a l'igual que l'avaluació formativa, com a inspecció o amenaça), de *comunicació dels resultats* davant tot el collectiu social, així com, les funcions d'acreditació, de promoció, de selecció i de titulació entre els que han superat l'etapa, el curs, el cicle i els que no l'han superada.

No obstant això, i en base a la revisió bibliogràfica establerta fins el moment, l'avaluació de síntesis o recapitulació (ja contemplada dins dels nous plantejaments curriculars) ha de complir bàsicament amb una funció de tipus pedagògic que és *orientar, informar/comunicar* i *regular* el procés d'una manera retroactiva, ja que en funció de les avaluacions finals, el docent pot programar i planificar una sèrie d'activitats d'ensenyament - aprenentatge per reforçar i recuperar les dificultats i mancances detectades al llarg del procés instructiu.

En síntesi, considerem que el fet d'atorgar unes o altres funcions a cada tipologia d'avaluació dependrà en part de com es conceptualitza, s'interpreta i s'utilitza l'avaluació dins del procés general de l'ensenyament i l'aprenentatge.

2.2. L'avaluació del procés d'ensenyament - aprenentatge a través de la diferent tipologia de continguts curriculars.

Algunes de les qüestions que són decisives en el moment de desenvolupar i portar a terme el procés d'avaluació són les següents: *què és el que realment hem d'avaluar per determinar quin tipus d'ajut necessiten els alumnes (o bé, en la concepció més tradicional), si l'alumne ha superat l'etapa? Quan s'afirma, que cal disposar i treballar en un projecte curricular de centre on es defineixin els objectius i els blocs de contingut: quins són aquests blocs? Quins són aquests continguts? En funció de què s'estableixen els objectius? I quins tipus de continguts cal treballar per desenvolupar i potenciar al màxim les capacitats dels nostres estudiants?*

Poder aportar una resposta òptima a cada un d'aquests interrogants comporta d'una banda, haver de reflexionar sobre què s'ha d'avaluar, aspecte que al mateix temps implica plantejar-se quins són els objectius i els continguts que seran objecte de l'avaluació (Alonso Tapia, 1997; Giné i Parcerisa, 1999).

Els tres tipus de continguts contemplats en el curriculum són: a) *el contingut conceptual* que engloba *els conceptes, fets i principis*; b) el *contingut procedimental* que es desplega *en hàbits, destreses, tècniques i estratègies* i c) els continguts actitudinals referents a *valors, les normes i les actituds.* La relació d'aquests tres tipus de contingut amb l'avaluació del procés d'ensenyament - aprenentatge l'estipula el departament d'ensenyament quan afirma: "en l'avaluació del procés d'ensenyament - aprenentatge s'ha de tenir en compte que els objectius s'assoleixen mitjançant els continguts procedimentals, conceptuals i actitudinals" (*Article 17(17.2)) de l'Ordre de 3 de juny de 1996).*

Segons Pozo i Postigo (1997) i Pozo (1999) és important d'estudiar aquests tres tipus de continguts per separat, ja que impliquen diferències significatives tant pel que respecte als processos d'ensenyament - aprenentatge, i podríem incloure, com per la manera d'avaluar-los i de l'ús diferenciador d'estratègies d'aprenentatge que suposa cada un d'ells.

Un altre argument que aporten els autors per recolzar el fet d'analitzar-los per separat és el grau de generalitat/especificitat que presenta cada un d'ells. Així per exemple, en un extrem d'un continu hi situaríem els continguts conceptuals que presentarien un nivell d'especificitat més elevat, ja que es refereixen a continguts molt més específics i propis d'una determinada àrea. Seguirien els continguts de tipus procedimental que es trobarien enmig d'aquest eix i se situaria en l'altre extrem del continu, les actituds, les normes i

els valors amb un grau major de generalitat, ja que poden contemplar i incloure una sèrie de continguts més transversals procedents de les diferents àrees curriculars.

Tot i això, som conscients que el fet d'estudiar i tractar els continguts curriculars de manera separada suposa unes avantatges però també implica uns inconvenients. En cap cas, voldríem que s'interpretessin com a components aïllats i/o independents, ja que com senyala el disseny curricular base, la idea pedagògica és que el contingut ha de ser abordat a la vegada des d'una perspectiva conceptual, procedimental i actitudinal.

En la mateixa línia, Valls (1993) també apunta la rellevància entre la integració d'aquests tres tipus de continguts. Per a l'autor, fins el moment s'ha estat actuant de manera parcellada, entenent i programant aïlladament els continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals. Degut això, caldrà treballar sobre aquest aspecte per tal de poder avançar cap a una consideració molt més unitària i global que no només consti sobre el paper, sinó també que repercuteixi en l'activitat educativa.

La importància d'atendre els tres tipus de continguts de manera integrada, també ha de ser contemplada des de l'avaluació. És a dir, si es treballa de forma interrelacionada els tres tipus de continguts, conseqüentment l'avaluació també ha de ser global (Fort i Lázaro,1993)

Un altre aspecte que ens agradaria tractar, que sembla del tot lògic però que considerem que és important de clarificar dins d'aquesta secció, és la que fa referència al procés d'ensenyament d'aquests continguts curriculars, aspecte que en la actualitat se centra en la falsa dicotomia entre: "*ensenyar continguts o ensenyar a aprendre continguts*" (Monereo i col. 1996 i Monereo, 1999).

Actualment la solució a aquesta qüestió semblaria del tot clara i evident si considerem les bases que regulen el procés d'ensenyament - aprenentatge des de la perspectiva constructivista, ja que no es pot ensenyar a aprendre i no es pot ensenyar a pensar, sinó

és sobre una plataforma dels continguts de base als quals s'aprèn i als quals es pensa. Per tant, no es tracta, tal i com es va plantejar en algun moment, d'afegir nous continguts en els programes (ja que tradicionalment es conceptualitzaven com a processos d'ensenyament - aprenentatge diferents) sinó que es tracta en paraules de Monereo i col. (1996): "d'un canvi en la forma d'ensenyar, més que d'un canvi dels continguts que s'ensenyen"(pàg. 151).

Una vegada establertes aquestes clarificacions, tot seguit s'examinen els tres tipus de continguts curriculars que per a molts autors constitueixen un dels elements decisius de l'educació escolar (Mauri, Valls i Gómez 1992) i per altres autors, poden arribar a constituir un determinant fonamental sobre el desenvolupament de les persones en les seves diferents dimensions o capacitats psicològiques (Miras, 1991).

2.2.1. Els continguts conceptuals.

Aquests tipus de contingut és el que ha estat majoritàriament considerat i estudiat dins dels models tradicionals del procés d'ensenyament - aprenentatge (Alonso Tapia, 1997:, Mauri, Valls i Gómez 1992). També se'ls anomena "continguts verbals" ja que fins no fa massa anys, els continguts del curriculum es reduïen únicament a ser expressats de manera verbal, fet que implicava que els alumnes havien de limitar-se a dir, explicar o repetir fets i conceptes, que havien estat tractats anteriorment a classe.

Dins del curriculum, es poden diferenciar tres tipus de continguts conceptuals: *els fets, els conceptes i els principis.* Un "fet" és una dada o una informació que té lloc en un moment determinat i el qual en podem fer referència en el moment de descriure o de referir-nos a la realitat. Normalment es presenten integrats en sistemes conceptuals o en teories generals. La definició del contingut "concepte" l'hem adoptada d'Alonso Tapia (1997) quan exposa que les persones aprenen les característiques que defineixen els

conceptes, ja que anem configurant en forma d'imatges o d'exemples prototípics que ens serviran de base per poder categoritzar els nous conceptes i així poder interpretar la realitat. Això, no significa que els conceptes siguin pròpiament creences o representacions neutres, sinó que d'entre totes les idees que tenim configurades del món, i en una situació determinada, en fem una selecció d'aquestes i ens donem una interpretació teòrico - explicativa de la realitat.

En relació als continguts conceptuals "principis" o també anomenats "conceptes estructurants", el disseny curricular els defineix com: "enunciats que descriuen com els canvis que es produeixen en un objecte o situació se relacionen amb els canvis que es produeixen en un altre objecte o situació" (pàg. 41). A grans trets, podem entendre aquest tipus de contingut com a un conjunt de "conceptes" molt més generals, d'un gran nivell d'abstracció, que configuren una plataforma per a l'organització conceptual d'un ampli camp de coneixement, i es caracteritzen per contemplar tota la tipologia de continguts, malgrat que no sempre es fan explícits. En paraules de Pozo (1999): "a l'educació secundària una de les metes principals seria la construcció o l'assimilació dels principis els quals els alumnes hi han d'accedir a través del continguts conceptuals específics de les matèries, que constitueixen el llistat habitual de continguts conceptuals" (pàg. 59).

Aquestes subdimensions de diferent naturalesa que configuren el contingut conceptual (fets, conceptes i principis) suposen al mateix temps, diferents maneres d'abordar i d'enfocar tant l'ensenyament, com l'aprenentatge de cada un d'ells. Així per exemple, el contingut conceptual "fet" seria l'exemple tradicional, però clarificador, de l'aprenentatge d'un numero de telèfon o bé de les taules de multiplicar. Per aprendre-ho l'alumne ha de fer una copia més o menys literal o exacta de la informació rebuda i emmagatzemar-la, mitjançant la repetició, a la seva memòria. Per contra, l'aprenentatge d'un concepte va molt més enllà i suposa un grau més d'esforç i d'implicació per part de l'aprenent que no la simple repetició d'un "fet". La característica bàsica per a l'adquisició d'un concepte és atribuir un significat a un fet, a una situació o a un

esdeveniment. Per tant, no n'hi ha prou en memoritzar un fet, sinó que és bàsic l'acció de comprendre assignant-li així un significat personal.

En relació a l'ensenyament, un dels problemes més habituals que podem trobar a la pràctica educativa, és que, el professor explica o ensenya els "conceptes", de manera que els alumnes activen els mecanismes per aprendre-ho com si fossin fets, és a dir, simplement ho memoritzen o ho reprodueixen i en canvi, no hi atribueixen cap significat personal. Segons Pozo (1999): "això és degut a què la comprensió és més exigent per l'alumnat que la simple repetició" (pàg. 57).

Des del nostre punt de vista, una altra causa que podria explicar aquest aspecte és per què els professors ho presenten i ho tracten simplement com a fets més que com a propis conceptes. Cal tenir present, que perquè l'alumne aprengui a aprendre conceptes, cal que hi hagi una disposició per part del professorat per ensenyar aquests conceptes.

En aquest sentit, Mauri (1993) proposa unes línies directrius generals respecte a l'actuació del professor per aconseguir aquesta fita. A grans trets, l'actuació es concreta en dos punts: a) ha d'intervenir per activar les idees prèvies de l'alumne i b) ha de facilitar que l'alumnat aconsegueixi orientar la seva activitat i esforç en el procés i s'ajusti a les pròpies expectatives de la realització de la tasca. En definitiva, es tracta d'ajudar-los a atribuir significat a la nova informació. Per això, caldrà que el/la docent tingui en compte una sèrie de criteris en el moment de presentar la informació i en l'organització i el funcionament de les activitats educatives que proposi a l'aula.

A part de l'aprenentatge i l'ensenyament, les formes d'avaluació que desenvolupa el professor per valorar aquests coneixements, també constitueixen un element clau en el moment de determinar la manera en què els estudiants afronten el seu procés d'aprenentatge.

Segons Zabala (1995) és habitual, encara que cada cop menys, plantejar proves orals o escrites en què cal donar respostes a unes preguntes que demanen que es defineixi un concepte, de manera que la resposta més adequada és la que coincideix exactament amb la definició dels apunts o del llibre de text. Coincidim plenament amb l'autor quan considera que les activitats per conèixer quina és la comprensió d'un concepte no pot basar-se en la repetició d'unes definicions.

Alguns dels suggeriments que proposa Pozo (1999) per evitar aquesta situació són els que es presenten de manera sintetitzada a continuació: a) evitar preguntes i tasques d'avaluació que permetin respostes reproductives, b) plantejar en les activitats d'avaluació tasques noves, per tal de permetre la generalització dels seus coneixements a noves situacions, c) activar les idees prèvies dels alumnes al començar la sessió o el bloc temàtic i d) utilitzar tècniques indirectes que no permetin la repetició literal.

Altres activitats proposades per conèixer el grau de comprensió dels continguts conceptuals podrien ser: l'observació de l'ús dels conceptes en diverses situacions com per exemple, en treballs en equip, debats, exposicions, diàlegs etc., exercicis que els obliguin a fer servir el concepte. Recordem que dins de la nova cultura de l'avaluació no només ens interessa conèixer en termes bipolars de "si se sap o no se sap", sinó que es tracta d'identificar les causes per tal de poder oferir l'ajut que cada estudiant necessita.

En síntesi, ens sembla interessant la proposta de Monereo i col. (1994) quan defensen que les activitats avaluatives no han de limitar-se a comprovar la capacitat de l'estudiant mitjançant la reproducció literal, sinó que cal treballar i avaluar el tipus de relacions significatives i de connexió que ha realitzat l'alumne entre els nous aprenentatges i els que ja disposava. Amb aquesta intenció alguns del mètodes o instruments d'avaluació[1] a utilitzar poden ser: a) la utilització de qüestionaris, b) l'exposició temàtica (mitjançant la

[1] La relació de mètodes i instruments d'avaluació s'analitza de forma més detallada en el següent apartat (punt 2.3) d'aquest treball.

presentació d'una relació de preguntes curtes interrelacionades), c) la utilització de mapes conceptuals o esquemes de síntesi i d) una entrevista individual o en grup.

Per finalitzar aquest apartat ens agradaria mostrar un paràgraf de Gómez, Mauri i Valls (1997) en el qual queda reflectit de manera resumida les relacions entre els tres tipus de contingut conceptuals: "els fets, els conceptes i els principis configuren un coneixement interrelacionat que es troba integrat en la manera de fer i de pensar de les persones i que es modifica contínuament d'acord amb les experiències personals, l'adquisició de nous coneixements i la reflexió conjunta amb altres persones" (pàg. 34).

2.2.2. Els continguts procedimentals.

El contingut procedimental és un dels més remarcats en els nous plantejaments curriculars, ja que tradicionalment, tot i que sí estaven contemplats, no eren del tot explicitats i definits així com ho són avui en els nous plantejaments de la reforma.

Així com amb l'aprenentatge dels continguts conceptuals els alumnes "aprenen a dir coses o aprenen a conèixer coses" i "aprenen a comprendre les coses" amb el contingut procedimental es pretén que l'alumne "aprengui a fer coses" *(Valls, 1993, Delors, 1996)* ja que l'objectiu general, és que l'estudiant desenvolupi unes estratègies d'aprenentatge de continguts procedimentals de cada una de les matèries.

Els procediments són definits com a un "conjunt d'accions ordenades que s'orienten cap a la consecució d'una meta o objectiu (Coll, 1986; Coll i Valls, 1992; Zabala, 1993; Alonso Tapia, 1997; Gómez, Mauri i Valls, 1992 i Pozo,1999). Les dues classificacions i tipologies de procediments més utilitzades que podem trobar al llarg de la bibliografia, són les següents: a) els "*procediments disciplinars i els interdisciplinars*", també

anomenats "procediments específics i generals" i b) els *"procediments algorítmics i els heurístics"*.

En relació a la primera classificació (disciplinars/interdisciplinars), els procediments disciplinars són característics i propis d'una determinada àrea o disciplina, mentre que els procediments interdisciplinars són els que es conceben com a "més rentables", ja que el seu aprenentatge permet utilitzar-los i aplicar-los a diferents disciplines o àrees del curriculum. Per aquest motiu, també se'ls pot conèixer com a "procediments d'aprenentatge" (Monereo i col. 1994).

L'altra classificació de tipologia de procediments presentada correspon al binomi "heurístic/ algorítmic". Ambdós, pel fet de ser procediments consisteixen en una cadena d'accions, però mentre *l'algorítmic* l'ordre de les accions es troben pre-fixades i si s'apliquen amb una correcta seqüència i sense saltar-se cap pas, es garanteix l'èxit de la tasca, el procediment anomenat *heurístic* guia i orienta les accions, però no assegura l'èxit. És a dir, no hi ha una via fixa, única i exclusiva per arribar a l'èxit. Tot depèn del context i de la situació específica d'aquell moment. Per tant, hi ha una certa variabilitat la qual implica prèviament, analitzar i reflexionar sobre les condicions que envolten aquella situació determinada. Aquest fet, és el que es considera dels del camp de la investigació de les estratègies d'aprenentatge com a *l'ús estratègic dels procediments d'aprenentatge* (Monereo i col. 1994).

Les dues classificacions presentades ens porta a considerar altres aspectes relacionats directament amb l'avaluació del procés d'ensenyament - aprenentatge, ja que repercuteixen en la manera en què els estudiants despleguen el procés d'estudi i conseqüentment enfronten les demandes d'avaluació.

En primer lloc, les dues classificacions ens suggereixen que cal establir les diferències que existeixen entre les tradicionals *"tècniques d'estudi"* i les anomenades "*estratègies d'aprenentatge"*, ja que suposa un procés molt diferent en el moment d'abordar

l'aprenentatge dels procediments. En segon lloc, creiem interessant d'analitzar les similituds que podem trobar entre la tipologia de procediments "interdisciplinar - heurístic" i les estratègies d'aprenentatge. Finalment, ens podem adonar com tots aquests aspectes comparteixen i actuen conjuntament per arribar a assolir una mateixa finalitat que és ajudar als alumnes a "aprendre a aprendre".

Una primera qüestió que considerem interessant de tractar i de relacionar amb la tipologia de procediments és en la distinció entre una tècnica d'estudi i una estratègia d'aprenentatge. Les *tècniques d'estudi* parteixen de la concepció de què existeixen certes habilitats que si es disposen o es segueixen correctament afavoreixen l'aprenentatge d'un contingut. Les *estratègies d'aprenentatge* són definides com: "un procés de presa de decisions, conscient i intencional, en què l'estudiant escull i recupera, de manera coordinada, els coneixements que necessita per complimentar una determinada demanda o objectiu, depenent de les característiques de la situació educativa en la qual es produeix l'acció" (Monereo i col. 1994, pàg. 27).

Aquest definició ens condueix a recuperar els continguts procedimentals de tipus heurístic en què l'alumne no ha d'aprendre a executar mecànicament cada una de les fases que composen el procediment sinó que, implica una actuació intencional (dirigida cap a un objectiu determinat) i conscient (ús reflexiu del perquè d'aquell procediment i no uns altres). Aquest principi també contemplaria, en la nostra opinió, els procediments de tipus interdisciplinars, ja que les estratègies d'aprenentatge poden ser activades i utilitzades en qualsevol tipus de situació.

La connexió i la interrelació entre els continguts procedimentals de tipus interdisciplinar/heurístic i els diferents elements que es proposen en el disseny curricular s'amplia, quan recuperem els principis que fan referència a la tipologia d'*avaluació formadora* la qual té com a objectiu ensenyar als alumnes a aprendre a construir la seva

forma personal d'aprendre, partint de la regulació dels propis processos d'ensenyament i d'aprenentatge (Allal, 1978; Jorba i Sanmartí, 1994).

En definitiva, el gran vincle i les relacions que s'estableixen entre els continguts procedimentals i la majoria d'elements que s'integren en el curriculum de la reforma educativa reflecteixen la coherència existent entre aquests, els quals aposten i van dirigits, la majoria d'ells, cap un objectiu comú: que els alumnes aprenguin a aprendre.

A partir d'aquestes consideracions, cal fer referència a com s'estableix, o s'hauria d'establir, l'avaluació dels continguts procedimentals. Degut a la seva naturalesa és important que el docent disposi d'informació que pugui indicar fins a quin punt l'alumne és capaç d'activar i posar en pràctica els procediments. Per fer-ho, caldrà observar bàsicament: a) les seqüències o els passos que realitza, b) amb quin ordre els aplica i c) si va prenent les decisions de manera adequada a les condicions del moment.

Segons Valls (1993) i Pozo i Postigo, (1997) encara queda molt de treball per fer en relació els continguts procedimentals. Una de les tasques més importants seria la d'inventariar els procediments donant-li noms i cognoms fet que significa arribar a concretar i a definir, a nivell de centres o de projectes, quin tipus de procediments són els que poden potenciar, ja sigui des de les diferents àrees de coneixement com dels curriculums més específics.

Tot seguit, s'integren les idees derivades dels estudis de Coll i Valls (1992) i Monereo i col.(1994), sobre possibles activitats a plantejar per avaluar els continguts procedimentals: a) identificar els procediments mitjançant un sistema de demostració, observant directament a l'alumne mentre està actuant i fixant-nos sobretot amb les seqüències d'acció que aplica i amb quin ordre ho fa; b) demanar a l'alumne que sigui ell qui jutgi o valori la utilització del procediment aplicat i argumenti el perquè d'aquell procediment i no un altre (es tracta de potenciar la reflexió sobre la utilització del

procediment); i c) demanar a un estudiant que ensenyi a un company a utilitzar un mètode o una tècnica determinada (és l'anomenada tècnica d'*ensenyament recíproc*) etc.

En síntesi, degut a la naturalesa del contingut procedimental, per valorar el grau de competència dels estudiants serà necessari de situar-los davant d'activitats que els obliguin a desenvolupar aquest contingut. Aquestes activitats hauran de ser obertes i que possibilitin un treball d'atenció per part del professorat per tal d'observar de manera sistemàtica com cada un dels alumnes porta a la pràctica el contingut. Val a dir en aquest cas, que les habituals proves escrites només tenen sentit quan es tracta de procediments que es realitzen fent servir el paper, com per exemple, l'escriptura, el dibuix, la representació gràfica etc.

2.2.3. Els continguts actitudinals.

Si els continguts conceptuals poden respondre a *l'aprendre a dir o l'aprendre a conèixer*, els continguts procedimentals a *l'aprendre a fer,* els continguts actitudinals correspondrien a *l'aprendre a sentir o l'aprendre a valorar* o bé, en paraules de Delors (1996) *aprendre a ser, aprendre a conviure i aprendre a relacionar-se.*

En comparació amb els continguts conceptuals i a l'igual que els procedimentals, tradicionalment a l'escola els continguts actitudinals tampoc eren específicats i treballats de manera explícita. No obstant això, sempre han estat presents i interrelacionats amb la resta dels continguts, per tant sí, que d'alguna manera es trobaven presents en el curriculum. A més, també és veritat, que l'escola com a agent de socialització contribueix a la formació d'un ampli ventall d'aquests tipus de continguts, tot i que de vegades no és del tot conscient. D'aquesta manera, la novetat dins de la implantació de la reforma, respecte d'aquest tipus de contingut és en part relativa, ja que simplement s'han especificat i s'han fet explícits dins del curriculum.

Les *actituds* són definides com constructes conductuals de caràcter multidimensional que suposen una predisposició per a l'acció relativament estable i susceptible de formació i de canvi (Gairin, 1990). Tradicionalment, s'ha considerat que l'actitud consta de tres components fonamentals: el component afectiu, el cognoscitiu i el comportamental. El *component afectiu* es determina a partir dels sentiments o l'avaluació que un individu fa sobre algun objecte, persona, situació, resultat o succés. El *component cognoscitiu* denota coneixement, opinió, idea, creença etc. cap aquest objecte, persona o situació. I finalment el *component comportamental* es defineix com a certes predisposicions a reaccionar d'una determinada manera, tot i que molts autors assenyalen que no sempre es produeixen reaccions, ja que no sempre s'arriba a l'acció (Auzmendi, 1992).

Segons Escámez (1986) aquest tres components es troben del tot interrelacionats configurant-se així les actituds envers les situacions, els fets, les persones etc. En l'opinió de Coll i Martín (1993) els processos d'aprenentatge han d'englobar els tres components que integra l'actitud. Pels autors, el component afectiu adquireix una gran importància, ja que la manera com pensa, com sent i com es comporta una persona, no només depèn del que està establert socialment sinó sobretot de les relacions personals que cada individu estableix amb l'objecte de l'actitud o el valor. Aquest és un dels motius pel qual es considera aquesta tipologia de contingut com a més general i transversal, ja que es produeixen no només entre les diferents matèries sinó fins i tot, dins de cada matèria en particular.

La relació entre els conceptes que configuren els continguts actitudinals (valor, actitud i norma) la reflecteix de manera molt clarificadora el paràgraf de Gómez, Mauri i Valls (1992) quan diuen: "El **valors** es concreten en actituds o tendències a comportar-se d'una manera consistent i persistent davant determinades situacions, objectes fets i persones. Les **actituds** tradueixen, en l'àmbit del comportament, el grau d'assumpció de determinats valors i el major o menor respecte a unes **normes** concretes o regles de conducta"(pàg. 24).

L'avaluació d'aquest tipus de contingut és la que planteja, sens dubte, més dificultats no només en el moment d'establir criteris per a la seva avaluació, sinó també en el moment de fer la selecció i de portar a terme el seu desenvolupament. Segons Alonso Tapia (1997) l'indicador més vàlid per avaluar les actituds pot ser el fet que els alumnes manifestin determinats patrons de conducta com per exemple, la iniciació, la persistència, la reiteració, la intensitat etc. en relació a l'objecte o a l'activitat que defineix l'actitud.

Per a aquest autor, el problema d'haver d'avaluar les actituds és bàsicament per: a) la dificultat d'obtenir informació, ja sigui perquè moltes situacions que constitueixen el context per a la manifestació de les actituds no es donen en els centres educatius i b) perquè el nombre d'alumnes no ens permet observar-los individualment com per garantir una avaluació òptima. La proposta que aporta és avaluar les actituds observant les conducta del subjecte en situacions simulades, tot i que ell mateix reconeix que aquesta tecnologia encara no ha començat a desenvolupar-se. La tècnica de l'observació és la que s'opta i s'apunta majoritàriament per avaluar els continguts de valors, normes i actituds (Belmonte, 1993).

En l'opinió de Zabala (1995) el problema es troba principalment per: a) la necessitat d'haver de quantificar l'avaluació de les actituds, ja que és impossible d'establir valoracions tan "exactes" com els altres tipus de contingut i b) per la manca d'experiències i de treballs en aquest camp. Segons l'autor, per poder saber què pensen i valoren els estudiants i sobretot quines són les seves actituds, cal que a classe i a l'escola es donin diferents situacions "conflictives" que permetin l'observació del comportament de cada un dels nois i noies.

Activitats com per exemple crear espais perquè els alumnes puguin expressar de manera autònoma les opinions personals, activitats que obliguin a conviure en situacions

complexes, debats, sortides, colònies, tasques i responsabilitats, activitats esportives etc. són algunes de les vies que ens permetran observar i avaluar els avenços i les dificultats del aprenentatge en relació a aquest contingut actitudinal.

2.3. Mètodes i instruments d'avaluació per a la recollida d'informació del procés d'ensenyament - aprenentatge.

Al llarg dels diferents apartats del treball hem pogut evidenciar la importància de l'avaluació com a element integral i regulatiu del procés d'ensenyament - aprenentatge a través de les anàlisis de les tipologies, les funcions, les característiques i els continguts curriculars que s'han d'avaluar. Però, *quin és el mitjà, l'eina, l'instrument que ens proporciona la informació que necessitem per avaluar el procés d'ensenyament - aprenentatge? Com ho fem per obtenir informació fiable que ens permeti conèixer i respondre de manera ajustada al funcionament d'aquest procés? A partir de quin tipus d'informació prenem les decisions òptimes per adaptar-nos al procés d'ensenyament - aprenentatge?*

Moguts per aquests, entre altres interrogants en aquest apartat es pretén recollir i examinar els diferents mètodes i instruments existents al llarg de la bibliografia i els quals són, en part, els responsables d'aportar-nos la informació que ha de servir per complir amb les diferents funcions atorgades a l'avaluació, entesa amb tota la seva complexitat.

Tradicionalment, s'utilitzaven els mètodes i els instruments d'avaluació únicament amb un sol propòsit: el de recollir informació per poder posteriorment, atorgar una qualificació en base a uns criteris normatius i així acreditar a l'alumne complint amb una funció de tipus social. En paraules de Quinquer (1999): "la funció social de l'avaluació, centrada bàsicament en la certificació dels aprenentatges realitzats i la selecció dels estudiants, ha estat sempre molt més rellevant que la funció pedagògica" (pàg. 55). Segons l'autora, actualment les pràctiques d'avaluació tant les considerades

més tradicionals com les més innovadores, estan impregnades per aquest model social, ja que es parteix del fet generalitzat de què aquestes, poden mesurar qualsevol tipus d'aprenentatge i avaluar de manera tècnica, precisa i objectiva.

Actualment, els mètodes i els instruments adquireixen una rellevància molt més àmplia, ja que la informació que ens han de proporcionar, independentment que es tracti d'una avaluació realitzada a l'inici, al final o al llarg del procés ha d'estar sotmesa a un total de tres fases generals: a) la pròpia recollida d'informació, b) l'anàlisi i la interpretació acurada d'aquesta i c) la presa de decisions contemplada des de dues perspectives: d'una banda, la de tipus pedagògic que consistirà en una visió retrospectiva i proactiva de tots els elements que composen el procés d'ensenyament - aprenentatge i d'altra banda, i especialment al final del procés instructiu, la presa de decisions destinada a complir amb una funció de tipus social.

El pas d'unes pràctiques d'avaluació enfocades des d'una perspectiva més tradicional a un procés d'avaluació centrat dins dels nous plantejaments curriculars no només requereix un major nombre de fases, sinó que també implica la utilització d'una àmplia gamma de múltiples i diferents instruments i mètodes de recollida d'informació per aplicar i posar en joc en diferents i variats contextos i situacions, així com poder analitzar de manera exhaustiva i el més completa possible tot el procés de construcció de coneixement per part dels alumnes (Erwin, 1991; Andresen i col. 1993; Belmonte, 1993; Tamir, 1993; Brown, 1994; Atkins, 1995; Mauri i Miras, 1996, Barberà, 1997; Estebaranz i Mingorance, 1997 i Dalziel, 1998).

Com manifesten Coll i Martín (1993): "les pràctiques d'avaluació basades en la recollida única i instantània (controls, exàmens etc. de tipus eliminatori) són poc fiables i haurien de ser substituïdes per altres que tinguin en compte el caràcter dinàmic del procés de construcció de significats i atenguin a la seva dimensió temporal "(pàg. 175).

En la mateixa línia, Santos (1993) i partint del fet que els instruments ens han d'informar i han de reflectir tot un conjunt d'aspectes de diferent naturalesa (varietat de situacions, de continguts curriculars, d'interessos, de motivacions, de dificultats etc.) exposa que els mètodes i instruments d'avaluació han de ser oberts i flexibles plantejant d'aquesta manera, una diversificació de mètodes que ell anomena "d'exploració de la realitat".

De fet, és evident que com més riques, extenses i variades siguin les activitats d'avaluació proposades en una complexitat de situacions, més elevada serà la qualitat i la quantitat d'informació que podrem analitzar amb la intenció de prendre decisions per a la millora del procés d'ensenyament - aprenentatge. Tot i això, cal ser conscients que les activitats d'avaluació no poden contemplar per sí mateixes totes les capacitats i els processos que l'alumne ha adquirit. Per tant, cal acceptar el fet de què les pràctiques avaluatives constitueixen només un aspecte parcial de l'estructura de coneixement dels estudiants, ja que no podem pretendre que mitjançant les activitats d'ensenyament - aprenentatge es conegui tot el que l'alumne sap o ha pogut aprendre (Coll i Martín, 1993; Fort i Lázaro, 1993; Mauri i Miras, 1996; Alonso Tapia, 1997; Pérez Cabaní i col. 2000). Aquesta mateixa idea la recull Coll i Martín (1993) de la següent manera:

> "tota activitat d'avaluació és en principi, parcial, en quan a la naturalesa i amplitud de les relacions entre significats que explora i sobretot, sempre existeix la possibilitat de què els alumnes hagin establert relacions que les activitats i instruments d'avaluació que estem utilitzant no arribin a detectar. Això implica que molt probablement els alumnes sempre aprenen molt més del que són capaços de captar amb les activitats d'avaluació" (pàg. 174).

Tanmateix, sembla ser que en la realitat les pràctiques d'avaluació es centren encara majoritàriament amb l'ús d'un sol tipus d'instrument que sovint, és la prova escrita. En moltes ocasions, aquesta prova es redueix a comprovar una sèrie de coneixements conceptuals generalment de tipus memorístic, que presenta un caràcter terminal recollint informació única i exclusivament al final del procés. (Brown i Knight, 1994; Casanovas, 1994; Alonso i col. 1995; Gros i Romañá, 1995; Knight, 1995; Ashcroft i Palacio,

1996; Kniveton, 1996; Campoy 1997; Alonso Tapia, 1997; Villa i Alonso Tapia, 1997; Campoy, 1997; Barberà, 1998 i Roca, 1998). Aquesta mateixa idea la recull Boud (1990) amb aquestes paraules: "les tasques d'avaluació condueixen als estudiants a adoptar un enfocament parcial de l'aprenentatge que, emfatitza la reproducció del que ha estat presentat, enlloc de potenciar un pensament crític, reflexiu i d'activitat independent" (pàg. 104).

En els darrers anys, han estat força les investigacions que han ressaltat el fet que, en funció del mètode i instruments d'avaluació que el professor plantegi l'estudiant adoptarà diferents camins i enfocaments d'estudi/aprenentatge i conseqüentment adquirirà resultats diferents respecte de la qualitat d'aquest. En paraules de Biggs (1995, 1996): "els alumnes actuen en funció del que ells perceben que serà la situació d'avaluació" (pàg. 6).

A partir dels resultats derivats d'aquestes recerques es posa de manifest la importància de reflexionar i analitzar perquè s'escull un mètode d'avaluació i no un altra tenint present la interessant opció de la multivarietat i la interactivitat de les diferents formes i mètodes existents.

Per a Biggs (1995) existeixen tres preguntes clau que els docents s'haurien de qüestionar en el moment de decidir i seleccionar el mètode d'avaluació: a) la prova que es planteja, pot arribar a copsar i a valorar les actuacions individuals de cada un dels alumnes, o només em permet fer una valoració general a nivell estàndard?; b) què és el que realment haig d'avaluar? (a nivell qualitatiu o quantitatiu) i c) la prova es troba contextualitzada amb les pràctiques educatives realitzades a l'aula?.

Segons Brown i Knight (1994) el que cal tenir present en el moment de decidir, seleccionar i construir el mètode i/o els instruments d'avaluació és l'objectiu que es

proposi; si les pràctiques avaluatives han de servir per complir amb una funció social (si l'alumne passa de curs..), cal tenir clar quins són els objectius que l'estudiant ha d'haver assolit. Per contra, si el propòsit de l'avaluació és conèixer el tipus d'ajut i els problemes que existeixen en el procés aleshores, caldrà dissenyar l'avaluació de manera que proporcioni informació i ens aporti pistes sobre l'origen i les causes que poden explicar la problemàtica del procés.

Estaríem plenament d'acord amb aquests principis remarcant que, si la funció de l'avaluació és obtenir criteris i indicadors per tal de millorar el desenvolupament del procés d'aprenentatge és important escollir instruments que ens proporcionin informació sobre el procés de la realització de la tasca. Per exemple, si el que es vol veure és perquè un estudiant no és capaç de resoldre un problema, la utilització d'un instrument que ens permeti observar els diferents passos que ha d'executar l'alumne per a la resolució d'aquest, ens pot ajudar a entendre i a descobrir la problemàtica específica que presenta aquest estudiant davant la situació definida. No ens poden conformar en comprovar simplement, si el resultat final del problema és o no l'encertat, ja que aquesta actuació no ens aportarà cap tipus d'informació rellevant per detectar quina és la problemàtica de la situació.

Sovint, un dels criteris que utilitzen la majoria de professors en el moment d'escollir el mètode d'avaluació és en funció de l'*objectivitat* que presenta cada un dels instruments. Sembla existir una gran preocupació per trobar instruments que siguin el màxim "objectius" possibles. Aquest fet, aniria relacionat amb la necessitat de voler ser "justos" amb les avaluacions (Mauri i Miras, 1996). Les autores creuen que l'objectivitat no s'hauria de centrar tant en el fet de buscar mesures objectives, neutres i contrastables, sinó que la preocupació s'hauria de centrar més en la recerca d'indicadors diversos i variats per poder aplicar a la diversitat de contextos i situacions, que fins i tot, podrien arribar a ser personalitzats. Al nostre entendre, la preocupació s'hauria de centrar en ser "justos" en el moment d'interpretar, regular, revisar i ajustar el procés d'ensenyament - aprenentatge als progressos i a les dificultats dels alumnes. Estaríem plenament d'acord

amb Gravett (1996) quan manifesta que la selecció dels mètodes d'avaluació hauria d'estar guiada en funció dels objectius i de les intencions educatives planificades, aspecte que ens condueix a afirmar que cap mètode ni instrument d'avaluació serà suficient per contemplar la diversa naturalesa de tots els objectius que es poden planificar.

Per tant és important destacar que tota la gamma d'instruments d'avaluació comporta en major o menor grau, components subjectius inevitables que de fet no han de ser problema davant la complexitat que representa el procés d'avaluació. En definitiva, la naturalesa i el format de les tasques d'avaluació haurien de ser seleccionats i analitzats en funció dels objectius, les habilitats, les estratègies i els enfocaments que volem que els estudiants aprenguin, fet que implica, la determinació d'una àmplia varietat de tasques, mètodes, instruments i situacions d'avaluació, requisit al mateix temps que ens assegurarà una major fiabilitat i validesa de l'avaluació, aspectes que actualment encara preocupen dins de l'avaluació tradicional (Vizcarro, 1998).

En l'actualitat, es coneix una àmplia varietat de mètodes i instruments d'avaluació. Després d'una anàlisi acurada dels mateixos, hem pogut evidenciar que són força els criteris que defineixen i categoritzen els mètodes i les tipologies d'instruments per part dels diferents autors revisats. Hi han investigadors que plantegen i representen els instruments d'avaluació en funció del format o de la tipologia de preguntes que composen la prova (Fermin, 1971; Lauforcade, 1976; López Feal, 1986; Chadwick i Rivera, 1991, Espin i Rodríguez, 1993). Aquest criteri de classificació contempla els mètodes d'avaluació centrats en les produccions escrites deixant de banda, altres mètodes considerats més de tipus qualitatiu.

Una altra classificació dels mètodes i instruments d'avaluació és en relació a la qualitat de l'aprenentatge que es potencia (Watkins, 1982; Entwistle i Entwistle, 1991; Clariana,

Monereo i Pérez Cabaní, 1992; Biggs 1993, 1996, Gibbs i col. 1993, Brown, 1995; Pérez Cabaní i Terradellas, 1996a, 1996b; Pérez Cabaní i col. 1997-2000; Carretero i Rafel, 1998 i Tynjälä, 1998), classificant d'aquesta manera els diferents instruments d'avaluació com a mètodes que potencien i condueixen cap a l'adquisició d'habilitats de diferents nivells de complexitat cognitiva. En paraules de Barberà (1999): "alguns instruments d'avaluació resulten més indicats per valorar un determinat tipus de contingut, ja que cal tenir en compte, que el tipus d'instrument i el tipus de pregunta que fa el professor demanen una resposta concreta als alumnes, que conseqüentment, desenvoluparan unes habilitats determinades i no unes altres (pàg. 26).

Finalment, una tercera classificació tot i que es troba molt interrelacionada amb les dues anteriors, és en base a la tipologia de la funció (social o pedagògica) a què responen els instruments. Aquesta darrera classificació va en molts casos associada a un tipus d'instrument més tradicional (corresponents a la funció social) o bé, a instruments més innovadors que ens proporcionen informació per complir amb una funció de tipus pedagògic (Percival i Ellington, 1993 i Quinquer, 1999).

A continuació, s'exposa de manera resumida un recull dels diferents mètodes i instruments d'avaluació derivats de les diferents classificacions esmentades.

Figura 5. Relació de mètodes i instruments d'avaluació per a la recollida d'informació.

Mètodes d'avaluació	Subtipus		Instruments o formes de portar-la a terme.
Observació	**Directa**	Individual	- Observació a l'aula, pati, menjador etc. en diferents moments i contextos. - Exposicions orals a classe (presentació oral (mestre i alumne) o bé presentació en públic. - Tasques de solució de problemes. - Simulació de situacions per ordinador. - Elaboració de pòsters. - Participació en la discussió d'un tema, debat.....defensant una perspectiva.. - La relació i actitud amb les coses, companys.....
	Indirecta	Grup	- Anàlisi de tasques i treballs. - Anàlisi de presa d'apunts, llibretes etc.. - Treballs laboratori. - Projectes en equip, grup.. - Anàlisi de diaris, resums, esquemes, pòsters. - Treballs pràctics, de camp., d'investigació.. - Mapes conceptuals. - Autoinformes.
Entrevista	**Estructurada**		Individual (acció tutorial) Grup
	Semi-estructurada		
	No estructurada		
Portafolis[1] o avaluació per carpetes.			- Carpetes (portafolis). - Vídeos, cassettes. - Material visual: gràfics, pòsters, dibuixos, diagrames... - Treballs per Projectes. - Documents de treball. - Autoinforme. - Presentacions orals (exposicions...) - Quaderns d'activitats. - Informes. - Proves escrites. - Diaris de classe. - Mapes conceptuals.
Autoavaluació[2] (self-assessment)			
Coavaluació (peer assessment)			
Proves escrites o proves de paper i llapis. (Només en casos excepcionals aquestes proves són presentades de manera oral.)	**Assaig ampli**		Exàmens, control, proves.
	Assaig restringit		
	Resposta breu		
	Opció múltiple		

[1] El portafolis es defineix indistintament tant com a mètode com a instrument d'avaluació.

[2] Tot i que l'autoavaluació i la coavaluació són definits com a mètodes d'avaluació, l'objectiu principal que caracteritza aquests mètodes és que l'**agent** qui avalua, són els mateixos estudiants. Així mateix, per portar a terme aquests mètodes es pot utilitzar qualsevol tipus d'instrument.

Prenent com a punt de partida la classificació proposada, tot seguit es realitza una breu descripció de cada un dels mètodes exposats així com es determina la seva implicació sobre el procés d'aprenentatge dels estudiants. Abans però, ens agradaria reiterar el fet que, tot i que els mètodes i instruments es presenten de manera separada amb la intenció de facilitar l'exposició a la realitat aquests es poden trobar (i seria del tot interessant que es trobessin) interrelacionats dins d'un ampli ventall de mètodes, formats, instruments i diferents camins per portar a terme el procés d'avaluació i conseqüentment la millora del procés d'ensenyament - aprenentatge.

2.3.1. El mètode de l'observació.

El mètode de l'observació, juntament amb el de l'entrevista, és una de les tècniques que permet al professor aconseguir informacions directes sobre les habilitats cognitives, afectives, socials i psicomotores dels alumnes (García, 1989).

En funció del rol que adopti el professor podem trobar dos tipus d'observació: la directa i la indirecta. L'observació *directa* també se l'anomena *observació participant* ja que l'observador és part integral de la situació la qual ha de ser analitzada. Amb aquesta observació el docent recull informació de "primera mà" a través de les activitats educatives que tenen lloc en el mateix escenari de l'aula. Es tracta d'observar els estudiants mentre interactuen amb les tasques quotidianes plantejades en diferents contextos (aula, pati, menjador, excursions etc). També pot proposar pràctiques específiques com per exemple, la realització d'un debat per tal que l'alumne es posicioni i defensi la seva perspectiva davant el grup - classe, la discussió d'un determinat tema etc.

En l'opinió de Ashcroft i Palacio (1996) per portar a terme una *observació directa* el professor ha d'establir prèviament els objectius de què és el que realment vol avaluar i contemplar-los a partir de les actuacions que tenen lloc a classe com per exemple, què diuen els estudiants quan algun company formula alguna pregunta, com actuen aquests

davant els continguts curriculars, com interactuen amb els seus companys, quina és la seva participació i implicació en el treball, com resolen els dubtes o els problemes que els genera la tasca etc.

Actualment, una de les tècniques més emprades per establir una observació directa és mitjançant l'exposició o la presentació oral a l'aula, que consisteix en preparar un tema, esdeveniment etc. i presentar-lo a la resta dels companys en format d'exposició pública. Joughin (1998) aporta arguments a favor d'aquesta avaluació oral ja que permet conèixer, no només el contingut conceptual que ha adquirit l'alumne sinó també aspectes de diferent naturalesa com per exemple, la interacció que s'estableix (presentació, diàleg, organització etc.); l'autenticitat d'habilitats orals que requereixen el procés de comunicació en el moment de parlar davant públic etc. continguts de tipus procedimental i actitudinal.

Segons l'autora amb aquest mètode es poden arribar a conèixer diferents categories. Aquestes categories són: a) contextualització *vs* descontextualització de la temàtica exposada; b) estructura (tancada *vs* oberta); c) la valoració i l'opinió per part de diferents avaluadors (professor, propi alumne, grup d'iguals) i d) habilitats orals (habilitats de la comunicació).

Cal anotar que totes les formes d'avaluació establertes a partir de l'observació directa poden realitzar-se de manera individual o bé en grup, aspecte que condueix a què el docent avaluï la presentació global a nivell de grup però al mateix temps tingui present l'aportació i l'actuació individual de cada un dels membres del grup. Un últim comentari que creiem interessant de considerar dins d'aquest mètode d'avaluació, tot i que sembla obvi, és que qualsevol presentació dels alumnes davant públic (en aquest cas, el públic generalment el constitueix el mateix grup classe), el mestre, avaluador etc.

ha de ser particularment sensible en el moment d'establir els comentaris i el *feedback* davant la resta de companys i d'atorgar-li una puntuació davant el grup.

Segons Brown (1994) aquest mètode de l'exposició a classe és un dels més temuts pels estudiants i bàsicament aquesta por es deu, en part, als possibles comentaris negatius que pot fer el professor davant la resta dels companys. En l'opinió de l'autor, una norma bàsica que molts professors haurien de tenir en compte és el de començar comentant els aspectes més positius del treball i argumentar de manera constructiva i sense ridiculitzar els aspectes més fluixos de l'exposició.

Altres formes de portar a terme aquest tipus d'observació directa és "observant" els diferents passos així com "entendre" les decisions que va prenent l'estudiant en el moment de resoldre una tasca, un problema etc. o bé mitjançant la creació de situacions a través de les simulacions per ordinador, prenent atenció a la relació i a l'actitud que presenta l'alumne, davant els fets, els esdeveniments etc. D'aquesta manera, podem adonar-nos que mitjançant aquest mètode de l'observació directa podem arribar a conèixer i a valorar les tres tipologies de continguts de manera global i unitària.

L'*observació indirecta* fa referència a l'estudi i a l'anàlisi del producte (ja acabat i expressat normalment, de forma escrita) de l'activitat escolar. Els exemples més habituals que trobem d'aquest tipus d'avaluació i que actualment es fan servir com a complement de reforç dins de l'avaluació final, és l'anàlisi i la valoració de la realització de treballs escrits, ja sigui presentats de manera individual o bé en grup d'estudiants (Travé, 1996).

Algunes de les habilitats i estratègies que es poden potenciar a partir de la proposta d'aquest mètode són bàsicament les que se situen dins de la comunicació escrita. Alguns dels punts generals que es concreten en el moment de fer front a la correcció de treballs,

projectes, reflexions...en format escrit són els següents[1] : la introducció que encapçala el treball, l'argument aportat al llarg d'aquest, la presentació general, l'organització i la seqüència d'idees i conceptes, la claredat de l'exposició, l'aportació de conceptes propis de la matèria relacionats amb experiències o altres aspectes de diferents disciplines, la reflexió feta per l'estudiant etc. (Rowntree, 1987; Brown, 1992; Gibbs, 1992-2000; Brown i Knight, 1994) .

2.3.2. El mètode de l'entrevista.

L'entrevista és definida com a una tècnica de diàleg entre dues persones o bé, entre una persona i un grup. És per això, que les entrevistes que poden promoure els docents poden ser individuals o bé es poden realitzar conjuntament amb un grup d'alumnes. Aquest mètode adopta diferents modalitats en funció de l'estructuració del guió o dels objectius a assolir. Així per exemple, les entrevistes es denominen *estructurades* quan el conjunt de les preguntes a formular a l'estudiant estan prèviament determinades, tot i que les qüestions poden ser tant obertes com tancades.

En un altre extrem del continu se situen les entrevistes conegudes amb el nom de *no estructurades* que és quan les preguntes no es troben específicament determinades, sinó que es formulen una sèrie d'indicacions i punts generals que són els que orientaran la temàtica i el diàleg de l'entrevista.

Sigui quina sigui la tipologia d'entrevista, el mètode d'avaluació més emprat dins d'aquesta modalitat són les "presentacions" tradicionalment conegudes amb el nom d'examen oral. Els primers resultats de l'estudi que s'està portant a terme actualment a

[1] La correcció de treballs, proves o de qualsevol tipologia de "format escrit" pot ser avaluat a partir de diferents taxonomies o classificacions proposades per diferents autors. Una de les més conegudes és la taxonomia SOLO (Structured Observed Learning Outcomes) proposada per Biggs i Collis l'any 1982. (veure annex 3).

la Universitat d'Edinburgh (Hounsell i Mc Cune, en premsa) posen de manifest que les proves escrites i les presentacions orals són dues formes de comunicació ben diferenciades que permeten conèixer l'ús i l'adquisició d'una àmplia gamma d'habilitats i estratègies Els autors assenyalen la rellevància de les presentacions orals com a complement fonamental de la prova escrita, partint de la hipòtesi de què, les proves escrites serveixen de base per a la posterior discussió i reflexió del procés d'aprenentatge mitjançant l'entrevista entre professor i alumne i a través dels espais de la tutoria.

Una de les propostes que més s'ha emfatitzat dins dels nous plantejaments de la reforma educativa i concretament, a l'etapa de l'educació secundària obligatòria és el pla d'acció tutorial (PAT) definit com: "el conjunt d'activitats que es porten a terme en els centres educatius i que tenen per objectiu guiar de manera personalitzada als alumnes fonamentalment en l'àmbit curricular i professional" (Albaladejo, 1992, p.10).

Segons Martín i Tirado (1997) el *PAT* comporta dos camps d'actuació: a) el que fa referència a les activitats instructives que es porten a terme des de cada àrea i matèria del curriculum i b) el que fa referència a les activitats específiques relacionades amb l'orientació que existeix en el centre. En tots els casos, la funció del *PAT* és la de proporcionar una orientació personalitzada que parteix del coneixement de l'estudiant, de les seves característiques personals i dels requeriments de l'entorn, particularment del camp l'educatiu. Per arribar a obtenir aquesta informació una de les estratègies més utilitzades en l'acció tutorial és mitjançant l'entrevista. En aquest cas, l'entrevista esdevé com a un interessant mètode d'avaluació en sí mateix, tant pel fet de conèixer individualment a l'alumne (experiències, vivències, necessitats...) com per conèixer el desenvolupament del seu procés (potencialitats, dificultats, avanços etc.) i com a conseqüència poder ajudar, guiar i orientar el seu propi procés d'aprenentatge.

En relació a la tipologia de coneixements i habilitats la potencialitat de la entrevista com a mètode d'avaluació ens pot permetre valorar, a més a més del diàleg a nivell verbal i

els propis continguts de la matèria, altres aspectes més implícits dels estudiants a través de la *comunicació no verbal* manifestada al llarg de l'entrevista. Per a molts autors, l'entrevista com a mètode d'avaluació constitueix una manera directa i personal de recollir informació sobre diferents aspectes que incideixen directa i indirectament sobre el procés d'aprenentatge dels estudiants (García, 1989; Ashcroft i Palacios, 1996). En l'opinió de Corbera (1997): "l'entrevista permet establir un contacte profund amb la realitat individual dels alumnes al mateix temps que permet conèixer fets peculiars i significatius de la vida de l'estudiant que ens ajuda a interpretar el seu comportament" (pàg. 82).

2.3.3. El mètode del portafolis o l'avaluació per carpetes.

El principal objectiu que es proposa amb aquest tipus d'avaluació és el de traspassar el control i la responsabilitat en el propi alumne, implicant-lo en el procés d'avaluació per tal de què mitjançant una situació de projectes orientats al desenvolupament personal siguin ells mateixos els qui escullin les mostres o evidències dels seus aprenentatges, esdevenint d'aquesta manera, els primers "avaluadors".

El portafolis emergeix al llarg de la dècada dels vuitanta com una de les alternatives més interessants a l'avaluació més tradicional (Calfee i Perfumo, 1993; Askham, 1996; Biggs, 1996; Barberà 1997, 1999; Woodward 1998). També ha estat proposada per avaluar les estratègies d'aprenentatge (Monereo, 1999) ja que es tracta de què els estudiants seleccionin els seus documents (les tasques, experiències, activitats d'aprenentatge, els documents generats pels professors etc.) que ells consideren que han contribuït positivament en el desenvolupament del seu procés d'aprenentatge.

Tot i que la finalitat fonamental que es proposa amb la utilització d'aquest instrument és la de potenciar la responsabilitat i el control de l'estudiant el fet d'haver de seleccionar

entre diferents documents per configurar el "portafolis" requereix i implica l'activació i l'aprenentatge d'una sèrie d'habilitats que no suposa cap altra mètode d'avaluació. Així per exemple, per poder construir la carpeta són necessàries les habilitats de: seleccionar, aplicar, reflexionar, valorar, analitzar així com, l'autocrítica i la presa de decisions a nivell personal (Percival i Ellington, 1993).

La funció que se li assigna al professor és que al principi de cada trimestre expliciti i treballi conjuntament amb els alumnes el sentit, la utilitat i les habilitats a potenciar, així com els objectius, els criteris i les maneres sobre com els estudiants poden anar avaluant el seu treball per tal de detectar tant els seus progressos, com les seves dificultats. Considerem que, el fet d'explicitar els criteris d'actuació per a què els alumnes puguin seleccionar, prendre decisions i posteriorment configurar el portafolis és molt important per aconseguir l'èxit d'aquest mètode, ja que si els estudiants no seleccionen adequadament els documents, aquest pot convertir-se en una carpeta qualsevol en la qual s'acumuli i es faci endreça d'un munt de tasques i activitats d'aprenentatge que no tenen cap sentit ni significat personal.

Tot i que aquest mètode és encara poc conegut i emprat en el nostre país (Barberà, 1997 i Monereo, 1999) alguns autors consideren que l'ús dels portafolis com a tècnica d'avaluació no té cabuda, encara actualment, dins de la pràctica educativa ja que requereix una forma d'ensenyar organitzada en base a treballs per projectes i aquest context és majoritàriament, inexistent en la majoria d'aules.

Un segon aspecte que podria "frenar" als docents en el moment de seleccionar aquest mètode és pel temps i la dedicació que requereix en comparació a les formes tradicionals. En paraules textuals d'Alonso Tapia (1997): "el procés d'avaluació i qualificació d'aquest mètode requereix més temps que les formes tradicionals d'avaluació, encara que si s'ha de valorar el cost temporal en funció dels seus beneficis probablement aquest sigui un problema menor" (pàg. 50).

Castelló i Monereo (2000) també reconeixen que aquest mètode implica una ampliació considerable del temps d'avaluació. Però malgrat això, els autors consideren aquest aspecte com a positiu, ja que pot contribuir a canviar la percepció dels alumnes respecte a la vinculació real de l'avaluació amb el seu propi procés d'aprenentatge en el sentit d'integrar aquesta en el procés educatiu. Altres característiques que els autors han constatat a partir d'aplicar l'experiència de l'avaluació per carpetes en l'àmbit universitari són: a) permet recollir informació sobre l'adquisició de les diferents tipologies de contingut; b) potencia la relació entre els continguts de les diferents matèries i estudis; c) promou la reflexió sobre els objectius d'aprenentatge, així com afavoreix la negociació entre professor i estudiants; d) permet valorar els progressos que es van produint al llarg del procés; e) promou la presa de decisions respecte a l'adequació i la qualitat del treball i f) requereix el coneixement a priori dels criteris d'avaluació.

Davant aquests resultats, pensem que seria interessant proposar petites experiències d'aquests tipus en l'educació secundària obligatòria amb l'objectiu de conèixer la incidència del portafolis, no només en el procés d'aprenentatge, sinó també en els processos motivacionals dels estudiants d'aquesta etapa. No obstant això, segons Brown i col. (1992, 1994) la implantació del portafolis com a activitat avaluativa no el poden enfrontar els docents a nivell individual i en base a un curs, àrea o etapa, sinó que requereix el fet de ser abordat des d'un nivell més col.laboratiu i institucional.

Sembla doncs que la utilització del portafolis requereix una nova organització, una nova planificació; en definitiva, una nova manera d'entendre el procés d'ensenyament – aprenentatge.

2.3.4. El mètode de l' autoavaluació i la coavaluació *versus* l'heteroavaluació.

L'*autoavaluació* i la *coavaluació* sorgeixen com a mètodes innovadors dins dels nous plantejaments enfront l'anomenada *heteroavaluació,* definida com a l'avaluació que realitza una persona sobre una altra (Casanovas, 1995). L'autoavaluació es produeix quan és el mateix subjecte qui avalua les seves pròpies actuacions, mentre que la coavaluació consisteix en la valoració mútua, conjunta d'una activitat o treball determinat realitzat entre vàries persones amb la finalitat d'avaluar-se mútuament. Segons Escofet i Ojeda (1999) es tracta de compartir uns mateixos treballs tot detectant i analitzant tant els aspectes positius i ben fets, com els possibles errors propis a partir dels resultats dels companys

Tant l'autoavaluació com la coavaluació es troben molt interrelacionades amb el mètode del portafolis ja que comparteixen un objectiu comú. En general, es tracta d'implicar activament als alumnes en el seu propi procés d'aprenentatge essent ells mateixos qui valorin i portin a terme el procés d'avaluació amb la intenció de fomentar la responsabilitat i el propi control potenciant d'aquesta manera, els principis que regulen l'avaluació formadora.

Una altra característica comuna d'aquestes dues tipologies d'avaluació amb el portafolis és que impliquen una negociació prèvia tant dels acords necessaris per avaluar, com dels criteris d'avaluació els quals caldrà discutir i analitzar conjuntament amb el docent. Tots tres mètodes suposen un període previ d'aprenentatge per ajudar als estudiants a adquirir les habilitats necessàries per portar a terme l'avaluació i aprendre a "ser honestos" amb sí mateixos (Santos, 1993). Per a Jorba i Sanmartí (1994) aquest tipus d'avaluació constitueix un dels mètodes principals per ajudar als estudiants a autoregular el seu propi aprenentatge.

Tant l'autoavaluació com la coavaluació es troben contemplades en el disseny curricular de secundària amb aquestes paraules: "és important, destacar en aquesta etapa, el paper

que pot jugar l'**autoavaluació** i la **coavaluació** dels alumnes sobre el seu propi procés d'aprenentatge. Entre els dotze i els setze anys l'alumnat és perfectament capaç de jutjar molts dels aspectes considerats com a necessaris per a la seva avaluació educativa global. L'autoavaluació de treballs individuals o la coavaluació de treballs en grup, treballs, exposicions etc.. poden constituir procediments habituals de participació i implicació responsable de l'alumne en la seva pròpia formació (pàg. 104).

Amb aquest mateix objectiu Mir (1998) proposa que la participació serà real i efectiva per part dels alumnes, si aquesta se situa dins del propi procés d'avaluació i no únicament donant la seva opinió, sinó implicant-los en els processos de correcció. Aquest procés implica: a) que l'estudiant corregeixi les activitats del company (coavaluació) i b) que posteriorment el mateix alumne revisi la correcció del seu propi exercici (autoavaluació). Segons l'autor, el fet d'estar prèviament corregit per un altre persona li proporciona una perspectiva diferent que li és molt més útil en el moment de reclamar els errors o la possible falta de criteri de correcció del que ha estat objecte. L'autor també defensa aquesta doble implicació de l'alumnat en el procés de correcció partint de la hipòtesi que, la regulació de l'aprenentatge pot articular-se al voltant de la gestió dels resultats dels exàmens i en la presa de decisions individuals en funció dels resultats obtinguts.

En molts casos s'ha apuntat que aquests dos mètodes (l'autoavaluació i la coavaluació) haurien d'estar presents i integrats en totes les tipologies d'avaluació existents independentment de l'instrument que s'utilitzi (Stefani, 1994). Així per exemple, qualsevol prova escrita hauria de ser revisada i avaluada pel professor, pel propi alumne i pel grup d'iguals d'aquest. D'aquesta manera, tindríem tres perspectives potser ben diferenciades d'una mateixa tasca, aspecte que podria enriquir i ampliar el coneixement i la valoració del procés d'aprenentatge de cada un dels estudiants.

2.3.5. El mètode de les proves escrites.

Freqüentment, les proves escrites són expressades i conegudes amb el nom d'*examen* i generalment, són classificades dins les característiques i funcions de l'avaluacio sumativa. Per alguns autors, els exàmens també poden constituir un tipus d'avaluació més formativa ja que aquests han de formar part del procés d'ensenyament - aprenentatge i han de contribuir a la millora de manera que "un alumne en el moment d'entrar en un examen ha de saber menys que al sortir de l'examen" (Belmonte, 1993, pàg. 101).

En la nostra opinió pensem que tant el funcionament com la percepció que existeix de la "situació d'examen", tal i com s'està portant a terme actualment, hauria de canviar notablement perquè els alumnes al sortir d'aquesta situació experimentessin una satisfacció i una millora del seu aprenentatge. Són molts els estudis que evidencien que els exàmens poden repercutir negativament tant en la salut física, psíquica, emocional com en la psicofisiològica, així com incidir de manera negativa en el procés d'aprenentatge (Ramsden, 1988b; Steiner, 1990; Pardo Merino i col, 1993 i Egido i col, 1994). En paraules de Barrocal i Trapero (1997): "els exàmens tindrien una funció legítima si es realitzessin de tal manera que servís per a l'aprenentatge i el desenvolupament dels joves de forma positiva" (pàg. 335).

Després d'analitzar diferents instruments i terminologies contemplades dins d'aquest mètode, tot seguit s'exposen i es classifiquen els diferents tipus de proves escrites en relació a la tipologia de resposta, juntament amb la descripció de les característiques pròpies de cada prova i un exemple.

Figura 6: Recull de les diferents tipologies de proves escrites.

Nomenclatures generals de les proves.	Tipologia de prova escrita en relació a la tipologia de pregunta.	Característiques de la prova	Exemple
PROVES DE RESPOSTA LLIURE	Pregunta d'assaig ampli.	La prova escrita es composa de preguntes en les que no es planteja cap tipus de limitació en la forma d'organitzar, seleccionar o presentar el contingut de la resposta. D'aquesta manera l'estudiant haurà d'organitzar la resposta de manera que li sembli més convenient.	- Comentar un fragment... - Elaborar una proposta..
	Preguntes d'assaig restringit	La prova escrita inclou preguntes formulades de manera que limiten la forma i/o la projecció de la resposta. Els límits són marcats tant pel contingut (l'alumne s'ha d'ajustar allò que es demana), com per la forma (limitacions d'espai, temps..)	- Resumir en 15 línies.. - Assenyalar diferències.. - Apunta només les característiques més generals....
PROVES OBJECTIVES	Preguntes amb resposta breu	Les preguntes de la prova escrita es poden respondre mitjançant una paraula, frase, número... o bé que els estudiants han de completar una proposició.	- Qui va ser_____ - L'autor del llibre és ____ - En quin any.....?
	Preguntes d'opció múltiple	És el conegut com a "tipus test" i inclou preguntes amb un enunciat seguit de diverses alternatives de resposta de les quals l'alumne ha de reconèixer quina és o quines són les correctes, o bé si una és millor que les altres.	Poden adoptar diferents formes: 1-Oferir 2 opcions i escollir-ne una: V o F; sí/no.... 2-Oferir més de dues opcions i escollir la bona o la millor o les millors. a) b) c) d) 3- Associar parelles: 1d; 2a, 3f.....

Tot i la diversitat de mètodes d'avaluació les proves escrites constitueixen, encara avui dia, el mètode més emprat per determinar l'avaluació del procés d'ensenyament - aprenentatge. Aquest fet ha generat l'interès de moltes recerques realitzades al llarg d'aquests darrers anys formulades amb la intenció d'analitzar la relació entre les

diferents tipologies de proves escrites i la qualitat de l'aprenentatge que s'aconsegueix amb cada una d'elles. (Marton, 1988; Chadwick i Rivera, 1990; Entwistle, 1992; Clariana, Monereo i Pérez Cabaní, 1992; Barbier, 1993; Espin i Rodriguez, 1993; Boulton-Lewis, 1994; Pérez Cabaní i col (1996, 1998 i 1999) i Virta (1999). Aquest podria ser un dels motius pels quals es justifica que l'avaluació té una forta incidència sobre el procés d'aprenentatge dels estudiants, ja que en funció de la tipologia de prova escrita es contribuirà a la consecució de diferents nivells de qualitat de l'aprenentatge.

En aquest sentit, els resultats de les investigacions prèvies en relació a l'avaluació de la qualitat de l'aprenentatge (Pérez Cabaní i col. 1998 i 2000) posen de manifest que la tipologia de preguntes que constitueix la prova escrita comporta unes demandes específiques i determinades en cada cas i conseqüentment, per poder donar resposta a aquestes, els alumnes han de disposar d'unes habilitats i procediments d'aprenentatge diferents, ja que no requereix el mateix procés disposar d'unes dades per posteriorment en un examen reconèixer-les (demanda representativa de les proves d'opció múltiple) que disposar d'uns criteris per poder valorar i argumentar les decisions preses (demanda característica d'una prova d'assaig ampli).

Aquests mateixos resultats van ser obtinguts anteriorment per Tamir (1993) que va demostrar que els estudiants preferien ser avaluats mitjançant la prova escrita "tipus test" ja que aquest era percebut com a més fàcil degut bàsicament a què, oferia respostes identificables i perquè "reconèixer era més fàcil que produir" (pàg. 4). En relació a l'enfocament d'estudi, els alumnes manifestaven el fet que amb el tipus test s'hi dedicava menys temps, esforç i implicació. El procés emprat per la majoria dels estudiants davant aquesta tipologia d'examen era el de llegir la matèria vàries vegades i memoritzar algun dels aspectes més importants. Per contra, les "proves d'assaig" requerien, generalment, que els alumnes formulessin les respostes amb les seves pròpies paraules. En l'opinió dels estudiants de la mostra, aquest tipus de prova requeria el fet d'entendre i comprendre molts més aspectes i detalls, havent d'elaborar resums i esquemes que els facilités la comprensió.

Sovint les proves escrites es troben classificades en funció de la "qualitat de l'aprenentatge[1]". Les *preguntes d'assaig*, tant les àmplies com les restringides, també anomenades per alguns autors com "proves de resposta lliure", són percebudes com a demandes més àmplies i complexes que permeten la consecució d'un enfocament profund de l'aprenentatge. Per contra, les proves de *resposta breu* i especialment les *d'opció múltiple* (multiple choice) o també conegudes com a "proves objectives", són associades a activitats que condueixen cap a un enfocament superficial (Watkins, 1982; Thomas i Bain, 1984).

Els mateixos resultats es confirmen en el treball realitzat per Tang (1992) quan estudia les percepcions dels estudiants davant les diferents tipologies de proves escrites. Els resultats evidencien que els alumnes formen unes percepcions "qualitatives o quantitatives" en funció de les demandes dels dos formats generals d'avaluació. D'una banda, el *test* és percebut pels estudiants com a un tipus d'examinació "tancada" que requereix estratègies de baix nivell cognitiu com la reproducció, memorització etc. habilitats que requereixen pels mateixos estudiants més temps i esforç. Així mateix, en molts casos, són atribuïdes al control de factors externs com per exemple la sort. D'altra banda, les *proves tipus assaig* són associades a percepcions més qualitatives que requereixen d'estratègies com la comprensió del contingut, d'anàlisi, d'interpretació, de reflexió etc.. estratègies concebudes d'un nivell cognitiu molt més complex.

Barrocal i Trapero (1997) també apunten els avantatges i els inconvenients d'ambdós tipologies de proves. D'una banda, l'avantatge de les proves que ells anomenen de "resposta lliure" és que són els estudiants els que han d'organitzar la resposta, seleccionar el contingut més important que requereix la demanda i són els que han de resumir i explicar amb les seves paraules el fet, l'esdeveniment etc. L'inconvenient es troba per part del docent, que tot i que són les proves més fàcils de preparar presenten

[1] El terme *qualitat de l'aprenentatge* es defineix en un dels apartats del treball.

una dificultat en el moment de corregir-les o puntuar-les. La seva avaluació sol ser subjectiva. D'altra banda, les proves tipus test que ells denominen "proves objectives" difereixen de les d'assaig en primer lloc per l'aspecte objectiu/subjectiu. Aquestes proves són molt més fàcils de corregir i de valorar per part del docent, però per una altra part, es limiten únicament a comprovar coneixements memorístics mitjançant un munt de preguntes que normalment no presenten cap tipus de relació entre elles i que solen ser ambigües pels estudiants.

D'aquesta manera, podem constatar que els diferents tipus de proves escrites, les quals comporten una tipologia de pregunta determinada es troben associades normalment a unes demandes específiques que condueixen a l'estudiant a enfocar el procés de diferent manera, a desenvolupar habilitats de diferent naturalesa i conseqüentment aconseguir diferents nivells de qualitat dels resultats de l'aprenentatge (Biggs, 1995-1996).

Ens sembla interessant analitzar la proposta presentada per Scouller (1998) qui afirma que: "si volem que els estudiants siguin analítics, crítics i siguin capaços d'aplicar el seu aprenentatge a situacions noves i poder transferir-lo a la solució de problemes de la vida real, la prova d'assaig és la més apropiada per aconseguir l'aprenentatge d'aquestes estratègies, ja que possibilita als alumnes desenvolupar alts nivells de pensament durant el procés d'escriptura d'aquest tipus de prova" (pàg. 469).

En resum, cap dels mètodes ni instruments d'avaluació presentats al llarg d'aquesta secció està absent de limitacions i reduccions en relació al coneixement, la valoració i la millora del procés d'ensenyament - aprenentatge (Coll i Martín, 1993). Davant aquest fet, pensem que és del tot indispensable la contemplació i la utilització d'una àmplia varietat de mètodes, formes, processos, contextos, situacions, agents i moments amb la finalitat de poder observar i conèixer la diversitat d'aspectes que envolta la realitat de l'estudiant. D'altra banda, el fet d'aplicar diferents mètodes i instruments d'avaluació ofereix als estudiants un ampli escenari de possibilitats per tal de demostrar l'adquisició

de diferents habilitats, capacitats, estratègies etc. donant-los l'oportunitat d'aplicar-les en diferents moments, contextos i situacions.

També reiterar dins d'aquesta perspectiva, la importància d'oferir als estudiants la possibilitat de què siguin ells mateixos els qui avaluïn el seu procés d'aprenentatge. Per fer-ho, caldrà ajudar-los a detectar i a reconèixer els seus punts dèbils i els seus errors així com adonar-se dels seus avanços i de les seves potencialitats, aspecte que els permetrà experimentar la construcció gradual del coneixement.

En definitiva, a l'igual que qualsevol altre element que configura el procés d'ensenyament - aprenentatge pensem que no existeixen mètodes bons i dolents d'avaluació, sinó que el que és més important és la manera com aquests se seleccionen, se presenten, s'utilitzen, s'analitzen i repercuteixen positivament en la millora del procés d'aprenentatge de cada un dels estudiants. Estaríem d'acord amb el plantejament de Taylor (1994) quan exposa que alguns formats i demandes d'avaluació no permeten arribar a nivells complexos de resposta, sinó simplement a una associació de dades. Per tant, un professor que només treballi i contempli un sol tipus de demanda estarà potenciant i avaluant únicament unes habilitats, uns procediments i unes estratègies determinades ignorant d'altres potser, tant o més necessàries per a la construcció de coneixement.

2.4. L'ús de l'avaluació i la seva incidència en la qualitat del procés d'ensenyament aprenentatge.

Fins al moment, s'ha intentat mostrar la importància de l'avaluació en i sobre el procés d'ensenyament - aprenentatge. S'ha debatut sobre els moments en què cal avaluar, les funcions que compleix o que hauria de complir l'avaluació dins del procés, la tipologia de continguts que cal tenir present i finalment, s'ha evidenciat la importància de la

selecció i la utilització d'una àmplia gamma de diferents i múltiples mètodes i instruments d'avaluació, tot en conjunt per poder aconseguir amb èxit els objectius educatius que es proposen i es pretenen assolir al llarg del procés. No obstant això, per a varis autors la qüestió de l'avaluació no radica ni se centra en aquests aspectes esmentats, tot i que cal valorar-los, sinó que el problema es troba bàsicament en la falta d'informació i de comunicació dels professors als estudiants sobre com serà i com es portarà a terme el procés d'avaluació (Crooks, 1988; Boud, 1990; Hounsell, 1992, 1997; Blanco, 1994; Brown i col. 1995; Askham, 1996; Ayala i Martín, 1996, Biggs, 1996 i Marco i Cubero, 1997).

Aquest aspecte, ens porta a considerar i a tractar de manera separada amb la intenció de ser el màxim d'explícits un total de quatre nivells generals d'anàlisi:

a) El primer nivell d'anàlisi que es proposa fa referència a la informació i conseqüentment a la comunicació[1] que ha de proporcionar explícitament el professor a tots i cada un dels alumnes sobre com es determinarà i es portarà a terme l'avaluació, aspecte que al mateix temps es troba interrelacionat amb la claredat i l'explicitació dels objectius educatius que es proposen al llarg del curs; b) en segon lloc, es tractaria d'analitzar la comunicació contínua que existeix entre professor i cada un dels alumnes així com del grup - classe en general, en base els resultats obtinguts a partir de les diferents pràctiques avaluatives; c) seguidament, es contempla la informació i la comunicació dels resultats a altres agents (externs i interns a la institució educativa; altres mestres, tutors, pares/mares etc..); i d) finalment, s'examina la transmissió, l'aplicació i la repercussió de la informació procedent del procés d'avaluació sobre la resta d'elements implicats en el procés instructiu (objectius, continguts, activitats

[1] Considerem la importància de diferenciar els termes "informació" i "comunicació" ja que segons el diccionari de la Llengua Catalana de l'Enciclopèdia Catalana (1993) (3a edició revisada) per *"informació"* entenem el fet de posar algú al corrent d'alguna cosa, donant-li notícia (pàg. 1106). La *"Comunicació"* és l'acció i el procés de transmetre un missatge amb l'establiment d'una relació i una interacció social (pàg. 500) que implica un procés *bidireccional.*

d'ensenyament - aprenentatge, materials curriculars, metodologies d'ensenyament, mecanismes d'influència educativa etc.).

En aquest sentit, considerem que és interessant el fet de tractar i d'analitzar cada un d'aquests nivells d'anàlisi de manera separada tenint present en tot moment, que una de les funcions principals que se li assigna actualment a l'avaluació és esdevenir un instrument de comunicació obert i explícit entre professor i estudiants.

2.4.1. La informació i la comunicació del procés d'avaluació entre el professor i els estudiants.

En l'opinió de diferents autors, un dels problemes generals que pateix el procés d'avaluació fa referència a què la informació sobre com serà i/o es determinarà aquest procés normalment no és clara ni completa. En paraules de Thomas i Rohwer (1986): "en l'àrea acadèmica, l'ambigüitat de la proposta d'avaluació és més sovint una norma que una excepció". (pàg. 14).

En vàries ocasions, s'ha explicat que l'èxit dels estudiants consisteix en trobar "pistes" a partir de les actuacions realitzades a classe pels professors per tal d'identificar quins són els objectius que el docent pretén i especialment esbrinar com seran les pràctiques avaluatives que determinaran el seu rendiment acadèmic. D'aquesta manera, molts estudiants enfoquen i centren els seus esforços en el coneixement d'aquests aspectes, fet que els permetrà passar significativament menys temps estudiant que la resta de companys que no han atès o no han sabut "intuir" aquests elements (Miller i Parlett, 1974; Boud, 1990 i Jorba i Sanmartí, 1994).

Reconsiderant aquesta idea, pensem que si els estudiants aprenen a enfocar la seva atenció sobre els professors per identificar els objectius i conèixer com seran les tasques

d'avaluacio d'una banda, estan aprenent a ser *dependents* d'aquests aspectes. És a dir, el fet d'estar pendent del que fa el professor els priva, en part, de desenvolupar habilitats d'aprenentatge pròpies i personalitzades com a aprenents, com per exemple l'aplicació i la reflexió dels continguts en funció dels seus propis criteris, el fet d'establir judicis personals sobre la tasca que han après etc., aspectes necessaris per desenvolupar una autoregulació de l'aprenentatge. D'altra banda, sí que és veritat que molts dels estudiants poden desenvolupar aquestes habilitats d'autoregulació independentment del que el docent faci, però aleshores creiem que molts alumnes poden tenir problemes de qualificacions al no haver-se ajustat al que realment valora o prioritza el professor, inhibint d'aquesta manera, aquest tipus d'actuació per part de l'estudiant.

Segons Brown (1994) pocs professors expliciten als seus estudiants perquè avaluen i que en faran de la informació obtinguda, tot i que en molts casos aquesta és molt clara pels alumnes, ja que se centra majoritàriament en l'assignació de qualificacions. Per a Crooks (1988) no es tracta "d'amagar" o donar poca informació sobre com serà l'avaluació. Considerem que quants més detalls tinguin els estudiants d'aquestes pràctiques més podran enfocar el seu procés d'estudi i d'aprenentatge i conseqüentment més s'ajustaran a la consecució dels objectius del curs. D'aquí la importància de què la informació i la comunicació que s'estableixi entre el professor i els estudiants envers les pràctiques d'avaluació sigui oberta i clara per a tots els estudiants.

Un dels aspectes que podria demostrar la manca d'informació que tenen els estudiants en relació a l'avaluació, el marca el fet que tendeixen a estudiar tota la matèria per igual, enlloc de valorar i seleccionar els diferents continguts i concentrar els esforços per aprendre aquells punts més importants i/o generals. Tanmateix, si el que es pretén és donar "poca informació" sobre l'avaluació precisament per evitar que els estudiants seleccionin entre el contingut de la matèria amb la intenció de què ho estudiïn tot, aleshores i segons Boud (1990) és que el docent no té clars quins són els objectius generals del curs o bé, és degut a què aquests objectius estan poc treballats i analitzats o es troben mal plantejats.

Seguint amb les consideracions aportades per Crooks (1988) la naturalesa de l'avaluació ha de ser clarament comunicada ja des del primer dia als estudiants. Si el professor informa i comunica explícitament els objectius d'aprenentatge (els quals haurien de determinar i configurar el procés d'avaluació) incidirà en les percepcions que es formaran els estudiants sobre com han d'enfrontar l'aprenentatge de la matèria, assolint d'aquesta manera una "via" ajustada per arribar als objectius explicitats i coneguts pels alumnes. La mateixa idea l'exposen uns anys més tard Jorba i Sanmartí (1994) quan afirmen que el coneixement, i concretament dels criteris d'avaluació, pot permetre a l'estudiant representar-se més correctament l'objectiu a assolir, "el producte a realitzar al final de la tasca" (pàg. 218).

Des d'aquesta perspectiva, hi han dos punts de vista interessants que considerem importants de destacar: d'una banda, el fet de tenir clars els objectius educatius i explicitar-los i treballar-los juntament amb els alumnes i d'altra banda, que les pràctiques d'avaluació reflecteixin de manera coherent i ajustada aquests objectius. És important que l'alumne sàpiga i entengui què és el que pot aprendre amb aquell curs, amb la realització d'aquelles activitats..., aspecte que incidirà en la percepció sobre la rellevància de les tasques educatives així com en la motivació de l'estudiant envers la matèria del curs (Dweck, 1986; Alonso Tapia, 1997 i Rafel, 1998).

Al mateix temps, ens sembla rellevant remarcar la importància que el professor expliciti i delimiti les tasques d'avaluació, ja que comporta una doble utilitat formativa. En primer lloc, el fet de verbalitzar el procés d'avaluació per part del docent el pot ajudar en la planificació de les activitats. En segon lloc, aquesta informació ha de servir de guia pels estudiants per a la construcció de coneixement dels seus aprenentatges ja que els ajuda a representar-se amb claredat, la tasca proposada i en conseqüència, les accions que cal executar i desplegar per resoldre-la (Ministerio de Educación y Cultura, 1996). Dins d'aquest punt, considerem interessant l'aportació de Jorba i Sanmartí (1993) quan

exposen que, l'avaluació posa en evidència part de l'anomenat curriculum ocult del professorat, deixant al descobert molts dels objectius implícits que guien la seva pràctica educativa.

Altres autors han proposat algunes estratègies amb la finalitat d'assegurar que aquesta informació arribi i sigui entesa per a tots i cada un dels alumnes. Per això proposen, com a activitats que faciliten la comprensió dels criteris d'avaluació, el recurs sistemàtic de l'autoavaluació i la coavaluació així com la correcció i l'anàlisi d'activitats d'altres anys o bé dels mateixos exercicis realitzats a l'aula. Altres estratègies proposades amb aquest mateix objectiu són: a) planificar i realitzar un exercici, "simulacre d'examen" i proporcionar *feedback* sobre el funcionament d'aquest; b) mitjançant les intervencions "preguntes" el professor regula la informació que desitja que coneguin els alumnes, creant la impressió de què es produeix una elaboració compartida que acaba essent propietat de tothom (Coll, 1993). En resum, l'objectiu principal de tot aquest conjunt d'estratègies i d'activitats, se centra en assegurar que la informació referent al procés d'avaluació sigui entès per tots i cada un dels estudiants (Brown i col.1992).

Com a síntesi, dir que qualsevol tipologia d'informació que faci referència a l'avaluació marcarà i condicionarà el camí que el professor vulgui que els estudiants adoptin, esdevenint d'aquesta manera l'avaluació com una estratègia òptima per ajudar als estudiants a enfocar i guiar el seu procés d'aprenentatge. Des d'aquest punt de vista, s'aconseguiria ajudar als alumnes a canalitzar i a treure el màxim profit del seu temps i esforç amb la finalitat d'assolir una qualitat de l'aprenentatge centrada i construïda en base als objectius del curs. No obstant això, creiem que no n'hi ha prou de què alumnes estiguin ben informats a l'inici del procés sinó que és necessari la comunicació, l'anàlisi i la valoració entre docent i estudiants, al llarg del procés educatiu.

2.4.2. La comunicació dels resultats continus del procés d'avaluació entre el professor i els estudiants.

Potser un dels factors més interessants en el moment de potenciar la qualitat dels resultats de l'aprenentatge és el *feedback* continu que l'avaluació pot proporcionar sobre el progrés del desenvolupament acadèmic dels alumnes. En aquest sentit, ens sembla interessant la metàfora que aporta Rowntree (1987) quan defineix el terme *feedback*, com a un aspecte "vital" del procés d'ensenyament - aprenentatge que anomena "*the life blood of learning*" per referir-se al *feedback* constructiu. Tanmateix, ens sembla rellevant dedicar unes línies del treball a clarificar i delimitar el significat del que implica i suposa el fet de proporcionar "*feedback* continu", i podríem afegir i segons Rowtree *"constructiu"*.

En primer lloc, dir que l'avaluació contínua no implica necessàriament, i com s'ha apuntat en alguna ocasió, l'aplicació de proves, exercicis o exàmens "continus" proposats en períodes relativament curts. Aquesta manera de concebre l'avaluació contínua, comporta una de les formes de comunicació més utilitzades al llarg del temps i és mitjançant els resultats de les proves sota la seqüència anomenada *IRE* que consisteix en el procés següent: a) pregunta per part del professor; b) resposta de l'alumne i c) avaluació de la resposta de l'alumne per part del docent. Segons Lemke (1993) aquesta seqüència condueix a l'adopció d'un paper passiu, dependent i reproductor de coneixement. En paraules del mateix autor:

> "La seqüència de preguntes i l'avaluació de les respostes és el mitjà pel qual es regula l'elaboració del contingut, es fa públic el coneixement elaborat, el que el professor pensa que ha d'aprendre i tal i com s'ha d'aprendre i és significatiu des del punt de vista educatiu"(pàg. 86).

Si el que es pretén és el de portar a terme una avaluació contínua, amb la finalitat d'obtenir un *feedback* continu per regular i *retroalimentar* el procés instructiu, cal tenir present que aquesta no consisteix simplement en passar "proves" a l'alumnat amb molta freqüència, sinó que es tracta d'observar i d'atendre el procés d'ensenyament - aprenentatge que viu cada un dels estudiants, tenint en compte que qualsevol de les situacions que emergeixen, constitueix una oportunitat per obtenir informació sobre com es va desenvolupant el procés (Ministerio de Educación y Cultura, 1996) i conseqüentment com abordar, encaminar i millorar les actuacions futures.

Val a dir, que existeixen diferents camins i vies per obtenir informació rellevant sobre el desenvolupament dels estudiants. Així per exemple, podem conèixer el procés de l'alumne a partir de l'actuació espontània que tingui lloc en el mateix context de l'aula, ja sigui a partir de les seves intervencions, maneres de fer, de treballar, en el moment de resoldre una tasca o bé, a partir de situacions prèviament planificades com pot ser en el moment de realitzar entrevistes, reunions, deures. Considerem la importància de remarcar el fet que, la recollida d'informació s'ha de realitzar en diferents moments, escenaris, mètodes, instruments i a través de diferents agents. Al mateix temps, aquest recull s'ha de fer de manera *contínua*, a partir del desenvolupament del procés i sobre les diferents estratègies que utilitzen els alumnes per resoldre i enfrontar-se a la tasca.

Tenint en compte aquestes consideracions, podem afirmar que no és necessari proposar una multitud de proves o exàmens en què en la majoria d'ocasions només s'aconsegueix "agobiar" els estudiants (Hounsell, 1997) sinó simplement l'observació diària de les diferents situacions quotidianes d'ensenyament - aprenentatge que tenen lloc a l'aula. Aquesta mateixa idea, queda recollida amb les paraules de Fort i Lázaro (1993) quan afirmen: "hem de transformar moltes de les activitats que fem a l'aula en vertaderes accions del procés avaluatiu" (pàg. 32).

En segon lloc, aquesta informació- comunicació contínua d'una banda, no hauria de ser només expressada en forma de notes o qualificacions i no ha de ser percebuda pels

estudiants com a "comentaris desagradables, de càstig o d'infravaloració" (Hounsell, 1987, 1999[2]) i d'altra banda, no ha d'estar únicament a l'abast del professor, sinó que ha de ser expressada explícitament a cada un dels alumnes en base a comentaris i anàlisis conjuntes i constructives i podríem afegir *"no destructives pels alumnes"*, de la qualitat del seu treball. Aquest intercanvi i aquesta negociació de significats en el context d'aquesta cooperació social entre docent i estudiants és la que permetrà avançar en la construcció de coneixement (Coll i Valls, 1992, 1999 i Nicholls i Smith, 1996).

Des del nostre punt de vista, l'avaluació es converteix o s'hauria de convertir en una eina de recerca o d'investigació la qual ens ha de permetre investigar i esbrinar els progressos i les dificultats del procés personalitzat de cada estudiant que pensem que són del tot interessants de compartir conjuntament i mitjançant uns espais de debat explícits amb els alumnes al llarg del procés. Aquesta informació, expressada a través de la comunicació oberta i constant entre professor i l'alumne potencia la capacitat de regulació i d'autonomia del propi aprenentatge (Gravett, 1996 i Ministerio de Educación y Cultura, 1996) i afegiríem, la dinamització dels principis i característiques de l'avaluació formadora. En termes generals, que l'estudiant sigui el principal protagonista del seu procés d'aprenentatge.

2.4.3. La informació i la comunicació del procés d'avaluació a la resta d'agents educatius implicats en el procés d'ensenyament - aprenentatge.

Segons Lacasa (1996) existeixen dos escenaris educatius centrals: l'escola i la família, que esdevenen contextos socio-culturals bàsics pel desenvolupament. Partint d'aquesta consideració, creiem interessant d'enfocar la mirada en l'estudi i l'anàlisi de la comunicació bidireccional que es desenvolupa entre aquests dos contextos en els quals es troba immers l'estudiant.

[2] Comunicació personal.

En principi, semblaria que existeixen suficients vies perquè s'estableixi una comunicació fluïda entre la família i l'escola. No obstant això, sembla ser que el grau de satisfacció de relació dels professors i de les famílies no sempre és positiu (Vila, 1998). Les investigacions portades a terme per l'autor constaten que les formes de relació depenen de l'origen sòcioprofessional de la família. Si aquest és alt/mig s'impliquen activament en el projecte educatiu, mentre que si és baix se senten incapaços d'aportar coses rellevants per a l'educació dels seus fills i en conseqüència, no assisteixen a les reunions i/o a les entrevistes a les quals se'ls convoca.

Recuperant la temàtica de l'avaluació de l'aprenentatge ens atreviríem a afirmar que la relació més estreta que existeix entre aquests dos contextos es troba mediada i generalment establerta en funció dels resultats derivats de les pràctiques avaluatives. Aquests resultats normalment arriben a les famílies mitjançant el butlletí de notes o els informes d'avaluació que reflecteixen de manera resumida, el resultat final i acabat del procés d'aprenentatge de cada un dels estudiants.

No existeix un model prescriptiu de butlletí o d'informe d'avaluació. En principi, cada centre ha de determinar el tipus d'informació que s'ha de transmetre i la manera de fer-ho, dissenyant el seu propi model d'informe que pot ser més obert, també anomenat més "qualitatiu", pel fet de poder explicar el procés seguit per l'alumne de manera més detallada, o bé un informe més tancat, de manera que el professorat va assenyalant el grau de consecució dels objectius sota indicadors ja establerts com "sí", "no", "sempre" "a vegades" etc. No obstant això, el caràcter formatiu de l'avaluació obliga a l'establiment d'una comunicació molt més detallada i específica sobre com s'està desenvolupant el procés de cada un dels estudiants, juntament amb les valoracions per part del docent i les recomanacions oportunes que caldria tenir present. La normativa contempla aquest principi amb aquestes paraules:

> "La informació que es proporcioni als alumnes o als seus representants legals, constarà a més de les qualificacions, d'una valoració qualitativa del progrés de cada alumne respecte els objectius proposats en la seva adaptació curricular"(Ordre de 14 de febrer de 1996).

Blanco (1994) proposa una classificació en la qual es recull la diversitat d'informes d'avaluació existents, representant-los en funció de tres criteris generals: a) segons el llenguatge emprat, b) en relació a qui va dirigit (segons els destinataris) i c) en funció del moment de l'emissió. Els diferents informes queden representats de manera esquemàtica en el quadre que es presenta a continuació.

Figura 7. Recull de diferents informes d'avaluació per transmetre la informació a altres agents educatius.

Criteris generals de classificació	Informes d'avaluació
Segons el llenguatge utilitzat.	- Informes escrits. - Informes orals.
Segons els destinataris.	- Informe a l'alumne. - Informe a la família. - Informe al centre.
Segons el moment d'emissió.	- Informe ordinari d'avaluació per a l'alumne i la família. - Informe final d'avaluació. - Informe de trasllat.

1) Segons el llenguatge utilitzat: s'hi apunten dues tipologies d'informes. D'una banda, *els informes escrits* en els quals el tutor del curs presenta de manera resumida la *informació* referent a "l'aprofitament" per part de l'alumne de totes les àrees o matèries curriculars, i d'altra banda, *l'informe oral* el qual, segons el nostre punt de vista, no s'estableix únicament una *informació* sinó una *comunicació* més directa, completa i bidireccional entre el professor i el destinatari (propi alumne, família, altres mestres etc..). Per aquestes característiques pensem que aquesta tipologia d'informe hauria de ser considerat molt més útil i interessant que l'informe escrit i que per tant caldria potenciar-lo amb molta més freqüència. De fet, creiem que una bona opció podria ser la complementarietat d'ambdós informes. És a dir, informar per escrit sobre els aspectes més generals i rellevants però al mateix temps completar i enriquir aquesta informació, a través d'una comunicació establerta en base a entrevistes personals amb l'objectiu de tractar aquells aspectes més específics i oferir una visió més profunda i personalitzada

de cada una de les situacions. En la nostra opinió, quedaria del tot palès la diferència entre "informar" i "comunicar". La primera opció es pot realitzar mitjançant els informes o butlletins trimestrals, mentre que la comunicació implica la planificació i execució de trobades i contactes personals més directes per garantir un *feedback* i un intercanvi d'impressions i opinions de manera interactiva, entre els diferents agents implicats.

2) Segons els destinataris: en *l'informe per a l'alumne* caldrà anotar totes les informacions que es consideren pertinents sobre el desenvolupament i el funcionament del seu procés, especificant els progressos i les dificultats, així com les recomanacions per millorar el seu procés d'aprenentatge. Si l'informe va dirigit a les *famílies* és convenient que la informació que hi figuri sigui clara i concisa i al mateix temps que afavoreixi la sollicitud de collaboració. Pensem que és molt important la participació i la collaboració conjunta existent entre família i escola, ja que pot ajudar a l'estudiant des d'ambdós contextos, a abordar les seves dificultats i avançar en el progrés educatiu. El fet d'informar als pares/mares sobre el rendiment del fill/a està contemplat dins de la normativa amb aquestes paraules:

> "En les sessions d'avaluació s'establirà, també, la informació que sobre el resultat del procés d'aprenentatge seguit i les activitats realitzades, que se transmet a cada alumne i als seus pares o tutors. Aquesta informació versarà sobre els aspectes que suposen un avanç respecte del punt de partida, procurant no establir comparacions amb els assoliments dels demés companys, i sobre la manera de superar les dificultats detectades" (Ordre del 12 de novembre de 1999 BOE del 20; Educació secundària obligatòria).

Finalment, *l'informe al centre* ha de realitzar-se sempre per escrit deixant constància del procés i progrés de cada un dels estudiants, informació que pot ser útil per a altres professors de cursos successius en el moment de conèixer i planificar individualment el procés educatiu.

Dins d'aquest conjunt d'informes classificats en relació als destinataris ens sembla interessant destacar la proposta que planteja Barberà (1999) quan se centra en la tipologia d'informes en funció de qui sigui el *"destinatari"* i no només analitza el tipus d'informació que "ha de contemplar" cada un d'aquests informes, sinó també els aspectes que "no s'han de contemplar". Tot seguit adoptem l'esquema presentat per l'autora (pàg. 79).

Figura 8. Informació que ha de constar en els informes d'avaluació segons els destinataris (figura adoptada de Barberà, 1999).

Destinatari:	Aspectes que han de figurar:	Aspectes que no han de figurar:
A les famílies.	- Informar sobre el progrés i els resultats. - Proposar mesures i estratègies per superar les dificultats. - Afavorir la collaboració en una educació conjunta. - Sollicitar recolzaments concrets.	- Reservar informació. - Dificultar el diàleg. - Atribuir responsabilitats. - Generar falses expectatives. - Cridar l'atenció sense cap necessitat
Als alumnes.	- Informar de manera positiva i realista. - Potenciar la seva participació. - Identificar les seves capacitats i potenciar-les. - Motivar i augmentar la seva seguretat en la possibilitat d'aprendre. - Facilitar l'autocrítica. - Proporcionar alternatives als problemes.	- Culpabilitat. - Originar malestar. - Desanimar o sobrevalorar. - Basar-se en la competitivitat. - Etiquetar als alumnes. - Dedicar-se a mantenir la disciplina.
A la resta de professors i al centre.	- Informar en detall del progrés en les dificultats. - Proposar possibles solucions. - Facilitar l'autoavaluació. - Orientar al centre i al professor en les seves respectives programacions. - Fonamentar-se en finalitats pedagògiques.	- Fomentar finalitats selectives. - Basar-se en el poder i la repressió. - Tenir criteris poc definits o reflexionats. - Contenir informació irrellevant o coneguda.

3) Segons el moment d'emissió: els informes anomenats *ordinaris* per als alumnes i les famílies d'aquests s'han d'elaborar com a mínim per escrit i per part del tutor/a en tres ocasions al llarg del curs, corresponents amb les tres sessions ordinàries d'avaluació. Més a més, aquests informes s'elaboraran en els moments en què el professor ho consideri necessari o bé, quan les circumstàncies ho aconsellin. En el cas de l'educació secundària obligatòria, aquest informe pot incloure, si es considera oportú i segons el que s'acordi en el projecte curricular de centre, les qualificacions corresponents a les àrees o matèries amb els termes d'insuficient, suficient, bé, notable i excellent. La informació que sí cal que hi figuri en aquest tipus de document és "l'aprofitament acadèmic" per part de l'alumne i el seguiment del procés educatiu.

En *l'informe final* d'avaluació hi ha de constar la informació referent "al grau de desenvolupament assolit pels estudiants en relació als objectius establerts en el cicle o curs", i en el que es farà constar la decisió sobre la promoció (Ordre de 12 de novembre de 1992 sobre avaluació a l'educació secundària obligatòria (BOE del 20). Finalment *l'informe de trasllat* es realitza quan l'alumne es trasllada de centre sense haver acabat un cicle o curs.

En definitiva, considerem que els informes d'avaluació poden arribar a esdevenir instruments de millora del procés educatiu per dues raons generals: en primer lloc, perquè l'haver d'analitzar i escriure el desenvolupament del procés d'ensenyament - aprenentatge seguit per cada estudiant pot ajudar a explicitar, entendre i reflexionar sobre els diferents aspectes que intervenen. En segon lloc, perquè a partir d'aquests es poden constituir i obrir vies d'acció i collaboració conjunta entre els diferents agents que intervenen en el procés educatiu. No obstant això, tot dependrà de l'ús que se'n faci i de la informació que hi figuri en aquests documents.

A partir dels resultats obtinguts en diferents estudis es constata que a la pràctica educativa aquests informes o butlletins mostren els resultats finals dels exàmens (Tamir, 1993) a partir de la nomenclatura establerta (excellent, notable, bé, suficient i

insuficient) i que els pares/mares signen conforme estan "informats" dels resultats aconseguits pels seu fill/a. És a dir, la *comunicació* entesa com a *feedback* continu i bidireccional al llarg del tot el procés es redueix en *informacions* puntuals elaborades en diferents períodes de temps i normalment establertes i resumides a partir d'un nombre, sistema que al nostre entendre, no significa ni implica una participació i un *feedback* continu entre la família i l'escola.

Aquest mateix fet, ens el justifica la pròpia revisió de la literatura quan només s'ha localitzat un estudi que planteja la necessitat d'elaborar materials i recursos amb l'objectiu d'informar de manera més completa i explícita a les famílies sobre el procés d'aprenentatge dels alumnes. Llopis (1996) parteix del mateix informe d'avaluació com a instrument d'informació entre professor i pares/mares però amb la diferència que inclouen i recullen a trets generals els diferents aspectes: l'explicació i la determinació del procés educatiu seguit per l'alumne, la dificultat en la consecució dels objectius i la proposició d'algunes estratègies d'actuació que podrien millorar aquestes dificultats.

Segons l'autora, l'experiència ha estat realitzada en varis centres educatius i ha estat considerada del tot positiva pels diferents agents implicats. L'opinió recollida per diferents pares/mares ha estat que les notes són clares, les raons dels possibles suspensos o dificultats estan explicitades, així com les alternatives per a la seva recuperació. També els professors valoren l'experiència com a positiva pel fet de què disposen d'eines que els facilita mesurar una sèrie de capacitats que no es trobaven ni clarificades, ni explicitades en cap dels informes existents. Finalment els autors consideren que aquest sistema d'informació també pot ser d'utilitat pels alumnes, ja que és una via per mostrar-los que no únicament se'ls avalua l'adquisició de continguts conceptuals sinó que també forma part del seu procés d'aprenentatge tot un conjunt d'actituds, procediments, estratègies i habilitats que també es tenen en compte. Al mateix temps, s'ha pogut comprovar com a partir de la informació que hi figura en els

butlletins, complementat per les entrevistes individuals establertes en els espais de tutoria, ha servit als estudiants com a *feedback* per identificar per si mateixos les dificultats existents en el seu procés d'aprenentatge.

Considerem també la importància de què s'estableixi un *feedback* continu entre els diferents professors que imparteixen docència en un mateix grup - classe o en un mateix estudiant amb la finalitat de garantir la continuïtat i la coherència pedagògica de l'alumne, ja sigui dins d'un mateix curs, etapa o àrea curricular o bé, dins del mateix centre. Amb aquest objectiu es constitueix la *Junta d'avaluació* composada pels diferents professors amb la finalitat de posar en comú les valoracions sobre els aprenentatges dels alumnes d'un mateix grup i "adoptar les adequades mesures de reforç educatiu, i si és el cas, d'adaptació curricular (Ordre de 12 de novembre de 1992 (BOE del 20). Aquestes reunions coordinades pel tutor/a del grup es realitzen tantes vegades com s'hagi definit en el projecte curricular de cada centre i han de servir per portar a terme un seguiment conjunt de l'evolució dels aprenentatges dels alumnes per tal d'adequar la intervenció educativa a les necessitats que es vagin detectant.

Amb el propòsit de crear uns espais de treball conjunt entre l'equip docent el Ministerio de Educación y Cultura (1996) recomana portar a terme l'*avaluació zero* la qual a partir dels resultats de l'avaluació inicial permet conèixer el punt de partida de l'alumnat del grup no únicament centrat en una matèria curricular, sinó respecte de les diferents àrees. D'aquesta manera, s'afavoreix ja des del començament del curs, l'adopció de mesures compartides per l'equip docent fet que al nostre entendre, proporciona una visió molt més coherent i completa del procés general d'ensenyament - aprenentatge dins del centre educatiu.

En resum, considerem la importància de: a) establir i potenciar vies d'acció conjunta entre els professors d'un mateix centre que imparteixen docència en uns mateixos estudiants amb la finalitat d'afavorir la continuïtat i la coherència pedagògica del centre i b) promoure la comunicació bidireccional en un primer moment amb els mateixos

protagonistes del procés, com també amb les famílies d'aquests. En base aquests principis, ens sembla interessant el fet de portar a terme una anàlisi més acurada de la quantitat i la qualitat de la informació que ha de figurar en els documents que estipula la normativa educativa. Cal tenir present que tot i que s'estimuli i es potenciï la informació i la comunicació entre els diferents agents, aquesta no tindria cap sentit, sinó tingués una repercussió en la regulació i en la millora dels elements que integren i constitueixen el procés d'ensenyament - aprenentatge, aspecte que es revisa a continuació.

2.4.4. El *feedback* dels resultats derivats del procés d'avaluació a la resta d'elements del procés d'ensenyament - aprenentatge.

Ens agradaria que quedés palès el sentit de la funcionalitat i la utilitat de l'avaluació concebuda com a eina, estratègia o instrument que, des del nostre punt de vista, permet la regulació i l'ajustament pedagògic de tots i cada un dels elements que constitueixen el procés d'ensenyament - aprenentatge.

A partir de les consideracions establertes al llarg del treball el procés d'avaluació, no s'ha, o s'hauria de reduir a l'obtenció d'una tipologia i quantitat d'informació per donar a conèixer als alumnes i/o als altres agents sobre el que funciona i el que no funciona, el que se sap i el que no se sap, sinó que aquesta informació ha d'anar molt més enllà i repercutir i incidir a la pròpia praxis educativa. En paraules exposades pel Ministerio de Educación y Cultura: "l'avaluació no pot limitar-se a emetre un judici de valor a partir d'una qualificació, sinó que ha de repercutir en la millora del procés educatiu" (pàg. 12)

Al mateix temps, afirmar que la qualitat final del treball de l'alumne no només depèn de les seves característiques personals, sinó que també hi intervenen els diferents elements que composen la complexitat del procés d'ensenyament - aprenentatge. Dins d'aquesta perspectiva, a partir de la informació derivada del procés d'avaluació, la qual ens ha

d'aportar suficients elements per conèixer i interpretar les causes que condueixen al desenvolupament del procés, aquesta informació s'ha de contrastar amb tots i cada un d'aquests elements, amb l'objectiu de re-interpretar, adaptar, modificar i millorar el context educatiu particular d'aquell moment. És per aquest motiu que s'exposa que les pràctiques d'avaluació determinen, o haurien de determinar en bona mesura, com s'ha d'ensenyar, la qualitat dels processos d'ensenyament i proporcionar informació per tal d'analitzar si aquest processos són òptims i adequats a les exigències i a les necessitats dels alumnes.

La informació proporcionada al final del procés i la qual únicament serveixi per expressar l'èxit o el fracàs del procés d'aprenentatge no és l'objectiu ni la funció de l'avaluació, ja que en primer lloc, la informació constant que se'n deriva ha de ser la base per ajustar el procés d'ensenyament - aprenentatge i ha de servir de guia, tant pel professorat com per a l'alumnat, per detectar, modificar i canalitzar el procés instructiu. Dins d'aquest context, els alumnes haurien de percebre aquestes pràctiques com a experiències positives pel fet que els permet descobrir una sèrie de dificultats que una vegada conegudes, localitzades i acceptades, podran ser abordades i resoltes de diferents maneres. Aquesta és per a nosaltres, la potencialitat i la importància de l'avaluació entesa com a element de formació i de regulació del procés. que constitueix i ajuda a entendre i a reconstruir la particularitat de cada un dels escenaris educatius existents.

3- L'avaluació com a element interactiu del procés d'ensenyament - aprenentatge.

A continuació s'analitza la relació de l'avaluació amb cada un dels elements que intervenen dins del conjunt global del procés educatiu.

Són molts els models d'aprenentatge que intenten esquematitzar, a través d'esquemes, models, sistemes o bé mapes conceptuals el procés d'ensenyament - aprenentatge. La majoria d'aquests models són elaborats amb la intenció de comprendre com es construeix aquest procés i quins són els elements que intervenen en la qualitat dels

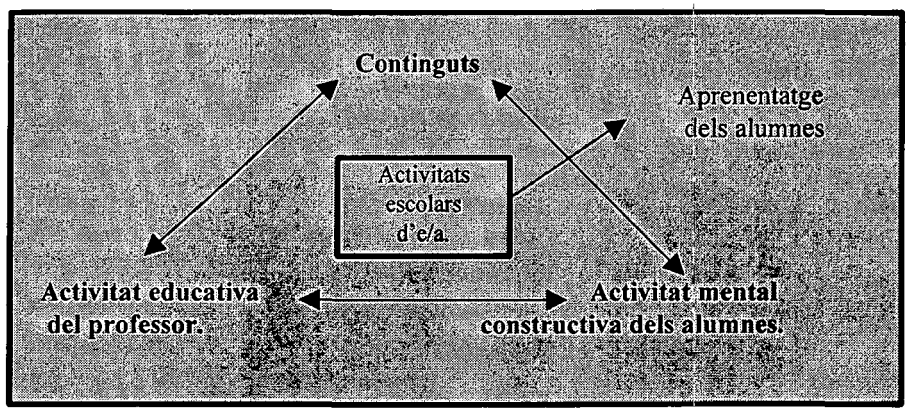
resultats finals, tenint present en tots els casos, la interactivitat existent entre els diferents components que integren el sistema (Allan, 1996; Biggs, 1990,1993; Villar, Gras i Rafel, 1997 i Entwistle 1987, 1997, 2000).

Amb la finalitat de contemplar la complexitat del procés educatiu i poder entendre quin és el paper de l'avaluació dins d'aquest, hem adoptat el model d'ensenyament - aprenentatge proposat per Coll (1999) qui des d'una concepció constructivista situa l'anàlisi de les pràctiques educatives en la interacció dels tres elements que configuren el triangle interactiu: *el contingut, l'activitat educativa i instructiva del professor i l'activitat mental constructiva de l'alumne.* Al voltant d'aquests tres eixos es despleguen les activitats d'ensenyament - aprenentatge que portaran a terme professors i alumnes i seran les que encaminaran als estudiants cap a la construcció de coneixement.

Un dels arguments que recolzaria l'adopció d'aquest model és per què reflexa molt clarament que la construcció de coneixement per part de l'alumne no sorgeix únicament de la seva activitat mental, sinó que depèn d'una integritat d'elements, entre ells: a) l'actuació i l'activitat educativa per part del docent (ajut pedagògic, mecanismes d'influència educativa); b) les activitats d'ensenyament - aprenentatge que es planifiquen i es desenvolupen amb els alumnes; i c) la interacció amb els diferents tipus de continguts curriculars. Aquest fet justifica una vegada més que l'avaluació dins dels nous plantejaments no s'ha de centrar única i exclusivament en l'alumne sinó que cal avaluar tots els elements que composen el procés educatiu. És a dir, ha de ser "l'avaluació del procés d'ensenyament - aprenentatge" en tota la seva totalitat.

Tot seguit, es presenta l'esquema proposat per Coll (1999) en el qual a partir dels tres nuclis esmentats queda representada de manera abreujada la complexitat d'elements i variables que configuren el procés educatiu.

Figura 9. Esquema bàsic per a l'anàlisi dels processos escolars d'ensenyament i aprenentatge. (Figura adoptada de Coll 1999).



Prenent com a punt de partida aquest esquema ens sembla interessant complementar la figura a partir de la proposta realitzada per Perez Cabaní (2001) quan integra els enfocaments d'aprenentatge en l'esquema general. Tenint present que l'avaluació constitueix un element que es troba íntegrament relacionat amb la manera en què els estudiants afronten el procés d'aprenentatge, hem cregut oportú d'incloure els *enfocaments d'estudi/aprenentatge* que proposa l'autora dins del model general. Al mateix temps, hem considerat contemplar la dimensió més complexa del "*context d'ensenyament - aprenentatge*" per remarcar el fet que, totes les interrelacions que es produeixen entre els tres nuclis principals que composen el triangle interactiu tenen lloc en escenaris específics, concrets i situats. Per tant, cal contemplar i analitzar aquesta interrelació en funció de l'escenari educatiu en el qual es desenvolupi el procés[1] .

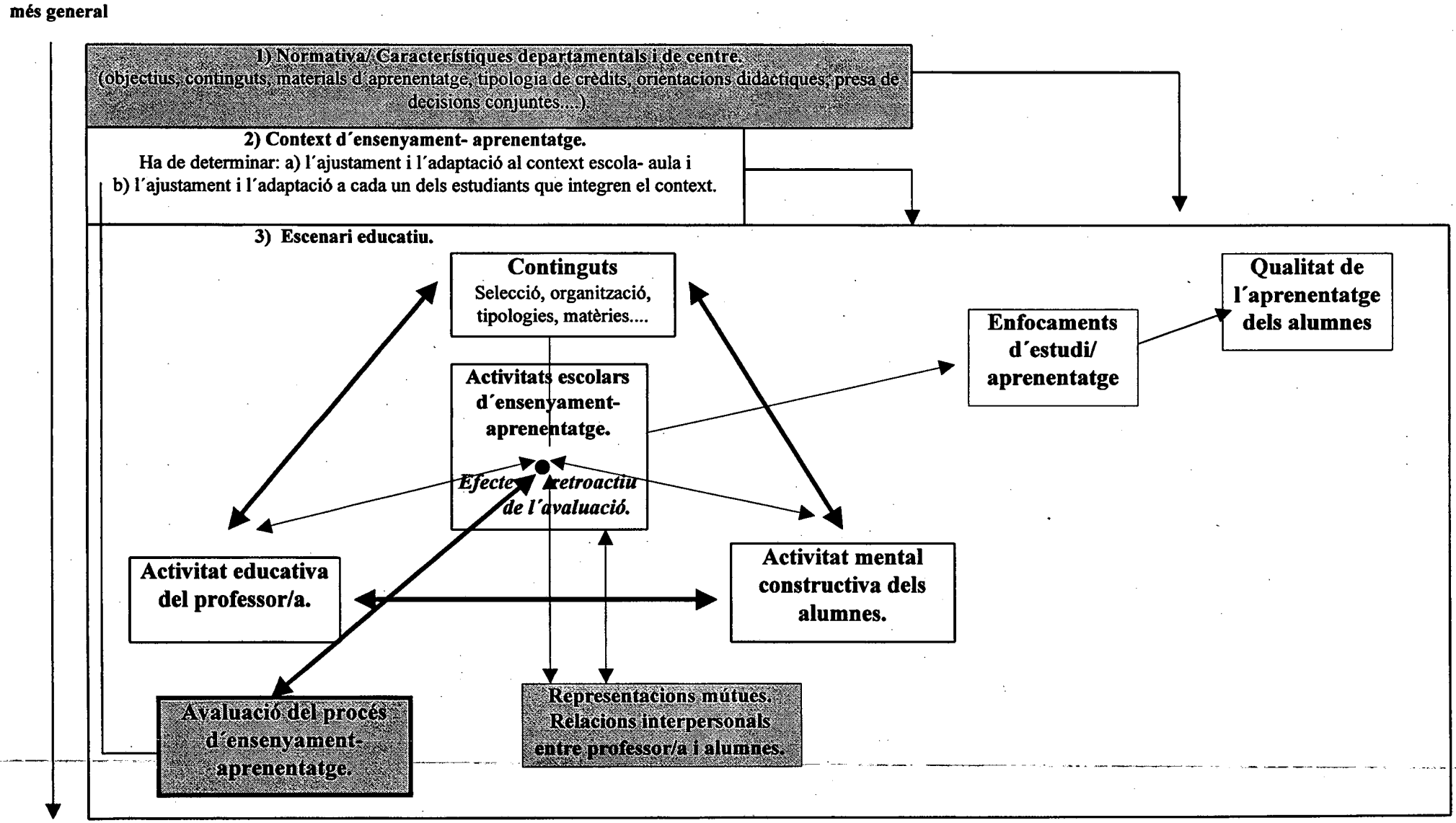
A més d'aquests paràmetres hem afegit una dimensió més àmplia que representaria el marc teòric - administratiu: "*la normativa i les característiques de centre/ departamentals*" que són les que estableixen les regles i els principis legals que condicionen i regulen l'activitat de qualsevol context d'ensenyament - aprenentatge.

[1] Entenem per escenari educatiu l'activitat educativa específica que té lloc dins d'un grup - classe definit pels tres eixos del triangle interactiu (contingut, professor i alumnes), mentre que el "context educatiu" correspon, des del nostre punt de vista, a una dimensió més àmplia i general del procés que contemplaria la totalitat de característiques normatives específiques i institucionals del centre.

Figura 10. Esquema bàsic per a l'anàlisi dels processos escolars d'ensenyament- aprenentatge.

Figura adoptada de Coll (1999) i Pérez Cabaní (2001).

Els elements sombrejats són els que es proposen d'incloure des d'aquest estudi.



Són moltes les anàlisis i les relacions que es podrien arribar a establir entre els diferents conceptes que composen l'esquema. No obstant això, pensem que és de tot necessari centrar la recerca i enfocar l'anàlisi en la mirada selectiva de "l'avaluació del procés d'ensenyament - aprenentatge".

Per aquest motiu, tot seguit i prenent com a focus central l'avaluació, s'analitza la incidència i la relació d'aquesta amb cada un dels factors dibuixats en la figura 10, tot i que dins d'aquests factors generals s'han seleccionat les variables que mantenen una relació més directa amb la nostra temàtica d'estudi.

També cal dir, que tot i que s'analitzen els diferents elements de manera separada amb la intenció d'exposar les idees de manera ordenada, no cal perdre de vista la confluència i la interrelació existent entre la complexitat de factors que determinen conjuntament el funcionament del procés.

3.1. Primer nivell d'anàlisi. L'avaluació i la normativa: característiques departamentals i de centre.

Hem cregut oportú d'afegir aquesta variable ja que tot i que les decisions que es prenen sobre com es portaran a terme les pràctiques avaluatives depenen en gran part de propi docent, no podem oblidar, que al marge de la llibertat que s'atribueix al professorat qualsevol decisió o actuació pedagògica es troba emmarcada dins d'un conjunt de normes explícites procedents en primer lloc de l'administració (M.E.C.; Disseny Curricular Base etc.). Aquestes normes, referents a l'organització i el funcionament del sistema educatiu, posteriorment són formulades a nivell institucional, tant de centre com de departaments a partir del projecte educatiu, projecte curricular de centre, les programacions del departament, de cicle i a nivell, d'aula.

D'aquesta manera, el procés d'avaluació vindrà determinat per diferents aspectes[1] com per exemple: els objectius i els continguts del curs, els materials d'aprenentatge, la tipologia de crèdit, el nombre total de crèdits assignats a la matèria etc.

3.2. Segon nivell d'anàlisi. L'avaluació i la contextualització del procés d'ensenyament - aprenentatge.

Hem considerat oportú de contemplar aquest element pel fet que cada escenari educatiu té lloc dins d'un context determinat, específic, únic i irrepetible. Aleshores, l'avaluació ha de tenir present i ajustar-se al context determinat en el qual es construeix el procés d'ensenyament - aprenentatge. A més a més, ha de ser encara més situada, ja que no només ha de servir d'informadora i d'orientadora en el moment de prendre decisions per regular i modificar el procés, sinó que també s'ha d'ajustar a la situació que veu, viu i experimenta en relació a cada un dels estudiants que es troben dins d'aquest context.

Podríem dir que tot i que els alumnes es troben dins d'un mateix context i generalment, davant d'unes mateixes demandes educatives, cada un d'ells el pot percebre de manera diferent i conseqüentment, enfrontar-lo amb diferents estratègies i enfocaments, ja que és la interactivitat entre aquestes característiques les que expliquen les percepcions construïdes pels alumnes de la situació educativa en la qual es troben (Tang, 1992 i Entwistle, 1998).

Segons Entwistle (1997, 2000) la manera en què els estudiants reaccionen davant del context d'aprenentatge depèn de les percepcions que es formen sobre aquest context, les quals actuaran com a lents per determinar com és vist i com s'ha d'interpretar l'escenari educatiu (Entwistle, 1998). Segons l'autor, d'una banda es formen les *percepcions sobre el significat i la rellevància de la situació educativa*, que es configuren a partir de les

[1] Aquest factors estipulats a nivell més normatiu- institucional a través dels diferents documents com el disseny curricular base o el projecte curricular de centre o els documents referents a l'avaluació des del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya es contemplen de manera més exhaustiva en un dels apartats d'aquest treball.

diferències cognitives i de la personalitat de cada d'ells, així com dels enfocaments d'aprenentatge percebuts a partir de les característiques i enfocaments de l'ensenyament.

Com es representa en la figura 10 l'avaluació pot suposar un efecte retroactiu en el context d'ensenyament - aprenentatge en el sentit que pot proporcionar al professorat la informació necessària per ajustar el procés a dos nivells: a) en el context que envolta la institució escolar i més específicament en l'àmbit de l'aula (mitjançant les programacions d'aula) i b) ajustar aquest context a la realitat que envolta a cada un dels estudiants (adaptació curricular).

3.3. Tercer nivell d'anàlisi. L'avaluació en l'escenari educatiu.

3.3.1. L'avaluació i l'activitat mental constructiva de l'alumne.

Fent una mirada retrospectiva de l'ús de l'avaluació en els plantejaments tradicionals, i seguint els principis que regulaven el model tylerià, s'arriba a la conclusió que s'utilitzava únicament com a instrument per "mesurar" l'aprenentatge dels estudiants amb la intenció de "classificar, sancionar o seleccionar a la població" una vegada finalitzat el procés instructiu (Casanovas, 1994).

Dins dels nous plantejaments curriculars l'avaluació esdevé un element clau en el moment de facilitar i ajudar a l'alumne a desplegar l'activitat mental constructiva, ja que ens permet obtenir informació i *feedback* continu per potenciar la millora del procés d'ensenyament - aprenentatge. En paraules de Casanovas (1994) "l'avaluació ha de ser capaç d'oferir dades enriquidores sobre el desenvolupament de l'alumne; ha de constituir un element curricular que ajudi a millorar tot tipus d'aprenentatge (pàg. 53)

Aquestes dues maneres, potser extremes de concebre i utilitzar l'avaluació té una repercussió diferent i significativa sobre *els factors afectius, relacionals, cognitius i emocionals* implicats en l'activitat mental constructiva de l'estudiant. Existeixen varis estudis que mostren la relació existent entre aquests factors i l'efecte negatiu de l'avaluació entesa íntegrament com "l'avaluació del rendiment acadèmic" (León Rubio,

i Muñoz García, 1992; Egido i col, 1994, Martínez Otero, 1996). Les conclusions més generals a les quals s'han arribat a partir d'aquests estudis és que el rendiment acadèmic correlaciona significativament amb les variables afectives com l'autoconcepte o l'autoestima. De fet, aquests resultats podien ser del tot esperats tenint en compte com s'utilitzava la informació procedent dels processos d'avaluació. Aquesta reflectia l'èxit o el fracàs, no del procés instructiu, sinó l'èxit o el fracàs atorgat directament a l'estudiant, com a únic responsable del procés. Aleshores, l'avaluació jugava un paper definitiu en la construcció de l'autoconcepte, en l'autoestima i en general repercutia negativament en els aspectes de caràcter emocional (Solé, 1993).

En l'opinió de Sanmartí (2000) el camp emocional és especialment important pels estudiants en el moment en què es parla d'avaluació degut a què, porten molts anys associant aquest terme a sentiments negatius i a moments de tensió i estrès. L'autora considera que és necessari canviar l'estatus *"d'error"* que suposa l'avaluació en el contracte didàctic. És a dir, dins dels nous plantejaments educatius "l'error" passa a ser el punt de partida per a l'aprenentatge (a l'igual que la proposta de De Paz i Pilo (1999) i no quelcom que ha de ser ocultat com a símbol de fracàs.

Aquests resultats derivats del sistema d'avaluació tradicional també poden tenir una repercussió important sobre els aspectes de caire motivacional. Es distingeixen dues tipologies, en la nostra opinió, extremes de motivació: la *intrínseca* que fa referència quan l'estudiant es mou únicament per l'interès, la curiositat i el plaer de realitzar la tasca; i la motivació *extrínseca* en què s'actua per aconseguir recompenses i reconeixement social, com per exemple l'obtenció de bones notes, judicis positius, reconeixements externs (Dweck, 1986 i Reeve, 1994).

Per determinar la tipologia de motivació, així com per atribuir el sentit necessari que permetrà la implicació activa en una tasca és important que l'alumne experimenti l'interès, la curiositat, la necessitat i la funcionalitat de la matèria per tal de que se senti protagonista i responsable de la seva acció, requisits indispensables per a l'atribució de

significats que caracteritza l'aprenentatge significatiu. Com exposa Solé (1993) l'interès no ve donat, sinó que és necessari construir-lo, "cuidar-lo" i alimentar-lo perquè no decaigui. Davant d'aquest plantejament és important que el professor detecti i s'ajusti als factors que poden arribar a motivar als alumnes (tenint present els coneixements previs de partida, els interessos, necessitats, motivacions, vivències etc..) així com revisi constantment les tasques i els continguts que es proposen i sobretot la forma en què aquests s'organitzen o es presenten.

Dins del model tradicional, el professor considerava i utilitzava l'avaluació reduïda i centrada bàsicament en les "baixes qualificacions" com a un dels aspectes per potenciar la "motivació", tot i que dins la perspectiva constructivista aquest fet es caracteritza com a erroni i contradictori, ja que els efectes són del tot contraris al que es volia aconseguir. Els docents podien utilitzar les males notes o els suspensos per "motivar" als estudiants, fet que no aconseguia res més que desmotivar-los i incidir negativament en les variables afectives esmentades anteriorment. Aquest fet es reflexa amb les paraules de Blanco (1996) quan exposa: "l'avaluació és un element de repressió i manteniment de la disciplina" (pàg. 36).

Una altra tipologia de factors que intervenen en l'activitat mental constructiva dels alumnes és en funció de com aquests perceben el context d'aprenentatge en el qual estan sotmesos, característica que en part vindrà determinada en funció de les variables relacionals, afectives i cognitives. A continuació, s'enfoca l'anàlisi en les percepcions que construeixen els estudiants en relació a l'avaluació.

Al llarg de la literatura, podem evidenciar l'existència de diferents estudis els quals mostren com les percepcions que es formen els estudiants sobre el procés d'avaluació té una incidència sobre l'activitat mental constructiva de l'alumne, ja que incideix en les actuacions i les decisions que es prenen en el moment d'enfrontar, d'estudiar i conseqüentment d'aprendre el contingut (Thomas i Bain, 1984; Crooks, 1988; Biggs, 1993, 1996b; Tang, 1993; Scouller i Prosser, 1994; Atkins, 1995; Barberà, 1997; Vizcarro, 1998; Au, 1999; Entwistle i Smith, 1999 i Gibbs 2000) arribant a considerar que les intervencions per millorar els procediments d'aprenentatge dels estudiants,

haurien de començar per canviar els sistemes d'avaluació (Elton i Laurillard, 1979; Marton, Hounsell i Entwistle, 1984; Biggs, 1993, 1996b; Jorba i Sanmartí, 1993 i Barrocal i Trapero, 1997).

Considerem interessant contemplar les paraules d'Entwistle (1999) les quals reiteren la importància de l'avaluació com a element condicionant i regulador de l'activitat mental constructiva de l'alumne. L'autor exposa: "la interacció entre l'ensenyament, l'avaluació i el context d'aprenentatge percebut pels estudiants en base a les diferències individuals és el complex que incideix en la determinació de la qualitat de l'aprenentatge de cada un dels alumnes" (pàg. 1). Així mateix, Crooks (1988) recull de manera sintetitzada la incidència de l'avaluació en i sobre l'activitat mental constructiva dels nostres protagonistes els estudiants afirmant:

> "l'avaluació afecta els estudiants en diferents camins; guia la seva presa de decisions sobre què és important d'aprendre, afecta la seva motivació i auto-percepció de competència, estructura els seus enfocaments i el seu estudi personal, consolida l'aprenentatge i afecta al desenvolupament de l'ús d'estratègies i habilitats (pàg. 438).

3.3.2. L'avaluació i l'activitat educativa del professor: com ensenyar i com avaluar, una o dues qüestions a plantejar.

A partir de la informació obtinguda mitjançant el procés d'avaluació i tenint en compte els principis del marc constructivista, es determina o, s'hauria de determinar en bona mesura, el com ensenyar i la qualitat dels processos d'ensenyament amb la intenció d'obtenir un conjunt de criteris i indicadors per tal d'analitzar si aquests processos són adequats a les exigències del context i a les necessitats dels alumnes.

Amb aquesta mateixa idea és especialment interessant l'aportació d'Allal i Pelgrims (2000) qui relacionant l'avaluació amb la zona de desenvolupament pròxim (ZDP) assigna a l'avaluació dues funcions generals. En primer lloc, suggereix que l'avaluació

pot mesurar la ZDP com a característica individual que mostra una certa estabilitat al llarg dels escenaris instructius. A partir d'aquesta mesura, guiar la presa de decisions respecte a la intervenció educativa. En segon lloc, l'avaluació intervé dins la ZDP la qual és construïda a través de les interaccions que tenen lloc en els escenaris. D'aquesta manera, pot incidir en el procés d'ensenyament - aprenentatge específic que se desencadena dins d'aquest escenari. Una vegada més, podem considerar l'avaluació com a element de millora del procés instructiu i en aquest cas, específicament de l'activitat i la intervenció educativa proposada pel professorat.

Tanmateix, són molts els factors i les variables que formen part d'aquesta activitat educativa desplegada pels docents. No obstant això, només fem referència als factors que mantenen una estreta relació amb l'element avaluació, com poden ser les metodologies d'ensenyament i les concepcions que poden tenir els docents sobre el procés d'ensenyament – aprenentatge.

Un dels primers exemples que pot evidenciar molt clarament la relació entre l'ensenyament i el procés d'avaluació és l'estudi realitzat per Au i Entwistle (1999) que té com a objectiu conèixer i analitzar perquè els estudiants xinesos obtenen millors qualificacions emprant com a estratègia d'estudi la *"memòria mecànica"*. Els resultats apunten que, actualment la societat concep l'ensenyament com a un "producte" més que com un procés (conclusió proposada també per Biggs, 1991). D'aquesta manera, la *memòria* es converteix en una estratègia totalment factible ja que permet als estudiants mostrar el seu esforç i aconseguir l'èxit dels resultats acadèmics, aspectes tots ells fortament reconeguts i valorats dins de la societat.

Un altre exemple que reflecteix la relació entre l'ensenyament i el procés avaluatiu és l'estudi realitzat per Trigwell i Prosser (1990) els quals partint de la hipòtesi que els enfocaments d'estudi/aprenentatge adoptats pels estudiants, depenen de les seves percepcions de l'ensenyament i del context del curs, arriben a la conclusió general que a través d'aquestes percepcions, l'ensenyament afecta els resultats de l'aprenentatge. Com a conseqüència, a partir de l'avaluació de l'aprenentatge es pot arribar a obtenir l'avaluació de l'ensenyament. En la nostra opinió, considerem que aquesta podria ser

una via factible per avaluar l'ensenyament, tot i que aquesta avaluació hauria de contemplar i reflexionar sobre molts més aspectes, elements i variables del procés amb tota la seva complexitat, i no únicament a partir de l'aprenentatge dels estudiants.

Dels estudis precedents es desprèn que l'avaluació encara és entesa i analitzada com un element aïllat de la resta de variables que intervenen en el procés instructiu. És a dir, és contemplada i percebuda dins de les concepcions més tradicionals sobre el què significa ensenyar i el què significa aprendre, aspecte que es revisa de manera més detallada a continuació.

Als anys setanta, les investigacions educatives enfocaven majoritàriament el seu objecte d'estudi en l'actuació del docent en què la majoria dels casos consistia en una metodologia magistral de transmissió de continguts. Com a conseqüència, el que aprenia l'estudiant era el producte d'unes accions planificades, dirigides i asimètriques (de professor a alumnes) que posteriorment havia de memoritzar i reproduir a les proves que es realitzaven al final del procés i que determinaven l'aprenentatge a partir de l'obtenció d'un valor numèric (Casanovas, 1994; Alonso i col, 1995; Buendía, 1997 i Ferrer, 1998).

Més endavant, en alguns model progressistes i en contraposició als models tradicionals l'enfocament va ser totalment oposat a la metodologia magistral, ja que les recerques se centraven bàsicament en l'alumne al procurar que aquest arribés a assolir un coneixement personal a través dels seus propis medis.

Actualment, dins dels principis bàsics de la concepció constructivista no es prescriu una metodologia didàctica determinada, concreta i/o específica, sinó que pressuposa que existeixen múltiples maneres d'ajustar-se i ajudar als alumnes a construir coneixement.

Per tant, existeixen múltiples maneres de fer, d'actuar, d'ensenyar i d'avaluar. Com a conseqüència, considerem que el procés d'avaluació hauria d'anar en coherència a

aquestes actuacions. És a dir, la manera en què el professor porti a terme les activitats d'ensenyament - aprenentatge dins de l'escenari educatiu específic, serà decisiu pels estudiants en el moment de percebre i determinar l'enfocament d'estudi/aprenentatge a adoptar.

Aquest fet demostra que, actualment a les aules no hi trobem mètodes d'ensenyament tradicionals o innovadors, actius o passius, sinó que el que realment és necessari és analitzar quines són les estratègies didàctiques més adients per ajustar-se a la dinàmica, al temps, al procés de construcció de coneixement de cada un dels alumnes amb la finalitat d'aprendre significativament els nous continguts. Es tracta doncs, de cercar el màxim grau d'ajust entre les característiques individuals dels alumnes i els mètodes d'ensenyament.

Les anàlisis realitzades fins al moment ens indiquen que, un sistema d'ensenyament que respongui adequadament als principis que subscriuen la concepció constructivista és totalment incompatible amb el procés d'avaluació del sistema tradicional. Estaríem plenament d'acord amb Coll i Onrubia (1999) quan manifesten que: "l'avanç cap a una escola més inclusiva, és a dir, més capaç d'oferir formes d'ajut diverses i ajustar-se a les característiques individuals i a les necessitats educatives dels alumnes requereix ineludiblement una transformació en profunditat de les pràctiques d'avaluació" (pàg. 142).

Així doncs podem reiterar una vegada més que l'avaluació pot constituir per si mateixa, una eina orientadora en el moment de determinar "quina" i "com" ha de ser aquesta activitat educativa que ha de portar a terme el docent, per tal de què s'ajusti i respongui a les necessitats educatives de la realitat que envolta a cada un dels alumnes.

Una part important de les decisions i actuacions que prenen els professors en l'activitat educativa depèn de les seves concepcions i/o teories sobre el procés d'ensenyament-aprenentatge. Des del camp de les teories implícites (Rodrigo i col, 1993, 1997) es descriuen quatre concepcions: a) la *teoria depenent* (el professor és el protagonista principal del procés); b) *la teoria expressiva* (en què l'activitat constitueix el nucli

fonamental); c) la *teoria interpretativa* (en la qual el protagonista és l'alumne) i d) la *teoria "d'emancipació"* (que implica una presa de consciència més crítica i reflexiva de l'ensenyament). Segons Marrero (1993) cada una d'aquestes concepcions comporta diferents manares d'intervenir en l'escenari educatiu i implica motivacions diferents per entendre i actuar en el procés d'ensenyament - aprenentatge.

Triwell i Prosser (1996) descriuen també tres concepcions dels professors en relació què vol dir aprendre i ensenyar. En un extrem hi hauria el professor com a transmissor de coneixement que té com a objectiu que els alumnes adquireixin uns continguts determinats. En l'altre extrem, hi situen els professors que emfatitzen el paper dels alumnes i plantegen com a objectiu el canvi conceptual d'aquests. La tercera concepció la situen enmig del continu i és quan generalment, els professors tenen el control sobre els estudiants però són conscients de la necessitat d'encoratjar l'activitat de l'alumne. Per a Entwistle (2000) aquesta darrera categoria seria la menys desenvolupada.

Més recentment Pozo i Sheuer (1999) en els seus estudis sobre les teories implícites defineixen tres concepcions que es diferencien bàsicament per les condicions, els processos i els resultats que els professors utilitzen per analitzar les situacions d'aprenentatge. Les concepcions són: a) les que es basen en la *teoria directa* en què la relació entre condicions i resultats de l'aprenentatge és lineal i immediata (si es compleixen unes condicions personals o situacionals pot haver aprenentatge i si no es compleixen no n'hi haurà); b) les que es basen en la *teoria interpretativa* en què l'activitat personal del subjecte és una mediació necessària i c) les que es basen en una *teoria constructiva* que es concep l'aprenentatge com un sistema complex composat pels resultats, els processos i les condicions contextuals que interactuen i es condicionen mútuament entre sí.

Els resultats obtinguts per aquestes, entre altres investigacions, no són definitius ja que manquen treballs que aprofundeixen en l'estudi de les concepcions i les actuacions dels professors (Entwistle, 2000). No obstant això, considerem la importància d'atendre les

concepcions dels professors en el moment de comprendre les decisions i actuacions que aquests prenen respecte de l'avaluació del procés d'ensenyament- aprenentatge.

En síntesi, podem donar resposta al títol que encapçalava aquest apartat afirmant que el fet de prendre decisions respecte què ensenyar i què avaluar constitueix únicament una sola qüestió i no dues.

3.3.3. L'avaluació, el contingut i les activitats d'ensenyament - aprenentatge.

El tercer vèrtex que constitueix el triangle interactiu com a esquema d'anàlisi del procés d'ensenyament - aprenentatge fa referència als continguts a partir dels quals amb la interrelació amb els altres dos nuclis, es desplegaran i planificaran les activitats d'ensenyament - aprenentatge.

Recuperant la importància de la "contextualització" de cada un del procés d'ensenyament - aprenentatge en l'anàlisi de les pràctiques educatives escolars en el tercer capítol d'aquesta tesi es fa referència al contingut específic de les Ciències Socials. És per aquest motiu que en aquesta secció del treball no s'analitza de manera detallada la relació entre "un contingut específic" i "el procés d'avaluació", tot i que sí considerem important d'exposar alguns dels aspectes més generals en relació als continguts escolars i les activitats d'ensenyament - aprenentatge que es desenvolupen al voltant d'aquests continguts.

En primer lloc, dir que la manera com es conceben el continguts curriculars es trobarà en consonància a la concepció del procés d'ensenyament - aprenentatge de la qual es parteixi. Així per exemple, si enfoquem la mirada dins de la perspectiva tradicional del procés educatiu, els continguts seran exposats íntegrament pels docents i l'activitat dels alumnes generalment consistirà en recordar i reproduir aquests continguts, la majoria d'aquests de tipus conceptual.

Dins dels nous plantejaments curriculars que adopta la reforma l'objectiu és totalment diferent. Estaríem plenament d'acord amb les afirmacions de Mauri (1993) quan apunta

que els continguts "no són un fi en sí mateixos, sinó un mitjà per al canvi de l'alumnat" (pàg. 84). Avançant-nos en alguna premissa del tercer capítol, dins del disseny curricular es prescriu que els continguts que han de configurar un programa de la matèria de ciències socials ha "d'estar al servei de la formació i la maduració d'individus crítics, tot potenciant-ne capacitats, coneixements, habilitats i actituds que els sigui útils a la vida quotidiana, per comprendre millor la societat, el món d'avui i saber-hi optar (pàg. 59)".

Per això, a l'escola obligatòria a través de les diferents matèries curriculars, s'han de desenvolupar i aprendre un gran ventall de capacitats, habilitats i estratègies de representació de la realitat que envolta als estudiants. Dins d'aquesta concepció, els alumnes a partir de les tasques i activitats d'ensenyament - aprenentatge construeixen uns determinats significats sobre els continguts, en la mesura que simultàniament, els van atribuint un sentit propi i personal que els pot ajudar a adaptar i enfrontar la complexa i variant realitat educativa i social que els envolta. Tal i com defensen molts professionals de la secundària: "hem de preparar als alumnes per integrar-se socialment" (Alsinet, 2000).

Des del Departament d'Ensenyament i dins del "programa d'educació 2000-2004" aquest aspecte es planteja com a un dels punts més significatius essent del tot conscients de què cal reconsiderar els continguts de l'ESO i el Batxillerat per aconseguir un major aprenentatge de les matèries considerades bàsiques definides com: "saber escriure, llegir, calcular i disposar de les aptituds per integrar-se a la vida social i laboral.

Aquesta nova manera d'entendre i de treballar els continguts també incideix de diferent forma en com planificar i plantejar el procés d'avaluació, ja que si el que es pretén és el de desenvolupar diferents habilitats i capacitats entorn a uns continguts determinats i a través del desplegament d'unes activitats d'ensenyament - aprenentatge, en coherència, i a partir de l'avaluació, també s'hauria de potenciar la consecució d'aquests objectius i propòsits. Per a Coll i Martín (1993) segueix essent una pràctica freqüent en algunes

àrees dissenyar activitats d'avaluació dels continguts el més diferent possibles a les activitats d'ensenyament - aprenentatge utilitzades per aprendre. Des d'aquesta perspectiva, sembla ser, que generalment no existeix una coherència lògica entre la manera de treballar els continguts en el context de l'aula i el desplegament de les activitats que es proposen específicament i mitjançant el procés d'avaluació, provocant una certa confusió i desorientació en els estudiants (Tang, 1994 i Pérez Cabaní i col. 2000). Aquesta mateixa idea l'exposa Barberà (1999) quan opina que, sovint la metodologia emprada en el desenvolupament de les classes és molt diferent i no té res a veure amb la metodologia que s'aplica en el procés d'avaluació.

Una de les explicacions que podria justificar aquesta incoherència entre les activitats d'aula i les activitats específiques del procés d'avaluació és per què els docents intenten descobrir fins a quin punt els estudiants poden arribar a generalitzar, "transferir" el que han après a contextos diferents. Aquest aspecte és del tot positiu sempre i quan abans els significats construïts, quedin vinculats en diferents contextos i no es limiti a un sol context particular. És per això, que per avaluar l'aprenentatge d'uns continguts determinats és indispensable utilitzar una gran gamma d'activitats i instruments d'avaluació que posin en joc el mateix contingut contemplat dins de contextos i perspectives particulars totalment diferents. I és que no es pot avaluar quelcom, si abans no s'ha ensenyat ni treballat.

Un altre aspecte que considerem del tot important de contemplar, tenint present els nous reptes que es plantegen des de l'educació obligatòria i que van molt més enllà de l'adquisició i l'aprenentatge d'uns determinats continguts "acadèmics" és el de treballar tots tres tipus de continguts; els conceptuals, els procedimentals i els actitudinals, tal i com s'han exposat anteriorment.

En síntesis, l'activitat conjunta de professor i alumnes gira entorn a les activitats concretes d'ensenyament - aprenentatge que el docent ha d'anar seleccionant en base al contingut i a l'escenari específic en el qual l'alumne es mou. Per tant la selecció, l'organització, la tipologia i el nivell d'exigència d'aquests continguts hauran d'estar orientats cap al desenvolupament de les capacitats formatives que van molt més enllà de

l'acumulació d'un gran estoc de coneixements al llarg de l'escolarització formal. Considerem que tot aquest recull de capacitats, habilitats i actituds que cal treballar i potenciar a partir de les activitats que es despleguen a l'aula, queden molt ben recollides i sintetitzades en l'Informe a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre l'educació per al segle XXI, quan Delors (1996) presenta "els quatre pilars de l'educació" per fer front als nous reptes i desafiaments del segle XXI : "aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a viure i aprendre a ser" (p. 42).

3.3.4. L'avaluació i els enfocaments d'estudi/ aprenentatge.

En un dels estudis portat a terme per Entwistle i Ramsdem (1983) i Entwistle i Marton (1984) en què l'objectiu era el de descriure com els estudiants enfrontaven el contingut d'una matèria, es va preguntar als alumnes en base a què organitzaven el procés d'estudi. La resposta més generalitzada va ser en funció de les demandes d'avaluació, les quals eren les que determinaven la selecció d'un o altre mètode d'estudi.

En recerques anteriors, també es constataven aquests resultats arribant a la conclusió que, els estudiants adapten i organitzen les seves actuacions i activitats de treball en funció de les demandes d'avaluació (Marton i Säljö, 1976; Ramsden, 1979). Segons Barberà (1999) els estudiants "observen, desxifren i interpreten" l'estil avaluatiu del professor i treballen al llarg del curs tenint present aquesta percepció de tal manera que, i en paraules de l'autora: "arriben a discriminar els gustos del docent, les seves "manies" i tot allò que han de fer o no han de fer per tenir èxit i aprovar (pàg. 49).

En base a aquests i altres resultats similars i partint de la descripció dels diferents camins d'abordar i d'aprendre la matèria es van anar configurant els anomenats "*enfocaments d'aprenentatge*" (Ramsden, 1981; Entwistle & Ramsden, 1983, Biggs, 1987; Entwistle i Tait, 1990; Eley, 1992; Tang, 1992 i 1993; Entwistle i Entwistle, 1996; Ramsden, 1996; Marton i Entwistle, 1995-1999 i Au i Entwistle 1999) dels quals

es van establir dues tipologies generals: "l'enfocament superficial (surface approach) i l'enfocament profund (deep approach).

L'*enfocament superficial* pot definir-se a grans trets, com a l'intent primordial de memoritzar i/o reproduir el contingut sense l'atribució de cap sentit ni significat personal. Per contra, l'*enfocament profund* es fonamenta principalment per l'intent de comprendre, d'interpretar, reflexionar i d'aprendre de manera independent. Posteriorment a aquests enfocaments va emergir l'anomenat "*enfocament estratègic*" que sorgeix principalment com a reacció i ajustament a les demandes d'avaluació. Tot seguit a la figura 11 es mostren aquests tres enfocaments d'estudi/aprenentatge, de manera més exhaustiva.

Abans però, dir que l'establiment d'aquests enfocaments no pressuposa que hagin de ser estables en el temps, sinó que cal re-interpretar-los en funció de la matèria, del moment i del context percebut per l'alumne. Al mateix temps, s'ha mostrat que els enfocaments no s'exclouen. En l'estudi portat a terme per Entwistle & Entwistle (1996) s'evidencia com la combinació de diferents enfocaments poden ser clarament utilitzats pels estudiants en el moment d'enfrontar la matèria curricular.

Aquest aspecte el mostra l'estudi realitzat per Au (1998) en què s'evidencia que l'estratègia d'estudi més emprada pels alumnes i al mateix temps, més reconeguda i valorada per la societat és la memòria. Els resultats mostraven com els universitaris del darrers cursos tendien a percebre la memòria i la comprensió, no com a aspectes diferents, separats i oposats, sinó com a estratègies que tenen lloc al mateix temps. És a dir, els estudiants estaven convençuts de què si primer *comprenien* el material els ajudaria posteriorment a memoritzar la matèria sense tant d'esforç.

Aquesta forma de combinar la comprensió (en principi pròpia de l'enfocament profund) i la memòria (assignada dins de l'enfocament superficial), va ser anomenat per Tang ja l'any 1993 amb el nom de "memòria profunda", mentre que en aquests darrers anys Marton i els seus collegues (1996, 1997) ho han descrit com a fenomen de la "memorització amb comprensió". L'explicació que dóna Entwistle (2000) a aquest fet i

en relació als dos enfocaments d'aprenentatge, és que aquests no s'han de concebre mai com a trets estables i fixes dels estudiants, sinó que han de servir com a guies generals per re-interpretar i analitzar en cada cas, en cada àrea d'estudi i en cada disciplina, l'enfocament d'estudi/ aprenentatge de cada un dels estudiants.

D'aquesta manera i tal com diu l'autor (1999)[1], l'enfocament profund pot en algunes ocasions requerir l'ús de memòria de conceptes o altres fets, però cal tenir present que sempre aquesta memòria es trobarà dins d'un sistema de pensament més complex el qual implicarà comprensió i no solament reproducció. Per contra, dins de l'enfocament superficial, la memòria tendirà a enfocar-se únicament sobre els punts i els aspectes específics de la informació en la forma de reproduir el que s' ha d'aprendre.

Figura 11. Definició i característiques generals dels "enfocaments d'estudi/aprenentatge".

Enfocaments	Característiques.
Enfocament profund (deep approach). ⟶	**Comprensió i atribució de significat**

Intenció- Comprendre les idees per un mateix. Condueix a:

- Relació de les idees que suggereix la matèria nova amb el coneixement previ i les experiències viscudes.
- Buscar models generals i subratllar els principals.
- Comprovar l'evidència de la significativitat de la matèria i relacionar-la amb la intenció d'obtenir conclusions (punts) generals.

- Analitzar i examinar amb lògica i argumentar de manera crítica.
- Implicar-se activament i crear un interès pel contingut del curs.

Enfocament superficial (surface approach). ⟶ **Reproducció rutinària**

Intenció- Enfrontar les demandes del curs. Condueix a:

- Estudiar sense reflexionar sobre les diferents propostes o estratègies.
- Tractar el curs com a aspectes separats i com a blocs aïllats de coneixement.
- Memoritzar conceptes i procediments de manera rutinària.

- Dificultat en trobar el sentit de les noves idees presentades.
- Sentiment de pressió i preocupació sobre el treball.

Enfocament estratègic (strategic approach) ⟶ **Organització reflexiva centrada en les demandes d'avaluació.**

Intenció- obtenir les qualificacions més altes possibles. Condueix a:

- Posar esforç consistent en l'estudi.
- Trobar les condicions òptimes i els materials adients per estudiar.
- Organització del temps i de l'esforç en funció de les demandes d'avaluació.

- Estar alerta dels requeriments i dels criteris d'avaluació.
- Adaptar el treball a les preferències percebudes dels professors.

Com dèiem anteriorment, el fet de què l'estudiant es posicioni i adopti un o altre enfocament d'estudi/aprenentatge dependrà en part de les percepcions que aquests construeixin sobre quines seran les demandes d'avaluació (Watkins, 1982; Crooks, 1988; Boud, 1990; Knight, 1992; Tamir, 1993; Biggs, 1995; Atkins, 1996; Kniveton, 1996; Ramsden, 1996; Au i Entwistle, 1999, Enwistle, 2000), les quals orientaran als estudiants en relació al què han d'estudiar i el com ho han d'estudiar. En paraules textuals de Tang (1993): "els enfocaments d'estudi són afectats per les orientacions

[1] Comunicació personal.

personals dels estudiants i els factors contextuals propis del sistema d'avaluació" (pàg. 1).

Al mateix temps, en funció de l'enfocament d'estudi que adopti l'alumne es determinarà la presència d'unes o altres *estratègies d'aprenentatge*, ja que segons Entwistle (1997) els enfocaments d'estudi i conseqüentment les estratègies d'aprenentatge són afectades per les percepcions que tenen els estudiants del context d'aprenentatge, i en particular de les *formes d'avaluació* les quals determinen els resultats de l'examinació" (pàg. 121).

Així per exemple, si els alumnes perceben que les tasques d'avaluació requereixen la reproducció del material l'estratègia que posaran en joc serà la del treball de memòria. Per contra, si perceben que el que s'emfatitzarà en les pràctiques serà la solució de problemes, la relació entre conceptes i la comprensió del termes, aleshores tendiran a practicar i adaptar les estratègies d'aprenentatge necessàries per enfrontar aquest tipus de demanda. En síntesi i en paraules d'Entwistle i Smith (1999): "les percepcions dels estudiants sobre les demandes d'avaluació afecten les estratègies d'aprenentatge" (pàg. 12).

La relació entre les demandes d'avaluació i les estratègies i habilitats que comporta l'enfrontament a aquestes demandes, també la presenta Lohman (1993) quan diferencia entre les demandes d'avaluació que requereixen la solució de problemes de contingut conegut, davant les quals s'han d'activar habilitats "cristallitzades" que impliquen un baix nivell de transferència, i les demandes que requereixen un alt nivell de transferència, en les que cal activar habilitats "fluïdes" que generalment s'adquireixen a través de l'educació i l'experiència.

L'evidència de la implicació de l'avaluació sobre els enfocaments d'estudi i conseqüentment sobre els resultats d'aprenentatge, queda patent en l'anècdota presentada per Au (1998) quan afirma que molts autors d'universitats de l'est, suggereixen que els estudiants utilitzen majoritàriament la memòria per aprendre i són

molt més passius i menys interactius que els estudiants de l'oest. No obstant això, el nivell de rendiment dels alumnes orientals sol ser relativament més alt que la resta d'estudiants. La conclusió sobre aquesta paradoxa l'aporta l'autora quan manifesta que les reaccions dels alumnes derivades de les activitats d'ensenyament, juntament amb les demandes d'avaluació, són les que condueixen als estudiants a adoptar la memòria com a estratègia rutinària per enfrontar amb èxit aquestes demandes, "ja que aquestes requereixen simplement la reproducció del què ha estat ensenyat".(pàg. 11).

En la mateixa línia, en un estudi portat a terme per Vacha i Mc Bride (1993) amb l'objectiu d'entendre els efectes del fet "d'empollar" *(cramming)* la matèria i de trobar les característiques del estudiants que sovint utilitzen aquesta estratègia per aprendre el contingut, confirmen que els alumnes que *empollen* passen més hores estudiant la matèria, presenten una motivació més elevada, solen ser els estudiants més veterans i és sovint un enfocament d'estudi efectiu i òptim per a la consecució de bones puntuacions en els exàmens.

D'aquesta manera podem adonar-nos de la importància que pren el plantejament de les activitats educatives que el professor desplega a l'aula, ja que en funció d'aquestes i de quines siguin les demandes específiques de l'avaluació l'estudiant enfrontarà l'estudi de la matèria d'una manera determinada. En paraules de Sambell i collaboradors (1998): "cada acta d'avaluació dóna un missatge a l'alumne sobre què és el que han d'aprendre i com ho han de fer". (pàg. 39), i en molts casos, cal tenir present i ser conscients que la reproducció i la memorització del material és el procés a seguir per aconseguir l'èxit del procés.

3.3.5. L'avaluació i les relacions afectives/psicosocials construïdes en l'escenari.

Considerem interessant de realitzar una aproximació als principals aspectes de *caràcter afectiu- relacional* que tot i que se situen dins d'una perspectiva més psicosociològica, pensem que és necessari d'atendre i tenir en compte des de la Psicologia de l'Educació, ja que davant de tot, les situacions d'ensenyament - aprenentatge es caracteritzen per una activitat social que no es pot entendre al marge d'unes relacions interpersonals

estructurades. Per aquest motiu, a continuació es realitza una breu mirada als principals aspectes que caracteritzen aquesta temàtica amb l'objectiu de poder entendre, des d'una altra vessant psicològica, com aquests factors poden incidir en la manera d'avaluar dels professors, així com en la forma d'aprendre per part dels estudiants.

Si haguéssim de resumir en un sol terme la majoria de marcs teòrics i recerques revisades que centren el seu objecte d'estudi en les dimensions afectives i psicosocials ho faríem mitjançant el concepte principal que engloba tota aquesta temàtica anomenat "representacions recíproques professors- alumnes". Sembla ser que, aquestes tenen un paper rellevant en: a) el moment d'explicar el tipus d'interacció i les relacions interpersonals que es construeixen dins els escenaris educatius i b) en el moment d'entendre diferents comportaments realitzats pels diferents protagonistes escolars. Segons Miras (1996) la importància d'atendre a aquest concepte, dins de la psicologia de la instrucció, és perquè permet explicar les dimensions de la conducta humana de manera molt més completa, ja que atén els components de caràcter més subjectiu que fan referència al conjunt dels diferents aspectes cognitius, afectius, emocionals i relacionals que intervenen en el procés d'ensenyament - aprenentatge. Per a l'autora: "psicològicament parlant, la realitat és percebuda a través d'un filtre que suposa la representació que la persona té de la realitat" (pàg. 48).

Dins del marc, una de les primeres qüestions que es formulen la majoria d'autors és la següent: *Quin és l'origen de les representacions que es construeixen els professors dels seus alumnes i els alumnes dels seus professors? En funció de què es construeixen aquestes representacions i de què depenen?*

Existeixen diferents factors que podrien proporcionar una resposta a aquests interrogants (Coll i Miras, 1990; Solé, 1993; Miras, 1996 i Ibañez, 1997). En primer lloc, les representacions recíproques que pot construir cada un dels actors dependrà de tres aspectes que tenen lloc en tres moments diferents del procés i que tot seguit, s'exposen de manera sintetitzada a partir de tres punts generals:

1- Abans del procés d'ensenyament - aprenentatge: la informació prèvia facilitada i proporcionada pels companys (ja sigui companys dels professors o bé dels estudiants), que ja han compartit i viscut situacions anteriors d'ensenyament - aprenentatge amb aquells subjectes.
2- A l'inici del procés d'ensenyament - aprenentatge: l'observació directa i personal dels diferents comportaments que es donen a través de l'acció conjunta.
3- Al llarg del procés d'ensenyament - aprenentatge: l'observació mútua continuada al llarg de la convivència de la situació, la qual pot arribar a reforçar la representació inicial construïda o bé la pot arribar a modificar.

A part d'aquests factors, i si ens centrem ara en com els docents es representen els seus alumnes, la majoria de treballs revisats fan referència a la concepció i/o a la imatge que té el professora sobre el rol de "*l'alumne ideal*". Els factors generals que se assenyalen per definir aquest tipus d'alumne són: aquells que tenen interès, esforç, constància i que estan motivats per la matèria. Un altre factor característic que descriu aquest tipus d'alumne és per l'aspecte físic de l'alumnat, en especial del grau d'atracció física que presenta (Coll i Miras, 1990 i Miras, 1996). Però un dels paràmetres que se li atorga una major importància en el moment de què els professors construeixen les representacions dels seus alumnes és en funció del grau de conformitat i adaptabilitat dels estudiants a les activitats i als objectius establerts des de l'escola. En paraules textuals de Coll i Miras (1990): "a l'assumpció de les regles de joc que defineix la institució escolar per assumir els seus objectius " (pàg. 303).

Els alumnes també es van construint al llarg del procés d'ensenyament - aprenentatge una representació del seus professors, així com una representació d'allò que creu que el docent espera d'ell com a alumne. La manera en què els estudiants es construeixen aquestes representacions es troba, en part, en funció de la imatge que tenen del "*professor ideal*" que aquest concepte varia, en relació al nivell educatiu en què es troben els estudiants. Així per exemple, a l'educació primària els alumnes atorguen una major importància als aspectes més afectius, emocionals i relacionals del comportament del professor, mentre que a l'educació secundària es valoren aspectes més acadèmics i vinculats a situacions concretes del procés d'instrucció, com per exemple, que el

professor sigui un bon coneixedor de la matèria, que la presenti de manera clara i ordenada, que tingui capacitat per despertar l'interès i la motivació de la seva matèria etc.

Miras (1996) proposa un altre factor, que segons l'autora també incideix en la construcció de les representacions mútues que tenen lloc a l'aula. Ho defineix com a *"joc de miralls"* i fa referència a la representació que té o bé el professor o bé l'estudiant de com es representa el que els altres pensen o creuen d'ell és a dir, "el que jo penso que tu penses de mi" (pàg. 54).

Davant tot aquest catàleg de factors que incideixen en la construcció de les representacions que ens construïm dels altres, les persones en fem una *selecció* que ens porta cap a un procés de *categorització* de les informacions seleccionades i que consisteix en, agrupar en classes, els objectes, els esdeveniments i les persones que ens envolten. A partir d'aquesta selecció i categorització es formulen unes *expectatives de comportament* que es troben en relació al concepte de *rol,* que és definit com "a un model organitzat de comportaments característic de situacions socials determinades que està prescrit per la societat i la cultura" (Vázquez, 1997, pàg. 23).

Podríem afirmar que els processos de selecció i categorització de la informació que porten a terme els professors per elaborar una representació dels seus alumnes estan condicionats fins a cert punt, per les expectatives de comportament que van associades al "rol d'alumne". El mateix passa amb les representacions que els estudiants es fan dels seus professors. Les construccions d'aquestes representacions es trobaran en funció de la concepció que tenen ells de quin és el "rol del professor". Una vegada més, considerem rellevant les paraules de Coll i Miras (1990) quan apunten:

> "El professor seleccionarà i avaluarà les característiques i el comportament dels alumnes en funció d'una major o menor pertinença i adequació a les expectatives de comportament associades amb el "rol de l'alumne; i a la inversa, l'alumne seleccionarà i valorarà les característiques i comportaments dels professors vinculats amb les expectatives que inclou la seva concepció del rol de professor" (pàg. 300-301).

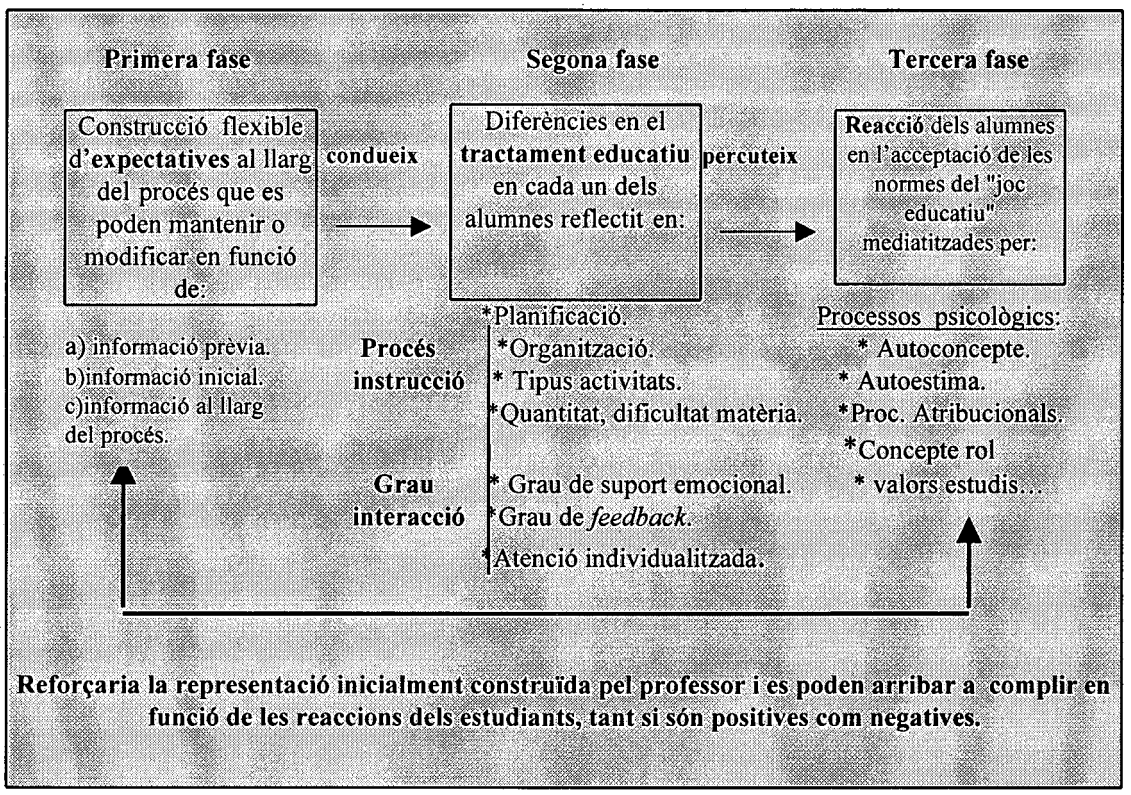
Així com el docent presenta una determinada concepció sobre com s'ensenya i com s'aprèn, aquest aspecte també estaria relacionat amb la concepció que cada un dels actors presenta sobre quin ha de ser el seu paper i quin ha de ser el rol de l'altre. En funció d'aquest rol es crearà tot un *joc d'expectatives* que condicionarà en part, l'actuació docent i el comportament i la predisposició dels alumnes.

La influència de les expectatives de comportament sobre la repercussió en diferents elements del procés d'ensenyament - aprenentatge ha estat àmpliament estudiada sobre el rendiment final dels alumnes. Les recerques més conegudes dins d'aquesta línia les van aportar Merton, l'any 1948 (citat per Hargreaves, 1978 i Vayreda, 1997) sota el nom de la *profecía de autocumplimiento* i més tard, Rosenthal i Jacobson (1968) amb el conegut terme de *l'efecte pigmalió*. Els resultats generals que posaven de manifest aquestes recerques era, que els alumnes els quals els docents tenien majors expectatives de rendiment eren els que finalment assolien majors progressos, aspecte explicat pel simple fet de què, els professors els proporcionaven un tipus d'interacció molt més òptima, tant en qualitat com en quantitat, que fins i tot podia arribar a afectar significativament en el rendiment efectiu d'aquest.

Els resultats aportats per aquests experiments, van desencadenar una àmplia gamma de comentaris i crítiques, com per exemple els suggerits per Rogers (1987) el qual afirma que la informació que disposa un professor juntament amb la representació que ha construït sobre un determinat alumne, no és suficient per generar una expectativa respecte el seu futur rendiment. Aquest procés és molt més complex i depèn d'un conjunt de factors i mecanismes els quals molts d'ells, encara avui dia, no han demostrat ser del tot fiables.

Amb aquesta mateixa opinió, emergeix el model teòric de Jussim (1986) el qual proposa un sistema integrador molt més ampli i global, que podria explicar com afecten les expectatives de comportament construïdes pels professors, en l'aprenentatge i en els resultats finals dels estudiants. L'autor parteix de la base dels models existents i en fa una integració configurant d'aquesta manera, un nou model. A continuació, s'intenta representar en format gràfic aquest model.

Figura 12: Representació dels diferents factors que contempla el model presentat per Jussim (1986) per explicar la repercussió de les expectatives del professor sobre les reaccions dels estudiants.



En la figura 12 es pot evidenciar com les representacions que construeix el professor envers els seus alumnes fan que el docent esperi determinades coses d'aquests i que disposi d'expectatives sobre allò que es pot esperar i del que no es pot esperar. Aquestes expectatives repercuteixen en el tractament educatiu (segona fase) que rebrà cada estudiant tant a nivell de: a) els elements més formals del procés instructiu i b) com en el tipus de relacions i interaccions socials que es construeixen dins l'escenari.

El fet que els alumnes responguin a la intervenció del professor d'acord amb les expectatives que aquest té construïdes depèn d'alguns factors com per exemple: a) la importància que atorga l'alumne a l'opinió que té d'ell el professor i b) el concepte que l'estudiant té de sí mateix (autoconcepte acadèmic) i de la seva pròpia capacitat personal d'aprenentatge (autoestima) (Hargreaves,1978).

En l'opinió de Jussim (1986) el procés d'expectatives consta de tres fases o etapes: en un primer moment els professors desenvolupen expectatives les quals condicionen i repercuteixen en un tractament educatiu diferenciat entre l'alumnat. La reacció d'aquests en el tractament educatiu pot arribar a confirmar les expectatives inicials presentades pels professors.

D'una altra banda, existiria una representació més global, que es podria esquematitzar i explicar amb el mateix model de Jussim i que fa referència a la concepció que es construeix el professor del grup - classe En els plantejaments del disseny curricular base trobem que el procés d'ensenyament - aprenentatge es caracteritzat i explicat com a resultat de la interacció de l'activitat desenvolupada entre el docent, l'alumne i la *resta de companys* que junts constitueixen un grup- classe.

Un dels elements que cal considerar dins del procés d'ensenyament - aprenentatge a qualsevol nivell educatiu, i tenint present el factor de la interactivitat a l'aula, es com es constitueix un grup classe. Els alumnes i el professor tenen que formar un grup on tingui sentit la comunicació bidireccional la qual permetrà que les persones que integren el grup vagin formant uns coneixements i uns projectes comuns en l'activitat conjunta amb la finalitat de compartir parcelles de significat així com, establir conjuntament processos de negociació. És a dir, al llarg del curs es va construint un grup - classe que comparteix uns coneixements comuns i uns significats compartits que permeten, tant en els alumnes com en el professor, una millor comprensió de les decisions que es prenen conjuntament al llarg del procés educatiu.

Davant aquesta perspectiva més afectiva / psicosocial de l'ensenyament i l'aprenentatge hem considerat interessant d'atendre aquesta vessant psicològica, ja que en funció de la representació que el professor construeixi tant del grup classe (entès com a escenari educatiu concret) com de cada un dels alumnes que integra aquest grup, el portarà a actuar i a comportar-se d'una manera determinada, fet que incidirà a l'avaluació ja que aquesta haurà de ser coherent i ajustada a aquest tractament.

3.3.6. L'avaluació i la qualitat de l'aprenentatge.

Tal i com es dibuixa en la figura 10 la *qualitat de l'aprenentatge* vindrà determinada pel conjunt de relacions que s'estableixi entre tots els elements exposats. No obstant això, segons Biggs (1995, 1996) existeixen dues concepcions generals, al nostre entendre, oposades i extremes, d'entendre la qualitat de l'aprenentatge i que fan referència als enfocaments d'estudi/aprenentatge que poden adoptar els alumnes. En funció de com l'estudiant planifiqui, organitzi, i enfronti el procés d'estudi el conduirà cap a la consecució d'una determinada qualitat de l'aprenentatge (veure figura 10).

És per aquest motiu, que per a l'autor el procés d'avaluació ocupa un lloc clau en el moment de determinar la qualitat dels resultats obtinguts pels alumnes. El fet d'abordar o d'entendre el procés avaluatiu d'una manera o altra conduirà a què l'estudiant obtingui una qualitat de l'aprenentatge més superficial o més profunda, (Marton i Säljö, 1984; Entwistle, 1988,1997, 1999, 2000; Ramsden, 1988; Trigwell i Prosser, 1990- 1991; Biggs, 1992 ; Pérez Cabaní, 1993; Scouller, 1998, Au i Entwistle, 1999).

La majoria de treballs que tenen com a objectiu estudiar la qualitat de l'aprenentatge (Biggs i Collis, 1982; Ramsden, 1988; Boud, 1990; Entwistle i Entwistle, 1992, 1996; Biggs, 1995, 1996; Pérez Cabaní i col. 1996, 1997, 1998, 1999; Tynjälä, 1998; Smith i col. 1999 i Virta, 1999) enfoquen el seu estudi en les formes de plantejar l'avaluació i concretament se centren en els instruments i/o formats de les proves escrites utilitzades. Així per exemple, un dels objectius més contemplats dins d'aquestes recerques és el de comparar entre l'examen anomenat tipus test i l'examen d'assaig com a dos formats situats en els extrems d'un mateix continu. En general, els resultats de les diferents investigacions indiquen com els exàmens tipus test condueixen als estudiants a utilitzar estratègies més pròpies i representatives de l'enfocament superficial (memòria, reproducció literal..), mentre que les proves escrites tipus assaig, impliquen l'ús d'estratègies més complexes i més properes a l'enfocament profund de l'aprenentatge.

En coherència amb aquests resultats, els enfocaments d'aprenentatge també s'han posat en relació amb les preferències presentades pels estudiants sobre el tipus de prova, concloent que aquells que prefereixen la prova d'opció múltiple, generalment enfronten la preparació d'un examen a partir d'estratègies reproductives i memorístiques. Per contra els alumnes que manifesten que els agrada més les proves d'assaig utilitzen estratègies pròpies de l'enfocament profund (Scouller i Prosser, 1994; Scouller, 1998).

No obstant això, aquests resultats difereixen de les opinions expressades per Entwistle & Enwistle (1996) i Entwistle (1999) els quals apunten que són les percepcions dels alumnes sobre la informació presentada a les classes les que determinen l'enfocament d'estudi/aprenentatge i, conseqüentment la qualitat de l'aprenentatge, i no la tipologia d'examen en sí mateixa. Una prova tipus test pot comportar alts nivells de pensament i abstracció, assolint un enfocament profund, mentre que un examen tipus assaig, pot conduir a la simple reproducció de l'aprenentatge, aspecte ja desenvolupat anteriorment en l'apartat de mètodes i instruments d'avaluació.

Altres factors que s'han considerat en el moment de la qualitat de l'aprenentatge és en funció de la quantitat de treball que es percebi i del temps que es disposi per estudiar, arribant a concloure que si els estudiants perceben una gran quantitat de treball amb una limitació reduïda de temps, els força a adoptar estratègies pròpies de l'enfocament superficial (Watkins, 1982; Kember i col, 1996).

La conclusió a la qual arribem amb l'elaboració d'aquest apartat queda sintetitzada amb les paraules de Barberà (1999) quan afirma: "l'activitat avaluadora és fonamental per analitzar en quina mesura els diferents elements del sistema educatiu estant contribuint a la consecució dels objectius prèviament establerts. És per això, que ha d'estendre a l'activitat educativa en tots els seus nivells, contemplant tots els sectors que participen en aquesta activitat " (pàg. 7).

Capítol II

L'avaluació del procés d'ensenyament- aprenentatge a l'educació secundària obligatòria.

> "L'educació ha de proporcionar els mapes d'un món complex i contínuament agitat, així com la brúixola que permeti navegar-hi.
>
> (J. Delors, 1996, p.75)

El present capítol té per objectiu enfocar l'avaluació dins de l'etapa concreta de "l'educació secundària obligatòria". Tot i que el procés d'avaluació ha, o hauria de ser concebut i utilitzat (independentment del nivell educatiu al qual es faci referència) tal i com s'ha defensat en el capítol anterior, l'avaluació s'ha de delimitar i ajustar en funció dels objectius i de les finalitats que es prescriguin a l'etapa educativa a la qual es faci referència.

És per aquest motiu, que en el primer apartat d'aquest capítol es dibuixa el marc que regula l'etapa de l'ensenyament secundari obligatori a partir d'una revisió general de les propostes i principals innovacions que defineixen aquesta etapa educativa i la diferencien de la Llei General d'Educació (LGE) del 1970.

En el segon apartat, s'estudia l'avaluació centrada a l'etapa de l'educació secundària obligatòria. Amb aquesta intenció, en primer lloc s'analitza el paper que aquesta juga en la consecució dels objectius que es proposen des dels nous plantejaments curriculars i psicopedagògics de la reforma educativa, aspecte que ens porta a caracteritzar-la com a instrument de comunicació, regulació i millora del procés instructiu. En segon lloc, es presenten una sèrie d'arguments que ens permeten proposar l'avaluació com a estratègia per atendre a la diversitat.

En el darrer punt, es focalitza la mirada en les directrius normatives que fan referència a l'avaluació dins d'aquesta etapa educativa (ESO) a partir dels diferents documents oficials.

1- Consideracions generals de l'etapa de l'educació secundària obligatòria (ESO).

L'educació secundària obligatòria és l'etapa del nou sistema educatiu *(Real Decret 986/1991, de 14 de juny, pel que s'aprova el Calendari d'aplicació de la nova ordenació del Sistema educatiu (BOE 25-06-1991)* i tal i com el seu nom indica és obligatòria i gratuïta per a tothom, amb unes característiques ben delimitades i diferenciades de la resta d'etapes, on el professor no ha de respondre, ni a les necessitats de l'educació primària, ni a les del batxillerat, sinó que ha d'atendre a les necessitats específiques que comporta aquesta etapa educativa.

En termes generals, la finalitat bàsica que es persegueix amb la introducció de l'educació secundària obligatòria (ESO) queda concretada de la següent manera: *"amb l'ESO, s'ha de possibilitar que tots els alumnes puguin accedir als elements bàsics de la cultura en el marc d'un desenvolupament personal complet, adquirint els conceptes, les habilitats, les actituds i els valors que els condueixin a l'autonomia individual, a la construcció de la pròpia personalitat i a un autoconcepte positiu per ser capaços d'assumir els seus deures i exercir els seus drets" (Decret 96/1992, de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria).*

Per a la consecució d'aquesta finalitat general es constitueix el curriculum d'aquesta etapa en el qual es contemplen i s'introdueixen tota una sèrie de característiques innovadores que tot seguit es recullen de manera sintetitzada i en format de punts generals[1], amb la intenció de posteriorment, comparar i de contrastar amb el sistema educatiu que regia la LGE del 1970.

[1] Tot i que som conscients que es podrien tractar i aprofundir sobre molts altres punts que caracteritzen aquesta etapa, hem optat per la presentació global dels aspectes més innovadors i generals en primer lloc, perquè considerem important de situar i entendre "l'avaluació" dins l'estructura general del sistema, i en segon lloc, perquè el tractament i l'anàlisi exhaustiva de totes les característiques d'aquesta etapa requeriria un treball en sí mateix. No obstant això, en l'**annex 1** s'hi adjunta el Reial Decret 134571991 de 6 de setembre (B.O.E. 13-09-1991) en el qual s'estableix el curriculum de l'ensenyament secundari obligatori.

1- L'Educació Secundària Obligatòria (ESO), se situa després de l'educació primària, és la darrera etapa de l'educació obligatòria i ha d'atendre la diversitat de necessitats, capacitats i interessos que es produeixen entre els dotze i els setze anys.

2- Hi accedeixen tots els alumnes que han acabat l'escolarització primària i acull de manera obligatòria a tots els nois i noies fins als 16 anys. L'educació obligatòria s'allarga així dos anys, acabant els estudis als 16 anys d'edat amb la finalitat d'adaptar-la a l'edat laboral inicial de qualsevol ciutadà espanyol i així, equiparar el sistema educatiu a la resta dels països de la Unió Europea.

3- En l'educació secundària obligatòria, d'una banda, es consoliden els aprenentatges instrumentals de l'educació primària i s'inicia als alumnes en altres camps del saber al mateix temps que, s'aprofundeix en les àrees fonamentals d'acord amb l'edat i capacitat de l'alumne. D'altra banda, s'estableixen les bases i es proporciona l'orientació per a la incorporació a la vida activa i professional.

4- En acabar l'etapa, l'estudiant que l'hagi superada satisfactòriament obtindrà el títol de Graduat en educació secundària i tindrà la possibilitat d'accedir al món del treball o bé, de continuar estudis de batxillerat (tenint opció a les diferents modalitats existents) o d'educació tècnic-professional de grau mitjà. Els alumnes que no la superin satisfactòriament, obtindran una certificació acadèmica i podran cursar programes específics de garantia social.

5- L'atenció a la diversitat en relació als interessos, necessitats, motivacions i aptituds dels alumnes constitueix l'objectiu fonamental d'aquesta etapa educativa, havent d'introduir millores organitzatives com per exemple les que s'expliciten, en termes generals, a continuació: trenta alumnes màxim per aula, la millora d'espais i d'equipaments dels centres, l'existència del departament d'Orientació amb psicòleg o pedagog i, dos o tres professors de recolzament pels alumnes amb majors dificultats; la

presència d'optativitat, l'adaptació de l'ensenyament per estudiants amb problemes d'aprenentatge, els programes de diversificació curricular o els de garantia social etc.

6- Per tal de satisfer el principi d'atenció a la diversitat es contempla la comprensivitat, la flexibilitat i l'opcionalitat com a puntals fonamentals de l'organització i la planificació de l'etapa que, conjuntament amb els diversos elements del disseny curricular i els professionals implicats en l'acció educativa, fan possible l'adequació del curriculum tant a nivell de les diferències individuals dels estudiants, com a nivell de les exigències del món del treball i de la societat actual.

7- Aquests plantejaments ens porten a la consecució d'un curriculum obert i flexible, no homogeni i sí equilibrat (en el sentit que ha de contenir diferents aprenentatges relacionats amb les diferents capacitats cognoscitives, afectives, psicomotrius, relacionals etc.), que tingui en compte l'individu, les seves característiques personals i la societat a la qual pertany.

8- Un altre aspecte que es prioritza per fer front a la diversitat d'alumnat és mitjançant el pla d'acció tutorial (PAT) en el procés educatiu. El *PAT* té com a objectiu principal el de conduir, orientar i assessorar a l'estudiant a l'hora de prendre decisions adequades i coherents a les seves necessitats, interessos i capacitats.

A partir d'aquests aspectes generals que constitueixen, entre altres, el marc de l'educació secundària obligatòria s'estableixen els objectius que reflecteixen les intencions educatives d'aquesta etapa. En aquestes, s'hi observa una manera diferent d'entendre el procés d'ensenyament - aprenentatge, fet que implica una reestructuració i una organització diferent de la que presentava la LGE del 1970 definint un pla d'estudis molt més obert, variat, complet, flexible i complex[1] . A partir del conjunt d'aquests objectius que regeixen el nou sistema educatiu es pot apreciar que actualment, no es pretén preparar acadèmicament als futurs estudiants per accedir a la universitat (Tiana i

[1] A l'**annex 1** d'aquest treball s'hi adjunta un recull dels diferents articles que constitueix la L.O.G.S.E. en relació al conjunt de finalitats, capacitats i objectius que els alumnes han d'assolir al llarg de l'educació secundària obligatòria.

Muñoz, 1998), ni es té per finalitat primordial la d'assimilar o reproduir un conjunt complex de continguts conceptuals (Ministerio de Educación y Cultura, 1998), sinó que el plantejament general que hi ha darrera d'aquest sistema educatiu és el de desenvolupar al llarg de l'etapa, una formació el més completa possible de tots i cada un dels ciutadans per tal de què puguin i sàpiguen desenvolupar-se i formar-se en una societat cada vegada més complexa i variant. A partir d'aquest objectiu educatiu general sorgeix la necessitat d'introduir una certa diversificació estructural i d'organització que ha de permetre fer front a l'heterogeneïtat creixent de l'alumnat.

En relació a aquest canvi, tot seguit s'exposa de manera resumida les diferències existents entre l'etapa educativa actual (Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE)) i la llei del 1970.

Figura 13: Correspondències entre els dos sistemes educatius.

Nou sistema educatiu	LOGSE	Edat	Substitueix a la Llei 1970
Educació Secundària Obligatòria (primer cicle)	1r curs	12- 13 anys	Setè D'EGB
	2n curs	13-14 anys	Vuitè D'EGB
Educació Secundària Obligatòria (segon cicle)	3r curs	14-15 anys	Primer de BUP Primer de FP1
	4t curs	15-16 anys	Segon de BUP Segon de FP1.

Com es pot apreciar en el quadre- resum, l'educació secundària obligatòria consta de dos cicles, de dos cursos acadèmics cadascun, els quals s'imparteixen per àrees de coneixement, entenent per "àrea", els diferents àmbits de coneixement en què s'organitza el pla d'estudis (o curriculum) i que corresponen a les assignatures (terminologia emprada en la LGE) que cursen els alumnes a l'ESO. Les àrees de coneixement obligatòries són les següents: a) ciències de la naturalesa; b) ciències socials, geografia i història; c) educació física; d) educació plàstica i visual; e) llengua

castellana i literatura, llengua oficial pròpia de la Comunitat Autònoma corresponent i literatura; f) llengües estrangeres; g) matemàtiques; h) música; i) tecnologia i j) religió (voluntària).

Tot i existir aquestes nou àrees de caràcter obligatori, l'ESO i com a un dels punts innovadors del sistema, va introduint progressivament un espai d'optativitat tot i que la forma i el pes d'aquesta, difereix segons les comunitats autònomes. Segons l'article 31 del Decret 75/1992 de 9 de març *"correspon al Govern de la Generalitat de Catalunya establir els ensenyaments de caràcter variable que seran d'oferta obligatòria per als centres, dels quals hauran de formar part, entre altres, els corresponents a una segona llengua estrangera i a la cultura clàssica".*

Cada una d'aquestes àrees s'organitzen en crèdits. El crèdit és definit com el conjunt d'ensenyaments d'una assignatura que els alumnes fan en 35 hores de classe (aproximadament equivalent a unes 3 hores setmanals) i normalment al llarg de tot un trimestre. De cada un d'aquests crèdits els estudiants n'obtenen una valoració. L'organització del curriculum en crèdits permet atendre i satisfer aspectes proposats des de la mateixa reforma com per exemple: a) afavorir l'opcionalitat com a finalitat en sí mateixa i com a element educador per al futur; b) oferir la possibilitat de cursar crèdits globals i interdisciplinaris; c) ajudar a l'orientació dels alumnes etc. (disseny curricular de l'ensenyament secundari obligatori, 1989).

A l'etapa concreta de l'educació secundària obligatòria hi figuren tres tipologies de crèdits generals. D'una banda, hi han els *crèdits comuns* que com la mateixa paraula indica, estan formats pels ensenyaments comuns i obligatoris a l'igual que els *crèdits de tutoria* i es poden diferenciar en dues modalitats en funció de: a) si els continguts procedeixen d'una única àrea (crèdits comuns d'àrea) o bé, b) si els continguts provenen de dues o més àrees (crèdits comuns interdisciplinaris).

D'altra banda, hi trobem els *crèdits variables* que són aquells crèdits que han estat escollits pels estudiants d'entre un ventall de possibilitats que ofereix el centre. És a dir,

estan formats per aquells ensenyaments optatius que presenta cada una de les àrees o bé, poden ser presentats de manera interdisciplinària per diferents àrees. Hi ha tres tipologies generals de crèdits variables: a) els d'*iniciació i orientació* en els quals s'estudien els continguts "nous" respecte els que es treballen en els crèdits comuns; b) els *d'aprofundiment i d'ampliació* que permeten completar els continguts dels crèdits comuns i c) els de *reforç* que estan destinats a ajudar als alumnes que tenen dificultats en algunes de les àrees. Al llarg dels quatre anys d'etapa de l'ESO cada alumne fa quinze crèdits variables en el primer cicle i vint-i-un en el segon cicle, realitzant-ne un total de trenta-sis crèdits variables al finalitzar l'etapa.

Finalment, hi ha una tercera modalitat de crèdit que són els *crèdits de síntesi* que estan formats per continguts de diferents àrees i que serveixen, segons la LOGSE, com a "activitat d'avaluació" per comprovar fins a quin punt els alumnes avancen en el seu aprenentatge. Segons el Decret 96/1992, de 28 d'abril: *"el crèdit de síntesi és format per un grup d'activitats d'ensenyament - aprenentatge concebudes per comprovar si s'han aconseguit, i fins a quin punt, les capacitats formulades en els objectius generals establerts en les diferents àrees curriculars" (article 10).* En termes generals, aquests crèdits consisteixen en fer un treball guiat per un professor- tutor en el que intervenen totes les àrees i tots els continguts que els alumnes han treballat durant el curs. Aquest treball té un tema comú i els estudiants el realitzen en un període intensiu durant el qual s'hi dediquen exclusivament un total de tres/quatre dies. Al llarg dels quatre anys d'etapa d'ESO cada estudiant fa un total de quatre crèdits de síntesi, repartits un per curs acadèmic.

A continuació, s'exposa de manera sintetitzada totes les tipologies de crèdits esmentades així com, el nombre que cal cursar de cada una d'elles dins de les diferents àrees de coneixement.

Figura 14 : Relació de les diferents tipologies de crèdits que es distribueixen a partir de les diferents àrees de coneixement.

Cicle	Tipologia de crèdits	Àrees i nombre de crèdits totals
PRIMER CICLE D'ESO	Crèdits comuns	1- Llengua Catalana, Llengua Castellana i Literatura (8 crèdits). 2- Llengua Estrangera (4 crèdits). 3. C. De la Naturalesa (4 crèdits) 4- C. Socials (4 crèdits) 5- Educació Física (4 crèdits) 6- Tecnologia (4 crèdits) 7- Educació Visual i Plàstica (2 crèdits) 8- Música (2 crèdits) 9- Matemàtiques (4 crèdits) TUTORIA (2 crèdits)
	Crèdits de síntesi	2 crèdits
	Crèdits variables	15 crèdits.
SEGON CICLE D'ESO	Crèdits comuns	1- Llengua Catalana, Llengua Castellana i Literatura (7 crèdits). 2- Llengua Estrangera (4 crèdits). 3. C. De la Naturalesa (4 crèdits) 4- C. Socials (4 crèdits) 5- Educació Física (4 crèdits) 6- Tecnologia (4 crèdits) 7- Educació Visual i Plàstica (2 crèdits) 8- Música (2 crèdits) 9- Matemàtiques (4 crèdits) TUTORIA (2 crèdits)
	Crèdits de síntesi	2 crèdits
	Crèdits variables	21 crèdits

Finalment, destacar que, cada un dels crèdits que es proposi per formar part de la programació general del centre ha de ser definit i concretat a través dels punts que es presenten a continuació: a) un programa de continguts (conceptes, procediments i actituds); b) la definició dels objectius didàctics, que concretin els terminals d'una àrea i els generals de diverses àrees; c) un conjunt d'activitats que han de realitzar els alumnes que cursen el crèdit, així com diferents propostes metodològiques per organitzar-les i d) els criteris d'avaluació dels objectius del crèdit, així com la relació amb els objectius terminals o generals d'etapa.

En síntesi, tot i que en aquest apartat s'han exposat els aspectes generals i més significatius que ha comportat l'etapa educativa (ESO), la reflexió davant aquests

aspectes ens porta a concloure que per fer front als desafiaments del nou segle és imprescindible entendre l'educació des d'una perspectiva més àmplia que simplement l'acadèmica, mirant-la i entenent-la com a una cultura que ha de permetre que qualsevol individu pugui descobrir, despertar i desenvolupar el màxim de sí mateix, per tal de què cada un de nosaltres "pugui revelar el tresor que hi ha dins de cadascú" (Delors, 1996, pàg. 76).

2- Consideracions generals de l'avaluació del procés d'ensenyament - aprenentatge a l'etapa de l'educació secundària obligatòria.

L'educació secundària obligatòria presenta un caràcter comprensiu i obligatori que comporta l'establiment d'un curriculum obert i flexible el qual ha de ser treballat, concretat i adaptat en cada un dels centres amb la finalitat d'oferir una resposta ajustada a la diversitat d'interessos, necessitats, capacitats i motivacions dels estudiants. Aquesta caracterització es establerta amb la intenció última de proporcionar una formació integral de cada un dels alumnes a través del desenvolupament de capacitats de diferent naturalesa (cognitives, afectives, emocionals, motrius, socials, de relació interpersonal etc.).

Amb aquesta finalitat i tenint en compte que els nous plantejaments curriculars centren l'anàlisi dins d'una perspectiva constructivista del procés d'aprenentatge i ensenyament, l'*avaluació* ha de potenciar, orientar i facilitar l'adquisició i la formació de totes i cada una d'aquestes capacitats, en tots i cada un dels estudiants de l'ESO.

A partir d'aquestes dues consideracions anteriors, es desprèn que l'avaluació, ara centrada i analitzada dins d'una etapa educativa concreta com és l'ESO, no hauria d'enfocar la mirada en una sola dimensió del desenvolupament d'aquestes capacitats, sinó que ha de contemplar i proporcionar informació sobre tots i cada un dels factors i elements que contribueixen a la formació integral de la persona, enriquint i potenciant

d'aquesta manera "el desenvolupament total de cada individu" (Comissió Internacional sobre educació per al segle XXI, 1996) per (recuperant el fragment que encapçala aquest capítol) proporcionar els mapes d'un món complex i agitat, així com la brúixola que permeti navegar-hi (Delors, 1996).

La consideració de l'avaluació com a estratègia de formació de la persona es concreta dins del curriculum amb la prescripció de l'article 32.1, el qual apunta que l'activitat avaluativa no s'ha de centrar en la parcialitat o la particularitat de cada una de les àrees de coneixement, sinó que ha de contemplar la integritat dels objectius que figuren en el curriculum com a un tot: " *l'avaluació del procés d'aprenentatge dels alumnes serà continua, amb observació sistemàtica de l'adquisició dels continguts educatius, integradora de les valoracions de totes les àrees i amb una visió globalitzada del procés d'aprenentatge de l'etapa*" *(Decret 75/1992, de 9 de març, pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de l'educació infantil, l'educació primària i l'educació secundària obligatòria a Catalunya).*

Dins d'aquesta "visió globalitzadora" de l'avaluació, pensem que és important el fet de reiterar, un dels aspectes el qual ja ha estat defensat i argumentat al llarg del primer capítol. Prenent com a punt de partida que, tota la integritat d'elements i factors que intervenen en el procés instructiu han d'anar dirigits cap a la potencialitat i la millora del procés d'aprenentatge, *l'avaluació* no pot emetre un judici positiu o negatiu derivat de l'acció i l'actuació de l'estudiant, sinó que és necessari que a partir d'aquesta activitat avaluativa, s'analitzi i es reflexioni sobre tots els elements que interactuen en el context educatiu.

A partir de tot aquell recull de consideracions i prescripcions podem concloure que, l'avaluació s'esdevé un instrument que contempla el context educatiu des d'una perspectiva àmplia, global i integradora. No obstant això, en alguns casos és important percebre i entendre l'avaluació des d'una altra dimensió molt més concreta, específica i singular. Tenint present que l'educació secundària obligatòria: a) s'identifica com a una etapa "comprensiva i obligatòria" en la qual el professorat ha atendre, treballar i ajustar-

se a una gran diversitat d'alumnat; b) existeix la percepció d'obligatorietat que tenen els estudiants fins als 16 anys amb les conseqüències que això pot suposar (Alsinet, 2000), i c) s'hi despleguen les característiques pròpies de l'etapa de l'adolescència (Aguirre, 1994). Davant d'aquest plantejament, l'avaluació no pot ser aplicada, utilitzada, ni interpretada de manera única, global i/o generalitzada en tots els estudiants. Si les característiques individuals i les necessitats educatives particulars dels estudiants són diferents, l'avaluació no pot ser igual per a tots. En aquest cas, i centrats en els nostres protagonistes els estudiants, la mirada de l'avaluació no pot ser globalitzada, sinó al contrari, individualitzada i particularitzada.

Aquesta darrera concepció podria entendres com a incoherent davant del que prescriu l'article 32.2. de l'Ordenació curricular quan exposa: *"L'avaluació del procés d'aprenentatge dels alumnes es durà a terme en relació amb els objectius generals d'etapa i àrea i amb els objectius terminals establerts pel Govern de la Generalitat de Catalunya (Decret 75/1992, de 9 de març, pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de l'educació infantil, l'educació primària i l'educació secundària obligatòria a Catalunya).*

Tot i que els referents d'avaluació a l'educació secundària obligatòria són els mateixos per a tot l'alumnat és important destacar i no perdre de vista, el procés seguit per cada un dels estudiants, així com interpretar i valorar la informació procedent de l'activitat avaluativa en funció de les característiques personals de cada un d'ells. Des del nostre punt de vista, la importància i la funcionalitat de l'avaluació dins d'aquest àmbit quedaria recollida i resumida amb la consideració d'aquesta com a **estratègia per atendre a la diversitat a l'ESO.**

Des d'aquesta perspectiva, creiem interessant el fet de contemplar i proposar l'avaluació com a estratègia o eina òptima per al professorat de l'educació secundària per conèixer la diversitat de l'alumnat, així com el seu progrés i desenvolupament al llarg de la seva

participació en el procés educatiu. A l'igual que es proclama l'ensenyament adaptatiu com a recurs per poder fer front a l'atenció a la diversitat (Coll, 1991; Martín i Mauri, 1996 i Coll i Onrubia, 1999) creiem interessant de reflexionar sobre el desenvolupament d'una "*avaluació adaptativa*"[1] la qual pot arribar a detectar i entendre per cada un dels estudiants quines són les necessitats, interessos i/o dificultats que experimenten, i com a conseqüència, modelar i regular les accions i intencions educatives planificades per cada un d'ells.

En síntesi, partint de la conceptualització i la definició de l'avaluació defensada des de les primeres línies d'aquest treball, pensem que l'avaluació del procés d'ensenyament - aprenentatge a l'etapa de l'educació secundària obligatòria pot constituir, en funció de l'ús que se'n faci, un bon recurs no únicament per millorar el procés d'aprenentatge particularitzat de tots i cada un dels estudiants, característica que la defineix com a estratègia d'atenció a la diversitat, sinó que també pot ajudar a establir l'equilibri entre tots els elements que interectuen i intervenen en el context educatiu, aspecte que ens condueix a caracteritzar-la com a estratègia de comunicació, regulació i millora del procés instructiu. En aquest sentit, és important concebre l'avaluació "com a un element que es troba al servei del procés educatiu i que està integrat en l'activitat diària de l'aula i del centre" (*Ordre de 12 de novembre de 1992: BOE núm. 20).*

3- Una mirada general a la normativa que regeix l'avaluació a l'educació secundària obligatòria.

Amb l'objectiu de proporcionar un marc general complet per tal de comprendre i analitzar l'avaluació del procés d'ensenyament - aprenentatge dins de l'educació secundària obligatòria, i tenint present l'opinió de Coll i Martín (1993) quan exposen que qualsevol reflexió dirigida a revisar les actuals pràctiques d'avaluació hauria de considerar els principals aspectes regulats per la normativa actual, tot seguit anem a

[1] Coll i Onrubia (1999) utilitzen el terme "avaluació inclusiva" dels aprenentatges dels alumnes per referir-se a aquesta fase en què l'avaluació ha de ser coherent amb l'adaptació de l'ensenyament com a estratègia d'atenció educativa a la diversitat.

examinar els documents oficials que existeixen i que fan referència exclusivament a l'avaluació dins d'aquesta etapa educativa.

3.1. El disseny curricular base a l'educació secundària obligatòria.

Partint de la concepció constructivista del procés d'ensenyament - aprenentatge que adopta el curriculum se segueixen unes connotacions normatives que estableixen el "com" portar a terme les pràctiques avaluatives. En el disseny curricular base de l'educació secundària obligatòria s'especifica i es defineix un dels elements bàsics que constitueix el curriculum expressat en forma d'interrogant: "*Qué, com, quan i per a què avaluar*".

En primer lloc, cal dir que el disseny curricular, tot i que presenta unes directrius d'actuació força estructurades, es mostra obert i flexible amb la intenció d'atendre i englobar la diversitat de les situacions educatives. Per tant, totes les prescripcions que es detallen a continuació no s'han d'entendre com a fixes, úniques i tancades, sinó com a línies generals de referència per poder ajustar i emmarcar cada un dels escenaris educatius.

Una vegada feta aquesta observació, tot seguit anem a presentar de manera resumida les respostes més rellevants que el disseny curricular ha establert respecte a "què, com, quan i per a què avaluar", tenint present que la majoria d'aspectes ja s'han tractat de manera més detallada al llarg del primer capítol.

En relació a la pregunta *què avaluar*, el document té per objectiu valorar les capacitats les quals han d'estar expressades en els objectius generals tant d'etapa com d'àrea. En paraules textuals del disseny: "són les capacitats i no les conductes o els rendiments les que ha de constituir l'objecte de l'avaluació"(pàg. 35).

En quan l'interrogant referent a *com avaluar* s'adopta una doble característica. L'avaluació ha de ser contínua i individualitzada. En primer lloc, el fet que l'avaluació hagi de ser contínua, implica portar a terme diferents tipologies d'activitats d'avaluació les quals s'han de trobar repartides al llarg del procés educatiu. Així doncs, a l'inici del procés es proposa l'avaluació inicial. L'avaluació que ha d'acompanyar constantment i parallelament al propi procés és l'anomenada avaluació formativa. Finalment, pot existir la necessitat de realitzar una avaluació al finalitzar el procés, denominada avaluació sumativa o final que pot ser interpretada i utilitzada en doble sentit; a) d'una banda, pot ser realitzada amb la intenció de valorar el grau de consecució obtingut per cada alumne respecte dels objectius proposats en el procés educatiu i b) d'altra banda, pot constituir una avaluació inicial del nou procés didàctic[1] .

Dins d'aquest interrogant referent a "com avaluar" considerem la importància de fer referència a una modalitat d'aquesta qüestió en relació a la pregunta *"amb què i a partir de què s'ha d'avaluar"*. Aquest aspecte ens condueix a revisar els referents d'avaluació, que en molts casos, es centren en fixar els *criteris d'avaluació* (Pagès, 1997 i Barberà, 1999). Segons Barberà (1999) els criteris d'avaluació serveixen per seleccionar els aprenentatges més significatius de cada àrea. Mitjançant aquests, s'han d'expressar amb detall les capacitats i els continguts que l'alumnat ha d'assolir al finalitzar l'etapa, convertint-se d'aquesta manera, en una guia- pauta que cal concretar i individualitzar en relació a cada un dels estudiants. És necessari definir i especificar els criteris d'avaluació tenint present les tres tipologies de contingut. Des d'aquest punt de vista, cal delimitar *els criteris conceptuals* (per valorar fins a quin punt s'han interioritzat els coneixements compartits), *els criteris procedimentals* (amb la intenció de poder analitzar com s'ha portat a terme el conjunt d'accions seqüencials) i els *criteris actitudinals* (per comprovar i evidenciar el grau d'apropiació de les diferents actituds i valors treballats a l'aula).

[1] La intenció d'aquest apartat és la d'introduir una breu descripció de les línies directrius que es troben expressades en la Disseny Curricular. L'anàlisi de les diferents tipologies, característiques i funcions de

En relació als referents els quals s'han de tenir present en el moment de planificar l'avaluació en l'educació secundària obligatòria a continuació es representen de forma abreujada.

Figura 15: Referents a tenir present en la planifica de l'activitat avaluativa a l'ESO.

De l'etapa	*Objectius generals d'etapa. *Objectius generals de les àrees. *Criteris d'avaluació de les àrees. *Criteris comuns per a l'avaluació en totes les àrees.
D'un curs o cicle	* Criteris d'avaluació de cicle o curs de les àrees.
D'una unitat didàctica	* Objectius didàctics de la unitat que funcionen com a criteris d'avaluació de la mateixa.

Tot i que l'objectiu és el de centrar-nos en l'aportació de les idees generals que prescriu el disseny curricular respecte com avaluar, podem adonar-nos que la resposta a aquest interrogant respon al mateix temps a la pregunta referent a *quan avaluar.* Cal avaluar de manera contínua i mitjançant diferents tipologies d'avaluació que és necessari d'activar i de proposar en diferents moments del procés educatiu.

Seguint amb la qüestió "com avaluar" una segona característica que es prescriu en el disseny és que l'avaluació ha de ser *individualitzada.* La principal finalitat d'aquesta característica és la de poder adaptar les pràctiques avaluatives de manera individual tenint present les diferents necessitats i/o dificultats dels alumnes. Segons el document normatiu, per a què una avaluació sigui individualitzada, cal fixar les metes i els objectius que cada un dels estudiants ha d'aconseguir a partir dels criteris i de la informació derivada de la seva situació inicial. Aquest fet, fa referència a *l'avaluació criterial* amb la qual cada estudiant parteix dels seus propis criteris i resultats inicials. Aquesta tipologia d'avaluació s'oposa a l'anomenada *avaluació de tipus normatiu* o *estandarditzat* en què els alumnes són sistemàticament comparats i classificats segons

l'avaluació que van sorgint al llarg de l'exposició, ja han estat presentades de manera més detallada i profunda en els diferents apartats del primer capítol.

una norma general de rendiment que es constitueix a partir de la mitja dels rendiments assolits pel grup d'estudiants de la seva edat o del seu grup - classe.

Finalment, el DCB també té resposta davant la qüestió *per a què avaluar*. No s'avalua per classificar, comparar o seleccionar els estudiants respecte a una norma establerta, sinó que "s'avalua per orientar el propi alumne i per guiar el procés d'ensenyament - aprenentatge" (pàg. 37). La informació que es desprèn del procés d'avaluació ha de servir per revisar, i si s'escau, modificar altres elements del procés com per exemple, la metodologia, els recursos didàctics, les adaptacions curriculars, l'optativitat o bé, per detectar les necessitats, dificultats de cada un dels estudiants en el seu procés d'aprenentatge.

A partir d'aquestes prescripcions normatives procedents del DCB es desprèn, una vegada més, la proposta de concebre i entendre l'avaluació com a una estratègia indispensable per a la intervenció educativa en tant que, serveix per orientar i guiar el treball diari a l'aula i adaptar-se a les necessitats de cada un dels estudiants. La seva finalitat és la d'aconseguir una pràctica pedagògica ajustada, positiva i adaptada a cada un dels escenaris educatius.

En resum, des de la perspectiva del DCB l'avaluació esdevé un element i un instrument útil i fonamental dins de la pràctica educativa, aspecte que queda reflectit en el paràgraf textual exposat a continuació: "s'avalua per millorar el procés d'aprenentatge, per modificar el pla d'actuació dissenyat per al professor, per introduir els mecanismes de correcció adequats, per programar el pla de reforç, per poder intervenir en la resolució de conflictes actitudinals, per orientar l'acció tutorial i per dissenyar estratègies de collaboració amb els pares/mares" (pàg. 103).

3.2. L'avaluació de l'educació secundària obligatòria contemplada en el "Boletín Oficial del Estado" (B.O.E. del 20-11-92).

Després de la lectura i la revisió d'aquest document en relació a l'avaluació del procés d'ensenyament aprenentatge, podem afirmar una vegada més, que l'avaluació s'ha de concebre com a un instrument de millora del procés educatiu. A grans trets, això implica segons el document, que el procés d'avaluació ha de facilitar l'ajut pedagògic a les característiques pròpies de l'alumne i al mateix temps ha de permetre determinar el grau en què s'han aconseguit les intencions educatives.

En l'annex 2 es presenta la totalitat d'aquest butlletí oficial *(l'Ordre de 12 de novembre de 1992)* el qual fa referència als principis normatius que regeixen l'avaluació a l'educació secundària obligatòria. El document es troba dividit en un total de set apartats els quals dins d'aquesta secció només s'exposen els títols generals per tal de sintetitzar la informació. Els punts que es desenvolupen i que podem trobar desglossats en l'annex són els que es presenten a continuació:

I: Caràcter de l'avaluació.
II: Documents de l'avaluació.
III: Desenvolupament del procés d'avaluació.
IV: Promoció dels estudiants.
V: Titulació.
VI: Informació als alumnes i a les famílies d'aquests.
VII: Avaluació del procés d'ensenyament i del projecte curricular.

3.3. El desplegament normatiu en relació a l'avaluació de la Generalitat de Catalunya.

A continuació, s'exposa de manera sintetitzada el recull d'articles obtinguts de la revisió dels diferents decrets estipulats des de la Generalitat de Catalunya i que fan referència a l'avaluació del procés d'ensenyament - aprenentatge a l'ESO. Amb la finalitat de presentar novament, la normativa de manera general i ordenada, enlloc d'exposar els

articles en base als decrets estipulats d'ordres i anys s'han classificat i s'han agrupat per blocs temàtics d'estudi. Considerem que, d'aquesta manera proporcionem una visió global de quina és la normativa en cada un dels aspectes concrets referents a l'avaluació en, i dins del procés instructiu. Amb aquesta finalitat, s'han constituït un total nou blocs d'informació que són els següents[1] :

1- Articles establerts en referència el projecte curricular de centre (Article 11 (11.3); Article 3 i Article 17(17.1)).

2- Articles establerts en referència a la Junta d'avaluació (Articles compresos dins l'(Ordre de 3 de juny de 1996, per la qual es desplega l'organització i avaluació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria):(Article 22 (22.1); Article 22 (22.2.); Article 22 (22.5); *Article 12;* Article 13; Article 21(21.3); Article 13 (13.2) *i* Article 14 (14.1. i 14.2.)).

3- Articles establerts en referència els documents i requisits formals del procés d'avaluació. (Article 12; Article 27; Article 27 (27.3); Article 28 (28.2; ,Article 29 (29.1); Article 29(29.2); Article 30 (30.1) i Article 31 (31.2)).

4- Articles establerts en referència a la informació i comunicació del procés d'ensenyament - aprenentatge. (Article 13; Article 5 (5.1.); Article 19 (19.1) i Article 5 (5.3)).

5- Articles establerts en referència a la normativa de l'organització dels grups. (Article 4 (4.3) i Article 4 (4.4)).

6- Articles establerts en referència a les qualificacions. (Article 18 (18.1)).

7- Articles establerts respecte a la promoció de l'alumnat a altres cursos. (Article 23 (23.1); Article 24 (24.1.); Article 24 (24.2); Article 24 (24.3); Article 25 (25.5) *i* Article 15 (15.1)).

8- Articles establerts respecte a la relació entre els centres d'educació primària i els centres d'educació secundària. (*Ordre de 3 de juny de 1996 per la qual es desplega l'organització i avaluació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria).* (Article 20(20.1);Article 20 (20.2) i Article 20 (20.3)

Pensem que hi han altres aspectes generals que són del tot rellevants i no han quedat contemplats en cap dels blocs temàtics que s'han exposat. És per aquest motiu, que hem plantejat un darrer bloc en el qual es recullen una sèrie de consideracions generals de diferent naturalesa però que cal tenir en compte en el moment de considerar l'avaluació del procés d'ensenyament - aprenentatge.

[1] En aquest apartat del treball nomes s'especifiquen les línies generals les quals s'ha classificat la normativa juntament amb el nombre d'article corresponent. La redacció completa dels articles s'adjunta en l'annex 2 del treball de tesi.

9- Articles establerts en referència els aspectes generals sobre l'avaluació del procés d'ensenyament - aprenentatge. (Article 11 (11.1); Article 11 (11.2); Article 12 (12.2); Article 17 (17.2); Article 12 (12.3); Article 17 (17.4); Article 26 i Article 12(12.3)).

3.4. Línies de treball sobre l'avaluació a l'ESO que ofereix el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Prenent com a punt de partida el reglament normatiu exposat en l'apartat anterior, el Departament d'Ensenyament ha confeccionat un document en el qual s'exposen unes directrius generals d'actuació amb la finalitat de què, els equips de professorat dels centres de secundària de Catalunya, reflexionin sobre la importància de l'avaluació i arribin a acords de caire organitzatiu que han de quedar del tot explicitats en el projecte curricular de centre (PCC). Un dels aspectes centrals que ha de figurar en el PCC i que és considerada com a una de les decisions més importants que cal prendre, és en relació a "*el què, com i el quan avaluar*", ja que en funció de l'establiment d'aquests criteris es determinarà gran part de la pràctica educativa. La importància de l'avaluació dins del procés obliga, una vegada més, a cercar la màxima coherència entre les decisions que es prenen en el moment de determinar el procés d'avaluació i els criteris que s'adopten referents al com ensenyar.

És per aquest motiu, que en primer lloc es revisa la qüestió sobre què, com, quan i per a què avaluar[1] que ens ofereix aquest document. Posteriorment, amb l'objectiu de presentar la informació de manera sintetitzada s'exposa mitjançant la construcció de diferents taules, les línies de treball que els centres de secundària haurien de tractar i d'analitzar amb la finalitat de millorar les pràctiques educatives.

En relació a *què avaluar* tot seguit recollim la resposta a aquest interrogant organitzant la informació en funció dels agents i els elements implicats:

[1] A l'igual que en el Disseny Curricular Base, en aquest apartat només presentem un breu esment de les tipologies i les característiques generals que es prescriuen en els documents normatius sobre l'avaluació educativa, ja que anteriorment ja s'han dedicat uns apartats específics, dins del primer capítol, per tractar i analitzar aquests aspectes de manera més profunda.

a) en relació als alumnes: el grau de desenvolupament de certes capacitats tenint en compte la situació inicial de la qual parteix l'alumne. Com que es tracta de fer una valoració qualitativa, aquestes capacitats es poden observar a partir del conjunt d'activitats tant individuals com en equip i en relació a l'adquisició de nous conceptes, procediments i actituds, tenint present també les diferències individuals i la realitat socio-educativa en què es troben els alumnes.

b) en relació el professorat: si la seva intervenció s'ajusta a les necessitats educatives de cada estudiant així com, analitzar la presa de decisions determinades per tal d'optimitzar el procés educatiu.

c) en relació al procés d'ensenyament: la programació desenvolupada a classe, si les activitats d'ensenyament - aprenentatge s'ajusten a les necessitats dels alumnes, així com els materials curriculars emprats i la metodologia didàctica utilitzada.

En la nostra opinió, considerem la importància d'afegir un darrer apartat que faria referència a la rellevància de les *relacions/interaccions* que s'estableixen a l'aula entre professor i alumnes i entre els mateixos estudiants, constituint-se així un darrer punt:

d) en relació als patrons d'interactivitat: avaluar i analitzar les relacions de comunicació i participació de tots els membres que intervenen en el procés d'ensenyament - aprenentatge (Gómez, 1991).

Respecte a *com avaluar*, el document normatiu aporta les consideracions generals per a la realització d'una avaluació que ha de respondre a les característiques d'individualitzada, integradora, contínua i globalitzadora. Al mateix temps, exposa les fases de l'avaluació, que des del nostre punt de vista, correspondrien al *quan avaluar* especificant tres moments principals de l'avaluació: la inicial, la formativa i la sumativa.

Finalment, el document de la Generalitat respon a la darrera qüestió *per a què avaluar* indicant que, el professor ha de reflexionar sobre la funció de l'avaluació en el procés

d'ensenyament - aprenentatge i sobre el que es vol obtenir de l'anàlisi de la informació recollida, tant dels processos com dels resultats d'aprenentatge dels alumnes. En resum, es reitera el fet que: "l'avaluació educativa ha d'anar adreçada a millorar el procés d'ensenyament - aprenentatge" (pàg. 14).

Un dels objectius que es proposa el document del Departament d'Ensenyament és el d'oferir **línies generals de treball** perquè els equips docents reflexionin conjuntament sobre l'avaluació i que, l'instrument de guia i d'orientació que contempli aquesta reflexió, sigui el projecte curricular de centre.

A grans trets, una de les funcions generals del PCC és la d'orientar la tasca quotidiana del professorat. Els membres que aproven i constitueixen aquest projecte és el claustre de professors del centre i la seva elaboració implica, entre altres aspectes, una *reflexió sobre l'avaluació* en relació a la seva significativitat curricular i el seu potencial com a instrument de millora del procés educatiu.

Un dels itineraris que proposa el departament d'ensenyament per desplegar aquesta reflexió sobre l'avaluació (per constituir al mateix temps el projecte curricular) és el que es presenta a continuació de manera sintetitzada i en un total de cinc taules.

1a línia de treball: Establiment dels acords generals del centre sobre l'avaluació.
- Cal establir uns criteris que han de servir de pauta per a l'equip docent alhora d'organitzar-se en equips de treball i dissenyar les programacions d'aula, de seleccionar i aplicar les activitats d'ensenyament - aprenentatge i fer el seu seguiment i valoració. - El conjunt de criteris generals sobre avaluació serà el marc que orientarà les decisions i donarà sentit a les actuacions concretes dels professors del centre en l'àmbit de l'avaluació. - Cal donar resposta a qüestions com: per a què avaluem? Quin tipus d'informació recollim quan avaluem? Com recollim aquesta informació? que fem amb ella? com qualifiquem?... i que fem després de l'avaluació?. En aquesta darrera qüestió els equips de cicle o de curs hauran d'analitzar tant l'adequació de les tasques proposades als alumnes i els seus criteris d'avaluació, com els interessos i les necessitats dels estudiants.

2a línia de treball: Determinació del marc organitzatiu necessari per portar a la pràctica el model d'avaluació adoptat.
- L'establiment d'aquest marc ha de servir per prendre consciència de les implicacions de caràcter organitzatiu d'un model d'avaluació que, es pretén que sigui continu, atent a la diversitat, integrador de les valoracions de totes les àrees i amb una visió globalitzada del procés d'aprenentatge al llarg de l'etapa. - El marc organitzatiu que s'adopti, haurà d'estar dissenyat al voltant de l'eix de recollida i gestió de la informació que es necessari per millorar el procés educatiu. - Respecte de la informació als alumnes i també a les famílies d'aquests, cal facilitar-la tant a l'inici de curs com durant el cicle. A l'inici, s'ha d'informar sobre els aspectes més genèrics que configuren l'avaluació en el centre, així com la informació de cada àrea respecte quins seran els criteris d'avaluació, quins són els crèdits variables, quina és la situació inicial de cada alumne. Durant el cicle, s'ha d'informar del grau d'assoliment dels objectius previstos per a cada alumne de les possibilitats d'activitats complementàries ja sigui per reforçar o per aprofundir...Aquesta informació, el professor de cada àrea, la facilitarà a les sessions de classe, les tutories o bé a les reunions de pares i mares. També hauria de quedar reflectida en un document escrit elaborat pel seminari o el departament corresponent. - En relació a la gestió de la informació, el nombre mínim de sessions d'avaluació d'alumnes que cal realitzar normativament està establert una per trimestre, en caràcter general, i dues en el primer trimestre si es tracta de grups d'alumnes que inicien un cicle. Pel que fa a les organitzacions de les sessions és fonamental que aquestes siguin el més operatives possibles, que subministrin informació pertinent sobre el procés d'aprenentatge dels estudiants. - Un altre punt que tracta aquesta línia és la de definir quina informació cal recollir del procés d'aprenentatge dels alumnes i com s'ha de conservar en el centre. Al llarg de la permanència d'un alumne en un centre, es pot arribar a acumular una gran quantitat d'informació. És convenient que el centre estableixi uns criteris sobre la forma i el contingut que adoptarà aquesta informació i sobre com està previst de conservar-la perquè pugui ser consultada en qualsevol moment del procés.

De la lectura i la revisió d'aquestes dues primeres línies d'actuació se'n deriva una consideració general que, des del nostre punt de vista, significaria un avanç important en la reflexió i en la millora del procés d'avaluació. Aquesta consideració quedaria recollida i sintetitzada a partir del fragment que es presenta a continuació:

> "Es tractaria de superar les sessions d'avaluació que només s'aporten dades del nombre d'aprovats i suspensos o sobre el nivell de fracàs que es dóna a cada àrea, en benefici de sessions on càpiga l'anàlisi de la pràctica educativa de l'equip docent" (pàg. 18)

3a línia de treball: Concreció dels acords generals de centre a les àrees, cicles i cursos.
- L'objectiu d'aquesta línia de treball és, concretar per a cada àrea, cicle o etapa, els acords generals a què el professorat d'un centre ha arribat envers l'avaluació. Des d'aquesta perspectiva, els equips docents hauran de qüestionar-se si la seva pràctica avaluadora és un instrument de millora educativa.

4a línia de treball: Establiment de criteris de promoció d'alumnes.
- L'equip de professorat haurà de prendre decisions en l'avaluació final del cicle o d'etapa, sobre la promoció o no de l'alumnat, al curs següent. No és convenient identificar els objectius terminals d'àrea o els objectius generals de l'etapa amb els criteris de promoció, ja que aquests no dependran només dels aprenentatges realitzats sinó també, del que l'equip docent consideri més beneficiós per afavorir el progrés en el procés d'aprenentatge de l'alumne. L'aplicació d'aquest principi és una conseqüència més de l'atenció a la diversitat. - Per poder prendre decisions sobre la promoció en casos dubtosos, caldrà que el professorat de les àrees suspeses aportin informació sobre les causes, la situació, l'actitud de l'alumne etc. Un cop escoltades totes les opinions, s'arribarà a una decisió final per consens de la junta d'avaluació.

Altres consideracions generals que s'apunten per a l'actuació del professorat en la reflexió i el treball de l'avaluació educativa.
- Les decisions sobre l'avaluació remeten a altres aspectes del projecte curricular com són, les tasques de tutoria, o el treball de programació de les àrees. Aquesta centralitat de l'avaluació obliga a cercar la màxima coherència entre els criteris d'avaluació adoptats i les decisions sobre el "com ensenyar". - En relació a l'organització i la distribució de les tasques a realitzar, els equips de treball que ja funcionen a la majoria de centres de secundària són: l'equip directiu o de coordinació general del projecte curricular de centre, els equips d'àrea i els equips docents de cicle o de curs. - Al final de l'etapa, en l'avaluació hi ha de constar una acció orientadora futura: el tutor farà constar en l'acreditació que el centre lliuri a cada alumne, en acabar l'etapa de l'educació secundària obligatòria, l'orientació sobre el futur acadèmic i professional, tant pels alumnes que han superat l'etapa, com els que no l'han superada. Aquesta orientació no serà prescriptiva per a l'alumnat i tindrà un caràcter confidencial.

De les diferents línies de treball proposades des del departament d'ensenyament es desprenen dues consideracions importants: en primer lloc, es conceptualitza l'avaluació com a eina de treball que permet valorar, d'una banda, com *funciona l'acció educativa en relació el grup - classe* i d'altra banda amb cada alumne en particular. En segon lloc, la idea de què cal *potenciar el treball entre els equips docents (reflexionant sobre els diferents aspectes que comporta el procés d'avaluació),* ja que l'actuació coordinada dóna molta més coherència al procés educatiu.

Capítol III

L'avaluació del procés d'ensenyament- aprenentatge a l'educació secundària obligatòria i dins l'àrea curricular de les ciències socials, la geografia i la història.

> "I was examined in hebrew and history: what is the hebrew for the place of a skull? said the examiner. "Golgotha", I replied. Who funded university college? I answered "King Alfred". Very well, sir, said the examiner then you are competent for your degree".
>
> (Lord Eldon, citat per Ramsden, 1992, p. 181).

A continuació, s'enfoca l'avaluació dins d'una àrea curricular concreta que és la de "ciències socials, geografia i història".

Si recuperem els nuclis centrals que configuren el triangle interactiu en el qual situem el nostre marc d'anàlisi podem recordar que el contingut és un dels ingredients fonamentals que constitueix per si sol un dels vèrtexs principals del procés i que, juntament amb la interrelació de la resta d'elements presenta implicacions en la manera de conceptualitzar el procés d'ensenyament - aprenentatge.

Situats dins d'aquest marc i amb la finalitat d'entendre els principals aspectes que caracteritzen i determinen aquesta àrea, en el primer apartat s'exposen i es recullen les consideracions generals que defineixen el curriculum de les ciències socials. En el segon apartat, s'estudia l' avaluació dins d'aquesta àrea de coneixement.

1- Consideracions generals de l'àrea curricular de les ciències socials, la geografia i la història a l'educació secundària obligatòria.

Com s'ha desenvolupat al llarg del capítol anterior, l'etapa educativa de l'educació secundària obligatòria ha experimentat un canvi significatiu tant en la seva estructura com en la seva organització, plantejant i proposant la consecució d'uns "nous objectius, unes desafiants finalitats i unes determinades característiques" que reflecteixen una nova manera d'entendre i de concebre el procés d'ensenyament - aprenentatge. En aquest sentit, l'àrea de les ciències socials[1] també es re- defineix i es reestructura amb la finalitat de contribuir a l'assoliment d'aquests objectius generals.

L'aplicació del curriculum de les ciències socials és, o hauria de ser des del nostre punt de vista, significativament diferent dels plantejaments tradicionals que regia la LGE del 1970. En paraules de Pagès (1994): "el curriculum de ciències socials ha de ser capaç de generar projectes a través dels quals es puguin donar respostes als imprevisibles reptes que el futur plantejarà als ciutadans i ciutadanes del segle XXI" (pàg. 9).

Tot seguit ens proposem fer una revisió de com es conceptualitza dins dels nous plantejaments curriculars aquesta matèria per posteriorment analitzar les relacions que existeixen entre el que el curriculum proposa i el que realment es fa o s'aconsegueix.

Un dels documents de treball en què s'hi emmarquen i es delimiten les directrius generals que defineixen la matèria curricular de les ciències socials és a través del curriculum de l'ESO que subministra el Departament d'Ensenyament i el qual s'estructura, a trets generals, en tres nivells de concreció. Tot seguit anem a descriure de manera general quins són aquests tres nivells tot aportant una breu pinzellada de cada un d'ells.

En primer lloc, assenyalar que la funció principal que el curriculum de l'ESO li assigna a l'àrea de les ciències socials és: "el de conèixer els principals problemes del món actual, analitzar els fenòmens que tenen lloc en el territori com a resultat de la interacció

[1] Amb la intenció d'abreujar el terme utilitzarem el nom de "ciències socials" per referir-nos a l'àrea de ciències socials, geografia i història

dels agents humans i naturals, comprendre el funcionament bàsic de les societats humanes en el present i en el passat, i copsar, en un nivell adequat, la causalitat múltiple dels fenòmens socials" (pàg. 39).

Tenint en compte aquesta funció, en el *primer nivell de concreció* es mostren i es delimiten dues tipologies generals d'objectius que són: a) els *objectius generals de l'àrea* que s'entenen com els enunciats generals que descriuen les capacitats que l'alumne ha d'haver adquirit per mitjà d'aquesta àrea en finalitzar l'etapa i b) els *objectius terminals d'àrea* que a grans trets, són aquells que concreten i precisen el tipus i el grau d'aprenentatge que han de realitzar els estudiants tenint present els continguts de l'àrea.

En relació als *objectius generals de l'àrea* que parteixen del conjunt de capacitats específiques de la pròpia àrea i les quals ha d'haver assolit cada un dels alumnes en acabar l'etapa, aquests es despleguen en els continguts de l'àrea. No perdent de vista els objectius que composen el nou sistema educatiu de l'educació secundària obligatòria aquests objectius han d'estar al "servei de la formació i la maduració d'individus crítics per potenciar les capacitats, els coneixements, les habilitats i actituds que siguin útils a la vida quotidiana i a la vida professional" (pàg. 39; curriculum de l'àrea de les ciències socials). Al mateix temps, els continguts que s'especifiquen i s'analitzen per cada un dels objectius es despleguen en les tres tipologies de continguts (conceptuals, procedimentals i actitudinals).

En referència als *objectius terminals* en el curriculum de l'àrea de les ciències socials es prescriuen de manera detallada un total de cinquanta-dos objectius que contemplen el gran ventall de capacitats, objectius i continguts descrits anteriorment[1] .

Cal dir, que tot i que dins d'aquest primer nivell de concreció també es fa referència a les "orientacions didàctiques" que han de guiar el procés d'ensenyament - aprenentatge hem considerat oportú de dibuixar en primer lloc aquest marc més administratiu/normatiu que emmarca i defineix aquesta àrea i posteriorment, estudiar les repercussions i

[1] En l'annex 4 d'aquest treball, s'hi adjunten de manera detallada, el gran catàleg de capacitats, objectius generals i terminals, juntament amb el desplegament dels continguts amb les tres tipologies generals, que concreten i s'especifiquen de manera profunda quin ha de ser el curriculum que orienti l'ensenyament - aprenentatge de l'àrea curricular de les "Ciències Socials, Geografia i Història" de la secundària obligatòria des del Govern de la Generalitat de Catalunya (Decret 96/1992 de 28 d'Abril: D.O.G.CIÈNCIES 1593 del 13/05/92).

implicacions d'aquest marc en el procés instructiu, contemplant en aquest espai aquestes orientacions d'àmbit didàctic.

Per resumir l'anàlisi centrat en el primer nivell de concreció, considerem interessant mostrar les tres raons principals que apunta Benejam (1999) per les quals les ciències socials figuren en el curriculum escolar de l'ensenyament obligatori. Per a l'autora, aquesta matèria ha de contribuir a la consecució de tres objectius fonamentals: a) proporcionar la informació necessària per situar els alumnes en el marc cultural i social en què vivim; b) ajudar als alumnes a analitzar i interpretar aquest coneixement de manera que comprenguin el seu món i valorin la intencionalitat de les interpretacions que es fan al voltant dels seus problemes i c) presentar els continguts de tal manera, que la naturalesa de les tasques ajudi a l'alumne a traduir els seus coneixements en comportaments socials, democràtics i solidaris.

Enfocant ara la mirada en el *segon nivell de concreció* proposat pel Departament d'Ensenyament, podem trobar que en aquest hi consten dues temàtiques generals: a) el desenvolupament dels continguts i b) l'organització modular d'aquests. No obstant això, i recuperant el concepte de "curriculum obert i flexible" davant el "curriculum tancat i invariable", considerem important de ressaltar una de les característiques principals que tot i que ja s'ha fet referència en més d'una ocasió al llarg del treball, pensem que és important de tornar a assenyalar. Tot i que en el primer nivell de concreció s'apunten i es redacten tots els objectius de manera concreta i limitada, des d'aquest segon nivell de concreció es puntualitza la necessitat de tractar i d'interpretar aquests objectius segons les característiques específiques del centre. Per tant, es tracta d'ajustar tots aquests objectius prescrits en el curriculum en el context específic el qual envolta el centre educatiu, "tot analitzant i establint prioritats, sense eliminar-ne cap, i en funció dels objectius educatius recollits en el projecte curricular de centre" (pàg. 56; curriculum àrea ciències socials).

En aquesta línia, tenint present la quantitat i pluralitat de continguts que formen part de les ciències socials, pensem que és important de realitzar una anàlisi acurada en el moment de concretar i seleccionar els continguts que hauran de formar part del crèdit, per dues raons principals: en primer lloc, com ja s'ha esmentat en línies precedents, per

la importància de contextualitzar els objectius generals i conseqüentment els continguts a les necessitats del centre. En segon lloc, per les característiques específiques inherents a les ciències socials. Estaríem plenament d'acord amb Pagès (1994, 2000) quan afirma que la selecció de continguts ha de ser una conseqüència de les finalitats, del valor educatiu o de la funció social que s'atorga a l'ensenyament de les ciències socials. No obstant això, l'autor remarca el fet que el contingut seleccionat no s'ha de presentar com a una realitat homogènia, objectiva, neutre, sense conflictes ni problemes interns, sinó que són coneixements oberts, flexibles que ha de construir cada un dels estudiants a partir de la seva pròpia pràctica.

Barrios i Delgado (1996) defineixen les ciències socials com la ciència que té per objecte l'estudi els homes i les dones en societat i les seves relacions amb el medi físic i amb altres societats humanes en el temps. Amb aquest ampli objecte d'estudi és evident que aquesta ciència englobi un gran nombre de disciplines de tradició diferent com per exemple, i com hi figura en el mateix títol de l'àrea, la geografia, la història, així com l'antropologia, la sociologia, l'economia, les ciències polítiques etc. Des del conjunt general de totes aquestes disciplines "socials" es poden arribar a abordar gran part de les múltiples causes que s'interrelacionen dins d'aquesta línia d'estudi, aportant d'aquesta manera una mirada collectiva i àmplia en relació a les diferents dimensions explicatives.

Des d'aquesta perspectiva, les ciències socials poden complaure a molts dels objectius i continguts de les altres àrees obligatòries que integren l'ESO. És per això que és important de seleccionar els objectius generals d'etapa sota una mirada integradora i interdisciplinària dels diferents objectius establerts des de les diferents àrees curriculars amb la intenció de poder treballar i presentar els continguts des d'una visió més integrada i enriquidora que contribuirà a la consecució dels objectius generals que es proposa l'etapa.

Tenint present aquesta doble característica, l'establiment del desenvolupament de continguts consisteix i implica d'una banda, la identificació i selecció dels elements i d'altra banda, la seva seqüenciació que tal i com ja s'ha explicat anteriorment s'han de desdoblar en les tres tipologies de continguts. En la Resolució de 5 de març de 1992 (B.O.E. 25-03-1992) *de la Secretaria d'Estat d'Educació, que regula l'elaboració de*

projectes curriculars per l'obligatòria i estableix orientacions per a la distribució d'objectius, continguts i criteris d'avaluació per cada un dels cicles, s'especifiquen un total de sis criteris pels quals el professor ha d'elaborar la seqüència d'objectius i continguts per cicles i al llarg de l'etapa[1] .

En definitiva, en la tasca del "desenvolupament dels continguts" és important d'atendre el context i les característiques que envolten al centre, així com la diversitat d'objectius comuns, tant dins de la mateixa àrea com en la interdisciplinarietat compartida amb les altres àrees, com les ciències experimentals, la llengua, la tecnologia etc. Es tracta d'oferir un tractament integrat i proporcionar una visió més global dels continguts que es contemplen dins d'aquesta etapa. Altres indicacions que vénen prescrites des dels diferents documents administratius són per exemple i segons el Departament d'Ensenyament, que s'ha de partir del més general per arribar al més particular i del més simple per arribar al més complex.

Així mateix, des del Ministerio de Educación y Ciencia (BOE 25-03-92) on es reconeix la quantitat de continguts conceptuals que caracteritza l'àrea, proposa un tractament equilibrat entre extensió i profunditat que permeti per un costat, un coneixement bàsic i general dels principals fets i conceptes i per altre, una anàlisi més profunda i en detall però únicament d'alguns dels aspectes treballats.

El segon element que es determina en el segon nivell de concreció és el de l'*organització modular.* Des d'aquesta perspectiva, el més important és trobar el contingut "base- organitzador" que englobi i contempli els diferents continguts que defineixen els objectius d'etapa. Al mateix temps, recordar que a l'àrea de les ciències socials se li assignen un total de vuit crèdits comuns, repartits en quatre crèdits durant el primer cicle i quatre crèdits més al llarg del segon cicle. Generalment, cada crèdit forma un mòdul havent d'aquesta manera de programar i organitzar dins l'àrea un total de vuit mòduls.

[1] En l'**annex 4,** s'inclou la introducció d'aquest document així com els sis criteris referents a la seqüència d'objectius i continguts. En el mateix Reial Decret s'integra tota la matèria de l'àrea en tres grans agrupaments temàtics que constitueixen l'element que vertebra de tota la matèria i són els següents: el primer de caràcter geogràfic, el qual denomina "societat i territori". El segon fonamentalment històric, que l'anomena "societats històriques i canvis en el temps" i el tercer nucli que integra tota la resta d'elements relatius a les ciències socials, s' agrupa sota el nom de "món actual". En funció d'aquests tres nuclis temàtics i dividits en els dos cicles que composen l'educació secundària obligatòria, es van desglossant i descrivint els continguts en conceptes, procediments i actituds.

Des del Govern de la Generalitat de Catalunya s'aconsella, tenint present la interdisciplinarietat que ha de caracteritzar aquesta etapa, no fer els mòduls massa disciplinaris en el sentit de separar aïlladament la geografia, la història o les altres ciències. Però tot i que cada mòdul s'articula generalment al voltant de la geografia o de la història, com els dos nuclis centrals de la matèria, cal integrar també les aportacions de les altres ciències per completar i enriquir el contingut final del crèdit. En la concreció i definició de cada mòdul cal presentar una descripció general i posteriorment, determinar els continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals tant els propis de la matèria com els que tenen relació amb les altres àrees. Així mateix, cal especificar els objectius terminals que estan relacionats amb el contingut que integra el mòdul i concretar el conjunt de tècniques, activitats, sessions o recursos que s'empraran per poder assolir tot aquest ventall d'intencions educatives.

Per resumir aquest segon nivell de concreció ens sembla interessant les paraules de Quinquer (1997) quan exposa: "el curriculum de les ciències socials, la geografia i la història de l'ensenyament secundari obligatori constitueix, en qualsevol cas, un important repte per al professorat, que haurà de prendre decisions en el moment de seleccionar els continguts i els mètodes de l'ensenyament en funció de les característiques del seu context educatiu i el seu alumnat" (pàg. 26).

Per finalitzar amb aquest marc d'àmbit més administratiu seguidament, es fa una breu referència al *tercer nivell de concreció* que s'estableix en el disseny curricular de l'àrea de les ciències socials i que es troba en relació amb els altres nivells, tot i que en uns termes molt més específics. La finalitat d'aquest nivell és la de concretar l'organització modular del segon nivell a l'aula és a dir: és la programació que per àrea o de forma interdisciplinària elabora el professorat. Per tant, ens situem en un nivell molt més elevat d'especificitat que vindrà determinat en funció de les característiques tant del grup classe com les pròpies del centre contemplant d'aquesta manera, la presa de decisions per part del docent dins del marc del projecte curricular de centre. Algunes de les indicacions que es donen des de la Generalitat per elaborar les programacions són: a) ajustar-les a les necessitats educatives de l'alumnat; b) contemplar els recursos

pedagògics que disposa el centre; i c) deixar l'opció lliure del professorat per a què esculli la metodologia didàctica més adient dins l'escenari educatiu concret.

Després d'aquesta breu revisió en relació a aquest marc més normatiu/administratiu, el qual s'ha intentat dibuixar des d'una perspectiva molt general, a continuació s'analitza com es concreten i es tradueixen aquests aspectes en les pràctiques educatives escolars prenent una vegada més, com a instrument d'anàlisi, la concepció constructivista representada de manera esquemàtica en el primer capítol d'aquest treball (figura 10).

Tradicionalment les ciències socials s'han concebut com a una matèria tancada, acabada i definitiva (Valls, 1990) la qual els professors l'ensenyaven mitjançant un model d'ensenyament centrat en transmissió - recepció i en què la majoria de vegades els alumnes assolien un aprenentatge memorístic-reproductiu, mecànic, repetitiu, sense cap sentit i/o significat. Actualment, es conceptualitza la matèria d'una manera molt més complexa, més enriquidora i amb molta més funcionalitat, fet que repercuteix al mateix temps i segons el Departament d'Ensenyament en la motivació dels estudiants: "si els resultats del coneixement de les ciències socials es donen ja per establerts de manera definitiva això incideix en una certa desmotivació per part de l'alumnat (pàg. 49).

No obstant això, en un estudi presentat per Quinquer (1997) que té com a objectiu estudiar la percepció dels alumnes adolescents de la ESO en relació el procés d'ensenyament - aprenentatge de les ciències socials es posa de manifest que les estratègies didàctiques utilitzades pels professors són majoritàriament les explicacions, el dictat d'apunts, la lectura del llibre de text i els exercicis d'aplicació. Estratègies generalment de tipus transmissiu per les quals els mateixos estudiants argumenten explícitament que, a classe s'avorreixen, els costa parar atenció i tenen la sensació que no aprenen.

Entwistle i Smith (1999) dins de la línia general d'investigació que fa referència a les teories implícites i les metodologies de l'ensenyament han demostrat una connexió directa entre la conceptualització que té el docent sobre la seva matèria, en aquests cas les ciències socials, i la manera que la presenta i la transmet als seus estudiants. Concretament tres enfocaments d'ensenyament eren localitzats dins de l'assignatura

d'història. Un primer enfocament es basa en la concepció de la història en termes aïllats i específics que es tradueix a les aules en unes explicacions simples, la majoria de vegades extretes íntegrament del llibre de text, i no es contempla en cap moment la dificultat que pot suposar la matèria per als estudiants.

El segon enfocament ve determinat pels professors que reconeixen que els estudiants poden tenir dificultats en comprendre i interpretar els aspectes abstractes que comporta l'assignatura d'història, però al mateix temps conceben el coneixement històric en sí mateix com a no problemàtic. A les aules el professor transmet el coneixement des de la seva perspectiva, és a dir tal i com ho entén ell i generalment ho fa mitjançant exposicions i discussions que no tenen cap sentit ni punts de connexió per enllaçar amb les vivències i/o experiències de l'alumnat.

El tercer enfocament anima i involucra als estudiants a pensar per sí mateixos sobre les qüestions que se'ls proposa, tenint com a objectiu principal que aquests arribin a construir per si sols el significat de la història. El professorat reconeix explícitament la dificultat i la complexitat de la comprensió d'aquesta matèria, fet que els permet incidir i treballar en aspectes per potenciar la comprensió no generalitzada, sinó pròpia i particular amb cada un dels estudiants. Aquest darrer enfocament se'l classifica com a la concepció que permet la consecució d'alts nivells de comprensió individual de la matèria, que condueix cap a un enfocament profund de la qualitat de l'aprenentatge.

Així doncs, en funció de com es conceptualitza la matèria (difícil/fàcil; problemàtica /no problemàtica; reproductiva/comprensiva etc.) i de quina sigui la concepció de l'ensenyament i de l'aprenentatge es determinarà en part, l'enfocament d'ensenyament adoptat pel professor de ciències socials. Des d'aquesta perspectiva, tenint present les tres concepcions presentades per Entwistle i Smith, podem afirmar que l'aprenentatge de la història no només consisteix en potenciar el record o la memorització i repetició de fets, conceptes o definicions, sinó que implica construir una representació de tipus narratiu que expliciti la relació entre causes i efectes per tal de poder comprendre la situació i posteriorment, elaborar un judici crític personal des de diferents perspectives. La mateixa idea és aportada per Benejam (1994, 1997) quan exposa que la percepció de l'alumne no es limita simplement en filtrar la nova informació, sinó que també li dóna

significat i la interpreta. Segons l'autora, les connexions i les relacions que construeix la ment entre el concepte que aprèn l'estudiant i les estructures mentals que ja disposa, poden ser d'una diversitat infinita, per la qual queda explicada la diversitat i l'originalitat del pensament humà.

En definitiva, en paraules d'Entwistle (1998) : "l'ensenyament de la història no només s'ha de centrar en descriure que ha passat o què va passar en un determinat temps, sinó també explicar el perquè va passar" (pàg. 2). Per comprendre la història, així com les altres ciències socials, els estudiants necessiten desenvolupar ambdós d'aquests sistemes de pensament i adquirir un coneixement base i un joc de models conceptuals que els ajudi a construir les seves pròpies explicacions i interpretacions.

L'estudi sobre com portar a terme els processos d'ensenyament - aprenentatge concretament en aquesta àrea curricular, es recull i es desenvolupa dins la línia d'investigació de la *didàctica de les ciències socials* que té com a objecte d'estudi orientar les intervencions educatives en el procés instructiu de les matèries socials. Tot seguit recollim un paràgraf de Pagès (1992) el qual defineix de manera sintetitzada però completa, la tasca d'aquest marc de coneixement:

> "(...) la finalitat de la didàctica de les ciències socials consisteix en analitzar les pràctiques d'ensenyament, la realitat de l'ensenyament de la geografia, la història i les altres ciències socials, les seves finalitats o propòsits, els seus continguts i els seus mètodes, per detectar i explicar els seus problemes, buscar solucions i actuar per transformar i millorar la pràctica de l'ensenyament i de l' aprenentatge".

Des d'aquesta àrea d'estudi s'assenyalen tres línies d'acció que poden orientar el procés d'ensenyament: a) l'*aprenentatge per recepció* resultat d'una metodologia pròpia dels mètodes més tradicionals; b) l'*aprenentatge per descobriment guiat o induït* i c) *l'aprenentatge per descobriment autònom.* Des del Departament d'Ensenyament s'adscriu el segon mètode com el més adient en l'ensenyament de les ciències socials i ho argumenta amb aquestes paraules: "l'ensenyament per descobriment guiat o induït permet als alumnes rebre informació suficient amb la qual posteriorment, el professor els implica en

preguntes o exercicis que pressuposin activitat i si pot ser, treball de grup almenys durant una petita estona de cada unitat lectiva" (pàg. 47).

Recuperant els principis que regeixen el nou sistema educatiu, tal i com ja s'ha fet referència en alguna altra ocasió, des del nostre punt de vista no existeixen ni es prescriuen unes metodologies didàctiques concretes per portar a terme el procés d'ensenyament - aprenentatge de les ciències socials. És el professor qui analitzant les circumstàncies del moment i tenint present el terme "ajustament" a l'escenari educatiu que l'envolta en aquell moment i/o en aquella situació, ha de saber escollir i analitzar les opcions més òptimes per desenvolupar en aquell determinat context. No obstant això, segons Quinquer (1997) els mètodes expositius segueixen ocupant un paper molt important i rellevant a les aules de l'educació secundària obligatòria.

Des de la didàctica de les ciències socials es puntualitzen diferents aspectes que considerem important d'assenyalar, ja que es troben directament relacionats amb l'enfocament general proporcionat al llarg del treball i que emmarca els nous objectius del sistema educatiu actual.

En primer lloc, un dels principis que condueix cap a una nova mirada envers aquesta àrea curricular és per la ja esmentada interdisciplinarietat inherent a les ciències socials. Per a Benejam (1999) aquesta és una de les problemàtiques que des de la didàctica no es té del tot resolta. Segons l'autora, els coneixements socials actuals encara responen a una referència disciplinar única. Per tant, es indispensable buscar el coneixement en un conjunt de disciplines socials que no es pot construir simplement per l'addició de totes aquestes matèries, sinó que és necessari construir un cos de coneixement social capaç de ser ensenyat i après en la escolaritat obligatòria.

Altres indicacions didàctiques que han estat suggerides per diferents autors es troben en relació a les consideracions generals respecte a l'alumnat, tant pel que fa a l'etapa vital en la què viuen durant l'educació secundària obligatòria, l'adolescència, com pels aspectes d'atendre i ajustar-se a la diversitat d'estudiants que poden conviure sota un mateix escenari. Així per exemple, Loste (1995) proposa que qualsevol activitat d'ensenyament - aprenentatge ha d'anar dirigida cap a: a) conèixer i detectar les idees

prèvies de l'alumnat, així com la motivació que presenten aquests envers la matèria; b) la mateixa activitat ha de ser proposada en diferents graus i nivells de dificultat per tal de què tots i cada un dels alumnes pugui realitzar i avançar cap a una construcció de coneixement pròpia; i c) totes les activitats que es despleguin a l'aula han de contenir els diferents tipus de continguts curriculars.

És d'especial interès les paraules proposades una vegada més per Benejam quan apunta que el procés d'ensenyament que es deriva de la teoria constructivista de l'aprenentatge ha de contemplar tres fases o moments didàctics bàsics: a) l'exploració del coneixement previ, b) la introducció de nous coneixements i la seva reestructuració i c) l'aplicació de les noves idees a la solució de problemes.

A part de totes aquestes característiques, cal considerar el fet que ens trobem davant d'estudiants adolescents i que per tant cal tenir en compte aspectes característics d'aquesta etapa que poden repercutir en el procés d'aprenentatge. És per això que és important de considerar aspectes com: a) que les activitats d'ensenyament - aprenentatge siguin variades i no excessivament llargues, b) que incloguin diferents ritmes didàctics que suposin diferents graus d'atenció i concentració c) que estiguin relacionades amb les experiències dels estudiants.... Des del curriculum, s'aconsella la combinació múltiple de metodologies d'ensenyament que podria anar des de les exposicions breus orals per part del docent al treball individual i/o a les reunions o el treball per grups.

Un altre aspecte clau que es destaca des de la didàctica de les ciències socials és que a totes les aules s'ha de potenciar la presència del món actual és a dir, la connexió amb la realitat social que envolta a l'estudiant amb la finalitat de comprendre el funcionament bàsic de les societats humanes i conseqüentment el món actual en què vivim.

Dins d'aquesta mateixa línia, Valls (1990) centrat en el procés instructiu de la història recomana, que l'ensenyament d'aquesta matèria ha d'estar en un primer moment directament relacionat amb les pròpies vivències i experiències dels estudiants per poder posteriorment en un segon moment, ampliar o generalitzar aquests coneixements històrics a altres situacions que potser queden més lluny i que per tant són menys immediates a la realitat dels alumnes. Amb aquest objectiu, l'autor proposa que s'ha de

partir del treball individual per a què cada alumne pugui relacionar i aplicar el contingut a les seves experiències: és a dir, pugui relacionar el contingut amb la seva vida o amb la dels seus familiars més propers. Una vegada establerta aquesta connexió es pot passar al treball collectiu, a través de la creació de petits grups- equips de treball per compartir diferents vivències. Finalment, es poden obrir diferents espais de debat en el que es comparteixen les situacions i experiències de tots els companys/es que integren el grup classe.

Una altra de les propostes que ens ha semblat interessant al llarg de la revisió bibliogràfica és la que planteja Hernández Cardona (1999) per organitzar els debats collectius que també apunta Valls. L'estratègia que proposa és la "teoria de jocs" que parteix del pressupòsit que els jocs constitueixen una autèntica estratègia d'ensenyament - aprenentatge dins de les ciències socials la qual està plenament consolidada, encara que, "escassament extensa i practicada dins les aules" (pàg. 20). Segons l'autor, la teoria permet contemplar una diversitat àmplia de fenòmens geogràfics, històrics i socials dins d'una dimensió no únicament de recordatori, sinó també comprensiva.

El jocs d'estratègia i simulació de rols es poden trobar avui dia molt ben treballats i desenvolupats a partir dels diferents paquets informàtics, o bé a través dels jocs de taula, llibre de joc, jocs d'equip etc., jocs que a més de potenciar els continguts propis de la matèria, impliquen i contemplen l'aprenentatge d'altres habilitats com per exemple, el coneixement i el respecte cap a les regles del joc, el treball en equip o les habilitats bàsiques que requereix qualsevol programa informàtic.

En relació als *recursos didàctics* que poden acompanyar i potenciar de manera positiva les diferents metodologies, s'accentua que tant el llibre de text com l'atles encara són els documents més emprats en l'ensenyament de les ciències socials (Sánchez i col. 1996). Tot i que aquests dos recursos són del tot eficaços i acceptables dins dels nous plantejaments, de vegades se'n fa un ús abusiu o un mal ús, ja que el treball consisteix simplement en "repetir" o "llegir" directament del llibre de text (Loste, 1995). Per assolir i complir amb els nous reptes que ens ofereix el nou sistema educatiu és del tot necessari obrir noves vies i donar entrada als nous recursos que es presenten per exemple, des de la tecnologia de la informació. Creiem interessant conèixer i integrar

els *materials informàtics* (multimèdia, CD- Rom, Internet) a les ciències socials per tal, i en la línia que apuntava Valls, d'oferir una panoràmica molt més propera i real dels continguts, així com l'aprenentatge d'habilitats tecnològiques necessàries per fer front als nous reptes del segle XXI.

Un altre tipus de material a tenir en compte és el *material projectable* (diapositives, pellícules, vídeos...) i el *material escrit no acadèmic* (diaris, revistes, colleccions...) que permeten d'una banda, apropar la matèria a la realitat de l'alumne i incrementar la motivació d'aquests envers la matèria i d'altra banda, aprendre procediments i habilitats com per exemple el de saber observar, descobrir, descriure, analitzar, comparar, generalitzar. A més a més d'aquest material, considerem que el *treball de camp* també pot significar indiscutiblement, una experiència enriquidora per a l'alumne potenciant també d'aquesta manera la recerca i la descoberta a partir del seu propi entorn.

En definitiva, i en relació a la gran quantitat de recursos, instruments, eines i metodologies didàctiques que són importants de contemplar davant la gran diversitat de situacions educatives trobem interessant la frase que diu: "la imaginació- i no la fantasia- resulta una potencialitat essencial a desenvolupar en el curriculum de les ciències socials" (pàg. 48; curriculum, àrea de les ciències socials).

En la mateixa línia, estaríem plenament d'acord amb les paraules de Batllori i Pagès (1988) quan defensen la proposta d'un curriculum obert de les ciències socials, ja que si s'utilitza com a una pauta inamovible i rígida perdria el seu valor com a eina que ha de facilitar la intervenció pedagògica.

Tenint en compte aquestes consideracions, a continuació s'enfoca la mirada en l'avaluació d'aquesta matèria curricular.

2- Consideracions generals de l'avaluació del procés d'ensenyament - aprenentatge a l'educació secundària obligatòria i dins l'àrea curricular de les Ciències Socials, la Geografia i la Història.

Tot seguit, ens agradaria fer referència a alguns dels aspectes bàsics en relació a l'avaluació dins d'aquesta àrea curricular concreta. Al mateix temps es pretén la realització d'una síntesi general que englobi i reculli les diferents i principals consideracions presentades al llarg d'aquesta revisió teòrica.

En el capítol I ens hem centrat en l'element *avaluació* que, actualment, i tenint present d'una banda, els nous objectius que es proposa a l'ESO i d'altra banda, la concepció constructivista del procés d'ensenyament - aprenentatge té com a funció general la de contribuir, facilitar i potenciar la consecució dels objectius en tots i cada un dels estudiants.

Com s'ha exposat en el capítol II l'educació secundària obligatòria proposa uns objectius amplis per cobrir les necessitats i reptes que planteja el segle XXI i que van molt més enllà dels objectius que regia la LGE. Des d'aquesta perspectiva, actualment els aprenentatges no són purament "acadèmics", no se centren majoritàriament en "continguts conceptuals" i no esdevenen d'una simple còpia o reproducció, producte de la "memòria mecànica", sinó que la construcció de l'aprenentatge adquireix una vessant molt més àmplia que contribueix a la formació integral de la persona "*aprenent a viure, aprenent a ser, aprenent a fer i aprenent a sentir*" frase presentada per Delors (1996) i que, pensem que exemplificaria de manera general tot el ventall d'objectius establerts.

Així mateix, actualment i dins dels nous plantejaments curriculars, les ciències socials es planifiquen amb la intenció de contribuir a la consecució dels objectius generals d'etapa. El desplegament d'activitats d'ensenyament - aprenentatge que es propicia des d'aquesta matèria curricular no és simplement per "millorar la memòria" o establir "aprenentatges mecànics", sinó que aquestes activitats es realitzen amb la finalitat de desenvolupar un munt d'habilitats, capacitats i estratègies que, juntament amb altres àrees curriculars tenen com a objectiu la consecució dels objectius generals d'etapa.

A continuació s'enfoca la mirada en estudis que contemplen la integritat de les tres temàtiques: **l'avaluació a la secundària obligatòria i en les ciències socials.**

Existeixen vàries recerques que posen de manifest que, en general dins d'aquest camp no es percep un canvi profund i exhaustiu que ens indiqui que s'han abandonat del tot els plantejaments que caracteritzaven el sistema educatiu tradicional.

Així per exemple, els resultats de la investigació portada a terme per Villa i Alonso Tapia (1997) constaten que davant d'un total de 300 preguntes d'examen d'una mostra de professors de BUP i FP procedents de quatre centres diferents, el 66,24% de les preguntes plantejades en l'àmbit de les ciències socials, avaluen simplement el record del que s'havia estudiat, el 28,51% són preguntes que avaluen algun tipus de comprensió de conceptes i només un 2,34% de les preguntes requereixen la demanda d'algun tipus d'aplicació dels coneixements adquirits.

En la mateixa línia, Alonso, Gil i Torregrosa (1995) posen de manifest a partir de l'anàlisi de 520 activitats d'avaluació procedents d'una mostra d'exàmens de secundària, que un 95´2% d'aquestes activitats requereixen simplement un aprenentatge de tipus repetitiu. Els autors confirmen que la majoria de professors no són conscients de les carències o les repercussions negatives que significa aquest tipus d'activitats en el moment d'impulsar un aprenentatge significatiu.

Aquests resultats ens suggereixen que en alguns casos l'avaluació, centrada dins l'àrea de les ciències socials, no està contribuint de manera satisfactòria en la consecució dels objectius que es plantegen en l'educació secundària obligatòria. Si s'han definit i s'ha apostat per uns "renovats" objectius dins d'aquesta etapa i dins d'aquesta àrea, aleshores creiem indispensable, que l'avaluació també s'hauria de re-definir per tal de poder contemplar aquests aspectes i així complir amb una funció diferent de la que se li havia atorgat dins del sistema educatiu tradicional.

Conscient d'aquest canvi i d'aquesta nova conceptualització que ha d'adquirir l'avaluació dins dels nous plantejaments educatius, Alonso Tapia (1997) davant els resultats obtinguts mitjançant la seva recerca, proposa un total de tres models generals

d'avaluació de les ciències socials. Aquesta proposta l'elabora amb la finalitat de proporcionar al professorat d'aquesta àrea i més concretament, als del primer cicle de secundària, prototips generals que serveixin de guia per dissenyar les seves pròpies avaluacions, ressaltant la importància de contemplar les diferents tipologies de continguts. Aquests tres models d'avaluació són els que s'exposen a continuació::

1) Un primer model és el de l'*avaluació dels coneixements previs* que des del nostre punt de vista, correspondria a l'avaluació inicial. Quan els alumnes accedeixen a l'ESO s'espera que tinguin construïts des de l'educació primària, certs coneixements i habilitats que els permeti llegir, interpretar i comprendre fonts d'informació pròpies de les ciències socials, com per exemple, mapes, taules, gràfics etc. ja que aquest coneixement constitueix la base per a la construcció de nous aprenentatges. Un primer pas que hauria de realitzar el professorat de secundària és el d'avaluar aquest coneixement per tal d'esbrinar fins a quin punt els requisits bàsics estan assolits. En definitiva, es tracta de determinar alguns aspectes de les "estructures d'acollida" que disposa l'alumne per tal de conèixer les possibilitats de rebre amb èxit els nous continguts (Quinquer, 1997).

2) El segon model el titula *avaluació en profunditat de la comprensió conceptual i la capacitat de raonament*. Parteix del principi de què cal avaluar de manera contínua en el mateix decurs de les classes, per tal de comprovar si els alumnes van construint les representacions correctes del que se'ls ensenya, així com si són capaços d'aplicar aquest coneixement a la solució de problemes. En termes generals, aquest model tracta d'una banda, d'explorar en profunditat les representacions conceptuals construïdes pels estudiants, evidenciant si aquestes són correctes i adequades. D'altra banda, si aquestes representacions més conceptuals són compreses a partir de la transferibilitat i l'aplicació d'aquest coneixement a altres situacions. La manera de portar a terme aquesta avaluació és la d'observar individualment a l'estudiant davant la resolució d'una tasca que impliqui l'aplicació dels coneixements adquirits. Al mateix temps que s'observa, se li va formulant una sèrie de preguntes que permetin conèixer les raons de la seva actuació.

3) Finalment, un tercer model d'avaluació és l'anomenat *avaluació sistemàtica d'esquemes conceptuals i capacitats* que sorgeix amb l'objectiu d'avaluar, no només els conceptes que els alumnes han adquirit, sinó el grau en què han construït les diferents

capacitats reflectides en els objectius terminals. Aquest model es presenta com a complementari del segon model, ja que parteix del pressupòsit que encara avui dia, el professorat té que avaluar un gran nombre d'alumnes essent difícil el fet de poder observar i avaluar els estudiants de manera individual. Alguns mètodes i instruments que es proposen per portar a terme aquest tipus d'avaluació és mitjançant tasques de categorització, mapes conceptuals, la capacitat de llegir gràfics etc., instruments que possibiliten avaluar en un mateix moment, un gran nombre d'alumnes, i no únicament contemplen esquemes conceptuals sinó també, la capacitat de relació, d'aplicació, de comprensió o de transferibilitat a noves situacions.

La importància del canvi de conceptualització de l'avaluació dins del nou sistema educatiu també és considerat i analitzat per Barrocal i Trapero (1997) quan afirmen que si volem millorar el procés d'aprenentatge de les ciències socials és necessari incidir i portar a terme un procés avaluatiu complet i ampli que segons els autors, hauria d'estar composat bàsicament per tres fases: a) la *fase inicial* que té per objectiu no només el de detectar els coneixements previs sinó també el de conèixer el focus d'interès dels estudiants i preparar adequadament la intervenció educativa; b) la *fase formativa* en què el professorat ha d'estudiar el grau de formació dels alumnes i comprovar el nivell d'aprenentatge en cada unitat didàctica. Per portar a terme aquestes dues primeres fases, els docents haurien d'emprar els instruments de l'observació sistemàtica, l'anàlisi d'un diari de tasques o la realització de diferents tipus de proves tot i que aquestes no haurien d'estar sotmeses a la qualificació per part del professor, sinó que haurien de ser corregides i valorades pels propis estudiants; i c) una tercera fase que proposen els autors per completar l'avaluació de les ciències socials és mitjançant *l'autoavaluació* i *l'ensenyament correctiu* per tal de: "trencar amb la idea de què aquesta és una àrea de simple memorització on l'alumne se'l qualifica amb una nota enlloc de tenir en compte les activitats que realitza al llarg de tota la unitat" (pàg. 337),

L'ensenyament correctiu consisteix en la realització d'activitats d'ampliació i recuperació que no han de ser considerades com a extraordinàries, d'imposició i/o càstig, sinó que s'han de realitzar en el decurs del desenvolupament del procés d'ensenyament - aprenentatge. D'aquesta manera, les *activitats d'ampliació* tenen per objectiu, tal com el mateix nom ho indica, la possibilitat d'ampliar la matèria en funció de les expectatives i

dels interessos dels alumnes. Al mateix temps, han de promoure l'adquisició d'un ampli ventall de mètodes, tècniques i habilitats per afrontar les ciències socials. Aquestes activitats haurien de ser proposades als estudiants els quals hagin superat els objectius establerts. Les *activitats de recuperació* han de ser utilitzades per corregir i consolidar els objectius bàsics previstos pels alumnes que no els han assolit en un primer moment.

Fins aquí, s'ha remarcat el fet que, no només s'han d'observar o valorar coneixements conceptuals que la majoria de vegades es poden aprendre mitjançant la memòria mecànica o comprensiva, sinó que també és important tenint present els objectius que defineixen l'etapa de l'educació secundària obligatòria i l'aprenentatge de continguts procedimentals i actitudinals (Bernaldo i col, 1995).

Per poder conèixer el progrés i el desenvolupament de tot aquest ventall de fets, conceptes, sistemes conceptuals, procediments, valors, actituds i hàbits en cada un dels estudiants, no n'hi ha prou en fer ús de l'instrument més bàsic i tradicional que caracteritza l'avaluació dels aprenentatges que majoritàriament és l'examen, sinó que és necessari contemplar i utilitzar un gran catàleg d'instruments i formes d'avaluació, que junts constitueixin un sistema complex en el moment de conèixer, entendre i interpretar el procés de construcció de coneixement de cada un dels estudiants.

En resum, considerem que l'enfocament que proporcionen els nous plantejaments de la reforma a l'àrea curricular de les ciències socials, s'allunya considerablement del procés d'ensenyament - aprenentatge més tradicional que caracteritzava aquesta matèria. Actualment, el procés instructiu en aquesta àrea no només potencia l'aprenentatge de dades, definicions, noms o esdeveniments de manera mecànica i memorística, sinó que ha d'anar molt més enllà i afavorir l'aprenentatge d'habilitats molt més complexes com per exemple, la comprensió, la reflexió, l'aplicabilitat, la transferibilitat dels coneixements a noves situacions etc. objectius propis de l'aprendre a aprendre.

D'aquesta manera, des de les ciències socials també es contribueix al desenvolupament del conjunt d'habilitats, estratègies i capacitats contemplades en els objectius generals d'etapa. No obstant això, aquest plantejament implica una nova manera d'ensenyar, d'aprendre i d'avaluar molt diferent de la que s'ha estat realitzant al llarg de tants anys.

El fragment que es recull a continuació expressa la necessitat d'aquest canvi, no únicament centrat en l'avaluació, sinó en tot el conjunt que integra el procés d'ensenyament - aprenentatge. Així mateix, ens permet finalitzar aquest darrer apartat de la revisió teòrica enllaçant amb el punt de partida que s'exposa i es descriu en el primer capítol, fent-nos entreveure una vegada més, que tots els elements que caracteritzen el procés instructiu es troben del tot connectats i interrelacionats, formant d'aquesta manera un circuit curvilini complex.

> "començar a parlar de qualsevol millora ens obliga a tenir present que l'educació és un sistema d'elements interdependents i que no es pot tocar un element sense que els altres es vegin afectats...això significa que tindrem més probabilitats d'èxit si iniciem la millora de l'avaluació dins d'un projecte més global que incorpori tots els elements que hi estiguin relacionats" (Martínez- Olmo, 1999).

Anàlisi dels procediments d'avaluació del resultat de l'aprenentatge.

"L'avaluació són els exàmens" (alumne B33).

"Cada professor té una manera d'explicar diferent. Si tu coneixes com explica aleshores ja saps com li has de dir en l'examen. Els hi agrada que els hi posis com ho han dit ells" (alumne B31).

"Jo normalment *empollo* perquè si ho poso com el llibre segur que estarà bé" (alumne A42).

1- Plantejament de l'estudi.

1.1. Delimitació i justificació de la recerca.

Aquest estudi parteix de la necessitat de promoure la reflexió sobre les decisions i actuacions que prenen de manera sistemàtica i planificada professors i estudiants de l'educació secundària obligatòria respecte de l'avaluació del resultat de l'aprenentatge.

La perspectiva teòrica des de la que es planteja aquest treball si situa en el marc constructivista de l'aprenentatge i l'ensenyament. Des d'aquesta perspectiva, l'avaluació de l'aprenentatge s'entén com un procés reflexiu fonamentat en l'anàlisi del procés d'ensenyament - aprenentatge; és a dir, es considera com a un mitjà per facilitar el coneixement i la regulació d'aquest procés. No obstant això, el problema que aquí es planteja és que no sempre la informació i/o els resultats derivats de les pràctiques avaluatives suposen una reflexió i conseqüentment, una regulació de la pràctica educativa.

El nostre interès per analitzar l'avaluació del resultat de l'aprenentatge sorgeix d'experiències anteriors viscudes com a estudiant i d'experiències actuals com a docent. Des de la primera perspectiva, de ben segur que tots els lectors podem recordar l'època anomenada de *l'avaluació,* que no era res més que la realització d'un munt d'exàmens en els quals l'objectiu era demostrar tot allò que s'havia après. És a dir, a partir de l'elaboració d'unes proves proposades generalment a final de curs, els professors jutjaven l'aprenentatge construït al llarg del procés. Posteriorment, lliuraven un número generalment quantitatiu, que informava del grau d'èxit /fracàs i conseqüentment indicava si havies de tornar a estudiar per passar "l'examen de recuperació" del setembre o bé, podies passar l'estiu "*sense estudiar*". Ens atreviríem a afirmar, que les sensacions que es desperten amb el record d'aquestes situacions és la de tensió, d'estrès, d'una gran responsabilitat i d'una experiència negativa viscuda per tots els estudiants de les diferents èpoques i dels diferents nivells educatius.

Per altra part, la nostra experiència com a docents en diferents cursos i seminaris dirigits a la formació de professorat majoritàriament de l'educació secundària ens permet verificar la dificultat de la formació en el sentit que, encara que aquesta estigui ben

plantejada tingui una repercussió en la pràctica dels docents. És a dir, que arribi a modificar les decisions i actuacions dels professors a l'aula. Al mateix temps, l'experiència d'aquests anys com a docent dels estudis universitaris de psicologia em mostra que l'avaluació no és una tasca fàcil i generalment, planteja dubtes i interrogants que no es resolen amb l'aplicació d'unes regles fixes i estandarditzades derivades del marc teòric. En aquest sentit, des de les diferents perspectives es posa de manifest la necessitat de plantejar estudis com el que presentem en aquesta tesi.

Altrament, el nostre interès en l'estudi de l'avaluació esdevé dels resultats i les conclusions obtingudes en investigacions prèvies realitzades dins l'àmbit universitari (Pérez Cabaní i Terradellas, 1996a i b; Carretero i Rafel, 1998; Pérez Cabaní, Carretero, Palma i Rafel, 2000). Aquests estudis ens han proporcionat una sèrie de criteris i indicadors que semblen tenir rellevància en el moment de determinar la qualitat dels processos d'ensenyament- aprenentatge. Això ens ha suggerit un conjunt d'interrogants que ens han conduït i motivat al plantejament de noves recerques dins d'aquesta mateixa via d'investigació.

Alguns dels resultats generals derivats d'aquestes investigacions són a grans trets els que exposem a continuació: els factors que determinen les decisions que prenen els professors universitaris respecte a l'avaluació sorgeixen de: a) la concepció que tenen ells sobre què significa ensenyar i què significa aprendre; b) les concepcions epistemològiques sobre la matèria (quin contingut és més rellevant per a què els alumnes aprenguin); c) d'algunes condicions que defineixen el context (nombre d'alumnes, falta de temps per corregir...). Aquests factors són explicitats verbalment pels professors durant la realització d'entrevistes. No obstant això, no sempre és possible identificar-los en l'activitat avaluativa que realitzen. D'altra banda, els resultats d'aquests estudis també posen de manifest que l'avaluació se centra quasi exclusivament en l'avaluació sumativa, que l'instrument per excellència és l'examen i com les preguntes i les demandes que formula el professor als seus alumnes a través d'aquest examen, condiciona l'enfocament d'estudi/aprenentatge, així com determina, en part, els resultats acadèmics.

Davant aquests antecedents, ens sembla interessant i necessari obrir noves propostes d'investigació que analitzin en profunditat l'avaluació de l'aprenentatge i que permetin

conèixer com els alumnes van construint progressivament les seves concepcions a través del que el professor diu, fa i avalua i com en funció de l'activitat educativa desplegada pels docents, van ajustant les seves decisions i actuacions respecte a què aprendre i com aprendre-ho. Estudiar com es construeixen aquests processos ens permetrà, al nostre entendre, assolir un dels objectius generals que es proposa amb la realització d'aquest estudi, que a grans trets, és el de contribuir al coneixement del procés d'ensenyament - aprenentatge a través de l'anàlisi d'una parcella de l'avaluació per entendre el seu funcionament i posteriorment, proposar alternatives per a la consecució d'un aprenentatge de qualitat en tots i cada un dels estudiants.

Dins d'aquesta línia d'investigació centrada en l'avaluació de l'aprenentatge, el nostre interès se centra en enfocar la mirada en el coneixement de les decisions i actuacions que prenen de manera sistemàtica i planificada els professors i estudiants en el moment de determinar *l'avaluació del resultat de l'aprenentatge.*

Dins d'aquesta delimitació de l'objecte d'estudi, som conscients de què: a) centrar l'estudi en l'avaluació del resultat de l'aprenentatge implica enfocar la mirada únicament en l'avaluació d'un sol element del procés d'ensenyament - aprenentatge, restringint d'aquesta manera la totalitat del concepte tal i com s'ha defensat en la primera part del treball; b) al pretendre analitzar la part més conscient i intencional de l'avaluació, deixem de banda altres aspectes més implícits, ocults que no es tenen en compte. És a dir, degut a la complexitat del constructe poden haver moltes activitats, intencions, tasques que es desenvolupen en el dia a dia dins l'aula i que formen part del procés d'avaluació i en canvi no es contemplen en aquest treball.

Així mateix, l'estudi es delimita en l'etapa de l'educació secundària obligatòria per: a) descriure i analitzar els aspectes inherents als nous plantejaments curriculars que comporten canvis substancials en la seva estructura i organització; b) estudiar la incidència que ha suposat la reforma educativa en els tres nuclis del triangle interactiu (professorat, alumnat i contingut), analitzant l'adaptació/integració d'aquesta nova estructura i c) per què ja des de la administració educativa existeix la preocupació per la inadaptació dels alumnes d'ESO en el nou sistema educatiu.

També es va creure oportú concretar l'estudi en la matèria curricular de les ciències socials per les raons que s'exposen a continuació: a) considerant les paraules de Roca (1998): "el procés d'avaluació varia en funció de la tipologia de la matèria que s'ha d'avaluar" (pàg. 176). Delimitar l'estudi en una mateixa àrea curricular ens pot ajudar a entendre i aprofundir molt més en el coneixement i l'anàlisi de l'activitat avaluativa que es porta a terme; b) perquè les ciències socials s'han caracteritzat tradicionalment per la transmissió de sabers verbals, potenciant com a únics i exclusius els continguts conceptuals amb què es pretenia que els alumnes repetissin i reproduïssin dins del model cultural establert. És veritat, que aquest model era el que predominava en totes les àrees curriculars, però en el cas de les ciències socials es fa encara més palesa per la seva naturalesa i els seus objectius educatius (Monereo i col. 1998); i c) perquè segons Pagès (1997) l'avaluació és un dels aspectes menys estudiats en la investigació dedicada a les ciències socials. És precisament per tot això, que ens sembla interessant de conèixer, a partir de les explicacions dels professors i els estudiants i l'anàlisi de documents escrits, quin és el procés d'ensenyament - aprenentatge que es desplega i es potencia actualment en aquesta matèria curricular, així com analitzar com contribueix a la consecució dels objectius proposats en l'educació secundària obligatòria.

Davant aquest plantejament, pensem que és necessari delimitar l'estudi bàsicament per tres raons: en primer lloc, perquè l'avaluació dels aprenentatges segueix essent en l'actualitat una de les funcions més importants però al mateix temps, una de les més problemàtiques i preocupant dins del sistema educatiu (Roca, 1998; Coll i Onrubia, 1999 i Gibbs, 2000). En segon lloc, perquè si volem obtenir elements per a la reflexió de la reforma educativa és necessari analitzar en primer lloc, els aspectes explícits que són els que en definitiva guien les intencions educatives que presidiran la planificació i el desenvolupament del procés instructiu (Coll i Martín, 1993). Finalment, i considerant les paraules de Coll (1999) perquè: "davant l'enorme quantitat i heterogeneïtat de variables de qualsevol activitat d'ensenyament - aprenentatge, la selecció és inevitable i podríem inclús dir, que és desitjable" (pàg. 20).

Aquest estudi es justifica doncs, per l'interès de conèixer i analitzar les decisions i actuacions que prenen professors i estudiants de l'educació secundària obligatòria i concretament dins la matèria de ciències socials sobre l'avaluació del resultat de l'aprenentatge. Aquest coneixement constituirà la base per proposar un instrument que

permeti promoure la capacitat de reflexió i d'autoavaluació sobre la pràctica de l'avaluació. Amb la construcció d'aquest instrument, composat per diferents pautes d'autointerrogació es pretén i amb paraules de Sanmartí (2000): "ensenyar a aprendre, a avaluar-se i a autorregular-se" aspectes inherents a un ensenyament i un aprenentatge de qualitat.

1.2. Objectius de la recerca.

L'objectiu general és el d'analitzar procediments d'avaluació del resultat de l'aprenentatge en l'educació secundària obligatòria i de ciències socials, per tal de cercar els aspectes que generen conflicte[1]. A partir d'aquests aspectes es construeix un instrument que té per finalitat afavorir la capacitat de reflexió i d'autoavaluació de professors i estudiants respecte de l'avaluació de l'aprenentatge a partir del coneixement de:

a) les decisions i actuacions que prenen respecte de l'avaluació del resultat de l'aprenentatge tres professors amb formació inicial acadèmica diferent (mestre; llicenciat i mestre/llicenciat) i que imparteixen una mateixa matèria en diferents grups - classe.

b) la percepció que tenen respecte de l'avaluació del resultat de l'aprenentatge, estudiants de diferents grups classe i amb diferent rendiment acadèmic i analitzar el conjunt d'actuacions i decisions que prenen davant el procés d'estudi/aprenentatge de la matèria.

Aquest objectiu general es concreta en els **objectius específics** següents:

1. Conèixer la concepció que tenen els professors de:

- L'avaluació.
- La matèria.
- El procés d'ensenyament - aprenentatge de la matèria en els diferents grups – classe.

[1] Entenem que hi ha *conflicte* quan no existeix una idea clara en el moment de donar resposta a una qüestió (per exemple: quan no se sap massa bé com avaluar els procediments o actituds o bé, com portar a terme una avaluació que sigui "objectiva" etc.).

- Dels grups - classe en els quals imparteixen una mateixa matèria.

2. Conèixer les idees que expliciten els professors de:

- Les decisions i actuacions que prenen respecte de l'avaluació del resultat de l'aprenentatge en els diferents grups - classe.
- La informació que proporcionen als estudiants sobre aquestes decisions preses en relació a l'avaluació en els diferents grups - classe.

3. Conèixer la concepció que tenen els alumnes dels diferents grups - classe de:

- L'avaluació.
- Les actuacions i decisions del procés d'ensenyament - aprenentatge de la matèria.
- Del seu grup - classe.

4. Conèixer les idees que expliciten els alumnes de:

- La informació i el coneixement que tenen de l'avaluació.
- Les actuacions i decisions que prenen per estudiar la matèria.

5. Conèixer els procediments d'avaluació del resultat de l'aprenentatge en els diferents grups - classe a través de les anàlisis dels instruments utilitzats.

6. Comprovar el grau de coincidència dels procediments d'avaluació a través de les diferents fonts d'informació analitzades.

7. Cercar les semblances i diferències dels diferents procediments d'avaluació del resultat de l'aprenentatge en base el model teòric amb la finalitat de proposar un instrument per promoure la reflexió i l'autoavaluació de professors i estudiants.

2- Disseny i mètode de la recerca.

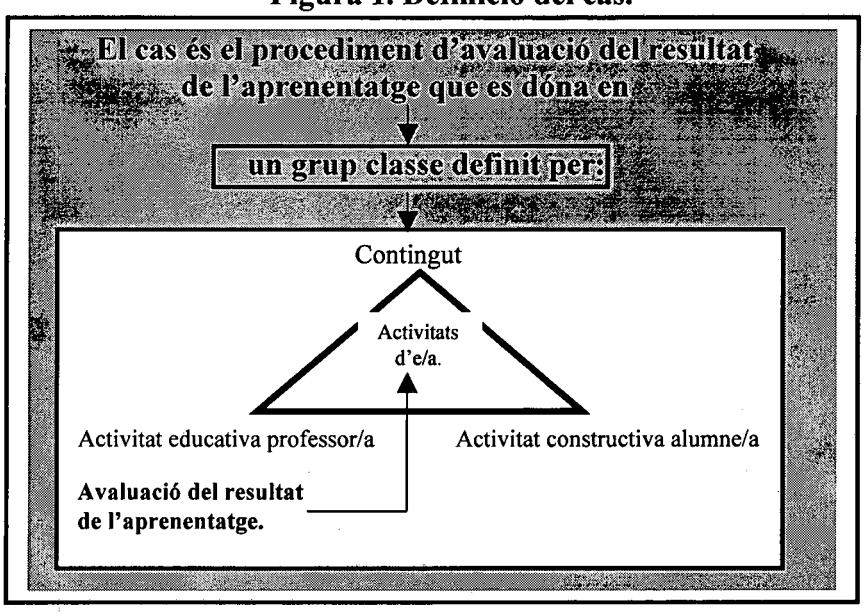
2.1. L'estudi de casos com a mètode.

El disseny d'aquest estudi és de caràcter mixt (Patton, 1990) en tant que la recollida de dades així com el grau de participació de l'investigadora se situa dins d'una perspectiva més quantitativa, mentre que el disseny i l'anàlisi de les dades pren un enfocament més característic de la perspectiva qualitativa.

El mètode seleccionat ha estat l'estudi de casos. Aquest mètode constitueix un dels models generals d'investigació en ciències socials i consisteix, en termes generals, en una descripció i una anàlisi detallada d'unitats socials o d'entitats educatives considerades úniques Adelman i altres autors (1980; citat per Stake, 1998) ho defineixen amb el terme de "paraigües" ja que engloba una família d'estratègies d'investigació que tenen en comú l'estudi d'un cas. És a dir, se centra en la recollida i selecció de la informació de diferents factors els quals es refereixen pràcticament a una mateixa persona, situació o esdeveniment.

Tenint present els objectius que es pretenen amb la realització de la recerca anomenem cas a cada un dels procediments d'avaluació del resultat de l'aprenentatge que tenen lloc en els diferents grups classe.

Figura 1. Definició del cas.



Algunes de les raons que expliquen l'elecció d'aquest mètode són: en primer lloc, partim del pressupòsit que cada grup - classe presenta una sèrie de característiques particulars que el fa ser únic, diferent i irrepetible. En segon lloc, considerem la importància de comprendre la pràctica de l'avaluació del resultat de l'aprenentatge situada dins del seu context, aspecte que quedaria establert a partir de la descripció dels subjectes, dels grups - classe i del centre en el qual se situa. Des d'aquesta perspectiva, l'estudi de casos considera les persones i els contextos com a un tot tractant de comprendre la situació dins del seu propi marc de referència.

Altres raons que ens han portat a seleccionar aquest mètode les presenta Stake (1998) qui defineix l'estudi de casos a través de les característiques següents:

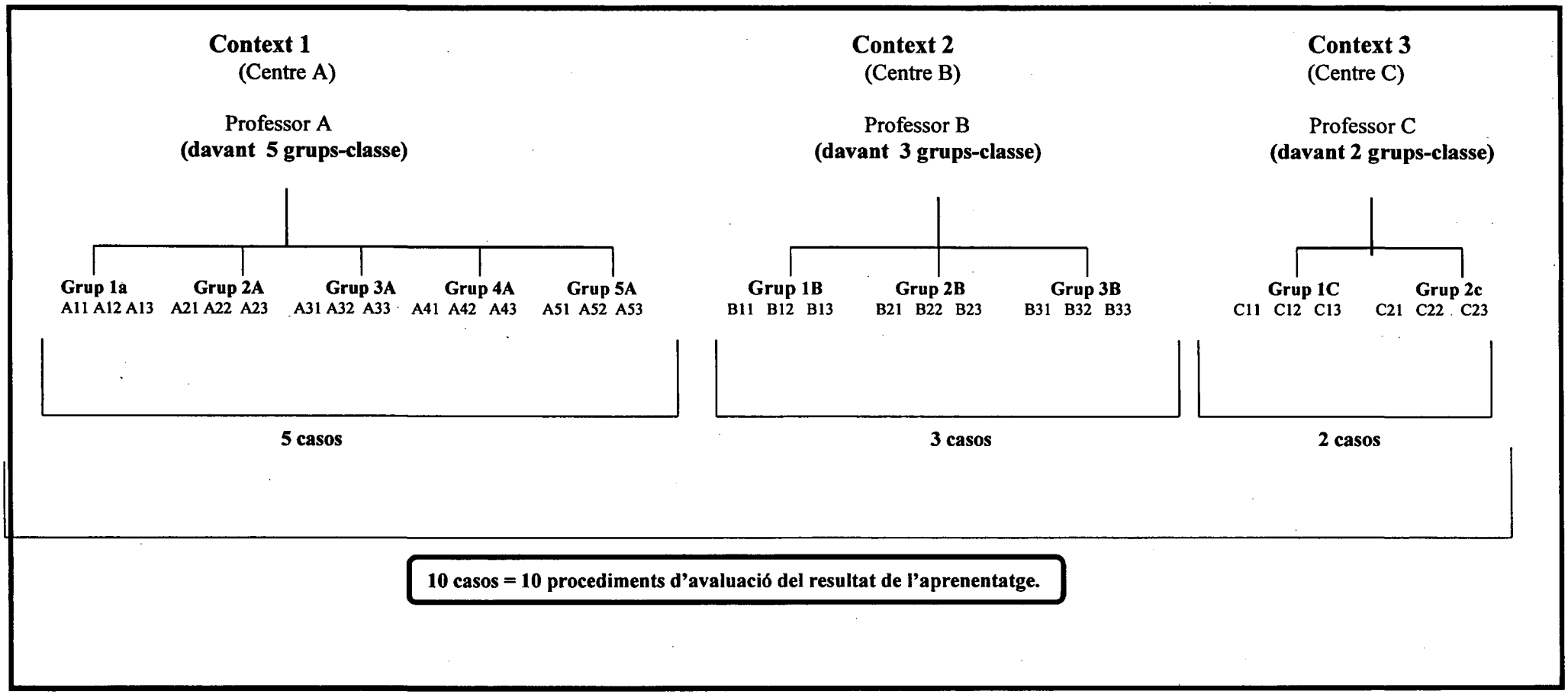
a) Els estudis se centren en nivells més acotats del sistema (en el nostre cas el grup classe).
b) Es reconeix la complexitat, diversitat i multiplicitat del fenomen educatiu enfocant l'estudi en aspectes pràctics, específics i concrets.
c) Els estudis se centren en la comprensió de fets o esdeveniments educatius ressaltant la teoria i tenint en compte els valors i la subjectivitat dels participants així com, la relació entre l'investigador, els subjectes i les situacions sobre les quals s'investiga.
d) El producte final d'un estudi de casos és una descripció rica del fenomen objecte d'estudi que inclou tantes variables com sigui possible i mostra la seva interacció. Aquesta descripció sol ser qualitativa tot i que pot ser compatible i fins i tot complementària amb anàlisis quantitatives.
e) Pot ser contemplat com: un mitjà de formació de professionals i estudiants, com una modalitat d'investigació educativa i com un instrument de coneixement d'un subjecte, fenomen, o situació amb la finalitat de diagnosticar, avaluar i orientar.

Davant aquestes consideracions, l'estudi té un caràcter descriptiu i explorador més que experimental en el sentit de controlar variables específiques i establir relacions causals per a la generalització. La informació derivada de l'estudi de casos com a mètode ens ha de servir per: a) obtenir una descripció significativa sobre els procediments d'avaluació del resultat de l'aprenentatge definits i b) aquesta descripció ha d'esdevenir un mètode per detectar les problemàtiques més generals que ens permeti proposar un instrument

per reflexionar i conseqüentment incidir i millorar la pràctica educativa, concretament de l'avaluació de l'aprenentatge.

Tot seguit s'exposa de manera gràfica el disseny de l' estudi en el qual a part de figurar la distribució dels subjectes, constitueix la guia general per a l'organització de l'estudi de casos.

Figura 2. Esquema del disseny de l'estudi de casos.



* Amb el mateix plantejament de la revisió teòrica, entenem per context educatiu, la complexitat d'elements i variables que caracteritzen el centre, mentre que grup-classe es refereix en l'àmbit més reduït on té lloc el procés instructiu definit pels tres eixos del triangle interactiu.

2.2. Subjectes de l'estudi i mostra.

Professors i estudiants de primer curs de l'educació secundària obligatòria que imparteixen la matèria de ciències socials i que estiguin implicats en un procediment d'avaluació del resultat de l'aprenentatge.

Dins la **recerca general** en què s'emmarca aquest treball la unitat de mostreig va ser el que anomenem procediment de l'avaluació del resultat de l'aprenentatge. El mostreig s'ha fet per representativitat teòrica establerta en base els criteris següents:

2.2.1. Criteris per a la selecció dels centres de secundària:

a) Recerca general: Els criteris que es van establir en la recerca general per a la selecció dels centres van ser:

1. **Any inici de la reforma:** centres els quals fes més d'un curs que s'hagués implantat la reforma educativa en tots els nivells. És a dir, seleccionar els centres que ja havien superat l'etapa de l'experimentació i la teorització, podent analitzar d'aquesta manera diferents aspectes respecte la seva concreció en els centres. És per aquest motiu que la mostra es va concretar en instituts de la comarca de l'Alt Empordà.
2. **Característiques socio-econòmiques i territorials de la població:** les característiques dels instituts d'educació secundària han de ser representatives de: a) un nivell socio - econòmic mig - baix i b) la diversitat de poblacions de la nostra província (context rural, urbà i costaner).
3. **Tamany del claustre:** centres que tinguin entre 60 i 70 professors i professores.
4. **Procedència del centre abans de la reforma:** centres procedents dels estudis de BUP i COU o bé de Formació Professional.

Parallelament als criteris específics de la selecció dels professors que s'expliquen a continuació, la mostra del projecte general va seleccionar un total de 8 instituts d'educació secundària que complien amb els criteris establerts.

b) Treball de tesi: Tenint en compte els criteris definits per al mostreig del professorat, algunes característiques generals dels centres que han estat seleccionats, concretament per aquest estudi, són les que es representen en la taula següent:

Taula 3. Algunes dades descriptives dels centres.

Context	Professor	Característiques socio-econòmiques de la població.	Procedència centre abans de la reforma.	Núm. Professors en el centre.	Alumnat procedent de:
I.E.S. A	A	Mig - baix	BUP i COU	68	Costa
I.E.S. B	B	Mig - baix	Formació Professional.	62	Barriades (zona perifèrica) de la capital de comarca.
I.E.S. C	C	Mig - baix	BUP i COU	60	Centre capital de comarca i pobles del voltant.

Com mostra la taula els tres centres presenten una mateixa tipologia d'alumnat d'un nivell socio-cultural econòmic mig baix. El context que envolta l'IES A és costaner (pertany a una de les comarques de la Costa Brava), mentre que els altres dos pertanyen a la mateixa capital tot i que els estudiants procedeixen de llocs diferents. L´IES B acull els estudiants de les barriades del voltant de la població i en l´IES C s'hi troben els alumnes del centre ciutat i dels pobles veïns (pobles petits dedicats majoritàriament a l'agricultura i a la indústria). El nombre de professors en el claustre és similar en els tres centres i respecte la seva procedència abans de la reforma, els IES A i C s'hi cursava el B.U.P. i el C.O.U. mentre que en l'IES B s'hi impartien els estudis de Formació Professional.

2.2.2. Criteris per a la selecció de professors i estudiants:

a) Recerca general: Els criteris van ser:

1. **Àrea curricular:** Amb el propòsit d'establir un grup reduït de professors i professores per facilitar un espai d'intercanvi i collaboració la recerca s'ha delimitat en les àrees de:

   - Ciències socials: 9 professors.
   - Ciències experimentals: 8 professors.

2. **Curs:**
   - Primer d'ESO: 7 professors i professores.
   - Tercer d'ESO : 6 professors i professores.
   - 1r de batxillerat: 4 professors i professores.

b) Treball de tesi: Una vegada establert aquest grup de 17 professors i professores de la mostra de la investigació general es van seleccionar 3 docents, els qui posteriorment serien exclosos per formar part d'aquest estudi. Els criteris que es van utilitzar per seleccionar aquests tres professors són els que s'exposen a continuació:

1- El primer criteri que es va considerar va ser que els tres professors impartissin docència en el **primer curs de l'educació secundària obligatòria**. Centrar-ho en aquest curs es degut principalment a tres raons: en primer lloc, per delimitar un àmbit més concret d'actuació dins l'educació secundària obligatòria. En segon lloc, per la implantació recent del nou sistema educatiu que comporta canvis substancials en la seva estructura i organització. Finalment, pel fet que existeixen encara pocs estudis realitzats sobre el funcionament i la valoració d'aquest curs, tant pel que fa a l'adaptació del professorat com de l'alumnat (Ferrer, 1998).

2- El segon criteri adoptat per seleccionar els tres professors per a la realització d'aquest estudi es va fer tenint en compte els precedents que demostren que el procés d'avaluació varia en funció de la matèria a avaluar (Roca, 1998) i que les percepcions dels estudiants són diferents en funció de la matèria, podent enfocar el procés d'aprenentatge de manera diferenciada (Entwistle i Ramsden, 1983). Aleshores es va considerar interessant situar el treball en una sola àrea de coneixement curricular i concretament l'**àrea de les Ciències Socials** per tal de poder contextualitzar en major grau el coneixement del procés d'avaluació.

3- El tercer criteri es va establir tenint en compte un dels objectius generals del treball. Segons el model de Jussim (1986) les representacions que construeix el professor dels alumnes i/o grup - classe incideix en la qualitat de la intervenció docent. Partint d'aquest model i considerant que cada grup - classe és diferent, únic i irrepetible no ens

[1] Per preservar l'anonimat dels centres no s'especifica el nom dels IES.

interessa tant contemplar un gran nombre de professors, sinó estudiar l'actuació d'aquests davant els diferents grups - classe. Així doncs, concretant amb més precisió l'àmbit d'actuació, es va seleccionar **tres professors que impartien una mateixa matèria (en un mateix curs, un mateix crèdit comú de l'àrea de ciències socials i en un mateix trimestre) en més d'un grup - classe.**

4- Finalment, un quart criteri va ser el de seleccionar professors que provinguessin de **formacions acadèmiques diferents.** Els nous plantejaments de la reforma educativa ha permès que dins del primer curs de l'ESO hi convisquin cultures professionals diverses procedents de formacions acadèmiques determinades. D'aquesta manera, el professor el qual hem anomenat A prové de la diplomatura en formació de professorat (estudis de mestre), el professor B és llicenciat en geografia i el professor qui hem esmentat C disposa d'ambdues titulacions, la diplomatura de formació de professorat i la llicenciatura en geografia.

Algunes de les característiques que descriuen els tres professors són els que s'exposen en la taula següent:

Taula 4. Característiques generals dels professors.

Professors	Formació acadèmica	Experiència anterior a la Reforma	Anys d'experiència	Assignatures impartides Abans	Assignatures impartides Ara
A	Diploma en formació general bàsica.	EGB (cicle mitjà i superior)	22	C. Socials C. Naturals	C. Socials 1r. ESO 5 grups-classe
B	Llicenciat en Geografia	3r. BUP i COU	15	Geografia Història	C. Socials 1r. ESO 3 grups-classe
C	Diploma en formació general bàsica i llicenciat en Geografia.	EGB (cicle superior, 7è i 8è EGB).	20	C. Socials C. Naturals Matemàtiques	C. Socials 1r. ESO 2 grups-classe

*La secció ombrejada respon a un dels criteris que comparteixen els tres professors (docència en la matèria de ciències socials a primer curs d'ESO i en més d'un grup - classe).

En relació als **alumnes participants a l'estudi,** en la trobada amb els professors que constituïen la mostra de la investigació general es van prendre una sèrie de decisions conjuntes com per exemple, la selecció i el nombre d'estudiants de cada un dels professors i en el nostre cas concret, dels diferents grups - classe. Els acords que es van establir en aquesta trobada van ser: a) en relació a la selecció d'alumnes es va acordar

que la millor manera seria que fossin els mateixos professors qui dividissin la llista dels alumnes en tres blocs (en funció del rendiment acadèmic) i posteriorment, els investigadors seleccionar a l'atzar un alumne de cada bloc; i b) respecte al nombre d'estudiants es va considerar òptim escollir tres alumnes de cada grup. En principi no va semblar necessari un nombre d'estudiants més ampli. D'aquesta manera, comptàvem amb un total de tres alumnes de cada un dels grups - classe amb rendiment acadèmic diferent **(10 grups - classe X 3 alumnes = 30 alumnes)**.

A continuació, s'exposa gràficament la relació de subjectes que composen la mostra d'aquest treball:

Taula 5. Subjectes de l'estudi [1].

Professors	Grups en els quals imparteix una mateixa docència.	Alumnes.		
PROFESSOR A I.E.S. A	Grup 1A	Alumne A1.1	Alumne A.1.2	Alumne A.1.3
	Grup 2A	Alumne A.2.1.	Alumne A.2.2	Alumne A.2.3
	Grup 3A	Alumne A.3.1.	Alumne A.3.2	Alumne A.3.3.
	Grup 4A	Alumne A.4.1.	Alumne A.4.2.	Alumne A.4.3.
	Grup 5A	Alumne A.5.1.	Alumne A.5.2.	Alumne A.5.3
PROFESSOR B I.E.S. B	Grup 1B	Alumne B.1.1.	Alumne B.1.2.	Alumne B.1.3.
	Grup 2B	Alumne B.2.1.	Alumne B.2.2.	Alumne B.2.3.
	Grup 3B	Alumne B. 3.1.	Alumne B. 3.2.	Alumne B.3.3.
PROFESSOR C I.E.S. C	Grup 1C	Alumne C.1.1.	Alumne C.1.2.	Alumne C.1.3.
	Grup 2C	Alumne C.2.1.	Alumne C.2.2.	Alumne C.2.3.
Total: 3 professors	**10 grups - classe**	**30 alumnes**		
Total: 10 PROCEDIMENTS D'AVALUACIÓ DEL RESULTAT DE L'APRENENTATGE.				

[1] Amb l'objectiu de preservar l'anonimat dels subjectes s'ha procedit a definir els professors i els IES amb les lletres A, B i C. De la mateixa manera els estudiants són identificats en base el professor (a,b o c), el grup al qual pertanyen (a=1; b=2; c= 3; d= 4 i e= 5) i el nivell de rendiment acadèmic (1:alt; 2:mig; i 3; baix). **Exemple: alumne B13: (del professor B, del grup A i de rendiment acadèmic baix).**

2.3. Instruments de recollida de dades.

En base als objectius de la investigació s'han determinat i seleccionat els instruments per a la recollida de les dades. Després de l'anàlisi i la consideració de diferents instruments es va optar per:

a) L'entrevista "estructurada oberta".
b) Els guions de camp.
c) L'anàlisi de documents escrits.

a) L'entrevista.

Són moltes les definicions que existeixen al llarg de la bibliografia revisada sobre aquest instrument. Per Rodríguez i col. (1996) l'entrevista es concep com: "una interacció social entre dos o més persones en la que es genera una comunicació de significats en què una d' elles intenta explicar la visió particular d' una situació o d' un problema, mentre que l'altra tractarà de comprendre i interpretar aquesta explicació" (pàg. 171).

Alguns dels arguments que ens han conduït a considerar l'entrevista com a instrument principal per a la recollida de la informació són:

a) Per a varis autors, l'entrevista és considerada l'instrument més adient per conèixer les percepcions i les valoracions que en fan els subjectes de les seves experiències (Entwistle i Entwistle, 1992 i Fullana, 1995).
b) Segons Mateo i col. (1996) l'entrevista és un instrument que permet recollir informació sobre esdeveniments i aspectes subjectius de les persones tal com creences, percepcions, opinions, valors o coneixements.

Partint d'aquests pressupòsits es va seleccionar la tècnica de l'entrevista tenint en compte que aquesta implica l'existència d'una comunicació verbal entre interlocutors que es construeix a partir d'una interacció personal i directa, que permet atendre i escoltar directament les explicacions de les experiències personals dels subjectes.
Existeixen diversos tipus d'entrevistes les quals es poden agrupar en base a: a) el grau d' estructuració que presenten (estructurada, semi-estructurada o oberta); b) el grau de

directivitat; c) en relació a la finalitat (clínica, d'orientació, de selecció, d'investigació...) i d) en funció del nombre de subjectes que intervenen (individual, en grup, en diversos grups, etc..). Després de revisar i contemplar les diferents tipologies es va optar pel tipus d'entrevista "estructurada oberta" tant pels professors com pels estudiants que es caracteritza, a trets generals, per què la redacció i la seqüenciació de les preguntes què la composen es troben organitzades i predeterminades. Això suposa que tots els entrevistats responen a una mateixa sèrie de qüestions presentades en un mateix ordre i davant les quals han de presentar la seva opinió, acord/desacord, creença etc. Tot i les preguntes estar predeterminades les respostes dels subjectes són obertes en el sentit que, el subjecte s'expressa en el seu propi llenguatge i recorre a la seva forma de pensar i d'interpretar la realitat en la qual se sotmet.

Tenint en compte els objectius proposats en la realització d'aquest estudi, alguns dels motius que ens van semblar interessants en el moment de seleccionar aquest tipus d'entrevista *estructurada- oberta* van ser: a) perquè l'estructura organitzada que la caracteritza ens facilita l'anàlisi de la informació permetent-nos conèixer, comparar i contrastar les respostes obtingudes pels diferents participants entrevistats i b) perquè la mateixa estructura d'entrevista redueix el biaix i l'efecte de l'entrevistador que és el mateix investigador.

Som conscients que el fet d' haver escollit aquest tipus d'instrument i d'haver adoptat aquesta tipologia d'entrevista, ens proporciona informació vàlida per assolir els objectius plantejats a l'estudi, però al mateix temps ens tanca altres portes i ens limita l'accés a una altra tipologia d'informació la qual també hagués pogut ser interessant. Per exemple, amb la tècnica de l'observació s'hagués pogut recollir dades sobre com actua el professor dins de cada un dels grups - classe. Amb el plantejament d'aquest estudi ens interessa conèixer què diuen explícitament els professors i estudiants principalment sobre el com s'avalua i deixar per línies d'investigació futures, partint dels resultats emergents d'aquest treball, el conèixer la part més implícita, i podríem dir no tant sistemàtica i planificada, tot i que també forma part del procés complex de l'avaluació de l'aprenentatge.

També som conscients de les limitacions que suposa el fet de seleccionar aquesta tipologia concreta d'entrevista. Principalment la manca de flexibilitat en el moment

d'entrevistar els subjectes degut bàsicament a la redacció tancada i l'estandardització de les preguntes, pot condicionar la naturalitat i la rellevància de les respostes pròpies dels entrevistats. Però també és veritat, que aquesta tipologia ens permet obtenir informació completa i detallada de les dimensions plantejades en l'estudi (Patton, 1987).

Una vegada valorades i preses aquestes decisions, els objectius de l'estudi s'han traduït en format de dimensions i categories generals les quals constitueixen la base per a la formulació de preguntes que composaran l'estructura de les entrevistes, ja que en paraules de Cohen i Manion (1989) "el primer pas per construir les preguntes de l'entrevista es especificar les variables pel seu nom" (pàg. 393). En l'annex 5 es presenta els formats d'entrevistes amb la relació de les preguntes construïdes en base els objectius i les dimensions de l'anàlisi.

Amb l'objectiu de no perdre l'exactitud de les explicacions dels professors i estudiants participants es va creure oportú d'enregistrar totes les entrevistes per tres raons principals: a) segons Rodríguez i col (1996) les gravadores permeten registrar amb fidelitat totes les interaccions verbals que es produeixen entre l'entrevistador i l'entrevistat. Al mateix temps, podem atendre amb més atenció al que diu l'informant afavorint d'aquesta manera els patrons interactius; b) fa possible aplegar més informació que la que es pot obtenir prenent notes i recordant i c) la gravació ens permet realitzar posteriorment la transcripció literal de les explicacions la qual ens facilita l'anàlisi i l'organització del contingut.

b) Els guions de camp: Un altre instrument que vam considerar important, parallel i complementari a l'enregistrament de les entrevistes va ser el de fer ús dels guions de camp. El fet de poder enregistrar totes les entrevistes ens va permetre observar i atendre altres aspectes com per exemple, el de conèixer i recollir les impressions viscudes al llarg de la conversa o la descripció del context on es va realitzar l'entrevista. Segons Patton (1987) els guions de camp han de ser concrets i detallats i han de permetre a l'investigador tornar mentalment als escenaris a fi i efecte que permeti evocar més fàcilment allò que ocorregué. Amb aquest propòsit es va construir prèviament una plantilla per recollir informació sobre les qüestions generals que es descriuen a continuació:

1) Qüestions a destacar de l'escenari físic i social on es desenvolupa l'entrevista: Impressió de l'entrevistadora sobre aspectes relatius a l'adequació del lloc, les incidències ocorregudes, les interrupcions, les possibles intervencions que no estaven previstes, el soroll/silenci de l'escenari.

2) Qüestions a destacar de la relació interpersonal amb l'entrevistat: Impressió de l'entrevistadora sobre aspectes relatius al grau de comunicació establert amb l'entrevistat, l'actitud, la disposició i la implicació general d'aquest.

3) Qüestions a destacar de cada una de les preguntes formulades: Impressió general de l'entrevistadora sobre les demandes expressades a través de les diferents preguntes (dificultat d'entendre les demandes, necessitat de reformular o explicar amb més detall algunes de les preguntes, si es contesta abans de què es pregunti..)

4) Altres incidències i/o informacions remarcables: Impressió general de l'entrevistat sobre com ha transcorregut l'entrevista i altres incidències observades i/o no esperades.

Al finalitzar cada una de les entrevistes realitzades amb els diferents participants es va fer una valoració fent ús d'aquesta plantilla per obtenir per escrit totes aquestes qüestions.

c) L'anàlisi de documents escrits: Un tercer instrument de recollida d'informació van ser els documents escrits en relació a l'avaluació. Aquests documents han estat lliurats pels mateixos professors i s'han utilitzat per contrastar i verificar les diferents explicacions produïdes pels docents i els seus estudiants a través de les entrevistes. Aquest material es concreta en:

1- **El programa de la matèria**: temes generals i continguts que es desenvolupen en el crèdit.

2- Mostres de les **proves escrites** a través de les quals es pot apreciar la tipologia i les demandes de les preguntes.

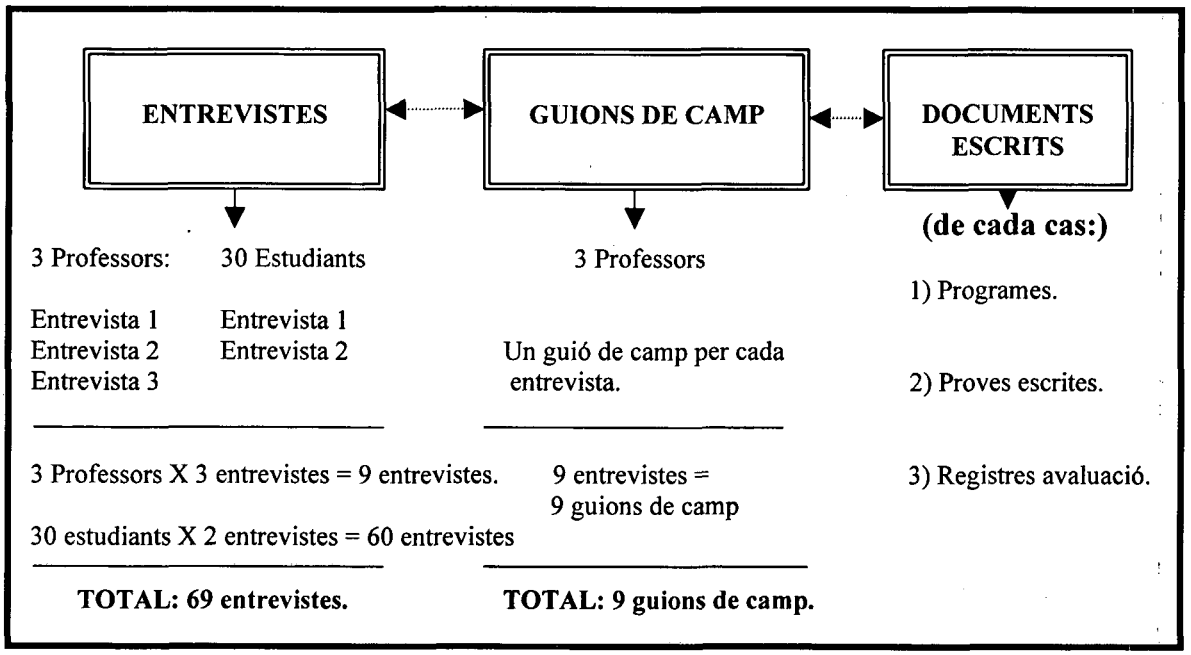
3- **Registres d'avaluació** dels professors on s'hi exposen les anotacions i les qualificacions dels estudiants al llarg del crèdit.

2.4. Procediment de recerca.

2.4.1. Procediment per a la recollida de dades.

Tenint en compte que un dels criteris per augmentar la fiabilitat externa de l'estudi exigeix especificar i descriure exhaustivament el procediment seguit especialment en el mètode de recollida i anàlisi de les dades a continuació, es representa el procediment per a la recollida de dades de manera gràfica i posteriorment es descriu de manera detallada.

Figura 6. RECOLLIDA DE DADES



Com mostra la figura precedent es va realitzar un total de tres entrevistes a cada un dels professors: una a l'inici del crèdit, la segona aproximadament a meitat del crèdit i la tercera una vegada finalitzat aquest.

La finalitat de construir tres formats d'entrevistes per recollir informació en tres moments diferents del procés d'ensenyament - aprenentatge és: a) perquè ens permet conèixer i analitzar aspectes com per exemple possibles canvis en la presa de decisions o bé, conèixer com es va establint la construcció de les representacions del grup - classe a mesura que avança les interaccions professor - alumnes i b) ens permet evidenciar si les explicacions emeses pels professors són coherents en els tres moments del procés.

En relació als **estudiants** es van fer dues entrevistes a cada un d'ells en dos moments diferents del crèdit que es van determinar en funció del procés d'avaluació establint d'aquesta manera, una primera entrevista aproximadament a meitat del crèdit (abans de l'avaluació final) i una segona entrevista una vegada finalitzat aquest.

En total es van realitzar 69 entrevistes. Totes elles es van portar a terme en els mateixos centres de secundària i de manera individual. El lloc on es van realitzar va ser diferent en funció del centre *(veure apartat anàlisi guions de camp)*. Totes les entrevistes van ser gravades en àudio i posteriorment transcrites.

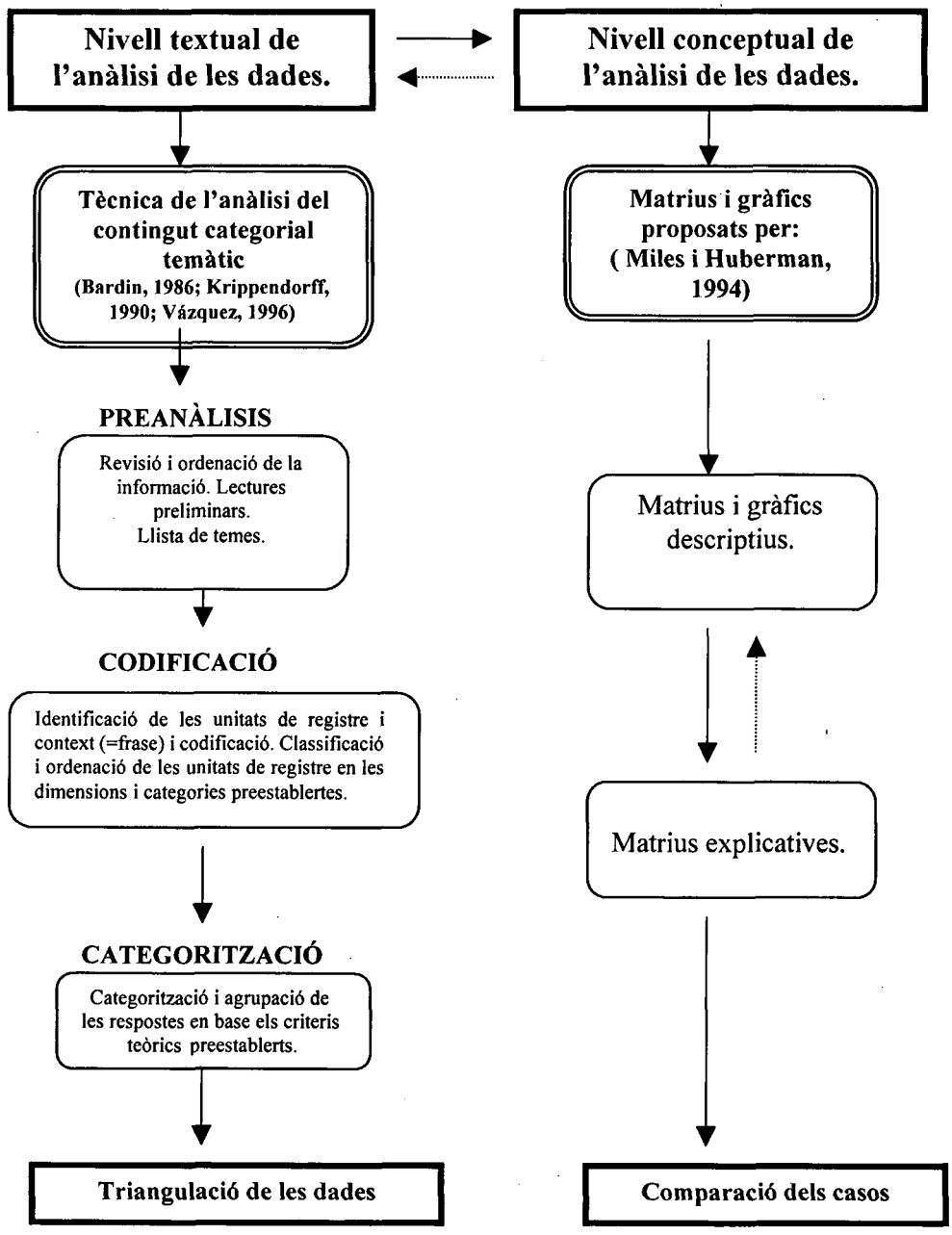
Parallelament a la realització de cada entrevista amb els professors es completava el guió de camp per recollir les impressions generals de diferents aspectes observats (context social, físic, interpersonal etc.) comptant amb un total de 3 professors X 3 entrevistes = 9 guions de camp.

Al finalitzar les entrevistes vam demanar als professors participants si ens podien lliurar documentació escrita en relació a:

a) l'organització del procés d'ensenyament - aprenentatge del crèdit (programes, llibres, quaderns, guies...).
b) l'organització de l'avaluació (bàsicament les proves escrites realitzades i els registres d'avaluació utilitzats pels docents).

2.4.2. Procediment per a l'anàlisi de les dades.

Figura 7. ANÀLISI DE LES DADES



Pel tractament de les dades s'ha optat per una anàlisi de contingut temàtic que se realitzarà en dos nivells diferenciats: a) en el *nivell textual* es portarà a terme activitats analítiques relacionades amb la segmentació del text en unitats de registre, codificació i assignació de notes que facilitin la recuperació i reelaboració posterior de la informació

amb altres nivells d'anàlisi i b) un segon *nivell conceptual* de les dades mitjançant les matrius descriptives i explicatives proposades pels autors (Miles i Huberman, 1994).

2.4.2.1. Tècnica de l'anàlisi del contingut categorial.

Diferents autors (Bardin, 1986; Krippendorff, 1990; Vázquez 1996) coincideixen en definir l'anàlisi del contingut com a una tècnica d'investigació que ens permet sistematitzar informació. Partint de dades textuals es tracta d'anar descomposant el text en "unitats de registre" (paraules o fragments textuals de les entrevistes) en funció de criteris preestablerts segons els objectius de la investigació i posteriorment procedir al seu agrupament en categories. Dins d'aquesta anàlisi existeixen, a trets generals, tres etapes diferencials que són : a) *l'etapa de la preanàlisi*; b) *l'etapa de la codificació* i c) l'*etapa de la categorització*.

Etapa preanàlisi:

Entrevistes:

El primer pas per a l'organització de les dades ha estat la transcripció textual de totes i cada una de les entrevistes realitzades tant en el conjunt de professors com d'estudiants. S'han enumerat les diferents intervencions per posteriorment localitzar ràpidament les produccions extretes del corpus. Una vegada les dades transcrites i ordenades es va procedir a lectures successives de les transcripcions amb la finalitat d'identificar, d'una banda, si totes les dimensions i categories d'anàlisi preestablertes quedaven cobertes i d'altra banda, localitzar aspectes, variables, factors.. els quals figuressin en el corpus i no s'haguessin considerat en el disseny inicial de la recerca. En les anàlisis de cada un dels professors analitzats hi hem afegit una nova temàtica que hem titulat *("percepció general que tenen els professors dels alumnes de primer d'ESO")* que ha sorgit de les mateixes entrevistes i que l'hem considerada ja que: a) ha estat identificada en tots els professors i b) pensem que pot ser interessant per completar i comprendre la situació que caracteritza cada un dels casos.

Guions de camp:

S'han revisat els guions de camp amb l'objectiu de detectar la informació pertinent recollida i tenint present que aquesta anàlisi ens ha de servir: a) per conèixer i tenir en compte el context on va tenir lloc l'entrevista i b) com a instrument complementari per

comprovar, a partir de la tècnica de la triangulació, el grau de fiabilitat i veracitat de les explicacions pronunciades pels diferents subjectes.

Documents escrits:

1) Anàlisi descriptiva dels programes: Es tracta de revisar aquest material com a part complementària corresponent a la tercera dimensió d'anàlisi *"actuacions i decisions en relació a l'organització del crèdit"*. Es fa una primera revisió general respecte dels temes que es desenvolupen i la tipologia de contingut que es potencia.

2) Anàlisi de les proves escrites: Dins la quarta dimensió *"actuacions i decisions en relació a l'organització de l'avaluació"* s'analitzen les proves escrites per obtenir informació del procés d'avaluació des d'una altra perspectiva. Per fer-ho, es fa una primera revisió general de la informació que contenen les proves en relació a: a) la tipologia de prova i b) la demanda de les preguntes.

3) Anàlisi dels registres d'avaluació: També com a part de la quarta dimensió es revisen els registres que els professors fan i utilitzen en el moment d'enregistrar les valoracions, observacions i qualificacions dels estudiants.

Etapa de la codificació:

Entrevistes:

Després de les lectures successives del corpus i tenint present el conjunt de dimensions i categories generals que reflecteixen els nostres objectius es va procedir a la fragmentació del text en unitats de registre enteses com: "la delimitació d'una secció de contingut semàntic amb significació" (Vázquez, 1996). La unitat de registre que hem considerat és la frase. Dins d'aquesta etapa, també han quedat establertes les unitats de context les quals donen significat a les unitats de registre. En el nostre cas, i degut al preestabliment de les preguntes de les entrevistes, la unitat de context queda definida per la mateixa pregunta que es planteja. Per tant, les respostes s'interpreten exclusivament en funció d'aquesta. Una vegada seleccionades les unitats de registre de cada un dels participants, tant dels professors com dels estudiants, es va procedir a codificar-les i organitzar-les en relació a les dimensions i categories definides.

Guions de camp:

S'han seleccionat les unitats de registre per poder codificar-les en base als criteris teòrics seleccionats (escenari físic, social, relacions interpersonals, incidències o informacions rellevants) i definits prèviament.

Documents escrits:

1) Anàlisi descriptiva dels programes: S'han extret les unitats de registre i s'han codificat en funció dels criteris teòrics preestablerts: temes generals i continguts que es desenvolupen en el crèdit, així com altres aspectes que es contemplin en el programa.

2) Proves escrites: S' han extret les unitats de registre i s'han codificat en base a les unitats d'anàlisi teòriques seleccionades prèviament que són:

a) La tipologia de la pregunta: Partint de les investigacions prèvies hem agafat com a referència la classificació presentada en la primera part teòrica d'aquest treball. Tot i que som conscients que existeixen altres tipologies descrites per diferents autors, totes les preguntes de la nostra mostra queden representades en la següent classificació:

assaig ampli; assaig restringit; resposta breu ; opció múltiple.

b) demanda de la pregunta: El segon criteri és la demanda que s'explicita en l'enunciat de la pregunta. Donar resposta a la demanda formulada en una pregunta d'examen requereix comptar amb habilitats cognitives implicades en la resolució, així com conèixer i utilitzar adequadament diferents procediments (Monereo i col. 1994). El nostre objectiu amb aquesta anàlisi de les proves escrites és: a) conèixer quines són les demandes que figuren en les proves escrites així com estudiar les habilitats que han de posar en joc els estudiants per donar resposta a aquestes, i b) la relació de les demandes amb la tipologia de proves que es construeixen.

3) Registres d'avaluació: En aquest cas, a diferència dels altres documents, no s'han preestablert unes categories teòriques. El nostre interès és el d'extreure les unitats de registre i codificar-les en funció de les categories que emergeixen dels propis registres d'avaluació.

Etapa de la categorització:

1) Els criteris que s'han utilitzat per fer la categorització de les entrevistes als professors, els guions de camp i els documents escrits *(programes i proves escrites)* ha estat el significat semàntic agrupant les unitats de registre respecte de les dimensions construïdes en base al marc teòric exposat en la primera part del treball.

2) Les pautes que s'han utilitzat concretament en les entrevistes als estudiants són:
a) ***presència/absència***: En relació al marc teòric pretenem analitzar quines unitats de registre són presents (per la simple presència o bé per la significació que tinguin) i quines són absents. La absència d'algunes unitats de registre pot esdevenir una informació important en el moment d'interpretar els resultats.
b) Freqüència d'aparició: Es refereix al còmput de les unitats de registre. D'una banda, ens interessa conèixer quines són les actuacions i decisions que prenen en major freqüència els estudiants. No obstant això, pensem que les respostes minoritàries també poden ser del tot rellevants en el moment d'interpretar els resultats.
c) Direcció valorativa: Es relaciona amb la posició que es pren, en aquest cas, en relació al marc teòric del qual partim. En aquest sentit, la direcció valorativa pot ser favorable, neutra o desfavorable. Serà favorable quan la unitat de registre conté una valoració positiva respecte a la qüestió tractada. Desfavorable quan és a la inversa i, neutra quan no apareix un posicionament clar.

Partint d'aquestes pautes s'han construït els gràfics en els quals es representen les diferents unitats de registre obtingudes en base les diferents dimensions definides.

3) En relació als registres d'avaluació s'han agrupat les unitats de registre en aspectes comuns construint d'aquesta manera les categories emergents dels propis registres.

2.4.2.2. Triangulació de les dades obtingudes.

Som conscients de què les dades han estat recollides únicament per un sol entrevistador i això pot comportar una certa subjectivitat en el moment d'interpretar la realitat a partir d'aquesta informació recollida. Per a molts autors, la triangulació constitueix una de les estratègies més poderoses per aconseguir la credibilitat i el rigor científic de la investigació qualitativa. Segons Bartolomé (1997) triangular vol dir aconseguir unes

quantes aproximacions d'una mateixa realitat per assegurar-nos que les nostres interpretacions així com les dades en què aquestes es basen són correctes.

Les triangulacions que s'han realitzat en aquest treball són:

a) de dades procedents de diferents fonts i instruments: és a dir, s'han triangulat les dades procedents de les explicacions dels professors, de les explicacions dels estudiants i dels documents escrits en relació a les dimensions i categories d'anàlisi establertes prèviament.
b) de temps: s'han triangulat les dades procedents de les explicacions dels professors recollides en tres moments del procés d'ensenyament - aprenentatge.

2.4.2.3. Matrius explicatives (Miles i Huberman, 1994).

La informació dels textos originats del procés de la transcripció generalment és dispersa, àmplia i desordenada. Per aquesta raó, és necessària una transformació i una ordenació de les dades que permeti presentar-les de manera assequible i operativa per tal de respondre als objectius de l'estudi. Això es pot aconseguir presentant la informació per mitjà d'estratègies com les gràfiques i les matrius descriptives i explicatives proposades per Miles i Huberman (1994). D'aquesta manera, les dades extretes a partir de l'anàlisi del contingut temàtic de les entrevistes, dels guions de camp i dels documents escrits es presenten en un primer nivell, a partir de les "matrius descriptives" i en un segon nivell, a partir de les "matrius explicatives" les quals es fan servir generalment en els estudis de casos per explicar les relacions entre els diferents aspectes recollits d'un mateix cas.

A continuació i de manera esquemàtica es presenta la relació de matrius que s'han construït en base a les dades recollides a partir dels diferents informants i instruments:

Taula 8. Relació de matrius que s'han construït de cada una de les fonts d'informació i dels diferents instruments utilitzats.

Instrument	Fonts	Matrius	Definició
Entrevistes	Professors	Matrius descriptives.	Matrius en les quals s'exposa de manera descriptiva i ordenada els resultats més rellevants derivats de la tècnica de l'anàlisi del contingut.
		Informe descriptiu narratiu.	Partint de les matrius descriptives es procedeix a fer una descripció de manera narrativa de cada un dels professors davant els diferents casos. Aquest informe s'estructura en base a les dimensions definides a l'estudi.
		Matriu conceptual emergent.	La matriu o sistema conceptual explica de manera abreujada els principals efectes dels factors i les variables estudiades i pressuposen la relació entre aquestes.
	Estudiants	Matrius descriptives de cada un dels estudiants.	Matrius en les quals s'exposa de manera descriptiva i ordenada els resultats més rellevants derivats de la tècnica de l'anàlisi del contingut. Aquestes matrius ens permeten obtenir un coneixement individual de cada un dels estudiants de la mostra en base les dimensions de l'estudi.
		Gràfics descriptius	Presenten la informació de manera ordenada i gràfica en base a: a) presència/absència de les respostes; b) còmput de les freqüències i c)la direcció valorativa.
		Matriu conceptual emergent	A partir d'aquesta matriu s'explica de manera abreujada els principals efectes dels factors i les variables estudiades i pressuposen la relació entre aquestes.
Guions de camp		Matriu de casos ordenats. (matriu descriptiva)	Partint de les dades obtingudes en l'anàlisi del contingut es construeixen matrius descriptives en què les dades són ordenades en base a les principals variables definides en l'estudi.
		Efectes de la matriu de casos ordenats. (matriu explicativa)	Mostra els diferents efectes de la matriu anterior. Aquests efectes poden ser agrupats o categoritzats en termes de (positiu/negatiu; adequat, no adequat..) per millorar la seva comprensió.
Documents escrits	Programes crèdit	Matrius de casos ordenats	Matrius en les quals s'exposa de manera descriptiva i ordenada els resultats més rellevants derivats de la tècnica de l'anàlisi del contingut.
	Proves escrites	Matrius descriptives.	Matrius en les quals s'exposa de manera descriptiva i ordenada els resultats més rellevants derivats de la tècnica de l'anàlisi del contingut.
		Matriu variable per variable.	Té dues variables principals. Una a la fila i l'altra a la columna. Els indicadors específics de cada variable són analitzats per freqüències. Ens permeten observar: a) la tipologia i demanda que més s'utilitza i b) el grau d'interacció entre les dues variables.
	Registres d'avaluació	Matriu de casos ordenats	Partint de les dades obtingudes en l'anàlisi del contingut es construeixen matrius descriptives de les dades ordenades en base a les principals variables definides per l'estudi.
		Efectes de la matriu de casos ordenats. (matriu explicativa)	Mostra els diferents efectes de la matriu anterior. Aquests efectes poden ser agrupats o categoritzats en termes de (positiu/negatiu; adequat, no adequat..) per millorar la seva comprensió.

Altres nivells d'anàlisi	Matrius	Descripció
Triangulació de les dades procedents de les diferents fonts.	Matrius descriptives.	Aquestes matrius ens permeten observar el grau de coincidència de la informació procedent de les diferents fonts i instruments.
	Taules-resum del contingut analític en base a les dimensions de l'estudi.	Es representa de manera esquemàtica les divergències trobades en funció de la font d'informació analitzada.
Comparació dels casos (professors)	Matriu de casos ordenats	Dels resultats obtinguts, s'analitza la informació amb l'objectiu de cercar les divergències i les similituds dels casos portats a terme pels diferents professors de la mostra.
	Informe descriptiu narratiu en base les dimensions d'anàlisi definides a l'estudi.	Es procedeix a fer una descripció de manera narrativa dels casos portats a terme pels professors de la mostra en base a les dimensions definides a l'estudi.
Estudi global de tots els estudiants participants (1r. ESO)	Informe descriptiu narratiu en base les dimensions d'anàlisi definides a l'estudi.	Partint dels gràfics descriptius dels alumnes es fa un informe general en base les dimensions i categories d'anàlisi definides.

2.5. Fases i cronograma de la recerca.

Les fases que ha seguit l'estudi queden representades de manera resumida en la taula que s'exposa a continuació:

Taula 9: Esquema-resum de les fases que han guiat la investigació.

Fases	Actuacions
1a Fase: **Planificació de l'estudi.** *(Setembre-desembre 1998)*	**1.1. Contacte i selecció dels participants.** a) Carta de presentació i d'informació general de l'estudi a professors/es dels diferents centres de secundària. b) Reunió en els centres de secundària per informar dels objectius de manera més detallada als professors/es interessats a participar a l'estudi. c) Del conjunt total de docents que formen part de l'estudi general en el que s'emmarca aquest treball, se selecciona els professors segons els criteris exposats i s'exclouen de la recerca general. d) Fixar els dies i horaris amb els professors per realitzar les entrevistes en funció del desplegament temporal del crèdit. **1.2. Estudi i elaboració dels instruments per a la recollida d'informació.** a) dels objectius → a la definició de les dimensions i categories d'anàlisi. b) de les dimensions i categories → a la construcció de les entrevistes. c) construcció de guions de camp per complementar i contrastar la informació procedent de les entrevistes. d) sollicitar i recollir documentació escrita en relació a l'avaluació. **1.3. Estudiar acuradament els criteris de credibilitat del mètode seleccionat.**
2a Fase: **Recollida de dades.** *(Gener- Abril 1999)*	**1- Diferents formats d'entrevistes i els guions de camp.** **1.1. Entrevista inicial** amb els professors participants (1a entrevista) + selecció dels alumnes que formarien part de l'estudi + complimentar guió de camp. **1.2. Entrevista de seguiment** amb els professors (2a entrevista) + complimentar guió de camp. **1.3.** Entrevista inicial amb els estudiants realitzada abans de l'avaluació final (1a entrevista). **1.4. Entrevista final** amb els professors (3a entrevista) + recollida de material + complimentar guió de camp. **1.5.** Entrevista amb els estudiants realitzada després de l'avaluació final del crèdit (2a entrevista). **2- Recollida de documents escrits:** programes de la matèria, proves escrites, registres d'avaluació.....
3a Fase: **Anàlisi de les dades.** *(Maig 1999- Maig 2000)*	**1- Tècnica de l'anàlisi del contingut de les entrevistes:** **1.1. Nivell textual:** *a) Etapa de preanàlisi: organització del material recollit* i transcripció textual de les entrevistes realitzades enumerant cada una de les intervencions per facilitar la cerca de les produccions. Familiarització amb les explicacions a partir de les lectures successives de les transcripcions. *b) Etapa de la codificació:* fragmentació del text en unitats de registre. (Frases o paraules textuals extretes de les transcripcions). Catalogar les unitats de registre en funció de les dimensions i categories establertes a priori, iniciant la descripció dels resultats. *c) Etapa de la categorització:* agrupar les unitats de registre per analogies de resposta amb l'objectiu d'obtenir una visió condensada del conjunt de dades recollides. d) Triangulació de les dades procedents dels diferents informants i instruments. **1.2. Nivell conceptual de les dades:** matrius i gràfics de Miles i Huberman (1994). **1.3. Estudi comparatiu dels casos.**
4a Fase: **Informes finals i elaboració de conclusions** *(Maig 2000 - Maig 2001)*	1- Discussió dels resultats obtinguts. 2- Valoració de la recerca i noves perspectives d'investigació. 3- Proposta i construcció de l'instrument.

3- Resultats.

3.1. Dimensions i categories d'anàlisi.

Tenint present els objectius que ens proposem amb la realització de l'estudi, les dimensions que s'han considerat i que es defineixen a continuació són les següents:

3.1.1. En relació als professors:

1- Concepció de l'avaluació: Funcionalitat i utilitat de l'avaluació, relació amb els altres elements del procés d'ensenyament - aprenentatge, l'avaluació com a tasca docent, forma ideal d'avaluar i influència de la normativa. Aspectes recollits a través de les entrevistes als professors.

2- Concepció de la matèria: Idees del professor sobre el concepte i sobre les habilitats i capacitats necessàries per a l'aprenentatge de la matèria. Aspectes obtinguts a través de les entrevistes.

3- Concepció del procés d'ensenyament - aprenentatge de la matèria en diferents grups - classe: Actuacions i decisions que prenen els professors en relació a l'organització del crèdit en els diferents grups i tipologia de contingut que s'ensenya. La informació d'aquesta dimensió s'obtindrà de: a) les explicacions del professor a través de les diferents entrevistes i b) les explicacions dels alumnes dels diferents grups- classe i c) els documents escrits lliurats pels docents (llibres text, exercicis, programes).

4- Idees que expliciten sobre les actuacions i decisions que prenen respecte de l'avaluació en els diferents grups - classe: Organització de l'avaluació de l'aprenentatge en els diferents grups. Per a l'obtenció d'aquesta informació es considerarà: a) les explicacions dels professors, b) les explicacions proporcionades pels estudiants dels diferents grups i c) l'anàlisi dels documents escrits recollits en relació a les pràctiques avaluatives.

5- Idees que expliciten sobre la informació de l'avaluació en els diferents grups - classe: Què, com i quan el professor informa als seus estudiants sobre les decisions i

actuacions que caracteritzen les pràctiques avaluatives; quina valoració fa el professor de la importància que té aquesta informació pels estudiants i com es retorna i s'utilitza la informació dels resultats als alumnes i a les famílies d'aquests. La informació derivada d'aquesta dimensió esdevindrà de la contrastació i comparació de: a) les explicacions dels professors a través de les diferents entrevistes; b) les explicacions procedents dels alumnes dels diferents grups- classe.

6- Concepció dels grups - classe: Criteris i indicadors que utilitzen els centres per construir els diferents grups - classe de primer d'ESO. Criteris i indicadors que utilitzen els professors per construir-se les concepcions dels diferents grups. La informació s'obtindrà a partir de: a) les explicacions dels professors i b) les explicacions dels estudiants.

3.1.2. En relació als estudiants:

1- Concepció de l'avaluació: Com defineixen el concepte d'avaluació, amb quin mètode i instrument prefereixen que se'ls avaluï i quina és la seva responsabilitat davant els resultats. Aspectes obtinguts a través de les entrevistes.

2- Idees que expliciten sobre les actuacions i decisions que prenen en relació a les pràctiques avaluatives: Què diuen que fan per estudiar el crèdit; quin és el resultat final d'aquest i quines són les causes que expliquen aquest resultat (atribucions). La informació s'obtindrà a partir de les entrevistes amb els estudiants i els registres d'avaluació lliurats pels professors.

A continuació i de manera resumida, es presenta la relació entre els objectius, les dimensions generals definides juntament amb les categories d'anàlisi i els instruments que s'utilitzaran per obtenir la informació.

a) Professors:

Primera Dimensió : Concepció de l'avaluació.		
Objectiu	**Categories de la dimensió.**	**Instruments utilitzats**
Conèixer la concepció que tenen els professors de l'avaluació.	**a) Funció i utilitat de l'avaluació:** Idees del professor sobre les finalitats de l'avaluació.	**1- Entrevistes als professors.**
	b) L'avaluació dins del procés d'ensenyament-aprenentatge: Idees del professor sobre l'avaluació dins del procés instructiu.	
	c) L'avaluació com a tasca docent: Idees del professor sobre la tasca d'avaluar.	
	d) Forma ideal d'avaluar: Idees del professor sobre la millor manera de portar a terme l'avaluació.	
	e) La normativa del centre en relació a l'avaluació: Idees del professor sobre la influència de la normativa referent a l'avaluació.	

Segona Dimensió : Concepció de la matèria.		
Objectiu	**Categories de la dimensió.**	**Instruments**
Conèixer la concepció que tenen els professors de la matèria.	**Idees del professor sobre les Ciències Socials:** Què diu el professor de la matèria curricular de les ciències socials i les habilitats i capacitats necessàries per a l'aprenentatge d'aquesta matèria.	**1- *Entrevistes als professors.***

Tercera Dimensió : Concepció del procés d' ensenyament - aprenentatge de la matèria en diferents grups - classe.		
Objectius	**Categories de la dimensió.**	**Instruments**
Conèixer la concepció que tenen els professors del procés d'e/a de la matèria en els diferents grups - classe. Conèixer la concepció que tenen els alumnes dels diferents grups - classe sobre l'activitat educativa desplegada pel docent. Comprovar el grau de coincidència entre professors, estudiants i els documents escrits.	**Actuacions i decisions en relació a l'organització del crèdit:** Organització de la docència en diferents grups - classe i tipologia de contingut que s'ensenya.	**1- Entrevistes als professors.** **2- Entrevistes als estudiants** dels diferents grups per comparar si les actuacions i decisions preses són les mateixes en tots els grups classe. **3-** Anàlisi de documents escrits: **llibres i programes.**

Quarta Dimensió : Actuacions i decisions dels professors respecte de l'avaluació en diferents grups - classe.		
Objectius	**Categories de la dimensió.**	**Instruments**
Conèixer les idees dels professors sobre les actuacions i decisions que prenen respecte de l'avaluació del resultat de l'aprenentatge en els diferents grups - classe. Conèixer què fan els professors respecte de l'avaluació del resultat de l'aprenentatge a través dels documents escrits. Comprovar el grau de coincidència entre professors, estudiants i els documents escrits.	**a) Actuacions i decisions en relació a l'organització de l'avaluació:** Organització de l'avaluació de l'aprenentatge en els diferents grups - classe.	**1- Entrevistes als professors.** **2- Entrevistes als estudiants** dels diferents grups per comparar si les actuacions i decisions preses són les mateixes en tots els grups classe. **3- Anàlisi de documents escrits**: proves escrites i registres d'avaluació.

Cinquena Dimensió : Informació sobre l'avaluació en els diferents grups - classe.		
Objectius	**Categories de la dimensió.**	**Instruments**
Conèixer les idees que tenen els professors de la informació que proporcionen als estudiants sobre les decisions preses en relació a l'avaluació en els diferents grups - classe. Comprovar el grau de coincidència entre professors i estudiants.	**a) Què, quan i com informa:** Tipologia d'informació, moments en què es proporciona aquesta informació i manera de transmetre-la.	**1- Entrevistes als professors.** **2- Entrevistes als alumnes** dels diferents grups per comparar si la informació proporcionada és la mateixa en tots els grups - classe.
	b) Valoració del professor de la importància de la informació pels estudiants: Idees del professor sobre l'interès que tenen els estudiants per la informació.	
	c) Feedback dels resultats als estudiants: Què, quan i com es comuniquen els resultats als estudiants.	
	d) Feedback dels resultats amb les famílies: Què, quan i com es comuniquen els resultats a les famílies dels estudiants.	

Sisena Dimensió : Concepció dels grups - classe.		
Objectius	**Categories de la dimensió.**	**Instruments**
Conèixer la concepció que tenen els professors dels grups – classe en els quals imparteixen una *mateixa matèria.* Conèixer la concepció que tenen els estudiants del seu grup - classe. Comprovar el grau de coincidència entre professors i estudiants.	**a) Criteris i indicadors del centre per a la construcció dels grups classe de primer d'ESO**: Criteris i indicadors que utilitzen els centres per agrupar els estudiants als diferents grups classe de primer d'ESO. **b) Concepcions dels professors dels grups:** Criteris i indicadors que utilitzen els professors per definir els grups classe.	**1- Entrevistes als professors.** **2- Entrevistes als estudiants.**

b) Estudiants:

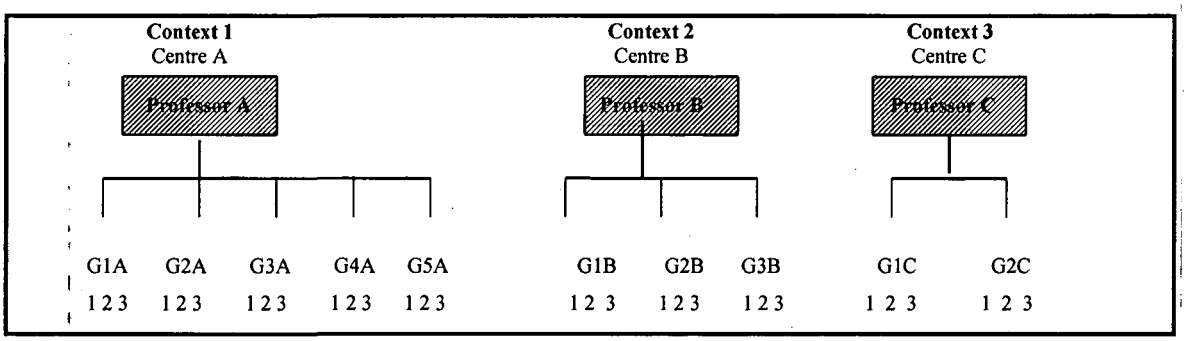
En primer lloc, es fa una descripció del conjunt d'estudiants respecte a: l'edat, la preferència i diferències entre l'escola i l'institut, la participació dels pares/mares en el procés d'ensenyament - aprenentatge i la definició del grup classe.

Primera Dimensió : Concepció de l'avaluació.		
Objectiu	**Categories de la dimensió.**	**Instruments**
Conèixer la concepció que tenen els alumnes de l'avaluació.	**a) Definició de l'avaluació**: Idees dels estudiants sobre l'avaluació. **b) Preferència de mètode i instrument d'avaluació**: Mètodes i instruments d'avaluació que els estudiants prefereixen. **c) Responsabilitat de l'alumne:** Responsabilitat que s'atribueix l'alumne en els resultats de l'avaluació.	**1- Entrevistes als estudiants.**

Segona Dimensió : Actuacions i decisions dels alumnes en relació a les pràctiques avaluatives.		
Objectius	**Categories de la dimensió.**	**Instruments**
Conèixer les idees explícites que tenen els alumnes de la informació en relació a les pràctiques avaluatives. Conèixer les idees explícites que tenen els alumnes dels diferents grups - classe sobre les actuacions i decisions que prenen per estudiar el crèdit.	**1) Coneixement sobre les demandes d'avaluació:** a)coneixement sobre el contingut i sobre el procés d'ensenyament - aprenentatge de la matèria. b) coneixement sobre la importància del contingut pel professor. c) Coneixement sobre la tipologia de proves escrites. d) Expectatives de la demanda e) Expectatives de resultats. **2) Actuacions i decisions preses en el procés d'estudi:** Actuacions i decisions dels alumnes per estudiar el crèdit de les ciències socials i comparació amb altres matèries i/o assignatures. **3) Resultats acadèmics i atribucions:** Resultats acadèmics dels diferents estudiants participants a l'estudi i causes que, segons els estudiants, expliquen aquests resultats.	**1- Entrevistes als alumnes.** **2- Registres d'avaluació** utilitzats pels professors.

3.2. Resultats de l'anàlisi textual de les dades.

3.2.1. Anàlisi de les entrevistes als professors.



Prenent com a guia d'anàlisi el disseny presentat, a continuació s'enfoca l'estudi en els professors de manera individual i en funció de les dimensions definides[1]. S'han construït les matrius descriptives les quals recullen els aspectes més destacats de cada una de les dimensions i les categories de la dimensió.

Com ja s'ha esmentat anteriorment, en aquest nivell hem cregut convenient contemplar una nova dimensió la qual hem definit com a la *"percepció dels professors dels alumnes de primer d'ESO"*. Aquesta temàtica, no prevista en el moment de dissenyar l'estudi, sorgeix del corpus de les entrevistes dels tres professors i considerem interessant de recollir-la ja que ens pot ser útil en el moment de relacionar les dades.

[1] En l'annex 6 s'hi adjunta l'anàlisi completa de les entrevistes als professors.

3.2.1.1. Professor A.

Matriu descriptiva del professor A en relació a la primera dimensió.

Categories	1a dimensió: Concepció de l'avaluació.
Funció i utilitat de l'avaluació	- S'avalua per conèixer el progrés i l'aprenentatge dels estudiants. - S' avalua per conèixer la tasca del docent. - L' avaluació indica el grau d'èxit/fracàs de les feines fetes tant del professor com dels alumnes.
L'avaluació dins del procés d'ensenyament – aprenentatge	- L'avaluació no només és dels estudiants sinó que té en compte els tres elements del triangle interactiu. - Té present la coherència i el paral·lelisme que ha d'existir entre ensenyament- alumne i avaluació. - Crítica als professors de batxillerat per centrar els resultats de l'avaluació únicament en la responsabilitat dels estudiants. - L' avaluació no és únicament aplicar proves escrites, sinó que implica avaluar de manera contínua (amb les preguntes a classe, les activitats, els deures..).
L'avaluació com a tasca docent	- Tasca pesada, llarga i difícil. - No desagradable. - Preocupació per haver de qualificar les preguntes d'assaig.
Forma ideal d'avaluar	- Per l'entrevista individual (no aplicable per el elevat nombre d'estudiants) - Proves objectives clares. - Avaluar de manera constant.
Normativa del centre	- Compleix amb els percentatges 40, 40, 20 però no se sent coartat. - Adaptació de la normativa al grup classe. - No suspèn per aspectes de comportament o actitud.

"Avaluar vol dir fer exercicis, posar-los un treball, donar-los un mapa...mentre tu estàs explicant preguntar-li,...avaluar no és únicament posar un examen..(p. 58)

"Avaluar no és únicament posar un examen" (p. 58)

La **funcionalitat** de l'avaluació la centra en el progrés i l'aprenentatge de l'estudiant però alhora depèn de la tasca que ha fet el docent. La **utilitat** de l'avaluació és la d'indicar l'èxit de les feines fetes tant del docent com de l'alumnat. Considera que si un 90% de la classe ha suspès, les causes són degudes principalment a dos factors que cal canviar: a) el professor "*el 90% vol dir que tu no t'has explicat bé o no t'han entès (p. 105)....i el que ha de canviar és ell*" (referint-se al professor de la situació presentada) (p.104) o bé, b) que l'examen no és l'adient al procés realitzat "*si suspenen el 90% és que l'examen està mal plantejat" (p. 103).* És conscient que pocs docents (especialment referint-se els de batxillerat) atribueixen les causes d'un suspès general a l'activitat del professor atorgant tota la responsabilitat a l'alumne: "*el concepte que hi ha a secundària és el concepte de batxillerat antic, és a dir, el professor va allà i explica i si l'alumne no l'entén és problema de l'alumne, per tant que s'espavili (p. 106).*

La **tasca d'avaluar** la percep com a pesada llarga i difícil més que desagradable "*ja que si la vols fer molt i molt bé, t'hi has de passar moltes hores (p. 79).* Li preocupa el fet d'haver de qualificar les proves tipus assaig (redaccions, resums...), mentre que

considera molt més fàcil la qualificació de les proves tipus test *"...ha sigut fàcil perquè és posar una creu, si ho ha encertat o no..(p. 79).*

La **forma ideal d'avaluar** és mitjançant l'entrevista individual que degut a la quantitat d'alumnes que toca per docent *"és irrealitzable"(p. 65) "si en comptes de tenir 125 alumnes en tingués 25.....(p.99), seria diferent...(p.100) i* després altres mètodes que considera que són del tot vàlids per a portar a terme una avaluació "ideal", *que és a partir de "les proves objectives que siguin clares i .....l'avaluació constant (p. 65).*

Sí que reconeix que la **normativa** del *"40, 40, 20 és una normativa del departament que apliquem tots (p.182)...*i que *"procuro complir amb la normativa però no em sento coartat per la normativa (p. 182)* ja que cal adaptar-la al grup que tens davant. També és conscient que tot i que valora i té en compte els tres tipus de continguts curriculars, *"no baixo mai la nota... és a dir et poso un 0 perquè t'has portat malament, això no...potser sí que el castigo (p. 158).*

Matriu descriptiva del professor A en relació a la segona dimensió.

2a dimensió: Concepció de la matèria.
- Considera les c. socials com a matèria conceptual i abstracte. - L'aprenentatge requereix de les capacitats memorístiques i de comprensió. - Reconeix que diu constantment als estudiants que "han d'estudiar" c. socials però no diu ni sap el "com". - Tècniques d'estudi.

Considera que és *"una assignatura molt conceptual....hi ha conceptes molt abstractes"(p. 173)* i que per tant requereix de capacitat memorística i de comprensió. És conscient de què se'ls hi diu els alumnes que han d'estudiar però no té clar si els ensenyen el com ho han de fer per estudiar les c. socials: *"no sé si els ensenyem a estudiar als nanos."(p. 172)* és per això que creu convenient d'ensenyar tècniques d'estudi.

Matriu descriptiva del professor A en relació a la tercera dimensió.

3a dimensió: Actuacions i decisions en relació a l'organització del crèdit en els grups - classe.				
Grup - classe 1ª	**Grup - classe 2a**	**Grup - classe 3a**	**Grup - classe 4a**	**Grup - classe 5a**
Mateixes actuacions i decisions			**Actuacions i decisions divergents**	
- 5 temes estipulats a nivell de departament. - Diu que fa exactament les mateixes classes en tots els grups. - El material principal és el llibre de text que diu utilitzar-lo com a guia no tancada. - Ampliació o reducció dels temes segons el seu criteri d' importància d'aquests. - El procés d'e/a es desenvolupa principalment per les accions: llegir llibre, exercicis del quadern de treball, exercicis proposats per ell mateix, corregir els deures, preguntes a classe, tècniques d'estudi.			- El seguiment del programa difereix ja que diu adaptar-lo al ritme de la classe. - Diferents nivells de complexitat i d'exigència del programa estipulat. - En els grups - classe 4 i 5 proposa activitats utilitzant el vídeo per complementar. - Actitud diferent en funció del grup: més enfadat, més tranquil, més tensió....	

"Teòricament fas les mateixes classes a tots els grups, però mai surt la mateixa classe igual....la resposta a la classe és diferent..(p. 124)

"Totes aquestes classes tenen el mateix professor, els hi he explicat les mateixes coses i els he posat el mateix examen...(p. 155)

El crèdit està composat d'un total de 5 temes que vénen estipulats pel departament, tot i que el docent concep el llibre de text: *com "una guia que no és tancada, és ampliada "(p. 123)* decidint sota el seu criteri les coses que cal ampliar i afegir o bé, *"les coses que no valen la pena fer-les no les faig" (p.123).* Les activitats que es desenvolupen en el procés d'ensenyament - aprenentatge són les que es mostra a la matriu. D'altra banda, l'ensenyament de les tècniques d'estudi consisteixen en: *"primer has de llegir-ho, ho has d'entendre i una vegada llegit...tanca el llibre i intenta explicar-ho...i de manera resumida...si no ho saps fer, doncs torna a obrir el llibre, t'ho tornes a estudiar, t'ho tornes a tancar i ho tornes a dir...és a dir la tècnica d'estudi d'intentar explicar resumidament allò que has estudiat" (p. 140).* Una altra tècnica és la de fer resums i els hi diu *"feu-me un resum d'aquest apartat i a veure...aquest està bé aquest malament (p. 141)*

Actuacions i decisions divergents en funció dels grups - classe.

"Clar jo he fet el mateix en tots i m'he esforçat en tots igual, i n'hi ha que funcionen i n'hi ha que no...i és clar jo no puc fer més (p. 141).

El programa com que ve estipulat a nivell de departament és igual a tots els grups però segons el docent *"m'adapto a la resposta que obtinc a la classe" (p.128)* i això fa que presenti el mateix programa però amb diferents nivells de complexitat: *"en algunes classes podem aprofundir més i en altres no puc apretar tant..(p. 128)* fet que ell ho atribueix a què els alumnes *"no tenen tant de domini de vocabulari, els costa més entendre..(p. 128).* Tot i que en més d'una ocasió diu que s'adapta al grup classe és conscient que realitza el mateix en tots els grups *"veus...amb tots ho hem fet igual ehh!! i amb tots ho hem practicat.. hi ha gent que a l'examen t'ho fa molt bé i hi ha gent que no s'entera "p. 141).....* Així mateix, existeix aspectes diferenciadors d'actuació i de relació amb els grups classe fet que es detecta a partir de les següents produccions: *"en un grup m'enfado més que en uns altres" (p. 47)...."En un grup haig de repetir més les coses..." (p. 128)..."En algunes classes podem aprofundir més, podem explicar més a fons...per exemple en el 1d i en el 1e els vaig passar un vídeo de la segona guerra*

mundial i van quedar al·lucinats i després van fer un treball i ho van completar""(P.128)...,.

Matriu descriptiva del professor A en relació a la quarta dimensió.

4a dimensió: Actuacions i decisions en relació a l'organització de l'avaluació en els grups classe.				
Grup classe 1ª	**Grup classe 2a**	**Grup classe 3a**	**Grup classe 4a**	**Grup classe 5a**
Mateixes actuacions i decisions en tots els grup - classes			**Actuacions i decisions divergents**	
- Avaluació inicial (Moment) - Proves escrites amb la mateixes demandes (construcció proves escrites). - 5 proves escrites que corresponen amb la finalització de cada tema (proves escrites). - Proves escrites molt àmplies (aprox. 15 qüestions amb diferent tipologia de demandes). - Les preguntes més objectives comporten un procés de memorització (demandes). - Tipologia de proves escrites diversa (totes les opcions menys la d'assaig ampli). - A part de les proves escrites, diu utilitzar el mètode de l'observació directa (pregunta oral a classe) i la indirecta (treball de recerca).(instruments d'avaluació) - Qualificació de les proves: Valora la capacitat de comprensió, d'explicar-se amb les seves paraules i si fan ús de les tècniques d'estudi que s'han ensenyat. - Les qualificacions finals com a dades objectives.			**A partir de les entrevistes no es detecta cap diferència en el procés d'avaluació i segons el mateix professor:** ***"a totes les classes aplico el mateix sistema i inclús fem els mateixos exàmens"...(p. 155)***	

"a totes les classes aplico el mateix sistema i inclús fem els mateixos exàmens...i llavors els resultats són diferents...hi ha classes amb les mateixes circumstàncies i amb les mateixes explicacions que el percentatge d'aprovats és molt més baix...(p. 169).

Fa una avaluació inicial que porta a terme a l'inici del crèdit i a la qual diu que li atorga una puntuació. Considera que avalua de manera contínua: "*de fet contínuament ho estic fent (p. 58) contínuament estàs apuntant....tot i que jo ja sé els nanos que a classe fan o que a classe no entenen o també tinc clar els que fan els deures i qui no, això ho tinc molt clar (p. 183).* L'avaluació sumativa la fa a partir de les proves escrites que en proposa una al finalitzar cada tema.

No centra tot el pes de la qualificació final en els resultats de les proves escrites: "*es tracta no únicament d'avaluar la lliçó que s'explica..(p. 67)* sinó que també fa ús de l'observació tant directa "*pregunta oral a classe" (p. 69)....els faig sortir a explicar" (p. 74)...parlar davant de tots (p. 73),* com indirecta: "*....treballs de recerca"...(p.67). "fer exercicis sobre un tema que no podreu mirar el llibre (p. 137).* Presenta les proves escrites com a molt llargues amb l'objectiu de contemplar tot el que s'ha fet a classe: "*són exàmens molt amplis.. doncs s'ho han d'estudiar tot (p. 142).*

Explica que el que té més en compte en el moment de puntuar les preguntes és que s'expliquin amb les seves paraules, fet que demostra que s'ha entès: " *que no contesti allò que posa el llibre i es veu clarament que no sap de què parla (p. 84*). També té en compte que si ensenya tècniques d'estudi, com fer resums, quadres

sinòptics.....aleshores això també ho ha de contemplar i avaluar: "*a l'examen hi ha d'haver resums....és clar ho hem fet també compta, també s'ha d'avaluar" (p. 141).*

En vàries ocasions el professor reconeix que l'avaluació és difícil concretament pel tema de la qualificació, ja que li preocupa "no ser objectiu". Aleshores manifesta que en funció de la tipologia d'examen avaluar és més o menys difícil amb l'inconvenient que si són dades molt concretes hi ha més possibilitats de memoritzar. Un altre problema és que no sap com justificar als estudiants la "no comprensió" i la utilització única i exclusiva de la capacitat memorística, ja que *"l'hauries de suspendre, però és clar no pots suspendre a algú que contesta el que contesta el llibre (p. 55).*

La preocupació a ser objectiu, la reflexa novament pel fet que com que l'examen és tan ampli, "*encara que m'equivoqui alhora de valorar, es a dir en una pregunta li poso 1 en lloc de 1'5, és 0,5 punts ...llavors l'error que segur que n'he fet no és tant de sobre 20 (p. 146).* Percep les qualificacions finals com a dades objectives del resultats del procés: "*3 insufis, 2 sufis, 2 béns, 5 notables, 15 excel·lents...i a veure això són dades objectives..(p. 155)*

Tal i com mostra la matriu descriptiva, a partir de les entrevistes no es troben diferències respecte de l'avaluació de l'aprenentatge en els diferents grups classe.

Matriu descriptiva del professor A en relació a la cinquena dimensió.

5a dimensió: Informació sobre l'avaluació en els grups.				
Grup - classe 1a	**Grup - classe 2a**	**Grup - classe 3a**	**Grup - classe 4a**	**Grup - classe 5a**
Categories	**Mateixa informació en tots els grup - classes**		**Informació divergent**	
Què, quan i com informa.	- Assenyala continguts conceptuals puntuals que considera que cal saber. - Indica pàgines del llibre que s'han de mirar. - Els informa sobre la tipologia de demandes. - Avisa que hi haurà "examen" amb una setmana de temps. - Informa de manera oral.		- Els grups que fan primer l'examen passen la informació de les preguntes a la resta d'estudiants dels diferents grups - classe. - El professor ja n és conscient però creu que és un element de motivació.	
Valoració de la importància.	- Creu que les notes són més importants pels estudiants de secundària que els de primària. - Ho volen saber tot. Els alumnes li demanen les preguntes que posarà.			
Feedback dels resultats estudiants	- El dóna a partir de la nota de les proves escrites i la nota del treball de recerca. - La nota ja té un significat prou clar.			
***Feedback* dels resultats famílies.**	- L'intermediari és el tutor qui informa als pares dels resultats. - Pocs pares/mares s adrecen al professor per conèixer el procés. - Importància dels pares únicament per les qualificacions finals.			

Els **informa** sobre qüestions molt puntuals que s'han ampliat a classe i que ell considera que cal saber-les: "*escolta sabeu la pesta negra, us la preguntaré per tant estudieu-la bé*

(p. 140). Així doncs, diu les coses que ell vol que s'estudiïn *"les preguntes que m'interessa que estudiïn molt doncs aquelles ja els hi dic" (p. 143).* Un altre tipus d'informació són les pàgines del llibre que poden sortir: *"per exemple els dic d'aquesta pàgina preguntaré alguna cosa" (p. 148)*, fet que implica que l'alumne esbrini d'aquella part què és el que pot arribar a sortir. Abans de les proves els dóna informació sobre la tipologia de demandes: *"haureu de fer gràfiques, us preguntaré la pesta negra i haureu de fer un quadre sinòptic....més o menys els oriento amb alguna cosa "(p. 142).* Avisa que hi haurà l'examen amb una setmana de temps i una vegada acabada la lliçó: *"la setmana que ve acabarem la lliçó per tant tal dia farem el control" (p149).*

Pensa que els alumnes donen molta més **importància** a les notes en aquesta etapa que no a la primària. Més a més el docent explica que abans d'una prova els estudiants *"li pregunten: mestre que sortirà...? (p. 143)...Em demanen quines preguntes posaré, que sortirà a l'examen (p.148).*

El ***feedback*** **dels resultats als estudiants** el proporciona a partir de la nota que han tret de cada una de les activitats realitzades. El contacte amb els **pares/mares** és mitjançant el tutor i explica que no s'adrecen a ell directament per parlar de les c. socials. És el tutor el qui li pregunta al professor: *"aquest nano com va de socials?"(p. 150)* essent aquest l'intermediari pares-mares /professors.

Informació divergent en funció dels grups – classe.

És conscient de què els estudiants dels diferents grups una vegada realitzada la prova es passen la informació de quines són les preguntes, fet que no preocupa al docent: *"a mi no em fa res que se les diguin perquè així segur que se les estudiaran (p. 140),* ja que reconeix que si els estudiants coneixen les preguntes aleshores *"tenen més motivació. perquè s'afanyen a estudiar...és un element de motivació...(p. 142*). Apunta que fins i tot aquells alumnes que no han fet res durant el crèdit, al saber les preguntes de l'examen: *"els veus allà al pati amb el llibre de socials"(p. 142).*

Matriu descriptiva del professor A en relació a la sisena dimensió.

6a dimensió: Concepció dels grup - classe.					
Grup – classe 1a		Grup - classe 2a	Grup - classe 3a	Grup - classe 4a	Grup - classe 5a
Criteris per definir els grups.	- Sense problemàtiques - Dificultats en l'aprenentatge. - Rendiment acadèmic variat.	- Grup amb problemes de rendiment acadèmic.	- Problemes de comportament. - Rendiment més alt. - Grup d'immigrants.	- Alumnes amb alt nivell escolar. millor actitud i no tants problemes. - Curs de notables i excel·lents.	- Molt d'interès. - Moltes ganes de treballar. - Grup fantàstic

"Cada grup té les seves característiques específiques" (p. 23)

Els criteris de **formació dels grups** d'alumnes s'ha establert en funció de la procedència d'escoles i de poblacions.

El docent defineix **els grups - classe** en funció de quatre criteris generals: a) rendiment acadèmic; b) comportament; c) dificultats d'aprenentatge; d) grau de motivació.

Grup - classe 1a: "*amb alumnes brillants i treballadors i alumnes amb problemes...un nivell d'alumnes aprovats i suspesos" (p. 25*). No obstant això, la problemàtica no ve marcada per problemes de comportament sinó de dificultats en l'aprenentatge: "*a classe té un comportament correcte per tant jo el considero un grup normal" (p. 132).*

Grup - classe 2a: "*Grup no diríem amb problemes sinó amb rendiment escolar baix" (p. 26)*. S'han concentrat alumnes d'educació especial, immigrants, problemes de llengua (marroquins...). El professor el defineix amb una paraula: "*és un curs que per a mi és desballestat" (p.132).*

Grup - classe 3a: "*el problema més gran és d'actitud a classe (p. 27)...estan acostumats a no fer cas, a no fer cas del professor....t'hi has de posar fort..(p. 28).* Per definir els estudiants ho fa en base a: "*brillants..., entremaliats... i magribins (p. 135).*

Grup - classe 4a: Curs que "*seria el millor de tots els que he dit (p. 36*) ja que són *"alumnes de nivell escolar millor" (p. 36)*. Millor actitud i no tants problemes i és un curs de "*notables i uns quants excel·lents i sense problemes" (p. 135).*

Grup - classe 5a: "*aquí hi han posat totes les llumbreres....(p. 38)..."la mitja està de notable a excel·lent (p. 135). "Tots molt interessats, tots moltes ganes de treballar..(p. 41)...aquesta classe és fantàstica (p. 42)* El professor veu que aquests alumnes que constitueixen aquest grup poden tenir la "*consciència de privilegiats" (p. 42), ja que...no són tontos....(p. 44) i veuen que "són superiors als altres" (p. 42).*

La percepció general dels alumnes de primer d'ESO.

"...aquest nano és de notable, excel·lent..(.p. 150)

Assenyala que una de les qüestions que els costa molt als estudiants és el moment d'explicar les coses a la seva manera amb les seves pròpies paraules*: "Explicar-se amb les seves paraules, hi ha molts problemes..(p. 55).* La seva tendència és el de repetir "*el que diu el llibre...però veus que no ho han entès" (p. 55).*

Explica que cada vegada més els estudiants els costa que facin els deures "*una feina que no s'ha acabat a classe que l'han d'acabar a casa...només la fan un 25 o 30%, els altres passen" (p. 177).*

3.2.1.2. Professor B.

Matriu descriptiva del professor B en relació a la primera dimensió.

Categories	1a dimensió: Concepció de l'avaluació
Funció i utilitat de l'avaluació	- L'avaluació serveix com a element motivador per autosuperar-se els alumnes. - L'avaluació com a recurs formatiu del mateix funcionament de la vida. - És útil pels estudiants i les seves famílies.
L'avaluació dins del procés d'ensenyament – aprenentatge	- Preocupació pel baix nivell mostrat per les baixes qualificacions. - Es planteja baixar el nivell d'exigència que suposa replantejar els objectius, l'assignatura i anar a mínims.
L'avaluació com a tasca docent	- No és desagradable en aquest curs (comparada amb la de COU). - Contemplar aspectes subjectius comporta augmentar la responsabilitat del professor, a més que els estudiants perden la possibilitat de reclamar.
Forma ideal d'avaluar	- S'aproxima força a la que fa. - Que contemplés la progressió de capacitats.
Normativa del centre	- No influeix gaire. - Existeixen discrepàncies entre el professorat del departament en quan al què han d'avaluar. (faltes d' ortografia..) - Més que complir amb la normativa cal tenir sentit comú de professor.

"L'avaluació actualment amb la Reforma és més subjectiva que abans.....ara ja veuen que el comportament a classe pot tenir algú a veure...però clar això del comportament a classe és una percepció subjectiva" (p. 91)

"La manera ideal d'avaluar s'aproxima força a la que fem" (p. 24).

L'avaluació serveix com a element motivador pels mateixos alumnes per autosuperar-se: "*si no hi hagués avaluació inclòs perdrien l'incentiu de la millora, no? (p. 18)* així com per a ells i la mateixa família: "*perquè coneguin la marxa de la persona" (p. 18).* D'aquesta manera, presenta la **utilitat** de l'avaluació bàsicament per a l'alumne per autosuperar-se i com a un recurs formatiu del mateix funcionament de la vida: *"si no faig res, suspendré, de la mateixa manera que si vaig a una fàbrica i no faig res en faran fora..."(p. 22)...* així com a element formatiu inclòs com a persona: "*seria una de les coses importants que haurien d'aprendre que uns actes tenen unes conseqüències (p. 35).*

Davant el supòsit de suspendre un 90% de la classe, el professor atribueix el fracàs únicament al baix nivell dels alumnes i suggereix dues alternatives: a*) "no pujaria un punt a tothom, sinó que baixaria l'aprovat" (p. 35).* És a dir, la seva actuació consistiria en adaptar els valors numèrics a la diferent escala de qualificacions: "*el nivell de classe és molt baix i l'aprovat se situa en el 4.....baixaria l'aprovat (p. 35);*. b) L'altra

alternativa presentada, tot i que el docent es mostra enrabiat, reticent i amb una conformitat passiva davant aquest fet, seria el de rebaixar el nivell d'exigència a classe *"si no tirem més no tirem més no?.....no dóna més la cosa...(p. 35)...rebaixem el nivell de l'aprovat i anem tirant...(p. 35).* En base a aquesta segona alternativa hi hauria un pas posterior com a conseqüència d'aquest fet, que seria el de *"replantejar els objectius, l'assignatura i anem a mínims no? (p. 35)*

Reconeix explícitament que la **tasca d'avaluar** en aquest curs no és desagradable ja que ho compara amb l'avaluació que ell estava acostumat a fer en el COU: *"allò si que era molt hevy, perquè estava jugant amb el futur de la gent" (p. 26).*

Diu que l'avaluació és cada vegada més "subjectiva" pel fet d'haver d'avaluar tot un conjunt d'aspectes ja en sí subjectius, com per exemple: *"el comportament a classe és una percepció subjectiva (p. 91), les actituds etc.. "que es poden avaluar en funció de les emprenyades al llarg del curs (p. 104)* i això influeix en l'atribució de la nota per part de l'estudiant únicament al professor *"al final ells pensen que la nota és una cosa que poder va per manies, fòbies o no ho sé...(p. 92)....perquè m'has suspès....està a les teves mans, no? (p.91)* En aquest sentit el docent també creu que els estudiants perden la possibilitat de reclamació: *"ja que cada cop sembla que la nota tingui tendència a ser una nota més subjectiva" (p. 104).*

*"La manera **ideal d'avaluar** s'aproxima força a la que fem" (p. 24).* Accentua la importància de valorar el progrés de la qualitat de l'aprenentatge *".....m'agradaria que es veiés la progressió del que hem partit d'un aprenentatge purament memorístic....al relacional i al millor fins a l'abstracte...(p. 38).*

En relació a la **normativa** ens explica que a nivell de seminari de les c. socials no s'han establert els mínims que han de saber els alumnes per aprovar els diferents cursos de la ESO: *"anem amb una sabata i una espardenya....sí que estem d'acord amb el que s'ha de saber, però no hi ha cap escrit ni està consensuat" (p. 99).* Aleshores pensa que: *"més que dictar unes normatives cal tenir una mica de sentit comú del professor que veu com està l'alumne al principi i com està l'alumne al final" (p. 102).*

Matriu descriptiva del professor B en relació a la segona dimensió.

2a dimensió: Concepció de la matèria.
- Les capacitats bàsiques per a l' aprenentatge de les c. socials és la memorística i la de comprensió.
- La base de c. socials és molt i molt fluixa i ho atribueix a la formació primària.
- Reconeix que des del seminari de c. Socials no tenen resol el fet d'explicar com s'hauria d'estudiar aquesta matèria.
- Considera la importància de què els alumnes aprenguin tècniques d'estudi (com a crèdit variable) per aprendre a estudiar.
- Considera les c. socials pels alumnes de 1r ESO com a cultura general.
- Alumnes no tenen massa interès per les c. socials. Per a ells és un rotllo que no saben molt bé perquè hi és.

Les ciències socials requereixen "*diferents aprenentatges que s'interrelacionen molt" (p. 85).* D'una banda el memorístic i d'altra banda la part de la comprensió: "*hi ha gent que s'aprèn les coses de memòria però tens la pràctica certesa de què no s'ha entès res....hi ha gent més intuïtiva, però que els hi falla la part de caire més memorístic...(p. 85).* El docent considera que la base de c. socials és molt fluixa en relació als continguts i atribueix les causes a la formació primària: " *a l'escola el mestre era de ciències...i les socials no els hi donava massa importància..(p. 17).* Creu que no cal tractar ni fer-los entendre als alumnes la utilitat i/o la funcionalitat: "*ja no discuteixo amb ells la utilitat de les socials, no?...(si jo vull ser infermera perquè carai vull les socials..?) mira deixem'ho amb cultura general...ja no entrem en aquesta discussió..(p. 17).* És una matèria que generalment no agrada: "*les Socials?? pues és un rotllo que no saben molt bé per a què baixa, o sigui gran interès no s'hi detecta...(p. 17).*

Matriu descriptiva del professor B en relació a la tercera dimensió.

3a dimensió: Actuacions i decisions en relació a l'organització del crèdit en els grups - classe.		
Grup - classe 1b	**Grup - classe 2b**	**Grup - classe 3b**
Mateixes actuacions i decisions		**Actuacions i decisions divergents**
- Programa composat per 5 temes la majoria de Geografia física i un d'Antropologia. - Els temes són els mateixos a tots els grups. - Llibre de text com a guia principal . - Tots els temes tenen la mateixa importància. - Final del crèdit reconeix que el tema 5 l'han fet molt de pressa per manca de temps. - El procés d'e/a es desenvolupa principalment per les accions: 20 minuts de xerrada/explicació, un quart d' exercicis del quadern de treball, corregir exercicis o els deures, preguntes a classe i al finalitzar cada tema exercicis de síntesi que són voluntaris.		- "El contingut és el contingut" però el que varia és el nivell d'exigència i complexitat. - Reconeix que les classes són diferents en funció del grup - classe. - En **el grup - classe 1** en un tema concret es desenvolupen activitats d'e/a diferents dels altres que comporta sortir-se del programa i ampliar el tema. En general es fan moltes més activitats de les programades. - En el **grup - classe 2** es dóna el programa tal i com està planificat. - En **el grup - classe 3** reconeix que hi ha coses que les passa per alt, únicament explica coses puntuals perquè no es perdin, tot i alguns alumnes del grup ho podrien seguir. En aquest grup decideix fer les classes en llengua castellana.

"El contingut és el contingut" (p. 46)

"en general procuro fer el mateix a tot arreu, ara sí que moltes vegades alguns aspectes així tangencials, d'ampliació i tal.... millor dic.. al 1c millor deixem'ho córrer" (p. 47).

Els temes són exactament els mateixos en tots els grups, però el que varia és el nivell d'exigència. Per tant podríem afirmar que dels continguts del programa que composa el crèdit, els desplega en diferents nivells de complexitat en funció del grup classe que té davant. Aquest aspecte ens el porta el fet de què amb el Grup A (considerat i definit com el que més treballa), en el tema de la contaminació es va fer tota una moguda que fins i tot es van sortir del programa establert (d'escriure a diaris, buscar informació...) que en els altres grups no es va donar, mentre que en el 1c assenyala que hi han força

coses que les deixa de banda ja que n'és conscient de què: *"se'ls despenjarien" "...dic mira... si m'embranco per aquí ja perdo els altres 20, per tant no toquem-ho i passem-ho ràpid (p. 47)*, tot i que sap que algunes d'aquelles persones que constitueixen el grup C podríem arribar a seguir i com a conseqüència es perden moltes coses: " *al 1C no se li pot explicar tret de coses molt puntuals...sí que hi ha gent que podria tirar molt i molt més del que està fent.....i desgraciadament es van despenjant, perquè com que són els bons de la classe, no fent res treuen un 5" (p. 48).*

La dinàmica general és la que es resumeix a continuació: l'ús del llibre de text el qual van llegint les lliçons i aquesta lectura l'alternen amb els exercicis que inclou el quadern de treball, que va adjunt al llibre de text. Mentre van llegint (i com que juga a tractar-los de persones grans) no els hi diu mai el que han de subratllar sinó que el que fa *"és remarcar molt les coses bàsiques.. fixeu-vos amb això, amb allò altra...(p. 44).* Al finalitzar cada lliçó proporciona uns "exercicis de síntesi" que són voluntaris: "*que els faci qui vulgui (p. 39)*, tot i que aquests exercicis no els qualifica sinó que simplement, a l'igual que els deures: "*jo m'apunto si ho han fet, si no ho han fet, si ho han fet bé o regular...però ells voldrien tenir una nota d'això i no els hi poso nota" (p. 67).*

És conscient que amb els alumnes de 1r ESO "*cal trencar les classes....o sigui una hora xerrant, jo la faig però és dura molt dura..."(p. 25).* La dedicació de cada una d'aquestes activitats les distribueix d'aquesta manera: "*fas 20 minuts de xerradeta, un quart d'hora d'exercicis, corregeixes no sé què i un altre quartet d'hora d'explicació i vas trencant el ritme...(p. 25)*..comparant una vegada més aquest curs amb els alumnes de l'experiència anterior de BUP: "*els de 3r. ESO, l'antic 1r de BUP aguanten bé una horeta de marxa no?(p. 25)*

Actuacions i decisions divergents en funció dels grups - classe.

"*mira això al 1a se li pot explicar i això al 1 c no se li pot explicar, tret de coses molt puntuals" (p. 48)*

Tot i que la resposta a la qüestió és que el procés d'ensenyament - aprenentatge és igual a tots els grups, al llarg de les entrevistes, sí que manifesta aspectes diferenciadors en relació als grups classe. Un d'aquests aspectes és que els continguts són els mateixos però amb diferents nivells de complexitat i d'exigència. En síntesi:

Grup - classe 1b: "*és un grup molt maco" (p. 15)* i com a conseqüència realitzen moltes més activitats que fins i tot surten de la programació planificada: "*diem... mira avui no parlem de la lliçó ...però parlem de la contaminació (p. 78)..No considero que sigui perdre la classe (p. 79)...Tu plantegen i després tu t'engresques...(p. 79)*

Grup - classe 2b: Degut a les característiques generals del grup: "*has d'estar contínuament baixant....vinga va...va...molta història d'aquesta (p.11).* Generalment no es donen més activitats de les que hi han planificades.

Grup - classe 3b: S'han fet menys exercicis del quadern: "*que no he fet perquè he considerat que encara podria liar més la cosa...(p. 77).* La llengua que s'utilitza en el 1c és, com a decisió particular del docent, el castellà: "*aquesta gent li faig classe en castellà.. la majoria són immigrants..(p.11).* Tampoc surten del programa estipulat ja que: "*el 1c la súper Nintendo és el que priva (p. 50)*

Matriu descriptiva del professor B en relació a la quarta dimensió.

4a dimensió: Actuacions i decisions en relació a l'organització de l'avaluació en els grups - classe.		
Grup - classe 1b	**Grup - classe 2b**	**Grup - classe 3b**
Mateixes actuacions i decisions		**Actuacions i decisions divergents**
- Avaluació inicial marcada pel llibre de text. - L'avaluació consta de 4 exàmens al finalitzar cada tema (proves escrites). - Instruments: proves escrites, observació directa i la indirecta. - Intenta que les demandes de les proves siguin amb paraules diferents a les del llibre per evitar les "empollades". - Tipologies de proves escrites: assaig restringit i opció múltiple.. - Li interessa demandes de relacionar i trobar diferències i semblances tot i que amb alumnes de 12 anys no es pot entrar en el camp del pensament abstracte (demandes). - Factors reguladors de la qualificació final que incideixen sempre i quan la nota de les proves sigui aprovada: exercicis de classe i casa, nivell d'atenció a classe, exercicis de síntesi. El que té més valor les notes de les proves escrites. - Penalitza a la gent que "empolla" i no entén res i descompte per les faltes d'ortografia (correcció). - L'avaluació dels crèdits variables és diferent, s' avalua la feina que es va fent. - Utilitza l'escala numèrica per qualificar les proves escrites (qualificació)..		- El valor numèric no té el mateix significat per tots els estudiants.

"El tema de l'avaluació és el mateix per a tots els grups" (p. 51)

"jo canvio la manera d'avaluar quan estem en crèdits variables... s'avalua la feina que els alumnes m'han d'anar entregant i això és una altra manera de treballar" (p. 101).

Fa una avaluació inicial que ve marcada pel llibre de text: "*cada tema hi ha una avaluació inicial que.....se suposa que aquests nens de la primària ho saben...i jo ho comprovo..(p. 57).* Aproximadament cada dia corregeixen en grup els deures enregistrant si s'han fet, no s'han fet i si s'han fet bé o malament. La participació dels alumnes en aquesta correcció es fa en funció de la quantitat de "notes" que té ell

enregistrades, procurant recollir la mateixa quantitat en tots els alumnes. Aquest mateix sistema el fa servir en el moment de preguntar a classe, després d'haver llegit la lliçó: *"preguntes a classe i tal.....uns dies li toca a un i l'altre un altre...(p. 25).*

Les preguntes que constitueixen les proves escrites solen ser diferents de les paraules que utilitza el llibre: *"procuro fer exàmens on sigui difícil contestar la pregunta amb un tros après del llibre..(p. 29)* tot i que reconeix que amb alumnes de 12 anys, cal anar en compte per no entrar en el camp del pensament abstracte: *"si els hi demanes diferències entre el clima continental i l'oceànic estàs entrant perillosament en el camp de l'abstracció (p. 30).* El docent vol evitar que els estudiants reprodueixin íntegrament la frase del llibre: *"et demano que em contestis amb les teves paraules.....no la busquis en el llibre perquè no la trobaràs...(p. 31),* tot i que reconeix que en els seus exàmens: *"hi ha un 90% de preguntes que són de caire memorístic, excepte una que demana una petita relació... (p. 55).*

La tipologia de les proves escrites que utilitza són les d'assaig restringit i opció múltiple. La qualificació final es troba condicionada per: a) el nivell d'atenció a la classe: *"ja mirant de cohesionar-los una mica per tenir-los atents (p. 81);* b) si han fet els exercicis a classe i a casa, els exercicis de síntesi que proposa de manera voluntària al finalitzar cada un dels temes; c) quan pregunta a classe si ho sap o no ho sap; d) realitza un total de quatre proves escrites que finalment en fa una mitjana global: *"fem molts exàmens i ho fem amb la intenció de què no s'acumulin gaires continguts i que sigui més fàcil per a ells.. això fa que cada 2, 3 setmanes tinguin exàmens...no sé fins a quin punt això és interessant...(p. 95).* Reconeix la importància i el valor que atorga a les proves escrites, essent els altres factors "reguladors" quan la nota de l'examen és superior a cinc: *"el que no he fet mai i hauria de fer és que gent que per exàmens està aprovada, suspendre'l per vagància no?... si un té un promig de 4'2 hi ha fet els deures....aprova...perquè bueno. .ha fet la feina (p. 51)* però..."*procura penalitzar a la gent que no entén res (p. 55),* és per aquest motiu que diu que *"a l'empollon li té una mica de mania".*

Actuacions i decisions divergents en funció del grup – classe.

Un dels aspectes divergents que considerem importants d'assenyalar és que pel docent el valor numèric no sempre té un mateix significat. Aquest l'interpreta i l'adapta en funció de la persona que té davant: *"...un 3,7 era un aprovat...però per exemple tens un*

3,4 que és un insuficient no?.... o sigui notes semblants poden donar resultats diferents en funció de la feina feta (p. 52).

Matriu descriptiva del professor B en relació a la cinquena dimensió.

5a dimensió: Informació sobre l'avaluació en els grups - classe.		
Grup - classe 1b	Grup - classe 2b	Grup - classe 3b
Categories	**Mateixa informació en tots els grups**	**Informació divergent**
Què, quan i com informa.	- Els explica el significat de l'escala de qualificacions (ja que vénen del progressa). - Explica l'estructura de l'examen (com són, com es puntuen..). - Els avisa que un examen és molt important i no poden faltar. - Durant l'examen els tranquil·litza ja que n'hi ha que s'angoixen molt i els avisa del temps. - Els indica parcel·les concretes del llibre en què poden sortir coses. - Els repeteix els continguts conceptuals més importants que al mateix temps són els més treballats.	
Valoració de la importància.	- La informació els interessa molt als alumnes però volen conèixer les demandes concretes. - Valoren la informació per poder aprovar o bé per no aprovar (líders de la classe). - Interessa la nota per aspectes familiars o per les conseqüències que comporta un suspès.	
Feedback dels resultats estudiants	- El dóna a partir de la nota de les proves escrites. Els lliura als alumnes perquè se'l mirin i després els torna a recollir.	
Feedback dels resultats famílies.	- Si la família ho sol·licita fa una còpia de l'examen. - Intermediari: el tutor. - En general poca receptivitat i col·laboració professor- pares/mares.	

"Jo no us diré mai les preguntes de l'examen, ni us diré que s'ha de subratllar i què no..."(p. 7)

Una de les primeres coses que s'han hagut d'explicar als alumnes ja des del primer dia de classe és el significat de l'escala de qualificacions: *"ja que aquests nens vénen del sistema del progressa adequadament i necessita millorar".... i encara estan en fase d'allò.. si he tret un 6,5 això què és? (P.23).*

La informació sobre avaluació es redueix a "informar" sobre la realització i l'estructura de les proves escrites, tot i que segons ell aquesta informació és: *"total, completa i exhaustiva..(p. 54)...."normalment es parla dels exàmens i de com són i de com es puntuen i dels problemes que tenen...vertader i fals descompten... o sigui que no juguin a la quiniela"..(p. 88).* Els explica que la prova és una cosa important i els incideix en el fet que: " *no es pot faltar a un examen així per a qualsevol causa...un examen és el moment de donar el 100%....no et conformis de posar una cosa si en saps més...demostra'm que saps....(p. 69).* Durant la prova també els recorda aquests aspectes

al mateix temps que els tranquil·litza i els recorda el temps de què disposen: *"inclús a vegades els aviso del temps.....tranquils, teniu temps, fixeu-vos bé.... (p. 69).* Reconeix que per a molts estudiants els angoixa molt el fet d'haver de fer proves i altres que tal els hi fa.

Tot i que insisteix en què no diu mai les preguntes de l'examen, ni fa subratllar del llibre els aspectes més importants, sí que els diu: *"al tanto amb això que és fonamental" (p. 45)* i després són qüestions que composen la prova escrita, enrabiant-se si allò que ho ha suggerit com a fonamental no ho contesten bé: *"algunes preguntes van d'aquell nucli de al lliçò, si fallen allà dius.. uaaahhh!!!(p. 45)....el que sí dic a classe és això és molt important...estàs dient això sortirà...no els hi dius això sortirà per vergonya, però si són una mica llestos ja ho poden saber (p. 89).* En definitiva, els "*conceptes importants són repetits, reiterats, maxacats i treballats amb molta reiteració" (p. 81)*

Creu que la **informació** sí que els interessa als estudiants però ells voldrien que se'ls hi donés les preguntes exactes de la prova prèviament: "*la seva felicitat màxima seria que dies abans de l'examen li donessis l'examen fotocopiat...i portam l'examen escrit de casa no?" (p. 61).* També reconeix que la informació referent a les proves interessa, ja que hi ha gent angoixada davant la realització dels exàmens en dos sentits: uns per no suspendre, i altres per no aprovar: "*perquè no fos cas que aprovés i baixés el seu prestigi social... aviam si m'endescuido i aprovo??...(p. 95).* Hi ha un grup d'alumnes que inclòs "*farden molt d'haver suspès...i tu ets un empollon, i tu ets tal...(p. 19).* Així doncs, en general si que els hi interessa la nota encara que sigui a nivell familiar ja que un suspens pot anar seguit d'unes altres conseqüències negatives pels estudiants: "*pot suposar que la super Nintendo desapareixi...no et deixaran sortir amb els amics..(p. 19*).

El docent explica que cada cop que realitzen un examen, ell els corregeix i posteriorment els lliura als alumnes: *"i veiem a classe com ha anat com no ha anat...(p. 90)* i després els torna a recollir ja que: *"l'examen no el puc donar... s'ha de quedar aquí...diu la normativa..(p. 69).*

No hi ha hagut cap contacte directe amb els pares/mares. La figura mediadora són els tutors. Però considera que: "*en general hi ha poca receptivitat....hi ha falta de col·laboració" (p. 69).*

Matriu descriptiva del professor B en relació a la sisena dimensió.

6a dimensió: Concepcions dels grups - classe.			
Grup - classe 1b		Grup - classe 2b	Grup - classe 3b
Criteris per definir els grups.	- Funciona força bé. - Grup treballador. - Divertit. - Pot donar-los canya.	- Funciona prou bé. - Grup preadolescents. - Dispersió en l'atenció - Menys treballador i participatiu. - Més intel·ligent.	- Més dificultats, més problemàtics. - Necessitats educatives especials. - Desmotivats.

"Els tres grups són força diferents"...(p. 8).

L'assignació dels alumnes al diferents **grups de primer curs d'ESO**, es fa en funció de l'idioma que han cursat a la primària. És a dir, si han realitzat l'anglès o el francès. Es constitueixen tres grups de primer, dos d'anglès (que són el 1a i el 1b) i un de francès (que forma el 1c). El professor considera, en base a la seva experiència dels tres anys anteriors en què s'ha implantat la reforma en el seu centre que, generalment *"i per casualitats del món i del destí (p. 10)* els grups A i B procedents de l'anglès: *"són normals, sense problemes generals (p. 12),* mentre que el grup de francès, el 1c: "*és el grup més fotut, amb més dificultats.... UACS i magribins d'incorporació tardana...(P. 10)*

La definició dels grups la fa en funció dels següents criteris: a) el nivell de treball; b)la intel·ligència; c) l'etapa de la preadolescència; d)la motivació i e) problemàtiques diverses.

Grup - classe 1b: "*Funciona força bé i és un grup treballador divertit, que pots treballar, que pots donar-lis canya"...(p. 49).*

Grup - classe 2b. "*un grup notable de pre-adolescents ja conflictuades....nena pretasament maca, rotllo de novius"...(p. 11)*...que aquest fet genera una "*dispersió en l'atenció" (p. 11).*

Grup - classe 3b. "*és una mica la "es de la societé" o sigui són els que mira, aquests...(p. 11)...més jaranero, més problemàtic (p. 49).*

Percepció general dels alumnes de primer d'ESO.

El professor manifesta, degut a la seva experiència prèvia amb alumnes de COU, que ho ha passat malament ja que el fet d'haver de treballar amb "*mainada de 12 anys" (p. 5)* ha suposat per a ell, molts canvis en diferents aspectes: a) la baixada de nivells: *"jo explicar que entre Europa i Amèrica hi ha un oceà que es diu Atlàntic, puff f(p. 5);* b)s'avorria a classe; c) problema de falta de material; d) molts problemes de base; e) el llenguatge que ha de fer servir és "extraordinàriament planer"; f) no es pot fer servir

l'humor perquè la classe es desborda i g) molts problemes d'ordre públic: "*problemes de mainada súper moguda...incapaços d'estar 55 minuts asseguts a la cadira, atents..(p. 6)*

Un altre aspecte que considerem interessant de remarcar són les baixes expectatives que presenta el professor davant els estudiants de 1r d'ESO. Un dels exemples, tot i com ja s'anirà evidenciant al llarg de l'anàlisi de les diferents categories pot ser: "*.....la base és fluixa, molt fluixa....El llibre diu que s'han d'aprendre totes les capitals del món... deixem córrer no?...ara a Europa sí, situem els països, situem les capitals... oh tremendo no? horrorós per a ells (p. 17).*

Altres aspectes que senyala com a característiques dels alumnes d'aquest curs són per resumir els següents punts:

a) les copiades dels deures: "*hi ha 1, 2, 3 persones que fan els deures i després allò circula àmpliament..(p 52)....la circulació dels deures és un comerç" (p. 53).*

b) que miren i copien del llibre, sense pensar prèviament ja que els costa molt comprendre.

c) els costa estar atents: "*ara un dels meus arguments és estigues atent i aprendràs coses pel sol fet d'estar atent al que jo estic explicant..(p.63).*

d) no són capaços d'integrar els coneixements dels diferents temes o inclòs de les diferents matèries. La majoria d'aquests dèficits els atribueix a l'edat: "*la part de comprendre les coses hi ha molta gent que té moltes dificultats probablement per tenir 12 anys, no? (p. 86)* o per exemple.... *"Suposo que és inclús comprensible que als 12 anys quan estàs parlant d'un règim d'un riu, doncs en un moment donat desconnectis i pensis en el Leonardo di Caprio...pot ser lògic..(p. 81)*

3.2.1.3. Professor C.

Matriu descriptiva del professor C en relació a la primera dimensió.

Categories	1a dimensió: Concepció de l'avaluació.
Funció i utilitat de l'avaluació	- **Professors:** L'avaluació serveix per comprovar al final del crèdit si els alumnes han assolit el nivell i fer una valoració del progrés de cada alumne. - **Estudiants**: L'avaluació serveix per impulsar als alumnes a estudiar, ja que per a ells l'avaluació és una obligació.
L'avaluació dins del procés d'ensenyament – aprenentatge	- Proposa que a partir de l'avaluació s'han d'analitzar les causes, els motius de les qualificacions i aquestes es poden trobar en algun dels tres nuclis del triangle interactiu.
L'avaluació com a tasca docent	- És desagradable tant pel professor (que ha de fer de jutge) com pels estudiants. - L' angoixa la tasca d'avaluar atribuint la màxima responsabilitat als estudiants ja que segons ell, els facilita moltíssim la prova amb el sistema de les "activitats de repàs" (aprovar o suspendre depèn d'ells).
Forma ideal d'avaluar	- Com valora actualment als seus alumnes "activitats de repàs". - Les entrevistes "informals" com a instrument addicional a les proves escrites en aquells casos més problemàtics per buscar les causes del fracàs.
Normativa del centre	- La normativa és orientativa i de pauta. - Un document objectiu. - És molt relativa depèn més de la dinàmica de la classe. - Els tres tipus de continguts queden reflectits en la prova escrita. A partir d'aquesta ja els valores tots.

"Tu vols fer les classes disteses, agradables, explicar un acudit de tant en tant....però després arriba un moment en què tu has de ser un jutge, clar, ja no ets un amic, ja diuen compta!!! (P. 40)

El professor explica que l'avaluació és **una tasca important** i "obligatòria" sobretot al final del procés i que serveix bàsicament per determinar el "nivell" de l'alumne. També és vista com a un recurs que impulsa als alumnes a estudiar ja que segons el docent, si aquests no són responsables de la seva tasca com a estudiants i no veuen la funcionalitat de l'escola, no tenen una motivació intrínseca d'aprendre, aleshores l'avaluació és l'impuls que fa que els alumnes estudiïn: *"si tu t'interessa aprendre això...independentment si t'avaluen o no.... tu ho aprendràs..... ara si allò no hi veus la necessitat d'aplicació immediata, llavors t'has de veure una mica obligat. Una d'aquestes obligacions seria l'avaluació. (P. 36).*

Davant el supòsit plantejat, no dóna tanta **importància** a la qualificació sinó que considera important el fet d' analitzar els motius, les causes que han originat una "baixa puntuació" a nivell general de tot l'alumnat. L'actuació docent es centraria en buscar què és el que ha passat i no tant en pujar automàticament un punt a tots els estudiants: *"analitzar la situació.....mirant els objectius que tu t'has proposat mirar si són els adequats, a l'edat, al nivell.... o plantejar de fer les classes d'una altra manera.... o perquè el seu entorn familiar és molt dolent (p. 47, 48 i 49).*

Explica que viu l'avaluació com a una **"tasca desagradable"** tant pel professor com per a l'alumnat, perquè: *"tu has de ser el jutge" (p. 40)*" fet que pot repercutir negativament en l'activitat educativa desenvolupada pel professor, especialment a nivell afectiu i relacional. El docent intenta reduir l'angoixa que representa per a ell el fet d'haver d'avaluar atribuint la màxima responsabilitat i dependència dels resultats als alumnes dient-los: *"Jo ho passo malament.... i miro d'eliminar aquest mal trago i donar la responsabilitat als alumnes..... jo els dic: la meva feina no consisteix en aprovar o suspendre a algú, sinó en valorar la feina que tu has fet (P. 40).* Aquest fet de "tenir la consciència tranquil·la, sobretot amb els suspesos" la reflexa també a partir del sistema d'avaluació que utilitza: *"el donar-los una mostra de les preguntes...em serveix a mi... que aquells que han tret mala nota... que no serà per culpa meva" (p. 108)*

La **forma ideal** és tal i com "valora" actualment als seus alumnes, però considera que més a més seria necessari realitzar entrevistes per fomentar el diàleg, amb l'objectiu de poder localitzar les causes d'un baix rendiment escolar. Per tant, aquestes entrevistes no es potenciarien amb tots els estudiants, sinó únicament amb aquells que presenten algun tipus de problemàtica: *"a més a més una entrevista a aquells que no rendeixen per descobrir que és el que passa..... ja que si només veus els resultats sobre allò, és possible que t'equivoquis si només veus aquesta part" (P. 51).... evidentment no tots tenen problemes..... aquestes entrevistes serien concretes...(p. 53).*

Respecte de la **normativa**, els percentatges dels diferents continguts: *"no s'apliquen "al peu de la lletra" (p.124),* ja que és molt difícil el fet d'haver de puntuar les actituds al 30%. Segons el professor, tots aquests continguts si són positius ja es podran avaluar a partir de la prova escrita i no cal anar observant en dies determinats si aquell alumne presenta unes actituds adequades i valorar-les aïlladament: *"un alumne que ha treballat que ha portat la feina i tal, després segur que això es reflexa en la prova escrita i després a partir d'aquesta ja ho pots recollir tot" (p. 127)*

Matriu descriptiva del professor C en relació a la segona dimensió.

2a dimensió: Concepció sobre la matèria.
- Les c. socials impliquen un treball teòric (= explicació del professor, lectures, preguntes...) i un treball pràctic (= activitats lligades als coneixements teòrics). - Molt important la capacitat de memorització acompanyada d' estratègies que facilitin el record (ús de l'atles, imatges, vivències...).

Parteix de què les ciències socials contemplen moltes parts, tant teòriques com pràctiques. No obstant això, considera que hi ha d'haver una part de memorització important que cal potenciar, però aquest procés no s'ha de fer en el "buit" sinó que ha

d'anar recolzat de recursos que facilitin el record. Les eines que proposa són: *"l'atles, imatges que corroborin allò que estàs llegint, plantejar-se una situació de successió en el temps....en el cas de la història.." (p. 103)* i aquesta seria la part pràctica de l'assignatura.

Matriu descriptiva del professor C en relació a la tercera dimensió.

3a dimensió: Actuacions i decisions en relació a l'organització del crèdit en els grups - classe.	
Grup - classe 1c	**Grup - classe 2c**
Mateixes actuacions i decisions	**Actuacions i decisions divergents**
- Programa composat per 5 temes. - Els temes són els mateixos a tots els grups (temes obligatoris dins l'àrea de c. Socials). - Llibre de text com a guia principal pel seguiment dels temes. - Contingut de tipus fonamentalment conceptual. - Els temes més importants el tema 3 (geografia física) i el tema 5 (climes i paisatges).. - El procés d'e/a es desenvolupa principalment per les accions: Llegir el llibre de text, explicació per part del professor i (en ocasions) amplia la informació, preguntar als alumnes o fer sortir a la pissarra a senyalar en el mapa.	- En funció de l' interès dels alumnes, hora del dia, receptivitat.....introdueix o no **informació nova**, addicional relacionada amb el tema. - El **ritme de treball** i els aspectes afectius-relacionals i podríem incloure els motivacionals depenen de les característiques del grup. - **Grup - classe 2c** es troba més tranquil, pot fer bromes....aspectes que no pot fer en el **grup 1 c**. - Accepta jugar a diferents nivells de complexitat però dóna molta importància a complir amb tot el programa.

"en el 1b jo puc estar més distès, fer alguna broma de tant en tant.....i en l'A a vegades això no pot ser (p. 98)..... a mida que coneixes el grup i veus que això pot comportar que es pensin que poden fer més, llavors vas frenant... (p. 99).

Els cinc temes han de ser impartits obligatòriament en tots els grups classe ja que es troba establert a nivell d'àrea: *"des de l'àrea es proposen aquestes unitats i s'han de fer a tots els grups (p. 57)*. El procés habitual i general de classe és la utilització del llibre de text, el qual van llegint i posteriorment el docent explica i/o introdueix nova informació. En la part que més treballen, el de geografia física, fa sortir als alumnes davant el grup per situar en el mapa un total de 18-20 noms que ell ja ha seleccionat prèviament i considera més importants, aprofitant aquest moment per ampliar el contingut: *"quan expliquem geografia no diem aquesta capital està aquí... sinó que explico alguna cosa de l'art.....però és clar si aquell dia veig que la classe se me desborda perquè no interessa, o és a última hora..... o vénen de gimnàstica que estan més esbarats doncs... ja anem a la pràctica...." (P. 96).*

Actuacions i decisions divergents.

Tot i l'obligatorietat dels cinc temes a impartir independentment del grup classe, el professor reconeix que en funció de les característiques del grup la dinàmica és diferent

tant pel que respecte a: a) el ritme de treball, que ve marcat pel grup: *"potser que en un grup vagis més à poc a poc i en l'altre més depressa, però el temari s'ha de fer igual per a tots (p. 66); "el ritme de la classe el marquen una mica els alumnes i l'A en general estan força desconnectats";* b) com en els aspectes més afectius-relacionals i podríem incloure els motivacionals. D'aquesta manera, el grup classe pot condicionar l'actuació docent, no tant en el contingut definit per un programa i unes activitats d'ensenyament - aprenentatge, sinó en el clima que es pot generar en el sentit, com diu el mateix professor: "*de fer la classe més agradable (p. 101)*".

No obstant això, per al docent és molt important el desenvolupament del programa tot i que en funció del grup accepta jugar amb diferents nivells de complexitat: *"procuro fer tot el programa que porto al dia..... fer-ho de la manera que sigui perquè allò es compleixi.... no podem pas dependre molt de l'actitud del grup, sinó que el grup també s'ha d'adaptar al programa que toca.... ja sigui d'una manera més profunda i més superficial...però el programa sí (p. 102).*

Matriu descriptiva del professor C en relació a la quarta dimensió.

4a dimensió: Actuacions i decisions en relació a l'organització de l'avaluació en els grups - classe.	
Grup - classe 1c	**Grup - classe 2c**
Mateixes actuacions i decisions	**Actuacions i decisions divergents**
- L'avaluació consta de 4 exàmens al finalitzar cada tema i una "avaluació final" que inclou tota la matèria i serveix per arrodonir la nota (proves escrites + qualificació). - Instruments: proves escrites que es composen d'algunes de les mateixes preguntes que les anomenades "activitats de repàs". - El sistema d'avaluació mitjançant "activitats de repàs" li permet: a) atendre la diversitat del grup i b) jugar en funció del grup classe (consideració i construcció de les proves). - Tipologies de proves escrites variades: assaig restringit i la part que ell anomena pràctica (mapes, imatges, gràfics..). - La qualificació final són les notes de les diferents proves escrites i l'interès, l'esforç, el treball.. - Prioritza molt els continguts conceptuals mostrats en les proves escrites (demandes). - Utilitza l'escala numèrica per qualificar les proves, excepte els suspesos (vist) i les qualificacions finals.	- La tria de les preguntes del conjunt d'activitats de repàs que construiran la prova escrita la fa en funció del grup classe.

"Per avaluar és important valorar les possibilitats, l'entorn, l'aplicació al treball etc. però evidentment hi han d'haver unes proves per demostrar tot això" (p.50).

"Tots tenen una mateixa prova perquè no et puguin dir perquè aquest una prova i nosaltres una de diferent... tots igual" (P. 77)

L'avaluació consta d'una prova de cada un dels temes realitzats, però per manca de temps es realitzen un total de quatre proves corresponents als quatre primers temes. Tots

ells, tenen un mateix valor: "*alhora de l'avaluació és una part més, ja que són unes unitats més (p.64).* Proposa una "avaluació global" en què entra tots els continguts del programa i serveix per arrodonir la nota: "*aquests que tenen un 4... o un 6,5 d'allò, falta una miqueta pel notable.... i resulta que l'avaluació global ens ha anat molt bé perquè ha repassat tot i el que sigui.... doncs vinga arrodonim la nota!!! (P. 72)*

Els instruments que utilitza són proves escrites que consten de preguntes que els alumnes ja coneixen, ja que el professor una setmana o quatre dies abans de la realització d'aquesta proporciona als estudiants unes "activitats de repàs" (entre 12 i 15 preguntes depenent del programa) que s'han de preparar a casa, tot buscant la resposta. El professor explica, a l'inici del crèdit, que dedica mitja sessió de classe: "*a treballar-ho i que me preguntin els dubtes de què han de posar.....però han d'elaborar totes les preguntes (p. 43).* Al final del crèdit, reconeix que utilitza tota una sessió sencera per ajudar-los a preparar les qüestions i ell mateix els informa del lloc del llibre on poden trobar la resposta: *"mireu la resposta està a la pàgina tal..."(p. 76).*

Explica que aquest sistema li permet un ampli ventall de possibilitats en el moment de construir les proves escrites: "*tractant així la diversitat dins del grup" (p. 77)* que consta segons ell, d'un 90% de preguntes que considera "*que tothom hi pot arribar" (p.77*) i després en posa alguna de més complexa per a "*la gent més trempada i que pot destacar més"(p. 77).* D'aquesta manera, els alumnes mateixos "*ja valoren que han fet...i ja veuen qui pot treure més bona nota"(p. 77).* Aquest sistema d'avaluació també li permet jugar en funció del grup classe: "*en cas que el grup sigui dolent.....les preguntes que poso dins d'aquelles de repàs, pots agafar aquelles que són més fàcils... o que es poden adequar més a les seves possibilitats... i ja fas la tria en funció del grup, clar!(p. 100).* No obstant això, dins d'aquest crèdit de c. socials les proves proposades als dos grups classe han estat exactament les mateixes havent fet la mateixa tria de les activitats de repàs.

Els factors que té en compte en el moment d'avaluar són bàsicament els resultats de les diferents proves escrites realitzades al llarg del crèdit: "*el que valoro molt és la nota de la prova escrita, la resta serveix per arrodonir (P. 43).* El professor percep la prova escrita no com a producte final i acabat sinó com a un "*resultat d'una manera de fer, de tot un procés d'evolució..... (p. 43").* Té prioritat pels continguts conceptuals manifestant: "*per més bon nen i bona persona que sigui si la seva capacitat no arriba a assolir o adquirir una sèrie de coneixements és evident què.....(p.125)*

Utilitza sovint el sistema numèric per qualificar les proves i el resultat final. No obstant això, considera que a l'ESO les puntuacions que estan per sota del quatre poden representar un efecte negatiu en la motivació i en l'autoestima de l'alumne i com a conseqüència no informa del resultat negatiu a partir del valor numèric, sinó que ho informa posant un "vist" a la prova: *"aquests de l'ESO si no arriben a 4, que l'examen és molt dolent, de 0 o 1....doncs una mica per estimular-los els hi poso un vist" (p. 33).* Així mateix, considera que els suspesos afecten els alumnes de manera negativa i aquest fet pot repercutir en els aprenentatges posteriors: "*si et poso un 2, doncs et puc enfonsar, vull dir... has sigut dolent doncs no treballo més... i amb aquests alumnes s'ha de mirar d'augmentar l'interès i no enfonsar-los... doncs mira vist".*

Actuacions i decisions divergents en funció del grup - classe.

El sistema que utilitza, de lliurar prèviament als estudiants un conjunt de preguntes que algunes d'elles són les que constituiran la prova escrita, li permet fer la selecció en funció de les característiques del grup classe.

Matriu descriptiva del professor C en relació a la cinquena dimensió.

5a dimensió: Informació sobre l'avaluació en els grups - classe.		
Grup - classe 1c		Grup - classe 2c
Categories	**Mateixa informació en tots els grups - classe**	**Informació divergent**
Què, quan i com informa.	- Inici crèdit: dates que es realitzaran les proves. (coincideix amb la finalització del tema). - Inici: lliurament d' una guia general amb l' explicació del sistema d'avaluació de les c. Socials. - Una setmana abans lliura les activitats de repàs. - Dos dies abans de la prova dedica mitja sessió o una sessió per comentar i treballar a classe les activitats. - Els criteris de puntuació de cada pregunta els diu quan tenen la prova davant. - Els repeteix i insisteix en els continguts conceptuals més importants que sortiran a la prova.	
Valoració de la importància.	- La informació els interessa molt als alumnes ja que parteix de què tothom li agrada que se' l valori de manera positiva. - Amb el sistema de les "activitats de repàs" depèn només d' ells de si estudien o no.	
Feedback dels resultats estudiants	- El dóna a partir de la nota de les proves escrites. Els lliura als alumnes, els hi deixa portar a casa i els recull com a prova objectiva. - Els estudiants s' han d'apuntar la nota a l' agenda.	
Feedback dels resultats famílies.	- La participació dels pares/mares és bàsicament degut als resultats finals de les proves, i generalment si aquests són negatius, tot i que no sempre. - Pares/mares més preocupats pels resultats que no per ajudar-los a estudiar, animar a treballar...	

"Els hi dic, a principi de curs els dies d'avaluació"(p. 75).

"La informació és la mateixa en els dos grups (p. 108)

Al començar el crèdit els hi diu aproximadament les dates en què es realitzarà cada una de les proves i el contingut de què constarà, ja que coincideix amb l'acabament del tema. Aleshores els alumnes s'ho anoten a l'agenda i els hi diu que facin "*una planificació a curt o llarg termini" (p. 106)*. Posteriorment, una setmana o quatre dies abans de la realització de la prova el docent lliura les activitats de repàs que els diu: "*que aquestes són les que aniran a l'avaluació" (p. 75).*

El professor reconeix que insisteix i repeteix molt més uns aspectes que altres i aquests són els que sortiran a les proves, tot i que ell sempre diu explícitament que s'ha de saber tot: "*a classe quan surten sempre els insisteixo més en unes coses concretes i aquelles són les que posaré a l'examen.....ells no saben que aquelles que pregunto són les que posaré, però jo dic: ho heu de saber tot...(p. 90).*

Considera que els alumnes els **interessa la informació** ja que pensa que a tothom li agrada que se'l valori de manera positiva. Però creu que, en el sistema de lliurar prèviament les "activitats de repàs" depèn si els estudiants volen o no volen treballar i aquí ell ja no hi pot fer massa res: "*ells ja saben que preparant-se bé aquelles activitats aprovaran l'avaluació, ara la gent que no vol treballar doncs no treballa.....jo ja no els puc dir res"(p. 78).* D'altra banda, el mateix sistema comporta la queixa dels estudiants d'haver d'estudiar moltes activitats i llavors, en el moment de la veritat, només se'ls hi valori unes quantes perceben d'aquesta manera les proves com a molt fàcils: "*la gent que són bona s'ho estudien tot i diuen... home P, ens hem estudiat tot això tan complicat i ara només poses aquestes?... els hi resulta molt fàcil...(p. 90).*

Una vegada feta la prova i corregida el docent la deixa mirar als estudiants "*per si hi ha alguna cosa que s'hagi de rectificar o parlar "(p. 91.* Els hi deixa portar a casa per comentar-lo amb els pares i després la recull com a recurs que li recolza els resultats de cada un dels estudiants, ja que: "*és una prova que tinc que em justifica aquella nota .....però és clar si hi han reclamacions doncs tu tens allò (p. 91).*

La intervenció del pares/mares és bàsicament en funció dels resultats finals obtinguts a partir de les proves escrites. Si aquests són negatius, llavors sí que pot existir una preocupació per part dels pares i mares: "*els pares no s'escandalitzen o es preocupen fins que veuen les notes" (p. 79), no es preocupen massa en ajudar-los a estudiar o animar-los a treballar" (p. 79).* Hi ha casos en què aquest fet tampoc no és dóna, ja que les expectatives d'autoeficàcia i de resultats dels mateixos pares/mares respecte de què els seus fills estudiïn són molt baixes: "*el meu fill és com jo que no serveix per estudiar... i llavors ja no fa res (p. 79).*

Matriu descriptiva del professor C en relació a la sisena dimensió.

6a dimensió: Concepció dels grups - classe.				
	Grup - classe 1c		Grup - classe 2c	
Criteris per definir els grups.	-	Els costa parar atenció. Són dispersos. No segueixen el ritme.	-	Molt macos. Tenen ganes de treballar. Carinyosos, tranquils i més uniformes.

Els grups de primer de secundària es constitueixen en funció de la llista. És a dir, per ordre alfabètic havent-hi aproximadament un total de 25 alumnes per grup. Tot i això, abans de tancar definitivament la llista dels estudiants que formaran el grup procuren que tots aquests coneguin algun altre membre del grup (ja sigui perquè provenen d'una

mateixa escola o d'un mateix poble). Com a mínim que hi hagin dos estudiants que es coneguin per tal de què: "*no se sentin sols" (p. 24).*

Els criteris que utilitza el professor per definir els grups es troben en funció de: a) el comportament; i b) el resultat acadèmic: *"el grup B tots són una mica més uniformes, tenen una mica més d'interès...penso que com a classe el 1B és més homogeni. Llavors els resultats seran evidentment millors" (p. 83)*

Percepció general dels alumnes de primer d'ESO.

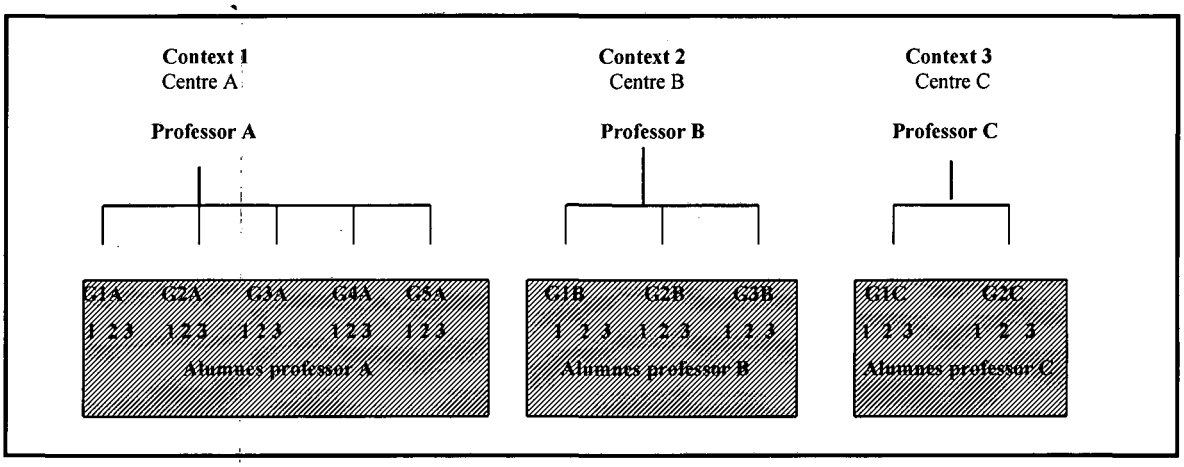
"*no són responsables de les seves tasques com a alumnes i no són conscients de la necessitat d'aprendre (p.41).*

"van a l'escola perquè els obliguen, o perquè a casa els diuen que són les 9 i has d'anar-hi...o perquè forma part de les activitats dintre la seva vida" (p.37)

En general, pel professor els alumnes de dotze anys són cada vegada més infantils. Els motius que apunta per explicar aquest fet són: a) que ell és cada vegada més gran i b) que abans eren els "grans" del centre i en canvi ara amb la reforma són els més petits i es comporten com a tal: "*..abans en l'EGB eren els més grans, i se'ls hi veia una actuació i una manera de fer més madura...i ara amb aquests canvis arriben aquí i resulta que són els més petits... i com a tal es veuen molt més infantils.."(p. 22).*

Explica que actualment els estudiants presenten moltes "*dificultats educatives individuals" (p.23)* que es tradueixen bàsicament en necessitat d'afecte i d'atenció, aspectes que al mateix temps els porta a ser molt dependents. Aquest fet es tradueix en problemes d'aprenentatge més que de disciplina, ja que els costa molt parar atenció, reflexionar, pensar sobre les coses, treballar de manera independent: "*són molt mecànics.. encara això de reflexionar i de pensar el perquè això i el perquè allò, encara, encara...no estan madurs" (p. 28).* El professor incideix al llarg de les entrevistes en què els estudiants no tenen assumit l'hàbit d'estudi, de treball autònom i de planificació: "*el pare o la mare a casa li diuen: tens feina a fer? I sinó són exercicis mecànics a fer... diuen que no en tinc de deures, no tinc feina! (P. 32)*

3.2.2. Anàlisi de les entrevistes als estudiants.



Una vegada realitzada l'anàlisi del contingut categorial individual i per cada un dels estudiants participants (veure annex 7) s'han elaborat els gràfics descriptius en base a les pautes definides: a) la presència i l'absència de les diferents respostes emergides en funció de les dimensions i categories preestablertes; i b) la freqüència d'aquestes respostes i c) la direcció valorativa en funció del marc teòric. Al mateix temps, aquesta anàlisi ens ha de permetre contemplar, si s'escauen, diferències d'una banda, entre els alumnes d'un mateix grup i amb rendiment acadèmic diferent, i d'altra banda, comparar els estudiants dels diferents grups els quals comparteixen un mateix professor en la matèria de les ciències socials. Així mateix, les dades obtingudes en aquest apartat ens han de proporcionar indicadors per contrastar amb les explicacions dels professors i verificar, en part, el que diuen aquests que fan.

3.2.2.1. Grup d'estudiants del professor A (n = 15).

a) Descripció general.

Els quinze alumnes tenen les edats compreses entre 12 i 13 anys i en tots els casos és el primer any que realitzen el primer curs de l'ESO. Tots ells, coincideixen en afirmar que l'escola és molt diferent de l'institut, sobresortint el fet de què l'institut presenta molta més dificultat que l'escola: "*aquí apreten molt més i és molt més difícil*" (A13). Dos d'ells, fan referència directament als exàmens: *"si perquè hi han molts exàmens, estudiem molt"* (A23). Quatre estudiants creuen que la dificultat es troba per la quantitat de professors que tenen, un per matèries: "*allà en tenies 1 al dia, i aquí en pots tenir 10 o 12"* (A41). D'altra banda, la diferencia per tres alumnes ve marcada per la relació

afectiva/relacional establerta amb el docent dient en tots tres casos: "*hi ha molts alumnes i de vegades no estan tant per nosaltres*" (A51)...o: "*a l'escola els mestres estan més per a tu..* (A31). Finalment hem extret una última unitat de registre en la què s'opina que l'escola és diferent de l'institut però: "*la manera d'estudiar sempre és la mateixa"* (A11).

Tot i això, la majoria d'estudiants prefereixen l'institut davant de l'escola per diferents raons, com per exemple: a) per la independència: "*em quedo aquí perquè ets més independent que allà a l'escola*" (A31); i b) perquè hi ha més gent gran o pel simple fet de conèixer i tenir companys nous: "*m'agrada més aquí perquè és més gran hi ha més gent i tal*" (A43). Els tres que voldrien retornar a l'escola, ho justifiquen especialment dient: "*aquí tot és molt difícil, no estic acostumada a això..*" (A42).

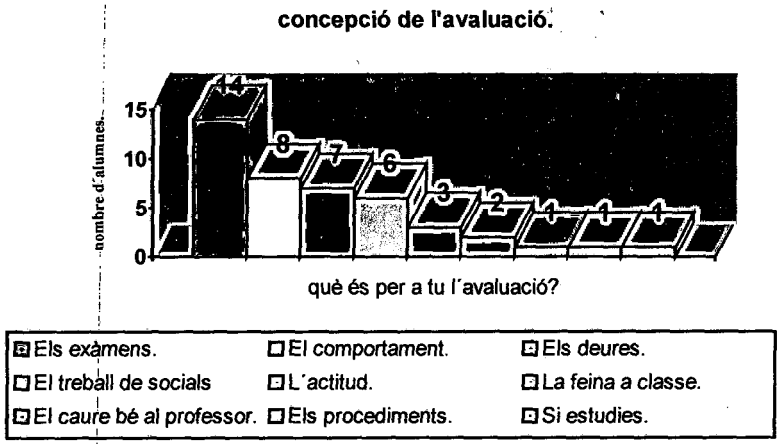
Quan se'ls hi pregunta per la participació dels pares en el procés d'ensenyament - aprenentatge tots els alumnes de rendiment 1 contesten "sí" explícitament (A41 i A51): "*sí socials i tot*" (A51) o: "sí a vegades", en casos puntuals del procés instructiu com per exemple en situació d'examen, davant de dubtes....Per contra, tots els estudiants de rendiment 3 manifesten, tot i que sense cap explicació que "no". Les respostes dels estudiants de rendiment 2 es troben entre aquests dos extrems i tant pot ser que: "*a vegades*" (A12, A22 i A52) com que "*no*" (A32 i A42).

En relació a la participació dels pares en el coneixement dels resultats, la majoria d'estudiants considera aquesta pregunta com a evident responent que: "*això sí home*" (A51) o "*la nota és clar, per força*" (A13). No obstant això, per 4 subjectes la cosa no sembla tan evident. Alguns d'ells (A12 i l'A42) de rendiment 2, argumenten que només donen a conèixer els resultats si aquests són positius: "*si les aprovo sí, però si suspenc amago tot el que puc*" (A42), mentre que els altres dos de rendiment 3 (A23 i A43) a més a més de no existir una participació dels pares en la matèria tampoc existeix en el coneixement dels resultats: "*la nota no se la dic...no de moment no dic res*" (A23).

El recull de les diferents definicions dels grups les podríem sintetitzar en tres conjunts generals de respostes: a) "normal, o "igual que els altres"; b) els que queden definits en funció dels missatges que els transmet el professor, ja siguin positius o negatius, o bé, c) com el millor, com diuen 5 estudiants, els qui expressen dos motius que justifiquen el perquè és el millor de tots; en primer lloc pel factor social del grup d'amics que el composa: "*el millor de tots perquè hi han molts amics meus"* (A41), i en segon lloc, perquè ja s'han adaptat al grup classe al qual pertanyen: "*estic acostumat a aquest i ja m'agrada*" (A12).

b) Primera dimensió: concepció de l'avaluació.

Resultats derivats dels estudiants (professor A) en relació a la 1a dimensió, 1a categoria.



L'element més important i característic de l'avaluació pels estudiants és "l'examen", tot i que molts estudiants fan referència directament a les notes d'aquests: "*les notes d'examen...si aproves els exàmens ja estàs salvat" (A13)* o: "*els exàmens, sobretot això" (A51).* Seguidament, esmenten el comportament, els deures i la realització d'un treball de recerca: "*el comportament, si fas els deures tots els dies*" (A53)..o "*els exàmens, deures i a classe com ens portem"* (A41); "*les notes d'examen i el treball que fem a socials*" (A13). Els altres factors assenyalats fan referència directament a les actituds. Entre aquestes, cal assenyalar la bona relació que cal tenir amb el docent: "*si no le caes bien al profesor, pues ya está..siempre te suspenden*" (A43). Només un estudiant, l'A51 fa referència als "procediments" i l'A53 a "si estudies". No s'aprecien diferències en funció del rendiment dels estudiants. En resum, la resposta que considerem interessant de destacar la presenta l'alumne A11 dient: "*l'avaluació és quan et valoren el que estudies, si has après suficient un crèdit amb un temps determinat, i si has après el que ells volien que aprenguessis*".

Resultats derivats dels estudiants (professor A) en relació a la 1a dimensió, 2a categoria.

Preferència mètode/instrument d´ avaluació.



com t´agradaria que t´avaluessin?

☒ Amb els exàmens.	☐ Amb el comportament.	☒ Amb l´actitud.	☐ Amb l´esforç.
☐ Amb els treballs.	☐ Que no avaluessin.	☒ No ho sé.	

Quatre estudiants prefereixen com a instrument d'avaluació els exàmens, tot i que regulen la quantitat: "*fent un examen i ja està*" (A22). Dos d'ells manifesten que els hi agradaria que se'ls avalués pel "comportament" (A42 i A51), així com per l'esforç mostrat: "*sobretot a partir del comportament i si t'esforces, perquè a vegades t'hi esforces i res.*"(A51). L'A32 apunta directament "l'actitud" i l'A13 li agradaria que no avaluessin: "*això és un pal, seria guai que no et posessin cap nota, només venir aquí a l'institut i fer coses i ja està*".

Sembla existir una relació entre la preferència de la tipologia de proves escrites i el rendiment acadèmic. Dins del grup d'alumnes de rendiment 3 destaquen les proves d'opció múltiple per diferents motius: "*perquè hi ha més possibilitats, si no ho saps, ho poses a l'atzar el que et soni més, i de vegades l'encertes*" (A13); "*perquè no he d'escriure tant*" (A43) i la resta és simplement perquè d'entrada el perceben "més fàcil". Per contra, els de rendiment 1 prefereixen ser examinats per proves d'assaig (o com diuen ells d'escriure), assenyalant les avantatges que per a ells tenen aquesta tipologia de proves: "*d'escriure perquè em puc expressar a la meva manera*" (A21). Les altres opcions les presenten els alumnes A12 que prefereix la prova "oral" simplement pel fet que "*no tinc que llegir*" i l'A53 que fa referència a la prova d'opció múltiple per completar.

En relació **a la responsabilitat dels estudiants en el procés d'avaluació** els alumnes de rendiment 1 i majoritàriament els de rendiment 2 (excepte l'A52), manifesten que davant la inconformitat de la nota demanarien explicacions ja sigui al mateix docent que l'ha assignada o bé mitjançant el tutor: "*home si no estic d'acord...mira una vegada una va treure un 2 i pico de nota mitja. .i jo un 3 coma algo...i ella va aprovar i jo no...jo li*

vaig dir al meu tutor i va parlar amb en Martí i em va aprovar" (A42). Per contra, tots els estudiants de rendiment 3 juntament amb l'A52, atribueixen el resultat i la nota d'examen als professors, no depenent d'ells mateixos: "*res perquè ells ja estan d'acord amb la nota no?*" (A23); "*si ell és que m'ha suspès, segur que serà per algo*" (A33). L'alumne A53 reflexa clarament un autoconcepte acadèmic negatiu dient: "*jo passo de dir res, perquè ja ho veus no?...clar si no m'entra i'sóc tonto*".

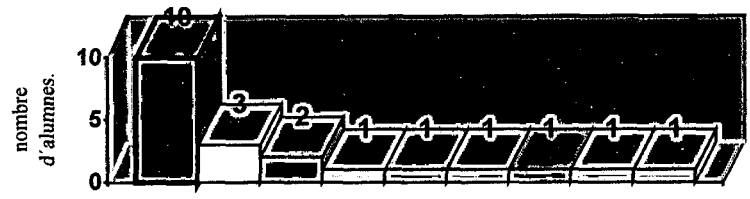
c) Segona dimensió: Actuacions i decisions dels alumnes en relació a les pràctiques avaluatives.

Respecte del **coneixement que tenen del contingut,** la majoria d'estudiants dels diferents grups esmenta que està fent el tema de la població tot i que dos d'aquests concreten específicament el contingut de la "densitat de la població" (A11 i A42). Els tres alumnes que formen part del grup cinc fan referència a part de la població, "al territori" ja que com diu l'A53: "*primer hem fet la població i ara ja anem per aquest, el territori*". L'A13, A22, A32 i l'A43 ens apunten continguts els quals no corresponen amb els coneixements que estaven impartint en el moment de la realització de l'entrevista, apuntant per ordre correlatiu: "*Àfrica, no me'n recordo, els mapes i la pesta negra*".

Pel que fa a les **actuacions educatives** desplegades en el procés d'ensenyament - aprenentatge la majoria coincideixen en apuntar les accions següents: llegir del llibre de text i després el professor explica, ampliant en molts casos el contingut del llibre. De vegades anota coses a la pissarra, els posa exercicis del llibre d'activitats, o bé exercicis proposats pel professor i, posteriorment els corregeixen. Algunes de les activitats més habituals és la de fer resums d'un fragment o paràgraf del llibre. Alguns alumnes expliciten les tècniques d'estudi que el docent els ensenya que se centra en la tècnica de "fer resums" i "d'aprendre a estudiar" de la manera que explicita l'alumne A11: "*fem resums i fica els exercicis i nosaltres els hem de memoritzar..tanquem el llibre i escrivim tot el que sabem d'aquella pregunta*". Una altra activitat assenyalada en la dinàmica de la classe és la de fer preguntes de manera oral, atorgant en varis casos, una qualificació, "*pregunta i de vegades posa nota*" (A41). No s'aprecien diferències, ni en relació al rendiment acadèmic, ni a nivell entre- grups, excepte els alumnes que formen part del grup 5, els quals diuen, que el professor: "*ens deixa temps lliure per estudiar*" (A51) i que: "*miren pel·lícules*" (A51 i A53).

Resultats derivats dels estudiants (professor A) en relació a la 2a dimensió, 1a categoria.

Coneixement sobre la importància del contingut.



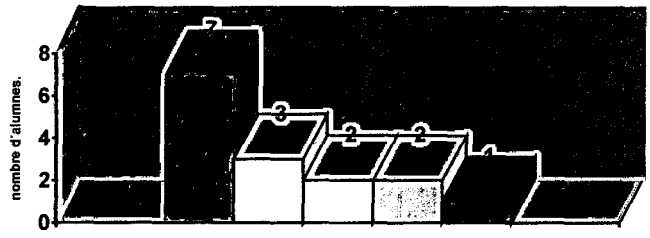
Què penses que és més important per al professor?

■Tot és important.	□Que aprenem.	□Alguns conceptes conceptuals.
□Estudiar.	□Que escoltem.	□Anar a classe.
□Fer els exercicis.	□Els exàmens.	□L´ensenyament.

Un total de deu estudiants no discriminen ni coneixen el que és més important pel professor, ja sigui perquè tot ho és: *"per a ell, tot és important aprendre"* (A13), o bé perquè no en tenen ni idea: *"no ho sé ni idea, no ho ha dit"* (A43). Tres estudiants fan referència a continguts conceptuals concrets (A11, A22 i l'A53) essent la resposta molt més precisa en l'estudiant A11 que exposa: *"jo penso que els conceptes d'aprendre que és un emigrant, immigrant, que significa densitat..."*. Finalment, podem trobar altres aspectes que tot i que no fan referència directa al contingut, si que es refereixen a accions i actuacions que han de tenir en compte per complaure al docent: *que aprenem, que escoltem i que aprenem força*" (A21) o bé *"l'estudiar, anar a classe i fer els exercicis cada dia..."* (A31).

Resultats derivats dels estudiants (professor A) en relació a la 2a dimensió, 1a categoria).

Coneixement sobre la tipologia de proves escrites de socials.



Com són els exàmens de socials?

■D´escriure. □De fer mapes i gràfics. □De completar. □De posar fletxes. ■No me´n recordo.

No s'evidencien diferències ni en relació als diferents grups, ni en funció dels diferents rendiments acadèmics. La majoria d'estudiants expliquen que les proves de c. socials

solen estar composades de preguntes d'assaig en què les han de contestar en un foli: *"l'últim ens va posar 10 preguntes i les hem d'escriure en un foli...preguntes així apretades i després nosaltres l'agafem i la posem en un foli"* (A33). Dins d'aquesta assignatura hi ha una demanda d'avaluació específica que és la de situar noms, països, rius etc. en un mapa o bé la de fer gràfics: *"de vegades fica mapes i hem de posar noms als mapes"* (A31). A partir de les explicacions dels estudiants podem apreciar que es contemplen les tres tipologies de proves (d'assaig, de resposta breu i d'opció múltiple).

Expectatives de demanda.

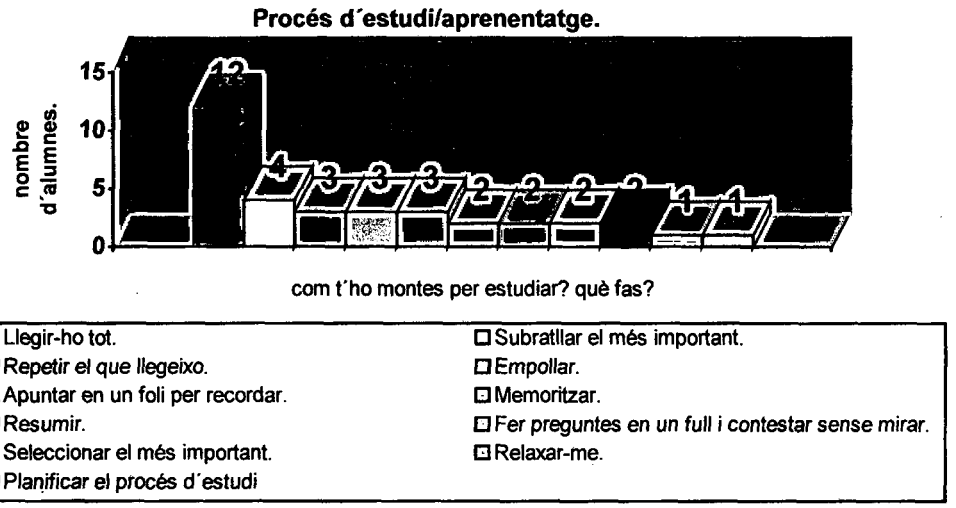
Sembla existir una clara relació entre les expectatives de la demanda i el rendiment acadèmic. Tots els estudiants de rendiment 1 (excepte l'A11) abans de la realització de la prova ens diuen els continguts conceptuals que sortiran a l'examen, els quals la majoria els coneixen ja que: *"ho estem repassant quasi sempre"* (A21) o bé perquè: *"jo crec que és el més important"* (A31) tot i que no saben explicar-te el perquè ho és. Una vegada realitzada la prova, aquests alumnes reconeixen l'ajustament a la demanda, perceben en tots els casos que: *"l'examen estava bé"* (A31) o que era *"normal"* (A51). Cal destacar, la situació de l'estudiant A11, (que el seu procés d'estudi consisteix en llegir-ho tot, però insistint en allò que ell considera més important), que reconeix no "haver encertat" el que ell creia prioritari, fet que el porta a percebre l'examen com "més difícil": *"algunes preguntes una mica rebuscades i jo no me les havia estu... però com que sempre m'ho llegeixo tot, doncs m'havia enrecordat una mica de dues"*. Per contra, tots els estudiants de rendiment 3 o bé no intueixen quines poden ser les demandes: *"no sé que sortirà"* (A23) o bé s'evidencia un important desajustament entre les expectatives d'abans i de després de la prova: *"sempre posa coses que jo no he estudiat, mai l'encerto"* (A13), fets que tots ells consideren que la prova era *"difícil, com sempre"* (A43). Respecte els alumnes de rendiment 2 podem trobar totes dues alternatives, tot i que en general, dins d'aquest col·lectiu no s'aprecia una clara correlació entre les expectatives esperades i les demandes de les proves escrites.

Expectatives de resultats.

A l'igual que les expectatives de la demanda les expectatives de resultats es troben en relació al rendiment acadèmic, essent aquestes en tots els alumnes de rendiment 1 positives, tant abans com després de sortir de la prova. Per contra, totes les respostes dels de rendiment 3 són: "no, no aprovaré la matèria" o, de "no ho sé", en tots dos

moments del procés. Els resultats són diversos en els alumnes de rendiment 2,: trobem dos casos que creuen que sí que aprovaran, expectativa mostrada en tots dos moments del procés; dos alumnes que diuen que "no ho saben" i un subjecte en què es pensa que "no aprovarà". Finalment tots ells aconsegueixen superar el crèdit de c. socials.

Resultats derivats dels estudiants (professor A) en relació a la 2a dimensió, 2a categoria.



En el gràfic anterior s'intenta reflectir quines són les actuacions, estratègies i procediments que fan servir els estudiants per enfrontar el procés d'estudi de les c. socials, i tot i que sembla que són diverses, la majoria de les actuacions es troben interrelacionades. Així per exemple, sobresurt l'acció en què el primer pas que fan la majoria d'estudiants és el de llegir els continguts vàries vegades amb una mateixa intenció, tot i que els alumnes ho expressen amb diferents paraules: "*empollar*" (A12, A23, A42), "*memoritzar*" (A51, A31) o el fet "*d'anar-ho repetint*" (A31, A51 i A52), actuacions expressades a partir d'algunes de les produccions com per exemple: "*m´ho llegeixo i m´ho empollo ja que sinó no hi ha maneres*" (A12), o bé "*memoritzant és el millor camí*" (A51) o "*si no me queda ho torno a repetir*" (A31). Com diu textualment l'alumne A43: "*la resposta te la llegeixes moltes vegades perquè te´n recordis*". Aquesta manera de recordar mecànicament els continguts es podria explicar en part, per un factor que l'explicita molt clarament l'alumne A42 quan diu: "*m'ho empollo tot perquè com que em costa una mica d'explicar, si ho poso com el llibre segur que estarà bé*". Altres actuacions assenyalades en el procés d'estudi de la matèria, són l'ús d'un full amb la mateixa intenció de recordar, o bé de posar a prova aquest record: "*em poso una pregunta en un full i ho contesto sense mirar el llibre*"(A21). Cinc dels estudiants

de la mostra (A22, A42, A51 i l'A52) seleccionen el contingut a estudiar, subratllant el que ells creuen que és més important: "*doncs ho subratllo i ho llegia 3 o 4 vegades*" (A42), així com l'A11 i l'A12 que també realitzen una pre-selecció de la matèria, aprofundint més en aquells aspectes que personalment consideren més rellevants: "*vaig agafar el més important que em pensava jo que sortiria a l'examen i me'l vaig estudiar més bé* (A11).

Del conjunt de respostes, cal destacar dos dels estudiants de rendiment 1 que esmenten aspectes referents al coneixement condicional; la primera alumna (A31) fa referència a la planificació i a la percepció de control del procés: *"agafo els temes que toquen i m'ho subratllo i fico aquest me l'estudiaré dilluns, dimarts...m'ho monto bé fins el dia de l'examen, ho tinc tot controlat"* (A31). El segon estudiant (A11) prioritza el descans i el seu benestar, juntament amb un adequat ambient d'estudi, factors que mostra amb aquestes paraules: "*quan arribo de l'escola em diverteixo una mica, perdo temps...vaja em relaxo perquè tinc tot l'estrès de l'escola..i després quan són les 7 o així em fico a estudiar i després a l'hora de sopar, plego, miro la tele i quan vaig a dormir ho apago tot, encenc el llum i em fico a estudiar, i ja fins que m'ho aprenc ja no paro"* (A11).

En relació a les diferències entre les actuacions i decisions adoptades en funció del rendiment acadèmic, les dades evidencien en general, el poc hàbit i motivació cap a l'estudi que presenten els estudiants de rendiment 3 ja que tots ells, excepte el cas A13, comencen a explicar el seu procés d'estudi no assegurant ni la constància, ni la iniciació d'aquest en cap dels moments del procés instructiu: "*algunes vegades estudio...abans de l'examen ens deixa 5 minuts per repassar"* (A23); "*quan tinc temps, estudio*" (A33); "*es que no estudié y no sabía nada*" (A43). Finalment l'A53 reflexa que el procés d'estudi únicament s'activa davant la situació d'examen: "*a casa faig una mica de repàs quan hi ha examen*".

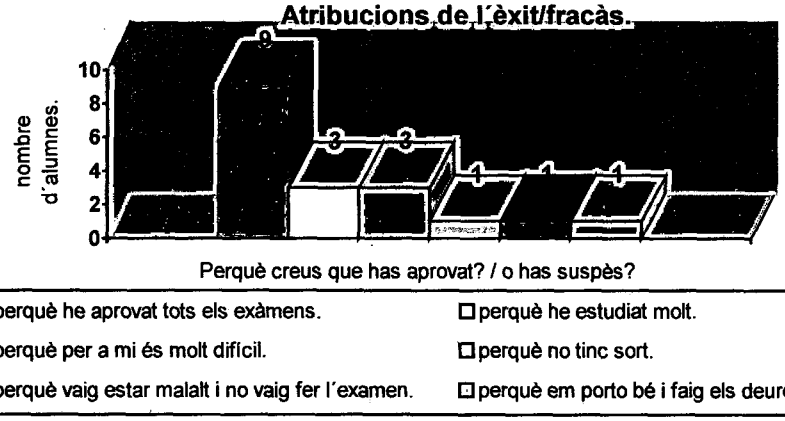
D'altra part, quatre estudiants de rendiment 1 destaquen l'existència de diferents recursos de recolzament, com per exemple, el treball amb la confecció de "fitxes" (A21) o la participació dels pares en el procés d'estudi (A41).

L'anàlisi de les dades també mostra com el procés d'estudi coincideix majoritàriament entre el primer moment (abans de l'examen) i el segon moment (després de la realització de la prova), excepte en l'alumne A43 que ens explica prèviament un procés a seguir i en canvi en el segon moment ens diu: "*que no va estudiar gens*".

En relació al **procés d'estudi de les diferents matèries** els alumnes (A11, A21, A22, A23, A31, A42) expliquen que estudien de la mateixa manera independentment de la

matèria que es tracti. Quatre estudiants argumenten que estudien diferent depenent de diversos factors: a) de la dificultat/ facilitat dels exàmens (A12, A43 i A41); b) dels professors; c) de la dificultat/facilitat que els hi suposa cada un dels continguts escolars: "*no depèn, les mates no em van bé*" (A32); i d) la resta, gairebé la majoria, considera que l'enfocament d'estudi/aprenentatge ve condicionat per l'assignatura de la qual es tracti (A13, A32, A33, A41), ja sigui per la motivació que presenta l'estudiant davant d'aquesta: *"hi ha coses que cada setmana m'ho estudio, però altres com que no m'agraden gens*" (A33) o bé, per les diferents habilitats i estratègies que cal desplegar en funció de cada una de les matèries: "*per exemple, català ho aprenc tot més bé que socials, perquè socials hi ha més coses que català, hi ha més coses per recordar*". (A32)..."*mates faig pràctiques i en canvi socials vaig llegint el més important*" (A52).
Una de les respostes més completa i que pensem que recolliria les diferents opcions presentades en aquest apartat, l'exposa l'alumna A41, qui regula el seu procés d'estudi tenint present vàries condicions del context al mateix temps: "*pels professors i per les assignatures perquè aquestes són diferents, n'hi ha més de memoritzar i d'altres més d'entendre...cadascú fa exàmens diferents i et diuen coses diferents...en gimnàs fem examen, però correm, o sigui tot és diferent* (A41).

Resultats derivats dels estudiants (professor A) en relació a la 2a dimensió, 3a categoria.



Les explicacions causals que es donen la majoria d'estudiants és per la nota que han obtingut en els diferents exàmens de c. socials: "*perquè aprovo els exàmens*" (A52)..."*perquè he suspès el primer, però he aprovat alguns*" (A13). Tres estudiants, dos de rendiment 2, atribueixen el seu resultat a la dificultat que els hi presenta la matèria: "*perquè per a mi és molt difícil*" (A12), mentre que el tercer de rendiment 3, presenta un autoconcepte acadèmic negatiu dient: "*sí de vegades les suspenc perquè no*

me´n recordo..sóc el més tonto de la meva classe...bueno después de uno que hay en clase de memoria, pues después de éste.....clar si no m´agrada i sóc tonto, no m´entra" (A53). Tres estudiants de rendiment 1 (A11, l'A31 i l'A51) s'atribueixen els èxits a causes internes pròpies d'ells mateixos, ja que diuen que també és degut a què: "*han estudiat*", i l'A51: "*perquè em porto bastant bé i faig els deures*". Per contra, l'A23 i l'A33 reconeixen que no han estudiat, tot i que aquest darrer diu que com que va estar malalt no va poder realitzar l'examen i que per això ha suspès. Finalment trobem la resposta de l'alumna A13 que explicita una vegada més que "no s´ajusta" a les expectatives de la demanda i que per tant: "*no tinc mai sort en els exàmens...jo havia estudiat una mica i no va posar res del que jo sabia*".

3.2.2.2. Grup d'estudiants del professor B (n= 9).

a) Descripció general.

Tots els alumnes d'aquesta mostra es troben en edats compreses entre 12 i 13 anys excepte un cas, que està a punt de complir els 14 anys (B23). Tots ells és el primer any que estan a l'institut. Tots ells puntualitzen les diferències existents entre l'escola i l'institut assenyalant les avantatges que comportava el fet d'estar a l'escola, especialment la de què: "*era més fàcil i explicaven millor*" (B13) o "*no ens donaven tanta canya*" (B12). En dos casos, els alumnes detecten les diferències a nivell afectiu i de relació amb el professorat ja que: "*a l'escola coneixia a tots els professors*" (B31) o bé: "*a l'escola els mestres parlaven més en tu i estaven més per a tu* (B32). Els altres dos factors apuntats que diferencien l'escola de l'institut són relatius als àmbits d'organització i funcionament: "*aquí vas a un piló d'aules i d'horaris* (B23) o bé, en el moment d'esbarjo: "*a l'escola a l'hora del pati es podia jugar més* (B11). D'aquesta manera, la preferència majoritària d'aquest grup d'estudiants és l'escola i algunes de les causes que explicarien aquesta elecció són: "*perquè a l'escola no ens feien treballar tant i aquí sí* (B11) o bé: "*perquè coneixia a tots els professors i era més fàcil d'aprovar*" (B21) o simplement: "*perquè a l'escola hi estava molt bé, m´agradava molt*" (B31). Només l'alumne B23 prefereix l'institut i un dels motius que apunta és l'àmbit social del grup d'iguals: "*perquè hi ha més nens guapos i més ambientillo*".

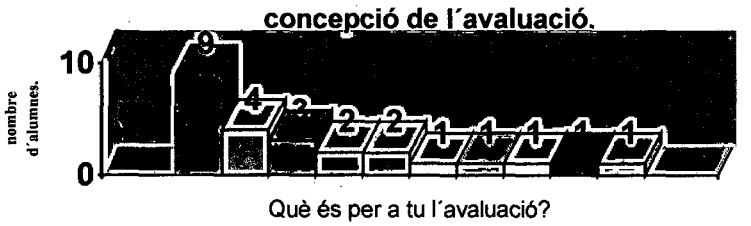
En general, la resposta més repetida davant la qüestió de la participació dels pares en el procés d'ensenyament - aprenentatge de les c. socials és: "*una miqueta, a vegades*" (B21, B22, B31, B33) que com es pot veure són alumnes amb rendiment acadèmic

diferent, tot i que n'hi ha dos de rendiment 1. Li segueix el "no" rotund (B13, B23, B32), i un "sí" explícit de l'estudiant B11. Dins d'aquests resultats, cal assenyalar la resposta de l'alumne B23 que mostra el poc interès que existeix en general a casa seva pels estudis ja que de fet: "*..a ells tampoc els interessa això*".

En relació a la participació dels pares/mares en el coneixement dels resultats finals del procés la resposta és unànime apuntant tots els estudiants que sí evidentment, però per diferents motius com per exemple: "*perquè m'ho demanen*" (B33), "*perquè han de firmar* (B23), o bé perquè es reflexa que aquesta és la informació que interessa més els pares de tot el procés: "*ui,...això sí*" (B31). Aquest aspecte també el podem evidenciar a partir de l'explicació de l'alumne B11 que tot i que en la categoria anterior apuntava la participació dels pares en el procés, prioritza els resultats per damunt de tot: "*és clar, això encara més*" (B11).

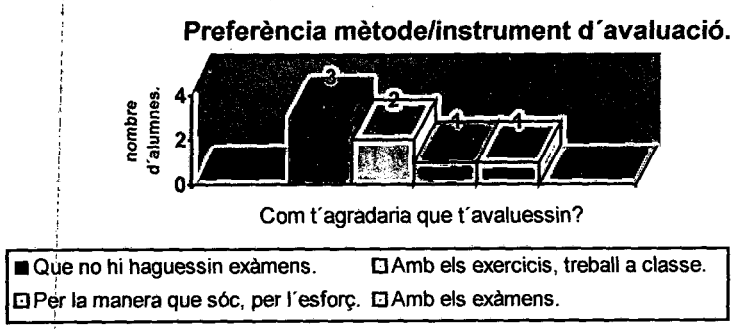
Pel que fa a la definició del grup - classe, els estudiants que formen part del grup 1, el defineixen com: "*el més tranquil*" (B11), "*normal*" (B12) i "*que hi han bons amics* (B13). Els estudiants que integren el grup 2, coincideixen en definir el seu grup en funció dels missatges que els transmeten els professors. Tots tres apunten, que segons els docents ells: "*són els pitjors perquè hi han més suspesos, perquè van més endarrerits o bé perquè són els més ganduls i no treballen gaire*". En relació als membres del grup 3 hi ha tota la gamma de respostes; pel B31 totes les classes són iguals, però reconeix que a la seva classe hi ha nens que no deixen escoltar. El B32 defineix el seu grup com a pitjor: "*hi ha molts nens que no vénen a cole, ni escolten, ni fan res...*", mentre que el B33 el concep el millor simplement: "*pels bons amics que té allà*".

Resultats derivats dels estudiants (professor B) en relació a la 1a dimensió, 1a categoria.



Independentment del rendiment acadèmic, tots els estudiants apunten alguns dels factors que es mostren a la figura anterior, però tots ells coincideixen en anunciar els "exàmens" com a primer element que defineix l'avaluació. Així per exemple, l'alumne B33 diu: "*els exàmens que et diuen de l'avaluació, si els fas bé pots aprovar*" (B33)....o bé: "*els exàmens que fem...sí aquests són els més importants* (B23). Li segueix el comportament, els deures, i altres aspectes més actitudinals com per exemple: si has estudiat, ser voluntari etc. o bé, l'alumne que li preocupa el fet de fer faltes d'ortografia i ho aporta com a factor rellevant en el moment de decidir el seu resultat.

Resultats derivats dels estudiants (professor B) en relació a la 1a dimensió, 2a categoria.



Els alumnes B11, B23 i B33 diuen que els agradaria que se'ls avalués sense exàmens, tot i que ells mateixos ja ho veuen com a una cosa impossible i impensable: "*no fer exàmens, però és clar, això no pot ser*" (B23)...."*no fer exàmens, però això no pot ser perquè tots els professors fan exàmens* (B33). En aquest grup d'alumnes, només un, el B22 manifesta que li agradaria que l'avaluessin: "*únicament pels exàmens....més que res*". La resta d'alumnat fa referència a altres factors més comportamentals, de treball o d'actitud. Respecte de la tipologia de proves escrites, sobresurt l'examen d'opció múltiple (que ells conceben com la prova de "vertader –fals"), independentment del rendiment, perquè en general és concebut com a: *"més fàcil de recordar"*(B22) o bé perquè estan preocupats per les faltes d'ortografia (B31 i B33).

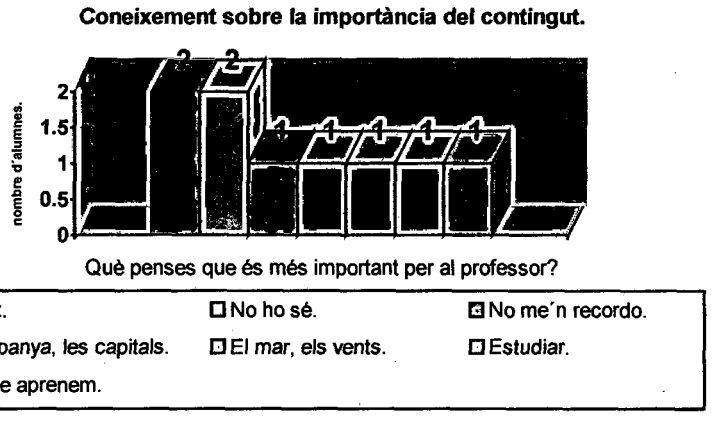
En relació al darrera categoria **responsabilitat dels alumnes en el procés d'avaluació** tots els alumnes de rendiment 1 expressen que davant la inconformitat de la nota s'anirien a queixar al professor i li demanarien revisions de l'examen o explicacions del què ha passat. Només una estudiant de rendiment 3 s'aniria a queixar per les conseqüències negatives que li suposa portar un suspès a casa seva: "*per la meva mare*

perquè sinó em castiga, diu que no surto, que no veig la pel·lícula a la nit o me'n vaig a la cama a les 9h." (B13), fet que pot arribar a demostrar que l'avaluació sinònim d'exàmens, pot ser viscuda com a una situació de possible càstig, de sanció que inclòs pot repercutir en els diferents àmbits de la vida dels estudiants. La resta dels alumnes amb aquest rendiment apunten clarament que la responsabilitat és del professor i "*si m'ha suspès ell sabrà perquè* (B23)...o bé: "*jo no puc dir res, si m'ha suspès el profe...el profe és el profe* (B33). Només l'estudiant B32 no es manifesta clarament dient: "*no ho sé, potser li aniria a dir*".

b) Segona dimensió: Actuacions i decisions dels alumnes en relació a les pràctiques avaluatives.

Pel que fa al **coneixement sobre el contingut** no s'evidencia en cap cas una clara relació entre el rendiment i el coneixement de la matèria. L'estudiant B21 aprofita per remarcar que és necessari "*molta memòria per recordar-se de tots els noms*". Tampoc s'aprecien actuacions o intencions educatives diferents en funció del grup, ja que generalment les classes de socials es desenvolupen de la següent manera: llegeixen del llibre, posteriorment el professor ho explica i fan exercicis del quadern d'activitats que va adjunt al llibre de text. Una acció habitual del procés, segons els estudiants, és el de preguntar a classe oralment i "per ordre de llista". L'alumna B22 també fa esment de les classes "amb mapes". L'única actuació diferenciada en funció dels grups l'explica l'alumna B32 (grup C) ja que li preocupa que les classes d'aquest grup, a diferència dels altres, siguin en castellà.

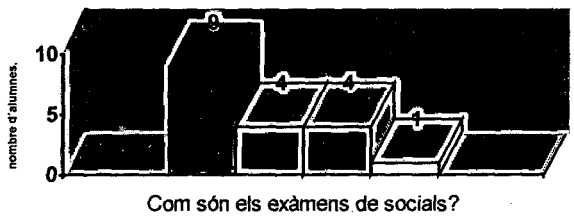
Resultats derivats dels estudiants (professor B) en relació a la 2a dimensió, 1a categoria.



Només dos estudiants (B22 i B32) de rendiment 2, fan referència als continguts conceptuals concrets de socials, i un d'ells ho justifica dient: "*perquè li agrada molt explicar-ho i ho repeteix molt*"(B22). Els altres diuen que tot és important per al professor que "*aprenem*". La resta, o bé no ho saben o bé no se'n recorden (B13, B23 i B31) o simplement diuen "*estudiar*" (B33), trobant-se dins d'aquest conjunt de respostes els estudiants de rendiment 3 i inclou un dels alumnes de rendiment 1 que no sabria dir que és el més important per al professor.

Resultats derivats dels estudiants (professor B) en relació a la 2a dimensió 1a categoria.

Coneixement sobre la tipologia de les proves escrites de c. socials.



Com són els exàmens de socials?

■ Preguntes de verdader i fals. □ Preguntes d'escriure. ⊡ Preguntes llargues. □ De posar fletxes.

En relació al coneixement sobre la tipologia de proves, la majoria explica que la prova escrita sempre és la mateixa, mostrant un coneixement força precís respecte el nombre i la tipologia de preguntes. Tots ells fan esment de la pregunta de "vertader-fals" que segons l'alumne B23: "*és fàcil, però home, diu que si no s'encerta baixa la nota*". No s'aprecien diferències en relació al rendiment acadèmic.

Expectatives de demanda.

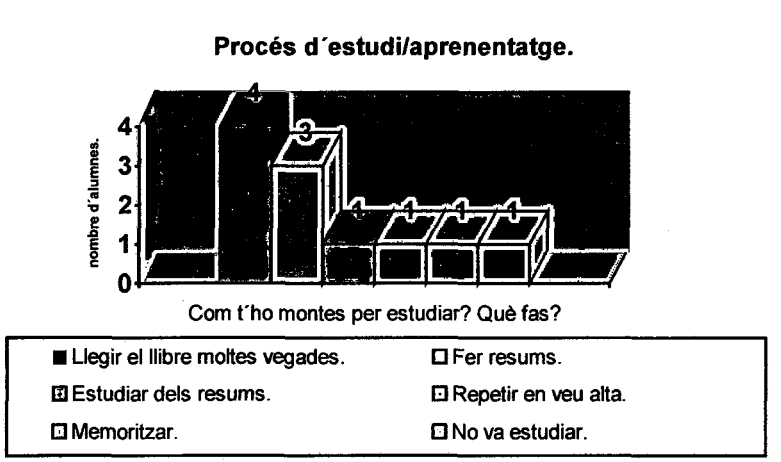
En general els alumnes de rendiment 1 i 2, presenten unes expectatives de demanda abans de la realització de la prova escrita, concretes i precises i això ens diuen que ho coneixen perquè: "*sempre repeteix el mateix i dóna mil voltes, segur que és això que hem d'estudiar*" (B12)..o bé: "*tot això perquè sempre ho repetim i per a ell és molt important*" (B31). Per contra els de rendiment 3 expressen directament que: "*no ho saben...perquè ell no ho ha dit*" (B23) o bé: "*sí posarà preguntes difícils com sempre*" (B13). Comparant aquestes expectatives amb les de després de la prova, la resposta majoritària ha estat: "*algunes (me les esperava) i altres no*" (B11) i s'han apuntat diferents motius per explicar aquest desajustament: a) "*perquè era més difícil*" (B12); b)

"perquè hi havia coses que no m'havia mirat" (B32), o bé c) perquè *"deixa d'explicar coses i això repercuteix en l'examen"* (B31). En relació a les expectatives del primer moment, es pot apreciar que els estudiants es fan una idea del que pot preguntar el professor a l'examen i estudien en profunditat aquests aspectes, però es pot evidenciar com ells mateixos s'adonen que no sempre "ho encerten de manera exacta" i això és el que crea sorpreses que no s'esperaven. Aquesta explicació la mostra molt clarament l'alumna B21 quan diu: *"més o menys ja saps les preguntes perquè ell et repeteix molt sovint el que ell creu més important que després surt, però després hi ha preguntes que no tens tan clares, que no s'han donat massa importància i també poden sortir...i aquestes són les difícils"*.

Expectatives de resultats.

Les expectatives de rendiment coincideixen en tots els estudiants en els tres moments (abans de la realització de la prova, després d'aquesta i el resultat final), excepte l'alumne B33 que manifesta abans de la prova, que no sap si aprovarà les c. socials. Una vegada realitzada aquesta creu que tindrà un bé i el resultat final és un suspès. En relació als resultats finals, tots els de rendiment 1 i 2 creien que aprovarien tant abans com després de fer la prova, i per contra els de rendiment 3, tots són conscients en tots dos moments que no aprovaran o bé diuen que *"no ho saben"* (B33).

Resultats derivats dels estudiants (professor B) en relació a la 2a dimensió, 2a categoria.



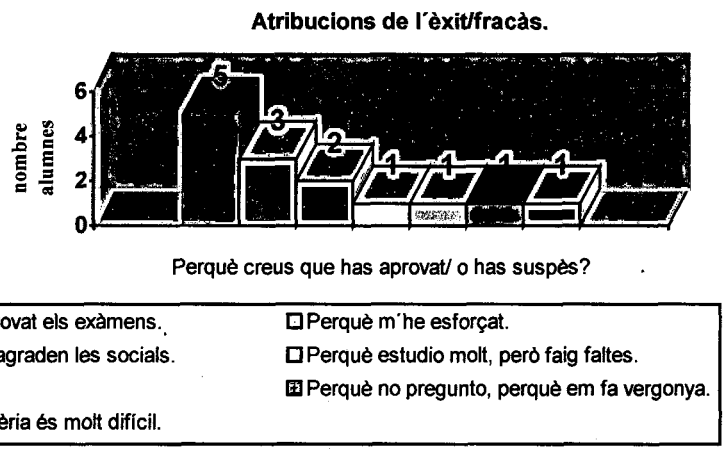
En el gràfic precedent es mostra el conjunt d'actuacions que els estudiants utilitzen en el moment d'estudiar les c. socials. L'acció més repetida és la de llegir el llibre moltes

es pot evidenciar que el fet de llegir el llibre moltes vegades, és amb la intenció de memoritzar, tot i que només ho explicita l'alumne B21 o bé la B22 que ho diu amb aquestes paraules: "*llegeixo 2 o 3 vegades el llibre perquè se me quedi.* Els estudiants B12, B32 i B33 fan servir la tècnica del resum i aleshores ho estudien directament d'aquest. L'alumne B33 explicita clarament que fa servir aquesta tècnica per "escurçar", tot i que el resum el construeix exactament amb les mateixes paraules que el llibre. A partir dels resultats d'aquesta categoria, es detecta un aspecte comú en els estudiants de rendiment 3, que és que no existeix un hàbit, costum o una seguretat personal en el procés d'estudi, ja sigui per les diferents raons que s'apunten a continuació i que podrien arribar a demostrar la baixa implicació d'aquests estudiants en el procés d'estudi: a) perquè presenten un autoconcepte acadèmic baix: "*és molt difícil per a mi*" (B13), o "*sempre estudio però em va una miqueta malament*" (B33); b) perquè no existeix motivació envers la matèria: "*és un pal, no m'agrada" (B13);* c) perquè atribueixen el fracàs a causes externes i inestables com per exemple el fet de no tenir mai "sort": "*de vegades estudio però no posa les preguntes i llavors ja no sé res*" (B13); d) simplement, i com diuen ells, perquè no tenen massa temps: "*pels exàmens estudio un dia abans i si no tinc temps, estudio a l'autocar.....m'ho vaig mirar a l'autobús al matí...no vaig tenir gaire temps*" (B23)....o "*el dia abans de l'examen m'ho miro*" (B33), actuacions que poden mostrar d'una banda, que no tenen adquirit un hàbit d'estudi constant, buscant els factors que segons ells ho impedeixen i d'altra, que s'ho estudien o s'ho miren pel simple fet que hi ha examen. Tots els estudiants coincideixen en repetir en major o menor grau el mateix procés i les mateixes actuacions tant abans de la realització de la prova com després d'haver fet aquesta.

En relació al **procés d'estudi diferenciat per matèries** la resposta majoritària ha estat que aquest és diferent en funció de l'assignatura, essent en dos casos les matemàtiques més fàcils que les c. socials, ja que amb les matemàtiques: "*només has d'escoltar a classe i ja està*" (B11) o "*perquè només les has d'entendre, no has de memoritzar res*" (B21) o com afegeix també l'alumne B33: "*estudio sempre igual, excepte en mates que no cal empollar tant*". El procés d'estudi també pot ser diferent per alguns alumnes en funció de la dificultat que presenta per a ells l'assignatura: "*per exemple el català, m'hi esforço més perquè faig faltes*" (B22). La majoria d'estudiants mostra que conceben

l'assignatura de c. socials com a "*memorística, d'empollar*", fet que la fa ser en alguns casos, més difícil inclòs que les matemàtiques que "només *s'han d'entendre*". Dos estudiants de rendiment 1 apunten que el procés d'estudi és diferenciat en funció del professor i un d'ells diu textualment: "*cada professor té una manera d'explicar diferent, i llavors ja saps de quina manera explica ell i com li has de dir a l'examen...els agrada que els hi posis com ho han dit ells* (B31). L'estudiant B11 també creu i seguint amb la línia anterior que: "*has d'estudiar com el professor vol, i clar entre ells són diferents*" (B11), al mateix temps que també apunta que depèn de la tipologia d'exàmens.

Resultats derivats dels estudiants (professor B) en relació a la 2a dimensió, 3a categoria.



Pel que fa a les explicacions causals, la majoria d'estudiants, excepte el B13 i el B23, és pels resultats obtinguts en els exàmens dient: "*perquè en els exàmens he tret molt bones notes*" (B11); "*perquè n'he fet tres i els he aprovat tots*" (B12); "*perquè de moment no n'he suspès cap*" (B21). Tot i atribuir el resultat final al fet d'aprovar o suspendre tot el conjunt d'exàmens, tant la B21 com el B31 com la B22 complementen la resposta dient que la superació de la matèria també es deu al seu esforç: "*m'ho he currat molt*" (B21). D'altra part, dos alumnes de rendiment 3 atribueixen el suspès a la motivació presentada envers les c. socials: "*perquè no m'agrada em costa molt*" (B23). En dos casos, i tots dos de rendiment 2, les respostes ens indiquen problemàtiques particulars com per exemple, la B22 li preocupa les faltes d'ortografia, arribant finalment a atribuir el resultat final a factors externs-estables: "*ja no depèn de si estudies o no, ja no pots fer-hi res*". L'alumna B32, qui també havia anotat aquesta problemàtica en altres categories a part d'expressar la pobra relació i comunicació existent amb el professor amb el qual no hi presenta cap grau de confiança, atribueix el resultat als nervis que li suposen el fet

d'enfrontar-se a un examen: "*jo estudio i abans de l'examen, m'ho sé tot, però com que em poso tan nerviosa, després ja no me'n recordo...allà a l'escola ja em coneixien*".

3.2.2.3. Grup d'estudiants del professor C (n = 6)

a) Descripció general.

Els sis alumnes de la mostra tenen les edats compreses entre 12 i 13 anys i tots ells és el primer any que estan a l'institut. Es constata que els estudiants que formen els diferents grups de primer d'ESO procedeixen d'escoles diferents. Tots els estudiants coincideixen en afirmar que l'escola és molt diferent de l'institut sobresortint el fets de què: a) l'institut presenta molta més dificultat que l'escola i b) hi ha molta més autonomia - llibertat: "*aquí estàs una mica més suelto i en canvi a l'escola et vigilen més*" (C23).

En relació a aquests resultats, quatre estudiants (C11, C21, C22 i C23) no voldrien tornar a l'escola ja estan bé a l'institut i el motiu generalitzat és precisament pel fet que se senten més independents, ja que: "*et tracten més de gran*" (C22). Els alumnes C12 i C13 tornarien a l'escola per motius afectius/relacionals amb els professors: "*i tenia més confiança*" (C12) o bé "*perquè no es treballava tant*" (C13).

En general, la participació dels pares en el coneixement de la matèria i en el procés instructiu és baixa, ja que hi han tres alumnes que són els de rendiment 1 que manifesten aquesta participació, però únicament en moments puntuals del procés: "*pels exàmens*" (C21) o, "*si hi ha quelcom interessant*" (C11), mentre que la resta (C12, C13, C23) contesten simplement que "no".

En relació a la participació dels pares/mares en el coneixement dels resultats finals del procés, la resposta és unànime i fins i tot els que han mostrat que els pares també participen en la matèria, afirmen que: "*això més*" (C11). Els dos alumnes de rendiment 3 mostren a partir de les seves respostes una certa reticència davant aquest fet, dient: "*sí per força*" (C13) o, "*sí perquè les han de firmar*" (C23).

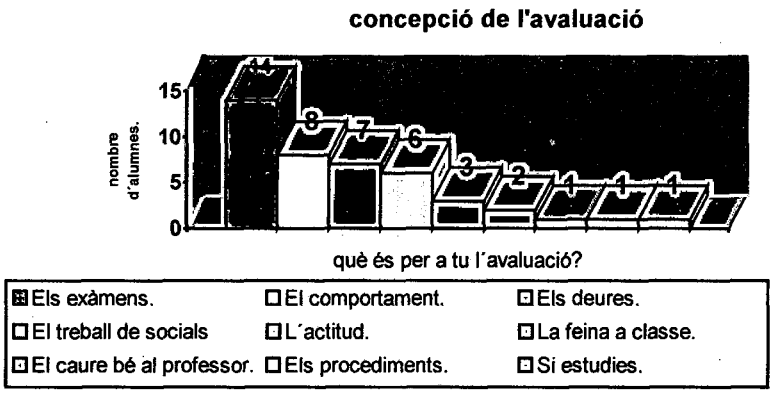
Respecte a la definició del grup - classe, els estudiants que composen el grup 1 coincideixen en apuntar la característica que el seu grup, "és xerraire", tot i que aquest fet ve influenciat pel que els diuen els professors: "*sempre ens diuen que som molt xerraires*" (C11)...."*que habla mucho, se quejan los maestros*" (C12), però alhora el C11 pensa que és un grup igual que els altres i el C13 opina que és un grup que està bé.

Les respostes presentades pels membres del grup 2 són diverses, tot i que totes elles són

positives. Pel C21, el grup és molt bo, pel C22, "*tots els grups són iguals*" però remarca que en aquest "*es pot treballar bé*" i el C23 "*que està bé, bo*".

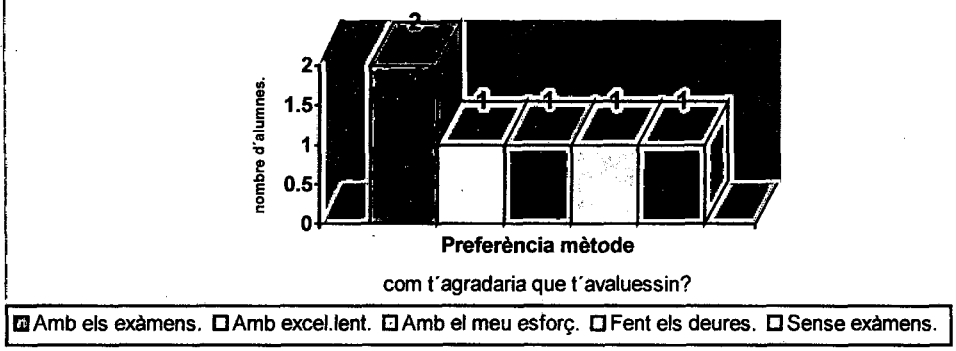
b) Primera dimensió: Concepció de l'avaluació.

Resultats derivats dels estudiants (professor C) en relació a la 1a dimensió, 1a categoria.



Una vegada més, la definició de l'avaluació ve representada en primer lloc, pels exàmens, tot i que l'estudiant C23 fa referència directament a les notes. En un segon terme s'apunten altres factors que fan referència a aspectes més comportamentals i actitudinals. En aquest conjunt d'estudiants, sí que podem apreciar que els dos alumnes de rendiment 1 apunten molts més factors que la resta d'estudiants.

Resultats derivats dels estudiants (professor C) en relació a la 1a dimensió, 2a categoria.



Dos estudiants (C12 i C21) manifesten que els agradaria que els avaluessin: "*normal*" (C12) de la mateixa manera que ara, mitjançant exàmens, tot i que aquest primer

completa la resposta: "*amb les activitats de repàs*". Només un alumne (C23) diu explícitament: "*sense exàmens*", tot i que la primera resposta fa referència directament a la nota que ell voldria: "*con excelente*". Tant el C22 com el C13 també descarten l'avaluació mitjançant exàmens i apunten altres factors com: "*pels deures o per l'esforç mostrat*". Respecte a la tipologia de proves escrites, dos estudiants de rendiment 3 prefereixen les proves d'opció múltiple (concretament la de creuetes), destacant les avantatges d'aquest tipus: "*perquè no has d'escriure tant*" (C13), o bé simplement: "*perquè és més fàcil*" (C23). Els estudiants C11, C21 i C22 prefereixen les proves d'assaig assenyalant els inconvenients de les proves d'opció múltiple ja que: "*el tipus test si t'equivoques et resta*" (C21)..."*el d'escriure perquè és d'empollar i ja es recorda bé*"(C11). L'alumne C22 també prefereix el d'assaig: "*perquè m'explico més bé, i sempre pots dir alguna cosa que te'n recordis...i en canvi el de creuetes si falles descompta, i si no ho saps no ho pots fer*" (C22).

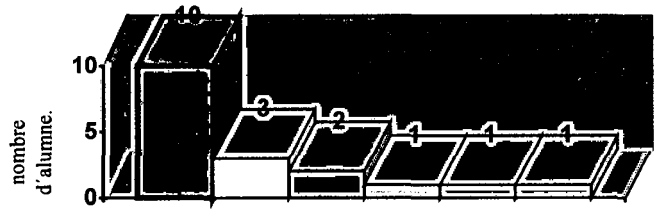
En relació a la darrera categoria, **la responsabilitat dels alumnes en el procés avaluatiu,** com a la resta de les anàlisis realitzades d'aquesta categoria els estudiants de rendiment 3, atorguen la responsabilitat del procés al professor, i tot i davant de la inconformitat del resultat, no se'n preocuparien per conèixer què és el que ha passat, ja que: "*si ell ho posa, serà això* (C13), o és que: "*si ho posen ells és perquè està bé*" (C23).

c) Segona dimensió: Actuacions i decisions dels alumnes en relació a les pràctiques avaluatives.

En relació al coneixement del contingut, podem afirmar que tots ells tenen un coneixement sobre els temes que estan treballant en la matèria de ciències socials. En general no s'aprecien actuacions diferents en relació al procés d'ensenyament - aprenentatge essent la dinàmica general: llegir tots plegats el llibre, posteriorment l'explicació per part del docent, i els diu que és més important de saber i els fa subratllar. La majoria d'alumnes, també apunten l'activitat de: "*tenim uns mapes, els posa a la pissarra i surten 2 o 3 persones*" (C11) "*i s'ha d'assenyalar*" (C22). Dins d'aquest conjunt d'accions educatives, hi va adjunt la preparació de la prova escrita: "*com que al final ens dóna les activitats de repàs, ja sabem que les respostes és allò que hem subratllat*" (C21).

Resultats derivats dels estudiants (professor C) en relació a la 2a dimensió, 1a categoria)

Coneixement sobre la importància del contingut.



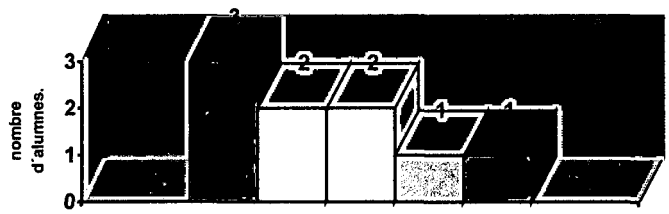
Què penses que és més important per al professor?

■Que l'escoltem.	□Que estudiem pels exàmens.
□No ho sé.	□Que sàpigues el més essencial.
□Les capitals.	□El relleu, els països.

Cada estudiant dóna una resposta diferent en relació al que ells pensen que és més important per al professor de c. socials. Les dues primeres respostes fan referència a aspectes més actitudinals subratllant: "*el que ell vol és que estudiem molt pels exàmens, perquè ho repeteix molt*" (C23), mentre que les tres últimes es troben en relació al contingut, que segon l'alumne C11 és : "*que sàpigues tot l'essencial*". Només en un cas C13 contesta explícitament que: "*no ho sap*".

Resultats derivats dels estudiants (professor C) en relació a la 2a dimensió 1a categoria.

Coneixement sobre la tipologia de proves escrites de c. socials.



Com són els exàmens de socials?

■D'escriure. □De col.locar (mapes) □Les activitats de repàs. □El vocabulari. ■No ho sé.

En funció del rendiment acadèmic es pot veure com les respostes dels alumnes C11 i C21 són molt més completes en informació, fet que reflexa un millor coneixement sobre la tipologia de proves escrites de c. socials. Tots dos, més l'alumne C22 fan referència a què aquestes proves es composen de preguntes d'assaig les quals són extretes de les activitats de repàs lliurades pel docent una vegada acabat el tema i abans de la realització de la prova. Tant la C11 com la C13 també fan referència a la presència de

mapes on cal col·locar països, capitals etc. L'alumne C21 anota una activitat concreta que figura en la prova escrita que és l'apartat de vocabulari, que pertany a la tipologia de pregunta de resposta breu. Cal assenyalar la imprecisió i el desconeixement mostrat pels alumnes C22 i C23 els quals, davant la qüestió, les respostes són: "*preguntes que les has d'escriure*"(C22) i "*no ho sé*"(C23).

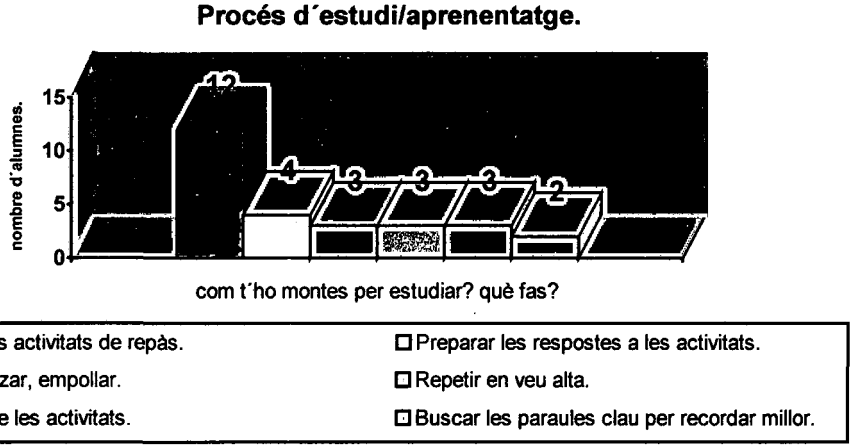
Expectatives de demanda.

El fet que els estudiants ja coneguin el conjunt de preguntes que podran constituir la prova escrita fa que les expectatives de la demanda siguin ja esperades, aspecte evident en tots els estudiants, excepte el C22 que s´esperava els "*rius i climes*" que era el que "*més hem treballat i estudiat*" i no van sortir exactament aquests continguts. Les expectatives de la demanda abans de la prova fan referència en general, a continguts conceptuals específics (C11, C12, C22 i C23), excepte l'alumne C13 que: "*no en té ni idea, ja que no ens ho ha dit*", i l'estudiant C21 que es concentra en la selecció de les activitats de repàs dient: "*ens pot donar 20 i preguntar-ne 10, que solen ser les més complicades*". En resum, aquestes expectatives de demanda, en part ja conegudes, fa que els estudiants percebin la prova escrita com a "fàcil" o "*normal, igual que tots*" (C12), excepte per a l'alumne C23 que el va viure com a "*una mica més difícil*".

Expectatives de resultats.

Les expectatives de resultats presentades per a tots els alumnes abans de la prova són positives amb la condició que es posa l'alumne C11 que és: "*si m´ho preparo bé*". Les expectatives després de la prova es troben en concordança a les expectatives prèvies, excepte en l'estudiant C13 que quan surt de fer l'examen: "*no sap si aprovarà*", essent finalment el resultat apte per a tots els estudiants.

Resultats derivats dels estudiants (professor C) en relació a la 2a dimensió, 2a categoria.



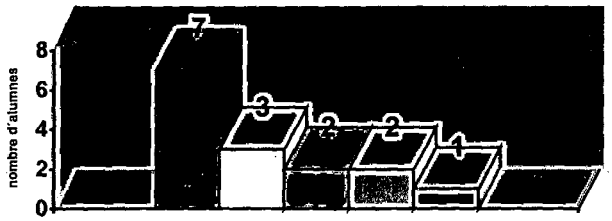
Degut la manera en què el professor planteja i planifica les proves escrites, el procés d'estudi requereix quasi obligatòriament una acció prèvia que és la de preparar les respostes de les activitats de repàs. Aleshores, i únicament en el primer moment de preguntar com estudien ells generalment les c. socials, quatre estudiants expliciten que el que fan és contestar les preguntes i estudiar directament d'aquestes activitats. Aquest aspecte ja no es contempla en el segon moment, abans d'acabar el crèdit, ja que recordem que el professor en horaris de classe els facilita les respostes a aquestes activitats, no havent-les de preparar ni de buscar. Davant aquests conjunt d'activitats ja preparades, l'actuació més habitual manifestada per aquests estudiants és la de llegir-les vàries vegades: "*hasta que se me queda*" (C12). Es pot apreciar que aquesta lectura repetitiva de les activitats té com a objectiu una vegada més, el fet de: "*memoritzar, recordar o d'empollar*" les possibles respostes que constituiran la prova escrita: "*bueno empollant algunes coses, perquè els noms i així te'ls has de memoritzar per força*" (C23)... "*me lo leo y luego me lo memorizo...si pero a mi no me cabe todo en la cabeza*" (C12), o bé "*...repeteixo vàries vegades perquè se me quedi*" (C21). Una altra modalitat és la presentada per l'alumne C11 la qual exposa estratègies per memoritzar amb més facilitat, ja que davant frases difícils de recordar identifica una paraula clau que l'associa a tota la frase i després: "*ja surt tota la frase*". Així mateix, l'alumne C22 ens comenta que el seu tutor en espais de tutories els explica: "*métodos para empollar mejor*". Dins d'aquesta categoria, també es reflecteixen dos aspectes importants: a) d'una banda, que els alumnes conceben l'avaluació, tal i com hem vist anteriorment, a partir de la realització d'exàmens: "*quan fa l'avaluació ens diu les preguntes i respostes i nosaltres hem d'estudiar*" (C23) i; b) d'altra banda, el procés d'estudi va destinat

única i exclusivament a la realització d'aquests exàmens, ensenyant tècniques i estratègies per tal i com deia l'estudiant A32: "*para hacer exámenes mejor*".

En relació a si el **procés d'estudi és diferenciat en funció de les matèries**, quatre estudiants consideren que aquest procés no sempre és el mateix sinó que depèn de les condicions que envolten el context. Per la C11 és: "*en funció de com es troba ella*", mentre que per la C13 ens diu que és diferent pel simple fet que: "*a vegades no estudia*" depenent de la motivació que presenta davant l'assignatura. L'estudiant C21 estudia en funció dels professors ja que aquests són diferents: "*cada un d'ells ens diuen més o menys que sortirà i després ho hem d'estudiar, i després sortirà el que vulguin ells*". Finalment l'alumne C22 diu que estudia diferent sense argumentar el perquè d'aquests canvis. D'altra banda, dos estudiants diuen que sempre és el mateix, independentment de les situacions: "*sempre miro d'empollar el més important*" (C12); "*sempre igual, sí m'estudio el més important* (C23).

Resultats derivats dels estudiants (professor C) en relació a la 2a dimensió, 3a categoria.

Atribucions de l'èxit/fracàs.



Perquè creus que has aprovat/ o suspès?

- Perquè he aprovat tots els exàmens.
- Pel professor.
- Perquè he estudiat molt.
- Perquè he estudiat a classe.
- Perquè no m'he posat el meu tope.

En la figura precedent s'hi reflexa el conjunt d'explicacions causals amb les quals els estudiants expliquen el rendiment final de c. socials. Tres d'aquests alumnes ho atribueixen directament a les notes, als aprovats dels diferents exàmens: "*home per les notes no*?" (C21 i C11 i C23). Altres tres alumnes atribueixen la nota final, tot i que no ho expliciten directament al docent dient: "*me ha puesto un bien*" (C12), o "*ja veurem que diu el professor*" (C13) o simplement, "*porqué él me lo ha puesto*" (C23). L'alumna C21 a part d'atribuir el resultat a les diferents notes també s'ho atribueix a ella mateixa dient: "*perquè he estudiat molt*" (C21) i l'estudiant C22 és l'únic que atribueix tot el resultat a causes internes d'ell mateix: "*perquè suposo que he escoltat a classe.....no m'he posat el meu tope*", explicant-se d'aquesta manera el perquè ha obtingut un bé.

3.2.3. Anàlisi dels guions de camp.

S'ha procedit a la construcció de les "*matrius descriptives de casos ordenats*" (veure annex 8) per posteriorment elaborar la matriu explicativa la qual mostra els efectes resultants dels casos estudiats. Aquests efectes han estat categoritzats en base els criteris preestablerts i definits abans de la realització de les entrevistes. D'aquesta manera, les anàlisis corresponents als guions de camp queden representades a partir dels següents criteris:

a) La data i el nombre d'entrevista (primera, segona o tercera).
b) L'escenari físic on es va desenvolupar l'entrevista.
c) L'escenari social.
d) La relació interpersonal entrevistador-entrevistat.
e) Altres informacions, incidències i/o impressions sorgides durant l'entrevista.

3.2.4. Anàlisi dels documents escrits.

3.2.4.1. Programes.

En primer lloc, cal dir que quan es van sol·licitar els programes als tres professors, en tots tres casos ens van lliurar els índexs del llibre de text que utilitzaven. Aquest esdeveniment és coherent amb les explicacions enregistrades, ja que aquest és la guia principal que dirigeix la planificació i l'organització de tot el crèdit de c. socials.

En relació a les dades textuals procedents dels programes corresponents al crèdit de les ciències socials s'han construït les "*matrius descriptives de casos ordenats*" amb

l'objectiu de conèixer des d'una altra perspectiva: a) els temes generals que s'imparteixen en el crèdit i b) la tipologia de contingut que consta explícitament en aquests programes. Aquesta informació també ens ha servir per contrastar i verificar les explicacions dels professors i dels alumnes respecte el que diuen que fan en el procés d'ensenyament - aprenentatge de la matèria. (veure annex 9).

3.2.4.2. Proves escrites.

A l'igual que els programes, en aquest primer nivell d'anàlisi textual de les dades referents a les proves escrites s'han construït les *"matrius descriptives dels casos"*. En aquestes matrius les dades queden representades a partir dels criteris teòrics preestablerts: a) la tipologia de les proves i b) la demanda explícita de l'enunciat de la pregunta. (veure annex 9).

3.2.4.3. Registres d'avaluació.

A diferència de la resta dels documents escrits en què s'havien establert prèviament uns criteris teòrics per a l'anàlisi de les dades, els registres d'avaluació han estat analitzats en funció dels criteris emergents construint d'aquesta manera les *"matrius de casos ordenats"*. L'objectiu d'aquesta anàlisi és el de conèixer: a) el que enregistra explícitament el professor en relació a l'avaluació i b) els resultats finals de cada un dels estudiants de la mostra. Així mateix, aquesta informació ens ha de permetre corroborar i verificar el que diu el professor que té en compte en el moment d'atorgar la qualificació final a cada un dels estudiants. (veure annex 9).

3.2.5. Resultats de la triangulació de les dades.

Una vegada realitzades les anàlisis dels diferents instruments utilitzats en la recerca s'ha procedit a la triangulació de les dades. En un primer moment, s'han construït les *"matrius descriptives"* les quals relacionen les dades procedents de: a) les explicacions del professor; b) les explicacions de cada un dels estudiants dels diferents grups classe i c) els documents escrits recollits. (veure annex 10).

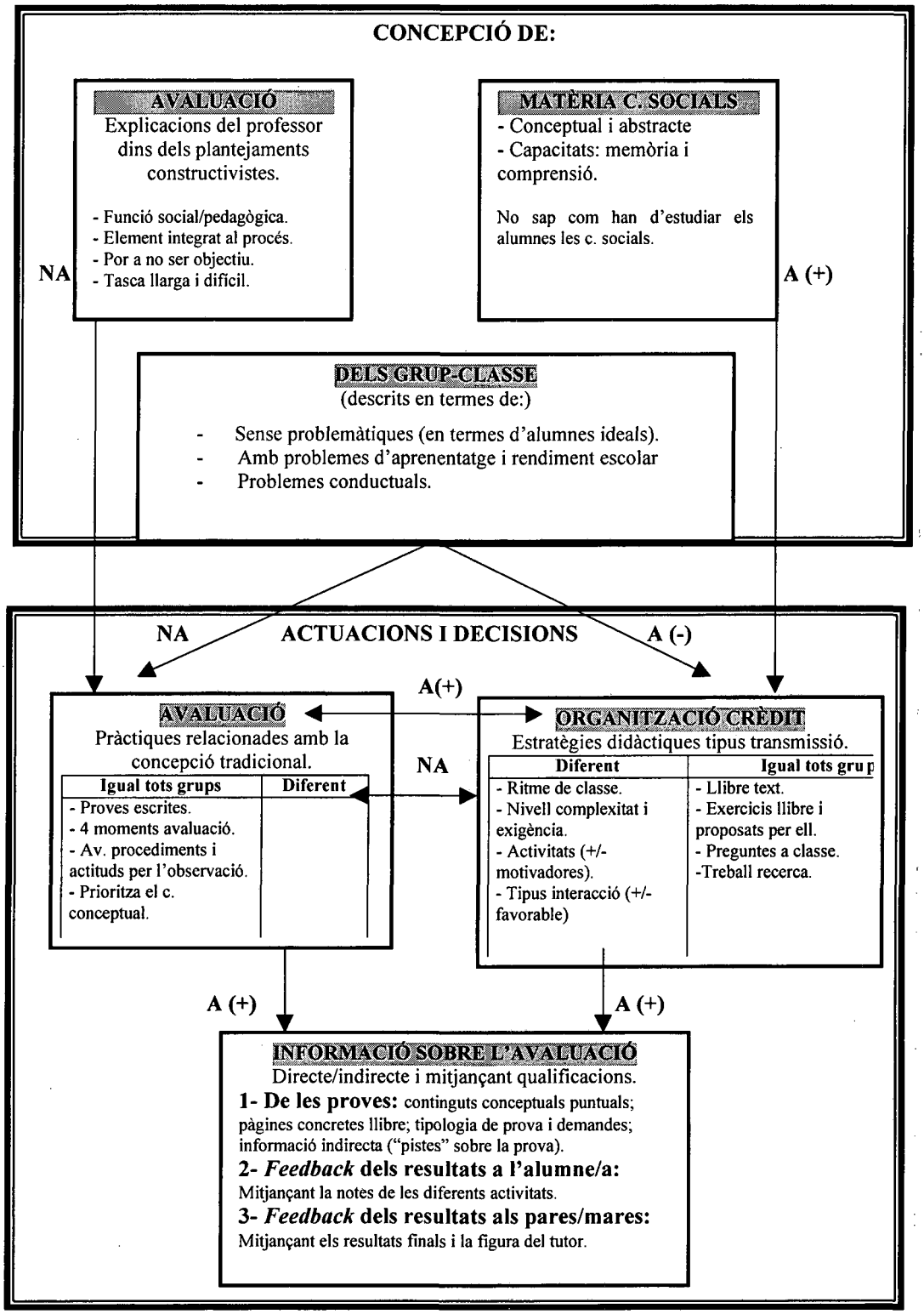
3.3. Resultats de l'anàlisi conceptual de les dades.

3.3.1. Anàlisi de les entrevistes als professors:

En aquest nivell d'anàlisi conceptual de les dades, i seguint amb la proposta de matrius plantejades per Miles i Huberman, hem optat per les "*matrius conceptuals emergents*" les quals, com s'ha definit anteriorment ens permeten d'una banda, explicar els principals efectes emergents de les dades recollides i d'altra banda, relacionar els diferents factors entre ells.

3.3.1.1. Professor A.

Matriu conceptual emergent del professor A davant els cinc casos.

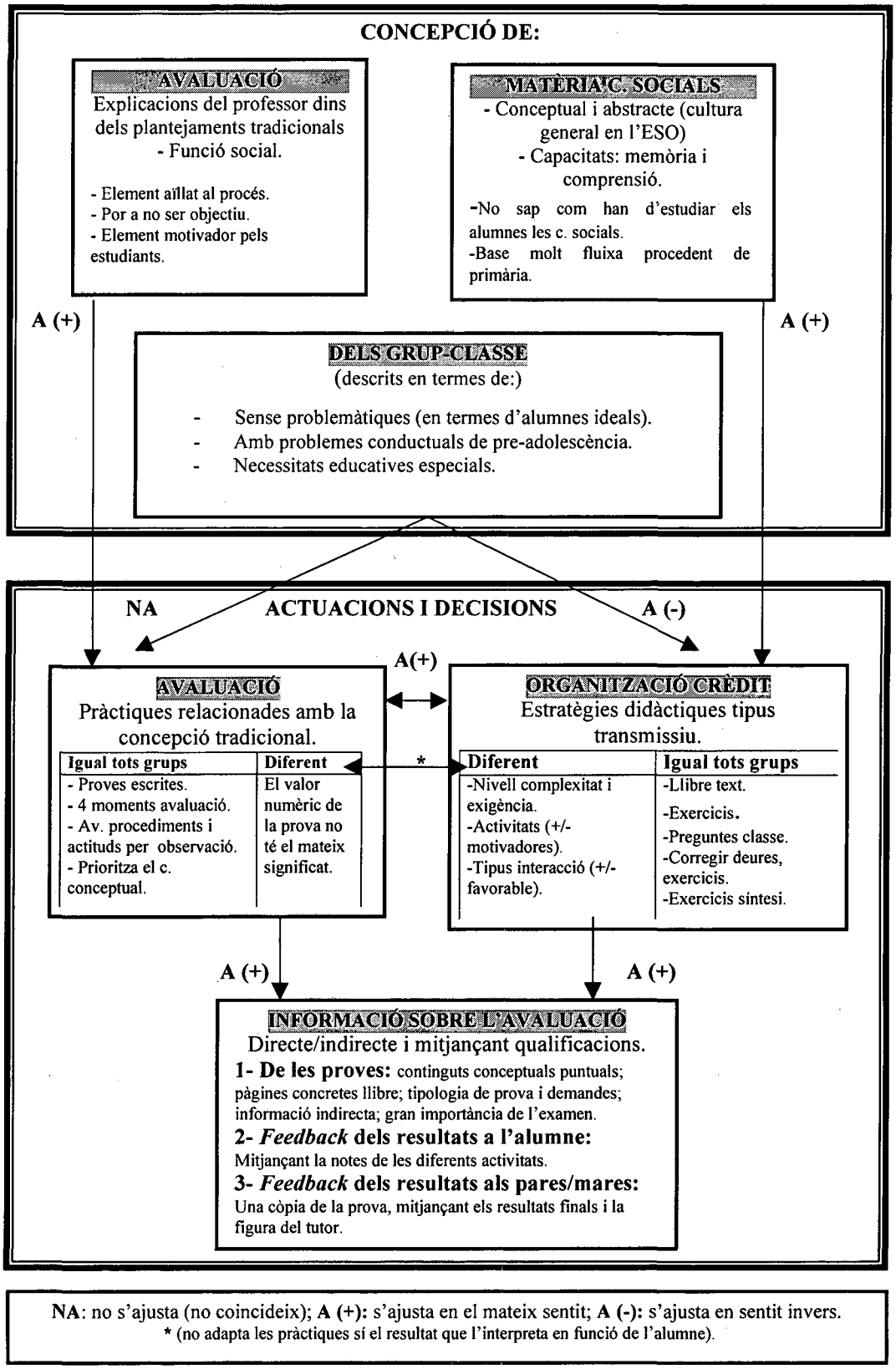


NA: no s'ajusta (no coincideix); **A (+)**: s'ajusta en el mateix sentit; **A (-)**: s'ajusta en sentit invers.

Tot i que en l'apartat de *resultats textuals* es mostren aquestes dades més desenvolupades l'objectiu d'aquestes matrius és el de representar de manera resumida i esquemàtica, tenint present el marc teòric, la informació obtinguda en cada dimensió.

De la matriu se'n destaca la següent informació: a) la concepció presentada pel professor en relació a l'avaluació la podem situar dins dels plantejaments constructivistes, però per contra, les actuacions desplegades en aquest procés no s'ajusten a la perspectiva presentada; b) sí existeix concordança en la concepció que presenta i l'organització del crèdit; c) es posa de manifest la relació inversa que hi ha entre la concepció del grup - classe i l'organització del crèdit. És a dir, en els grups que percep sense problemes proposa activitats, al nostre entendre més motivadores que la resta d'exercicis. Per contra, aquestes activitats no les planteja en els grups considerats més problemàtics, amb els quals no sap que fer per augmentar la motivació; d) aquesta manera de plantejar el crèdit no té cap repercussió en les pràctiques d'avaluació, les quals són les mateixes en tots els grups classe, independentment de l'activitat educativa desplegada; e) la manera de concebre el grup tampoc determina ni influeix en l'avaluació. Per últim, assenyalar que la informació que proporciona el professor als estudiants sobre l'avaluació es troba en coherència a la manera de plantejar tant el crèdit com les pràctiques avaluatives.

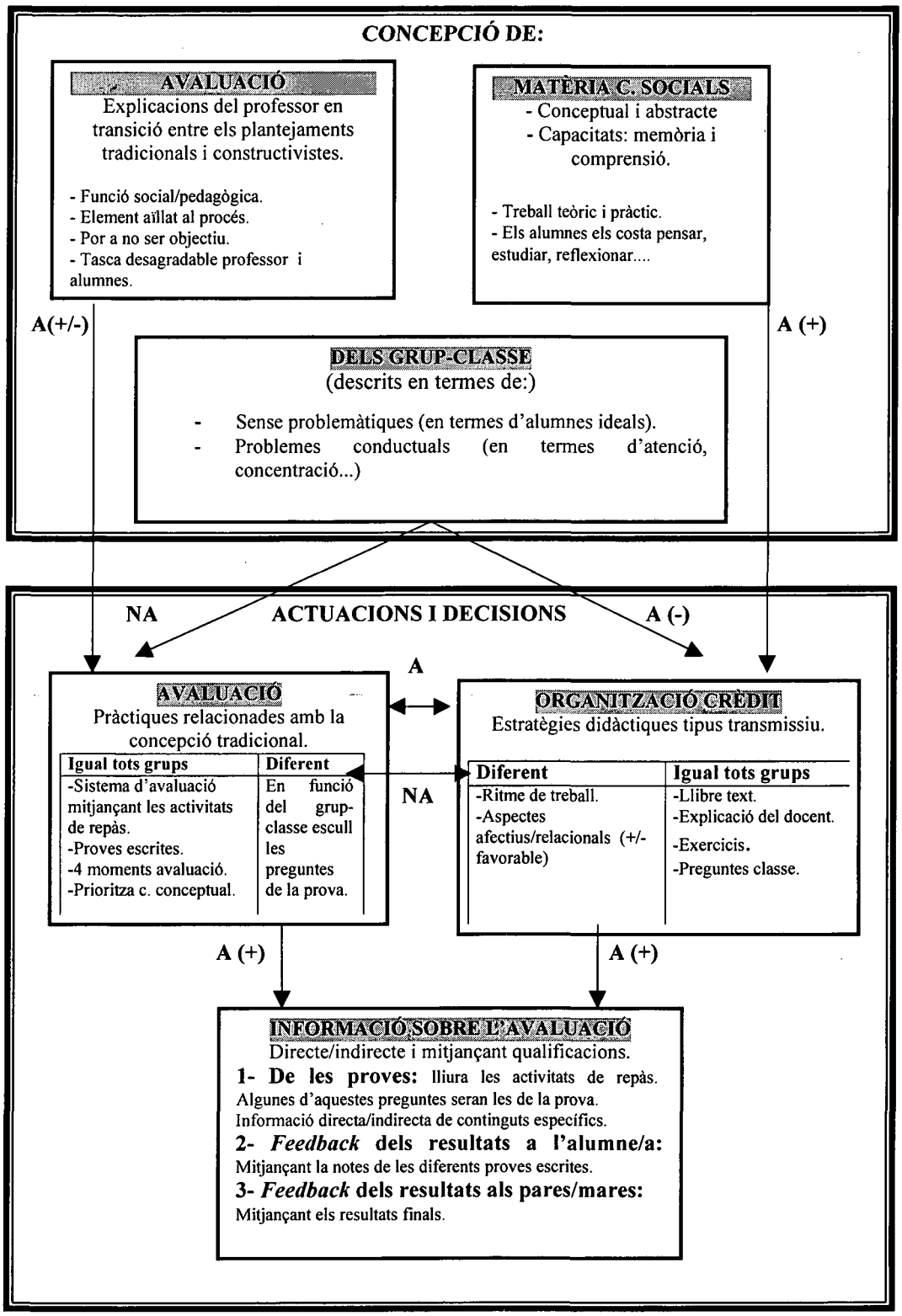
Matriu conceptual emergent del professor B davant els tres casos.



NA: no s'ajusta (no coincideix); **A (+)**: s'ajusta en el mateix sentit; **A (-)**: s'ajusta en sentit invers.
* (no adapta les pràctiques si el resultat que l'interpreta en funció de l'alumne).

Les idees clau que figuren en la matriu són: a) el professor b presenta una concepció de l'avaluació dins dels plantejaments tradicionals, concepte que va amb acord amb l'activitat educativa desplegada tant pel que fa relació a l'organització del crèdit, com en la manera de portar a terme l'avaluació de l'aprenentatge; b) en relació a l'organització del crèdit un aspecte diferenciador en funció de la concepció que presenta dels grups - classe és la proposta d'activitats, a la nostra manera de veure, més engrescadores. Aquestes activitats no són desenvolupades en els grups considerats amb problemàtiques. Aquesta divergència no es contempla en el moment de plantejar les proves escrites que són les mateixes en tots els grups. El que es diferencia d'aquest procés és el valor del resultat de la prova. És a dir, la qualificació de "bé" no té el mateix significat per a tots els alumnes. Per a estudiant un "quatre" pot ser una nota baixa i suspès, mentre que per un altra pot significar una nota òptima i per tant pot ser un aprovat.

Matriu conceptual emergent del professor C davant els dos casos.



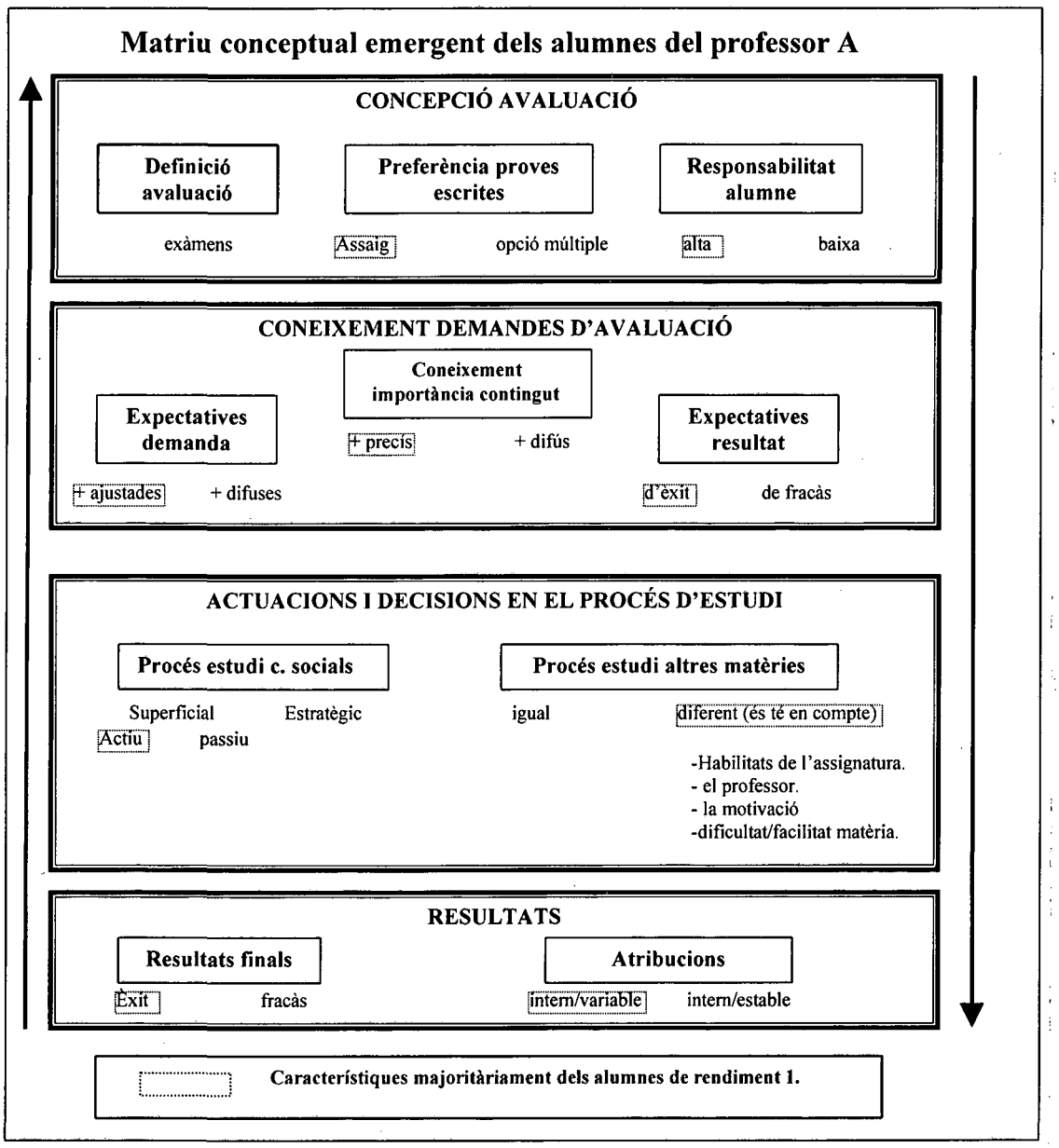
NA: no s'ajusta (no coincideix); **A (+)**: s'ajusta en el mateix sentit; **A (-)** : s'ajusta en sentit invers.

De la matriu precedent es pot ressaltar els següents resultats: a) al llarg de les explicacions podem afirmar que la concepció de l'avaluació es troba en transició entre els vells i els nous plantejaments educatius. Sí que existeix la idea explícita de què la informació procedent de l'avaluació ha de repercutir en la reflexió del procés d'ensenyament - aprenentatge i en funció d'aquesta adaptar-lo, però per contra, concep com a sinònims "avaluació" per "realització de proves escrites", les quals han de recollir tots els aspectes de l'avaluació en moments puntuals i determinar únicament en base a aquestes els resultats finals; b) aquesta concepció, podríem anomenar mixta va amb acord amb l'actuació ja que prèviament a la prova escrita proporciona un conjunt de preguntes que algunes d'aquestes seran les que constituiran la prova definitiva. No obstant això, es constata que exclusivament a partir dels resultats d'aquestes proves el docent assigna la qualificació als estudiants; c) considera que en funció de la concepció que té del grup classe atén a la diversitat ja que la selecció de les preguntes la farà en funció d'aquesta concepció; les considerades més fàcils en el grup definit amb problemàtiques i les més difícils en l'altre grup; d) en relació a l'organització del crèdit la divergència més significativa es troba en el grau de relació afectiva/relacional que s'estableix amb el grup. Podríem dir, que aquesta és més favorable en els grups considerats sense problemes i més desfavorable a l'altre grup.

3.3.2. Anàlisi de les entrevistes als estudiants:

3.3.2.1. Grup d'estudiants del professor A (n = 15).

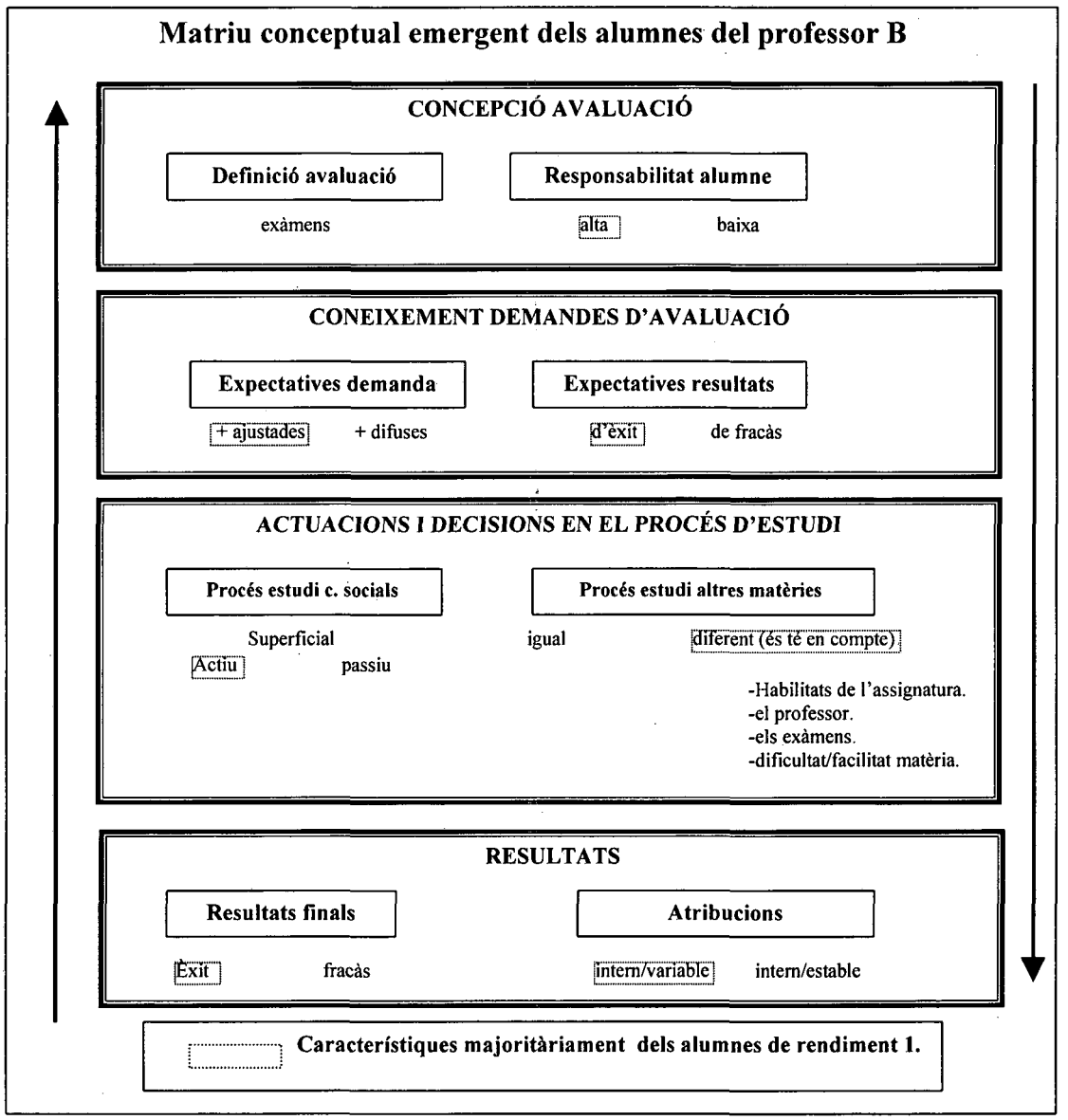
En les matrius emergents conceptuals que es presenten a continuació, s'hi representen únicament aquelles categories les quals s'hi ha trobat diferències en funció dels estudiants.



De la matriu precedent se'n destaca la següent informació. Els estudiants que: a) prefereixen les proves d'assaig; b) davant un suspès activen conductes per esbrinar què ha passat o bé demanen explicacions de la situació; c) presenten un coneixement més precís sobre el que considera el professor que és més important de la matèria; d) coneixen o "intueixen" les demandes que constituiran la prova escrita; e) disposen en tot moment d'unes expectatives de resultats d'èxit; f) mostren un enfocament d'estudi estratègic (però, únicament en dos estudiants) o bé superficial actiu i g) expliquen que activen el procés d'estudi en funció de les condicions del context són els que en general, obtenen un resultat final més elevat. Aquests estudiants són també els que creuen que aquest èxit és producte de causes internes (se l'atribueixen a ells mateixos) i variables (saben que si no estudien o s'esforcen, aquests resultats poden canviar, per tant, són

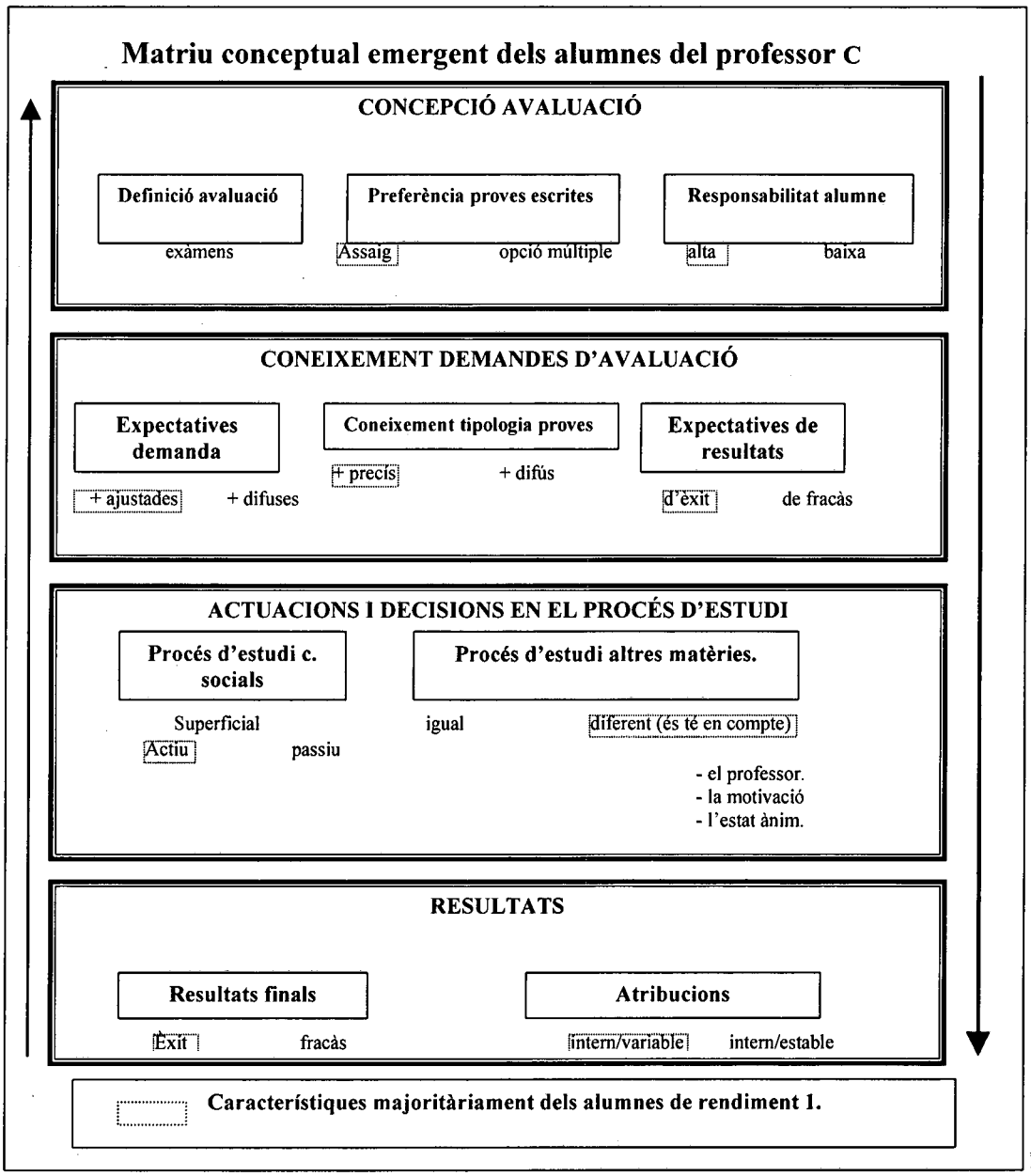
inestables i modificables). Cal destacar, que és l'únic cas en què hi trobem dos estudiants de rendiment 1 amb un enfocament d'estudi/aprenentatge estratègic.

3.3.2.2. Grup d'estudiants del professor B (n = 9).



D'aquesta matriu se'n desprèn la informació rellevant següent: a) els estudiants que es mostren disconformes davant una qualificació inesperada; b) que presenten unes expectatives de demanda ajustades a les que constituiran la prova escrita; c) que disposen d'expectatives d'èxit en relació als resultats i d) que diuen enfocar el procés d'estudi de manera superficial- activa són els que obtenen puntuacions més elevades. Així mateix, i a l'igual que el cas anterior atribueixen aquest resultat a causes internes i variables.

3.3.2.3. Grup d'estudiants del professor C (n = 6).



Molt semblant als resultats de les matrius precedents, els estudiants que: a) prefereixen la prova d'assaig davant de la d'opció múltiple; b) es mostren disconformes davant una situació de fracàs; c) presenten un coneixement més precís sobre la tipologia de proves escrites; d) disposen d'unes expectatives de demanda més ajustades, així com unes expectatives de resultats d'èxit i e) diuen activar un enfocament d'estudi/aprenentatge superficial actiu, són els que obtenen un major rendiment acadèmic. Les atribucions dels estudiants sobre el seu resultat també són internes i variables. La diferència amb els altres dos casos es localitza concretament en la categoria del "*coneixement de la tipologia de les proves*" en què els estudiants de rendiment 1 presenten un major

coneixement i en *"el procés d'estudi diferenciat per matèries"* en què alguns alumnes de rendiment 1 diuen estudiar de la mateixa manera totes les matèries curriculars.

3.3.3. Anàlisi dels guions de camp.

Després de les matrius de casos ordenats dels diferents guions de camp s'ha procedit a la construcció de la matriu explicativa la qual mostra els diferents efectes de les característiques generals dels escenaris on es van desenvolupar les diferents entrevistes. Aquests efectes queden simplificats en termes de:

a) (+) positiu; (r) regular; (-) negatiu.
b) (A): adequat; (NA): no adequat; silenci/soroll.
c) (E-E): entrevistat/entrevistador; (E-E+): entrevistat/entrevistador més altres persones.

Efectes dels guions de camp en els tres moments de les entrevistes.

Professors	Moments d'entrevista	Escenari físic	Escenari social	Relació interpersonal	Altres informacions i/o incidències
		A: lloc adequat **NA:** lloc no adequat Silenci/soroll.	**E-E:** entrevistat – entrevistador. **E-E+:** altres persones.	+: positiva r: regular -: negativa	
Professor A	**Entrevista 1**	Petita biblioteca (A) Soroll..	E-E	+ (formal, sèria, moltes ganes d'explicar coses)	Mestre autoritari. Infravalora les actuacions dels llicenciats a l'ESO.
	Entrevista 2	Petita biblioteca (A) Silenci	E-E	++ (informal, més confiança).	
	Entrevista 3	Petita biblioteca (A) Silenci	E-E	+++ (més confiança)	
Professor B	**Entrevista 1**	Sala professors (NA) Soroll,. entrada/sortida d'altres persones, tall entrevistes...	E-E+ (altres professors del centre).	++ (formal, moltes ganes de voler resoldre coses)	Preocupació per no acabar el temari i perquè la base de c. socials és molt fluixa degut a la primària. Preocupació per atendre a la diversitat. Contínuament troba problemàtiques en els alumnes d'ESO.
	Entrevista 2	Petit despatx (A) Silenci, més concentració...	E-E+ (intervenció logopeda).	+++(confiança, amistat)	
	Entrevista 3	Petit despatx (A) Silenci, més concentració...	E-E	+++(confiança, amistat).	
Professor C	**Entrevista 1**	Seminari c. Socials (A) (-) soroll.	E-E	+ sèria-informal i estructurada.	-Molta tranquil·litat i seguretat en la seva manera de fer. Les problemàtiques són dels alumnes.
	Entrevista 2	Seminari c. Socials (A) (-)soroll	E-E	+ sèria-informal i estructurada.	
	Entrevista 3	Seminari c. Socials (A) (+) silenci	E-E+ cap de departament de c. socials	+ sèria-informal i segueix estructurada.	

En relació a l'escenari físic les dues característiques que considerem rellevants en el moment de la recollida de les dades són: a) l'escenari físic on es va realitzar l'entrevista i b) el silenci o soroll que hi havia en l'escenari en el moment d'aquesta.

Com mostra la taula únicament en un sol cas (professor B) i en la primera entrevista considerem que l'escenari no era prou adient per a la recollida d'informació, ja que hi havia l'entrada i sortida constant d'altres professors a la sala. Respecte del soroll de les nou entrevistes realitzades considerem que en quatre moments hi havia força fressa fet que perjudicava l'enregistrament de les dades amb la gravadora.

Pel que fa a l'escenari social, en tres ocasions i en algun moment de l'entrevista van accedir a l'escenari altres agents a part de l'entrevistador i l'entrevistat. En dos d'aquests casos (professors B i C) aquests altres professionals van donar també la seva opinió. Considerem interessant d'explicitar aquesta informació ja que pensem que la presència d'algun altre professor i/o professional en l'escenari de l'entrevista podria condicionar la resposta per part de l'entrevistat. No obstant això, com que comptàvem amb tres entrevistes al llarg del procés vam poder confirmar aquestes respostes preguntant-les als professors una vegada més i en diferents situacions.

El tercer factor contemplat, la relació interpersonal construïda amb l'entrevistat, la podem considerar en tot els casos positiva tot i que en general podem dir que amb els professors (a i b) es va poder establir un clima molt més proper d'amistat i confiança que ens va permetre obtenir una informació molt més personal i argumentada, que en ocasions, anava més enllà de les preguntes formulades. Per contra, amb el professor C reconeixem que la relació es va mantenir, sèria i formal des del primer a l'últim dia, responent únicament a les qüestions que se li plantejaven.

En la darrera secció del quadre s'hi exposen algunes de les impressions principals sorgides al llarg de les entrevistes i que des del nostre punt de vista, caracteritzen a cada un dels professors.

3.3.4. Anàlisi dels documents escrits.

3.3.4.1. Programes.

En la següent matriu queden representats els temes que consten en els programes del crèdits lliurats pels professors així com, la tipologia de contingut que hi figura en aquests. Cal dir, una vegada més que aquests programes són els índexs dels llibres de text que utilitzen els professors.

Matriu de casos ordenats en relació als professors i els programes del crèdit de c. Socials.

Professor	Temes que figuren en els programes	Tipologia de contingut explícita que figura en el programa.
Professor A	1-La població. 2-La població i el territori 3-La població i l'urbanisme. 4- La població i la immigració. 5- Població i clima.	1- Continguts conceptuals. 2-Continguts procedimentals: (bàsicament una relació d'exercicis de diferent naturalesa" (elaboració d'esquemes, mapes, de record..)
Professor B	1- El paisatge. 2- Cultures adaptades al paisatge natural. 3- Modificacions del paisatge natural. 4- Relleus i paisatges d'Espanya. 5- Paisatges naturals i medi ambient a Espanya. Saber com: llegir un paisatge. Índex alfabètic.	1- continguts conceptuals. 2- Continguts procedimentals: a) exercicis de síntesi b) Esquema final.
Professor C	1- La Terra on vivim. 2- La representació de l'espai. 3- Els oceans i els continents. 4- L'escorça de la Terra. 5- Climes i paisatges.	1- Continguts conceptuals. 2- Continguts procedimentals: a) exercicis de síntesi b) Esquema final.

Una vegada més podem veure que el crèdit de ciències socials està composat en tots els casos, per un total de cinc temes tot i que aquests són diferents en cada cas. Respecte a la tipologia de contingut que s'explicita en els programes trobem que la major part és conceptual (cada tema es desglossa en diferents continguts conceptuals). Al finalitzar cada tema hi consten exercicis que fan referència als continguts treballats.

3.3.4.2. Proves escrites.

En la següent matriu es representa la totalitat de les proves escrites. Com ja s'ha explicat anteriorment, l'anàlisi d'aquestes proves s'ha fet en relació a: a) la tipologia de preguntes i b) la demanda de la pregunta.

Matriu variable per variable dels casos en relació a les proves escrites.

Tipologies → / Demandes ↓	Assaig ampli	Assaig restringit	Resposta Breu	Opció múltiple	Suma	Total
Explicar		**Prof. A:** **Prof. B**:3-4-8-7-11-16-22-23-24-28-29-30-31-32-33-37-38-39-43 **Prof. C**: 4-12-13			**Prof. A**: 0 **Prof. B**: 19 **Prof. C**: 3	**22**
Definir		**Prof. A:** 21 **Prof. B**: 1-12-18-21-34-36-42 **Prof. C**: 1-10			**Prof. A**: 1 **Prof. B**: 7 **Prof. C**: 2	**10**
Reconèixer/ assenyalar				**Prof. A**: 1-2-3-4-5-6-7-8-9 **Prof. B**: 6-13-19-25-26-35-41 **Prof. C**:	**Prof. A**: 9 **Prof. B**: 7 **Prof. C**: 0	**16**
Explicar/ relacionar		**Prof. A**: **Prof. B**:9-10-15-17-27 **Prof. C**:			**Prof. A**: 0 **Prof. B**: 5 **Prof. C**: 0	**5**
Comparar		**Prof. A:** **Prof. B**: 2 **Prof. C**:			**Prof. A**: 0 **Prof. B**: 1 **Prof. C**: 0	**1**
Anomenar/ recordar		**Prof. A**: 13-14-15 **Prof. B:** **Prof. C**: 3-11	**Prof. A**: 10-11-12-22-23-24-25 **Prof. B:** **Prof. C**: 2-8		**Prof. A**: 10 **Prof. B**: 0 **Prof. C**: 4	**14**
Exposar/descriure		**Prof. A**: 16-17 **Prof. B:** **Prof. C**:			**Prof. A**: 2 **Prof. B**: 0 **Prof. C**: 0	**2**
Reconèixer relacionar				**Prof. A**: 18-19-20 **Prof. B**: 5-14-20-40. **Prof. C**:	**Prof. A**: 3 **Prof. B**: 4 **Prof. C**: 0	**7**
Calcular			**Prof. A**: 26 **Prof. B:** **Prof. C**: 5-6-		**Prof. A**: 1 **Prof. B**: 0 **Prof. C**: 2	**3**
Situar/ relacionar				**Prof. A:** **Prof. B:** **Prof. C**: 7-9-14	**Prof. A**: 0 **Prof. B**: 0 **Prof. C**: 3	**3**
Total:	**Prof. A**: 0 **Prof. B**: 0 **Prof. C**: 0	**Prof. A**: 6 **Prof. B**: 32 **Prof. C**: 7	**Prof. A**: 8 **Prof. B**: 0 **Prof. C**: 4	**Prof. A**: 12 **Prof. B**: 11 **Prof. C**: 3	**Prof. A**: 3 **Prof. B**: 11 **Prof. C**: 0	
Suma	**0**	**45**	**12**	**26**		**83**

Els resultats finals respecte de la tipologia i la demanda de les preguntes de les proves escrites utilitzades pels tres professors, evidencien que s'utilitza en major terme les proves *d'assaig restringit* i les *d'opció múltiple*. Respecte a les demandes podem destacar en primer lloc, la "d*'explicar*" i li segueix la de "*reconèixer/assenyalar*". Com es posa de manifest en la matriu, sembla existir una estreta relació entre les dues tipologies de proves més utilitzades i les demandes que més es proposen. En aquest

mateix sentit, es pot evidenciar que les tipologies de preguntes es troben associades generalment a unes determinades demandes. Així per exemple les demandes *d'explicar, definir i* exposar es troben associades amb les preguntes *d'assaig restringit,* mentre que les de *reconèixer* estan en relació a les *d'opció múltiple.*

Una mirada general a la matriu ens permet evidenciar que en cap cas es proposen preguntes d'assaig ampli i concretament, el professor B tampoc utilitza les preguntes de resposta breu. Pel que fa a les demandes, el professor A utilitza majoritàriament la demanda de "*anomenar/recordar*". En el professor B sobresurt la demanda "d'explicar" i en el professor C les demandes es troben força equilibrades en quan a nombre, tot i que no es proposa en cap cas les demandes de "*reconèixer*" i "*comparar*".

3.3.4.3. Registres d'avaluació.

A continuació es presenta la matriu resultant de les anàlisis dels diferents registres d'avaluació lliurats pels mateixos docents.

Efectes de la matriu de casos ordenats en relació als registres d'avaluació.

Professors	Tipus contingut	Què explicita que avalua.	Procés per recollir la informació.	Com ho avalua.
PROFESSOR A	c. conceptual	Temes del crèdit.	Proves escrites	Qualificació (i-s-b-n-e)
	c. procedimental	Deures	Preguntes a classe	(.) Si no es fan.
		Exercicis llibreta	Recull les llibretes	Qualificació (i-s-b-n-e) acompanyat de □□.
		Preguntes a classe	De manera oral	(□): malament-fluix. (□): bé (.): no ho sap.
		Treball de recerca	Recull el treball	Qualificació (i-s-b-n-e)
	c. actitudinal.	Actitud (en alguns casos).	-------	□□.
PROFESSOR B	c. conceptual	Temes del crèdit	Proves escrites	Puntuació (1-10)
		Faltes d'ortografia	Proves escrites	Comptabilitza (número)
	c. procedimental	Deures	Preguntes a classe	T+: ho té bé. T-: ho té malament. TR: ho té regular. NT: no ho té.
		Presentació exercicis de síntesi (voluntari)	Recull exercicis	T+: ho té bé. T-: ho té malament. TR: ho té regular. NT: no ho té.
PROFESSOR C	c. conceptual	Temes	Proves escrites	Qualificació (I-S-B-N-E).

La informació que podem destacar de la matriu és que tots els docents centren la major part de l'avaluació del resultat de l'aprenentatge en els continguts conceptuals, essent només el professor A qui contempla explícitament el contingut actitudinal. Així mateix, podem observar com aquest contingut conceptual és avaluat sempre mitjançant les proves escrites mentre que el contingut procedimental s'utilitzen altres instruments com per exemple, la realització dels deures, les preguntes a classe o bé algun treball que es presenti per escrit. Un altre aspecte interessant d'assenyalar, se centra en el professor B qui atorga puntuacions numèriques a les proves escrites a diferència dels altres professors, que utilitzen les qualificacions d'insuficient- suficient- bé- notable o excel·lent.

3.3.5. Resultats de la triangulació de les dades.

A continuació es representa de manera gràfica les diferències que s'han detectat a partir del procés de triangulació de les dades procedents de les diverses fonts i instruments d'informació.

3.3.5.1. Professor A davant els 5 grups classe.

Taula-resum del contingut analític de les diferències detectades a partir dels procés de triangulació.

Fonts informació	Tercera dimensió "Explicitació del procés d'e/a"	Quarta dimensió "actuacions i decisions respecte l'avaluació".	Sisena dimensió "Representacions dels grups - classe".
Professors	# nivells de complexitat i exigència del contingut. Seguiment l'adapta al ritme de la classe.	Moment d'avaluació: nota av. inicial.	Grup 2: Grup amb problemes rendiment. Grup 3: problemes comportament. Grup 5: molt interessats i ganes de treballar.
Estudiants		No l'expliciten en cap cas.	Grup 2: difereix l'alumne 3. Grup 3: difereix l'alumne 3. Grup 5: Difereix l'alumne 3.
Documents escrits	El temari és el mateix i acaben tots al mateix temps. ↓ *Mateixes proves d'avaluació.*	- No es lliura cap prova d'avaluació inicial. - En els registres no hi figura cap nota en relació a l'avaluació inicial.	

Les diferències es troben en aspectes puntuals corresponents a la tercera, quarta i sisena dimensió. Per exemple, en la tercera dimensió el professor explica que el contingut l'adapta en termes de complexitat i exigència als diferents grups - classe i que el seguiment d'aquest contingut depèn del ritme de la classe. A partir dels documents escrits podem evidenciar que el programa és exactament el mateix en tots els grups i tots acaben en un mateix temps que coincideix amb la realització de la prova. Aquesta informació l'hem creuat amb la de l'avaluació, i es pot veure que tot i que explica que hi

ha diferents nivells i ritmes de treball, les proves escrites són exactament les mateixes en tots els grups - classe.

Respecte la quarta dimensió el professor manifesta que hi ha una avaluació inicial i que d'aquesta s'obté una puntuació. En les explicacions dels estudiants no s'ha identificat, en cap cas, aquest moment d'avaluació i tampoc l'hem localitzat en els registres d'avaluació realitzats i lliurats pel propi docent.

Pel que fa a la sisena dimensió, la taula mostra que els estudiants dels grup 3 no coincideixen amb la concepció que té el professor dels diferents grups - classe.

3.3.5.2. Professor B davant els 3 grups classe.

Taula-resum del contingut analític de les diferències detectades a partir dels procés de triangulació.

Fonts d'informació	Tercera dimensió "Explicitació del procés d'e/a"	Sisena dimensió "Representacions dels grups".
Professors	# nivells de complexitat del contingut.	- Grup B3: Grup amb dificultats "necessitats educatives especials" (p. 11).
Estudiants	↓	B31: Totes les classes són iguals. B32: El pitjor perquè hi ha molts nens que no van a cole ni escolten. Les classes les fa en castellà. B33: El millor perquè tinc bons amics.
Documents escrits	El temari és el mateix *(el contingut és el contingut).* ↓ *Mateix procés i proves d'avaluació.*	

Tot i que el professor explicita que el temari el presenta en diferents nivells de complexitat en funció del grup classe, en l'anàlisi del document podem evidenciar que el temari és el mateix per a tots els grups i que finalment el procés i les proves d'avaluació que proposa també són exactament les mateixes (en quan a contingut) en tots els grups - classes.

En relació a la sisena dimensió (excepte en un cas B32) els estudiants d'aquest grup no coincideixen amb la concepció que té el docent del grup classe al qual pertanyen. En aquest cas, no es detecten diferències de la resta de dades procedents de les diferents fonts i instruments.

3.3.5.3. Professor C davant els dos grups - classe.

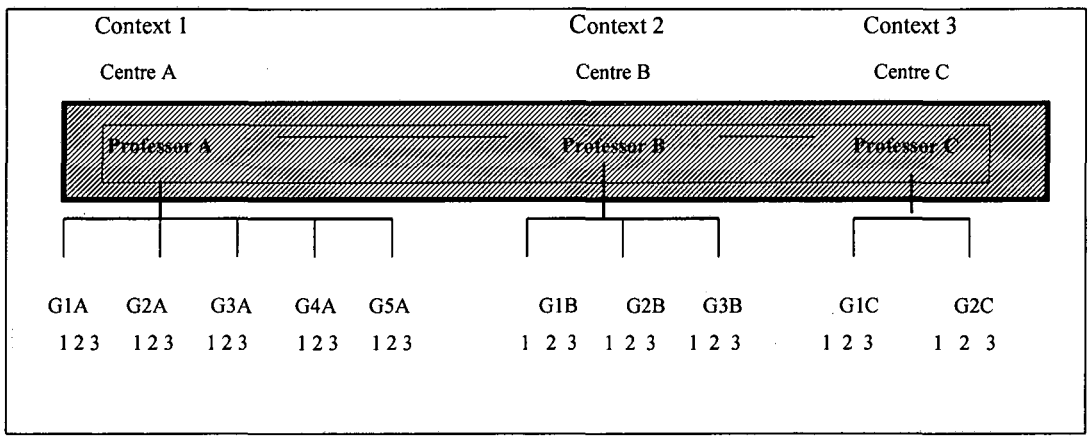
Taula-resum del contingut analític de les diferències detectades a partir dels procés de triangulació.

Fonts d'informació	Tercera dimensió "Explicitació del procés d'e/a".	Quarta dimensió "Actuacions i decisions respecte de l'avaluació"
Professors	# nivells de complexitat del contingut. Capacitat memorística	Explicita únicament i a nivell verbal l'esforç, l'interès...
Estudiants	↓ ↓	Comportament
Documents escritsl	El temari és el mateix. ↓ Les proves escrites sí que varien en diferents nivells de complexitat (selecció diferenciada de les activitats de repàs). ↓ Altres habilitats i estratègies	En els registres no consta de manera explícita cap apartat referent al comportament dels estudiants.

A l'igual que els resultats anteriors, sembla no existir una coherència entre l'explicació del professor, en què diu que el temari es desplega en diferents nivells de complexitat del contingut i el document analitzat que reflexa que el temari és exactament el mateix per a tots els grups. Però a diferència dels altres casos, les proves escrites també es presenten en diferents nivells de complexitat en funció dels grups - classe. És a dir, les preguntes que composen les proves escrites dels diferents grups, tot i que es contemplen un mateix contingut, són diferents respecte de les demandes.

3.4. Anàlisi comparativa.

3.4.1. Estudi comparatiu dels professors.



A continuació es realitza un estudi comparatiu entre els diferents professors. Per fer-ho, s'han construït les "*matrius de casos ordenats*" (veure annex 11) en les quals la informació queda organitzada i sintetitzada en base a les dimensions i les categories generals. Val a dir, que aquestes categories en algunes de les dimensions (concretament

la primera, la cinquena i la sisena) es troben definides prèviament a la recollida de dades, mentre que la resta de dimensions de l'estudi les categories s'han establert a partir de les anàlisis realitzades.

Tot seguit es presenta l'informe descriptiu narratiu emergent de les matrius descriptives i en relació a la comparació dels casos.

Primera dimensió: Concepció de l'avaluació.

En general, les dades posen de manifest que els docents quan parlen d'avaluació ho fan en base a dues **concepcions**: a) l'avaluació com a instrument per valorar el progrés dels estudiants i l'èxit de les feines i b) l'avaluació (reduïda generalment a la realització de proves escrites) que determina el resultat de l'aprenentatge dels alumnes i que és **útil** bàsicament pels mateixos estudiants i per les famílies d'aquests. La diferència entre els casos se situa en el professor A, qui explicita que l'avaluació també ha de ser un instrument per valorar l'activitat educativa del professor.

Els professors B i C li assignen a l'avaluació la **funció** d'impulsar als alumnes a estudiar, percebent-la com a una estratègia "motivadora" per activar el procés d'estudi.

Tots tres docents conceben la **tasca d'avaluar** en termes negatius; pesada (professor A), difícil (professor B) i desagradable (professor C) ja que com expressa explícitament aquest darrer docent és viscuda, tant pel professorat com per a l'alumnat, com a una situació de judici final.

Pels mestres (professors A i C) la **manera ideal d'avaluar** seria a partir de l'ús de les entrevistes individuals, que actualment i segons la seva opinió, no es porten a terme degut a la quantitat d'estudiants que tenen. En canvi, pel llicenciat la forma ideal seria a partir de la valoració de diferents aspectes subjectius centrats en l'activitat de l'estudiant, tot i que li preocupa el fet de no poder demostrar de manera clara i objectiva l'avaluació d'aquests aspectes.

No s'evidencia un compliment estricte i formal de la **normativa** referent a l'avaluació a l'ESO. Aquesta s'utilitza com: una guia (professor c); que cal adaptar-la al grup classe (professor A) i que més que complir-la estrictament, és més important el sentit comú que li dóna el docent (professor B).

També es posa de manifest que tot i que s'avaluen majoritàriament els continguts conceptuals (a partir de proves escrites) es té en compte els procediments i les actituds, tot i que aquests darrers continguts es comptabilitzen en el cas que: a) sobresurtin i

siguin valorats molt positivament i b) que el resultat de les proves escrites estigui per sobre el cinc. D'aquesta manera, els procediments i les actituds només serveixen per arrodonir la nota a l'alça.

En general, les dades ens permeten evidenciar que una de les preocupacions dels docents en relació a l'avaluació de l'aprenentatge és "la por a no ser objectiu" aspecte que es recull en més d'una ocasió.

Segona dimensió: Concepció de la matèria.

El crèdit de ciències socials que imparteixen els tres docents consta de cinc temes que es troben estipulats a nivell de departament, tot i que cada un d'ells revela que dins d'aquest temari hi ha aspectes que ells consideren més importants i conseqüentment i dediquen més temps, més sessions i molt més treball. Cal ressaltar les consideracions explícites del professor B que, degut a les baixes expectatives que presenta dels alumnes de primer d'ESO, juntament amb la creença de què generalment hi ha una base fluixa de c. socials provinent de la primària, justifica en termes textuals: "*que no cal tractar ni fer-los entendre als alumnes la utilitat i/o la funcionalitat de les socials*" definint-la com a una matèria de cultura general. De fet, els altres dos professors tampoc expliciten en cap moment el treball conjunt amb els alumnes per compartir i donar-los a conèixer els objectius funcionals del crèdit.

Els professors coincideixen en les explicacions que afirmen que les c. socials és una matèria conceptual i abstracte i que requereixen de dues capacitats bàsiques per al seu aprenentatge: la memòria i la comprensió, tot i que cap dels tres docents sap com ho ha de fer per ensenyar als alumnes a estudiar les c. socials. El professor A ensenya dins del mateix crèdit el que ell i els estudiants anomenen "tècniques d'estudi" que consisteix en les següents accions: llegir, entendre, tancar el llibre i intentar explicar de manera resumida el que s'ha llegit però amb les seves pròpies paraules. D'altra banda, també els ensenya la "tècnica de fer resums" que segueix la mateixa seqüència d'accions.

En síntesi, les dades reflexen que els docents conceptualitzen el crèdit de les ciències socials com a una matèria on majoritàriament s'hi prioritzen els continguts conceptuals i les capacitats necessàries per al seu aprenentatge són bàsicament les de memorització i les de comprensió. No obstant això, tots tres professors reconeixen que no saben com ensenyar i/o potenciar aquestes capacitats per poder afrontar de manera satisfactòria la matèria.

Tercera dimensió: Procés d'ensenyament - aprenentatge de la matèria en diferents grups - classe.

Generalment, la dinàmica de treball a l'aula és bàsicament la mateixa en tots els casos i segueix el següent esquema: partir del llibre de text, el qual llegeixen entre tots i posteriorment, es proposa una sèrie d'exercicis ja sigui del quadern o bé realitzats pel mateix professor (professor A). Dins d'aquest conjunt d'activitats que caracteritzen la dinàmica general s'hi inclouen altres tasques puntuals com: la realització d'un treball de recerca o l'ensenyament de tècniques d'estudi (professor A): o bé, la proposta d'uns exercicis de síntesi que són voluntaris i que poden ajudar a pujar la nota final (professor B).

No obstant això, les dades posen de manifest que tots tres docents imparteixen un mateix temari en tots els grups classe, tot i que existeixen aspectes diferenciadors entre els grups en relació a: a) l'adaptació específica al grup en base a diferents nivells d'exigència i de complexitat del contingut; i b) la proposta d'activitats que sobresurten de la dinàmica general que s'estableix a l'aula (professor A i B) o bé, en el tipus d'interacció que s'estableix entre el professor i el grup - classe (professor C).

Respecte a la valoració que fan del crèdit una vegada finalitzat aquest, els dos mestres (professors A i B) analitzen l'èxit/fracàs del crèdit en funció dels resultats acadèmics. Així mateix, el professor A utilitza aquests resultats per reafirmar i confirmar la concepció construïda de cada un dels grups, atribuint el conjunt dels bons resultats als grups que ell havia definit com a "normals" i la quantitat de suspensos als grups que ell considerava com a problemàtics. El professor B, valora el crèdit d'una banda, en funció dels objectius assolits en cada un dels temes i d'altra banda, en funció de les persones, independentment del grup. No obstant això, acaba per presentar el % d'aprovats i suspensos en cada grup, tenint en compte que un mateix valor numèric no té el mateix significat segons la persona. És a dir, un tres per un alumne pot significar un aprovat mentre que per a un altre, vol dir un suspès.

Quarta dimensió: Actuacions i decisions dels professors en relació a l'organització de l'avaluació en els grups - classes.

En general, els tres docents diuen que l'avaluació es concentra en **moments** puntuals del procés que coincideix amb la finalització de cada un dels temes. D'aquesta manera es realitzen un total de quatre proves escrites les quals determinaran gran part del resultat de l'aprenentatge dels estudiants. Els professors A i B expliciten la realització d'una

"avaluació inicial" que consisteix en una prova que pot ser construïda pel docent i ser puntuada (professor A) o bé, l'adopta directament del llibre de text (professor B). Ambdós també fan referència a "l'avaluació contínua" que consisteix segons els docents, en recollir anotacions al llarg del crèdit sobre les actuacions i el comportament diari dels estudiants (fer els deures, estar atents, seguir amb la lectura, contestar les preguntar orals que es fan a classe...) aspectes que en general es conceben com a l'avaluació dels procediments i actituds i que es recullen mitjançant altres instruments com l'observació directa i/o indirecta.

Generalment la **tipologia de les preguntes** de les proves escrites són d'assaig restringit i opció múltiple. Una dada curiosa en relació a les proves és que cada professor les anomena de diferent manera: control (professor a); exàmens (professor B) i proves o bé avaluació (professor C).

En el moment de **construir les proves** els professors parteixen dels criteris que més els preocupa: per exemple, el professor A prioritza el fet d'abordar-ho tot, realitzant unes proves generalment llargues per contemplar la major part del contingut. El professor B té en compte el fet de formular preguntes que els estudiants no puguin contestar amb les paraules del llibre amb la finalitat de potenciar la capacitat comprensiva. El professor C davant el sistema d'avaluació de les "activitats de repàs" selecciona aquelles preguntes que considera que un 90% les pot arribar a resoldre sense problemes i després, en posa alguna de més complicada per poder discriminar entre els alumnes. En opinió del professor, aquest sistema d'avaluació li permet tractar la diversitat dins d'un mateix grup classe.

Dins d'aquesta dimensió es posa de manifest que el factor més significatiu per determinar el resultat de l'avaluació de l'aprenentatge són les diverses notes obtingudes en aquestes quatre proves realitzades al llarg del procés. La resta de factors més de tipus comportamental - actitudinal serveixen per arrodonir i/o regular la nota final, tot i que en molts casos els docents les utilitzen com a estratègies per cridar l'atenció de l'alumnat. Així mateix, els resultats dels estudiants derivats quasi exclusivament de les diferents proves, es converteixen en tots els casos en "dades objectives" per avaluar el funcionament del crèdit.

Finalment, les dades procedents dels registres d'avaluació mostren diferències entre els professors en relació al sistema de qualificació. Mentre que els mestres (professor A i C) qualifiquen tots els factors amb els criteris d'insuficient, suficient, bé, notable i

excel·lent, el professor B, i excepte la nota final, ho fa mitjançant l'escala numèrica d'1 a 10.

Cinquena dimensió: Informació sobre l'avaluació en els diferents grups - classes.

La informació que donen els professors als seus estudiants se centra bàsicament en: a) explicar com serà la prova escrita i b) explicar de manera *directa i indirecta* el contingut conceptual que pot figurar a la prova. Aquesta informació es proporciona de manera general el primer dia de classe i es concreta i s'amplia dies abans de la realització de la prova.

Pel que fa al conjunt de proves, tots tres docents presenten sempre una mateixa estructura, per la qual cosa a final del crèdit els estudiants ja tenen un coneixement precís de com serà aquesta.

Respecte al contingut conceptual que pot sortir en les proves, les anàlisis realitzades mostren que en tots tres docents es proporciona dos tipus d'informació: una directa en la qual s'assenyalen els continguts puntuals del tema i l'altra més indirecta que consisteix en proporcionar *"missatges indirectes"* sobre el contingut que podria sortir a les proves. Aquesta informació es concreta en actuacions per part dels docents com per exemple: la repetició d'alguns aspectes per sobre d'altres, en assenyalar parcel·les concretes del llibre, així com missatges del tipus: "*al tanto això és important, de tot això sortirà alguna cosa...*". Tots tres docents, opinen que si els estudiants són una mica llestos poden copsar aquestes "pistes" que al mateix temps, els pot facilitar i delimitar el procés d'estudi.

Les diferències trobades en funció dels grups se situa en el professor A. Al ser les mateixes proves escrites per a tots els grups classe i en dies diferents permet que els alumnes que primer realitzen la prova passin la informació de les preguntes a la resta de companys dels altres grups. Per al docent, aquest traspàs de la informació és positiva i la considera com a element motivador ja que explica que, fins i tot els estudiants que no segueixen al llarg del procés, si coneixen les preguntes de la prova, poden activar el seu procés d'estudi en l'últim moment.

En quan el interès per la informació per part dels estudiants, els docents consideren que aquesta els interessa per diferents raons: a) per reduir el procés d'estudi i treballar d'aquesta manera, "*el mínim possible*"; b) per a la consecució d'un bon resultat acadèmic o bé per les conseqüències que pot arribar a implicar un suspès, especialment

a nivell familiar. Tots tres professors reconeixen que els estudiants voldrien arribar a aconseguir les preguntes exactes de la prova.

El feedback del procés d'ensenyament - aprenentatge entre el docent i els estudiants així com amb les famílies d'aquest, es realitza a través de les qualificacions. Els tres professors coincideixen en assenyalar que la participació dels pares/mares en el procés instructiu és generalment baixa i únicament s'estableix a partir dels resultats acadèmics, especialment si aquests són negatius. Aleshores aquesta comunicació més personal es desenvolupa majoritàriament a través de la figura del tutor.

Sisena dimensió: Representacions construïdes pels docents dels diferents grups - classes.

Les dades procedents d'aquesta dimensió queden organitzades en base a les dues categories preestablertes: a) criteris del centre per a la construcció dels grups classe i b) criteris que utilitzen els docents per representar-se els grups.

Cada centre utilitza un criteri diferent per a l'agrupació dels estudiants en els diferents grups de primer d'ESO; (professor A): en funció de l'escola de procedència o bé, per la mateixa població per tal de què els alumnes es coneguin entre ells; (professor B): en funció de l'idioma estranger que cursaven els alumnes a la primària (anglès o francès); i (professor C): per ordre alfabètic.

En relació als criteris i indicadors que els docents utilitzen per definir els grups classe les dades posen de manifest que, la concepció que es construeix el docent pot quedar resumida en tres classificacions generals: a) els grups considerats normals, o com esmenta el professor A "*brillants*", que són aquells que no presenten cap tipus de problemàtica (ni motivacional, ni d'aprenentatge, ni d'actitud, ni de comportament...), assenyalant constantment les característiques positives; b) un altre tipus de grup és el que presenta problemes de comportament (especialment de dispersió en l'atenció i característiques atribuïdes en general a l'etapa de la pre-adolescència) i c) grups amb problemàtiques diverses que el professor B l'anomena: "*amb necessitats educatives especials*" que són els grups amb alumnes que, segons els professors presenten problemes conductuals i/o de motivació, d'aprenentatge, d'adaptació etc.

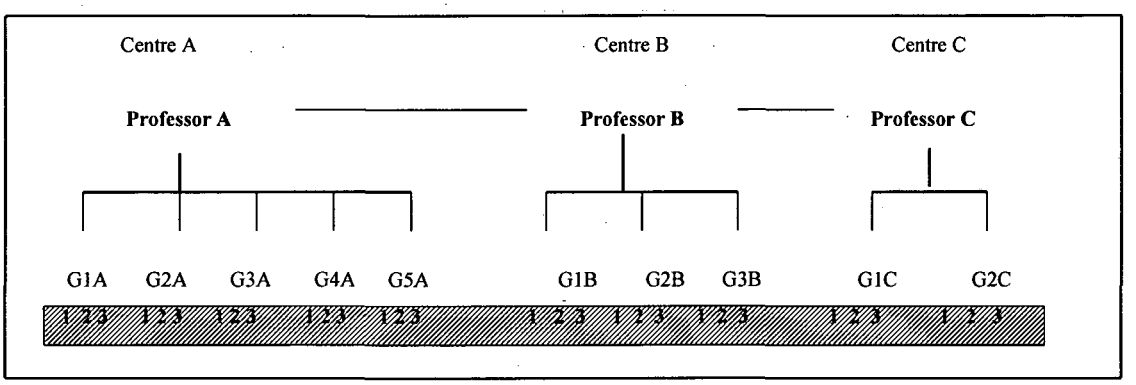
Dins d'aquesta dimensió, i a partir de les diferents anàlisis, es va creure oportú d'incloure la categoria derivada de les diferents explicacions del professorat titulada: "*percepció general dels alumnes de primer curs de l'ESO*" per analitzar i entendre de manera més profunda la relació del docent amb aquests alumnes.

Tots ells, comparteixen l'opinió de què els estudiants d'aquest curs generalment presenten les següents característiques: a) els costa pensar, escoltar, estar atents, comprendre i reflexionar; b) els costa expressar-se amb les seves pròpies paraules; c) no tenen assumit l'hàbit d'estudi i de planificació i c) en general són força dependents.

El professor C a part d'aquestes característiques, explica que generalment hi ha una mancança a nivell afectiu i com a conseqüència tenen necessitat de carinyo i volen que s'estigui per ells. Aquest docent també fa referència a un aspecte, des del nostre punt de vista preocupant, i és sobre la percepció que en tenen els alumnes d'aquesta edat de la funcionalitat de l'escola, dient que ells simplement hi acudeixen: *perquè se'ls hi obliga, perquè toca o bé perquè està estipulat d'aquesta manera.*

La diferència dels tres docents es localitza en la manera en què aquests esmenten els seus estudiants: el professor A ho fa amb el terme "de nanos i alumnes", el B suposem com a conseqüència de la comparació amb els estudiants de BUP i COU, els anomena "mainada o nens de 12 anys", el C ho fa amb el nom "d'alumnes".

3.4.2. Estudi comparatiu dels estudiants participants de primer d'ESO. (n= 30)



Com es dibuixa en la figura precedent, a continuació s'enfoca la mirada en tots els estudiants participants a l'estudi, independentment del context i/o del grup. Amb la finalitat de conèixer alguns aspectes i trets generals que caracteritzen els estudiants de primer curs de l'ESO, a continuació es presenta l'informe descriptiu narratiu en base a les dimensions d'anàlisi definides a l'estudi.

a) Descripció general.

Prefereixo l'escola, és que aquí no t'escolten, a l'escola els mestres parlaven més amb tu i estaven més amb tu, aquí no, tothom va a la seva i no t'escolten" (B32).

"L'institut perquè a l'escola et lligaven més"(C21)....l'institut et tracten de més gran" (C22).

Els estudiants participants (n=30) manifesten, en general, que l'institut és diferent de l'escola apuntant tres motius fonamentals: a) per la qualitat i quantitat de treball percebut: "*era més fàcil i explicaven millor" (B13); "sí perquè hi han molts exàmens, estudiem molt" (A23);* b) per aspectes relatius a l'organització i el funcionament del centre (quantitat de professors, assignatures): "*aquí vas a un piló d'aules i horaris" (B23)* o "*allà tenies (un professor) al dia i aquí en pots tenir 10 o 12" (A41)* i c*)* per les diferències a nivell afectiu /relacional establertes amb el professorat, en tant que a l'escola: "*els mestres estan més per a tu" (A31) "i tenia més confiança" (c21)*; "*aquí no pregunto ni res com feia a l'escola perquè em dóna vergonya" (B13).* Una de les respostes més freqüents que es viu com a la part positiva de l'institut és el sentiment d'autonomia i llibertat que permet el centre: "*em quedo aquí perquè ets més independent que allà a l'escola (A31; "aquí estàs una mica més suelto i en canvi a l'escola et vigilen més" (C23).* Davant d'aquestes respostes, la majoria d'ells prefereixen estar a l'institut que no retornar a l'escola tot i que es poden apreciar diferències significatives i contràries amb els alumnes del professor B, en què la majoria d'estudiants els agradaria tornar a l'escola bàsicament per la dificultat que l'institut els hi representa: "*a l'escola no ens feien treballar tant" (B11)*; "*aquí tot és molt més difícil, no estic acostumada a això" (A42)* o simplement perquè "*a l'escola hi estava bé, m'agradava molt*" (B31).

b) Concepció de l'avaluació.

"Els exàmens que et diuen de l'avaluació, i si els fas bé, pots aprovar" (B33);
"Totes les notes que hem tingut de tots els exàmens...."(A52)

Tots els estudiants defineixen l'avaluació en funció dels factors que es tenen en compte en el moment de qualificar, sobresortint en tots els casos com a element més important i característic, la realització d'exàmens: *"els exàmens que fem sí aquests són els més importants" (B23); "si aproves els exàmens ja estàs salvat" (A13).* Li segueixen els

aspectes més comportamentals i actitudinals que de vegades són expressats amb aquests mateixos termes i altres, s'expliquen apuntant conductes i/o actuacions concretes: *"els exàmens, deures i a classe com ens portem" (A41).* Cal assenyalar una resposta específica de comportament relacionat directament amb el docent que assenyala l'estudiant A43 amb aquestes paraules: "*si no le caes bien al professor pues ya está...siempre te suspenden".*

Les dades reflexen com les proves escrites, anomenades pels estudiants com a "exàmens", és perceben com a una part inherent i fonamental del procés instructiu dels alumnes, fet que assenyala que alguns d'ells els prefereixi com a instrument per a ser avaluats, ja que ja hi estan acostumats o simplement perquè no s'han parat a qüestionar-se altres mètodes: "*normal, de la mateixa manera que ara" (C12), "únicament pels exàmens més que res" (B22) "no ho sé, fent els deures...(C13).* Però al mateix temps, la situació d'examen la perceben i la viuen generalment, com a negativa ja que molts d'ells ens diuen que els agradaria que no hi haguessin exàmens, tot i que reconeixen que això és una cosa impossible i impensable: *"no fer exàmens però és clar, això no pot ser, perquè tots els professors fan exàmens" (B33).* Un estudiant també apunta la possibilitat de què no hi haguessin exàmens ja que segons ell, l'existència de proves i les notes d'aquestes, els impedeix de gaudir de les vivències de l'institut: "*això és un pal, seria guai que no et possessin cap nota, només venir aquí a l'institut i fer coses i ja està" (A13).* Un altre estudiant manifesta que l'agradaria que l'avaluessin fent referència directament a la qualificació: *"con excelente" (C23).*

Pel que fa a la preferència de les tipologies de proves escrites, les dades manifesten una relació entre el rendiment dels estudiants i les seves preferències. La majoria d'estudiants de rendiment 3 prefereixen les proves d'opció múltiple ja que diuen que són més fàcils degut que: "*no has d'escriure tant (C13), "perquè és més fàcil de recordar" (b22), o "perquè no descompten les faltes d'ortografia" (B33).* Generalment els alumnes de rendiment 1 prefereixen les proves escrites d'assaig assenyalant els inconvenients de les d'opció múltiple: "*el tipus test si t'equivoques et resta" (C21), "d'escriure perquè em puc expressar a la meva manera (A21).*

La responsabilitat dels alumnes davant el seu procés d'ensenyament - aprenentatge també es troba en relació amb el rendiment dels estudiants, ja que tots els alumnes de rendiment 3 atribueixen el resultat del seu fracàs al professor i per tant davant la inconformitat d'una qualificació no s'anirien a queixar ja que: "*si ell és que m'ha suspès, segur que serà per a algo" (A33); "si ho posen ells, és perquè està bé " (C23) o:*

"jo no puc dir res, si m'ha suspès el profe, el profe és el profe..." (B33). Només en un cas, l'alumne acudiria a reclamar únicament per les conseqüències negatives que li suposa portar un suspès a casa: *"per la meva mare, perquè sinó em castiga, que no veig la pel·lícula a la nit o me'n vaig a la cama a les 9h (B13).*

c) Actuacions i decisions dels alumnes en relació a les pràctiques avaluatives.

"el que ell vol és que estudiem pels exàmens, perquè ho repeteix molt" (C23)...

"més o menys tu saps les preguntes perquè ell et repeteix molt sovint el que ell creu més important, que després surt....però després hi ha preguntes que no les tens tan clares, que no ha donat massa importància i també poden sortir, i aquestes són les més difícils".

En general, no s'evidencia cap relació entre el rendiment acadèmic i el coneixement sobre el contingut i la importància d'aquest pel professor. Davant aquesta qüestió, només set estudiants fan referència a continguts conceptuals precisos, mentre que la resta assenyala aspectes més comportamentals, actitudinals centrat en actuacions i accions concebudes pels docents com a pròpies dels "estudiants ideals" com per exemple: *estudiar, escoltar, que aprenem força, anar a classe, fer els exercicis, estudiar per als exàmens: "el que ell vol és que estudiem pels exàmens, perquè ho repeteix molt" (C23)...* o bé *"per a ell tot és important a aprendre" (A13) "que sàpigues l'essencial".*

Tampoc s'aprecien diferències significatives respecte del coneixement sobre la tipologia de proves escrites. Aquest fet, podria ser explicat perquè els docents realitzen al llarg del crèdit un total de 4-5 proves escrites (una per tema) i totes presenten una mateixa estructura, aspecte que permet als estudiants, enmig i al final del crèdit, fer-se una idea ajustada de com serà la prova escrita. Aquestes proves se centren amb dues tipologies específiques que segons els alumnes són les preguntes d'assaig: *"preguntes així apretades i després nosaltres les agafem i les posem en un foli" (A33)* i d'opció múltiple: *"és fàcil però home diu que sinó s'encerta baixa la nota" (B23).*

Pel que fa a les expectatives de la demanda, en primer lloc les dades revelen que: a) el plantejament i/o sistema d'avaluació pot comportar una visió i un coneixement més precís i acotat sobre quin contingut i/o demandes constituiran les proves escrites. Per exemple, tots els estudiants del professor C ja saben que les preguntes de la prova serà una mostra del conjunt de les activitats de repàs que els proporciona el docent, centrant i

delimitant el seu procés d'estudi en aquesta temàtica. Al nostre entendre, aquest aspecte els condueix a percebre la prova, i tal i com opinen els mateixos estudiants, com a: *"normal, igual que todos" (C12) o "facilet" (C21),* i a presentar unes expectatives de demanda molt concretes i ajustades: "*sí era eso...lo dijo todo lo que iba a salir con las activitats de repàs" (C12).*

D'altra banda, la situació d'avaluació més desconeguda i anònima que presenten els professors A i B tot i realitzar sempre una mateixa tipologia de prova, les dades mostren relacions significatives entre el rendiment acadèmic i les expectatives de demanda, essent els estudiants de rendiment 1 els que disposen en general, d'un coneixement més precís i ajustat de les demandes reals de la prova i això ho argumenten que ho coneixen i/o "ho han descobert" bàsicament per la repetició i la insistència del professor en uns determinats continguts: *"ell no ha dit res però com que sempre repeteix el mateix i dóna mil voltes segur que és això que hem d'estudiar" (B12); "perquè ho estem fent molt això" (A22)* . Per contra, els de rendiment 3 "no intueixen" i/o saben amb quin contingut es poden centrar les demandes i de fet no ho coneixen perquè: *"ell no ho ha dit tampoc" (B23*); *"ui no ho sé, bueno sí preguntes difícils com sempre" (B13*). D'altres reconeixen explícitament que generalment, "no encerten o no endevinen" què és el que pot sortir: *"sempre posa coses que jo no he estudiat, mai ho encerto!!!(A13).*

Tot i disposar del sentiment de control més o menys precís sobre el contingut de la prova escrita que, pot establir i definir en què se centrarà el procés d'estudi, cal saber que després hi ha "un marge d'error" pel qual es tendeix a deixar de banda o, a menysprear, coses que poden sortir a l'examen aspecte que ho reflexa molt clarament l'alumne B21 quan diu: *"més o menys tu saps les preguntes perquè ell et repeteix molt sovint el que ell creu més important, que després surt....però després hi ha preguntes que no les tens tan clares, que no ha donat massa importància i també poden sortir, i aquestes són les més difícils".*

Els resultats també recolzen el fet que, l'avaluació només se centra en un aspecte parcial del coneixement aspecte que en molts casos, l'estudiant ho percep com a una injustícia i se sent enrabiat per l'esforç realitzat el qual no ha pogut demostrar: "*sí el que passa és que les comarques ens les va fer estudiar totes i només en va preguntar 7 o 8, no hi ha dret" (B22); hi han coses que no vam fer gaire i van sortir a l'examen i coses que vam fer molt i no van sortir i no hi ha dret" (B11).*

En relació a les expectatives de resultats, com s'ha posat de manifest anteriorment, tots els estudiants dels professor C presenten unes expectatives positives en tots els moments del procés, excepte l'alumne C13, que després de la realització de la prova diu que "no ho sap" essent al finalitzar el crèdit tots els resultats aptes. Per contra, el conjunt d'alumnes dels professors A i B les expectatives es poden interpretar, una vegada més, tenint en compte el rendiment acadèmic dels estudiants, ja que mentre els de rendiment 1 presenten expectatives d'èxit en tots els moments, els de rendiment 3 o bé s'esperen suspendre: *"com sempre....no.....un 0" (A23); "socials no!!!.....el de sempre, un 1"* o bé, no ho saben: *"no ho sé.....un 2 o un 3" (A13).*

Actuacions i decisions preses en relació al procés d'estudi.

"per exemple en català ho aprenc tot més bé que socials, perquè a socials hi ha més coses que català...hi ha moltes més coses per recordar" (A13).

"Les matemàtiques són més fàcils que les socials....les mates només has d'escoltar a classe i ja està (B11)....(les matemàtiques).....només les has d'entendre..no has de memoritzar res" (com les socials) (B21).

En relació al procés d'estudi de les c. socials les dades mostren que tots els estudiants activen un procés composat d'unes mateixes actuacions majoritàriament, amb la finalitat de "recordar, empollar i/o memoritzar", verbs emprats pels mateixos estudiants com a sinònims. Per poder aconseguir aquest objectiu els alumnes despleguen diferents estratègies i/o procediments com: a) llegir vàries vegades: *"llegeixo vàries vegades el llibre perquè se me quedi (B21, B22; C21)* ; b) repetir en veu alta: *"anar repetint en veu alta" (B11)*; c) apuntar en un full per posar a prova el record: *"em poso una pregunta en un full i ho contesto sense mirar el llibre" (A21)*; d) recordar una paraula clau associada a una frase: *"me'n recordo d'una paraula i després ja surt tota la frase" (C11)*, i e) la tècnica del resum amb el qual s'aconsegueix reduir la informació a "recordar" . De fet, les tècniques d'estudi que molts alumnes mencionen que els hi ensenyen, especialment els estudiants del professor A són percebudes per enfrontar de manera positiva els exàmens: *"para hacer exámenes mejor" (A32)* i són concebudes com a: *"mètodos para empollar mejor" (C22)*. Podríem concloure, que aquest fet de memoritzar mecànicament el contingut pot ser degut, en part, a un sentiment d'inseguretat, per manca i/o desconeixement d'altres estratègies per fer front a l'estudi o bé, pel simple fet que és això que se'ls demana i se'ls ensenya. Amb paraules textuals de l'alumne A42: *"m'ho*

empollo perquè com que em costa una mica d'explicar, si ho poso com el llibre segur que estarà bé".

En general, la finalitat d'estudiar s'activa i pren importància en el moment en què hi ha les proves: *"a casa faig una mica de repàs quan hi ha examen"(A53)* essent els mateixos professors, segons les explicacions dels alumnes, que ho potencien: *"ell sempre ens ho va dient al llarg del crèdit, això estudieu-ho per a l'examen (B12)*

Tot i això, un aspecte majoritàriament generalitzat en els estudiants de rendiment 3 és que no existeix un hàbit, costum, recolzament i/o una seguretat personal en el procés d'estudi, ja sigui per les diferents raons que s'apunten a continuació: a) per un autoconcepte acadèmic baix: "*sóc el més tonto de la meva classe...bueno después de uno que hay en clase de memoria, pues después de éste" (A53)*; b) perquè no existeix una motivació envers la matèria: *"no és que és un pal, no m'agrada" (B13)*; c) perquè atribueixen el fracàs a causes externes i estables com en el fet de no tenir sort: *"de vegades estudio però no posa les preguntes i llavors ja no sé res" (B13)*; i d) com ells diuen, per l'excusa de què no tenen massa temps: "*m'ho vaig mirar a l'autobús al matí, no vaig tenir gaire temps" (B23)*. Aquestes produccions mostren una vegada més, que aquests estudiants d'una banda, no tenen adquirit un hàbit d'estudi constant, cercant els factors que segons ells ho impedeixen i d'altra banda, que únicament s'ho estudien o s'ho miren pel simple fet que hi ha examen: "*a casa faig una mica de repàs quan hi ha examen" (A53)*.

Dins del procés d'estudi cal ressaltar el fet que només dos estudiants de rendiment 1 fan referència al coneixement condicional: *"quan arribo de l'escola em diverteixo una mica, perdo temps, ...vaja em relaxo perquè tinc tot l'estrès de l'escola i després quan són les 7 o així em fico a estudiar i després a l'hora de sopar, plego miro la tele i quan vaig a dormir, ho apago tot, encenc el llum i em fico a estudiar, i ja fins que m'ho aprenc ja no paro" (A11); "agafo els temes que toquen i m'ho subratllo i fico...aquest me l'estudiaré dilluns, dimarts....m'ho monto bé fins el dia de l'examen, ho tinc tot controlat" (A31)..*

En relació a si el procés d'estudi és igual o diferent en funció de la matèria, per dotze estudiants aquest sempre és el mateix i generalment, consisteix en centrar-se en els aspectes més rellevants de la matèria: *"sempre igual, sí m'estudio el més important" (C23)..."sempre miro d'empollar el més important" (C12).* La resta d'estudiants l'enfocament d'estudi/aprenentatge ve condicionat per factors contextuals, com per exemple: a) en funció de la matèria (facilitat/dificultat; motivació;habilitats i estratègies

que cal desplegar): *"mates faig pràctiques i en canvi socials vaig llegint el més important (A52)*); b) el professor que imparteix la docència: *"has d'estudiar com el professor vol, i clar entre ells són diferents" (B11)* i c) segons la dificultat /facilitat de les proves: "*és diferent...algun examen és més fàcil, altres no tant" (A12)*. En definitiva, les dades posen de manifest que l'enfocament d'estudi/aprenentatge no només depèn de la tipologia de contingut a aprendre, sinó que existeixen altres factors contextuals què molts estudiants els saben "intuir", que els tenen present i que els determina el procés d'estudi. Aquest aspecte es reflecteix molt clarament en les següents produccions: *"cada professor té una manera d'explicar diferent, i llavors ja saps de quina manera explica ell i com li has de dir a l'examen ....els agrada que els hi posis com ho han dit ells" (b31)...o bé "estudio diferent en funció dels professors i de les assignatures perquè aquestes són diferents, n'hi ha més de memoritzar i d'altres més d'entendre...cadascú fa exàmens diferents i et diuen coses diferents....en gimnàs fem examen però correm...o sigui tot és diferent (A41).*

Resultats acadèmics i atribucions.

Les explicacions causals que es donen els estudiants davant el seu èxit o fracàs, són generalment atribuïdes i com a factor prioritari i més important de l'avaluació, a les notes extretes dels exàmens. És a dir, tots els alumnes expliquen que el fet d'aprovar o de suspendre és degut a: *"perquè aprovo els exàmens" (A52); "pels exàmens que vaig treure mala nota" (B33)*; *"home per les notes no? (C21).* D'altra banda, en general les anàlisis manifesten que els estudiants de rendiment 1 afegeixen altres factors interns com l'esforç, així com, perquè han estudiat: *"m'ho he currat molt" (b12); "he estudiat bastant aquest trimestre, sí he estudiat molt" (A11);* els de rendiment 2 també ho atribueixen a altres factors que en aquest cas, són interns i percebuts com a estables, com per exemple: a) la dificultat per estudiar la matèria: "*perquè per a mi és molt difícil" (A12); "haig d'estudiar molt, ja que em costa de què em quedi tot" (A32);* b) les faltes d'ortografia: *"ja sé que faig faltes però també estudio molt de socials i a vegades ja no depèn de si estudies o no, ja no pots fer-hi res" (B22)* i c) els nervis que suposa la situació d'examen: "*jo estudio i abans de l'examen m'ho sé tot, però com que em poso tan nerviosa i després ja no me'n recordo....allà a l'escola ja em coneixien" (B32).* Finalment podem apreciar que les atribucions dels alumnes de rendiment 3, generalment es concreten en: a) un autoconcepte acadèmic negatiu: *"sóc el més tonto de la meva classe (A53); b)* a que no tenen sort; c) a la dificultat de la matèria: *"em costa molt,*

perquè no m'agrada, em costa molt" (B23); d) a la motivació negativa que presenten cap a les c. socials: "*no m'agraden les socials, no estudio" (A23)*; o bé e) atribueixen el fracàs directament a la responsabilitat del professor: "*porqué él me lo ha puesto" (C23).*

3.5. Criteris de rigor de la recerca.

En relació a la credibilitat dels resultats obtinguts el disseny seleccionat exigeix tenir en compte els aspectes relacionats amb la fiabilitat i la validesa del treball. Per fer-ho, ens hem guiat amb la proposta de Goetz i LeCompte (1988) que tot i que se centren en el disseny etnogràfic, pensem que els mateixos fonaments poden ser vàlids per garantir la fiabilitat i la validesa que caracteritzen aquest tipus d'estudi (en comparació amb els estudis experimentals). Tot seguit, es tracta de manera detallada cada un dels punts que suggereixen els autors.

3.5.1. Fiabilitat.

Les formes que s'han utilitzat per augmentar la fiabilitat externa són:

1) Estatus de l'investigador: S'ha especificat i definit el rol i l'estatus de l'investigador en els grups estudiats ja que només podrà ser replicat per un altre investigador que adquireixi rols comparables. En el nostre estudi, l'investigador que recull la informació es presenta com a becària-ajudant que col·labora en una recerca realitzada per professors universitaris que volen conèixer les decisions i actuacions que es prenen en relació a l'avaluació de l'aprenentatge a l'etapa de l'educació secundària. Per tant, el rol que adquireix en aquest cas, l'entrevistadora és de persona inexperta en aquest camp qui es limita a formular una sèrie de preguntes que les enregistra en àudio i que en ocasions, davant el seu paper demana a l'entrevistat completar, aclarir o ampliar la informació que proporciona de cada una de les preguntes proposades.

2) Selecció d'informants: Per a la replicació de l'estudi també cal tenir present que els informants (els possibles entrevistats de noves recerques) han de presentar característiques semblants als seleccionats per aquest estudi. En l'apartat subjectes de l'estudi i mostra inclou la selecció i la descripció dels professors participants, així com

la selecció i la descripció dels contextos (centres) on aquests professors desenvolupen la seva activitat educativa.

3) Situacions i condicions socials: Segons els autors, una descripció detallada dels contextos físics, socials i interpersonals ens els quals s'ha recollit la informació augmenten la possibilitat de la replicabilitat del treball. En el nostre estudi s'han contemplat aquests aspectes a través dels guions de camp els quals posteriorment, han estats analitzats (veure anàlisi dels guions de camp).

4) Premisses i constructes: La replicació serà impossible si els constructes, les definicions o les unitats d'anàlisi de l'estudi són excessivament personals o no es troben ben especificades. Tenint present aquestes consideracions hem definit operativament les dimensions i categories d'anàlisi (veure apartat dimensions i categories d'anàlisi) així com s'ha especificat prèviament les tècniques i el procés per a la recollida de la informació.

5) Mètode de recollida i anàlisi de les dades: Finalment per garantir la fiabilitat externa és necessari que s'identifiqui i es descrigui de manera exhaustiva les estratègies utilitzades per a la recollida i l'anàlisi de les dades per a què puguin ser d'utilitat per a altres investigadors/es (veure procediment analític).

Les estratègies que hem utilitzat en aquest treball per augmentar la fiabilitat interna són:

a) la informació procedent de les entrevistes ha estat enregistrada en àudio preservant la totalitat, fidelitat i exactitud de les dades.
b) les entrevistes han estat transcrites de manera literal, reproduint l'exactitud i veracitat de les explicacions dels participants.
c) s'ha realitzat una anàlisi descriptiva i detallada dels guions de camp, així com s'ha revisat i analitzat els documents escrits lliurats pels mateixos professors.
d) una de les avantatges del tipus d'entrevista seleccionada "l' estructurada oberta" és precisament que ens delimita i ens acota molt més la informació que ens interessa, obtenint d'aquesta manera unes respostes potser més tancades, però al mateix temps més concretes i específiques respecte al seu significat.

Un dels aspectes més importants per garantir la fiabilitat interna és la presència de més d'un investigador en el camp d'estudi. Aquest criteri no l'hem tingut en compte degut que, en el seu moment no vam considerar la possibilitat d'assignar dos investigadors en un mateix context.

2.4.3.2. Validesa.

La validesa interna fa referència al grau en què participants i investigador comparteixen un mateix significat en relació a les categories conceptuals estudiades. Seguint amb la proposta de Goetz i Lecompte (1988) la informació obtinguda en aquest treball ha de ser considerada partint del següent pressupòsit:

1) La informació és vàlida encara que representi un punt de vista particular, es trobi influenciada per les característiques personals de l'investigador o estigui condicionada per la relació construïda entre aquest i l'informant. No obstant això, hem de considerar i ser conscients de què, les dades obtingudes en aquest treball únicament seran vàlides dins de cada un dels seus *"contextos"* i pot replicar-se aquest mateix estudi sempre i quan s'explicitin aquests de manera detallada. El problema de validesa interna existirà quan es consideri la informació obtinguda de l'estudi de casos fora del context específic en què es va recollir aquesta informació.

Partint d'aquesta consideració, els aspectes que s'han tractat per augmentar la validesa interna són els següents:

a) A través de les tres entrevistes desenvolupades al llarg del crèdit s'han pogut realitzar comparacions constants per controlar els possibles canvis derivats de l'efecte maduració que suposa el desenvolupament progressiu dels participants. Respecte dels canvis que es produeixen en un escenari social (història) en l'anàlisi dels guions de camp es descriuen els escenaris on es van desenvolupar les diferents entrevistes.

b) La tècnica que s'ha utilitzat per controlar la influència de la investigadora en la recollida d'informació és el procés de triangulació entre diferents informants (professors i alumnes) i entre diferents instruments (utilitzats en el procés d'ensenyament - aprenentatge del crèdit i de les pràctiques d'avaluació). També s'ha intentat disminuir

els biaixos derivats de les pròpies actituds i la formació acadèmica de la investigadora, adquirint el rol d'inexperta (becària-ajudant de la investigació) en temes d'educació.

En relació a la **validesa externa** (condicions necessàries per a la generalització i la comparació dels resultats amb altres estudis) depèn de la identificació i descripció de les característiques més importants dels aspectes a comparar. És a dir, els resultats de l'estudi únicament seran comparables o generalitzables en situacions que presentin unes característiques similars tant dels subjectes com dels grups classe en què s'ha situat l'estudi de casos. D'aquesta manera, es pot dir que una vegada establerta la tipicitat de la informació obtinguda en aquest estudi, es pot considerar l'existència d'unes bases generals per poder comparar i traduir els resultats a altres situacions.

Capítol V

Conclusions

"Si la evaluación educativa es una reflexión sistemática sobre la acción docente/discente y organizativo/funcional tiene que ser la base de las innovaciones que se produzcan".

(Casanova, 1991).

1- Discussió dels resultats.

Amb la finalitat d'exposar de manera ordenada les aportacions més significatives a continuació recuperem les dimensions d'anàlisi per a l'organització i la discussió dels resultats.

1.1. Concepció de l'avaluació.

En les anàlisis dels diferents professors es pot veure com, i exclusivament en el cas dels mestres, els discursos verbals es troben plens de terminologies i aspectes característics derivats dels nous plantejaments curriculars. Tanmateix, en cap cas podem afirmar que en la pràctica es desplegui aquesta teoria, desenvolupant l'avaluació del resultat de l'aprenentatge dins d'una perspectiva més tradicional del procés d'ensenyament-aprenentatge. Aquesta divergència recolza l'opinió d'Argyris (1976) quan exposa que no sempre les teories que orienten la pràctica professional *(les teories de referència)* coincideixen amb les teories que guien la pràctica en situacions concretes *(teories en ús).*

Des del nostre punt de vista, aquest fet adquiriria una aportació important en relació als programes de formació del professorat. Si bé és veritat que des de l'administració s'ha proporcionat una formació sobre el marc teòric que pren com a base l'actual sistema educatiu, pensem que amb aquest coneixement no n'hi ha prou per incidir i modificar la pràctica educativa. És a dir, el coneixement declaratiu que disposen els mestres no és suficient per traduir-se i repercutir en la pròpia praxis, ja que des d'una perspectiva constructivista ensenyar, aprendre i avaluar no només requereix un canvi de coneixement conceptual sinó que implica l'aprenentatge a un nivell més complex, incloent un coneixement procedimental, actitudinal, i tenint en compte la particularitat de la realitat educativa, el coneixement condicional (Monereo i col. 1994).

Aquesta discordança entre la teoria i la pràctica podria arribar a explicar el perquè els professors conceben la normativa com a molt flexible i en cap cas, es compleix de manera estricte. En la mateixa línia que les consideracions precedents, no n'hi ha prou en facilitar un document carregat de continguts conceptuals per canviar la pràctica, sinó que implica un treball col.laboratiu, de reflexió i de formació molt més complex per

construir els tres tipus de coneixement. Des d'aquesta perspectiva, els resultats mostren una preocupació dels professors respecte a com avaluar els procediments i les actituds que en general són percebudes com a aspectes subjectius i difícils d'avaluar i de justificar. Aquest fet, podria ser explicat en part, per aquesta manca de desconeixement i de formació principalment de tipus procedimental.

En més d'una ocasió, els professors expliquen que l'avaluació serveix com a recurs motivador per a què els alumnes estudiïn. De fet, aquesta seria una de les funcions que es pretenen des dels nous plantejaments constructivistes. Però en aquest cas, el sentit difereix notablement del que significa dins de la nova cultura de l'avaluació. Tal com es plantegen i viuen actualment professors i estudiants les pràctiques avaluatives i degut a la importància personal, social, familiar...que prenen els resultats acadèmics derivats quasi exclusivament d'aquestes pràctiques, els estudiants es veuen més que motivats ens atreviríem a dir "obligats" a estudiar, per les conseqüències negatives que això pot suposar. L'avaluació, en aquest cas, no actuaria com a estratègia motivadora de l'aprenentatge, sinó que compartiríem les paraules de Blanco (1996) quan exposa que "l'avaluació es converteix en un element de repressió i manteniment de la disciplina" (pàg. 36). Els resultats constaten les afirmacions de varis autors (Schmeck, 1988; Ramsden, 1992 i Kniveton 1996) que apunten que l'avaluació pot arribar a ser una de les estratègies més poderoses per part del professor/a, no per ajudar als estudiants a orientar el seu procés, sinó per mantenir l'atenció, el control i per empènyer als alumnes a estudiar.

Aquest aspecte ens porta a plantejar-nos les qüestions següents: *únicament és la presència de proves, exàmens el que activa el procés d'estudi dels estudiants? Quin seria el procés que se desencadenaria si no hi haguessin aquestes proves? És el mateix aprendre a aprendre que aprendre a estudiar?* Segons Castelló (1999) generalment l'estudi es relaciona amb la reproducció del contingut és a dir, amb la memorització i només en poques ocasions, s'estudia per aprendre. Els resultats de l'estudi posen de manifest que aquells alumnes que tenen facilitat per a l'estudi, que compten amb un bon ambient familiar i una adequada motivació, el sistema d'exàmens i qualificacions li suposa un estímul per superar-se. Per contra, en determinats alumnes, aquest sistema quantitatiu de nota i examen i la polarització entre èxit i fracàs, actua generalment com a factor desmotivador per a l'estudi ja que el fet d'haver d'enfrontar-se de manera

continuada amb el fracàs acadèmic, (amb el repetit nombre d'insuficients) acaba per obligar a molts alumnes a "relativitzar" els resultats. En aquesta mateixa línia, els resultats recolzen les paraules de Solé (1993) quan manifesta que l'avaluació centrada en el rendiment acadèmic incideix negativament en l'autoconcepte i en l'autoestima així com en els aspectes de caràcter emocional.

Per últim dir que, l'avaluació com a eina orientadora, investigadora i reguladora del procés d'ensenyament- aprenentatge, a la pràctica és conceptualitzada com a la cara oposada de la mateixa moneda. En general, és viscuda com a una situació difícil i complicada tant pels professors com pels estudiants, uns per haver de fer de jutge i els altres per haver de ser jutjats (Brown i col, 1992; León i Muñoz, 1992; Contreras, 1994 i Gros i Romañá, 1995).

1.2. Concepció de la matèria.

Els professors de la mostra conceben les ciències socials com a un conjunt de continguts majoritàriament de tipus conceptual que generalment és presentat als estudiants com a un coneixement tancat, acabat i inamovible, fruit d'un mètode d'ensenyament basat en la transmissió de la informació, procés en contra del que es proclama des de la didàctica de les ciències socials (Batllori i Pagès, 1988; Pagès, 1994, 2000; Benejam, 1997; Entwistle i Smith, 1999). Aquest fet podria explicar en part, el perquè els professors consideren que les dues capacitats bàsiques que es requereixen per a l'aprenentatge de les ciències socials són majoritàriament la memòria i la comprensió.

En una ocasió és concep les ciències socials com a un coneixement de cultura bàsica. De fet, en cap cas s'ha mostrat l'existència d'un treball previ i compartit amb els alumnes per ajudar-los a entendre la funcionalitat i la utilitat de les ciències socials, aspecte bàsic per construir i atribuir un significat personal a la matèria així com, construir la motivació necessària per al seu aprenentatge. En aquest sentit, pensem que és necessari potenciar aquests espais per tal d'ajudar als alumnes no únicament a entendre la funcionalitat de les ciències socials, sinó també per entendre el perquè de les matèries curriculars, de l'aprenentatge i de l'estada a l'escola.

Un dels resultats que considerem interessant de destacar és que tot i que els professors guien els alumnes en relació "*al què han 'estudiar*", ells mateixos reconeixen que no se'ls ensenya ni saben com fer-ho sobre el "*com han d'estudiar*". Parallelament a aquesta observació les dades també mostren la preocupació del professorat per la manca generalitzada d'habilitats, estratègies i hàbits d'estudi dels estudiants de primer curs de l'educació secundària obligatòria.

Els resultats precedents ens remeten a centrar la reflexió en els enfocaments d'estudi/aprenentatge així com en la línia de les estratègies d'aprenentatge. Tenint en compte, la metodologia d'ensenyament, les demandes d'avaluació i el desconeixement d'estratègies per part dels alumnes semblaria que la qualitat de l'aprenentatge resultant aniria dirigit cap a un enfocament superficial en què l'habilitat que més s'utilitza és la memorística (Entwistle, 1998; Pérez Cabaní, 2001). Però, estaríem d'acord amb els autors quan manifestem que les característiques que defineixen els enfocaments d'aprenentatge proporcionen únicament una orientació ja que, posteriorment necessiten ser reinterpretats de manera més complexa i en funció de la situació específica.

Així per exemple, els resultats del nostre estudi coincideixen amb els de l'estudi d'Au (1998) en què inclús els estudiants que opten per un enfocament estratègic fan ús de la memòria reproductiva, ja que consideren que aquesta és la via més ajustada davant les demandes d'avaluació en què s'han d'enfrontar. Aquest aspecte, ens porta a pensar que actualment, els estudiants prioritzen el fet d'aprovar davant el fet d'aprendre "independentment que l'aprovat i els suspès impliquin o no haver après" (Rafel, 1996). Aquesta prioritat podria explicar l'ajustament d'alguns alumnes al que Miras (1996) anomena "jocs de miralls" (al que jo penso que tu penses, i afegiríem, i esperes o vols de mi .(pàg. 54). Dins la nova cultura de l'avaluació defensada en el marc teòric, la construcció de coneixement va molt més enllà de la realització de proves escrites i del fet d'esbrinar els gustos i les manies del docent. Però, és veritat que actualment la presència d'unes teories implícites que corresponen a estereotips socials consideren que una nota positiva d'un examen implica haver après significativament (Sanmartí, 2000).

La preocupació dels professors de no saber com han d'ensenyar als alumnes a estudiar les ciències socials podria ser explicada una vegada més pel desconeixement per part d'aquests professors de procediments d'aprenentatge. Per ensenyar als estudiants a

emprar estratègicament els seus recursos, és a dir, a utilitzar estratègies d'aprenentatge és necessari que prèviament el professor sigui capaç d'aprendre i d'ensenyar estratègicament els continguts curriculars. Al mateix temps, incidir en el fet que aquests procediments d'aprenentatge s'han ensenyar des del curriculum i no com a una matèria independent dels continguts. Així mateix, els resultats de l'estudi constaten les paraules de Monereo i col (1994) quan exposen que actualment els termes tècniques d'estudi i estratègies d'aprenentatge són emprats indiferentment tot i que responen a realitats i a concepcions sobre el procés d'ensenyament- aprenentatge molt diferents.

1.3. Concepció del procés d'ensenyament- aprenentatge de la matèria en els diferents grups-classe.

Els resultats avalen la idea defensada dins la línia general d'investigació de les teories implícites i les metodologies de l'ensenyament que demostren una connexió directa entre la conceptualització que els docents tenen sobre la matèria i la manera com la presenten i la transmeten als seus estudiants.

Amb plena concordança amb els resultats de la dimensió anterior el procés d'ensenyament- aprenentatge descrit pels professors és generalment el mateix en tots els grups classe. Poden haver-hi tasques complementàries i inclús opcionals, com per exemple l'elaboració de treballs de recerca o bé la proposta de fer exercicis de síntesi al final de cada tema. Aquests resultats coincideixen íntegrament amb les dades obtingudes en l'estudi de Quinquer (1997) en què s'evidencia que les estratègies didàctiques utilitzades generalment pels professors de ciències socials són: la lectura del llibre de text, les explicacions, el dictat d'apunts, els exercicis d'aplicació.... estratègies la majoria d'elles de tipus transmissiu –receptiu.

Tot i que els continguts són els mateixos en tots els casos podem trobar diferències respecte de l'activitat educativa en relació als grups classe. Aquestes diferències les podríem classificar en tres blocs: a) nivell de complexitat i exigència del contingut: b) proposta d'activitats específiques; i c) grau d'interacció a nivell afectiu-emocional entre professor i estudiants. La diversitat d'aquests aspectes en funció del grup classe pot ser explicada per la concepció que el professor es construeix de cada un dels grups en la

línia que proposa Jussim (1986) en què la construcció d'expectatives al llarg del procés pot comportar diferències en el tractament educatiu.

1.4. Decisions i actuacions que prenen respecte a l'avaluació del resultat de l'aprenentatge en els diferents grups-classe.

Tot i que en aquest treball hem enfocat la mirada en les pràctiques planificades i sistemàtiques de l'avaluació del resultat de l'aprenentatge, ens atreviríem a afirmar que aquestes són les que tenen el major pes en el moment de determinar l'avaluació del procés d'ensenyament- aprenentatge. El fet de reduir, quasi exclusivament, l'avaluació en els resultats acadèmics dels estudiants, podria explicar en part, la preocupació que generalment mostren els professors en relació a l'objectivitat, en el sentit de "ser justos" en el moment d'atorgar les qualificacions finals. I és que tal i com exposen Mateo i col (1996): "cap especialista posaria en dubte el valor del rendiment acadèmic dels alumnes, en el moment de determinar l'avaluació del professorat, així com la valoració del procés d'ensenyament- aprenentatge (pàg. 17).

El mètode per excellència per avaluar el resultat de l'aprenentatge és mitjançant les proves escrites aplicades en diferents moments del procés. Això no vol dir, tot i que un professor ho percep d'aquesta manera, que es porti a terme una avaluació contínua o una avaluació formativa. El que generalment es tendeix a fer és l'aplicació d'una prova o un conjunt de proves que responen a unes avaluacions que podrien ser descrites com a "sumatives parcials". Aquests resultats no ens permeten de moment, substituir el terme "*avaluació sumativa*" per la proposada en el marc teòric d'aquest treball *"avaluació orientativa o de síntesi*", ja que l'avaluació en coherència a la terminologia prescrita es realitza en moments puntuals del procés, generalment marcant el final d'un tema o unitat. D'aquesta manera, sovint es fragmenta el coneixement que finalment és avaluat com a la "suma" de les diferents parts.

L'ús prioritari d'utilitzar com a instrument bàsic per a la recollida d'informació les proves escrites, expressades i conegudes majoritàriament com a exàmens o controls, apareix una vegada més relacionat amb la necessitat de donar una major objectivitat a l'avaluació, ja que aquestes es converteixen en "justificants" per acreditar els resultats dels estudiants. En cap cas, es qüestiona la valoració obtinguda a partir de la prova

escrita. Dins dels nous plantejaments curriculars i en funció de com s'entén el procés d'ensenyament- aprenentatge la "por a no ser justos", la "por a no ser objectius" no s'hauria de centrar en l'avaluació del resultat de l'aprenentatge, sinó que la justícia, la preocupació es trobaria en la construcció d'un clima afavoridor, òptim que permeti apropar-nos i conèixer la diversitat d'estudiants que integren el grup-classe, per tal de poder ajustar la intervenció educativa a les necessitats de tots i cada un dels alumnes.

Tot i que dos dels professors fan referència a l'avaluació inicial (ja sigui perquè és la classificació més tradicional o bé, perquè es troba en cada un dels temes del llibre de text) en general, es concedeix poca importància a la informació procedent d'aquesta avaluació. El sentit d'avaluar els coneixements previs a l'inici d'un procés no és únicament per obtenir una informació fiable sobre els coneixements i les motivacions dels estudiants, sinó sobretot per conèixer, comprendre i traduir aquesta informació en la planificació que guiarà la intervenció educativa. Aquest aspecte ens portaria a pensar que la planificació de la intervenció educativa es realitza sense tenir present el punt de partida i les necessitats dels alumnes en el sentit que proposava Allal i Pelgrims (2000). Davant aquest fet, considerem que seria interessant la proposta de reflexionar sobre la funcionalitat que ens pot proporcionar l'avaluació inicial per garantir l'èxit del procés d'ensenyament-aprenentatge i donar resposta a l'interrogant que es planteja en el fòrum creat en relació a la conferència nacional d'educació "Adaptar-nos als alumnes o e quedaria del tot resolta davant aquests plantejaments.

L'avaluació dels continguts procedimentals s'identifica la majoria de vegades amb destreses d'expressió bàsica (faltes d'ortografia, presentació de treballs, realització d'exercicis obligatoris...). Igualment passa amb els continguts actitudinals que en general, són entesos com a les normes de comportament i el grau d'interès i participació a l'aula. Això representa una visió parcial d'aquest tipus de coneixement que limita el seu gran potencial educatiu, ja que actualment i com ja s'ha esmentat anteriorment, es reconeix la gran rellevància del desenvolupament d'actituds i l'aprenentatge de procediments complexos com poden ser les estratègies d'aprenentatge, per potenciar l'autonomia dels estudiants, criteri indispensable per a una educació bàsica de qualitat.

Els resultats no mostren en cap ocasió la participació dels alumnes en el procés d'avaluació. Aquest fet posa en evidència que els estudiants més que com a subjectes actius i participatius en el procés d'avaluació, se'ls veu com a receptors passius dels resultats de l'avaluació. Aquest fet, ens porta a pensar que encara queda lluny, el fet d'emprar la informació procedent de les pràctiques avaluatives com a via per compartir i negociar en el context d'una cooperació social entre docent i estudiant, la construcció de coneixement dins l'aula. Considerem que aquest aspecte seria interessant de treballar a partir de la reflexió i el debat, ja que el treball i l'anàlisi conjunta dels progressos i les dificultats amb els estudiants respecte a la informació derivada del procés d'avaluació, també fomenta la capacitat de regulació i autonomia del propi aprenentatge.

1.5. Informació que proporcionen als estudiants sobre les decisions preses en relació a l'avaluació en els diferents grups-classe.

La informació que proporcionen els professors als alumnes se centra bàsicament en explicar com serà la prova escrita i en senyalar en algunes ocasions de manera directa i, en altres, de manera indirecta, el contingut conceptual.

En cap cas es fan explícits els criteris d'avaluació, de manera que els alumnes no tenen la possibilitat d'utilitzar-los per regular el seu aprenentatge i prendre decisions estratègiques per donar respostes ajustades a les demandes d'avaluació.

El tipus d'informació que es dóna als estudiants ens porta a pensar que no existeix un traspàs progressiu del control del professor a l'alumne en el sentit que apunten Jorba i Sanmartí (1996) i Sanmartí, (2000). És a dir, que els criteris d'avaluació i l'avaluació en sí mateixa passin a adquirir una funció reguladora de l'aprenentatge, permeti establir prioritats i dirigir l'activitat educativa. Al contrari, la informació centrada en els resultats es constitueix com a un important criteri d'aprenentatge ja que condicionarà el què s'aprèn i el com s'aprèn (Vizcarro, 1998).

Un factor que podria explicar el perquè únicament es transmet aquest tipus d'informació és tal com diuen alguns autors (Crooks, 1988; Boud, 1990..) perquè l'avaluació és concebuda majoritàriament com a una situació que ha ser desconeguda i nova pels

estudiants per la qual la informació que es proporciona és incompleta i sovint, poc clarificadora.

En relació a la comunicació dels resultats entre professors i estudiants s'evidencia una vegada més la importància que prenen els resultats acadèmics. En la majoria de casos el "feedback" entre el docent i l'estudiant es redueix al lliurament de les qualificacions les quals semblen tenir un significat prou clar per interpretar el procés d'aprenentatge dels estudiants. Aquestes qualificacions també esdevenen el nucli de la informació que es transmet de professors a pares/mares. Sembla que la participació d'aquests en el procés d'ensenyament- aprenentatge queda reduïda al coneixement i a la valoració dels resultats acadèmics.

Una vegada més i davant aquests resultats, considerem necessari obrir àmbits de reflexió que permetin superar les dificultats senyalades i iniciar, des de la pròpia pràctica un canvi progressiu que ens porti cap a la consecució d'un procés d'avaluació més fàcil, més funcional i més complex. En definitiva, un procés d'avaluació de major qualitat.

1.6. Concepció dels grups-classe en els quals s' imparteix una mateixa matèria.

Els resultats de l'estudi mostren com els professors tendeixen a construir una concepció general del grup classe en base a la dicotomia següent: a) els alumnes sense problemàtiques, en què la majoria són alumnes considerats "ideals" en la línia que defineixen (Coll i Miras, 1996); i b) els grups amb problemàtiques diverses que es divideixen en dos subgrups: els de *problemàtiques en l'aprenentatge* (desmotivació, manca de concentració, d'atenció..) i els de *problemàtiques de tipus conductual* (conductes conflictives, agressivitat...). Les definicions explicitades pels professors de cada un dels grup-classe confirmen el model presentat per Jussim (1986) en tant que porten cap a la construcció d'expectatives que repercuteixen en el tractament educatiu proposat en el grup.

Així els resultats posen de manifest com en els grups considerats "sense problemàtiques", es tendeix a proposar activitats d'ensenyament- aprenentatge, al nostre entendre més motivadores i engrescadores en el sentit, que es troben més

interconnectades a la realitat dels estudiants. D'altra banda, es manifesta el desconeixement i el desconcert per part dels docents sobre el què han de fer en el grups considerats amb problemàtiques, proposant activitats més simples però al mateix temps menys desafiants i més centrades en la majoria de casos, dins l'àmbit acadèmic.

La diferència en el tractament educatiu no únicament se situa en la proposta d'activitats d'ensenyament- aprenentatge, sinó que també té repercussions i seguint el model de Jussim, en el tipus d'interacció i en el grau d'afectivitat que es construeix dins l'aula. Aquests resultats, ens porten a considerar la importància dels aspectes d'àmbit psicosocial, especialment els afectius, relacionals i emocionals que prenen una importància cabdal en l'etapa educativa de l'educació secundària obligatòria.

Aquestes relacions entre el professor i els estudiants i entre estudiants són les que al nostre entendre poden desencadenar i definir el clima i el benestar dels alumnes en els grups als quals pertanyen, possibilitant que aquests se sentin integrats i acceptats. Aquesta seria la plataforma i el punt de partida indispensable per desencadenar amb èxit el procés d'aprenentatge. En aquest sentit coincidiríem amb Barca i col (1996) quan afirmen que l'afecte i les emocions no es deixen aparcades a la porta de l'aula, sinó que acompanyen als participants en el procés d'interacció i de construcció de coneixement.

1.7. Concepció de l'avaluació dels estudiants.

Els estudiants conceben l'avaluació com a sinònim d'exàmens i més concretament de les notes que obtenen en aquests exàmens. Els procediments i les actituds també hi són presents però en coherència al valor que prenen dins dels resultats acadèmics, s'esmenten en un segon terme.

En general, la situació d'examen és viscuda com a una experiència negativa pels estudiants fet que explicaria el perquè molts d'ells senyalen que els agradaria que aquests no existissin. No obstant això, a partir dels resultats obtinguts podríem arribar a afirmar que la presència d'exàmens en estudiants de primer curs de la ESO ja és com una rutina inseparable. Els agradaria que aquests no existissin, però al mateix temps reconeixen que això és impossible i impensable. En aquest sentit, seria interessant de donar a conèixer als estudiants altres maneres, altres vies més engrescadores per tal de

començar a trencar el prototip de què l'avaluació significa exàmens i més exàmens i com a conseqüència, i com demostren molts autors, l'avaluació és temuda pels estudiants, aspecte totalment oposat a la proposta de la nova cultura de l'avaluació.

1.8. Actuacions i decisions dels estudiants en relació a les pràctiques avaluatives.

El coneixement i la comprensió que tenen els alumnes del que fa i diu el professor en relació a l'avaluació, semblen estar en funció de la manera en què aquestes característiques són transferides als estudiants. Els aspectes que són explicitats directament pel professor, ja sigui verbalment o a través de la seva actuació solen ser percebuts de manera similar per la majoria d'alumnes i les seves respostes són força coincidents amb el que ens diuen els professors. No passa el mateix amb aquells aspectes que no són transferits de manera directa sinó que, únicament alguns dels alumnes ho dedueixen a partir de certs indicadors que altres estudiants no saben "intuir" i/o percebre. Així per exemple, els estudiants que generalment obtenen un bon rendiment acadèmic expliciten la necessitat de què, davant la situació d'examen, és indispensable adaptar-se al "que i el com" ho vol el professor així com, saber el que aquest espera dels estudiants. És per això, que la majoria d'alumnes de la mostra coincideixen en senyalar que el procés d'estudi és diferent en funció del professor.

Aquests resultats recolzen les aportacions de varis autors que mostren que els estudiants que aconsegueixen ajustar les seves percepcions i actuacions a les demandes d'avaluació són els que obtenen més bons resultats (Crooks, 1988; Clariana, Monereo i Pérez Cabaní, 1992; Jorba i Sanmartí, 1994 i Au i Entwistle 1999) aspecte que podria ser explicat bàsicament perquè són els que saben "intuir, identificar" millor les preferències dels docents.

També hem pogut observar, com els alumnes que obtenen millors rendiments acadèmics són els que tenen una comprensió de les característiques i de les demandes d'aprenentatge més aproximada o coincident amb la informació que ens aporten els professors, així com una percepció més positiva de la docència i del professor.

Identificar i atribuir el significat adequat a les demandes o als aspectes implícits del context sembla ser una condició indispensable per a l'èxit escolar, en el que coincidim

amb Marton (1981) i Entwistle (2000) quan afirmen que la qualitat de l'aprenentatge dels estudiants depèn en bona mesura de la manera de com interpreti els requisits del context d'aprenentatge. La percepció o les idees que els estudiants es formin del que el context els exigeix és en la que en última instància determinarà la manera d'abordar les tasques d'aprenentatge i l'enfocament adoptat per aprendre i per respondre a les demandes d'avaluació. Com ja s'ha posat de manifest, els professors de l'estudi creuen que una de les capacitats bàsiques per a l'aprenentatge de les ciències socials és la de la memòria. Aleshores no és d'estranyar que els estudiants dirigeixen els seus esforços per trobar estratègies que facilitin el record dels continguts.

Potser és per això, que majoritàriament el procés d'estudi/aprenentatge que es desplega per estudiar les ciències socials tracta d'un procés algorítmic, mecànic en què predominen les accions de llegir tot el contingut conceptual i posteriorment emprar les diferents estratègies per recordar-lo, en molts casos amb les mateixes paraules que ha dit el professor o bé que posa en el llibre. Aquesta manera d'actuar vindria explicada per: a) les activitats d'ensenyament i les demandes d'avaluació són les que porten als estudiants a utilitzar la memòria com a estratègia rutinària per enfrontar amb èxit les demandes, ja que aquestes requereixen simplement la reproducció del que s'ha ensenyat; i b) per què no els han ensenyat cap altre manera d'estudiar, fet que els crea una inseguretat que els porta a emprendre actuacions com reproduir amb les mateixes paraules el contingut, o bé estudiar-ho tot sense fer una prèvia selecció o planificació.

Els alumnes diuen estudiar totes les matèries de manera similar, aspecte que coincideix amb els resultats obtinguts per Marton i Säljö (1997) quan observen que en general, les activitats d'estudi mantenen un elevat nivell de consistència, apareixent relativament poca variabilitat tot i les condicions específiques ser molt diferents en cada matèria curricular. Els estudiants que no han aconseguit els resultats acadèmics esperats diuen no modificar la manera d'abordar el procés d'estudi, indicador que mostraria uan vegada més com el procés d'estudi que adopten els estudiants sol ser mecànic o poc estratègic.

Un altre aspecte a destacar en relació al procés d'estudi és que aquest és generalment individual. Aquest fet es correspon amb les poques ocasions que els professors diuen

propiciar el treball en grup i amb l'escàs valor que possiblement atribueixen a la interacció entre alumnes en el procés d'aprenentatge.

Les anàlisis corresponents a les expectatives de demanda, de resultats i els estils atribucionals ens permeten observar, una vegada més, la presència d'un autoconcepte acadèmic negatiu que es troba contínuament retroalimentat a partir dels resultats de les pràctiques avaluatives. Expressions explícites dels estudiants com: "*sóc tonto, no m'entra, jo el que vull és anar a treballar, és que a mi em costa molt, em poso nerviosa i no faig res bé...*" reflecteixen com se senten aquests alumnes a l'aula. Així mateix, i també es podria deduir les repercussions d'aquest estat no únicament en el autoconcepte com a estudiant sinó en la formació integral com a persona. Tot i que s'ha pogut constatar que són els estudiants que més preocupen i que més problemàtica comporten, és veritat que en cap cas s'ha evidenciat cap mostra de què la intervenció educativa s'ajustés per atendre de manera coherent aquestes necessitats. Al contrari, sembla que existeix un ajustament no en el sentit defensat en el marc teòric, sinó en el sentit de la concepció que es té construïda. Si aquesta és favorable, l'activitat i el tipus d'interacció que es desenvolupa serà positiva, mentre que si aquesta es desfavorable, l'activitat educativa deixarà molt que desitjar.

La implantació de la reforma, l'exigència d'haver d'atendre la diversitat de situacions educatives i les característiques dels estudiants adolescents d'aquesta etapa, entre altres, mostren la necessitat d'una formació molt més complexa per tal de què els professors, i especialment aquells que provenen de BUP I COU "sobrevisquin" a la realitat educativa.

La nova cultura educativa hauria de començar reflectint-se en els programes de formació inicial i permanent del professorat, que sovint aquests canvis són transmesos i defensats a través de mètodes tradicionals construint una incoherència entre el que es diu i el que es predica (Sanmartí, 2000). Així mateix, i com a part d'aquest canvi seria necessari trencar amb el llistat de receptes úniques, fixes i estandaritzades i potenciar l'aprenentatge de capacitats i habilitats per a la reflexió en l'acció, habilitats necessàries per enfrontar-nos a la complexitat de situacions educatives que no es resolen amb l'aplicació d'una resposta única i correcta (Schön, 1992).

2- Valoració i noves perspectives de recerca.

El primer pas que encapçalarà la continuïtat del treball serà el de validar l'instrument proposat. Amb aquest objectiu pretenem conèixer l'eficàcia i la utilitat de l'instrument, així com la possibilitat de què esdevingui una eina funcional i significativa per al professorat de tots els nivells de l'educació secundària.

Un segon pas, i dins les noves tecnologies de la informació, serà el de crear una pàgina web amb la finalitat de proporcionar una eina virtual per a la formació permanent del professorat. Concretament estem pensant en la línia del *Projecte Argo* que té com a objectiu estar al servei de la docència i de l'aprenentatge a partir de la integració de la tecnologia de la informació i molt especialment d'Internet, en el sistema educatiu de Catalunya. Està promogut pel Departament d'Ensenyament (Generalitat de Catalunya) amb la collaboració del Comissionat per la Societat de la Informació (veure les directrius del projecte a: *http://www.xtec.es/argo/dossier/index.htm).*

Aquesta pàgina web, a part d'esdevenir un procediment de formació permanent del professorat per via internet permetrà desenvolupar la capacitat de reflexió sobre les problemàtiques relacionades amb l'avaluació del procés d'ensenyament- aprenentatge i a la vegada ampliar el coneixement a partir de la cerca d'informacions, experiències, opinions que ajudin a la tasca educadora. Així mateix, a través d'aquesta via ens agradaria construir un espai (estem pensant en un format tipus "fòrum") en el qual es pogués comentar, debatre i compartir les diferents temàtiques de les reflexions conjuntament amb altres professionals, no només d'un mateix centre, sinó d'altres instituts, potenciant d'aquesta manera el treball col.laboratiu entre el professorat.

Finalment, m'agradaria fer uns darrers comentaris en relació a la valoració general del treball. Arribat a aquest punt final de la tesi t'adones de què la presa de decisions respecte a la planificació i la realització del treball seria diferent si haguéssim de tornar a començar amb la investigació. Per exemple, hagués estat interessant endinsar-nos plenament en la metodologia qualitativa i realitzar un estudi tipus etnogràfic per conèixer l'avaluació des d'una perspectiva molt més àmplia. O bé, apropar-nos dins del context aula a través de la tècnica de l'observació participant, per tal d'analitzar les interaccions que es produeixen, els discursos que es generen, les activitats que es

proposen etc. Totes aquestes pretensions les quals s'han anat descobrint al llarg del procés de la tesi són les que, al mateix temps, ens generen l'afany de continuar investigant sobre l'avaluació de l'aprenentatge per tal de què a la pràctica esdevingui una eina significativa tant per al professorat com per a l'alumnat.

Altrament, t'adones de què aquesta presa de consciència i de reflexió sobre el procés seguit en l'elaboració de la tesi és el que precisament venim definint com a *l'activitat mental constructiva de l'alumne*. Aquest camí ple de fluctuacions, d'anades i vingudes, *d'afegir per guanyar, de treure per guanyar* és el que avui caracteritzem com a la "construcció de coneixement i la seva vertadera avaluació".

En definitiva, personalment considero el treball com a una experiència positiva d'una banda, perquè m'ha permès construir coneixement sobre el món de la investigació, proporcionant-me recursos, eines així com nous reptes per continuar investigant. D'altra banda, perquè el treball complementa les investigacions ja realitzades dins d'aquest àmbit degut què: a) ens aporta informació sobre què és el que passa a la pràctica educativa, b) ens permet detectar quins són els aspectes que generalment preocupen i c) podem proposar un instrument que ens pot ajudar a crear espais per a prendre consciència de les pràctiques avaluatives que tenim i poder reflexionar sobre aquestes per tal de millorar-les i apropar-les a les directrius prescrites des del marc teòric.

D'aquesta manera, considero que el resultat de l'aprenentatge d'aquest treball no correspon a una avaluació sumativa del procés seguit al llarg d'aquests anys, sinó que esdevé l'avaluació inicial que genera la construcció de coneixement per impulsar noves recerques relacionades amb l'avaluació del procés d'ensenyament- aprenentatge.

3- Proposta d'instrument composat de pautes d'autointerrogació per promoure la reflexió i l'autoavaluació de professors i estudiants.

A partir dels resultats obtinguts s'han identificat els aspectes que generen conflicte dins la pràctica educativa i concretament, dins l'avaluació del resultat de l'aprenentatge. Pensem que el professorat davant el conflicte no ha de pretendre canviar tota la seva pràctica professional i modificar-la per quelcom radicalment nou sinó que, la

transformació i la millora del treball docent ha de passar per la reflexió sobre el que es fa per tal de fer conscient el que avui pot ser una simple rutina.

L'actitud i la capacitat de reflexió sobre la pràctica professional és actualment considerada com a un procediment de formació permanent del professorat. Dins d'aquesta formació i davant el repte que suposa l'actuació docent avui a les aules, és evident que necessitem estratègies que permetin al professor actuar de manera autònoma. Considerem que el professorat ha de ser autònom, en el sentit de saber prendre decisions ajustades davant la gran diversitat de situacions que caracteritzen la tasca docent.

Per aconseguir aquest objectiu, l'escola ha d'implantar una cultura de permanent investigació que generi nous coneixements i noves pràctiques que potenciïn, a través del treball col.laboratiu, la participació del professorat en la presa de consciència i en la solució dels seus propis problemes docents.

En aquest sentit, la nostra proposta és la de construir unes pautes d'autointerrogació amb la finalitat de promoure, en base els resultats obtinguts en aquest estudi, la capacitat de reflexió i d'autoavaluació de professors i estudiants.

Creiem que aquesta tesi, tot i ser un estudi puntual i les dades fan referència únicament a deu procediments d'avaluació del resultat de l'aprenentatge, reflexa les dificultats generals en què es troben els professors de l'educació secundària obligatòria davant l'avaluació del resultat de l'aprenentatge. D'aquesta manera, pensem que aquestes pautes poden ajudar als diferents professionals a reflexionar sobre la seva actuació docent, pas previ i indispensable per a la millora de la pràctica educativa.

El procediment seguit per a l'elaboració de l'instrument ha estat el següent[1]: a) en base les dimensions i les categories de l'estudi s'han identificat els aspectes que generen conflicte; b) s'ha elaborat una planificació per a la construcció de les pautes (veure taula pàgina següent) i d) tenint en compte el marc teòric que es pren com a referència s'han

[1] En l'annex 12 s'hi adjunta el procés seguit per a la construcció de l'instrument.

formulat les preguntes en relació a cada un dels conflictes definits. L'instrument consta d'un total de cinc pautes per al professorat, i una per a l'alumnat.

En relació al format de les pautes cada una d'elles consta de tres nivells. Aquests nivells no s'han d'entendre com a una seqüència correlativa, ni molt menys com una estructura fixa i/o unidireccional de treball, sinó que cada nivell proporciona diferents graus d'ajut per tal de què sigui el mateix professorat o l'alumnat qui seleccioni el nivell que més li convingui tenint en compte els seus recursos i les seves necessitats.

Amb aquest propòsit cada pauta consta de: a) la definició del problema; b) la finalitat de la pauta i c) els tres nivells de reflexió. En el primer nivell es plantegen una sèrie de qüestions generals per poder debatre en treball collectiu o bé, de manera individual. L'objectiu és el de prendre consciència de les qüestions clau per analitzar els problemes. En un segon nivell es planteja una guia molt més pautada que té com a objectiu orientar la pràctica de la reflexió dels aspectes que generen conflicte. Finalment, el tercer nivell es proposa aprofundir en la reflexió mitjançant altres fonts com documents escrits, pàgines web, bibliografia específica, experiències i opinions sobre el tema etc. que aportin als professionals noves perspectives per a la reflexió.

PAUTA DE REFLEXIÓ DELS RESULTATS DERIVATS DE LA 1A DIMENSIÓ

1- Definició del problema: **La tasca d'avaluar és difícil i complicada.**

2- Finalitat: **Aprenem a reflexionar sobre el procés d'avaluació del resultat de l'aprenentatge per tal d'esdevenir una funció útil, clara i comprensible.**

1r nivell: Idees clau per reflexionar.
Objectiu: Prendre consciència de les qüestions clau per analitzar els problemes.

1- Què tinc/tenim en compte en el moment de planificar el procés d'avaluació del resultat de l'aprenentatge?

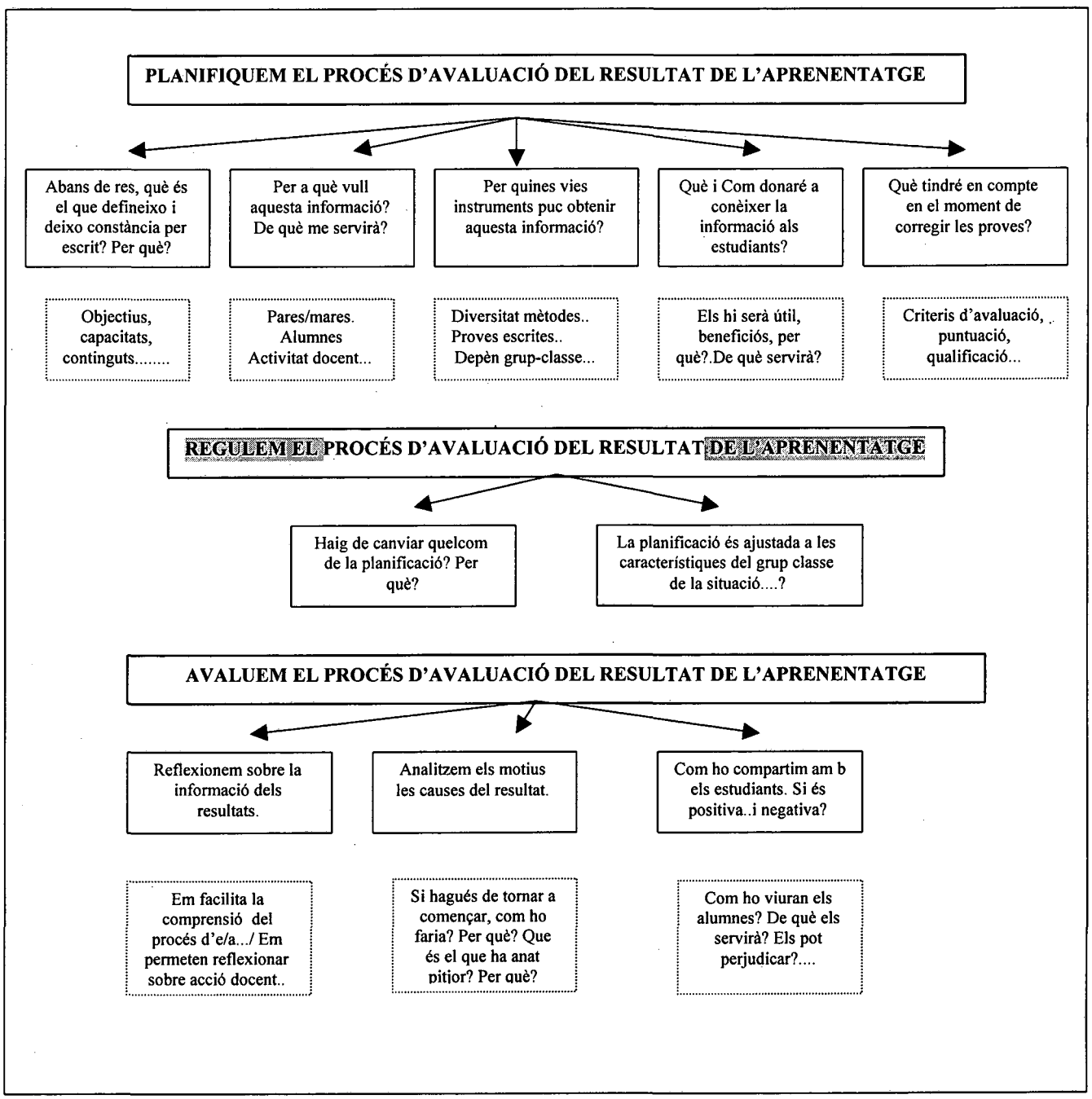
2- Partint del fet que, les proves escrites (exàmens o controls) són els instruments més utilitzats per a la recollida d'informació. ...Quan els estudiants estan realitzant la prova: quin missatges se solen proporcionar? Per què? Quina sensació em produeix aquesta situació?

3- Davant el conjunt de proves escrites ja realitzades pels estudiants: que tinc/tenim en compte en l'anàlisi i la correcció d'aquestes?

4- Davant els resultats obtinguts: quines decisions prenem en relació: a) els estudiants; b) l' activitat educativa; c) el contingut?

2n nivell: Guia per orientar la reflexió.

Objectiu: Orientar la reflexió de manera pautada.



3r nivell: Informació per ampliar la pràctica de la reflexió. **Objectiu:** Aprofundir en el coneixement dels aspectes que generen conflicte.	
Enllaços a pàgines web rellevants	http://www.uca.es/relieve/ (revista electrònica d'avaluació educativa). http://www.gencat.es/ense/educavalua.htm (programa educació 2000-2004). http://www.gencat.es/cne/index.html (conferència nacional d'educació: avaluació d'aprenentatges i orientació. http://www.intec.edu.do/~cdp/docs/procesoevaluacion.htm (proceso de evaluación de los estudiantes de la secundaria obligatoria (Andalucia). http://www.uned.es/webuned/pfp-ea/pfp/261.htm (programa de formació de professorat: evaluación educativa. Sus compromisos didácticos y psicopedagógicos). http://www.blues.uab.es/autonoma_interactiva/progs/elsprogrames/D_didactica/Estrategias.html (estratègies per a la regulació dels aprenentatges). http://www.andorra.ad/escola-estiu/2000/curs30.htm (l'avaluació dels aprenentatges de l'alumnat dins la concepció constructivista). http://www.hottopos.com/convenit2/just2.htm (actituds del professorat de secundària cap a l'avaluació de l'aprenentatge).
Bibliografia específica.	- Alvarez- Méndez, J.M. (2000). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata. - Allen, D. (comp). (2000). *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes; una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes.* Barcelona: Paidós. - Ballester, M. i col (2000). *Evaluación como ayuda en el aprendizaje*. Barcelona: Graó-Caracas. - Departament d'ensenyament. *L'avaluació a L'ESO*. Generalitat de Catalunya. - Generalitat de Catalunya (1998) *Avaluació i educació*. Jornada de Vic, 17 d'octubre de 1998. - Jorba, J i Sanmartí, N. (1996) *Enseñar, aprender y evaluar : un proceso de regulación continua : propuestas didácticas para las áreas de ciencias de la naturaleza y matemáticas*. Madrid : Ministerio de Educación y Cultura. - Jorba, J. [et al.] (coord.) (2000) *Avaluar per millorar la comunicació i facilitar l'aprenentatge*. Bellaterra : Universitat Autònoma de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació. - Santos Guerra, M.A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora.* Archidona : Aljibe - Universitat de Lleida. (1999). *L'avaluació com a eina de millora en l'educació formal i no formal.* III Jornades Maria Rúbies de recerca i innovació educativa. Lleida : Universitat de Lleida.

PAUTA DE REFLEXIÓ DELS RESULTATS DERIVATS DE LA 2A DIMENSIÓ

1- Definició del problema: **Ajudar als alumnes a estudiar les ciències socials.**

2- Finalitat: Aprenem a reflexionar sobre el procés d'aprenentatge de les estratègies per què els nostres estudiants siguin estratègics.

1r nivell: Idees clau per reflexionar.
Objectiu: Prendre consciència de les qüestions clau per analitzar els problemes.

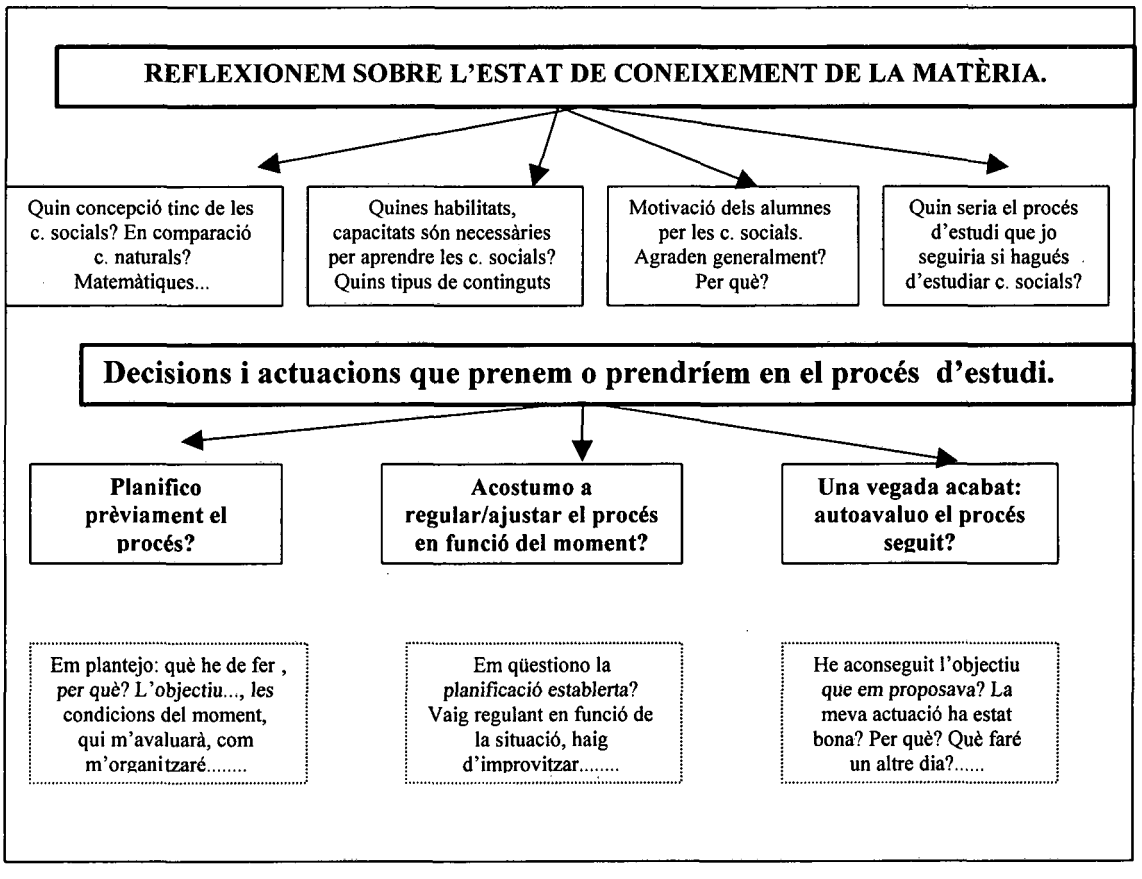
1- Com a matèria curricular, com definim les ciències socials?

2- Quines són les actuacions, capacitats, habilitats, estratègies necessiten els estudiants per activar el procés d'estudi de les ciències socials?

3- Si ens haguéssim de posar a estudiar algun tema de c. socials: quines actuacions i decisions prendríem al respecte, abans, durant i després del procés d'estudi/aprenentatge?

4- Quina informació tenim de les estratègies d'aprenentatge? I de les tècniques d'estudi ? Què necessitaríem saber per poder ensenyar als nostres estudiants a ser estratègics?

2n nivell: Guia per orientar la reflexió.
Objectiu: Orientar la reflexió de manera pautada.



3r nivell: Informació per ampliar la pràctica de la reflexió. **Objectiu:** Aprofundir en el coneixement dels aspectes que generen conflicte.	
Enllaços a pàgines web rellevants	http://www.grec.net/home/escolar/eso/esosociconcrec3%201cicle%204credit.htm (ESO- ciències socials) http://www.xtec.es/~cdorado/cdora1/estrat.htm (aprendre a aprendre: estratègies i tècniques). http://www.xtec.es/~cdorado/cdora1/est-tec.htm (estratègies d`aprenentatge versus tècniques d'estudi). http://www.xtec.es/~cdorado/cdora1/avaluar.htm (tècniques d'estudi per avaluar). http://www.fut.es/~revelles/tecestu.htm (Generalitat de Catalunya; Departament d'Ensenyament; Tècniques d'estudi).
Bibliografia específica	- Monereo, C. (coord) (1998) *Estratègies d'aprenentatge*. Barcelona: EDIUOC. - Monereo, C. (coord) (1999). *Enseñar y aprender estrategias.* Barcelona : Praxis. - Monereo C. i Clariana, M. (1993) *Profesores y alumnos estratégicos: cuando aprender es consecuencia de pensar*. Madrid : Pascal. - Monereo, C. i col. (2000). *Tomar apuntes: un enfoque estratégico.* Madrid : Antonio Machado Libros. - Monereo, C. (coord) (2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo: unidades didácticas de enseñanza estratégica.* Barcelona: Graó. - Pérez Cabaní, M.L. (coord.) *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículum.* Girona: Universitat de Girona-Horsori. - Pozo, J.I. i Monereo, C. (coord) (1999). *El aprendiz estratégico: enseñar a aprender desde el curriculum.* Madrid: Santillana. - Selmes, I. (1988). *La mejora de las habilidades para el estudio*. Barcelona: Paidós - Torre Puente, J.M. (1992). *Aprender a pensar y pensar para aprender : estrategias de aprendizaje.* Madrid : Ministerio de Educación y Ciencia.

PAUTA DE REFLEXIÓ DELS RESULTATS DERIVATS DE LA 3A DIMENSIÓ

1- Definició del problema: Falta de motivació i treball dels grups considerats més problemàtics.

2- Finalitat: Aprenem a reflexionar sobre les causes que generen conflicte per cercar les vies d'actuació i millora dels grups considerats problemàtics.

1r nivell: Idees clau per reflexionar.
Objectiu: Prendre consciència de les qüestions clau per analitzar els problemes.

1- Agafem llapis i paper: podem definir per escrit les concepcions que tenim construïdes dels diferents grups classe en els quals impartim docència? Podem escriure com ens sentim davant de cada un d'ells?

2- Si percebem aquests grups-classe com a diferents i inclús podem sentir-nos "diferents": com pot arribar a repercutir aquesta percepció en: a) la meva activitat educativa?; b) en l'activitat de l'alumne?; c) i en el contingut? i d) en el grau d'interacció amb els estudiants?

3- Davant els grups que en general penso/pensem que presenten "problemàtiques": quines són les causes, els motius que expliquen aquesta problemàtica? Què seria necessari fer per millorar la situació?

2n nivell: Guia per orientar la reflexió.
Objectiu: Orientar la reflexió de manera pautada.

Quina percepció en tinc de cada un dels grups classe? Per què? Com em sento davant dels grups?

↓

M'he plantejat per escrit com percebo els diferents grups? Com em sento davant d'ells? Quin clima es respira a l'aula? Quan m'enfado què faig?...

Si els concebo i em sento diferent: com pot repercutir aquest estat en el procés d'e/a?

↓

En el contingut; en les activitats d'ensenyament-aprenentatge; en la metodologia, en els patrons d'interacció...

Davant els grups que plantegen problemàtiques: perquè considero que són problemàtics? Què podem fer per canviar?....

↓

Reflexionem sobre els motius, les causes del problema. He provat quelcom nou? M'ha funcionat? Per què? Com se senten aquests estudiants? Proposem espais de debat per a què expressin els seus sentiments?.....

3r nivell: Informació per ampliar la pràctica de la reflexió. **Objectiu:** Aprofundir en el coneixement dels aspectes que generen conflicte.	
Enllaços a pàgines web	http://www.terra.es/personal/fjgponce/normaba.htm (normativa reguladora de l'educació secundària obligatòria). http://www.pntic.mec.es/web_debate.eso/conclusiones.htm (conclusions de les Jornades de l'ESO a debat). http://www.udg.es/educacio/pla1999/mestre/mp0001.htm (ciències socials i la seva didàctica). http://www.fut.es/~revelles/eines.htm (Generalitat de Catalunya; Departament d'Ensenyament; orientació de la motivació acadèmica i la formació). http://www.editorialcasals.com/cesoci.htm (projecte curricular de c. socials a la ESO (editorial Casals). http://www.epcat.net/papers/pap-36.pdf (Quin motiu pot tenir un alumne per..?: si no hi ha motiu no hi ha motivació).
Bibliografia específica.	- Alonso Tapia, J. (1992). *Motivar en la adolescencia : teoría, evaluación e intervención.* Madrid : Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid. - Alonso Tapia, J. (1998) *Motivación y aprendizaje en el aula.* Madrid : Santillana, DL 1998 - Coll , C. (1997) *Psicologia de l'educació.* Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. - Coll, C. (coord). (1997) *Psicologia de la instrucció.* Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya. - Delval, J. (1986). *La psicología en la escuela.* Madrid:Visor. - Ibáñez Gracia, T. (coord) (1997) *Psicologia social de l'ensenyament.* Barcelona : Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya. - Jurado de los Santos, P. (1997) *Requisits de l'aprenentatge.* Barcelona : Universitat Oberta de Catalunya. - Puig, J.M. i col. (2000) *Cómo fomentar la participación en la escuela : propuestas de actividades.* Barcelona : Graó. - Trianes Torres, M.V. (coord) (1992) *Psicologia de la educación para profesores.* Málaga : Secretariado de Publicaciones,

PAUTES DE REFLEXIÓ DELS RESULTATS DERIVATS DE LA 4A DIMENSIÓ

1- Definició del problema: Avaluar el resultat de l'aprenentatge de manera "objectiva".

2- Finalitat: Aprenem a reflexionar sobre la construcció de les proves escrites per tal de què esdevingui una eina útil, clara i funcionals.

3- Consideracions prèvies: abans de considerar aquestes qüestions seria interessant de dedicar un temps a reflexionar sobre els aspectes proposats en la 1a dimensió.

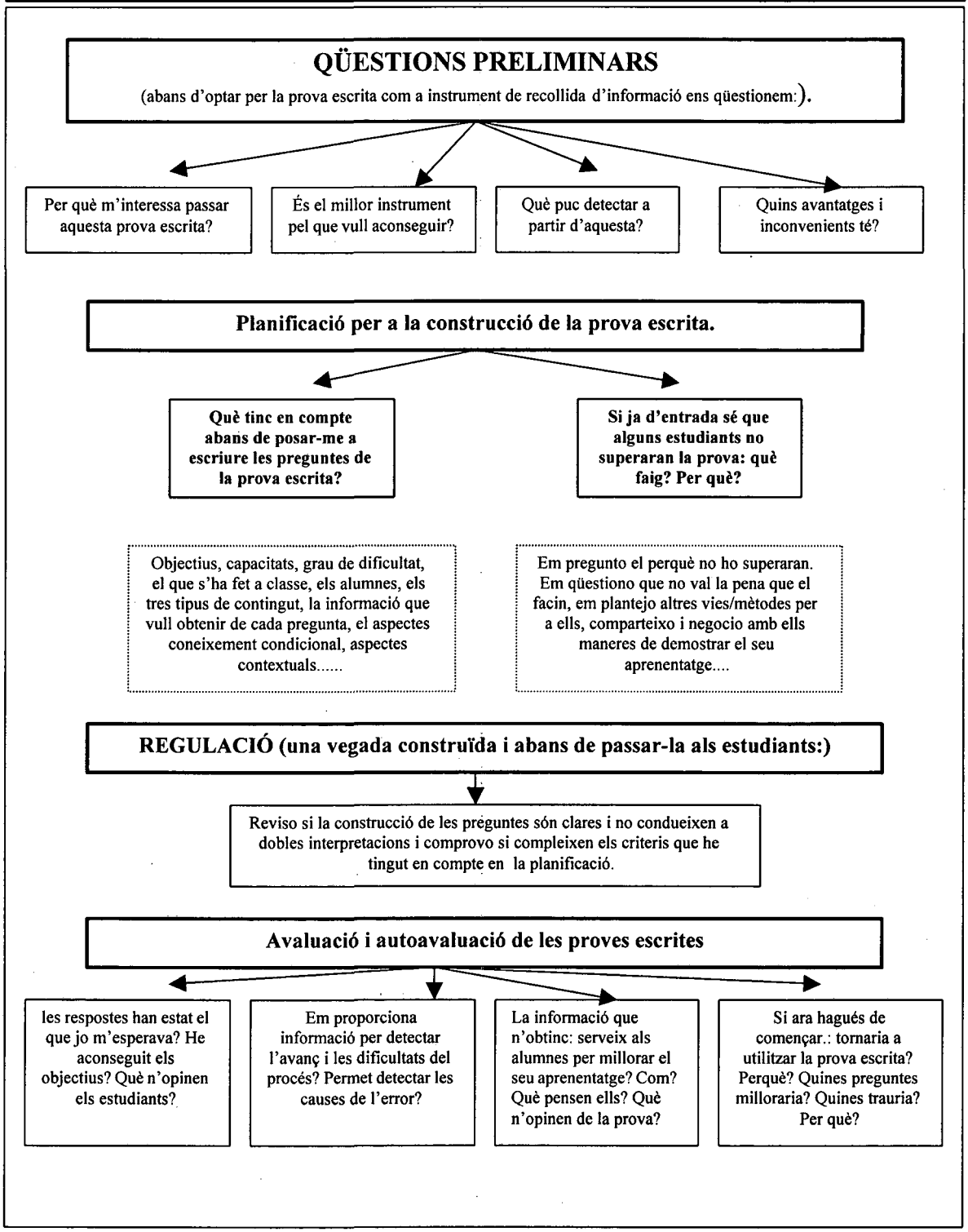
1r nivell: Idees clau per reflexionar.
Objectiu: Prendre consciència de les qüestions clau per analitzar el problema.

1- Una vegada s'ha pres la decisió d'utilitzar la prova escrita com a instrument per recollir informació: què tinc/tenim en compte en el moment de construir les proves? Quin procés seguim?

2- Una vegada construïda la prova i abans de passar-la als estudiants: quins aspectes s'analitzen per tal de contemplar l'adequació/ajustament d'aquesta a les característiques del grup d'alumnes?

3- Una vegada realitzada la prova pels estudiants: què tinc/tenim en compte en l'avaluació de la prova escrita? Quins errors poden sorgir?

2n nivell: Guia per orientar la reflexió.
Objectiu: Orientar la reflexió de manera pautada.



3) (tercer nivell: es proposa consultar la informació de la primera pauta d'aquest instrument).

PAUTA DE REFLEXIÓ DELS RESULTATS DERIVATS DE LA 4A DIMENSIÓ

1- Definició del problema: **Atenció a la diversitat a partir de l'avaluació.**

2- Finalitat: Aprenem a reflexionar sobre l'atenció a la diversitat a partir de l'avaluació del resultat de l'aprenentatge.

3- Consideracions prèvies: **prèviament a la consideració d'aquests punts seria interessant haver dedicat un temps a reflexionar sobre els aspectes proposats en la 1a i la 4a dimensió).**

1r nivell: Idees clau per reflexionar.
Objectiu: Prendre consciència de les qüestions clau per analitzar els problemes.

1- Dels criteris definits per a la construcció de la prova: quins d'ells responen a l'objectiu d'atendre a la diversitat? Com queda contemplat aquest principi en les proves escrites?

2- Davant els resultats de les proves: quina tipologia d'informació extraiem per regular i ajustar la intervenció educativa particular de cada alumne/a? En base a què, com i quan compartim aquesta informació amb cada un dels estudiants?

2n nivell: Guia per orientar la reflexió.
Objectiu: Orientar la reflexió de manera pautada.

Atenem a la diversitat en el moment de proposar i construir les proves escrites?

En la prova escrita:
Què hauria de ser comú per a tots els estudiants? Què hauria de ser diferent? Per què?
Com s'han atès les diferències?
Si em plantejo diversificar les proves o bé els instruments: com els hi explicaré als alumnes?

Atenem a la diversitat a partir de les informacions obtingudes en les proves escrites?

Davant els resultats:
Faig la mateixa interpretació en funció dels alumnes?
De cada alumne, puc trobar estratègies per ajustar-me a les seves necessitats? Obtinc informació per poder ajudar-lo?
Com repercuteix aquest resultat en l'activitat educativa?

3r nivell: Informació per ampliar la pràctica de la reflexió. Objectiu: Aprofundir en el coneixement dels aspectes que generen conflicte.	
Enllaços a pàgines web rellevant	http://paidos.rediris.es/needirectorio/inclu1.htm (adaptacions curriculars en educació secundària). http://www.cult.gva.es/dgoiepl/area_educacion/innovacion/diversidad/ordre.pdf (Ordre 18 de juny de 1999-regulació de la diversitat a la secundària obligatòria). http://www.gencat.es/cne/p7.html (Conferència Nacional d'Educació; atenció a la diversitat). http://www.blues.uab.es/ice/diversitat/ (ICE- UAB; Atenció a la diversitat). http://acte.pangea.org/diversitat/diversitat.html (Seminari d'atenció a la diversitat). http://www.grec.net/home/escolar/eso/esodiversitat.htm (atenció a la diversitat ESO) http://acte.pangea.org/diversitat/webs.htm (enllaços a pàgines d'atenció a la diversitat).
Bibliografia específica	- Aldámiz, M. [et al.] (2000). *Com ens ho fem? : propostes per educar en la diversitat.* Barcelona : Graó. - Álvarez Pérez, L. Soler Vázquez, L.E. (1996). *La diversidad en la práctica educativa : modelos de orientación y tutoría.* Madrid : CCS, cop. - Álvarez Pérez, L. i col. (1998). *Un proyecto de centro para atender la diversidad.* Madrid : SM. - Departament d'Ensenyament (1996) *Atenció a la diversitat a l'ESO: 50 idees per a l'acció: educació secundària obligatòria.* Barcelona : Generalitat de Catalunya. - Departament d'Ensenyament (1998) *Criteris psicopedagògics per a l'atenció a la diversitat : educació secundària obligatòria.*Barcelona: Generalitat de Catalunya - Martín, E. i Mauri, T. (coord.)(1996) *La atención a la diversidad en la educación secundaria.* Barcelona : ICE Universitat de Barcelona: Horsori. - Monereo, C. (coord.) (1998). *Instantànies : projectes per atendre la diversitat educativa.* Barcelona : Edicions 62.

PAUTA DE REFLEXIÓ DELS RESULTATS DERIVATS DE LA 2A DIMENSIÓ

1- Definició del problema: Quin ha de ser el procés d'estudi/aprenentatge que haig de portar a terme per aconseguir l'èxit escolar?

2- Finalitat: Aprenem a reflexionar sobre que és el que vol el professor que aprenem per poder estudiar de manera fàcil, útil i que ens permeti aprendre un munt de coses.

3- Consideracions precedents: Aquesta pauta de reflexió pels estudiants requereix d'una presentació i d'una guia per part d'un adult (professors, pares/mares, psicopedagog..) per ajudar als estudiants a iniciar aquest procés de reflexió sobre la seva manera d'actuar. Per això seria necessari que els professors proposessin espais de reflexió dins la mateixa aula.

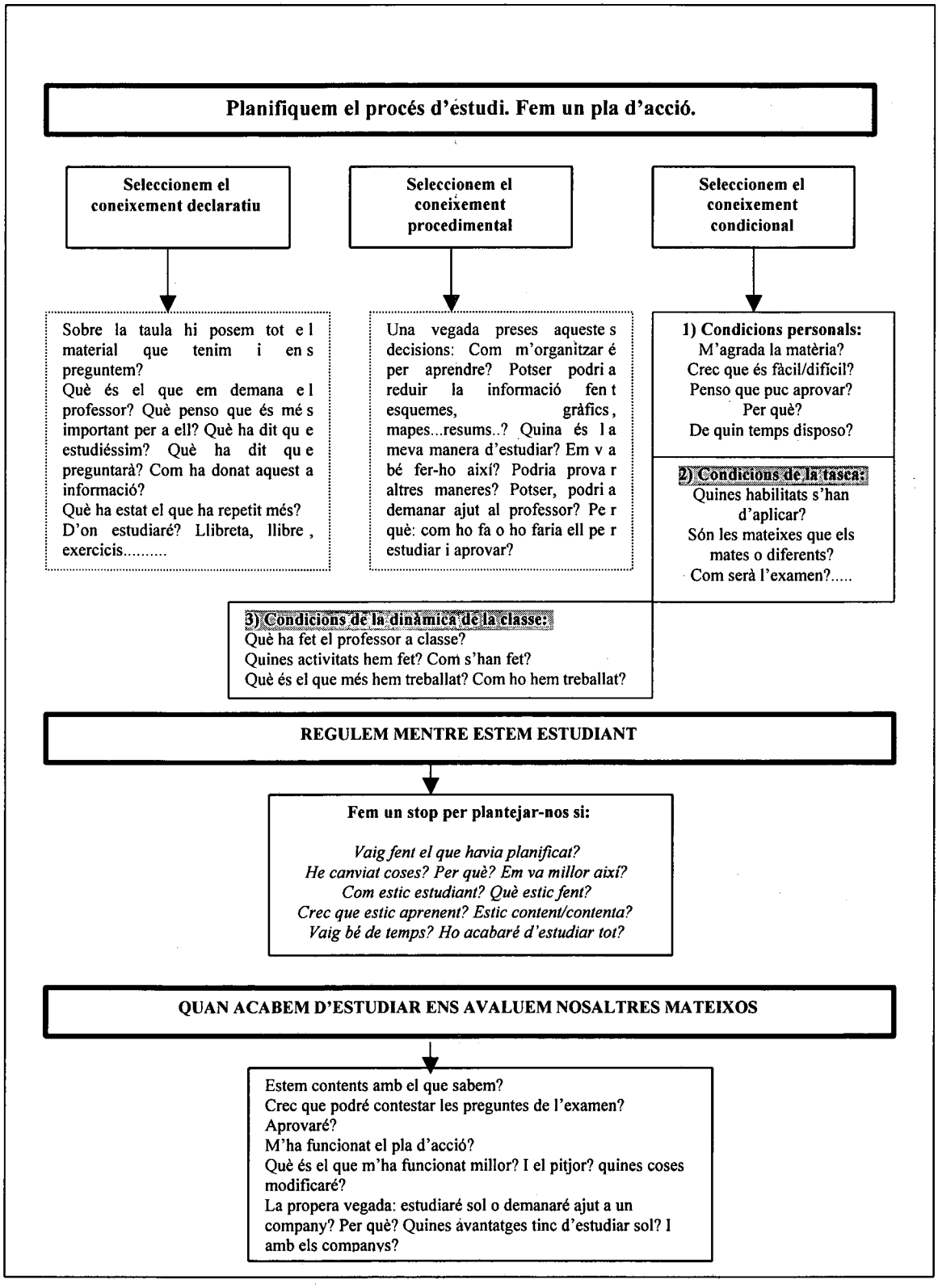
1r nivell: Punts generals per reflexionar.
Objectiu: Prendre consciència de les qüestions clau per analitzar els problemes.

1- Abans de posar-nos a estudiar? Què tinc/tenim en compte per engegar el nostre pla d'acció?

2- Mentre estudiem: què tinc/tenim en compte? anem fent parades? Per què?

3- Una vegada hem acabat d'estudiar: com ens sentim? Estem contents? Per què?

2n nivell: Guia per orientar la reflexió.
Objectiu: Orientar la reflexió de manera pautada.



3r nivell: Informació per ampliar la pràctica de la reflexió. Objectiu: Aprofundir en el coneixement dels aspectes que generen conflicte.	
Enllaços a pàgines web rellevant	http://www.7itria.com/estudi.htm (tècniques d'estudi). http://www.xtec.es/~cdorado/cdora1/est-tec.htm (estratègies d'aprenentatge *versus* tècniques d'estudi). http://www.xtec.es/~cdorado/cdora1/avaluar.htm (tècniques d'estudi per avaluar). http://www.fut.es/~revelles/tecestu.htm (Generalitat de Catalunya; Departament d'Ensenyament; Tècniques d'estudi).
Bibliografia específica	- Barberà, E. (1996). Resoldre problemes i exàmens: posar-se a prova. A C. Monereo (coord). *Aprendre a estudiar a la universitat.* Barcelona: EDIUOC. - Clough , E. (1998). *Técnicas de estudio y examen.* Madrid: Pirámide. - de Puig , I (1989) *Aprendre a aprendre : eines d'estudi.* Barcelona : Empúries. - Hernández, J.M., Pozo, J.M. (1994). *Ansiedad ante los exámenes : un programa para su afrontamiento de forma eficaz.* Valencia : Promolibro. - Monereo, C. (coord). (1998). *Estratègies d'aprenentatge.* Barcelona : EDIUOC - Monereo, C. (coord). (2000). *Tomar apuntes: un enfoque estratégico.* Madrid : Antonio Machado Libros. - Pérez Cabaní, M.L. (coord.). (1997) *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículum.* Girona: Universitat de Girona/Horsori. - Revilla, F. (1995) *Empollar, no! : propuestas para una "liberación" de la juventud.* Barcelona : Ediciones 29. - Salas Parrilla, M.(1996) *Cómo preparar los exámenes con eficacia.* Madrid : Alianza Editorial.

Referències bibliogràfiques.

AA.DD. (1990). Las evaluaciones. (Monogràfic). *Cuadernos de Pedagogía*, 185, 7-37.

AA.DD. (1993). Evaluar las evaluaciones. (Monogràfic). *Cuadernos de Pedagogía*, 219, 7-45.

Aguirre, A. (1994). *Psicología de la adolescencia.* Barcelona: Boixareu Universitaria.

Albaladejo, N. (1992). *La acción tutorial: la acción tutorial en el ciclo superior de la EGB y en el primer ciclo de la ESO.* Guía del professor. Alicante: Disgrafos.

Alonso Tapia, J. (1997). *Evaluación del conocimiento y su adquisición (vol I) Ciències Sociales.* Madrid: CIDE.

Alonso Tapia, J. (1999). Motivación y Aprendizaje en la enseñanza secundaria. C. Coll (coord.). *Psicología de la Instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria.*Barcelona: Horsori/ ICE.

Alonso Sánchez, M., Gil, D. i Torregrosa, J. M. (1995). Concepciones docentes sobre la evaluación en la enseñanza de las Ciencias. *Alambique Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 4, 6-15.

Alsinet, J. (2000). *Educar a secundària.* Conferència presentada a les Jornades sobre "l'educació secundària a debat", celebrades a Girona els dies 18 i 19 de febrer del 2000 per l'Institut de Ciències de l'educació de la Universitat de Girona.

Álvarez, J.M. (1993). El alumnado. La evaluación como actividad crítica de aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía,* 219, 28-32.

Álvarez, J., Cantalejo, Z., Góez, B., Hernández, F, Alfageme, J.M. i Molpeceres, A. (1993). Experimentación y proyectos sobre evaluación en 2n. de BUP (Hacia una evaluación formativa). *Aula de inovación educativa,* 20, 37- 44.

Allal, L. (1979) Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación. *Infancia y aprendizaje,* 11, 4-22.

Allal, L. (1992). La métacognition: cadre conceptuel pour l'étude dés regulations en situation scolaire. *Archives de psychologie*, 60, 265-296.

Allal, L. i Pelgrims Ducrey, G. (2000). Assessment of- or- in- the zone of proximal development. *Learning and Instruction*, 10, 2, 137-152.

Allan, J. (1996). *Learning outcome-led modular design: an analysis of the design features which influence students'perceptions of learning.* Paper presentat a ECER Conference celebrat a la Universidad de Sevilla, 25-28 de setembre de 1996.

Andresen, L; Nightingale, P.; Boud, D i Magin, D. (1993). *Strategies for assessing students (A guide to setting, marking, grading and giving feedback on assignments, test and examinations.* SCED Paper 78. (Standing Conference on Educational Development). ISBN 0 946815 38 0.

Argyris, C. (1976). Theories of action that inhibit individual learning. *American Psychologist*, 31, 638-654.

Armstrong, M. i Boud, D. (1983). Assessing participation in discussion: an exploration of issues. *Studies in Higher Education*, vol 8, núm. 1, 33-44.

Ashcroft, K. i Palacio, D. (1996). *Researching into Assessment and Evaluation in Colleges and Universities.* London: Kogan Page.

Askham, P. (1996). An Instrumental Response to the instrumental student: assessment for learning. Presentat a the Northumbria Asessment Conference: *"Changing Assessment to Improve learning".* Newcastle: University of Northumbria. 4-6 de Setembre de 1996.

Atkins, M,; Beattie, J. i Docknell, W. (1993). *Assessment Issues in Higher Education.* Sheffield: Employment Department Further and Higher Education Branch.

Au, C. (1998) *Memorisation ans understanding: a study in approaches to learning in a Hong Kong secondary school.* Msc dissertation. Faculty of Education: University of Edinburgh.

Au, C. i Entwistle, N. J. (1999). Memorisation with understanding in approaches to studyng: cultural variant or response to assessment demands? *Paper presentat al 8th EARLI Conference,* Gotheburgh, 24-28 d'agost de 1999.

Auzmendi, E. (1992). *Las actitudes hacia la matemática- estadística en las enseñanzas medias y universitarias. Características y medición.* ICE de la Universidad de Deusto: Mensajero.

Ayala, C.L. i Martín, C. (1996). Las concepciones de los alumnos acerca de qué aprenden y cómo lo hacen: el ejemplo de la lengua extranjera. *Cultura y Educación*, 3, 113-127.

Barberà, E. (1996). Resoldre problemes i exàmens: posar-se a prova. A C. Monereo (coord). *Aprendre a estudiar a la universitat.* Barcelona: EDIUOC.

Barberà, E. (1997a). Hacia una metodología de la evaluación escrita. *Revista de Educación*, 314, 321-339.

Barberà, E. (1997b). Carpetas para evaluar matemáticas. *Uno: Revista de Didáctica de las matemáticas*, 11, 25-32.

Barberà, E. (1998). Niveles de análisis y intervención en pruebas escritas: una aproximación progresiva para su mejora. *Cultura y Educación*, 10, 85-98.

Barberà, E. (1999). *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Barcelona: Edebé.

Barbier, J.M. (1993). *La evaluación en los procesos de formación*. Barcelona: Paidós /MEC:

Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.

Barrios, L. i Delgado, R. (1996). *Ciencias Sociales. Primero de secundaria.* Madrid: Alhambra Longman.

Barrocal, M. i Trapero, T. (1997). Aproximaciones conceptuales a la evaluación de alumnos en Ciencias Sociales. H. Salmeron, D. González i R. López (de). *VII Jornadas sobre la L.O.G.S.E. Evaluación Educativa*. Universidad de Granada. Granada: LINO.

Bartolomé Pina, M. (1997) *Metodologia qualitativa orientada cap al canvi i la presa de decisions*. Barcelona: EDIUOC.

Batllori, R. i Pagès, J. (1988). El disseny curricular en Ciències Socials: estat de la qüestió. *Actes del I Simposi sobre l'ensenyament de les Ciències Socials*. Vic 13-16 Abril de 1988. Barcelona: Eumo

Batllori, R. (1999). Conflicto, colaboración y consenso en la enseñanza de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, la geografía y la historia*, 21, 13-20.

Belmonte, M. (1993). *La práctica de la evaluación en la enseñanza secundaria obligatoria.* Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

Benejam, P. (1994). La didáctica de les ciències socials: estat de la qüestió. *Perspectiva escolar*, 182, 2-8.

Benejam, P. i Pagès, J. (Coord). (1997). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori.

Benejam, P. (1997). Las finalidades de la educación social. En C. Coll. *Cuadernos de Formación del Profesorado. Educación Secundaria*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona.

Benejam, P. (1999). La oportunidad de identificar conceptos claves que guien la propuesta curricular de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciéncias Sociales, Geografía e Historia*, 21, 5-12.

Bernaldo de Quirós, M.F.; López, P. i Sánchez, C. (1995). Algunas cuestiones prácticas sobre la evaluación en la ESO. *Íber. Didáctica de las Ciéncias Sociales, Geografía e Historia,* 5, 124-132.

Biggs, J.B. i Collis, K.F. (1982). *Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy.* New York: Academic Press.

Biggs, J.B. (1987). *Student approaches to learning and Studying.* Melbourne: Australian Council for Educational Research.

Biggs, J. B.(1992). A qualitative approach to grading students. *HERDSA. News*, vol.14, núm.3, 3-6.

Biggs, J.B. (1993). From theory to practice: a cognitive systems approach. *Higher Education Research and Development*, 12, 73-86.

Biggs, J.B. (1995). Assessing for learning: some dimensions underlying new approaches to educational assessment. *The Alberta Journal of Educational Research*, XLI (1), 1-17.

Biggs, J. B. (1996b). Assessing learning Quality: reconciling institutional, staff and educational demands. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 21 (1), 5-15.

Blanco, F. (1996). *La evaluación en la educación secundaria.* Salamanca: Amarú.

Bonniol, J.J. (1984). Au sujet de l'articulation entre problèmes pédagogiques et problématique des mécanismes d'évaluation d'une production scolaire. *Butlletin de Psychologie*, XXXV, 353, 173-180.

Boud, D. (1989). The role of self- assessment in student grading. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 14, núm. 1, 20-30.

Boud, D. (1990). Assessment and the promotion of academic values. *Studies in Higher Education*, vol. 15, núm. 1, 101-111.

Boulton- Lewis, G. (1994) Tertiary'students knowledge of their own learning ans SOLO Taxonomy. *Higher Education*, 28, 387-402.

Brown, S. (1994). *Assessing larger groups of students.* Seminari preparat pels companys de la Universitat d'Edinburgh. Setembre de 1994.

Brown, S.; Rust, C. i Gibbs, G. (1992). *Strategies for diversifyng assessment in higher education.* London: The Oxford centre for staff development.

Brown, S. i Knight, P. (1994). *Assessing learners in Higher Education.* London: Kogan Page.

Bruner, J. (1988*) Desarrollo cognitivo y educación.* Madrid: Morata.

Buendía Eisman, L. (1997). La investigación sobre evaluación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 14 (2), 5-24.

Buendía Eisman, L.; González, D., Carmona, M. (1999). Procedimientos e instrumentos de evaluación en educación secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 17,1, 215-236.

Calatayud, M. A. (1998). Reflexión de los alumnos de educación primaria sobre preconcepciones evaluativas. *Aula de Innovación Educativa,* 76, 53-58.

Calfee, R. i Perfumo, P. (1993). Carpetas de estudiante: oportunidad para una revolución en educación. *Comunicación, Lenguaje y educación*, 19-20, 87-96.

Campoy Aranda, T. J. (1997). Momentos de la evaluación centrada en el alumnado de enseñanza secundaria: calificadores de calidad. *Revista de Ciencias de la educación,* 170, 230-242.

Carretero, M. (1997). *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia.* Buenos Aires: Aique.

Carretero, R. i Rafel, E. (1998). *¿Cómo se evalúa el aprendizaje en la universidad?.* Comunicació presentada en el II Congreso Iberoamericano de Psicología. Madrid, 13-17 de juliol de 1998.

Casanova, M.A. (1991) *La evaluación, garantía de calidad del centro educativo.* Zaragoza: Edelvives.

Casanova, M.A. (1994). La evaluación como elemento de mejora educativa. *Infancia y Sociedad. Revista de Estudios de Educación*, núm. 25-26, 131-143.

Casanova, M. A. (1995). *Manual de evaluación educativa.* Madrid: La Muralla.

Castelló, M. (1999). El conocimiento que tienen los alumnos sobre la escritura. A J.I Pozo i C. Monereo (ed). *El aprendizaje estratègico.* Madrid: Santillana.

Castelló, M. i Monereo, C. (2000). *L'avaluació per carpetes en el practicum de psicopedagogia.* Barcelona: UAB.

Chadwick, C.B. i Rivera, N.I. (1991). *Evaluación formativa para el docente.* Barcelona: Paidós.

Chambers, E. (1992). Worl-load and the quality of student learning. *Studies in Higher Education* 17 (2), 141- 153.

Chansarkar, B.A.i Raut-Roy, U. (1987). Student performance under different assessment situation. *Assessment and Evaluation in Higher Education.* Vol.12, núm. 2, (115-122).

Clariana, M; Monereo, C. i Pérez Cabaní, M. L. (1992). Percepción del modelo instruccional del profesor y rendimiento académico. A C. Marcelo i P. Mingorance (Ed). *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional. Formación inicial y permanente.* Sevilla: Universidad de Sevilla, 453-462.

Cohen, L. i Manion, L. (1989). *Métodos de investigación educativa.* Madrid: La Muralla.

Coll, C. (1983). La evaluación en el proceso de enseñanza- aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía,* 103-104, 13-17.

Coll, C. (1986). *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori.* Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

Coll, C. (1991). *Psicología y curriculum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currioculum escolar.* Barcelona: Paidós.

Coll, C. (1994). El análisis de la práctica educativa: reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar. *Tecnología y Comunicación educativas*, 24, 3-29.

Coll, C. (1999). La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares. C. Coll (coord.). *Psicología de la Instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria.*Barcelona: Horsori/ ICE.

Coll, C. (2000). L'article del dia: Una ESO per formar i no seleccionar. *El Periódico.* (25-04-2000) (Online). Disponible en: http://www.elperiodico.com/EDICION/ED000516/CAT/CARP01/text005.asp

Coll, C. i Miras, M. (1990). La representación mutua profesor- alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. A C. Coll, J. Palacios i A. Marchesi (comps). *Desarrollo psicológico y educación (volum II). Psicología de la Educación.* Madrid: Alianza.

Coll, C. i Valls, E. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de los procedimientos. A C. Coll, J.I. Pozo, B. Sarabia i E. Valls. *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes.* Madrid: Aula XXI – Santillana.

Coll, C. i Martín, E. (1993). La evaluación del aprendizaje en el curriculum escolar: una perspectiva constructivista. A C. Coll (ed). *El constructivismo en el aula.* Barcelona: Graó.

Coll, C. i Onrubia, J. (1999). Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad. C. Coll (coord.). *Psicología de la Instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria.* Barcelona: Horsori/ ICE.

Coll, C., Colomina, R., Rochera, M.J. i Remesal, A. (1999). *Las pruebas escritas como instrumento de evaluación de los aprendizajes de las matemáticas en educación primaria.* Paper presentat al III Congrés de Psicología y Educación celebrat a Santiago de Compostela, 8- 11 setembre de 1999.

Coll, C., Barberà, E., Onrubia, J., Lago, J.R. i Naranjo, M. (1999). Situaciones y actividades de evaluación de las matemáticas en la educación secundaria obligatoria: el caso de las pruebas escritas. *Paper presentat al III Congrés de Psicología y Educación celebrat a Santiago de Compostela*, 8- 11 setembre de 1999.

Coll, C.; Barberà, E. i Onrubia, J. (2000). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. *Infancia y aprendizaje*, 90, 111-132.

Contreras, J. (1994). *Enseñanza, curriculum y profesorado: introducción a la didáctica.* Madrid: Akal.

Cronbach, L.J. (1963). Course improvement through evaluation. *Teachers College Record Rev.*, 64. 672, 683.

Crooks, T. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, vol. 58, núm. 4 (438-481).

Dalziel, J. (1998). Using marks to assess student performance: some problems and alternatives. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol.23, núm. 4, 351-366.

Darder, P. (Coord). (1999) Recerca sobre la coordinació entre centres de primària i secundària. *Conferència presentada en la I Jornada d'intervenció educativa i atenció a la diversitat*, els dies 26 i 27 de novembre del 1999 a la Universitat Autònoma de Barcelona.

De la Orden, A. (1985). *Investigación educativa.* Madrid: Anaya.

Delors, J. (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat a dins.* Informe a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre l'educació per al segle XXI. Barcelona: Santillana-UNESCO.

Departament d'Ensenyament (1989). *Disseny curricular. Ensenyament Secundari Obligatori.* Generalitat de Catalunya

Departament d'ensenyament (1992). *Educació Secundària Obligatòria (Ordenació curricular).* Generalitat de Catalunya

Departament d'Ensenyament (1993). *Curriculum Educació secundària obligatòria. Àrea de Ciències Socials.* Generalitat de Catalunya.

Departament d'Ensenyament (1996). *L'avaluació a l'ESO.* Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Departament d'Ensenyament (1997). *Informe elaborat per la Comissió d'estudi dels desajustaments conductuals dels alumnes dels centres docents..* (DOGC 2329-12.02.1997). Generalitat de Catalunya

Departament d'Ensenyament (2000). *Programa Educació 2000-2004.* http://www.gencat.es/ense/educació.htm. (10 de juliol del 2000).

De Paz, M. i Pilo, M. (1999). *Constructivist evaluation of learning.* Paper presentat a ECER Conference. Finlàndia: 22-25 setembre.

Deweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist,* 41, (10), 1040-1048.

Diarte, P. (1999). Los instrumentos de evaluación en el àrea de ciencias sociales, geografía e història. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia,* 19, 115-124.

Dochy, J.R.C i Mc Dowell, L. (1997). Assessment as a tool for learning. *Studies in Educational Evaluation,* 23, 4 279-298.

Dolado, M, González, J.L. i Rodriguez, A, (1997). Materiales y recursos para la evaluación. en la enseñanza secundaria obligatoria: elaboración de un informe de evaluación para las familias y el alumnado y la concreción desde el área de las Ciencias Naturales. A H. Salmeron, D. González i R. López (de). *VII Jornadas sobre la L.O.G.S.E. Evaluación Educativa.* Universidad de Granada. Granada: LINO.

Dweck, C. (1986). Motivational Processes affecting learning. *American Psychology,* 41, 10, 1040-1048.

Edwards, D. i Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido.* Barcelona: Paidós.

Egido, A.; Born, M. i Sineiro, C. (1994). Ansiedad y rendimiento académico. *Revista Galega de Psicopedagoxia,* 6 (8-9), 157-169.

Eley, M. (1992). Differential adoption of study approaches within individual students. *Higher Education.* vol. 23 (231-254).

Elton, L. i Laurillard, D. (1979). Trends in students learning. *Studies in Higher Education,* 4, 87-102.

Elwood, J. (1998). The use of context in examinations ans assessment items: a source of inequality in assessment outcomes. *British Journal of Curriculum & Assessment,* 8 (3), 31-38.

Ellington, H. (1987). *Student assessment.* Scotland: The Scottish central institutions committee for educational development (CIDED).

Entwistle, N. (1987). *Understanding classroom learning.* London: Hodder and Stoughton.

Entwistle, N. (1988a). *Styles of learning and teaching.* London: David Fulton.

Entwistle, N. (1988b). Motivational factors in students'approaches to learning. A R.R. Smeck (ed). *Learning Strategies and Learning Styles.* New York: Plenum.

Entwistle, N.J. (1992). *The impact of teaching on learning outcomes in higher education. A literature review.* Centre for Research on Learning and Instruction. University of Edinburgh: CVCP

Entwistle, N. J. (1995). Frameworks for understanding as experienced in essay writing and in preparing for examinations. *Educational Psychology,* 30(1), 47-54.

Entwistle, N. (1997). Understanding academic performance university: a research retrospective. A D. Shorrocks- Taylor i V. Varma. *Directions in Educational Psychology.* London: Whurr.

Entwistle, N.J. (1997). Reconstituting approaches to learning: a resposte to web. *Higher Education,* 33, 213-218.

Entwistle, N. J. (1997).Approaches to learning and forms of understanding. A B. Dart & G. Boulton- Lewis (Eds). *Teaching and Learning in higher education: from theory to practice.* Melbourne: Australian Council For Educational Research.

Entwistle, N. J. (1998). Improving teaching through research on student learning. A J.J.F. Forest (ed). *University Teaching: International Perspectives.* New York: Garland, 73-112.

Entwistle (1998). The understanding of history: notes from the Harvard report. A M. Stone, *Teaching for understanding.* San Francisco: The Jossey- Bass. Education- Series.

Entwistle, N.J. (2000). Approaches to studying and levels of understanding: the influences of teaching and assessment. A J.C. Smart (ed). *Higher Education: handbook of theory and research.* New York: Agathon Press.

Entwistle, N., Hanley, M. i Hounsell, D. (1979). Identifying distinctive approaches to studying. *Higher Education,* 8, 365-380.

Entwistle, N.J. i Ramsden, P. (1983). *Understanding Student learning.* London: Croom Helm.

Entwistle, N.J. i Tait, H. (1990). Approaches to learning, evaluations of teaching and preferences to contrasting academic environments. *Higher Education,* 19, 169-194.

Entwistle, N. J. i Entwistle, A. (1991). Contrasting forms of understanding for degree examinations: the student experience and its implications. *Higher Education,* 22, 205-227.

Entwistle, A.C. i Entwistle, N. J. (1992). Experiences of understanding in revising for degree examinations. *Learning and Instruction*, 2, 1-22.

Entwistle, N. J. i Smith, C. (1999). *Personal understanding and target understanding: a question of match.* (En premsa).

Entwistle, N. i Walker, P. (En premsa). Strategic alertness and expanded awareness within sophisticated conceptions of teaching. A N. Hativa i P. Goodyear (eds). *Teacher, Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education.* Dordrecht: Kluwer.

Erwin, T.D. (1991) *Assessing student learning and development.* San Francisco; CA: Jossey Bass.

Escámez, J. i Ortega, P. (1986). *La enseñanza de actitudes y valores.*Valencia: Nau Llibres.

Escaño, J. i Gil de la Serna, M. (1992). *Cómo se aprendre y cómo se enseña.* Barcelona: ICE/ Horsori.

Escofet, N. i Ojeda, R. (1999). *La participació dels alumnes en l'avaluació.* Presentat al Congrés "L'Educació és la Clau. Barcelona, del 7 al 9 d'abril de 1999.

Espín, J. i Rodriguez, M. (1993). *L'avaluació dels aprenentatges a la universitat.* Barcelona: Universitat de Barcelona.

Estebaranz, A. i Mingorance, P. (1997). La investigación curricular basada en la psicología del aprendizaje y sus implicaciones para el cambio curricular. *Revista de Ciencias de la educación,* 169, 88-102.

Felman, R. A. (1996). Assessment preferences of teachers and students in various departments of the Faculty of the Arts. *Paper presentat a Northumbria Assessment Conference.* University of Northumbria at Newcastle, England, Setembre 1996.

Fermín, M. (1971). *La evaluación, los exámenes y las calificaciones.* Buenos Aires: Kapelusz.

Fernández, A. i Coll, C. (1999). *Using portfolio assessment as an instrument to improve the quality of english language teaching at teacher training colleges.* Paper presentat a ECER Conference, Finlàndia: 22-25 setembre.

Ferrer, F. (1998). *L'avaluació del sistema educatiu. Aproximació teòrica des de i per Catalunya.* Jornada sobre avaluació i educació. Vic, 17 octubre 1998. Departament d'Ensenyament: Consell Escolar de Catalunya.

Fort, R. i Lázaro, Q. (1993). ¿Enseñas o evaluas?. *Aula de Innovación educativa*, 20, 31-36.

Fox, D. (1983). Personal theories of teaching. *Studies in Higher Education*, 8, 151-163.

Fullana Noell, J. (1995). *La investigació sobre l'èxit i el fracàs escolar des de la perspectiva dels factors de risc.* Tesi doctoral. Girona: Universitat de Girona.

Gairín, J.(1990). *Las actitudes en educación: un estudio sobre educación matemática.* Barcelona: Boixareu universidades.

Galindo Morales, R. (1998). La didáctica de las Ciencias Sociales desde la perspectiva de la teoría de Shulman sobre el conocimiento didáctico del contenido. Una propuesta para la formación inicial. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, Geografía y historia*, 18, 85-92.

García, J.M. (1989). *Bases pedagógicas de la evaluación.* Madrid: Síntesis.

García Hoz, V. (ed). (1996). *Enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria.* Madrid: Rialp.

Garwin, J.W, Butcher, L.A, Stefani, L.A, Tariq V.N, Lewis, H.R, Blumson, N.L, Govier, R.N. i Hill, J. A. (1995). Group Projects for first year university students: an evaluation. *Assessment and Evaluation in Higher Education.* 20 (3), 273-289.

Generalitat de Catalunya *(2001) Projecte Argo.* (online)
http://www.xtec.es/argo/dossier/index.htm (15 juny de 2001).

Gibbs, G. (1992). *Asessing more students. Developing teacher.* A national staff development project funded by PCFC (The Polytecnics & Colleges funding Council).

Gibbs, G, Habeshaw, S. i Habeshaw, T. (1993). *53 interesting ways to assess your students.* (3a ed). Bristol: Techical & Education Services.

Gibbs, G. (1994). *Improving student learning. Theory and practice.* Oxford: Oxford Centre of Staff Development.

Gibbs, G. (2000). *Evaluación y mejora de la docencia universitaria.* (CD-ROM): Primer congreso internacional de docencia universitaria e innovación. Barcelona: 26-28 de Juny de 2000.

Giné, N, Maruny, Ll. i Muñoz, E. (1997). *Una canya o un pal? El pensament de l'alumnat sobre l'ESO. B*arcelona: ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Giné, N. i Parcerisa, A. (1999). Evaluar: algo más que acreditar. *Aula de Innovación Educativa,* 80, 51-53.

Gobierno de Navarra (1995) *La evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria.* Navarra: Zubillaga.

Goetz, J.P. i LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Gómez, I. i Mauri, T. (1996). La funcionalidad del aprendizaje en el aula y su evaluación. *Cuadernos de Pedagogía*, 188, 28-32.

Gonzalez- Cabanach, R. (ed). (1996). *Psicología de la Instrucción. (Volum II). Componentes cognitivos y afectivos del aprendizaje escolar*. Barcelona: EUB.

Gravett, S. (1996). *The assessment of learning in higher education: guiding principles*. SAJHE/SATHO, 10 (1), 77-81.

Gros, B. i Romañá, T. (1995). Evaluar. A *Ser Profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Universitat de Barcelona.(capítol 3), pàg. 35-42.

Guirao, M. (1997). *La referencia criterial en la evaluación de las ciencias naturales en educación secundaria.* A H. Salmeron, D. González i R. López (Ed). VII Jornadas sobre la L.O.G.S.E. Evaluación Educativa. Universidad de Granada. Granada: LINO.

Hargreaves, D.H. (1977). The process of typication in classroom interaction: models and methods. *British Journal Educational Psychology*, 47, 274-284.

Hargreaves, D. (1978). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Narcea. (1ed. 1978).

Hernández Cardona, X. (1999). Teoría de juegos y didáctica de las Ciencias Sociales. *Aula de Innovación Educativa,* 80, 17-24.

Hernández Pina, F. (1996). La evaluación de los alumnos en el contexto de la evaluación de la calidad de las universidades. *Revista de Investigación Educativa*, 14 (2), 25-52.

Hounsell, D.J. (1987). Essay writting and the quality of feedback. A J.T.E. Richardson, M.W. Eysenck i D. Warren- Piper (eds). *Student learning: research in education and cognitive psychology.* Buckingham: Society for research in Higher Education/Open University Press. (pàg. 109-119).

Hounsell, D.J. (1997). *Assessing students'progress and performances*. Handbook d'avaluació per la Universitat d'Edinburgh.

Hounsell, D. (1994). *Assessment, learning and teaching: good practice and changing practices*. Presentat a QSC Conference on changing patterns os student assessment and examination. London 14 de gener de 1994.

Hounsell, D. i Mc Cune, V. (1999; en premsa). *Student learning and communicative expertise in oral presentations linked to written assignments*. Paper intern presentat en Academic Discourse Research Group celebrat el 18 de novembre a Escòcia: Universitat d'Edinburgh.

Hidalgo, E. (1996). La evaluación en la educación secundaria obligatoria en el nuevo sistema educativo en Andalucía. *Revista de Investigación Educativa*, 14 (2), 51-71.

Ibánez, T. (1997). *Psicologia social de l'ensenyament*. Barcelona: UOC.

Imbernón, F. (1993). Reflexiones sobre la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje (de la medida a la evaluación). *Aula de Innovación educativa,* 20, 5-7.

Joughin, G. (1998). Dimensions of oral assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol.23, núm. 4, 367-378.

Jorba, J. i Sanmartí, N. (1993). La función pedagógica de la evaluación. *Aula de innovación educativa. vol.* 20, 20-25.

Jorba, J. i Sanmartí, N. (1994). *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de evaluación contínua*. Barcelona: Ministerio de Educación y Cultura. Servicio de publicaciones del MEC.

Jussim, L. (1986). Self fulfilling prophecies: a theorical and integrative review. A *Psychological Review,* 93, 429-445.

Kawecki, I. i Marcinkowska, B.(1999). *Classroom Assessment of Children'Artworks*. Paper presentat a ECER , Lathi (Finlàndia), 22-26 setembre de 1999.

Keller, D, Ng, S, Tse, H. i Wong, T. (1996). An examination of the interrelationships between workload, study time, learning approaches and academic outcomes. *Studies in Higher Education*, 21 (3), 347-357.

Kember, D. Harrinson, S, Wong, E. i Promfret (1996) An Examination of the interrelationship between workload, study time, learning approaches and academic outcomes. *Studies in Higher Education*, 21 (3), 347- 357.

Knight, P. (1995). *Assessment for Learning in Higher Education*. London: Kogan Page.

Kniveton, B. (1996). Student perceptions of assessment methods. *Assessment and Evaluation in Higher Education,* vol.21, núm. 3, 229-237.

Kremer, J. (1998). *Assessing the learning process. The case of student discussion groups*. Paper presentat al Seminari Teaching and Learning Process a la University of Luton, 21 d'octubre de 1998.

Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica.* Barcelona: Paidós.

La Vanguardia. (2000). Programa 2000-2004. (Divendres 18 de febrer de 2000).

Lacasa, P. (1996). Familias y escuelas: ¿dos caras de una misma moneda?. *Cultura y Educación,* 4. 5-10.

Lai, P. i Biggs, J. (1994). Who benefits from mastery learning? *Contemporary Educational Psychology,* 19, 13-23.

Lama, A. M, López, M, Sánchez, M.R. (1994). Una experiencia de evaluación en el marco de la LOGSE. *Aula de Innovación Educativa*, 22, 62-65.

Lambert, D. (1990). *Geography assessment: a guide and resource for teachers*. Great Britain: Cambridge University Press.

Lauforcade, P.D. (1976). *Evaluación de los aprendizajes*. Buenos Aires: Kapelusz.

León Rubio, J.M. i Muñoz García, F.J. (1992) Incidencia de la evaluación académica sobre la salut de los estudiantes universitarios. *Revista de Psicología General y Aplicada,* 45 (4), 429-437.
L.O.G.S.E. Ley 1/1990 de 3 de octubre (B.O.E. de 4 de octubre de 1990).

Lohman. D. F. (1993). Teaching and Testing to develop fluid abilities. *Educational Researcher,* 22, (7), 1-23.

López Feal. R. (1986). *Construcción de instrumentos de medida en ciencias conductuales y sociales.* Barcelona: Alamex.

Loste, M. A. (1995). Las unidades didácticas en el curriculum de ciencias sociales de la enseñanza secundaria obligatoria. *Iber didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia*, 4, 7-17.

Lowman, J. (1987). Giving students feedback. En M.G. Weimer (ed). *Teaching large classes well.* London: Kogan Page.

Llopis, C. (1996). *Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Secundaria.* Madrid: Narcea.

Marchesi, A. i Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio.* Madrid: Alianza Editorial.

Marco, M. J. i Cubero, M. (1997). El aprendizaje en la edad adulta: reflexiones sobre el qué y el cómo de la evaluación. *Cultura y Educación,* 6/7, 31-38.

Martín, E. i Mauri, T. (1996). La atención a la diversidad como eje verterbador de la educación secundaria. A E. Martín i T. Mauri (coord). *La atención a la diversidad en la educación secundaria. Barcelona:* ICE/Horsori.

Martín, E. i Tirado, V. (coord) (1997). *La orientación educativa y profesional en la educación secundaria.* Barcelona: Universitat de Barcelona/ Horsori.

Martínez- Otero, V. (1996). Factores determinantes del rendimiento académico en enseñanza media. *Psicologia Educativa,*4, 13-23.

Martínez- Olmo, F. (1999). Com es pot començar a millorar l'avaluació. *Guix*, 250, 5-8.

Marton, F. (1988). Describing and improving learning. A R.R. Smeck (ed). *Learning strategies and learning styles* New york: Plenum Press. (pàg. 53-82).

Marton, F. Dall'Alba, G. i Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research,* 19, 277-300.

Marton, F, Hounsell D.J. i Entwistle, N.J. (1996) *The Experience of Learning* (2n ed). Edinburgh: Scottish Academic Press.

Marton, F. i Säljö, R. (1996). Approaches to learning. A F. Marton, D.J. Hounsell i N.J. Entwistle (eds) *The Experience of Learning* (2n ed). Edinburgh: Scottish Academic Press.

Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y al práctica de la enseñanza. A M.J. Rodrigo i col. *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.

Mateo, J, Escudero, T, De Miguel, M. Ginés, J. i Rodríguez, S. (1996). *Evaluación del profesorado de secundaria*. Barcelona: Cedecs.

Mauri, T. (1993). ¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? La naturaleza activa y constructiva del conocimiento. A C. Coll i col. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó. (p. 65-99).

Mauri, T., Valls, E i Gómez, I. (1992). *Els continguts escolars. El tractament del curriculum.* Barcelona: Graó/ ICE de la Universitat de Barcelona.

Mauri, T. & Miras, M. (1996). *L'avaluació en el centre escolar*. Barcelona: Graó /ICE de la Universitat de Barcelona.

Miles, M. i Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook.* Beverly Hills, CA: Sage publications.

Miller, C.M.L. i Parlett, M. (1974). *Up to the mark: a study of the examination game.* Guilford: SRHE Open University press.

Minguez Álvarez, C. (1995). Investigación educativa y perfeccionamiento del profesorado. A J. García Galindo. *Innovación educativa en la universidad.* Málaga: ICE.

Ministerio de Educación y Cultura. (1989). *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria I.* Madrid.

Ministerio de Educación y Cultura (1992). *Ciencias Sociales, Geografía e Historia.* Secundaria Obligatoria. Madrid.

Ministerio de Educación y Cultura (1996). *Evaluación en la ESO*. Madrid.

Ministerio de Educación y Cultura (1998). *Dictamen sobre la enseñanza de las humanidades en la educación secundaria.* Conferencia de Educación, Grupo de trabajo.

Mir, B. (1999). Y después del examen, ¿qué?. Evaluación y comunicación en el aula. *Aula de Innovación Educativa,* 80, 74-76.

Miras, M. i Solé, I. (1981). L'altra cara de l'avaluació. *Guix*, 45-46, 17-21.

Miras, M. (1996). Aspectos afectivos y relacionales en los procesos de interacción educativa. A A. Barca, J.A. González Pienda; R. González Cabanach y J. Escoriza (ed). *Psicología de la Instrucción, Componentes contextuales y relacionales del aprendizaje escolar.* (Vol 3). pàg. 45-75.

Miras, M. i Onrubia, J. (1997). Factors psicològics implicats en l'aprenentatge escolar: les característiques individuals. A C. Coll (coord.) *Psicología de la instrucció.* Barcelona: Ediuoc.

Monereo, C. (1995). Estrategias para aprender a pensar bien. *Cuadernos de Pedagogía,* 237, 8-14.

Monereo, C. (coord). (1998). *Estratègies d'aprenentatge: L'ensenyament d'estratègies d'aprenentatge dins les programacions escolars* (Volum 2). Barcelona: EDIUOC.

Monereo, C. (1999). Enseñar a aprender y a pensar en la educación secundaria: las estrategias de aprendizaje. A C. Coll (coord*) Psicología de la Instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria.*Barcelona: Horsori/ ICE.

Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. i Pérez Cabaní, M.L. (1994). *Las estrategias de enseñanza aprendizaje*. Barcelona: Graó.

Monereo, C., Barberà, E., Castelló, M i Pérez Cabaní, M.L (1996). Orientación y tutoría educativa en el ámbito de las estrategias de aprendizaje. A. Bizquerra. *Manual de orientación y estrategias de aprendizaje.* Barcelona: Praxis.

Monereo, C. (coord); Barberà, E, Castelló, M i Pérez Cabaní, M.L. (2000). *Tomar apuntes: un enfoque estratégico*. Madrid: Antonio Machado Libros.

Monogràfic (1993). "Evaluar las evaluaciones". *Cuadernos de Pedagogía,* 219, p. 7-45.

Monogràfic (1996)"¿Evaluar no es calificar?. *Investigación en la Escuela,* 30.

Monogràfic (1997). "Evaluar, mejor que dar notas. *Cuadernos de Pedagogía,* 259, p. 50-58.

Monogràfic (1999). La ESO cuestionada. *Aula de innovación educativa*, 86, 5- 8.

Nicholls, T. i Smith, P. (1996). *Assessment as communication in the learning of students & tutors.* Presentat a the Northumbria Asessment Conference: "changing assessment to improve learning". Newcastle: University of Northumbria. 4-6 de Setembre de 1996.

Northwest regional educational laboratory. *Assessment and Evaluation.* http://www.nwrel.org/eval/index.html. (9 de març de 1999)

Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation d'apprentissage. *Cashiers Pédagogiques*, 280, 47-64.

Núñez Pérez, J.C. i González Pumariega, S. (1996). Procesos motivacionales y aprendizaje. A J.A. González- Pienda (ed). *Psicología de la Instrucción. Componentes cognitivos y afectivos del aprendizaje escolar* (Vol.2). Barcelona: EUB.

Onrubia, J. (1993). La atención a la diversidad en la ESO. Algunas reflexiones y criterios psicopedagógicos. *Aula de Inovación Educativa*, 12, 45-49.
Pagès, J. (1992). La didáctica de las ciencias sociales, el curriculum y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación,* 13.

Pagès, J. (1994). Per què i què ensenyar i aprendre ciències socials a finals del segle XX? *Perspectiva Escolar*, 182, 9- 20.

Pagés, J. (1997). El curriculo de ciencias sociales. A C. Coll. *Cuadernos de Formación del Profesorado. Educación Secundaria*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona.

Pagès, J. (1997). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En C. Coll. *Cuadernos de Formación del Profesorado. Educación Secundaria*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona.

Pagès, J. (1998). La reforma de la enseñanza de las humanidades. El punto de vista de la Asociación universitaria del profesorado de didáctica de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciéncias Sociales, Geografía e Historia*, 16, 83-86.

Pagès, J. (2000). La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 24, 33-44.

Pardo Merino, A. i Olea Díaz, J. (1993). Desarrollo cognitivo- motivacional y rendimiento académico en la segunda etapa de EGB y BUP. *Estudios de Psicología,* 49, 21-32.

Patton, M.Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation.* Beverly Hills: Sage publications.

Patton, M.Q. (1990). Designing qualitative studies. A *Qualitative evaluation and methods.* Newbury Park: Sage publications. (capítol 5).

Percival, F. i Ellington, H. (1993). *A Handbook of Educational Technology.* London: Kogan Page.

Pérez Cabaní, M. L. (1997) *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el curriculum.* Barcelona: Horsori- UdG.

Pérez Cabaní, M. L. (2001). El aprendizaje escolar desde el punto de vista del alumno: los enfoques de aprendizaje. A C. Coll, J. Palacios i A. Marchesi (comp). *Psicología de la educación escolar.* Madrid: Alianza (en premsa).

Pérez Cabaní, M.L. i Terradellas, M. R. (1996a). *L'évaluation de la qualité des apprentissages des étudiants universitaires. Une expérience a l'université de Girona.* Comunicació presentada en: Xè Colloque ADMEE Europe. "Dix années de travaux en évaluation: Quelles lignes de Force? Quelles perspectives?". Université Pierre Mendès. Grenoble (França).

Pérez Cabaní, M.L. i Terradellas, M.R. (1996b). *Enseñar, aprender y evaluar lo aprendido en la universidad.* Comunicació presentada a les Jornadas de Formación del Profesorado Universitario y Calidad de Enseñanza, celebrat a Leoia, Universidad del País Vasco, 21-23 de novembre.

Pérez Cabaní, M.L. i Carretero, R. (1998). *La incidencia de las decisiones de profesores y alumnos respecto a la evaluación del aprendizaje en la educación secundaria.* Comunicació presentada en el Congrés "Projecte Alfa". Las concepciones de profesores y alumnos sobre el aprendizaje y la enseñanza y su influencia en el cambio educativo. Universidad Autónoma de Madrid. 10-14 novembre 1998.

Pérez Cabaní, M. L. i Rafel, E. (1999). *Assessing the quality of learning in Higher education.* Paper presentat al congrés organitzat per l' EARLI (8th European Conference) celebrat a Suècia, 24-28 d'Agost de 1999.

Pérez Cabaní, M. L., Carretero i Rafel, E. (1999). *Concepciones de los docentes sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad.* Paper presentat en el III Congrés de Psicología y Educación celebrat a Santiago de Compostela del 7 al 9 de setembre de 1999.

Pérez Cabaní, M. L., Carretero i Rafel, E. (1999). *Assessment for the quality of learning in higher education.* Paper presentat a ECER 99 celebrat a Lahti (Finlàndia) 22 al 26 de setembre de 1999.

Pérez Cabaní, M. L, Batllori, R., Del Carmen, Ll, Carretero, R. i Rafel, E. (1999). *Anàlisi de les decisions que prenen els professors d'educació secundària sobre l'avaluació i la seva incidència en les decisions que prenen els alumnes per estudiar.* Comunicació presentada a la I Jornada d'intervenció educativa i atenció a la diversitat. 26-27 de novembre de 1999. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.

Pérez Cabaní, M. L., Carretero, R., Palma, M. i Rafel, E. (2000). La evaluación de la calidad del aprendizaje en la universidad. *Infancia y Aprendizaje, 91*, 5-30.

Pérez Cabaní, M.L; Carretero, R. i Rafel, E. (2000). *Hacia un aprendizaje de calidad a través de la evaluación en la universidad. (CD- ROM)*. Primer congreso internacional de docencia universitaria e innovación.. Barcelona: 26-28 de Juny de 2000.

Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos*. Madrid: La Muralla.

Perrenoud, P. (1991). Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative. *Revue Mesure et évaluation en éducation*, 13, 4, 49-81.

Pozo, J.I. (1999). Aprendizaje de contenidos y desarrollo de capacidades en la educación secundaria. A C. Coll (coord). *Psicología de la Instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori/ ICE.

Pozo, J.I. i Postigo, Y. (1997). Las estrategias de aprendizaje en las diferentes areas del curriculum. A M.L.Pérez Cabaní (coord.). *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el curriculum.* Girona: Horsori i Universitat de Girona.

Pozo, J.I i Sheuer, N. (1999). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas: A I Pozo i C. Monereo (coord). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.

Plata, J. (1996). La evaluación del aprendizaje geográfico. *Iber didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia,* 9, 97-105.

Punt Diari (2000). Dossier. Els exàmens a exàmen. *En Suplement Presència.* (11-06-2000).

Quinquer, D. (1997). La evaluación de los aprendizajes en ciencias sociales. En C. Coll. *Cuadernos de Formación del Profesorado. Educación Secundaria.* Barcelona: ICE Universitat de Barcelona.

Quinquer, D. (1999). Modelos y enfoques sobre la evaluación: el modelo comunicativo. *Aula de Innovación Educativa*, 80, 54-57.

Race, P. (1994). *Principles of Asessment:* Seminari produït pel treball del grup "assessment issues group of the open learning". Foundation University of Glamorgan (Pontypridd).

Race, P. (1996). The Art of Assessing. *The New Academic,* 4 (3) 1-12.

Rafel, E. (1996). L'avaluació dels processos d'aprenentatge. Per què encara existeixen els exàmens?. *El Mirall Unidireccional*, 3, 24-29.

Rafel, E. (1998) *Incidència de l'explicitació funcional dels objectius d'aprenentatge sobre els processos motivacionals a la universitat.* Treball de recerca presentat al Programa de Doctorat del departament de Psicologia, Universitat de Girona, setembre 1998.

Ramsden (1988a). Studying learning, improving teaching. A P. Ramsden (ed). *Improving learning: new perspectives.* London: Kogan Page. (13-31).

Ramsden, P. (1988b). Context and Strategy. Situational Influences on Learning. A R.R. Schmeck, *Learning strategies and learning styles.* New York: Plenum.

Ramsden, P. (1992). *Learning to Teach in Higher Education.* London: Kogan Page.

Reeve, J.M. (1994) *Motivación y emoción.* Madrid: Mc Graw Hill.

Rigol, A. (1999). Los alumnos en el centro de la evaluación: la autoregulación del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa,* 80, 60-64.

Roca i Casas, E. (1998). *L'avaluació de l'aprenentatge: algunes reflexions des de la pràctica.* Jornada sobre avaluació i educació. Vic, 17 octubre 1998. Departament d'Ensenyament: Consell Escolar de Catalunya.

Rodrigo, M.J., Rodriguez, A i Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano.* Madrid: Visor.

Rodrigo, M.J. i Arnay, J. (comp). (1997). *La construcción del conocimiento escolar.* Barcelona: Paidós.

Rodríguez, G., Gil, J. i García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa.* Málaga: Aljibe.

Rodríguez, S. (2000). *La evaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios.* (CD-ROM): Primer congreso internacional de docencia universitaria e innovación. Barcelona: 26-28 de Juny de 2000.

Rogers, C. (1987). *Psicología social de la enseñanza.* Madrid: Visor- MEC.

Rosales, J., Sánchez, E. i Cañedo, I (1998) El discurso expositivo en el aula. ¿Realmente comprenden los alumnos lo que sus profesores creen? *Infancia y aprendizaje,* 81, 65-82.

Rosenthal, R. i Jacobson, L. (1980). *Pygmalion en la escuela: expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno.* Madrid: Marova.

Rowntree, D. (1987). *Assessing students. How shall we know them?* (2ed). London: Kogan Page.

Salinas, D. (1997). La evaluación no es un callejon sin salida. *Cuadernos de Pedagogía,* 259, 44-48.

Säljö, R. (1979). Learning in the learner's perspective. *Reports form the Institute of Education,* 76,University of Göteborg.

Sambell, K; Mc Dowell, L. (1998). The construction of the hidden curriculum: messages and meanings in the assessment of student learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol.23, núm. 4 (391-403).

Sánchez, J.; Gil Pérez M. i Martínez Torregrosa, J. (1996). Evaluar no es calificar. La evaluación y la calificación en una enseñanza constructivista de las ciencias. *Investigación en la escuela*, 30, 15-26.

Sanmartí, N. (2000). Aprender una nueva manera de pensar y de aplicar la evaluación: un reto en la formación inicial del profesorado. A L. Del Carmen (coord). *Simposi sobre la Formació Inicial dels professionals de l'educació.* Girona: Universitat de Girona, 321-345.

Santos Guerra, M.A. (1993*). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Áljibe.
Sanz de Acedo, M.L. (1999). *El Portafolio: un instrumento eficaz para favorecer la participación de los estudiantes en el proceso enseñanza- aprendizaje.* Paper presentat en el III Congrés de Psicología y Educación, 8-11 setembre de 1999.

Schmeck, R.R. (1988). *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press.

Scouller, K, i Prosser, M. (1994). Students'experiences in studying for multiple choice question examinations. *Studies in Higher Education*, 19 (3), 267-279.

Scouller, K. (1998). The influence of assessment method on students'learning approaches: multiple choice question examination vs. assignment essay. *Higher Education,* vol. 35 (453-462).

Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós y Ministerio de Educación y Ciencia.

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. A R. Tyler (coord). *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally.

Smith, D.; Campbell, J i Brooker, R. (1999). The impact of students'approaches to essay writing on the quality of their essays. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol.24, núm. 3 (327-338).

Solé, I. (1993). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. A C. Coll i col. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó (pàg. 25-45).

Souto González, X.M.(1998). *Didáctica de la Geografía*. Barcelona: Ediciones del Serval.

Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid. Morata.

Stefani, L.J. (1994). Peer, self and tutor assessment: relative reliabilities. *Studies in Higher Education*, vol. 19, núm. 1, 69-75.

Steiner, G. (1990). *Aprender. Veinte escenarios de la vida diaria.* Barcelona: Herder.

Stufflebeam, D. i Shinkfield, J. (1987) *Evaluación sistemàtica. Guía teórica y práctica.* Paidós/MEC.

Tait, H. i Entwistle, N.J. (1996). Identifying students at risk through ineffective study strategies. *Higher Education.*31, 99-118.

Tamir, P. (1993). *Student Assessment: present and future trends.* Paper presentat a Cinquième Recontre Européenne de Didactique de la Biologie. Barcelona 3-5 maig de 1993.

Tang, K.C.C. (1992). Perceptions of task demand strategy attributions and student learning. *Research and development in higher education*, 15, 474-481.

Tang, C. (1993) *Effects of modes of assessment on students preparation strategies.* Paper presentat al simposium "Improving student learning" organitzat per The Oxford Centre for staff development. Oxford Polytecnic, 13-14 setembre de 1993.

Tariq, V.N.; Stefani, L.A.; Butcher, C i Heylings, J.A. (1998). Developing a new approach to the Assessment of project work. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol.23, núm. 3, 221-240.

Taylor C. (1994). Assessment for measurement or standards: the peril ans promise of large scale assessment reform. *American Educational Research Journal*, 31, 231-262.

Thomas, P.R. i Bain, J.D. (1984). Contextuals differences of learning approaches: the effects of assessment. *Human Learning*, 3, 227-240.

Thomas, P.R. i Rohwer (1986). Academic studying: the role of learning strategies. *Educational Psychologist*, vol.21, núm. 1&2 (19-41).

Tiana, A. i Muñoz, F. (1998). La educación secundaria a examen. *Cuadernos de pedagogía,* 272, 42-49.

Tirado, V. i Fernández, M. (1994). Decisiones sobre la diversidad. *Cuadernos de pedagogía,* 223, 50-54.

Trevisan, M., Sax, G. i Michael, W. (1991). The effects of the number of options per item and student ability on test validity and reability. *Educational and Psychology Measurement.* 51 (4), 829-837.

Trigwell, K. i Prosser, M.(1990). Using student learning outcome measures in the evaluation of teaching. *Research and Development in Higher Education*, 13, 390-397.

Trigwell, K. i Prosser, M. (1991). Relating approaches to study and quality of learning outcomes at the courses level. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 265-275.

Trigwell, K. i Prosser, M. (1991). Improving the quality of student learning: The influence of learning context and student approaches to learning on learning outcomes. *Higher Education,* 22, 251-266.

Trigwell, K. i Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching: a relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21 (3), 275-284.

Tyler, R.W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction.* Chicago: University of Chicago Press.

Tynjälä, P. (1999). *Examination versus Constructivist learning tasks: do learning outcomes differ?* Comunicació presentada al Congrés ECER 99, 22-25 setembre Lathi (Finlàndia).
Vacha, E.F.i Mc Bride, M.(1993). Cramming: a barrier to student success, a way to beat the system or an effective learning strategy?. *College Student Journal*, 27 (1), 2-11.

Valls, R. (1990). Vida personal y familiar de lso alumnos como introducción al estudio de la historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 4, 45-57.

Valls, E. (1993). *Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación.* Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona. Horsori.

Vayreda Duran, A. (1997) Origen de la construcció de les representacions recíproques entre professors i estudiants. A T. Ibánez (ed). *Psicologia Social de l'ensenyament.* Barcelona: UOC. (pàg. 59-121).

Vàzquez, F (1996). El análisis de contenido tematico. A F. Vazquez. *Objetivos y medios en la investigacion psicosocial.* Documento de Trabajo. Universitat Autónoma de Barcelona. (pàg. 48-60).

Vázquez, F. (1997). La distribució social del coneixement: els rols en l'ensenyament. A T. Ibánez (ed). *Psicologia Social de l'ensenyament.* Barcelona: UOC. (pàg. 15-55).

Vila, I, Sánchez- Candamio, M., Bosch, A., Lleonart, A. i Novella, A. (1996). Las representaciones sociales de las familias sobre la infancia y la educación. Comunicación al *congreso The Piaget- Vygotsky &The Growing Mind.* Ginebra: 11-15 setembre.

Vila, I. (1998). El espacio social en la construcción compartida del conocimiento. *Educar*, 22-23, 55-98.

Vila, I. (1998). *Família, escuela y comunidad.* Barcelona: ICE Universitat de Barcelona/ Horsori.

Villa, J.L. i Alonso Tapia, J. (1997). La evaluación del aprendizaje: criterios informales utilizados por los profesores. *Revista de Ciencias de la educación*, 171, 349-370.

Villar, E.; Gras, M.E. i Rafel, E. (1997). Modelització dels processos d'aprenentatge en l'educació superior. A E. Villar (de). *Línies de recerca i d'innovació docent dins l'àmbit de l'educació superior.* Girona: Universitat de Girona, (pàg. 217-243).

Virta, A. (1999). *Essay-type answer as indicators of students'thinking and knowledge structures.* Paper presentat a ECER Conference, Finlàndia, 22-25 setembre de 1999.

Vizcarro, C. (1998). La evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje: la evaluación tradicional y sus alternativas. A C. Vizcarro i J. Leon (ed). *Nuevas tecnologías para el aprendizaje.* Madrid: Pirámide.

Watkins, D. (1982). Factors influencing the study methods of australian tertiary students. *Higher Education* 11, 369-380.

Woodward, H. (1998). Reflective journals and portfolios: learning through assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 23, núm. 4 (415-423).

Zabala, A. (1993). Los enfoques didàcticos. A C. Coll (ed). *El constructivismo en el aula.* Barcelona: Graó.

Zabala, A. (1995). *La pràctica educativa. Com ensenyar.* Barcelona: Graó.

Zeidner, M. (1994). Reactions of students and teachers towards key facets of classroom testing. *School Psychology International* (SAGE), 15, 39-53.

ANNEX 1.

Consideracions generals de l´etapa de l´ Educació secundària obligatòria.

1) El curriculum de l'educació secundària obligatòria

1.1. Establert pel Ministerio de Educación y Ciencia (publicat BOE.).

Referencia: 1991/23242
Rango: real decreto
Oficial-número: 1345/1991
Disposición-fecha: 06-09-1991
Departamento: Ministerio de educación y ciencia
Publicación-fecha: 13-09-1991
Boe-numero: 220/1991
Pagina: 30228
Título: real decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el **curriculo de la educación secundaria obligatoria**.

Posterior-ref: dictada de conformidad, sobre implantación anticipada de enseñanzas de educación secundaria obligatoria: orden de 28 de febrero de 1996 (ref. 96/05094).se modifican los arts. 6, 12 y los anexos, por real decreto 1390/1995, de 4 de agosto (ref. 95/20997). Dictada de conformidad, regulando la adaptación del curriculo de la educación fisica: orden de 10 de julio de 1995 (ref. 95/17207).
se regula la obtención del titulo de graduado en educación secundaria por adultos, por orden de 17 de noviembre de 1993 (ref. 93/28080).
Dictada en virtud del art. 18, regulando los programas de diversificación curricular durante el periodo de implantación anticipada: resolución de 28 de mayo de 1993 (ref. 93/14616).

Indice: centros de enseñanza
comunidades autónomas
educación secundaria obligatoria

Texto: la ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenacion general del sistema educativo determina, en su articulo cuarto, que constituyen elementos integrantes del curriculo los objetivos, contenidos, métodos y criterios de evaluacion de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades en los que se organiza la practica educativa. Dispone tambien que corresponde al gobierno fijar los aspectos básicos del curriculo o enseñanzas minimas para todo el estado, mientras es competencia de las administraciones educativas establecer el curriculo. Por tanto, una vez definidas las enseñanzas minimas Correspondientes a la educacion secundaria obligatoria por el real decreto 1007/1991, de 14 de junio, procede establecer el curriculo para el ambito de competencia del Ministerio de educacion y ciencia.

Como ya se ha apuntado, los objetivos educativos, los contenidos, los criterios de evaluacion y la metodologia son los elementos constitutivos del curriculo. A traves de los mismos se manifiestan los propositos educativos del curriculo. Ahora bien, en el ambito de su responsabilidad y dentro del marco del ordenamiento educativo, los profesores contribuyen tambien a determinar tales propositos educativos cuando, a traves de los proyectos de etapa, de las programaciones y de su propia practica docente proceden a concretar y desarrollar el curriculo.

El curriculo que se incluye en el anexo del presente real decreto requiere pues una ulterior concrecion por parte de los profesores en diferentes momentos. Es preciso, ante todo, que los equipos docentes elaboren para la correspondiente etapa proyectos curriculares de caracter general, en los que el curriculo establecido se adecue a las circunstancias del alumnado, del centro educativo y de su entorno sociocultural. Esta concrecion ha de referirse principalmente a la distribucion de los contenidos por ciclos, a las lineas generales de aplicacion de los criterios de evaluacion, a las adaptaciones curriculares, a la metodologia y a las actividades de caracter didactico. Finalmente, cada profesor, en el marco de estos proyectos, ha de realizar su propia programacion, en la que se recojan los procesos educativos que se propone desarrollar en el aula.

La necesidad de asegurar un desarrollo integral de los alumnos en esta etapa y las propias expectativas de la sociedad coinciden en demandar un curriculo que no se limite a la adquisicion de conceptos y conocimientos academicos vinculados a la ense¥anza mas tradicional, sino que incluya otros aspectos que contribuyen al desarrollo de las personas, como son las habilidades practicas, las actitudes y los valores.

La educacion social y la educacion moral constituyen un elemento fundamental del proceso educativo, que han de permitir a los alumnos actuar con comportamientos responsables dentro de la sociedad actual y del futuro, una sociedad pluralista, en la que las propias creencias, valoraciones y opciones han de convivir en el respeto a las creencias y valores de los demas.
la amplitud del curriculo asi definido tiene su reflejo en la especificacion, en cada una de las areas, de tres tipos de contenidos: los de conceptos, relativos tambien a hechos y principios; los de procedimientos, y, en general, variedades del <saber hacer> teorico o practico; y los referidos a actitudes, normas y valores. En este ultimo aspecto, junto a los de orden cientifico, tecnologico y estetico, se recogen, en toda su relevancia, los de caracter moral, que impregnan toda la educacion.

El caracter integral del curriculo significa tambien que a el se incorporan elementos educativos basicos que han de integrarse en las diferentes areas y que la sociedad demanda, tales como la educacion para la paz, para la salud, para la igualdad entre los sexos, educacion ambiental, educacion sexual, educacion del consumidor y educacion vial.

En el presente real decreto se recogen asimismo los objetivos correspondientes a la etapa de educacion secundaria ogligatoria y a las distintas areas que en la misma se han de impartir, asi como los contenidos y criterios de evaluacion correspondientes a cada una de ellas y los principios metodologicos generales de la etapa.

Los objetivos de la etapa y de las distintas areas, asi como los criterios de evaluacion son los regulados por el real decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas minimas correspondientes a la educacion secundaria obligatoria. Los contenidos recogen los incluidos en las enseñanzas minimas del citado real decreto y los completan hasta definir la integridad del curriculo en este aspecto. La metodologia educativa, que no forma parte de las ense¥anzas minimas, pero si del curriculo, se define asimismo en el anexo al presente real decreto.

Los contenidos no han de ser interpretados como unidades tematicas, ni, por tanto, necesariamente organizados en el mismo orden en el que aparecen en este real decreto. No constituyen tampoco unidades didacticas diferentes los tres apartados en que se presentan: conceptos, procedimientos y actitudes. Su organizacion en estos tres apartados tiene la finalidad de presentar de manera analitica unos contenidos de diferente naturaleza, que pueden y deben estar presentes a traves de diferentes unidades didacticas, en distintos momentos y mediante diferentes actividades. Los proyectos y programaciones Curriculares que realicen los equipos docentes han de incluir los tres tipos de contenidos recogidos en el curriculo, pero no tienen por que estar organizados necesariamente en estos tres apartados.

Los criterios de evaluacion constan de un enunciado y de una breve explicacion del mismo y estan fijados por areas para el conjunto de la etapa. El comentario que acompa¥a al enunciado de cada criterio contribuye a su interpretacion en el contexto de otros elementos del curriculo, y tiene un proposito de flexibilizacion, ya que estos criterios nunca han de ser entendidos de manera rigida. En todo caso, han de ser aplicados en el marco global del curriculo, teniendo en cuenta los objetivos y contenidos de la correspondiente area. Los criterios de evaluacion establecen el tipo y grado de aprendizaje que se espera que los alumnos hayan alcanzado con respecto a las capacidades indicadas

En los objetivos generales. El nivel de cumplimiento de estos objetivos en relacion con los criterios de evaluacion fijados no ha de ser medido de forma mecanica, sino con flexibilidad, teniendo en cuenta la situacion del alumno, el ciclo educativo en el que se encuentra, y tambien sus propias caracteristicas y posibilidades. Ademas, la evaluacion cumple fundamentalmente una funcion formativa, al ofrecer al profesorado unos indicadores de la evolucion de los sucesivos niveles de aprendizaje de sus alumnos, con la consiguiente posibilidad de aplicar mecanismos correctores de las insuficiencias advertidas. Por otra parte, esos indicadores constituyen una fuente de informacion sobre el mismo proceso de enseñanza. De esta forma, los criterios de evaluacion vienen a ser un Referente fundamental de todo el proceso interactivo de enseñanza y aprendizaje.

La etapa de educacion secundaria obligatoria recoge los dos a¥os de extension de la educacion obligatoria y gratuita fijados en la ley organica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenacion general del sistema educativo. Esta extension ha permitido configurar una etapa educativa nueva, respecto al sistema educativo anterior, con caracteristicas propias. Esa novedad y caracter especifico deben quedar reflejados en los contenidos cirriculares de la etapa. El sentido de la etapa de educacion secundaria obligatoria y sus contenidos estan regidos por las finalidades que la ley fija para este tramo educativo, en el que hay que asegurar la unidad y coherencia curricular. A esto han de contribuir los profesores responsables de la etapa, trabajando en equipos docentes coordinados.

Los procesos educativos en esta etapa, igual que en otros momentos, se hallan estrechamente relacionados con los procesos de desarrollo de los alumnos. La unidad y el sentido de esta etapa educativa se corresponden con el momento evolutivo de los alumnos entre los doce y los dieciseis años. Son años que coinciden con la preadolescencia y la primera adolescencia, y en los que los alumnos experimentan importantes cambios fisiologicos y psicologicos.

La configuracion de la educacion secundaria obligatoria como una etapa, sin que se produzca una interrupcion a los catorce años, pretende ofrecer una respuesta educativa unitaria a los adolescentes en tal periodo, aportando los elementos educativos de orden cognitivo, afectivo, social y moral que les permitiran desarrollarse de forma equilibrada e incorporse a la sociedad con autonomia y responsabilidad.

El horizonte educativo en esta etapa, en suma, es el de promover la autonomia de los alumnos, no solo en los aspectos cognitivos o intelectuales, sino tambien en su desarrollo social y moral. Esa autonomia culmina, en cierto modo, en la construccion de la propia identidad, en el asentamiento de un autoconcepto positivo y en la elaboracion de un proyecto de vida, vinculado a valores, en el que se reflejen las preferencias de los adolescentes, y tambien su capacidd de llevarlo a cabo. A ello ha de contribuir el curriculo y toda la accion educativa, tanto la desarrollada en cada una de las areas concretas, cuanto la ejercida a traves de la tutoria de la orientacion educativa.

los intereses de los alumnos, su motivacion, e incluso sus aptitudes se diferencian progresivamente a lo largo de esta etapa. Aun conservando un fuerte caracter comprensivo, la educacion secundaria obligatoria debe permitir y facilitar itinerarios educativos distintos, que se correspondan con esos intereses y aptitudes, y en los que se concreten los aspectos propedeuticos y orientadores, sobre todo del ultimo ciclo de la etapa.

La atencion a esa diversidad, tal y como se recoge en este real decreto, tiene varios aspectos. Queda reflejada, ante todo, y para la generalidad de los alumnos, en las materias optativas, con peso lectivo creciente al final de la etapa.

En el ultimo año, ademas, el alumno ha de elegir dos areas de entre estas cuatro: <musica>, <tecnologia>, <educacion plastica y visual> y <ciencias de la naturaleza>. Por otro lado, las <matematicas>, en ese mismo cuarto a¥o, pueden ser cursadas de acuerdo con dos opciones distintas que se relacionan mas estrechamente con itinerarios educativos diferentes en los estudios posteriores.

Las adaptaciones curriculares, que han de realizarse igualmente en otras etapas para alumnos con necesidades educativas especiales, constituyen otra via de atencion a la diversidad. Las necesidades educativas especiales, a veces permanentes, detectadas y atendidas ya en la educacion primaria, aparecen en alumnos que, por cualquier razon, estan en situacion no solo diversa, sino de desventaja en su capacidad de aprender. En la educacion secundaria obligatoria ha de proseguir la especial

atencion y la oportuna adaptacion curricular para los alumnos que, desde la etapa anterior, o en algun momento de esta etapa, presentan tales necesidades.

Por otro lado en la educacion secundaria obligatoria, para alumnos con mas de dieciseis a¥os, se preve un modo especifico de atencion a la diversidad, al poder establecerse para ellos, tras la oportuna evaluacion, diversificaciones del curriculo.

A traves de una metodologia especifica, de contenidos, e incluso de areas diferentes de las establecidas con caracter general, estas diversificaciones pretenden desarrollar en los alumnos las capacidades y objetivos educativos de esta etapa.

El real decreto establece asi mismo las condiciones en las cuales pueden realizarse esas diversificaciones personalizadas, regulando, en todo caso, la obligatoriedad para el alumno de cursar tres areas del curriculo basico y tambien materias de los ambitos social y linguistico y cientifico-tecnologico.

Finalmente en este real decreto se recoge que para los alumnos que no alcancen los objetivos de esta etapa se desarrollaran programas educativos de garantia social, con contenidos de formacion basica y profesional, que les permitan incorporarse a la vida activa o proseguir estudios adecuados a sus intereses, especialmente de formacion profesional especifica de grado medio.

En su virtud, a propuesta del Ministerio de educacion y ciencia, previo informe del consejo escolar del estado, y previa deliberacion del consejo de ministros en su reunion del 6 se septiembre de 1991,dispongo:

Articulo 1. El presente real decreto constituye el desarrollo, para la educacion secundaria obligatoria, de lo dispuesto en el apartado tres del articulo cuatro de la ley organica 1/1990, de 3 de octubre, e integra lo establecido en el real decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas minimas correspondientes a la educacion secundaria obligatoria.
Art. 2. El presente real decreto sera de aplicacion en el ambito territorial de gestion del Ministerio de educacion y ciencia.
Art. 3. 1. La educacion secundaria obligatoria comprendera cuatro años academicos, desde los doce a los dieciseis años de edad de los alumnos, y se organizara en dos ciclos de dos años cada uno.
2. Los alumnos se incorporaran a la educacion secundaria obligatoria, tras haber cursado la educacion primaria, en el año natural en el que cumplan doce años de edad, salvo que hubieran permanecido en la educacion primaria un año mas de los seis establecidos, en virtud de lo dispuesto en el articulo 11 del real decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas minimas correspondientes a la educacion primaria.

Art. 4. Con el fin de desarrollar las capacidades a las que se refiere el articulo 19 de la ley organica 1/1990, de 3 de octubre, los alumnos deberan alcanzar a lo largo de la educacion secundaria obligatoria **los objetivos siguientes:**
a) comprender y producir mensajes orales y escritos con propiedad, autonomia y creatividad en castellano, en su caso, en la lengua propia de su comunidad autonoma, y al menos en una lengua extranjera, utilizandolos para comunicarse y para organizar los propios pensamientos, y reflexionar sobre los procesos implicados en el uso del lenguaje.
b) interpretar y producir con propiedad, autonomia y creatividad mensajes que utilicen codigos artisticos, cientificos y tecnicos, con el fin de enriquecer sus posibilidades de comunicacion y reflexionar sobre los procesos implicados en su uso.
c) obtener y seleccionar informacion utilizando las fuentes en las que habitualmente se encuentra disponible, tratarla de forma autonoma y critica, con una finalidad previamente establecida y transmitirla a los demas de manera organizada e inteligible.
d) elaborar estrategias de identificacion y resolucion de problemas en los diversos campos del conocimiento y la experiencia, mediante procedimientos intuitivos y de razonamiento logico, contrastandolas y reflexionando sobre el proceso seguido.
e) formarse una imagen ajustada de si mismo, de sus caracteristicas y posibilidades, y desarrollar actividades de forma autonoma y equilibrada, valorando el esfuerzo y la superacion de las dificultades.
f) relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo con actitudes solidarias y tolerantes, superando inhibiciones y prejuicios, reconociendo y valorando criticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminacion basada en diferencias de raza, sexo, clase social, creencias y otras caracteristicas individuales y sociales.
g) analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades, en especial los relativos a los derechos y deberes de los ciudadanos, y adoptar juicios y actitudes personales con respecto a ellos.
h) conocer las creencias, actitudes y valores basicos de nuestra tradicion y patrimonio cultural, valorarlos criticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas.
i) analizar los mecanismos basicos que rigen el funcionamiento del medio fisico, valorar las repercusiones que sobre el tienen las actividades humanas y contribuir activamente a la defensa, conservacion y mejora del mismo como elemento determinante de la calidad de vida.
j) conocer y valorar el desarrollo cientifico y tecnologico, sus aplicaciones e incidencia en su medio fisico y social.
k) conocer y apreciar el patrimonio cultural y contribuir activamente a su conservacion y mejora, entender la diversidad linguistica y cultural como un derecho de los pueblos y de los individuos, y desarrollar una actitud de interes y respeto hacia el ejercicio de este derecho.
l) conocer y comprender los aspectos basicos del funcionamiento del propio cuerpo y de las consecuencias para la salud individual y colectiva de los actos y las decisiones personales, y valorar los beneficios que suponen los habitos del ejercicio fisico, de la higiene y de una alimentacion equilibrada, asi como el llevar una vida sana.

Art. 5. 1. A los efectos de lo dispuesto en este real decreto, se entiende por curriculo de la educacion secundaria obligatoria el conjunto de objetivos, contenidos, metodos pedagogicos y criterios de evaluacion que han de regular la practica docente en dicha etapa.

2. El curriculo de la educacion secundaria obligatoria es el que se incluye en el anexo del presente real decreto.
Art. 6. 1. Las **areas de la educacion secundaria obligatoria** seran las siguientes:
a) <ciencias de la naturaleza>.
b) <ciencias sociales, geografia e historia>.

c) <educacion fisica>.
d) <educacion plastica y visual>.
e) <lengua castellana y literatura>.
f) <lenguas extranjeras>.
g) <matematicas>.
h) <musica>.
i) <tecnologia>.
2. A las areas citadas en el apartado anterior se añadira en la comunidad autonoma de las islas baleares el area de <lengua catalana y literatura>.
3. Las areas mencionadas seran cursadas por los alumnos a lo largo de los dos ciclos de la etapa. No obstante, en el cuarto año de la etapa los alumnos habran de elegir dos entre las cuatro areas siguientes:
a) <ciencias de la naturaleza>.
b) <educacion plastica y visual>.
c) <musica>.
d) <tecnologia>.
4. El area de <matematicas>, que sera cursada por todos los alumnos, se organizara en el cuarto curso en dos variedades diferentes, cuyo contenido respectivo se explicita en el anexo del presente real decreto.
5. Los centros educativos podran organizar las enseñanzas del area de ciencias de la naturaleza en cada uno de los cursos del segundo ciclo de la etapa en dos materias diferentes: <biologia y geologia> y <fisica y quimica>.
6. La educacion moral y civica, la educacion para la paz, para la salud, para la igualdad entre los sexos, la educacion ambiental, la educacion sexual, la educacion del consumidor y la educacion vial estaran presentes a traves de las diferentes areas a lo largo de toda la etapa, tal como se especifica en el anexo del presente real decreto.
7. Los contenidos incluidos bajo el epigrafe <la vida moral y la reflexion etica>, dentro del area de <ciencias sociales, geografia e historia>, se organizaran como materia en el ultimo curso de la etapa, sin perjuicio de los restantes contenidos del area que habran de impartirse en dicho curso.
art. 7. 1. Ademas de las areas mencionadas en el articulo anterior, el curriculo comprendera materias optativas, cuya presencia, junto con las previsiones de opcionalidad contenidas en el articulo anterior, permita responder a los intereses y necesidades del alumnado, ampliar las posibilidades de su orientacion, facilitar su transicion a la vida activa y contribuir al desarrollo de las capacidades generales a las que se refieren los objetivos de la etapa.
2. Con objeto de responder a las finalidades expuestas en el apartado anterior, la oferta de materias optativas de los centros, en cada curso y a lo largo de la etapa, debera ser suficientemente diversa y equilibrada. Entre las materias optativas se incluiran en todo caso una segunda lengua extranjera durante toda la etapa, una materia de inciacion profesional en el segundo ciclo y cultura clasica al menos en un curso del segundo ciclo.
3. El numero de materias optativas que hayan de cursar los alumnos y el horario correspondiente se determinaran en el contexto de lo dispuesto en el articulo 8. Del presente real decreto. En todo caso, las materias optativas tendran un horario lectivo creciente a lo largo de la etapa.
4. Las materias optativas podran establecerse a propuesta de los centros o por decision del Ministerio de educacion y ciencia, al que competera en el primer supuesto la aprobacion de las propuestas citadas.
Art. 8. El horario de las diferentes areas y materias en la educacion secundaria obligatoria sera establecido por el Ministerio de educacion y ciencia.
Art. 9. 1. Los centros docentes concretaran y completaran el curriculo de la educacion secundaria obligatoria mediante la elaboracion de proyectos curriculares de etapa, cuyos objetivos, contenidos, metodologia y criterios de evaluacion respondan a las necesidades de los alumnos.
2. Los proyectos curriculares de etapa deberan contener una adecuacion de los objetivos generales de la etapa al contexto socioeconomico y cultural del centro y a las caracteristicas del alumnado, criterios metodologicos de caracter general, decisiones sobre el proceso de evaluacion y en materia de optatividad y de diversificacion curricular.
3. Los proyectos curriculares de etapa incluiran asimismo la distribucion por ciclos de los objetivos, contenidos y criterios de evaluacion de la etapa.dicha distribucion no debera variar para un mismo grupo de alumnos a lo largo de la educacion secundaria obligatoria.
4. Los proyectos curriculares de etapa que realicen los respectivos equipos de profesores formaran parte de la programacion de las actividades docentes de cada centro y se incorporaran a la programacion general correspondiente.
5. El Ministerio de Educacion y Clencia fomentara la elaboracion de materiales que favorezcan el desarrollo del curriculo y dictara disposiciones que orienten el trabajo del profesorado en este sentido.
Art. 10. Los profesores desarrollaran programaciones de su actividad docente de acuerdo con el curriculo de la educacion secundaria obligatoria y en consonancia con el respectivo proyecto curricular de etapa.
Art. 11. La funcion tutorial y orientadora que forma parte de la funcion docente se desarrollara a lo largo de toda la etapa.
2.El profesor tutor de un grupo de alumnos tendra la responsabilidad de coordinar tanto la evaluacion cuanto los procesos de enseñanza y de aprendizaje, asi como la funcion de orientacion personal de los alumnos, con el apoyo, en su caso, de los servicios de orientacion del centro.
3. La orientacion educativa sera especialmente atendida en el segundo ciclo de la etapa y reforzada en el ultimo año con objeto de que los alumnos alcancen la preparacion necesaria para realizar al final de esta etapa las opciones academicas y profesionales mas acordes con sus capacidades e intereses.
Art. 12. 1. La evaluacion se llevara a cabo teniendo en cuenta los objetivos educativos, asi como los criterios de evaluación establecidos en el curriculo.
2. **La evaluacion del aprendizaje** de los alumnos sera continua e integradora, aunque diferenciada segun las distintas areas y materias optativas del curriculo.
3. La evaluacion de las materias que resulten de desglosar un area del curriculo se integrara en la evaluacion del area.
Art. 13. 1. La evaluacion sera realizada por el conjunto de profesores del respectivo grupo de alumnos, coordinados por el profesor tutor de dicho grupo y asesorados por el servicio de orientacion del centro.
dichos profesores actuaran de manera colegiada a lo largo del proceso de evaluacion y en la adopcion de las decisiones resultantes de dicho proceso.

2. Los profesores evaluaran tanto los aprendizajes de los alumnos como los procesos de enseñanza y su propia practica docente en relacion con el logro de los objetivos educativos del curriculo. Igualmente evaluaran el proyecto curricular emprendido, la programacion docente y el desarrollo real del curriculo en relacion con su adecuacion a las necesidades educativas del centro y a las caracteristicas especificas de los alumnos.
3. Al termino del primer ciclo y de cada uno de los cursos del segundo ciclo, y como consecuencia del proceso de evaluacion, se decidira acerca de la promocion de los alumnos al ciclo o curso siguiente.
Art. 14. 1. En el contexto del proceso de evaluacion continua, cuando el progreso de un alumno no responda a los objetivos programados, los profesores adoptaran las oportunas medidas de refuerzo educativo y, en su caso, de adaptacion curricular.
2. En el marco de dichas medidas, al final del primer ciclo y del tercer curso, se decidira si el alumno promociona o no al ciclo o curso siguiente, oidos el alumno y sus padres. La decision adoptada ira acompañada, en su caso, de medidas educativas complementarias encaminadas a contribuir a que el alumno alcance los objetivos programados.
Art. 15. 1. El conjunto de profesores al que se refiere el articulo 13 podra decidir la promocion, desde el primer ciclo al segundo o desde el tercer curso al cuarto, de aquellos alumnos que, habiendo sido evaluados negativamente en algunas de las areas, hubieran alcanzado en terminos globales los objetivos educativos del respectivo ciclo o curso. En este supuesto se tendra en cuenta la madurez del alumno y sus posibilidades de progreso en los estudios posteriores. El mismo criterio se utilizara al termino de la etapa para reconocer al alumno el derecho a obtener el titulo de graduado en educacion secundaria.
2. La decision de que un alumno permanezca un a¥o mas en un ciclo o curso podra adoptarse una vez al termino del primer ciclo o de alguno de los cursos del segundo ciclo.
3. El Ministerio de educacion y ciencia establecera las condiciones en las que, excepcionalmente, la decision a la que se refiere el apartado anterior pueda adoptarse una segunda vez, al final de un ciclo o curso distinto, oidos el alumno y sus padres.
Art. 16. El Ministerio de educacion y ciencia dictara las normas de procedimiento pertinentes en materia de evaluacion y promocion de los alumnos.
Art. 17.
1. En la educacion secundaria obligatoria podran realizarse adaptaciones curriculares que se aparten significativamente de los contenidos y criterios de evaluacion del curriculo, dirigidas a alumnos con necesidades educativas especiales. Tales adaptaciones podran consistir en la adecuacion de los objetivos educativos, la eliminacion o inclusion de determinados contenidos y la consiguiente modificacion de los criterios de evaluacion, asi como en la ampliacion de las actividades educativas de determinadas areas curriculares.
2. Las adaptaciones curriculares a las que se refiere este articulo tenderan a que los alumnos alcancen las capacidades generales propias de la etapa de acuerdo con sus posibilidades.
3. Las adaptaciones curriculares citadas estaran precedidas, en todo caso, de una evaluacion de las necesidades educativas especiales del alumno y de una propuesta curricular especifica.
4. El Ministerio de educacion y ciencia deteminara las condiciones en las que los alumnos con necesidades educativas especiales que no obtengan el titulo de graduado en educacion secundaria podran acceder a una formacion adaptada que les cualifique para su incorporacion al mundo del trabajo.
Art. 18. 1.para alumnos con mas de dieciseis a¥os podran establecerse diversificaciones del curriculo, previa evaluacion psicopedagogica, oidos los alumnos y sus padres, y con el informe de la inspeccion educativa.
2. Las diversificaciones del curriculo tendran como objetivo que los alumnos adquieran las capacidades generales propias de la etapa. Para ese fin, el curriculo diversificado incluira, al menos, tres areas del curriculo basico e incorporara, en todo caso elementos formativos del ambito linguistico y social, asi como elementos del ambito cientifico-tecnologico.
3. El programa de diversificacion curricular para un alumno debera comportar una clara especificacion de la metodologia, contenidos y criterios de evaluacion personalizados.
4. El Ministerio de educacion y ciencia dictara disposiciones que orienten la realizacion de las diversificaciones curriculares a las que se refiere este articulo.
Art. 19. 1. Los alumnos que al termino de la educacion secundaria obligatoria hayan alcanzado los objetivos de la misma recibiran el titulo de graduado en educacion secundaria, que facultara para acceder al bachillerato y a la formacion profesional especifica de grado medio.
2. Todos los alumnos, en cualquier caso, recibiran una acreditacion del centro educativo, en la que consten los a¥os cursados y las calificaciones obtenidas en las distintas areas y materias. Esta acreditacion ira acompa¥ada de una orientacion sobre el futuro academico y profesional del alumno, que en ningun caso sera prescriptiva y que tendra caracter confidencial.
Art. 20.
1. Para los alumnos que, habiendo cumplido al menos los dieciseis a¥os, no hubieran alcanzado los objetivos de esta etapa se organizaran programas especificos de garantia social, con objeto de proporcionarles una formacion basica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios, en los terminos establecidos por el articulo 23 de la ley organica 1/1990, de 3 de octubre.
2. El Ministerio de educacion y ciencia regulara los programas especificos de garantia social, promovera convenios con otras administraciones e instituciones, publicas o privadas, para su realizacion y facilitara recursos materiales y personales que contribuyan a la eficacia de dichos programas.
Art. 21. Las ense¥anzas del area de la <religion catolica> y la organizacion de actividades de estudio para los alumnos que no cursen tal area se ajustaran a lo dispuesto en el articulo 16 del real decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las ense¥anzas minimas correspondientes a la educacion secundaria obligatoria.

Disposiciones adicionales
Primera. El Ministerio de Educacion y Ciencia impulsara la colaboracion con las comunidades autonomas que no tengan plenas competencias en materia de educacion, con objeto de incorporar al area de las <ciencias sociales>, geografia e historia aspectos relativos a las peculiaridades culturales del ambito propio de cada comunidad autonoma. En este contexto, se presentara asimismo especial apoyo a la elaboracion de materiales que favorezcan el desarrollo del conjunto del curriculo y en especial del correspondiente al area mencionada.
Segunda. De acuerdo con las exigencias de organizacion y metodologia de la educacion de adultos, tanto en la modalidad de educacion presencial como en la de educacion a distancia, el Ministerio de Educacion y Ciencia podra adaptar el curriculo al que se refiere el presente real decreto conforme a las caracteristicas, condiciones y necesidades de la poblacion adulta.

Disposiciones finales
Primera. Se autoriza al Ministro de Educacion y Ciencia para dictar las disposiciones que sean precisas para la aplicacion de lo dispuesto en este real decreto.
Segunda. El curriculo establecido en el presente real decreto sera de aplicacion supletoria en las comunidades autonomas con competencia plena en materia de educacion, de conformidad con lo establecido en el articulo 149.3 de la constitucion.
Tercera. El presente real decreto entrara en vigor el dia siguiente al de su publicacion en el <boletin oficial del estado>.
Dado en madrid a 6 de septiembre de 1991.
Juan Carlos I.
El ministro de Educacion y Ciencia,
Javier Solana Madariaga

1.2. Establert pel Govern de la Generalitat de Catalunya (publicat D.O.G.C.).

Decret 96/1992, de 28 d´abril. DOGC 1593 del 13-05-1992.

Nota. En aquest text s'han introduït les modificacions que estableix el decret 223/1992.

D'acord amb el decret 75/1992, de 9 de març, pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de l'educació infantil, l'educació primària i l'educació secundària obligatòria a Catalunya, **correspon al govern de la Generalitat de Catalunya la definició del currículum de l'educació secundària obligatòria.**

L´educació secundària obligatòria té per **finalitat** possibilitar que tots els alumnes puguin accedir als elements bàsics de la cultura en el marc d'un desenvolupament personal complet. En aquesta etapa, els alumnes han d'adquirir els conceptes, les habilitats, les actituds i els valors que els condueixin a l'autonomia individual, a la construcció de la pròpia personalitat i a un autoconcepte positiu, per tal de ser capaços d'assumir els seus deures i exercir els seus drets. També, en aquesta etapa, s'ha de consolidar la formació que permeti als alumnes incorporar-se a la vida activa o accedir a la educació secundària postobligatòria.

Aquestes finalitats i el fet de l'extensió de l'escolaritat obligatòria a tots els nois i les noies fins als 16 anys han portat el govern de la generalitat de Catalunya a prendre les determinacions necessàries en relació amb l'estructura i les característiques del currículum d'aquesta etapa. Es consideren la comprensivitat, la flexibilitat i l'opcionalitat com a puntals fonamentals de l'organització de l'etapa que, conjuntament amb els diversos elements del disseny curricular i els professionals implicats en l'acció educativa, fan possible l'adequació del currículum tant a les diferències individuals, capacitats i necessitats dels alumnes com a les exigències del món del treball i de la societat actual. L'objectiu és, en síntesi, garantir a tots els nois i les noies les mateixes oportunitats de formació, tot respectant-ne la diversitat, i de proporcionar-los aquelles habilitats i coneixements que els permetin de poder triar entre les diferents sortides que se'ls ofereixen en acabar l'educació secundària obligatòria.

En conseqüència, el currículum que seguiran els alumnes de Catalunya a l'etapa de l'educació secundària obligatòria ha d'atendre la diversitat de necessitats, capacitats interessos que es produeixen entre els dotze i els setze anys. Diversitat que, entesa com un element positiu, demana un currículum que faciliti a tots els alumnes l'adquisició de capacitats generals al mateix temps que d'altres de més específiques. Així, ja des del procés d'experimentació de la reforma educativa a Catalunya, s'ha buscat el plantejament en un model obert i flexible, que tingui en compte l'individu, les seves característiques personals i la societat a la qual pertany.

És per això que són elements característics d'aquest model el currículum no homogeni, que preveu, a més dels continguts comuns per a tots els alumnes, uns altres d'optatius; l'organització del currículum en crèdits, que el flexibilitza i potencia l'autonomia dels centres escolars, i l'acció tutorial, que facilita l'orientació tant acadèmica com professional al noi o la noia adolescents.

El currículum dóna resposta a les demandes de la societat actual. Això comporta incloure els ensenyaments relacionats amb diferents capacitats cognoscitives, afectives, psicomotrius, d'inserció social i de relació interpersonal. En aquest sentit, cal remarcar la incorporació de la tecnologia, amb importància equivalent a altres àrees. També es considera en el currículum l'adequació de l'ensenyament a les

exigències del món del treball i es reforcen els aspectes d'orientació dels alumnes i de formació professional de base des de totes les àrees.

A més, en el currículum hi són presents els elements que ajuden l'alumne a integrar-se a la societat i al país on viu i a obrir la seva perspectiva cap a la dimensió europea i universal. Així, doncs, en aquesta etapa educativa s'haurà de poder consolidar el domini oral i escrit de la llengua catalana i adquirir la competència suficient en el seu ús social, juntament amb el coneixement d'altres llengües i cultures en un món on la comunicació i la participació tenen i tindran cada vegada més importància. També s'haurà d'aprofundir el coneixement dels signes d'identitat propis de catalunya, a través de la història, la societat, el patrimoni artístic i científic, les tradicions del país, la participació en les manifestacions sòcio-culturals i l'obertura de perspectives encaminades a iniciar els joves en la participació democràtica i cívica de les institucions socials.

L'acció tutorial juga un paper determinant en el procés educatiu perquè condueix, orienta i assessora l'alumne a l'hora de prendre decisions adequades a les seves necessitats, interessos i capacitats.

Les característiques específiques de l'evolució de l'alumne en aquesta etapa s'han tingut presents a l'hora d'establir el currículum, i els equips de professors també ho hauran de considerar a l'hora de concretar i aplicar el currículum per mitjà de l'acció educativa i la pràctica docent, els projectes curriculars d'etapa, les programacions específiques i l'acció orientadora i tutorial, d'acord amb el context i l'entorn sòcio-cultural del centre. La coordinació de l'equip docent ha de ser un element bàsic per dur a terme aquesta tasca, que ha de fer possible la coherència de cada centre educatiu. Aquesta coherència s'ha de reflectir en un projecte curricular realista i aplicable que incorpori tots els elements necessaris per dirigir les activitats educatives del centre.

Ateses aquestes finalitats, la present disposició estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria i els elements constitutius del disseny curricular: els objectius generals d'etapa i de cada àrea; els continguts d'ensenyament, amb especificació dels fets, conceptes i sistemes conceptuals, procediments, i valors, normes i actituds; els principis metodològics generals i els objectius terminals.
En virtut d'això, amb l'informe del consell escolar de catalunya, d'acord amb l'informe de la comissió jurídica assessora, a proposta del conseller d'ensenyament i amb la deliberació prèvia del govern,

Decreto:

Article 1
L'etapa d'educació secundària obligatòria s'estructura en dos cicles, de dos cursos acadèmics cada un.
Article 2
L'educació secundària obligatòria tindrà com a finalitat que l'alumne, en acabar l'etapa, assoleixi les capacitats següents:
2.1 conèixer i comprendre els aspectes bàsics del funcionament del propi cos i de les conseqüències dels actes i les decisions personals per a la salut individual i col·lectiva, i valorar els beneficis que comporten els hàbits d'exercici físic, d'higiene i d'una alimentació adequada.
2.2 formar-se una imatge ajustada d'ell mateix, de les pròpies característiques i possibilitats, per desenvolupar un nivell d'autoestima que permeti encarrilar d'una forma autònoma i equilibrada la pròpia activitat; valorar l'esforç i la superació de les dificultats, i contribuir al benestar personal i col·lectiu."
2.3 relacionar-se amb altres persones i participar en activitats de grup, adoptant actituds de flexibilitat, solidaritat, interès i tolerància, per superar inhibicions i prejudicis i rebutjar tot tipus de discriminacions degudes a l'edat, a la raça, al sexe i a diferències de caràcter físic, psíquic, social i altres característiques personals.
2.4 analitzar els mecanismes i valors que regeixen el funcionament de les societats, d'una manera especial els relatius als seus drets i deures com a ciutadà dins els àmbits socials més immediats -el centre educatiu, la població, la comarca i la nació-, que li permetin d'elaborar judicis i criteris personals, i actuar amb autonomia i iniciativa en la vida activa i adulta
2.5 analitzar els mecanismes bàsics que regeixen i condicionen el medi físic, valorar com hi repercuteixen les activitats humanes i contribuir activament a la seva defensa, conservació i millora com a element determinant de la qualitat de vida.
2.6 conèixer els elements essencials del desenvolupament científic i tecnològic, valorant les seves causes i les seves implicacions sobre la persona, la societat i l'entorn físic.

2.7 identificar i assumir com a pròpies les característiques històriques, culturals, geogràfiques i socials de la societat catalana; tenir coneixement del dret dels pobles i dels individus a la seva identitat i desenvolupar una actitud d'interès i respecte envers l'exercici d'aquest dret.
2.8 comprendre i produir missatges orals i escrits amb propietat, autonomia i creativitat, en llengua catalana i castellana i, si s'escau, en aranesa i, almenys, en una llengua estrangera, fent-los servir per comunicar-se i per organitzar els propis pensaments, i reflexionar sobre els processos implicats en l'ús del llenguatge.
2.9 interpretar i produir missatges amb propietat, autonomia i creativitat, utilitzant codis artístics, científics i tècnics, articulant-los a fi d'enriquir les pròpies possibilitats de comunicació i reflexionar sobre els processos implicats en el seu ús.
2.10 identificar problemes en els diversos camps del coneixement i elaborar estratègies per resoldre'ls, mitjançant procediments intuïtius, de raonament lògic i d'experimentació, bo i reflexionant sobre el procés seguit i el resultat obtingut.
2.11 obtenir, seleccionar, tractar i comunicar informació utilitzant les fonts en què habitualment es troba disponible, i les metodologies i els instruments tecnològics apropiats, procedint de forma organitzada, autònoma i crítica.
2.12 conèixer les creences, les actituds i els valors bàsics de la nostra tradició i el nostre patrimoni cultural, valorar-los críticament i escollir aquelles opcions que afavoreixin més el desenvolupament integral com a persones.
2.13 comprendre l'aplicació, en l'àmbit professional, dels coneixements adquirits com a preparació i orientació de la futura integració al món laboral.

Article 3

3.1 en el currículum de l'educació secundària obligatòria definit a l'annex d'aquest decret s'estableixen, per a cada àrea, els objectius generals, els continguts i els objectius terminals que determinen el tipus i el grau d'aprenentatge que, respecte dels continguts, hauran d'haver assolit els alumnes en finalitzar l'etapa.
3.2 els objectius terminals són els criteris que s'estableixen com a referència per a l'avaluació del procés d'ensenyament-aprenentatge.

Article 4

El departament d'ensenyament establirà els criteris, les instruccions i les orientacions necessàries per a l'aplicació del currículum.

Article 5

5.1 el català com a llengua pròpia de catalunya ho és també de l'ensenyament. S'utilitzarà normalment com a llengua vehicular i d'aprenentatge de l'educació secundària obligatòria.
5.2 d'acord amb els organismes representatius de la val d'aran es fixaran els àmbits d'aprenentatge i les àrees que s'impartiran en aranès en aquesta comarca.
5.3 en qualsevol cas, es respectaran els drets lingüístics individuals de l'alumne, d'acord amb la legislació vigent.

Article 6

6.1 les àrees de coneixement de l'ensenyament secundari obligatori s'organitzen en: llengua catalana, llengua castellana i literatura i llengua aranesa a la val d'aran.llengües estrangeres. Ciències de la naturalesa. Ciències socials. Educació física. Tecnologia. Educació visual i plàstica. Música. Matemàtiques. Religió (voluntària). "ciències socials" equival a l'àrea denominada "ciències socials, geografia i història" a l'article 3.1.b) del reial decret 1007/1991, de 14 de juny.
6.2 de cada una d'aquestes àrees, llevat de la de religió, hi ha uns ensenyaments de caràcter comú i obligatori per a tots els alumnes i uns altres de caràcter variable i optatiu.
6.3 l'alumne cursarà en tot l'ensenyament secundari obligatori una llengua estrangera obligatòriament, i podrà optar per una de segona.

Article 7

Els ensenyaments de cadascuna de les àrees s'organitzen, al llarg de l'etapa, en crèdits. A cada crèdit se li assignen 35 hores lectives.

Article 8

Els crèdits corresponents als ensenyaments comuns i obligatoris s'anomenen crèdits comuns.

Article 9

9.1 els ensenyaments de caràcter optatiu estan formats pels crèdits variables.
9.2 els crèdits variables tenen com a finalitat que els alumnes consolidin i ampliïn les capacitats i els coneixements propis, atenent la seva diversitat i tenint present els objectius generals d'etapa i d'àrea.
9.3 cada crèdit variable és una unitat tancada i independent de la resta de crèdits variables, llevat de les excepcions que s'autoritzin.

9.4 l'alumne tria els crèdits variables que cursarà cada trimestre, a partir de l'oferta del seu centre i amb l'ajut del tutor, el qual vetllarà perquè l'opció mantingui l'equilibri necessari.
9.5 l'oferta de crèdits variables al llarg de l'etapa es distribuirà entre les diferents àrees o àmbits globals de coneixement.
9.6 l'oferta de crèdits variables serà suficient per garantir l'optativitat dels alumnes.
9.7 amb la finalitat d'adequar l'oferta de crèdits variables als objectius generals de l'etapa, el govern de la generalitat de catalunya determinarà i regularà els ensenyaments d'alguns d'aquests crèdits.
9.8 el govern de la generalitat de catalunya establirà el procediment i les condicions d'elaboració de l'oferta de crèdits variables dels centres.

Article 10

10.1 el crèdit de síntesi és format per un conjunt d'activitats d'ensenyament-aprenentatge concebudes per comprovar si s'han aconseguit, i fins a quin punt, les capacitats formulades en els objectius generals establerts en les diferents àrees curriculars.
10.2 al llarg del crèdit, l'alumne haurà de mostrar capacitat d'autonomia en l'organització del seu treball individual, i també de cooperació i col·laboració en el treball en equip.
10.3 l'alumne farà un crèdit de síntesi cada any de l'etapa.

Article 11

El nombre i la distribució de crèdits per a cada cicle és el següent:
A) primer cicle.
Crèdits comuns:
Llengua catalana, llengua castellana i literatura: 8 crèdits (llengua catalana i literatura: 3 crèdits; llengua castellana i literatura: 3 crèdits; continguts i estructures lingüístiques comunes: 2 crèdits.).
Llengües estrangeres: 4 crèdits.
Ciències de la naturalesa: 4 crèdits.
Ciències socials: 4 crèdits.
Educació física: 4 crèdits.
Tecnologia: 4 crèdits.
educació visual i plàstica: 2 crèdits.
música: 2 crèdits.
matemàtiques: 4 crèdits.
tutoria: 2 crèdits.
crèdits de síntesi: 2 crèdits.
crèdits variables: 15 crèdits.
En l'oferta de crèdits variables del centre hi haurà 3 crèdits de religió per als alumnes que voluntàriament hi optin, i crèdits de segona llengua estrangera.
Les activitats d'estudi alternatives als ensenyaments de religió s'organitzaran en forma de crèdits que s'inclouran en el conjunt de l'oferta variable del centre, sense que es pugui incloure en l'avaluació final del cicle un apartat d'aquestes activitats alternatives a la religió.
b) segon cicle.
crèdits comuns:
llengua catalana, llengua castellana i literatura: 7
crèdits (llengua catalana i literatura: 3 crèdits; llengua castellana i literatura: 3 crèdits; continguts i estructures lingüístiques comunes: 1 crèdit).
llengües estrangeres: 4 crèdits.
ciències de la naturalesa: 4 crèdits.
ciències socials: 4 crèdits.
educació física: 4 crèdits.
tecnologia: 4 crèdits.
educació visual i plàstica: 2 crèdits.
música: 2 crèdits.
matemàtiques: 4 crèdits.
tutoria: 2 crèdits.
crèdits de síntesi: 2 crèdits.
crèdits variables: 21 crèdits.

En l'oferta de crèdits variables del centre hi haurà 3 crèdits de religió per als alumnes que voluntàriament hi optin, crèdits de segona llengua estrangera i crèdits de cultura clàssica.

Les activitats d'estudi alternatives als ensenyaments de religió s'organitzaran en forma de crèdits que s'inclouran en el conjunt de l'oferta variable del centre, sense que es pugui incloure en l'avaluació final del cicle un apartat d'aquestes activitats alternatives a la religió.
Durant el segon cicle, els alumnes hauran de cursar obligatòriament dos crèdits variables de l'àrea de llengua, un crèdit variable de llengua estrangera, un de matemàtiques i un altre de ciències socials.
El departament d'ensenyament i el consell general de la val d'aran acordaran el nombre de crèdits de llengua aranesa respectant els mínims de caràcter general.

Article 12

12.1 l'avaluació dels processos d'aprenentatge dels alumnes serà contínua, amb observació sistemàtica del procés d'aprenentatge, integradora, en relació amb el tipus de contingut de les àrees, i amb una visió globalitzada del procés d'aprenentatge de l'alumne al llarg de l'etapa.
12.2 l'avaluació dels processos d'aprenentatge dels alumnes es durà a terme en relació amb els objectius generals i els objectius terminals de cada àrea que s'estableixen a l'annex d'aquest decret.
12.3 com a conseqüència del procés d'avaluació contínua s'establiran, dins de l'horari escolar, les mesures organitzatives i els recursos pedagògics necessaris per a l'atenció a la diversitat dels alumnes i als seus diferents ritmes d'aprenentatge.

Article 13

13.1 periòdicament el conjunt de professors que han intervingut en l'ensenyament d'un alumne, coordinats pel professor tutor, actuarà de manera col·legiada com a junta d'avaluació. A les sessions de la junta d'avaluació, podran incorporar-s'hi també altres professors del centre amb
Responsabilitats de coordinació pedagògica.
13.2 la junta d'avaluació s'ha de reunir, com a mínim, amb una periodicitat trimestral per avaluar cada alumne.

Article 14

14.1 la decisió que un alumne romangui un any més a l'etapa es podrà adoptar una vegada acabat el primer cicle o en el segon cicle. Excepcionalment, aquesta decisió podrà adoptar-se una segona vegada, escoltats l'alumne, i els pares o representants legals.
14.2 aquesta decisió serà presa per la junta d'avaluació. Es podrà promocionar un alumne que hagi assolit un grau de maduresa global suficient en relació amb els objectius establerts malgrat que no hagi estat avaluat positivament en alguna de les àrees.

Article 15

Els alumnes que en acabar aquesta etapa n'hagin assolit els objectius establerts rebran el títol de graduat en educació secundària, que facultarà per accedir tant al batxillerat com a la formació professional específica de grau mitjà.

Article 16

16.1 l'acció tutorial és el conjunt d'accions educatives que contribueixen a desenvolupar i potenciar capacitats bàsiques dels alumnes, orientar-los per tal d'aconseguir la seva maduració i autonomia, i ajudar-los a prendre decisions amb vista a les opcions posteriors, de continuació d'estudis o d'entrada en el món del treball.
16.2 l'acció tutorial es programarà cada any, tenint en compte el conjunt de tota l'etapa.
16.3 l'acció tutorial l'exercirà tot el conjunt de professors que intervé en un grup d'alumnes amb la coordinació del tutor.
16.4 per dur a terme l'acció tutorial, el centre organitzarà crèdits de tutoria, on es realitzaran activitats amb tots els alumnes d'un grup i atencions individualitzades.

Article 17

17.1 els projectes curriculars que elaborin els centres han de ser prou flexibles per permetre concrecions individuals ajustades a les característiques, els ritmes d'aprenentatge i les singularitats de cada alumne, per tal que es pugui donar compliment als principis d'integració i individualització propis de l'atenció als alumnes amb necessitats educatives especials.
17.2 el departament d'ensenyament podrà també autoritzar modificacions del currículum per adequar-lo a les necessitats educatives individuals dels alumnes. En els procediments d'autorització s'haurà de tenir en compte l'opinió dels pares o tutors i dels alumes, si escau.

Disposicions finals

- 1 s'autoritza el departament d'ensenyament per dictar les disposicions que siguin necessàries per a l'aplicació del que disposa aquest decret.
- 2 aquest decret entrarà en vigor l'endemà de la seva publicació al dogc.

Barcelona, 28 d'abril de 1992

Jordi Pujol
President de la Generalitat de Catalunya

Josep Laporte i Salas
Conseller d'ensenyament

2) Recull de les finalitats, capacitats i objectius que defineixen l'etapa de l'educació secundària obligatòria.

LOGSE (llei d'ordenació general del sistema educatiu).

Article 1:
El sistema educatiu espanyol, configurat d'acord amb els principis i valors de la constitució, i basat en el respecte als drets i llibertats que s'hi reconeixen i en la llei orgànica 8/1985, de 3 de juliol, reguladora del dret a l'educació, s'orientarà a la consecució de les **finalitats** següents, previstos en l'esmentada llei:

A) el ple desenvolupament de la personalitat de l'alumne/a.
B)la formació en el respecte dels drets i llibertats fonamentals i en l'exercici de la tolerància i de la llibertat dintre dels principis democràtics de convivència.
C)l'adquisició d'hàbits intel.lectuals i tècniques de treball, així com de coneixements científics, tècnics, humanístics, històrics i estètics.
D)la capacitació per a l'exercici d'activitats professionals.
E)la formació en el respecte de la pluralitat lingüística i cultura d'espanya.
F) la preparació per participar activament en la vida social i cultural.
G) la formació per a la pau, la cooperació i la solidaritat entre els pobles.

Article 19:
L'educació secundària obligatòria contribuirà a desenvolupar en els alumnes les **capacitats** següents:
A)comprendre i expressar correctament en llengua castellana i en la llengua oficial pròpia de la seva comunitat autònoma, textos i missatges complexos, orals i escrits.
B)comprendre una llengua estrangera i expressar-s'hi de manera apropiada.
C)utilitzar en sentit crític els diversos continguts i fonts d'informació i adquirir coneixements nous amb el seu propi esforç.
D) comportar-se amb esperit de cooperació, responsabilitat moral, solidaritat i tolerància, respectant el principi de la no discriminació entre les persones.
E) conèixer, valorar i respectar els béns artístics i culturals.
F)analitzar els principals factors que influeixen en els fets socials i conèixer les lleis bàsiques de la natura.
G) entendre la dimensió pràctica dels coneixements obtinguts i adquirir una preparació bàsica en el camp de la tecnologia.
H) conèixer les creences, actituds i valors bàsics de la nostra tradició i patrimoni cultural, valorant-los críticament i escollir aquelles opcions que millor afavoreixin es seu desenvolupament integral com a persones.
I)valorar críticament els hàbits socials relacionats amb la salut, el consum i el medi ambient.
J)conèixer el medi social, natural i cultural en què actuen i utilitzar-los com a instrument per a la seva formació.

K) utilitzar l'educació física i l'esport per afavorir el desenvolupament personal.

El real decret 1007/1991, de 14 de juny, que estableix els ensenyaments mínims per a l'educació secundària obligatòria, estableix que, amb la finalitat de desenvolupar les capacitats citades, els alumnes hauran d'arribar als següents **objectius** al llarg de l'educació secundària obligatòria.

A) comprendre i produir missatges orals i escrits amb propietat, autonomia i creativitat en castellà, en la llengua pròpia de la seva comunitat autònoma, i al menys, en una llengua estrangera, utilizant-les per a comunicar-se i per organitzar els propis pensaments i reflexionar sobre els processos implicats en l'ús del llenguatge.
B) interpretar i produir en propietat, autonomia i creativitat missatges que utilitzin codis artístics, científics i tècnics, amb la finalitat d'enriquir les possibilitats de comunicació i reflexionar sobre els processos implicats en el seu ús.
C)obtenir i seleccionar informació utilitzant les fonts en els que habitualment es troba disponible, tractar-la de forma autònoma i crítica, amb una finalitat prèviament establerta i transmetre-la als demés de manera organitzada i intel.ligible.
D) elaborar estratègies d'identificació i resolució de problemes en els diversos camps de coneixement i l'experiència, mitjançant procediments intuitius i de raonament lògic, contrastant -los i reflexionant sobre el procés seguit.
E) formar-se una imatge ajustada d'un mateix, de les seves característiques i possibilitats, i desenvolupar activitats de forma autònoma i equilibrada, valorant l'esforç i la superació de les dificultats.
F) relacionar-se amb altres persones i participar en activitats de grup amb actituds solidàries i tolerants, superant inhibicions i prejudicis, reconeguent i valorant les diferències de tipus social i rebutjant qualsevol discriminació basada en diferències de raça, sexe, classe social i altres característiques individuals i socials.
G) analitzar els mecanismes i valors que regeixen el funcionament de les societats, en especial als relatius als drets i deures dels ciutadans, i adoptar judicis i actituds personals en respecte a ells.
H) conèixer les creences, actituds i valors bàsics de la nostra tradició i patrimoni cultural, valorant-los críticament i escollir aquelles opcions que millor afavoreixin es desenvolupament integral com a persones.
I) analitzar els mecanismes bàsics que regeixen el funcionament del medi físic, valorar les repercussions que tenen sobre ell les activitats humanes i contribuir activament a la defensa, conservació i millora del mateix amb elements determinants de la qualitat de vida.
J) conèixer i valorar el desenvolupament científic i tecnològic, les seves aplicacions i incidències en el medi físic i social.
K) conèixer i apreciar el patrimoni cultural i contribuir activament a la seva conservació i millora, entendre la diversitat lingüística i cultural com un dret dels pobles i dels individus, i desenvolupar una actitud d'interès i respecte cap a l'exercici d'aquest dret.
L) conèixer i comprendre els aspectes bàsics del funcionament del propi cos i de les conseqüències per a la salut individual i col.lectiva dels actes i de les decisions personals i valorar els beneficis que suposen els hàbits de l'exercici físic, de la higiene i de l'alimentació equilibrada, així com el portar una vida sana.

2- Establert pel Govern de la Generalitat de Catalunya (publicat D.O.G.C.).

Decret 96/1992, de 28 d´abril. DOGC 1593 del 13-05-1992.

Nota. En aquest text s'han introduït les modificacions que estableix el decret 223/1992.

D'acord amb el decret 75/1992, de 9 de març, pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de l'educació infantil, l'educació primària i l'educació secundària obligatòria a catalunya, **correspon al govern de la Generalitat de Catalunya la definició del currículum de l'educació secundària obligatòria.**

L´educació secundària obligatòria té per **finalitat** possibilitar que tots els alumnes puguin accedir als elements bàsics de la cultura en el marc d'un desenvolupament personal complet. En aquesta etapa, els alumnes han d'adquirir els conceptes, les habilitats, les actituds i els valors que els condueixin a l'autonomia individual, a la construcció de la pròpia personalitat i a un autoconcepte positiu, per tal de ser capaços d'assumir els seus deures i exercir els seus drets. També, en aquesta etapa, s'ha de consolidar la formació que permeti als alumnes incorporar-se a la vida activa o accedir a la educació secundària postobligatòria.

Aquestes finalitats i el fet de l'extensió de l'escolaritat obligatòria a tots els nois i les noies fins als 16 anys han portat el govern de la generalitat de catalunya a prendre les determinacions necessàries en relació amb l'estructura i les característiques del currículum d'aquesta etapa. Es consideren la comprensivitat, la flexibilitat i l'opcionalitat com a puntals fonamentals de l'organització de l'etapa que, conjuntament amb els diversos elements del disseny curricular i els professionals implicats en l'acció educativa, fan possible l'adequació del currículum tant a les diferències individuals, capacitats i necessitats dels alumnes com a les exigències del món del treball i de la societat actual. L'objectiu és, en síntesi, garantir a tots els nois i les noies les mateixes oportunitats de formació, tot respectant-ne la diversitat, i de proporcionar-los aquelles habilitats i coneixements que els permetin de poder triar entre les diferents sortides que se'ls ofereixen en acabar l'educació secundària obligatòria.

En conseqüència, el currículum que seguiran els alumnes de catalunya a l'etapa de l'educació secundària obligatòria ha d'atendre la diversitat de necessitats, capacitats interessos que es produeixen entre els dotze i els setze anys. Diversitat que, entesa com un element positiu, demana un currículum que faciliti a tots els alumnes l'adquisició de capacitats generals al mateix temps que d'altres de més específiques. Així, ja des del procés d'experimentació de la reforma educativa a catalunya, s'ha buscat el plantejament en un model obert i flexible, que tingui en compte l'individu, les seves característiques personals i la societat a la qual pertany.

És per això que són elements característics d'aquest model el currículum no homogeni, que preveu, a més dels continguts comuns per a tots els alumnes, uns altres d'optatius; l'organització del currículum en crèdits, que el flexibilitza i potencia l'autonomia dels centres escolars, i l'acció tutorial, que facilita l'orientació tant acadèmica com professional al noi o la noia adolescents.

El currículum dóna resposta a les demandes de la societat actual. Això comporta incloure els ensenyaments relacionats amb diferents capacitats cognoscitives, afectives, psicomotrius, d'inserció social i de relació interpersonal. En aquest sentit, cal remarcar la incorporació de la tecnologia, amb importància equivalent a altres àrees. També es considera en el currículum l'adequació de l'ensenyament a les exigències del món del treball i es reforcen els aspectes d'orientació dels alumnes i de formació professional de base des de totes les àrees.

A més, en el currículum hi són presents els elements que ajuden l'alumne a integrar-se a la societat i al país on viu i a obrir la seva perspectiva cap a la dimensió europea i universal. Així, doncs, en aquesta etapa educativa s'haurà de poder consolidar el domini oral i escrit de la llengua catalana i adquirir la competència suficient en el seu ús social, juntament amb el coneixement d'altres llengües i cultures en un món on la comunicació i la participació tenen i tindran cada vegada més importància. També s'haurà d'aprofundir el coneixement dels signes d'identitat propis de catalunya, a través de la història, la societat, el patrimoni artístic i científic, les tradicions del país, la participació en les manifestacions sòcio-

culturals i l'obertura de perspectives encaminades a iniciar els joves en la participació democràtica i cívica de les institucions socials.

L'acció tutorial juga un paper determinant en el procés educatiu perquè condueix, orienta i assessora l'alumne a l'hora de prendre decisions adequades a les seves necessitats, interessos i capacitats.

Les característiques específiques de l'evolució de l'alumne en aquesta etapa s'han tingut presents a l'hora d'establir el currículum, i els equips de professors també ho hauran de considerar a l'hora de concretar i aplicar el currículum per mitjà de l'acció educativa i la pràctica docent, els projectes curriculars d'etapa, les programacions específiques i l'acció orientadora i tutorial, d'acord amb el context i l'entorn sòcio-cultural del centre. La coordinació de l'equip docent ha de ser un element bàsic per dur a terme aquesta tasca, que ha de fer possible la coherència de cada centre educatiu. Aquesta coherència s'ha de reflectir en un projecte curricular realista i aplicable que incorpori tots els elements necessaris per dirigir les activitats educatives del centre.

Ateses aquestes finalitats, la present disposició estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria i els elements constitutius del disseny curricular: els objectius generals d'etapa i de cada àrea; els continguts d'ensenyament, amb especificació dels fets, conceptes i sistemes conceptuals, procediments, i valors, normes i actituds; els principis metodològics generals i els objectius terminals.
En virtut d'això, amb l'informe del consell escolar de catalunya, d'acord amb l'informe de la comissió jurídica assessora, a proposta del conseller d'ensenyament i amb la deliberació prèvia del govern,

Decreto:

Article 1
L'etapa d'educació secundària obligatòria s'estructura en dos cicles, de dos cursos acadèmics cada un.
Article 2
L'educació secundària obligatòria tindrà com a finalitat que l'alumne, en acabar l'etapa, assoleixi les capacitats següents:
2.1 conèixer i comprendre els aspectes bàsics del funcionament del propi cos i de les conseqüències dels actes i les decisions personals per a la salut individual i col·lectiva, i valorar els beneficis que comporten els hàbits d'exercici físic, d'higiene i d'una alimentació adequada.
2.2 formar-se una imatge ajustada d'ell mateix, de les pròpies característiques i possibilitats, per desenvolupar un nivell d'autoestima que permeti encarrilar d'una forma autònoma i equilibrada la pròpia activitat; valorar l'esforç i la superació de les dificultats, i contribuir al benestar personal i col·lectiu."
2.3 relacionar-se amb altres persones i participar en activitats de grup, adoptant actituds de flexibilitat, solidaritat, interès i tolerància, per superar inhibicions i prejudicis i rebutjar tot tipus de discriminacions degudes a l'edat, a la raça, al sexe i a diferències de caràcter físic, psíquic, social i altres característiques personals.
2.4 analitzar els mecanismes i valors que regeixen el funcionament de les societats, d'una manera especial els relatius als seus drets i deures com a ciutadà dins els àmbits socials més immediats -el centre educatiu, la població, la comarca i la nació-, que li permetin d'elaborar judicis i criteris personals, i actuar amb autonomia i iniciativa en la vida activa i adulta
2.5 analitzar els mecanismes bàsics que regeixen i condicionen el medi físic, valorar com hi repercuteixen les activitats humanes i contribuir activament a la seva defensa, conservació i millora com a element determinant de la qualitat de vida.
2.6 conèixer els elements essencials del desenvolupament científic i tecnològic, valorant les seves causes i les seves implicacions sobre la persona, la societat i l'entorn físic.
2.7 identificar i assumir com a pròpies les característiques històriques, culturals, geogràfiques i socials de la societat catalana; tenir coneixement del dret dels pobles i dels individus a la seva identitat i desenvolupar una actitud d'interès i respecte envers l'exercici d'aquest dret.
2.8 comprendre i produir missatges orals i escrits amb propietat, autonomia i creativitat, en llengua catalana i castellana i, si s'escau, en aranesa i, almenys, en una llengua estrangera, fent-los servir per comunicar-se i per organitzar els propis pensaments, i reflexionar sobre els processos implicats en l'ús del llenguatge.
2.9 interpretar i produir missatges amb propietat, autonomia i creativitat, utilitzant codis artístics, científics i tècnics, articulant-los a fi d'enriquir les pròpies possibilitats de comunicació i reflexionar sobre els processos implicats en el seu ús.

2.10 identificar problemes en els diversos camps del coneixement i elaborar estratègies per resoldre'ls, mitjançant procediments intuïtius, de raonament lògic i d'experimentació, bo i reflexionant sobre el procés seguit i el resultat obtingut.
2.11 obtenir, seleccionar, tractar i comunicar informació utilitzant les fonts en què habitualment es troba disponible, i les metodologies i els instruments tecnològics apropiats, procedint de forma organitzada, autònoma i crítica.
2.12 conèixer les creences, les actituds i els valors bàsics de la nostra tradició i el nostre patrimoni cultural, valorar-los críticament i escollir aquelles opcions que afavoreixin més el desenvolupament integral com a persones.
2.13 comprendre l'aplicació, en l'àmbit professional, dels coneixements adquirits com a preparació i orientació de la futura integració al món laboral.

Article 3

3.1 en el currículum de l'educació secundària obligatòria definit a l'annex d'aquest decret s'estableixen, per a cada àrea, els objectius generals, els continguts i els objectius terminals que determinen el tipus i el grau d'aprenentatge que, respecte dels continguts, hauran d'haver assolit els alumnes en finalitzar l'etapa.
3.2 els objectius terminals són els criteris que s'estableixen com a referència per a l'avaluació del procés d'ensenyament-aprenentatge.

Article 4

El departament d'ensenyament establirà els criteris, les instruccions i les orientacions necessàries per a l'aplicació del currículum.

Article 5

5.1 el català com a llengua pròpia de catalunya ho és també de l'ensenyament. S'utilitzarà normalment com a llengua vehicular i d'aprenentatge de l'educació secundària obligatòria.
5.2 d'acord amb els organismes representatius de la val d'aran es fixaran els àmbits d'aprenentatge i les àrees que s'impartiran en aranès en aquesta comarca.
5.3 en qualsevol cas, es respectaran els drets lingüístics individuals de l'alumne, d'acord amb la legislació vigent.

Article 6

6.1 les àrees de coneixement de l'ensenyament secundari obligatori s'organitzen en: llengua catalana, llengua castellana i literatura i llengua aranesa a la val d'aran.llengües estrangeres. Ciències de la naturalesa. Ciències socials. Educació física. Tecnologia. Educació visual i plàstica. Música. Matemàtiques. Religió (voluntària). "ciències socials" equival a l'àrea denominada "ciències socials, geografia i història" a l'article 3.1.b) del reial decret 1007/1991, de 14 de juny.
6.2 de cada una d'aquestes àrees, llevat de la de religió, hi ha uns ensenyaments de caràcter comú i obligatori per a tots els alumnes i uns altres de caràcter variable i optatiu.
6.3 l'alumne cursarà en tot l'ensenyament secundari obligatori una llengua estrangera obligatòriament, i podrà optar per una de segona.

Article 7

Els ensenyaments de cadascuna de les àrees s'organitzen, al llarg de l'etapa, en crèdits. A cada crèdit se li assignen 35 hores lectives.

Article 8

Els crèdits corresponents als ensenyaments comuns i obligatoris s'anomenen crèdits comuns.

Article 9

9.1 els ensenyaments de caràcter optatiu estan formats pels crèdits variables.
9.2 els crèdits variables tenen com a finalitat que els alumnes consolidin i ampliïn les capacitats i els coneixements propis, atenent la seva diversitat i tenint present els objectius generals d'etapa i d'àrea.
9.3 cada crèdit variable és una unitat tancada i independent de la resta de crèdits variables, llevat de les excepcions que s'autoritzin.
9.4 l'alumne tria els crèdits variables que cursarà cada trimestre, a partir de l'oferta del seu centre i amb l'ajut del tutor, el qual vetllarà perquè l'opció mantingui l'equilibri necessari.
9.5 l'oferta de crèdits variables al llarg de l'etapa es distribuirà entre les diferents àrees o àmbits globals de coneixement.
9.6 l'oferta de crèdits variables serà suficient per garantir l'optativitat dels alumnes.
9.7 amb la finalitat d'adequar l'oferta de crèdits variables als objectius generals de l'etapa, el govern de la generalitat de catalunya determinarà i regularà els ensenyaments d'alguns d'aquests crèdits.
9.8 el govern de la generalitat de catalunya establirà el procediment i les condicions d'elaboració de l'oferta de crèdits variables dels centres.

Article 10

10.1 el crèdit de síntesi és format per un conjunt d'activitats d'ensenyament-aprenentatge concebudes per comprovar si s'han aconseguit, i fins a quin punt, les capacitats formulades en els objectius generals establerts en les diferents àrees curriculars.

10.2 al llarg del crèdit, l'alumne haurà de mostrar capacitat d'autonomia en l'organització del seu treball individual, i també de cooperació i col·laboració en el treball en equip.

10.3 l'alumne farà un crèdit de síntesi cada any de l'etapa.

Article 11

El nombre i la distribució de crèdits per a cada cicle és el següent:

A) primer cicle.

Crèdits comuns:

Llengua catalana, llengua castellana i literatura: 8 crèdits (llengua catalana i literatura: 3 crèdits; llengua castellana i literatura: 3 crèdits; continguts i estructures lingüístiques comunes: 2 crèdits.).

Llengües estrangeres: 4 crèdits.

Ciències de la naturalesa: 4 crèdits.

Ciències socials: 4 crèdits.

Educació física: 4 crèdits.

Tecnologia: 4 crèdits.

educació visual i plàstica: 2 crèdits.

música: 2 crèdits.

matemàtiques: 4 crèdits.

tutoria: 2 crèdits.

crèdits de síntesi: 2 crèdits.

crèdits variables: 15 crèdits.

En l'oferta de crèdits variables del centre hi haurà 3 crèdits de religió per als alumnes que voluntàriament hi optin, i crèdits de segona llengua estrangera.

Les activitats d'estudi alternatives als ensenyaments de religió s'organitzaran en forma de crèdits que s'inclouran en el conjunt de l'oferta variable del centre, sense que es pugui incloure en l'avaluació final del cicle un apartat d'aquestes activitats alternatives a la religió.

b) segon cicle.

crèdits comuns:

llengua catalana, llengua castellana i literatura: 7

crèdits (llengua catalana i literatura: 3 crèdits; llengua castellana i literatura: 3 crèdits; continguts i estructures lingüístiques comunes: 1 crèdit).

llengües estrangeres: 4 crèdits.

ciències de la naturalesa: 4 crèdits.

ciències socials: 4 crèdits.

educació física: 4 crèdits.

tecnologia: 4 crèdits.

educació visual i plàstica: 2 crèdits.

música: 2 crèdits.

matemàtiques: 4 crèdits.

tutoria: 2 crèdits.

crèdits de síntesi: 2 crèdits.

crèdits variables: 21 crèdits.

En l'oferta de crèdits variables del centre hi haurà 3 crèdits de religió per als alumnes que voluntàriament hi optin, crèdits de segona llengua estrangera i crèdits de cultura clàssica.

Les activitats d'estudi alternatives als ensenyaments de religió s'organitzaran en forma de crèdits que s'inclouran en el conjunt de l'oferta variable del centre, sense que es pugui incloure en l'avaluació final del cicle un apartat d'aquestes activitats alternatives a la religió.

Durant el segon cicle, els alumnes hauran de cursar obligatòriament dos crèdits variables de l'àrea de llengua, un crèdit variable de llengua estrangera, un de matemàtiques i un altre de ciències socials.

El departament d'ensenyament i el consell general de la val d'aran acordaran el nombre de crèdits de llengua aranesa respectant els mínims de caràcter general.

Article 12

12.1 l'avaluació dels processos d'aprenentatge dels alumnes serà contínua, amb observació sistemàtica del procés d'aprenentatge, integradora, en relació amb el tipus de contingut de les àrees, i amb una visió globalitzada del procés d'aprenentatge de l'alumne al llarg de l'etapa.

12.2 l'avaluació dels processos d'aprenentatge dels alumnes es durà a terme en relació amb els objectius generals i els objectius terminals de cada àrea que s'estableixen a l'annex d'aquest decret.

12.3 com a conseqüència del procés d'avaluació contínua s'establiran, dins de l'horari escolar, les mesures organitzatives i els recursos pedagògics necessaris per a l'atenció a la diversitat dels alumnes i als seus diferents ritmes d'aprenentatge.

Article 13

13.1 periòdicament el conjunt de professors que han intervingut en l'ensenyament d'un alumne, coordinats pel professor tutor, actuarà de manera col·legiada com a junta d'avaluació. A les sessions de la junta d'avaluació, podran incorporar-s'hi també altres professors del centre amb
Responsabilitats de coordinació pedagògica.

13.2 la junta d'avaluació s'ha de reunir, com a mínim, amb una periodicitat trimestral per avaluar cada alumne.

Article 14

14.1 la decisió que un alumne romangui un any més a l'etapa es podrà adoptar una vegada acabat el primer cicle o en el segon cicle. Excepcionalment, aquesta decisió podrà adoptar-se una segona vegada, escoltats l'alumne, i els pares o representants legals.

14.2 aquesta decisió serà presa per la junta d'avaluació. Es podrà promocionar un alumne que hagi assolit un grau de maduresa global suficient en relació amb els objectius establerts malgrat que no hagi estat avaluat positivament en alguna de les àrees.

Article 15

Els alumnes que en acabar aquesta etapa n'hagin assolit els objectius establerts rebran el títol de graduat en educació secundària, que facultarà per accedir tant al batxillerat com a la formació professional específica de grau mitjà.

Article 16

16.1 l'acció tutorial és el conjunt d'accions educatives que contribueixen a desenvolupar i potenciar capacitats bàsiques dels alumnes, orientar-los per tal d'aconseguir la seva maduració i autonomia, i ajudar-los a prendre decisions amb vista a les opcions posteriors, de continuació d'estudis o d'entrada en el món del treball.

16.2 l'acció tutorial es programarà cada any, tenint en compte el conjunt de tota l'etapa.

16.3 l'acció tutorial l'exercirà tot el conjunt de professors que intervé en un grup d'alumnes amb la coordinació del tutor.

16.4 per dur a terme l'acció tutorial, el centre organitzarà crèdits de tutoria, on es realitzaran activitats amb tots els alumnes d'un grup i atencions individualitzades.

Article 17

17.1 els projectes curriculars que elaborin els centres han de ser prou flexibles per permetre concrecions individuals ajustades a les característiques, els ritmes d'aprenentatge i les singularitats de cada alumne, per tal que es pugui donar compliment als principis d'integració i individualització propis de l'atenció als alumnes amb necessitats educatives especials.

17.2 el departament d'ensenyament podrà també autoritzar modificacions del currículum per adequar-lo a les necessitats educatives individuals dels alumnes. En els procediments d'autorització s'haurà de tenir en compte l'opinió dels pares o tutors i dels alumes, si escau.

Disposicions finals

- 1 s'autoritza el departament d'ensenyament per dictar les disposicions que siguin necessàries per a l'aplicació del que disposa aquest decret.
- 2 aquest decret entrarà en vigor l'endemà de la seva publicació al dogc.

Barcelona, 28 d'abril de 1992

Jordi Pujol
President de la Generalitat de Catalunya

Josep Laporte i Salas
Conseller d'ensenyament

2) Recull de les finalitats, capacitats i objectius que defineixen l'etapa de l'educació secundària obligatòria.

LOGSE (llei d'ordenació general del sistema educatiu).

Article 1:
El sistema educatiu espanyol, configurat d'acord amb els principis i valors de la constitució, i basat en el respecte als drets i llibertats que s'hi reconeixen i en la llei orgànica 8/1985, de 3 de juliol, reguladora del dret a l'educació, s'orientarà a la consecució de les **finalitats** següents, previstos en l'esmentada llei:

A) el ple desenvolupament de la personalitat de l'alumne/a.
B)la formació en el respecte dels drets i llibertats fonamentals i en l'exercici de la tolerància i de la llibertat dintre dels principis democràtics de convivència.
C)l'adquisició d'hàbits intel.lectuals i tècniques de treball, així com de coneixements científics, tècnics, humanístics, històrics i estètics.
D)la capacitació per a l'exercici d'activitats professionals.
E)la formació en el respecte de la pluralitat lingüística i cultura d'espanya.
F) la preparació per participar activament en la vida social i cultural.
G) la formació per a la pau, la cooperació i la solidaritat entre els pobles.

Article 19:
L'educació secundària obligatòria contribuirà a desenvolupar en els alumnes les **capacitats** següents:
A)comprendre i expressar correctament en llengua castellana i en la llengua oficial pròpia de la seva comunitat autònoma, textos i missatges complexos, orals i escrits.
B)comprendre una llengua estrangera i expressar-s'hi de manera apropiada.
C)utilitzar en sentit crític els diversos continguts i fonts d'informació i adquirir coneixements nous amb el seu propi esforç.
D) comportar-se amb esperit de cooperació, responsabilitat moral, solidaritat i tolerància, respectant el principi de la no discriminació entre les persones.
E) conèixer, valorar i respectar els béns artístics i culturals.
F)analitzar els principals factors que influeixen en els fets socials i conèixer les lleis bàsiques de la natura.
G) entendre la dimensió pràctica dels coneixements obtinguts i adquirir una preparació bàsica en el camp de la tecnologia.
H) conèixer les creences, actituds i valors bàsics de la nostra tradició i patrimoni cultural, valorant-los críticament i escollir aquelles opcions que millor afavoreixin es seu desenvolupament integral com a persones.
I)valorar críticament els hàbits socials relacionats amb la salut, el consum i el medi ambient.
J)conèixer el medi social, natural i cultural en què actuen i utilitzar-los com a instrument per a la seva formació.
K) utilitzar l'educació física i l'esport per afavorir el desenvolupament personal.

El real decret 1007/1991, de 14 de juny, que estableix els ensenyaments mínims per a l'educació secundària obligatòria, estableix que, amb la finalitat de desenvolupar les capacitats citades, els alumnes hauran d'arribar als següents **objectius** al llarg de l'educació secundària obligatòria.

A) comprendre i produir missatges orals i escrits amb propietat, autonomia i creativitat en castellà, en la llengua pròpia de la seva comunitat autònoma, i al menys, en una llengua estrangera, utilizant-les per a comunicar-se i per organitzar els propis pensaments i reflexionar sobre els processos implicats en l'ús del llenguatge.
B) interpretar i produir en propietat, autonomia i creativitat missatges que utilitzin codis artístics, científics i tècnics, amb la finalitat d'enriquir les possibilitats de comunicació i reflexionar sobre els processos implicats en el seu ús.
C)obtenir i seleccionar informació utilitzant les fonts en els que habitualment es troba disponible, tractar-la de forma autònoma i crítica, amb una finalitat prèviament establerta i transmetre-la als demés de manera organitzada i intel.ligible.

D) elaborar estratègies d'identificació i resolució de problemes en els diversos camps de coneixement i l'experiència, mitjançant procediments intuitius i de raonament lògic, contrastant -los i reflexionant sobre el procés seguit.
E) formar-se una imatge ajustada d'un mateix, de les seves característiques i possibilitats, i desenvolupar activitats de forma autònoma i equilibrada, valorant l'esforç i la superació de les dificultats.
F) relacionar-se amb altres persones i participar en activitats de grup amb actituds solidàries i tolerants, superant inhibicions i prejudicis, reconeguent i valorant les diferències de tipus social i rebutjant qualsevol discriminació basada en diferències de raça, sexe, classe social i altres característiques individuals i socials.
G) analitzar els mecanismes i valors que regeixen el funcionament de les societats, en especial als relatius als drets i deures dels ciutadans, i adoptar judicis i actituds personals en respecte a ells.
H) conèixer les creences, actituds i valors bàsics de la nostra tradició i patrimoni cultural, valorant-los críticament i escollir aquelles opcions que millor afavoreixin es desenvolupament integral com a persones.
I) analitzar els mecanismes bàsics que regeixen el funcionament del medi físic, valorar les repercussions que tenen sobre ell les activitats humanes i contribuir activament a la defensa, conservació i millora del mateix amb elements determinants de la qualitat de vida.
J) conèixer i valorar el desenvolupament científic i tecnològic, les seves aplicacions i incidències en el medi físic i social.
K) conèixer i apreciar el patrimoni cultural i contribuir activament a la seva conservació i millora, entendre la diversitat lingüística i cultural com un dret dels pobles i dels individus, i desenvolupar una actitud d'interès i respecte cap a l'exercici d'aquest dret.
L) conèixer i comprendre els aspectes bàsics del funcionament del propi cos i de les conseqüències per a la salut individual i col.lectiva dels actes i de les decisions personals i valorar els beneficis que suposen els hàbits de l'exercici físic, de la higiene i de l'alimentació equilibrada, així com el portar una vida sana.

ANNEX 2.

Consideracions generals específiques de l'avaluació del procés d'ensenyament- aprenentatge a l' Educació secundària obligatòria.

Disposición-Fecha: 12-11-1992
Departamento: MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
Publicación-Fecha: 20-11-1992
BOE-Número: 279/1992
Página: 39369

Título: ORDEN DE 12 DE NOVIEMBRE DE 1992 SOBRE EVALUACION EN EDUCACION SECUNDARIA OBLIGATORIA.

REAL DECRETO 986/1991, DE 14 DE JUNIO (REF. 91/16269).
Posterior-Ref: SE REGULA EL DERECHO DE LOS ALUMNOS A UNA EVALUACION OBJETIVA, POR ORDEN DE 28 DE AGOSTO DE 1995 (REF. 95/21072) DICTADA EN VIRTUD, SOBRE CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS PARA DECIDIR LA PROMOCION Y TITULACION DEL ALUMNADO: RESOLUCION DE 28 DE MAYO DE 1993 (REF. 93/14478).

Texto: La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, establece en su artículo 22.1 que la evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria será continua e integradora.

El Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio (<Boletín Oficial del Estado>del 26), por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, dispone en su artículo 12 que el Ministerio de Educación y Ciencia, previo informe de las Comunidades Autónomas, determinará los elementos básicos de los informes de evaluación, así como los requisitos formales derivados del proceso de evaluación que sean precisos para garantizar la movilidad de los alumnos. Tales elementos básicos han sido establecidos ya por la Orden de 30 de octubre de 1992 (<Boletín Oficial del Estado> de 11 de noviembre).

Por su parte, el Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre (<Boletín Oficial del Estado> del 13), por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria precisa en sus artículos 12 y 13 el carácter de la evaluación y su ámbito que se extiende a los aprendizajes de los alumnos, a los procesos de enseñanza y a la práctica docente, en relación con los objetivos educativos del currículo. Asimismo, el citado Real Decreto en su artículo 16 encomienda al Ministerio de Educación y Ciencia la responsabilidad de dictar las normas de procedimiento pertinentes en materia de evaluación y promoción de los alumnos.

Establecido ya el curriculo de la Educación Obligatoria por los Reales Decretos antes citados y dictadas las instrucciones para la implantación anticipada del segundo ciclo en algunos centros, tal y como prevé, el artículo 21 del Real Decreto 986/1991, de 14 de junio (<Boletín Oficial del Estado> del 25), procede concretar normas de evaluación, coherentes con los objetivos que la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo y los Reales Decretos que establecen el curriculo de la etapa, asignan a la Educación Secundaria Obligatoria, a fin de que los profesores de esta etapa disponga de un instrumento que regule y facilite la evaluación de los alumnos, la de su práctica docente y la del propio proyecto curricular. Así pues, en la presente Orden se plantea una concepción de la evaluación educativa al servicio del proceso de enseñanza y aprendizaje e integrada en el quehacer diario del aula y del centro educativo. La evaluación ha de ser el punto de referencia para adoptar decisiones que afecten a la intervención educativa, a la mejora del proceso y a la adopción de medidas de refuerzo educativo o de adaptación curricular. La evaluación se concibe como un proceso que debe llevarse a cabo de forma continua y personalizada, que ha de tener por objeto tanto los aprendizajes de los alumnos como los procesos de enseñanza.

Por ello, este Ministerio, previo informe del Consejo Escolar del Estado, dispone:

Primero.-La presente Orden será de aplicación en los centros públicos y privados situados en el ámbito territorial de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia que impartan las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria establecida en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

I. Carácter de la evaluación

Segundo.-1. La evaluación del aprendizaje de los alumnos será continua e integradora, aunque diferenciada serán las distintas áreas o materias. Continua en cuanto que está inmersa en el proceso de enseñanza aprendizaje del alumno con el fin de detectar las dificultades en el momento en que se producen, averiguar sus causas y, en consecuencia, adaptar las actividades de enseñanza aprendizaje.
2. El carácter integrador de la evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria exige tener en cuenta las capacidades generales establecidas para la etapa, a través de los objetivos de las distintas áreas y materias.

Tercero.-1. Los profesores evaluarán los aprendizajes de los alumnos en relación con el logro de los objetivos educativos establecidos en el curriculo, teniendo en cuenta los criterios de evaluación.
2. Los referentes de la evaluación continua serán los objetivos generales de la etapa y los de cada una de las áreas, así como los criterios de evaluación establecidos, con carácter general, en el Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, adaptados al contexto del centro y a las características del alumnado, y secuenciados, para cada ciclo, en el Proyecto Curricular de Etapa.
3. En el Proyecto Curricular deberán, asimismo, especificarse las situaciones, estrategias e instrumentos de evaluación más adecuados que ayuden a valorar los logros conseguidos y establecerse los instrumentos para la participación de los alumnos en el proceso de la evaluación a través de la autoevaluación y la evaluación conjunta.
Cuarto.-El claustro de profesores aprobará, en el Proyecto Curricular, los criterios de promoción de sus alumnos, en el marco de lo dispuesto en el artículo 15.1 del Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre.
Quinto.-La evaluación será realizada por el conjunto de profesores del respectivo grupo de alumnos, coordinados por el profesor tutor del grupo, y asesorados por el Departamento de orientación del Centro. Dichos profesores actuarán de manera colegiada a lo largo del proceso de evaluación y en la adopción de las decisiones resultantes del proceso. La toma de decisiones en el proceso de evaluación se realizará en la forma que determinen los respectivos Proyectos Curriculares de los Centros.
Sexto.-1. El Profesor tutor de un grupo de alumnos tendrá la responsabilidad de coordinar tanto la evaluación cuanto los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como la función de orientación personal de los alumnos, con el apoyo, en su caso, del Departamento de Orientación del Centro.
2. La función de orientación será desempeñada de manera continua y, muy especialmente, en aquellos momentos de mayor dificultad, o que impliquen toma de decisiones por parte del alumno, tales como los cambios de etapa, la elección de optativas, la incorporación a la vida activa o la decisión del itinerario académico o profesional a seguir.

II. Documentos de evaluación.

Séptimo.- Las observaciones relativas al proceso de evaluación se consignarán en los documentos que regula la Orden de 30 de octubre de 1992 por la que se establecen los elementos básicos de los informes de evaluación, de las enseñanzas de regimen general reguladas por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, así como los requisitos formales derivados del proceso de evaluación que son precisos para garantizar la movilidad de los alumnos, de acuerdo con las instrucciones que allí se establecen y con las que determina la presente Orden. La valoración sobre el progreso del alumno en el aprendizaje se expresará mediante la escala de calificaciones: Sobresaliente, Notable, Bien, Suficiente e Insuficiente.
Octavo.-1. Toda la información relativa al proceso de evaluación se recogerá, de manera sintética, en el expedienteacadémico del alumno, que se ajustará en su contenido al modelo que figura en el anexo I. En el expediente académico figurarán, junto a los datos de identificación del Centro y los datos personales del alumno, la fecha de matrícula, los resultados de la evaluación, las decisiones de promoción y titulación y, en su caso, las medidas de adaptación y diversificación curricular.

2. Las calificaciones obtenidas por el alumno en el primer ciclo y en el tercer curso de la etapa se consignarán en el expediente académico una vez adoptada la decisión de promoción o, en el caso del cuarto curso, al finalizar su escolaridad. Igualmente, la superación de las áreas o

materias con calificación negativa del ciclo o curso anterior se reflejará en el expediente académico una vez evaluadas positivamente.

Noveno.-1. Al término del primer ciclo y de cada uno de los cursos del segundo ciclo, se recogerán en las actas, que a tal efecto se cumplimentarán en la última sesión de evaluación, las calificaciones obtenidas por los alumnos. Las actas, que se ajustarán en su contenido al modelo que figura en el anexo II, incluirán también las decisiones de promoción y permanencia, y, en la correspondiente al cuarto curso, la propuesta para la expedición del Título de Graduado en Educación Secundaria.

2. En acta complementaria se recogerán las calificaciones positivas que, según lo establecido en el punto vigésimo de esta Orden, expresen la superación de los objetivos correspondientes áreas o materias del ciclo o curso anterior.

3. Asimismo, en la última sesión de evaluación del primer año del primer ciclo se recogerá en acta la calificación correspondiente a la materia optativa cursada por el alumno en ese curso.

Décimo.-1. Los expedientes académicos y las actas de evaluación se guardarán en la Secretaría del Centro, siendo el Secretario responsable de su custodia y de las certificaciones que se soliciten. Estos documentos se conservarán en el Centro, mientras ,este exista. Las Direcciones Provinciales proveerán las medidas adecuadas para su conservación o traslado, en caso de suspensión del mismo.

2. A partir de los datos consignados en las actas se elaborará un Informe de los resultados de la evaluación final de los alumnos, según el anexo III. Una copia del mismo será remitida al Servicio Provincial de Inspección Técnica antes del 15 de julio de cada curso académico.

Undécimo.-1. El Libro de Escolaridad es el documento oficial que refleja las calificaciones y las decisiones relativas al progreso académico del alumno. Tiene, por tanto, valor acreditativo de los estudios realizados. Su contenido es el que establece la Orden de 30 de octubre de 1992.

2. La custodia del Libro de Escolaridad corresponde al Centro educativo en que el alumno se encuentre escolarizado y se entregará a éste al término de la Enseñanza Obligatoria. Esta circunstancia se hará constará en el libro, y se reflejará en el expediente personal del alumno.

Duodécimo.-1. En función de los acuerdos adoptados en la última sesión de evaluación del primer ciclo y del tercer curso de la Etapa, el profesor tutor emitirá un informe de cada alumno acerca del grado de desarrollo alcanzado en relación con los objetivos establecidos para el ciclo o curso, en el que se hará constará la decisión acerca de la promoción.

2. Cuando algún alumno no haya conseguido los objetivos establecidos para el ciclo o curso, el tutor deberá especificar en el informe las medidas educativas complementarias encaminadas a contribuir a que el alumno alcance dichos objetivos. Para ello, contará con el informe de los profesores correspondientes a cada una de las áreas en las que el alumno no haya alcanzado los objetivos programados, elaborado, en su caso, en colaboración con el Departamento de Orientación; este informe estará referido al grado de dominio de los objetivos educativos del funcionamiento de las medidas de refuerzo educativo y, en su caso, adaptación curricular adoptadas para esos alumnos.

3. Estos Informes deberán elaborarse, asimismo, al finalizar el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, acerca de aquellos alumnos para los que se adopte la decisión de permanencia un año más en ese curso.

4. Los Informes de evaluación orientarán la labor del profesorado del ciclo o curso siguiente, del mismo o de otro centro, de modo que se garantice la necesaria continuidad del proceso de enseñanza y aprendizaje de cada alumno.

5. Los informes de evaluación se conservarán en el Centro hasta que el alumno finalice su escolarización obligatoria en el mismo. Su custodia corresponde a los tutores, quienes los pondrán a disposición de los demás profesores del alumno.

6. Asimismo, se consignará en un informe de evaluación individualizado aquella información que resulte necesaria para la continuidad del proceso de aprendizaje, cuando un alumno se traslade a otro centro sin haber concluido un ciclo o curso. En estos casos, los informes se atendrán a lo que dispone el punto decimoctavo de la Orden de 30 de octubre de 1992.

Decimotercero.- Cuando un alumno se traslade a otro centro para proseguir sus estudios de Educación Secundaria Obligatoria, el centro de origen remitirá al de destino, y a petición de éste, el Libro de Escolaridad del alumno y el informe de evaluación que proceda: bien el correspondiente al final del primer ciclo, del tercer curso o, en su caso, del cuarto curso, si el traslado se produce al término de los mismos, bien el informe extraordinario a que se refiere el punto duodécimo, apartado 6, de la presente Orden, cuando el traslado se produzca sin haber concluido el primer ciclo o cualquiera de los dos cursos del segundo ciclo.

III. Desarrollo del proceso de evaluación

Decimocuarto. -Al comienzo de la Educación Secundaria Obligatoria, partiendo de la información disponible en el Centro acerca de la escolarización y el proceso de aprendizaje seguido por el alumno durante la Educación Primaria y, en su caso, de la información obtenida a través de la aplicación de distintos instrumentos de evaluación, los profesores llevarán a cabo una evaluación inicial de los alumnos para detectar el grado de desarrollo alcanzado en aspectos básicos de aprendizaje y de dominio de los contenidos de las distintas áreas.

Decimoquinto.-1. Las sesiones de evaluación, dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, son las reuniones que celebra el conjunto de profesores del respectivo grupo de alumnos, coordinados por el profesor-tutor, para valorar tanto el aprendizaje de los alumnos en relación con el logro de los objetivos educativos del curriculo, como el desarrollo de su práctica docente.

2. Para cada grupo de alumnos se realizarán, al menos, tres sesiones de evaluación a lo largo del curso, sin perjuicio de lo que establezcan los respectivos proyectos curriculares.

3. El profesor tutor de cada grupo levantará acta del desarrollo de las sesiones, en la que se hará constar los acuerdos alcanzados y las decisiones adoptadas. La valoración de los resultados derivados de estos acuerdos y decisiones constituirá el punto de partida de la siguiente sesión de evaluación.

Decimosexto.- En las sesiones de evaluación se acordará , también, la información que sobre el resultado del proceso de aprendizaje seguido y las actividades realizadas, se transmite a cada alumno y a sus padres o tutores. Dicha información versará sobre los aspectos que suponen un avance respecto al punto de partida, procurando no establecer comparaciones con los logros de los demás compañeros, y sobre el modo de superar las dificultades detectadas.

Decimoséptimo.-1. Dentro del proceso de evaluación cuando el progreso de un alumno no responda a los objetivos programados adoptarán las oportunas medidas de refuerzo educativo y, en su caso, de adaptación curricular. 2. En el contexto del proceso de evaluación continua, la valoración positiva del rendimiento del alumno en una sesión de evaluación significará que el alumno ha alcanzado los objetivos programados y superado todas las dificultades mostradas anteriormente.

Decimoctavo.-En la última sesión de evaluación, al término del primer ciclo y de cada uno de los cursos del segundo ciclo, como consecuencia del proceso de evaluación, se decidirá acerca de la promoción de los alumnos al ciclo o curso siguiente, las calificaciones obtenidas en las distintas áreas y materias optativas, así como el contenido de los informes de evaluación final de cada alumno.

IV. Promoción de alumnos.

Decimonoveno.-1. En el marco de las medidas recogidas en el punto decimoséptimo de esta Orden, al final del primer ciclo y del tercer curso se decidirá si el alumno promociona o no al curso siguiente. Antes de adoptar esta decisión, el tutor habrá recabado del alumno y sus padres o tutores la información complementaria que pueda ser de interés. La decisión final adoptada irá acompañada, en su caso, de medidas educativas complementarias encaminadas a contribuir a que el alumno alcance los objetivos programados.

2. El conjunto de profesores a los que se refiere el punto quinto de esta Orden podrá decidir la promoción desde el primer ciclo al segundo y desde el tercer curso al cuarto, de aquellos alumnos que, aun habiendo sido evaluados negativamente en algunas de las áreas, hayan desarrollado, a juicio del equipo, las capacidades que les permitan proseguir con aprovechamiento los estudios del ciclo o curso siguiente.

3. La decisión de promoción será adoptada de forma colegiada por el conjunto de profesores a través del procedimiento que se establezca en el Proyecto Curricular.

Vigésimo.-En el contexto de la evaluación continua, cuando los alumnos promocionen con evaluación negativa en alguna de las áreas o materias, la superación de los objetivos correspondientes a éstas podrá ser determinada por el profesor del área o materia respectiva del curso al que promocionan. En el caso de áreas o materias optativas que el alumno haya dejado de cursar, corresponderá la determinación de su superación al Departamento del área, en función de las medidas educativas complementarias que el equipo de profesores hubiera adoptado para que el alumno alcance los objetivos de dichas áreas o materias.

Vigésimo primero.-1. La decisión de que un alumno permanezca un año más en un ciclo o curso podrá adoptarse una vez al término del primer ciclo o de alguno de los cursos del segundo ciclo.

2. Los alumnos que hayan permanecido un año más en un ciclo o curso, continuarán, aun cuando no hayan alcanzado los objetivos programados, su gradual proceso de aprendizaje promocionando al ciclo o curso siguiente con las oportunas medidas de adaptación curricular. En el caso de que estos alumnos sean mayores de 16 años, excepcionalmente, el equipo de profesores junto con el Departamento de Orientación, oidos el alumno y sus padres y previa evaluación psicopedagógica del alumno y el informe de la Inspección Educativa, podrá establecer el oportuno programa de diversificación curricular encaminado a que el alumno alcance las capacidades generales propias de la etapa.

3. Excepcionalmente, el grupo de profesores asesorados por el Departamento de Orientación del Centro, oidos el alumno y sus padres, podrá adoptar la decisión de permanencia en un ciclo o curso una segunda vez, al final de un ciclo o curso distinto, cuando estimen que el alumno tiene posibilidades de obtener el título de Graduado en Eduación Secundaria. Esta decisión irá acompañada de las oportunas medidas educativas complementarias.

Vigésimo segundo.- Por este Ministerio se establecerá el procedimiento para realizar la evaluación de los alumnos que sigan programas individualizados de diversificación curricular.

V. Titulación

Vigésimo tercero.-1. Los alumnos que al término de la Educación Secundaria Obligatoria hayan alcanzado los objetivos de la misma recibirán el título de Graduado en Educación Secundaria, que facultará para acceder al Bachillerato y a la Formación Profesional específica de grado medio.

2. El conjunto de profesores a los que se refiere el punto quinto de esta Orden podrá proponer para la expedición del título a aquellos alumnos que, aun habiendo sido evaluados negativamente en algunas de las áreas o materias, hayan alcanzado, en términos globales, los objetivos establecidos para la etapa.

3. En relación con el apartado anterior, se considerará que el alumno ha conseguido, en término globales, los objetivos de la etapa cuando, a juicio del conjunto de profesores, haya alcanzado las capacidades que le permitan proseguir sus estudios, con garantías de aprovechamiento, en alguna de las modalidades de Bachillerato y/o en la Formación Profesional Específica de Grado Medio. Esta decisión será adoptada de forma colegiada por el conjunto de los profesores a través del procedimiento que establezca el Proyecto Curricular.

4. Por este Ministerio se establecerán las condiciones por las que podrán obtener el título de Graduado en Educación Secundaria aquellos alumnos que sigan programas individualizados de diversificación curricular.

Vigésimo cuarto.-1. En cualquier caso, al finalizar la Etapa todos los alumnos recibirán una acreditación del centro en el que concluyan sus estudios, en la que consten los años cursados y las calificaciones obtenidas en las distintas áreas y materias.

2. Dichas acreditación figurará en el libro de escolaridad del alumno y será extendida por el Secretario del Centro con el visto bueno del Director al término de la etapa.

3. Por este Ministerio se establecerán las condiciones por las cuales se extenderá la acreditación de los años cursados y las calificaciones obtenidas para aquellos alumnos que sigan programas individualizados de diversificación curricular.

Vigésimo quinto.- Al término de la etapa se formulará el consejo orientador sobre el futuro académico y profesional, a que se refiere el artículo 19.2 del Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre. este consejo orientador, que en ningún caso será vinculante, y que tendrá carácter confidencial, será firmado por el Tutor con el visto bueno del Director, y se hará llegar al alumno de forma que quede garantizada la confidencialidad que el citado Real Decreto le atribuye.

VI. Información a los alumnos y a las familias.

Vigésimo sexto.-1. Periódicamente, al menos tres veces a lo largo del curso, y cuando se den circunstancias que así lo aconsejen, el tutor informará por escrito a las familias y a los alumnos sobre el aprovechamiento académico de éstos y la marcha de su proceso educativo. A tal efecto, se utilizará la información recogida en el proceso de evaluación continua.

Trigésimo primero.- Entre los medios que pueden utilizarse para la valoración de los aspectos sometidos a evaluación pueden incluirse, entre otros, los informes de la Inspección Técnica de Educación, las aportaciones que sobre la evaluación o alguno de sus aspectos puedan aportar los distintos Seminarios o Departamentos, las opiniones de los órganos colegiados del centro, así como las opiniones formuladas por los tutores como resultado de la evaluación del aprendizaje de los alumnos.

Trigésimo segundo.- Los resultados de la evaluación del aprendizaje de los alumnos y del proceso de enseñanza servirán para modificar aquellos aspectos de la práctica docente y del Proyecto Curricular que se han detectado como poco adecuados a las características de los alumnos y al contexto del centro.

DISPOSICIONES ADICIONALES

Primera.- La evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales se regirá, con carácter general, por lo dispuesto en la presente Orden. Este Ministerio regular los procedimientos para la elaboración del dictamen de escolarización destinado a los alumnos con necesidades educativas especiales. Este documento será adjuntado a sus respectivos expedientes académicos.

Segunda.-Corresponde a la Inspección Técnica de Educación asesorar y supervisar el desarrollo del proceso de evaluación y proponer la adopción de las medidas que contribuyan a perfeccionarlo. En este sentido, los inspectores, en las visitas a los centros se reuniran con el equipo directivo, los profesores y demás responsables de la evaluación, dedicando especial atención a la valoración y análisis de los resultados de la evaluación de los alumnos y el cumplimiento de lo dispuesto en la presente Orden. Para ello se hará uso del Informe de los resultados de la evaluación final de los alumnos a que se refiere el apartado 2 del punto décimo de la presente Orden.

2) RECULL D'ARTICLES ÍNTEGRES DERIVATS DE DIFERENTS DECRETS ESTABLERTS PEL GOVERN DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA.

L'establiment d'aquest annex complementa el punt 2.4. del capítol II de la revisió teòrica titulat "Directrius normatives generals sobre l'avaluació a l'Educació Secundària Obligatòria". L'objectiu d'aquest annex és el de mostrar tot el recull d'articles de diferents decrets que fan referència a l'avaluació. Amb la intenció de presentar la normativa de manera general i ordenada, enlloc d'exposar els articles en base als decrets estipulats d'ordres i anys, s'han classificat i s'han agrupat els articles per blocs temàtics d'estudi. Considerem que d'aquesta manera podem oferir una idea global de quina és la normativa en cada un dels aspectes concrets referents a l'avaluació del procés didàctic. Amb aquesta finalitat, s'han constituït un total 9 blocs d'informació que són els següents:

1) Articles establerts que fan referència al Projecte Curricular de Centre.

Article 11 (11.3). Els projectes curriculars dels centres docents inclouran criteris per adoptar mesures organitzatives per a la millora del processos d'ensenyament- aprenentatge, de reforç i d'adequació a la diversitat d'alumnes, a partir de la informació aportada per l'avaluació"*(Decret 75/1992, de 9 de març pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de l'educació infantil, primària i l'educació secundària obligatòria a Catalunya).*

- Cada centre elaborarà el seu Projecte educatiu, i d'acord amb aquest, el Projecte curricular, el qual haurà de ser flexible i adequat a les característiques, els ritmes d'aprenentatge i la singularitat de cada alumne/a". *(Decret 75/1992, Ordre de 3 de juny de 1996, per la qual es desplega l'organització i avaluació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria).*

Article 3. Pel que fa a l'etapa de l'educació secundària obligatòria el Projecte Curricular de centre contindrà: (respecte l'avaluació): a) Els criteris generals del centre sobre avaluació; b) els criteris d'avaluació de les àrees; c) els criteris de promoció de l'alumnat i d) els criteris d'avaluació del desenvolupament i aplicació del Projecte Curricular i al pràctica docent.*(Ordre de 3 de juny de 1996, per la qual es desplega l'organització i avaluació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria).*

Article 17(17.1) Correspon al Claustre de professor/as/es del centre, en el marc del Projecte Curricular, acordar els criteris de caràcter general relatius a l'avaluació *(Ordre de 3 de juny de 1996, per la qual es desplega l'organització i avaluació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria).*

2- Articles establerts en referència a la Junta d'avaluació (Articles compresos dins l'(Ordre de 3 de juny de 1996, per la qual es desplega l'organització i avaluació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria)

Article 22 (22.1). Cada grup classe tindrà una Junta d'avaluació estable per a tot el cicle".

Article 22 (22.2.). La Junta d'avaluació actuarà com un òrgan col.legiat, i estarà integrada per un professor/a/a de cada àrea que aportarà informació respecte el procés d'aprenentatge de l'alumne/a/a en els crèdits comuns i variables de l'àrea corresponent".

Article 22 (22.5). A criteri de la Junta d'avaluació, també podran participar en les sessions d'avaluació altres professor/as/es amb responsabilitats de coordinació pedagògica i professionals (psicopedagogs, fisioterapeutes, logopedes) que intervinguin en el procés d'ensenyament- aprenentatge de l'alumnat.

Article 12. Per tal d'afavorir el màxim el desenvolupament de les capacitats de tot l'alumnat, la Junta d'avaluació vetllarà perquè aquells alumnes que assoleixin amb facilitat els objectius didàctics dels crèdits comuns realitzin activiats d'amplicació en el mateix crèdit comú i cursin els crèdits variables d'aprofundiment adequats a les seves capacitats i interessos.

Article 13. La Junta d'avaluació orientarà l'alumne/a/a que hagi manifestat dificultats en l'assoliment d'objectius d'alguna àrea- tant al llarg del curs com en el curs o cicle anteriors-perquè dins dels crèdits comuns realitzi activitats específiques de reforç o crèdits variables d'aprofundiment o d'iniciació que incloguin estratègies de reforç.

Article 21(21.3) A les sessions d'avaluació, la Junta d'avaluació adoptarà les decisions que consideri pertinents respecte les actuacions necessàries per facilitar el procés d'aprenentatge dels alumnes. *(Ordre de 3 de juny de 1996, per la qual es desplega l'organització i avaluació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria).*

Article 21 (21.4). La Junta d'avaluació determinarà les mesures educatives complementàries que el professor/a o Departament corresponent han de prendre amb aquells alumnes que presentin dificultats d'aprenentatge. Aquestes mesures han d'estar previstes en el Projecte Curricular de Centre. *(Ordre de 3 de juny de 1996, per la qual es desplega l'organització i avaluació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria).*

Article 13 (13.2). La Junta d'avaluació s'ha de reunir com a mínim, amb una periodicitat trimestral per avaluar cada alumne/a. És a dir,s'han de realitzar tres sessions d'avaluació per cada curs com a mínim, en la qual s'han d'avaluar les capacitats expressades en el Projecte Curricular d'Etapa per cada cicle o curs. *(Decret 96/1992, de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria).*

Article 14 (14.1. i 14.2.). La decisió que un alumne/a romangui un any més a l'etapa es podrà adoptar una vegada acabat el primer o en el segon cicle. Excepcionalment, aquesta decisió podrà adoptar-se una segona vegada, escoltats l'alumne/a i els pares o representants legals". " Aquesta decisió serà presa per la Junta d'avaluació. Es podrà promocionar un alumne/a que hagi assolit un grau de maduresa global suficient en relació amb els objectius establerts malgrat que no hagi estat avaluat positivament en alguna de les àrees *(Decret 96/1992, de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria).*

3- Articles establerts en referència els documents i requisits formals del procés d'avaluació.

Article 12. El departament d'Ensenyament determinarà els documents i requisists formals que s'hauran de complir en el procés d'avaluació a l'ensenyament obligatori *(Decret 75/1992, de 9 de març, pel qual s'estableix l'ordenació generals dels ensenyaments de l'educació infantil, primària i educació secundària obligatòria a Catalunya).*

Article 27. Són documents obligatoris del procés d'avaluació: les actes d'avaluació, l'expedient acadèmic i el llibre d'escolaritat de l'ensenyament bàsic, completat amb l'informe individual d'avaluació *(Ordre de 3 de juny de 1996, per la qual es desplega l'organització i avaluació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria).*

Article 27 (27.3). Els documents esmentats restaran a la secretaria del centre i el secretari/a serà el responsable de la seva custòdia i de les certificacions que se sol.licitin. En el cas de supressió d'algun centre, les Delegacions Territorials prendran les mesures corresponents per a la seva conservació o trasllat *(Ordre de 3 de juny de 1996, per la qual es desplega l'organització i avaluació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria)*

Article 28 (28.2). En acabar el primer i el segon cicle, les qualificacions obtingudes per l'alumne/a constaran en acta. Les actes s'ompliran en la darrera sessió d'avaluació i es tancaran a la fi del període lectiu ordinari del mes de juny. Les actes inclouran també les decisions de promoció de cicle i, si s'escau, la proposta per a l'expedició del títol de Graduat en Educació Secundària.*(Ordre de 3 de juny de 1996, per la qual es desplega l'organització i avaluació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria).*

Article 29 (29.1). L'expedient acadèmic és un document que té per funció recollir de manera acumulativa els resultats de l'avaluació obtinguts per l'alumne/a/ a al llarg de l'etapa *(Ordre de 3 de juny*

de 1996, per la qual es desplega l'organització i avaluació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria)

Article 29(29.2). L'expedient acadèmic conté: les dades d'identificació del centre, les dades personals de l'alumne/a/a, les dades i documentació d'incorporació de l'alumne/a/a a l'etapa, els resultats de les avaluacions finals de cicle, les decisions de promoció, les adequacions curriculars individualitzades, les observacions que la Junta d'avaluació consideri oportuna, les dades i documentació d'acabament o de sortida d'etapa i qualsevol resolució administrativa de caràcter singular que afecti l'alumne/a/a. *(Ordre de 3 de juny de 1996, per la qual es desplega l'organització i avaluació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria).*

Article 30 (30.1). El llibre d'escolaritat de l'ensenyament bàsic és el document oficial que acredita els estudis cursats per l'alumne/a/a al llarg de l'educació obligatòria, i s'hi expliciten els cursos realitzats, els resultats de l'avaluació de cada cicle i les decisions relatives a la promoció de l'alumne/a/a (*Ordre de 3 de juny de 1996, per la qual es desplega l'organització i avaluació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria).*

Article 31 (31.2). L'informe individual d'avaluació de l'alumne/a/a és el document elaborat per la persona tutora que informa sobre el grau de consecució,en una data concreta, dels objectius de cicle en les diferents àrees de curriculum. El tutor/a hi farà constar aquella informacio recollida de l'equip de professor/as/es necessària per l'adequada continuïtat del procés d'aprenentatge.*(Ordre de 3 de juny de 1996, per la qual es desplega l'organització i avaluació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria).*

4- Articles establerts en referència la Informació i comunicació del procés d'ensenyament-aprenentatge.

Article 13. Els centres docents establiran mesures de comunicació periòdica amb els pares o tutors, tant individualment com en grup, per tal de manifestar-los informats del procés d'ensenyament- aprenentatge i d'avaluació. Les associacions de pares d'alumnes seran informades dels aspectes generals d'aquests processos. (*Decret 75/1992, de 9 de marc, pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de l'educació infantil, primària i l'educació secundària obligatòria a Catalunya).*

Article 5 (5.1.) Els alumnes tenen dret a una valoració objectiva dell seu rendiment escolar, per la qual cosa se'ls ha d'informar dels criteris d'avaluació i les proves aquè seran sotmesos, d'acord amb els objectius i continguts de l'ensenyament en cada curs o període avaluable. (*Decret 226/1990, de 4 de setembre, sobre drets i deures dels alumnes dels centres de nivells no universitaris de Catalunya).*

Article 19 (19.1). Per tal d'afavorir un millor procés d'avaluació i d'integració en el procés educatiu i millorar-ne la qualitat, el professor/aat corresponent informarà a l'alumnat dels criteris d'avaluació generals del centre, de l'àrea i de cada crèdit (*Ordre de 3 de juny de 1996, per la qual es desplega l'organització i avaluació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria).*

Article 5 (5.3). Els alumnes o els seus representants legals tenen dret a reclamar contra les qualificacions de les avaluacions. Les reclamacions es formularan i es tramitaran mitjançant la Inspecció educativa d'acord amb el procediment que reglamentàriament s'estableixi i podran fonamentar-se en les causes següents: a) la inadequació de la prova proposada a l'alumne/a, als objectius i continguts de la matèria sotmesa a avaluació i al nivell previst a la programació per l'òrgan didàctic corresponent. b) la incorrecta aplicació dels criteris i procediments d'avaluació establerts. (*Decret 226/1990, de 4 de setembre, sobre drets i deures dels alumnes dels centres de nivells no universitaris de Catalunya).*

5- Articles establerts en referència a la Normativa de l'Organització dels grups.

Article 4 (4.3). L'organització dels grups d'alumnes en els crèdits comuns pot permetre l'agrupament flexible en alguna àrea. Aquest agrupament flexible suposa que la composició i organització de cada grup d'alumnes sigui revisada segons les necessitas d'aprenentatge dels alumnes d'acord amb el procés d'avaluació contínua. Això pot comportar tenir en una àrea un grup més que en les altres àrees *(Ordre de 3 de juny de 1996 per la qual es desplega l'organització i avaluació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria).*

Article 4 (4.4) L'organització de l'alumnat en grups no podrà respondre de manera estable i general a una categorització acadèmica de l'alumnat (*Ordre de 3 de juny de 1996 per la qual es desplega l'organització i avaluació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria).*

6- Articles establerts en referència a les qualificacions.

Article 18 (18.1) Les qualificacions que s'utilitzaran per expressar els resultats de l'avaluació són; excel.lent, notable, bé, suficient, insuficient. *(Ordre de 3 de juny de 1996 per la qual es desplega l'organització i avaluació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria).*

REFERENTS PER FER LA VALORACIÓ:

"En l'avaluació dels aprenentatges els referents són els objectius generals d'etapa i d'àrea i els criteris d'avaluació adaptats al context del centre i a les característiques de l'alumnat, i seqüenciats per cada cicle, en el Projecte Curricular d'Etapa (Ordre de 12 de novembre de 1992 sobre avaluació en Educació Secundària Obligatòria (BOE del 20)).

7- Articles establerts r especte la Promoció de l'alumnat a altres cursos.
(La promoció, o no promoció de l'alumnat la decideix la Junta d'Avaluació del grup d'alumnes)

Article 23 (23.1) El centre inclourà ene l seu Projecte curricular els criteris generals adoptats pel Claustre de professors/es respecte a la promoció d'alumnes. El curs escolar finalitza en juny i en aquesta etapa, no hi ha convocatòria de setembre *(Ordre de 3 de juny de 1996, per la qual es desplega l'organització i avaluació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria).*

Article 24 (24.1.) L'alumne/a que en finalitzar el primer cicle, hagi assolit un grau de maduresa global suficient en relació amb els objectius previstos en el Projecte Curricular, podrà accedir en el segon cicle, malgrat que no tingui avaluades positivament totes les àrees o tots els crèdis variables i de síntesi del cicle (*Ordre de 3 de juny de 1996 per la qual es desplega l'organització i avaluació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria).*

Article 24 (24.2) L'alumne/a que no hagi assolit un grau de maduresa global suficient en relació amb els objectius previstos, romandrà un ant més en el primer cicle. Excepcionalment la Junta d'avaluació podrà decidir que aquest alumne accedeixi al segon cicle atenent a la valoració sobre el grau de maduresa assolit i les repercussions previsibles que puguin haver-hi en la seva escolarització. (*Ordre de 3 de juny de 1996 per la qual es desplega l'organització i avaluació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria).*

Article 24 (24.3) Els alumnes que hagin romàs tres cursos en el primer cicle accediran al segon cicle encara que no hagin assolit els objectius previstos. (*Ordre de 3 de juny de 1996 per la qual es desplega l'organització i avaluació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria).*

Article25 (25.5) Els alumnes tenen dret a romandre en els centres ordinaris, cursant l'ensenyament bàsic, fins als divuit anys. *(Ordre de 3 de juny de 1996 per la qual es desplega l'organització i avaluació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria).*

Article 15 (15.1) Els centres vetllaran perquè els alumnes i les alumnes que romanguin un any més en el primer i/o en el segon cicle rebin una atenció individualitzada, i els dissenyaran un curriculum personal en funció de les seves característiques i necessitats i dels recursos disponibles en el centre. (*Ordre de 3 de juny de 1996 per la qual es desplega l'organització i avaluació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria).*

Article 22 (22.2.). Els alumnes que al finalitzar aquesta etapa hagin assolit els objectius, rebran el títol de Graduat en Educació Secundària, que facultarà per accedir al batxillerat i a la formació professional específica de grau mig. Aquesta titulació serà única.(LOGSE, Ley 1/1990 de 3 d'octubre (BOE de 4 d'octubre de 1990)).

Article 22 (22.3.). Tots els alumnes, en qualsevol cas, rebran una acreditació del centre educatiu, on constin els anys cursats i les qualificacions obtingudes a les diferents àrees. Aquesta acreditació anirà acompanyada d'una orientació sobre el futur acadèmic i professional de l'alumne, que en cap cas, serà prescriptiva i tindrà caràcter confidencial (LOGSE, Ley 1/1990 de 3 d'octubre (BOE de 4 d'octubre de 1990)).

8- Articles establerts respecte la relació entre els centres educació primària i els centres d'educació secundària. (*Ordre de 3 de juny de 1996 per la qual es desplega l'organització i avaluació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria).*

Article 20(20.1) Els centres d'educació secundària obligatòria sol.licitaran als centres d'educació primària el llibre d'escolaritat de l'alumne/a.

Article 20 (20.2). A petició del centre d'educació secundària obligatòria, els centres d'educació primària trametran també còpia de l'expedient acadèmic amb aquella informació que es consideri convenient per a la millor incorporació de l'alumne/a a la nova etapa educativa. En particular caldrà fer-ho en el cas que els alumnes que no hagin assolit de forma suficient alguns dels objectius propis de l'etapa d'educació primària.

Article 20 (20.3). Els centres d'educació secundària, en la programació d'activitats del primer trimestre del primer cicle, hauran de preveure la realització d'entrevistes entre el tutor/a del darrer cicle de l'educació primària de l'alumne/a i el tutor/a de primer cicle de l'educació secundària obligatòria, per tal de completar la informació sobre els alumnes en relació amb els seus aprenentatges.

I finalment considerem que hi han altres aspectes generals que són del tot rellevants i no han quedat contemplats en cap dels blocs temàtics que s'han exposat. És per aquest motiu que hem plantejat un nou bloc, en el qual es recullen una sèrie de consideracions generals a tenir en compte en l'avaluació del procés d'ensenyament- aprenentatge.

9- Articles establerts en referència als aspectes generals sobre l'avaluació del procés d'enseyament-aprenentatge.

Article 11 (11.1). L'avaluació de l'aprenenatge dels alumnes serà un element integrat del procés educatiu *(Decret 75/1992, de 9 de març, pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de l'educació infantil, l'educació primària i l'educacio secundària obligatòria a Catalunya).*

Article 11 (11.2) L'avaluació del procés d'aprenentatge dels alumnes s'efectuarà de forma contínua, i mitjançant procediments diversos, per tal d'oferir informació sobre el procés dels alumnes en relació amb els objectius del curriculum. (*Decret 75/1992, de 9 de març, pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de l'educació infantil, l'educació primària i l'educacio secundària obligatòria a Catalunya).*

Article 12 (12.2) L'avaluació dels processos d'aprenentatge dels alumnes es durà a terme en relació amb els objectius generals i els objectius terminals de cada etapa.*(Decret 96/1992, de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria.).*

Article 17 (17.2) En l'avaluació del procés d'aprenentatge s'ha de tenir en compte que els objectius s'assoleixen mitjançant continguts procedimentals, conceptuals i actitudinals. *(Ordre de 3 de juny de 1996 per la qual es desplega l'organització i avaluació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria).*

Article 12 (12.3) Com a conseqüència del procés d'avaluació contínua s'establiran dins l'horari escolar, les mesures organitzatives i els recursos pedagògics necessaris per a l'atenció a la diversitat dels alumnes i els seus diferents ritmes d'aprenentatge. *(Decret 96/1992, de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria.).*

Article 17 (17.4). En atenció a la diversitat de l'alumnat, l'avaluació serà individualitzada, i haurà de pendre en consideració tant els obejctius establerts com l'evolució de l'alumne/a/a a partir de la seva

situació inicial *(Ordre de 3 de juny de 1996 per la qual es desplega l'organització i avaluació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria).*

Article 26. En finalitzar l'etapa de l'educació secundària obligatòria es realizarà l'acció orientadora sobre el futur acadèmic i professional de l'alumne/a. El contingut d'aquesta acció orientadora, que no serà prescriptiva per l'alumnat, serà de caràcter confidencial .

Article 12(12.3) Com a conseqüència del procés d'avaluació contínua s'establiran dins l'horari escolar, les mesures organitzatives i els recursos pedagògics necessaris per a l'atenció a la diversitat dels alumnes i els seus diferenrs ritmes d'aprenentatge. *(Decret 96/1992, de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria.).*

ANNEX 3.

Taxonomia S.O.L.O. (Structured Observed Learning Outcomes)
Biggs i Collis (1982).

Anexo 1

Breve introducción a la taxonomía SOLO

Los estudios que han conducido al desarrollo de la taxonomía SOLO se han realizado con el objetivo de analizar la organización estructural del conocimiento en función del tipo de respuesta que un estudiante proporciona a una cuestión planteada en diferentes situaciones, contenidos, o áreas de conocimiento. En esta organización estructural del conocimiento, los autores distinguen diferentes niveles de complejidad -preestructural, uniestructural, multiestructural, relacional y abstracto-, que permiten analizar la calidad del aprendizaje desde los niveles más concretos hasta los más abstractos y complejos. Los niveles más elevados de la taxonomía corresponden a un aprendizaje más profundo, a una interpretación personal del contenido, que relaciona la tarea con situaciones alejadas del contexto inmediato, que establece relaciones con otros conocimientos relevantes y con materiales procedentes de diferentes fuentes de información. Contrariamente, los niveles inferiores de la taxonomía SOLO corresponden al tratamiento de la información de manera aislada y reproductiva (Van Rossum y Schenk, 1984; Entwistle, 1987; Biggs, 1988; Marton, 1988; Trigwell y Prosser, 1990).

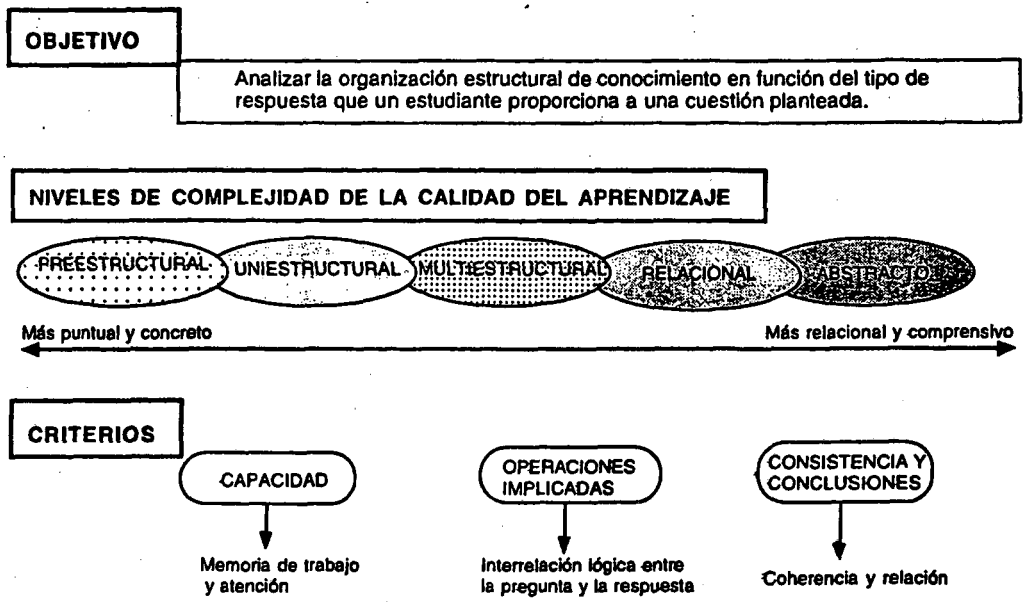
La taxonomía SOLO no mide las características psicológicas de un sujeto a nivel general, sino en relación al tipo de respuesta que da a una cuestión que se le plantea, por lo que se entiende que el nivel de una respuesta se puede modificar mediante la instrucción.

Existen estudios que avalan la validez del instrumento. Respecto a esta cuestión, Biggs y Collis han examinado la correlación con otras medidas del resultado del aprendizaje en diferentes áreas curriculares. A partir de los estudios realizados los autores concluyen que la taxonomía SOLO está relacionada con las medidas del rendimiento académico que utilizan los profesores para evaluar a los estudiantes, pero además, consideran que aporta otros datos relevantes del proceso cognitivo que las evaluaciones de los profesores no suelen incluir.

También se ha podido constatar que el resultado de la calidad del aprendizaje valorado a través de la taxonomía SOLO está relacionado con las habilidades y el proceso de estudio. Estos datos según los autores sugieren, en primer lugar, que la taxonomía está directamente relacionada con la calidad del resultado del aprendizaje y, en segundo lugar, que los niveles más elevados de la taxonomía los obtienen los estudiantes que tienen una motivación intrínseca elevada, que pretender dar significado a aquello que estudian y que evitan reproducir literalmente datos y detalles.

FIGURA 1

TAXONOMÍA SOLO (Structure of the Observed Learning Outcome) (Biggs y Collis, 1982)



CUADRO 1
Niveles de complejidad de la taxonomía SOLO

Niveles	Capacidad	Operaciones Implicadas	Consistencia y conclusiones
PRESTRUCTURAL	Mínima: Dificultad por recordar la respuesta a la cuestión planteada. Respuestas confusas e indiferenciadas.	No hay interrelaciones lógicas. Tipos de confusiones: negación, tautología y transducción.	No hay conciencia de la necesidad de ser consistente. Se establecen conclusiones sin analizar el problema. Se repite la pregunta o se hace una transducción irrelevante.
UNIESTRUCTURAL	Baja: Recuerdo de un dato relevante sobre la pregunta. El estudiante debe comprender la pregunta y relacionarla con la respuesta al menos con una operación lógica.	Se puede "generalizar" pero sólo en relación a un aspecto. Inducción: requiere diseñar correctamente una conclusión general de una cuestión particular. Relacionar un aspecto particular o dato con una conclusión.	No hay conciencia de la necesidad de ser consecuente y se establecen conclusiones precipitadamente. Las conclusiones hacen referencia a un aspecto, pero al menos éste es relevante. Todas las respuestas uniestructurales pueden ser igualmente correctas pero son inconsistentes con cualquier otra. Sólo se tiene en cuenta una perspectiva.
MULTIESTRUCTURAL	Media: Recuerdo de dos o más datos relevantes, aunque de forma aislada.	Se puede "generalizar" en relación a algunos aspectos limitados e independientes. Ordena adecuadamente varios datos relevantes pero falla la conexión entre ellos. Generalmente contiene: "*y...y...y también...*".	Las conclusiones vienen determinadas por la cantidad de aspectos que se perciben, pero si estos aspectos no están interrelacionados y la explicación se centra en un aspecto aislado de un dato, puede resultar inconsistente. Dos respuestas de este nivel pueden utilizar los mismos datos pero extraer diferentes conclusiones.

ANNEX 4.

Consideracions generals de l'àrea curricular de Ciències Socials, Geografia i Història a l' Educació secundària obligatòria.

1) CURRÍCULUM COMÚ DE L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA: ÀREA DE CIÈNCIES SOCIALS, GEOGRAFIA I HISTÒRIA. (DECRET 96/1992 DE 28 D'ABRIL: D.O.G.C. 1593 DEL 13/05/92).

El **propòsit fonamental** de l'àrea de Ciències socials és el de fer conèixer els principals problemes del món actual, analitzar els fenòmens que es donen en el territori com resultat de la interacció dels agents humans i naturals, comprendre el funcionament bàsic de les societats humanes en el present i en el passat, i copsar, en un nivell adequat, la causalitat múltiple dels fenòmens socials.

Els **objectius generals de l'etapa** proposen, entre altres, l'assoliment per part de l'alumne de les capacitats d'analitzar els mecanismes i els valors de les societats; d'obtenir el coneixement dels drets i els deures en els àmbits socials més immediats; de valorar la repercussió de les activitats humanes en el medi; de conèixer i apreciar el patrimoni cultural -tot considerant la diversitat lingüística i cultural com un dret dels pobles i dels individus a la seva identitat-, i de conèixer la cultura de la tradició històrica pròpia.

Els **objectius generals de l'àrea** de Ciències socials recullen també la història com a font d'arrelament nacional i la perspectiva de comprensió del present i de l'entorn físic com a resultat de l'actuació dels grups humans al llarg dels temps.

És reconegut que les Ciències socials integren disciplines d'objecte semblant però d'òptiques i mètodes diferents: Geografia, Història, Sociologia, Antropologia, Economia i Politicologia. El disseny curricular s'ha orientat perquè els aspectes essencials d'aquestes disciplines es puguin presentar com a àrea social integrada.

Els **continguts de geografia** consisteixen fonamentalment en l'estudi de les interaccions de l'acció de les persones i el medi, la interpretació de l'organització territorial de les societats humanes, les relacions que s'hi estableixen i els conflictes que s'hi presenten.

Les Ciències socials han de possibilitar la comprensió de la cultura del present a la llum del passat, desenvolupar determinades competències procedimentals per tal d'inserir-se en el context social contemporani i donar un sentit d'identitat als alumnes a partir del coneixement dels seus orígens i dels de la seva comunitat.

Quant a les **seqüències històriques**, es deixa un ampli marge per emfasitzar aquelles que es creguin més convenients, si bé es determina una seqüència específica d'història de Catalunya, atès que es concep el medi català com a nacional.

Les Ciències socials van adreçades a uns individus que són els joves ciutadans d'una nació (Catalunya), emmarcada en un estat (Espanya), en una identitat genèrica (cristiano-occidental) dins d'un món on s'articulen altres cosmovisions i identitats.
Catalunya és el medi nacional d'aquests futurs ciutadans adults; per tant, les característiques plurals i diverses de la nació catalana, com també la seva història, vertebren i són presents necessàriament en la configuració dels continguts de l'àrea com una expressió de la identitat pròpia. Des d'aquesta identitat, caldrà analitzar l'entorn, entès com els espais més propers i físicament perceptibles d'una manera directa, i també com l'ampli conjunt d'informació percebuda pels mitjans de comunicació i l'espectre de valors que se'n deriva.
El **contingut de l'àrea** ha d'estar en funció i al servei de la formació i maduració d'individus crítics, tot potenciant-ne capacitats, coneixements, habilitats i actituds que els siguin útils a la vida quotidiana i a la vida professional.

Es fomenta la igualtat, s'introdueixen qüestions relacionades amb el civisme, la tolerància, l'educació per a la pau i, en general, amb l'educació per a la vida democràtica. D'una manera particular hi són presents aspectes relacionats amb l'equilibri precari del medi i la necessitat de la construcció d'una consciència col·lectiva per a la seva conservació des de l'actitud personal de cadascú fins a la formació d'opinió col·lectiva.

Objectius generals

En finalitzar l'etapa, l'alumne ha de ser capaç de:

- 1 Interpretar i representar un espai determinat emprant diferents tècniques i fer una lectura correcta de diferents espais representats mitjançant diversos tipus de registre (mapes, plànols, croquis, fotografies).

- 2 Entendre i utilitzar diferents categories temporals: orientació (passat, present i futur), mesura (unitats temporals, temps i cronologia històrica), posicions relatives (successió, simultaneïtat) i durades (esdeveniments, períodes conjunturals, períodes estructurals).
- 3 Localitzar, classificar, interpretar i criticar documents o fonts orals d'informació directes i indirectes aplicant-los a l'estudi d'una determinada temàtica o a la resolució de problemes referits a l'àrea.
- 4 Explorar reculls d'informació estructurada (arxius, bases de dades, taules estadístiques) que puguin ser objecte d'accés i interrogació per mitjans informàtics.
- 5 Sistematitzar i ordenar, mitjançant diferents tipus de registre (gràfics, estadístiques, quadres, fitxes, àudios), les dades obtingudes mitjançant diferents fonts
d'informació.
- 6 Identificar algunes de les causes i conseqüències que poden derivar-se d'una situació, acció o fet històric.
- 7 Entendre que l'estructura i la dinàmica de les nacions, les societats i els territoris són el resultat de processos històrics en què incideixen múltiples factors.
- 8 Entendre punts de vista, formes de vida, codis morals diferents als comuns de l'àrea cultural occidental, tot relativitzant les diferències i valorant les aportacions d'altres àrees culturals, i, igualment, de situar-se en el punt de vista de persones d'altres temps o llocs.
- 9 Expressar-se amb un vocabulari específic i propi de l'àrea, emprant-lo amb precisió i rigor.
- 10 Establir models o conclusions generals senzills a partir de l'anàlisi de diferents fets o situacions particulars i valorar positivament la correcció i el respecte en tots els àmbits de relació entre persones i institucions.
- 11 Opinar, en el nivell adequat a la seva situació, sobre qualsevol fenomen actual o històric, relacionat amb les societats i els espais que ocupen, argumentant les raons, opinions i punts de vista propis.
- 12 Inserir-se activament, participativament, democràticament i críticament, tot emprant l'anàlisi i el coneixement del territori i la història de la nació catalana, en la cultura, la societat civil, les institucions democràtiques i la realitat nacional catalana, i, tot partint d'aquesta inserció i aquest criteri, projectar la seva actuació a àmbits més amplis, on la cregui necessària i possible.
- 13 Respectar i defensar, en la mesura de les seves possibilitats, el patrimoni cultural, històrica-artístic i mèdio-ambiental.
- 14 Valorar positivament la correcció i el respecte en tots els àmbits de relació entre persones i institucions.
- 15 Relacionar i interrelacionar diferents coneixements adquirits, informacions i expectatives diverses en la interpretació de situacions, fets o esdeveniments socials actuals o històrics.

Continguts

Procediments
- 1 Interpretació i representació de l'espai.
  1.1 Aplicació de tècniques d'orientació espacial (situació i orientació a l'espai).
  1.2 Confecció, lectura i interpretació de plànols i mapes de distintes característiques i escales.
  1.3 Identificació i causalitat dels distints tipus de projeccions.
  1.4 Anàlisi, elaboració i lectura de la representació del relleu.
  1.5 Lectura i anàlisi del paisatge.
- 2 Anàlisi, interpretació i representació del temps.
- 2.1 Identificació de categories temporals (ritmes, successió, simultaneïtat, continuïtat-canvi, durada).
  2.2 Ús de la cronologia i codis per mesurar el temps històric. Representació gràfica del temps històric.
  2.3 Identificació de relacions de causa-efecte i de causalitat històrica.
  2.4 Ús de fonts, documents i testimonis històrics de caràcter primari i secundari.
  2.5 Adquisició i ús del vocabulari històric.
- 3 Obtenció i anàlisi de la informació.
  3.1 Pràctica de l'observació directa i indirecta.
  3.2 Elaboració i interpretació d'enquestes, entrevistes, qüestionaris i fonts orals d'informació.
  3.3 Accés per mitjans informàtics i telemàtics a fonts d'informació estructurada.
  3.4 Elaboració, lectura i interpretació d'estadístiques i gràfiques.
  3.5 Interpretació de documents escrits.
- 4 Comprensió i aplicació de la informació.
  4.1 Participació activa en debats i elaboració de judicis fonamentats.
  4.2 Elaboració de treballs monogràfics.
  4.3 Confecció de gràfics, murals i exposicions orals.
  4.4 Elaboració de síntesis a partir dels diferents tipus d'informació.

Fets, conceptes i sistemes conceptuals

- 1 Humanitat i medi físic.
  1.1 Representació de l'espai.
  1.2 Descoberta i exploració de la Terra. Situació de la Terra en el sistema solar.
  1.3 Els components del medi físic.
  1.4 Relleu, climatologia i hidrologia de la Terra.
  1.5 El paisatge com a resultat de complexos naturals i humans. Unitats paisatgístiques de Catalunya i Espanya.
  1.6 Les intervencions humanes i els canvis mediambientals.
  1.7 Vivència, experiència i percepció del territori i de la societat.
  1.8 Elements que integren un territori i una societat.
  1.9 Heterogeneïtat i diversitat de territoris i societats en el planeta.
- 2 Ocupació del territori: demografia, hàbitat i urbanisme.
  2.1 Distribució de les persones en el territori.
  2.2 Moviments de població.
  2.3 Formes d'ocupació del territori rural i urbà.
  2.4 Grans àrees urbanes del món actual.
  2.5 Evolució de les ciutats al llarg del temps.
  2.6 Massificació i marginació social urbana i problemes que se'n deriven.
- 3 Transformació i explotació del territori: activitats econòmiques i progrés tècnico-científic.
  3.1 Les activitats primàries a l'actualitat. Obtenció i producció d'aliments.
  3.2 Evolució de l'agricultura al llarg del temps.
  3.3 Energies pre-industrials i problemes de l'energ en el món d'avui.
  3.4 Incidència del progrés tècnico-científic en la història de les societats. La ciència i la tècnica en el món d'avui.
  3.5 Els espais industrials a l'actualitat.
  3.6 Producció i consum de béns: artesania, manufactura, indústria.
  3.7 Organització econòmica i món del treball.
  3.8 Circuits d'intercanvi i mecanismes econòmics quotidians a l'actualitat. Els mitjans de comunicació de masses.
  3.9 Serveis i intercanvis comercials al llarg del temps.
- 4 L'organització dels homes i del territori: política i societat.
  4.1 La institucionalització del poder de l'estat.
  4.2 L'autoritat i la seva legitimació. La sobirania.
  4.3 Estats i nacions: conflictes externs i interns en el món d'avui.
  4.4 Evolució de les estructures socials i polítiques al llarg del temps.
  4.5 Principals fases de l'evolució històrica de les estructures socials i polítiques a Catalunya. Dels orígens nacionals al franquisme.
  4.6 Poder polític i conflictivitat al llarg del temps.
- 5 La culturalització del territori: manifestacions artístiques i culturals.
  5.1 Cultura i societat.
  5.2 L'art com a comunicació i reflex de l'imaginari d'una societat.
  5.3 Tendències i manifestacions artístiques de diferents civilitzacions històriques.
  5.4 Creences, religions i valors morals a les societats del planeta.

Valors, normes i actituds
- 1 Valoració de les pautes de conducta per a la convivència i l'estudi.
  1.1 Actitud de tolerància i antidogmatisme.
  1.2 Actitud crítica.
  1.3 Actitud participativa, responsable i de col·laboració.
- 2 Interès per sistematitzar el treball propi.
  2.1 Actitud favorable per l'ordre, el rigor i la sistematització del treball.
  2.2 Preocupació per la correcta presentació i execució del treball.
- 3 Valoració positiva de la convivència cívica i social.
  3.1 Acceptació dels drets i deures com a ciutadans.
  3.2 Actitud de participació en les institucions cíviques i democràtiques.
  3.3 Defensa dels drets, les llibertats i el patrimoni de la comunitat.
- 4 Respecte, solidaritat i cooperació.
  4.1 Actitud solidaridària i de cooperació.
  4.2 Respecte del medi ambient.
  4.3 Respecte del patrimoni del present i del passat.
- 5 Relativisme.

5.1 Relativització de la pròpia cultura i civilització.
5.2 Valoració de les cultures foràníes i les dels temps passats.
5.3 Valoració dels dilemes morals del nostre temps

Objectius terminals

- 1 Manejar diferents tipus de representacions de l'espai terrestre tot establint comparacions i identificar damunt del globus terraqüi o mapamundi la situació de diferents continents, mars i països, i les diferents línies i punts convencionals.
- 2 Utilitzar, per orientar-se, els mapes i els punts cardinals com a referència tot manejant, confeccionant i interpretant diferents tipus de plànols i mapes de gran i petita escala i correlacionant les informacions de dos o més mapes temàtics.
- 3 Descriure a partir de l'observació de la realitat, de fotografies, mapes o textos les principals característiques del relleu, les aigües i la climatologia de la terra, com també les principals unitats paisatgístiques de Catalunya i d'arreu, tot localitzant-ho espacialment i distingint diferents tipus de paisatge segons la intensitat i el tipus d'intervenció antròpica a què hagin estat sotmesos.
- 4 Descriure els canvis mediambientals que poden comportar diferents tipus d'intervencions o activitats humanes, tot analitzant les respostes, els reajustaments i la localització d'activitats humanes en funció de les condicions mediambientals tot explicant els principals problemes del medi en el territori català en relació amb les condicions ecològiques d'altres països.-
- 5Comportar-se respectuosament amb el medi ambient natural, rural o urbà.
- 6 Localitzar espacialment Catalunya en el context territorial espanyol i europeu, i també la seva divisió territorial, entesa com a relació interactiva entre home i territori, tot situant els territoris propers a Catalunya per raons de llengua, símbols o episodis històrics comuns i descrivint les diferents aportacions culturals que han configurat la personalitat d'aquests territoris (Països Catalans).
- 7 Situar les grans àrees de cultura i civilització del planeta, localitzant diferents nacions, nacionalitats i regions que componen el mosaic mundial.
- 8 Explicar una societat no europea, tot adoptant una actitud de respecte i interès per la manera d'actuar d'altres cosmovisions i cultures diferents a la nostra, i relativitzar els grans conceptes culturals de l'àrea de civilització occidental.
- 9 Descriure els mecanismes que condicionen el creixement o decreixement de la població, identificant les variables demogràfiques del món d'avui, interrelacionant-les amb indicadors sòcio-econòmics i analitzant l'actual règim demogràfic de Catalunya dins el règim demogràfic modern.
- 10 Identificar les fases, tot explicant-ne les causes, de les principals migracions interiors i exteriors de la història moderna i contemporània, analitzant les causes i la problemàtica de les onades migratòries a Catalunya.
- 11 Explicar l'estructura urbana d'una ciutat de Catalunya tot veient la seva àrea d'influència i relacionant-la amb indicadors econòmics, comunicacionals i històrics.
- 12 Situar les grans àrees urbanes del món diferenciant la problemàtica actual i de futur de les zones dels països desenvolupats i en vies de desenvolupament.
- 13 Explicitar els elements que configuren les conurbacions actuals, industrials o de serveis i la seva problemàtica, fent referència a alguna megalòpolis de Catalunya i d'Espanya.
- 14 Descriure les principals característiques de les ciutats catalanes a l'antiguitat, edat mitjana, edat moderna i edat contemporània, tot caracteritzant les formes de vida que s'hi donaven i representant gràficament els períodes històrics.
- 15 Explicar les característiques de l'agricultura als països desenvolupats i en vies de desenvolupament, tot indicant els diferents tipus d'agricultura que s'hi desenrotllen i les dependències que s'estableixen entre ells, com també les causes de la fam i la desnutrició.
- 16 Descriure les principals característiques de l'agricultura a la Catalunya actual, com també les d'Espanya i les relacions d'ambdues amb la CEE i altres mercats mundials.
- 17 Analitzar els trets principals de l'evolució de l'agricultura en diferents civilitzacions i diferents períodes històrics, des de la Revolució Neolítica fins a començaments del segle XX, tot situant-los en un fris cronològic i identificant-ne els diferents ritmes d'evolució.
- 18 Identificar les diferents formes d'energia emprades en el món d'avui en diferents àmbits espacials, les diferències entre estats respecte a la producció i el consum, els desequilibris i les tensions que generen, la problemàtica dels recursos energètics i les perspectives d'energies en el futur.
- 19 Analitzar la situació actual de desenvolupament tècnic i científic i les repercussions econòmico-socials que se'n deriven, tot ressaltant la situació de dependència del nostre país respecte de l'exterior.
- 20 Identificar les grans etapes de la humanitat respecte del desenvolupament tècnic i científic i les seves repercussions en la vida quotidiana i en l'economia de la societat.

- 21 Localitzar les grans àrees industrials del món i les zones industrials de Catalunya, tot definint alguns dels indicadors determinants de la qualificació d'industrial per a un país actual i situant el conjunt de la indústria catalana i espanyola respecte de la CEE i el món.
- 22 Analitzar les relacions entre països desenvolupats i en vies de desenvolupament en el tema industrial, especialment pel que fa referència a fonts energètiques i primeres matèries.
- 23 Explicar, tot situant-ho en el temps i en l'espai, les característiques principals de l'artesania, la manufactura i la indústria en les grans etapes històriques, fent especial referència al procés de la revolució industrial a Catalunya i a les seves repercussions en la vida social i econòmica.
-24 Definir els trets fonamentals de l'organització econòmica capitalista i les institucions bàsiques de l'economia de mercat, com també els conceptes econòmics d'ús comú en la vida quotidiana.
- 25 Identificar les principals vies de comunicació i fluxos d'intercanvis actuals en el món, com també de Catalunya i d'Espanya, definint el paper d'aquests com a elements bàsics dels intercanvis econòmics i com a condicionants de desequilibris territorials.
- 26 Emprar la premsa i els mitjans de comunicació en general per obtenir informació sobre diferents temes, i analitzar-la críticament i valorar la importància dels mitjans de comunicació com a transmissors i definidors de canvis en les relacions humanes i en la vida privada.
- 27 Situar en el temps i en l'espai els principals eixos, vies de comunicació i fluxos d'intercanvi mundials en diferents períodes històrics tot interpretant la informació de dos o més mapes temàtics, comparant-los entre si i traient-ne conclusions.
- 28 Distingir diferents tipus d'estats del món segons les característiques dels seus règims polítics, com també les grans àrees geoeconòmiques i el paper de les grans potències.
- 29 Explicar els principis i les institucions bàsiques dels règims democràtics; la participació política dels ciutadans, la funció dels partits polítics, les constitucions, tot identificant la seva presència a la Constitució espanyola i a l'Estatut d'autonomia de Catalunya.
- 30 Respectar els principis democràtics i acceptar el pluralisme polític i cultural, valorant-lo com una aportació al patrimoni col·lectiu de la humanitat.
- 31 Analitzar algun focus de tensió social, nacional, política o militar a escala mundial, com també la crisi del sistema de blocs i el procés d'unitat europea, tot tractant d'establir les implicacions que comporten per al nostre país; explicar les iniciatives actuals que s'han fet a favor de la concòrdia, el progrés, la pau i la justícia.
- 32 Respectar els drets humans fonamentals tot solidaritzant-se amb els col·lectius, els països o els grups socials víctimes de desigualtats, explotació o injustícia, i valorar negativament la discriminació per motius de sexe, raça, ideologia o nacionalitat.
- 33 Elaborar informes o participar en debats sobre temes polèmics de l'actualitat local, nacional o internacional, utilitzant amb rigor i amb esperit crític la informació dels mitjans de comunicació i manifestant, amb les opinions, actituds de tolerància, respecte cap als altres i acceptació de les opinions contràries.
- 34 Definir la situació geoestratègica de les grans i mitjanes potències respecte de les grans fonts d'energia i localització de primeres matèries, explicitant la dependència del països del tercer món.
- 35 Explicar situacions o fets històrics en els quals es posi en evidència que els ritmes de la història no són proporcionals ni en totes les facetes ni en totes les societats.
- 36 Identificar les principals causes que motiven una situació històrica o conflicte actual, interrelacionant-les i deduint-ne les conseqüències.
- 37 Manejar les divisions convencionals que s'utilitzen per dividir la història i identificar-hi les principals societats i períodes històrics de Catalunya, tot interrelacionant els trets bàsics d'ordre econòmic, social, polític i cultural que els caracteritzen a fi de prendre consciència de la realitat nacional catalana i del seu patrimoni mediambiental, cultural, lingüístic i històrico-artístic.
- 38 Descriure les principals formes d'organització social i política de l'antiguitat clàssica i de l'edat mitjana a la zona mediterrània i eurooccidental, referenciant Catalunya en el context general.
- 39 Analitzar el reforçament dels estats a l'edat moderna, com també el desenvolupament de les monarquies europees fins a les revolucions burgeses, tot descrivint el procés d'integració de la Corona d'Aragó a la Monarquia dels Àustries i a la dels Borbons.
- 40 Descriure els trets fonamentals de la revolució burgesa i industrial i la liquidació de l'antic règim, distingint les característiques bàsiques de l'estat burgès i fent referència a les grans transformacions que ha experimentat Catalunya en els dos segles darrers.
- 41 Analitzar els grans canvis i conflictes mundials del segle XX, situant-los geogràficament i explicant aquells que tinguin especial rellevància per entendre la complexitat del món d'avui.
- 42 Identificar els problemes socials i polítics més importants de Catalunya i Espanya des de la Segona República fins a l'actualitat.

- 43 Identificar la diversitat de manifestacions culturals en el món d'avui a fi de constatar que hi ha societats diverses i diferents, situar espacialment la gran diversitat ètnica, lingüística, nacional i religiosa que hi ha al planeta, tot distingint els fonaments, el simbolisme i els mites de la cultura occidental.
- 44 Descriure els principals símbols i trets culturals de Catalunya, tot identificant els paisatges i les referències patrimonials més importants de la seva història.
- 45 Analitzar algun dels problemes de la humanitat d'avui provocats pel racisme i les ideologies excloents o contràries a l'entesa de les persones i dels pobles.
- 46 Explicar les tendències i manifestacions artístiques d'alguna època històrica com a reflex de l'imaginari individual i l'expressió col·lectiva, tot relacionant l'imaginari d'una societat (en el temps i l'espai) amb les opcions i actituds dels seus membres i analitzar a partir d'algun fet històric les decisions importants d'algun personatge, grup o societat, tractant d'interrelacionar el màxim nombre de variables que han incidit en la situació i proposant altres accions alternatives que s'hi haurien pogut esdevenir.
- 47 Descriure algunes tendències i manifestacions artístiques de l'actualitat com a reflex de l'imaginari i l'expressió de les societats d'avui.
- 48 Crear, mantenir i interrogar bases de dades senzilles amb suport informàtic per tal de constituir reculls d'informació organitzada.
- 49 Obtenir, tot analitzant-la i classificant-la, informació rellevant a partir de diverses fonts d'observació directa (treball de camp, enquestes, entrevistes, visites), d'observació indirecta (pel·lícules, vídeos, gravats, imatges, obres d'art) i de diferent tipus (documents escrits, gràfics, mapes, estadístiques, bases de dades), distingint les dades i opinions que proporcionen al
voltant d'un tema.
- 50 Confeccionar diferents tipus de gràfics, taules i quadres estadístics per emmagatzemar, classificar i disposar de fàcil accés o lectura de les informacions
recollides.
- 51 Realitzar treballs de síntesi sobre algun fet important de l'actualitat o del passat a partir d'informació diversa, tot tenint interès per presentar-los amb rigor i netedad, i d'acord amb la normativa pre-establerta i comunicant-los per escrit, oralment o mitjançant altres registres.
- 52 Identificar elements dels models ètics de vida i comportament humà en diferents preses de posició a propòsit de dilemes morals que es plantegen en el món actual.

ANNEX 5

ENTREVISTES

Formats d'entrevistes i transcripcions textuals de les entrevistes realitzades amb els professors i alumnes al llarg dels diferents moments del procés.

Presentació: Sóc l'Ester. Treballo a la universitat. Estem fent ~~un treball en ESO i Batxiller per saber què~~ s' estudia, que és el que més agrada, que costa més d'estudiar, com estudien els alumnes per preparar els exàmens. Per saber tot això estem fent entrevistes a professors i alumnes, per saber la seva opinió. Així que si et sembla bé jo et faré unes preguntes i tu em dius el que penses……d'acord?

Presentació alumne:

Com et dius? **Anys:** **Vius a prop de l'Institut?**

- És el primer curs que estàs a l'institut?

Abans a quina escola anaves?

Trobes que es molt diferent l'escola que anaves abans i l'institut? En què són diferents?

Què és el que més t'agrada de l'institut?

De totes les classes, quina t'agrada més? Hi ha alguna cosa que et costi més que les altres?

1- Què esteu estudiants? Què t'interessa més? Per què? (contingut)

2- Què feu a classe de ciències socials? De tot el que fas, què t'agrada més? (metodologia, anar laboratori, explicacions del profe, treballs en grup.)

3- De tot el que estudieu, de tot el que feu, què és pel professor el més important? Com ho saps?

4- Com ho fa el professor per saber si aprens? (pregunta a classe, corregeix els deures, fa proves.)

5- Quines coses té més en compte el professor alhora d'avaluar-te? Com ho saps?? (que sempre facis els deures, que preguntis o diguis coses a classe, l'examen que tinguis bé la llibreta.)

6- A més dels exàmens, el professor té en compte altres coses per posar-te la nota final? Quines?

7- Com estudies aquesta assignatura? (cada dia fas deures, llegeix apunts, el llibre, estudia abans examen..)

8-Tots els exàmens que et fan, són iguals? En què són diferents? (tipologia de demanda d'estudiar, de fer problemes…).

9- Com són els exàmens que et fan en aquesta classe?

10- En el pròxim examen, que et sembla que pot preguntar el professor?

11- Com et prepares pels exàmens d'aquesta classe? Què fas? Fas el mateix per preparar-te tots els exàmens? (interessa conèixer elprocés).

12- Creus que aprovaràs? Per què ho creus?

13- Dels 3/2/5 grups que hi ha, com et sembla que és el teu? (millor, pitjor..)

14- Creus que l'examen dels altres grups pot arribar a ser més fàcil/ difícil?

15- T'agradaria estar en un dels altres grups? Per què? Creus que t'aniria millor o pitjor?

SEGONA ENTREVISTA ALUMNES:

16 **1- Com ha anat el crèdit? Quina nota has tret?** (Si ha aprovat : està content? Si ha suspès: està enfadat? **Per què creus que has aprovat/suspès**? A què és degut?

Si fos una optativa, et tornaries a matricular? T'ha agradat?

17 **2- El que t'han demanat en l'últim examen que has fet de Socials, era el que tu t'esperaves? Era més fàcil o més difícil del que tu t'esperaves?** T'han preguntat coses que no et pensaves (temes i tipus d'examen). A classe, heu fet coses semblants del que t'han demanat? En què són semblants? En què diferents?

18 **3- Quina informació va donar el professor abans de fer l'examen**? (tipus de preguntes, que demana per poder aprovar, temps per realitzar l'examen, què i com valorarà i quantificarà, com cal estudiar per l'examen..) **En quin moment** us va donar aquesta informació? (dia abans, fa molts dies...)

19 **4-** Creus que pel tipus d'examen que ha fet el professor de Socials, **aquesta informació era suficient**? Quina informació més podria haver donat? (hauria d'haver informat més o d'una altra manera).

20 **5- Com vas preparar l'examen?** Com vas estudiar? **Per què vas estudiar així**? Quins passos vas seguir per estudiar? **Estudies diferent en funció de si és un professor o un altre, una assignatura o un tipus d'examen o un altre? ?** O estudies sempre igual (mates com socials?) Tens la teva manera de fer igual per a totes les assignatures/ professors/ tipus d'examen?

T'havies estudiat allò que ha preguntat el professor a l'examen o altres coses? O tot?

21 **6- Què és per a tu l'avaluació? Com t'agradaria que t'avaluessin? (quin tipus d'examen t'agarada més?** Per què?

22 **7-** En el moment de sortir de l'examen, **quina nota et pensaves que treuries**? Et sembla justa la nota que has tret? Reflexa el que has estudiat, l'esforç que has fet?

23 **8- Si ara tornessis a fer l'examen, com te'l prepararies?** Faries el mateix o estudiaries d'una altra manera? (referit a la forma d'estudiar). **T'ha canviat la forma d'estudiar amb el professor de Socials?**

24 **9-** Has dedicat molt de temps a preparar aquesta assignatura? Creus que els resultats (la nota) que has obtingut en aquesta assignatura, reflexa el que has après?

25 10- En l'avaluació s'han tingut en compte d'altres coses o només la nota d'examen? Quines coses? (llibreta, fer els deures, actituds....). **La nota de l'examen és la mateixa que la nota final que t'ha quedat?**

26 **11- Si un company d'un altra curs et preguntés com ha d'estudiar per aprovar aquesta assignatura, què li diries?**

27 **12- El professor et dóna indicacions sobre com pots millorar? T'ha explicat perquè has obtingut aquesta nota? Tu saps com ha puntuat l'examen?** (què valia cada pregunta, estàs d'acord amb aquestes puntuacions?

28 **13- Si no estàs d'acord amb com t'ha qualificat/avaluat, què fas?** Parles amb el professor, comentes amb els teus companys...

implicació

29 **14- Comentes amb els teus pares** el que estudies en aquesta assignatura? Els hi comentes els resultats? Què t'han dit dels resultats que has obtingut?

30 **15- Algú t'ajuda a estudiar?** Com t'ajuden? Vas a classes particulars? Què fas en aquestes classes? T'ensenyen tècniques d'estudi? A on?

L 31 16- Com definiries el teu grup en funció dels altres (bo/dolent (en què??); treballador; intel.ligent....

L 32 17- Hi estàs a gust amb el teu grup, o si puguessis el canviaries?

L 33 18- Quedeu per estudiar o fer treballs amb els teus companys de grup?

L 37 19- Penses que si haguessis estat en un altre grup, t'hagués anat millor el crèdit de Socials?

1- Com ha anat el crèdit? Quina nota has tret? (Si ha aprovat : està content? Si ha suspès: està enfadat? **Per què creus que has aprovat/suspès**? A què és degut?

Si fos una optativa, et tornaries a matricular? T'ha agradat?

2- El que t'han demanat en l'últim examen que has fet de Socials, era el que tu t'esperaves? Era més fàcil o més difícil del que tu t'esperaves? T'han preguntat coses que no et pensaves (temes i tipus d'examen). A classe, heu fet coses semblants del que t'han demanat? En què són semblants? En què diferents?

3- Quina informació va donar el professor abans de fer l'examen? (tipus de preguntes, que demana per poder aprovar, temps per realitzar l'examen, què i com valorarà i quantificarà, com cal estudiar per l'examen..) **En quin moment** us va donar aquesta informació? (dia abans, fa molts dies...)

4- Creus que pel tipus d'examen que ha fet el professor de Socials, **aquesta informació era suficient**? Quina informació més podria haver donat? (hauria d'haver informat més o d'una altra manera).

5- Com vas preparar l'examen? Com vas estudiar? **Per què vas estudiar així**? Quins passos vas seguir per estudiar? **Estudies diferent en funció de si és un professor o un altre, una assignatura o un tipus d'examen o un altre? ?** O estudies sempre igual (mates com socials?) Tens la teva manera de fer igual per a totes les assignatures/ professors/ tipus d'examen?

T'havies estudiat allò que ha preguntat el professor a l'examen o altres coses? O tot?

6- Què és per a tu l'avaluació? Com t'agradaria que t'avaluessin? (quin tipus d'examen t'agarada més? Per què?

7- En el moment de sortir de l'examen, **quina nota et pensaves que treuries**? Et sembla justa la nota que has tret? Reflexa el que has estudiat, l'esforç que has fet?

8- Si ara tornessis a fer l'examen, com te'l prepararies? Faries el mateix o estudiaries d'una altra manera? (referit a la forma d'estudiar). **T'ha canviat la forma d'estudiar amb el professor de Socials?**

9- Has dedicat molt de temps a preparar aquesta assignatura? Creus que els resultats (la nota) que has obtingut en aquesta assignatura, reflexa el que has après?

10- En l'avaluació s'han tingut en compte d'altres coses o només la nota d'examen? Quines coses? (llibreta, fer els deures, actituds....). **La nota de l'examen és la mateixa que la nota final que t'ha quedat?**

11- Si un company d'un altra curs et preguntés com ha d'estudiar per aprovar aquesta assignatura, què li diries?

12- El professor et dóna indicacions sobre com pots millorar? T'ha explicat perquè has obtingut aquesta nota? Tu saps com ha puntuat l'examen? (què valia cada pregunta, estàs d'acord amb aquestes puntuacions?

13- Si no estàs d'acord amb com t'ha qualificat/avaluat, què fas? Parles amb el professor, comentes amb els teus companys...

14- Comentes amb els teus pares el que estudies en aquesta assignatura? Els hi comentes els resultats? Què t'han dit dels resultats que has obtingut?

15- Algú t'ajuda a estudiar? Com t'ajuden? Vas a classes particulars? Què fas en aquestes classes? T'ensenyen tècniques d'estudi? A on?

16- Com definiries el teu grup en funció dels altres (bo/dolent (en què??); treballador; intel.ligent....

17- Hi estàs a gust amb el teu grup, o si puguessis el canviaries?

18- Quedeu per estudiar o fer treballs amb els teus companys de grup?

19- Penses que si hagussis estat en un altre grup, t'hagués anat millor el crèdit de Socials?

Recerca:
Les decisions dels professors i alumnes sobre l'avaluació en l'Educació Secundària
Equip de recerca:
M.Ll. Pérez, R. Batllori, Ll. del Carmen, R. Carretero, Ester Rafel.
Col.laboradores: Mariona Casademont; Ariadna Lleonart; Anna Mª Novellas.

1ª ENTREVISTA AL PROFESSOR

1. **Com consideres que ~~és~~ són el grup d'alumnes?** = o ≠ (poden aprendre, perquè? Són participatius, estan ben disposats, s'entenen ...
2. **Consideres que és necessari avaluar? Per què?**
per prendre decisions ...
3. **Consideres que és útil l'avaluació? Per a qui?**
Professors / alumne / pares / Institucio
4. **Quina seria per a tu la manera ideal d'avaluar l'aprenentatge dels alumnes?**
5. **Comparteixes l'opinió dels professors que comenten que avaluar és la tasca docent més desagradable que realitzen?** Perquè?
haver de classificar? haver de corregir?
6. **Quins factors tens més presents a l'hora d'avaluar?**
Centre, companys, exp. prèvies
7. **Creus que hi ha professors que avaluen millor que d'altres o tots ho fan de manera semblant? En cas d'haver diferències, en què consisteixen?** Caràcter d'un bon avaluador.
Millors condicions (↓ nº alumnes, millor programats, assign. + fàcils.
8. **Un supòsit on hi ha diferències d'opinió: en una reunió d'avaluació un professor comenta que ha decidit de pujar un punt en la qualificació a tots els alumnes perquè el nivell global del grup és molt baix. Un company li diu que això és "egebeitzar" la secundària. Un tercer diu que aquest tipus de decisions s'haurien de prendre conjuntament entre tots, i un quart diu que cadascú faci el que vulgui. Quines possibles alternatives creus que hi hauria per solventar una situació d'aquest tipus?** (que se situi)
9. **Si tu realitzessis ara uns estudis i t'haguessin d'avaluar, com t'agradaria que ho fessin?**
10. **Vols afegir alguna informació que consideris important i que no l'haguem parlat?.**

11 de gener de 1999

Redactar en aquesta la entrevista i part introductòria

1- cureix i disposició del centre
2- " del profe
3- Experiencia amb els grups.
4- constitució dels grups
5- entens i indic que ≠ els grups

10 **1- Quin és el tema o temes d´aquest crèdit?**
d'ha escollit ? El considera bàsic per a la formació ....

Són els mateixos en tots els grups??

11 **2- Dels temes que treballes en aquest crèdit, n´hi ha algun de més important? Això incideix d´alguna manera en l´avaluació?**
Tots són = d'importants ? Són progressius o independents ?
Si incideix, en quin sentit (+ temps d'estudi, + proves ...)

Hi ha diferències entre els diferents grups?

12 **3- Sota quins criteris o indicadors definiries el diferents grups que tens i que fan el mateix crèdit?? Podries trobar diferències i semblances entre ells??** que els categoritzi.
En quan a dificultat d'aprenentatge / comportament / problemes familiars /

13 **4- Explica com organitzes l´avaluació d´aquest crèdit des que comença fins que s´acaba en cada un dels grups?? Per exemple anem a situar-nos al grup A. Com avalues el crèdit en el grup A??**

4.1. **Instruments** que utilitza, i moments. a la classe, a final d tema...
(Per què aquesta tria?).
Sempre utilitzes els mateixos instruments per avaluar? De què depén? nº alumnes – tipus contingut.
Ho decideixes tot sol o amb els companys, equip docent...

4.2. Què **tens en compte** alhora de decidir com avaluaràs? als alumnes / el contingut / el temps que disposen / el que per a tu és + imp ...

4.3. **Com qualifiques?** Poses nota a tot / com distribueixes la nota global / com incideixen els comptys..

4.4. Quina **informació dónes als alumnes** sobre l´avaluació. Els hi recordes, en quins moments?
t'ho – què els hi dius? El + imp...

4.5. Creus que **els interessa** als alumnes la informació que els hi dónes? Creus que l´entenen? Te´n demanen ells d´informació? Quina et demanen? Perqué ho creus?

4.6. En quina mesura **participen els alumnes** en les pràctiques d´avaluació? Poden decidir si fer exàmens o treballs / poden fer treball complementari per T nota, és massa complicat.

4.7. Com **informes als alumnes** de les pràctiques d´avaluació?
De qué informa, com informa i en quins moments.

4.8. Com intervenen els **pares** en aquest procés.
Quin paper fiyren.

TERCERA ENTREVISTA PROFESSOR:

1- Com creus que ha funcionat el crèdit en general?
S'han complert les expectatives. Has aconseguit els objectius proposats.

Aquesta impressió és la mateixa per a tots els grups? O hi han diferències en quan el funcionament en els diferents grups.

2- Has canviat alguna de les decisions de l'inici del crèdit en quan a l'avaluació? Per què? Això en tots els grups, o només en algun específic. Quins han estat els motius? Si haguessis de tornar a començar el crèdit, quines coses canviaries de l'avaluació i quines continuaries fent? (Demandes, instruments, moments..) Com valores el procés d'ensenyament- aprenentatge? El canviaries? perquè?

3- Perquè... l'ensenyament-aprenentatge, ha estat igual en tots els grups? Per exemple al grup A en què havies d'incidir/repetir més? Que era el que et preocupava més d'aquest grup? Pots trobar diferències o petites variacions d'actuació, temari, organització, negociació....

4- Creus que en funció del grup que tens davant et condiciona el sistema d'avaluació? O és indiferent. Tu et planteges una manera d'avaluar i l'apliques indistintament..

5- Hi ha alguna cosa que t'agradaria fer i no pots fer degut al grup que tens davant? (Aspectes important que ell considera de l'avaluació i no pot fer pel grup que té davant (diferències entre el que ell pensa i fa en base al grup).

6- Creus que les Socials en sí mateixes porta a una manera determinada d'estudiar pels alumnes? (empollar, organitzar materia, repetir....)

7- Quina informació vas donar als alumnes sobre l'avaluació? Igual per a tots els grups, o en algun grup vas haver d'incidir-hi més, menys...

8- Com creus que han utilitzat els alumnes aquesta informació? I la informació sobre els resultats? Trobes que hi ha diferències en aquest aspecte entre els diferents grups.?
Perquè t'ho fa pensar això?. Perquè creus que és important informar als alumnes? Què creus que hauries de fer els alumnes amb la informació que els hi dones?

I entre els diferents alumnes d'un mateix grup? (Ex: el que ell considera molt bo, què en fa? I el que considera "dolent" com ho fa?

9- En termes generals, ha canviat la teva manera d'avaluar des de que vas començar a treballar de professor/a fins ara? En què ha canviat? Per què?
(Que t'ha ensenyat l'experiència. Cada vegada ets més o menys exigent, has canviat el tipus de preguntes, l'èmfasi en alguns aspectes... Avalues diferent ara, que ensenyes a través de crèdits, o ho fas més o menys igual que abans quan s'ensenyava a través d'assignatures?
Quines creus que són les qualitats que ha de posar en joc un bon professor que avalua?

10- Fins a quin punt influeix la normativa- general del centre, del departament- en les teves decisions? Per què?

11- Com creus que avaluaràs en un futur? Per exemple d'aquí 2 o 3 anys? Quines alternatives proposaries? (Penses que pot passar alguna cosa: disminució de nombre d'alumnes, Reforma que pugui variar substancialment...)

12- Quina creus que és la finalitat de l'avaluació? Per a què serveix?

25

13- Quins criteris creus que s'han de tenir més en compte a l'hora d'avaluar? (Criteris normatius..) Si no hi hagués la normativa dels percentatges per conceptes, procediments i actituds (en cas que el professor faci servir aquesta normativa) quins criteris utilitzaries? Si avalua conceptes, procediments i actituds, COM els avalua? Amb quins instruments?

Recollida de material:

- **Temari**
- **Documents d'avaluació dels alumnes entrevistats**
- **Programes**
- **Materials de classe,**
- **Normativa del departament o del centre sobre avaluació.**
- **PCC, PEC si en tenen**

TERCERA ENTREVISTA PROFESSOR: BLOCS D'ANÀLISI

Funcionament del crèdt i el procés d'ensenyament- aprenentatge en cada grup.

1- Com creus que ha funcionat el crèdit en general?
S'han complert les expectatives. Has aconseguit els objectius proposats.

Aquesta impressió és la mateixa per a tots els grups? O hi han diferències en quan el funcionament en els diferents grups.

Has canviat alguna de les decisions de l'inici del crèdit en quan a l'avaluació? Per què? Això en tots els grups, o només en algun específic. Quins han estat els motius? Si haguessis de tornar a començar el crèdit, quines coses canviaries de l'avaluació i quines continuaries fent? (Demandes, instruments, moments..)
Com valores el procés d'ensenyament- aprenentatge? El canviaries? perquè?

Perquè... l'ensenyament-aprenentatge, ha estat igual en tots els grups? Per exemple al grup A en què havies d'incidir/repetir més? Que era el que et preocupava més d'aquest grup? Pots trobar diferències o petites variacions d'actuació, temari, organització, negociació....

L'avaluació en cada un dels grups:

Creus que en funció del grup que tens davant et condiciona el sistema d'avaluació? O és indiferent. Tu et planteges una manera d'avaluar i l'apliques indistintament..

Hi ha alguna cosa que t'agradaria fer i no pots fer degut al grup que tens davant? (Aspectes important que ell considera de l'avaluació i no pot fer pel grup que té davant (diferències entre el que ell pensa i fa en base al grup).

Creus que les Socials en sí mateixes porta a una manera determinada d'estudiar pels alumnes? (empollar, organitzar materia, repetir....)

Comunicació de la informació a cada un dels grup
s i què han fet els alumnes d'aquesta informació.

2- Quina informació vas donar als alumnes sobre l'avaluació? Igual per a tots els grups, o en algun grup vas haver d'incidir-hi més, menys...

Com creus que han utilitzat els alumnes aquesta informació? I la informació sobre els resultats?
Trobes que hi ha diferències en aquest aspecte entre els diferents grups.?
Perquè t'ho fa pensar això?. Perquè creus que és important informar als alumnes? Què creus que hauries de fer els alumnes amb la informació que els hi dones?

I entre els diferents alumnes d'un mateix grup? (Ex: el que ell considera molt bo, què en fa? I el que considera "dolent" com ho fa?

Canvis en l'avaluacio

3- En termes generals, ha canviat la teva manera d'avaluar des de que vas començar a treballar de professor/a fins ara? En què ha canviat? Per què?
(Que t'ha ensenyat l'experiència. Cada vegada ets més o menys exigent, has canviat el tipus de preguntes, l'èmfasi en alguns aspectes... Avalues diferent ara, que ensenyes a través de crèdits, o ho fas més o menys igual que abans quan s'ensenyava a través d'assignatures?
Quines creus que són les qualitats que ha de posar en joc un bon professor que avalua?

Fins a quin punt influeix la normativa- general del centre, del departament- en les teves decisions? Per què?

4- Com creus que avaluaràs en un futur? Per exemple d'aquí 2 o 3 anys? Quines alternatives proposaries? (Penses que pot passar alguna cosa: disminució de nombre d'alumnes, Reforma que pugui variar substancialment...)

Concepte d'avaluació

5- Quina creus que és la finalitat de l'avaluació? Per a què serveix?

6- Quins criteris creus que s'han de tenir més en compte a l'hora d'avaluar? (Criteris normatius..)
Si no hi hagués la normativa dels percentatges per conceptes, procediments i actituds (en cas que el professor faci servir aquesta normativa) quins criteris utilitzaries? Si avalua conceptes, procediments i actituds, COM els avalua? Amb quins instruments?

Recollida de material:
-Documents d'avaluació dels alumnes entrevistats
- Programes
- Materials de classe,
- Normativa del departament o del centre sobre avaluació.
- PCC, PEC si en tenen.....

— 1A ENTREVISTA —
(Professor A)
18 - I - 1999.

1- E.: Bé, primer volia començar una mica coneixent el que és el centre respecta, per exemple el que és la ubicació del centre a aquí, les característiques del barri, el tipus d'alumnes en quan a nivell socioeconòmic, sociocultural i tot això. Com ho teniu?

Bé, mira, l'institut és únic de Roses, de fet és l'únic centre públic a secundària, hi ha un altre centre de secundària que és privat. Bé, llavors l'institut agafa tots els alumnes de Roses cara la pública i també agafa alumnes que venen dels pobles del voltant: de Palau, de Garriguella, de Pau... Per tant tenim alumnes de totes classes, alumnes diríem, de l'interior, que venen més tranquils, més serens, encara que també te'n ve algun d'esbojarrat i alumnes tipus alumnes de la costa que no sé què passa amb els pobles de la costa que normalment els alumnes són sinó més conflictius són més...

Alumnes procedents

2- E: Veus, notes diferència d'entre uns als altres en funció de la procedència...

Sí, sí, "bueno" jo he estat molts anys fent de mestre en pobles de la costa, Roses, Blanes... i me'n recordo que una vegada vaig anar a veure una companya meva que treballava a Cantallops. I vaig entrar a classe a veure-la i, es clar, era diferent eren uns nens tranquils, serens que ells no els havia de dir res. Era com un altre món. Llavors jo sempre he tingut la sensació aquesta que la he corroborat anant a altres escoles o a altres llocs que sigui per no sé perquè els alumnes de la costa són més nerviosos, més actius, més moguts o més ...

percepció alumnes

caracterització dels alumnes en funció del lloc de procedència

3- E: Sí, però en plan positiu o no? Perquè de vegades essent més moguts tenen més iniciativa...

No en el sentit que a la classe porten uns problemes, problemes de comportament, i amb això tampoc es pot generalitzar de tots els alumnes de la costa.

4- E.: Oi, tant! Oi, tant!

Però, en línies generals, els alumnes de la costa hi ha més problemes a classe aquests alumnes que no els altres, fixa't on hi ha més problemes a Blanes. Això no passa a Olot.

canvi

5- E: O a Girona.

O a Girona, eh, fixa't tu. No sé si ho havíeu pensat mai això però és una ...

6- E: Però pel tipus d'alumnat potser, no ?

Ah! Per què passa això no ho sé. Passa perquè per exemple a la costa hi ha més immigració, hi ha més "volants", és a dir, més nanos que canvien molt sovint d'escola. Jo he estat director d'aquí el costat el Vicens Vives i cada any canviàvem a mig curs, em venia molta gent de fora. I amb això no voldria dir que essent gent de fora són dolents, no no vull dir...

7- E: Són diferents, no?

Sí, és diferent. I suposo que a l'ambient de la costa hi ha l'ambient de l'estiu, l'ambient de l'estiu és un ambient de "xaranga", de festa, de "caxondeo". És a dir, que també es mouen amb un ambient diferent del que es mouen a Girona, a l'interior.

8- E.: A Girona, més estable potser? I aquest centre, què ve de F.P. ? o és nou, en quant a la reforma...

No, això és nou.

9- E: Sempre ha estat Batxillerat

Sempre ha estat Batxillerat i després, primer va ésser Batxillerat i després si va afegir la F.P.

10- E: També hi ha el F.P. aquí?

Però poc, hi havia dos o tres cursos d'administratiu però no era un curs de F.P. i s'hi va afegir després. Ara faig curs formatiu.

11- E: Val, i s'ha introduït l'ESO i tot això, val. I tu d'on provens de Batxiller o ets mestre?

No, no, jo sóc mestre de primària, mestre coordinador i...

canvi EGB a ESO

12- E: I t'has passat a l'ESO.

Sí, m'he passat a l'ESO. Sí estic content d'haver canviat.

13- E: Sí, no?

Molt, molt, molt, és un canvi molt important. "bueno", molt substancial, és molt diferent el treball de primària que el de secundària i em convenia, doncs perquè feia vint anys que estava a primària. I ja ho havia fet tot a primària.

noves expect a ESO

14- E: Aquest canvi penso que sí que és profitós, al revés potser no.

No.

15- E: Fer al revés: de Batxiller passar a ESO, no.

No, a mi m'ha anat molt bé. Pel que et deia, ja ho tenia tot fet allà i ara tinc noves expectatives.

16- E: Diguéssim que sempre havies estat a primària.

Sempre, Sempre.

17- E: I ara amb la reforma t'has introduït a l'ESO i tal. Molt bé, molt bé.

Sí, sí.

18- E: Llavors la teva experiència prèvia amb aquests cinc grups que tens, o sigui centrats una mica amb aquestes ciències socials a l'ESO. Amb aquest cinc grups que tens, la teva experiència prèvia amb aquests alumnes. Els has tingut mai... o és el primer any que els tens?

Aquest, l'any passat havia fet segon jo, si l'any passat havia estat el primer, el primer...

19- E: ...any que feies ESO.

...any que feia ESO i em va tocar fer segons, segons però també feia cursos amb uns primers, és a dir, cada trimestre tenia cinc segons i un primer. Aquest any tinc cinc primers i prou.

20- E: Clar i aquest any són tots nous, o sigui aquests grups és la primera vegada que els tens.

Exp prèvia grups

Tots nous, és la primera vegada que els tinc, el que passa que alguns els conec de quan anaven a primària.

21- E: És clar, perquè tu també estaves aquí a Roses.

Sí, estava aquí al costat. Els conec de primària però no els hi feia Socials allà.

22- E: Ja, ja. Les històries una mica d'aquests grups com a tals, és a dir aquests cinc grups que tens en quan a... són participatius...

Són molt diferents un grup de l'altre.

23- E: No tenen res a veure un grup de l'altre?

Són molt diferents, cada grup té les seves característiques específiques. Si vols te'ls dic cada un? O no cal.

24- E: Més o menys.

caracterització grups

No, no ja t'ho puc fer. Mira, a veure. És clar, els grups també s'han fet per procedència d'escoles i per procedència de poblacions. Tinc la sensació.

25- E: Ah! Per procedència d'escola?

Tinc la sensació. Que s'han fet per procedència d'escoles i de poblacions, encara que n'hi ha alguns que són barrejats hi ha altres grups que són clarissimament venen del mateix centre.

contexts i indic grups

Bé, llavors, el 1º A hi ha alumnes bàsicament de Roses i hi ha una barreja de dos o tres centres de Roses. És un grup que en general es pot considerar normal amb alumnes brillants i alumnes molt treballadors i amb alumnes amb problemes. Podríem considerar

un grup normal, en general normal, té un nivell d'alumnes aprovats i suspesos, tant per tant. No?

26- E: Sí, sí.

El 1er B és el grup que està en aquesta classe, és el grup no diríem amb més problemes, sinó amb un rendiment escolar més baix. No sé perquè, però el fet és que s'hi ha concentrat alumnes diríem: d'educació especial o que van a recuperació, alumnes immigrants, és a dir alumnes amb problemes de llengua que són marroquins que acaben d'arribar. Clar, llavors resulta que és una classe de vint, de vint-i-un o de vint-i-dos que quan jo els tinc a classe només en tinc quinze perquè els altres són a reforç, o estan a immersió o estan a educació especial i els que hi ha aquí, o sigui els que queden tampoc no és que sigui un grup massa...

27- E: Ja, ja en general...

En general no és que sigui un curs, doncs, a nivell de rendiment escolar molt baix, ara també hi ha alumnes que van bé, no?

El 4er C, el nivell és més alt que aquest però en canvi el problema més gran és d'actitud a classe.

28- E: D'actitud.

D'actitud a classe hi ha una sèrie de nanos, alguns marroquins, altres no marroquins, tens moros i cristians, ja que parlem així, tant els cristians com els moros que fan "merder". "bueno", no que fan "merder", més que fent "merder" estan acostumats a no fer cas, a no fer cas del professor, no i llavors com que estan acostumats a no fer cas, quan tu vols que et facin cas has de posar-t'hi fort perquè sempre proven primer de veure si passa i no et fan cas, no!

29- E: Ja, ja.

Llavors, quan han vist deu vegades que no passa, llavors ja fan cas.

30- E: I d'on provenen aquests, Salvi?

D'aquests n'hi ha de tots, a veure espera't un moment.

31- E: Té si vols un ...

No, no ja tinc la llista aquí, és que com que són cent vint nanos.

32- E: Cent vint?

No, "bueno" entre tots els cursos. Aquí...

33- E: Déu ni do! Així hi ha molt d'alumnat, no, en aquest institut?

Home, sí, hi ha cinc línies.

34- E: Cinc línies.

L'any que ve teòricament es desdoble.

"bueno" aquí n'hi ha de Roses, però també n'hi ha de pobles dels voltants, aquest és un dels cursos barrejats, no!. El que passa és que hi ha dos o tres nanos, concretament, en aquest cas es dóna la casualitat, doncs que són dos marroquins que realment...

35- E: Trempats.

No, no al revés que has de ser molt..., no els hi pots deixar passar ni així, perquè sinó "foten el que els passa pels nassos". I, clar, llavors és la classe que diríem en què m'he d'enfadar per aconseguir un...

36- E: L'atenció, no.

L'atenció i un ordre, clar. Perquè sinó hi ha ordre ni atenció no podem fer res. Per tant. Després ve el 4rt B, que és un curs que fins els que he dit seria el millor. També hi ha barreges d'alumnes de diferents escoles de Roses. Em sembla que hi ha poca gent de fora, la majoria són de Roses, tots són de Roses. Hi ha alumnes de les tres escoles. Aquests són alumnes de nivell escolar millor.

37- E: Bé, i en quant a actitud és millor?

Millor actitud i no tants problemes. Això que és un grup nombrós perquè són trenta, l'altre eren vint-i-cinc, el C són vint-i-cinc, el B són vint-i-quatre, però ja t'he dit que me'n falten un, dos, tres, quatre, cinc, sis, set, vuit, nou, és a dir de vint-i-quatre n'hi ha: un, dos, tres, quatre d'immersió i un, dos, tres, quatre, cinc de necessitats educatives especials, eh!. Clar, aquí han fet selecció nacional, en canvi en aquest n'hi ha dos d'immersió...

38- E: O sigui, que potser a l'hora de fer la repartició de cursos...

Jo tinc la sensació que aquí varen dir..., per exemple el B n'hi ha tres d'immersió i un d'educació especial a 4ºB no n'hi ha cap d'educació especial, "bueno" i després ve el 1er E, que aquí hi han posat totes les "llumbreres", pensa que té un examen com aquell que separes les cadires de tipus d'examen: dinou excel·lents i notables, set insuficients i un suficient.

39- E: Ah! Molt bé!

Sí bé, però després te'n vas al 1er D, al 1erC tots insuficients, tres notables i dos suficients. El mateix examen i jo els hi he fet la classe igual a per tot. Ehh! Quan dic excel·lents vull dir excel·lents i notables. El 1erB, el 1erA: catorze insuficients, set notables excel·lents i dos suficients. Dotze insuficients, tres notables i dos suficients. I en canvi l'E, el D és dels millors, dos insuficients, nou notables i excel·lents, i sis...

40- E: Ben diferent.

Ben diferent, i en canvi aquí, "bueno".

41- E: Sí, sí.

Aquí és clar, aquesta classe és una bassa d'oli, tothom ve, tots molt interessats, tots amb moltes ganes de treballar...

42- E.: Això en l'E.

En l'E. Bé, jo no sé si això és correcta o no, però bé, en aquesta classe és fantàstic. Ara, a les altres doncs... Ara que aquests nens, jo penso que tenen la consciència de privilegiats, no. No de privilegiats sinó que són superiors als altres.

43- E: Van una mica, o sigui, hi ha una mica aquest ambient de dir: el grup dels bons, el grup dels dolents.

Jo tinc la sensació que sí.

44- E: Entre ells, no. Potser siguin comentaris del passadís.

Home, perquè ells no són tontos i això ho veuen.

45- E: Clar.

Però, és que són grups absolutament diferents uns dels altres. Ara, a veure, potser té de dir que problemes greus de disciplina no n'he tingut, jo no n'he tingut. Vaja diré que és cosa de cada professor. Bé no n'he tingut perquè quan els he tingut he manat jo, no.

46- E: T'has sabut portar una mica el "baru", no.

He deixat clar que el que mana allà sóc jo, i que hi ha coses que no es poden fer, no. I a partir de què deixes clar això, doncs les coses s'acaben...

47- E: És clar, però després també en funció del grup, llavors, no?.

És clar, en un grup m'enfado més que en d'altres.

48- E: És clar, i uns reaccionarant d'una manera i els altres d'una altra. Vale ! L'altre pregunta era com consideraves una mica, com era el grup d'alumnes. Que és el que estavem dient, així. Que més que categoritzant, el que estaves fent és en funció del rendiment acadèmic i en quant a actituds.

Sí, és que bàsicament és el que mirem: rendiment acadèmic i actitud. O sigui, llavors hi ha un grup que és el grup B amb problemes de rendiment acadèmic, hi ha un cas molt especial de nanos difícils de caràcter que si els marques de prop no hi ha problema. I el grup per mi més conflictiu a nivell de comportament és el C i a més a més té un nivell acadèmic baix, excepte dues o tres nenes que són brillants i molt treballadores, però...

49- E: Després això influeix, no, també? Jo sempre ho he pensat hi ha nenes que estan en una classe considerada dolenta, s'adapten una mica al grup, no?
No, no, es mantenen, en aquest cas es mantenen.
50- E: Això és important, perquè si per culpa que t'hagin posat necessàriament en un grup...
No, no, es deixen arrossegar, almenys en aquest cas.
51- E: Vale, vale. Després entraríem una mica amb el que és l'avaluació, tu consideres que és necessari avaluar?
Home, evident. Sí, home perquè sinó avalues no saps el resultat de la teva feina ni el resultat de la feina que han fet els teus alumnes. Vull dir no, a veure el que passa que és difícil avaluar. És difícil, és difícil, és difícil. No sé, és clar, hi ha dos tipus, pot haver-hi dos tipus pràcticament d'avaluació, no? Un tipus així, preguntes, dades molt concretes: cent preguntes, cinquanta bé, cinquanta malament. I, és clar, així aparentment és, però això és clar és pot fer en conceptes que s'hagin de memoritzar o que siguin fàcils de memoritzar: noms... i tot això. Però en el moment en què han de fer una explicació llarga...
52- E: ...una redacció.
...una redacció, a mi em costa molt valorar, valorar...
53- E: ...objectivament...
...objectivament com puntues una redacció, jo hi poso un bé, un suficient, un notable... el que tinc molt clar és el que no se n'ha enterat de res. Mira això sí.
54- E: Es veu claríssim.
Això sí, en tot cas sí. M'entens? Llavors el que passa és que jo tinc tendència a ésser benèvol a l'hora d'avaluar. Vull dir en el dubte: l'aprovo. En el dubte li poso més bona nota que mala nota, no?. En exàmens tipus així m'és més fàcil. Però en exàmens tipus redacció més molt més difícil, molt difícil...
55- E: ... de puntuar...
...puntuar, és molt difícil puntuar. Bé, i la redacció a part de, és clar tampoc no és únicament ésser capaç de repetir el que han sentit a classe, a vegades confonem l'avaluació amb que tu els has explicat una cosa i li fas una pregunta exactament com els hi has explicat i te la responen exactament. Però, potser si els hi fas una pregunta d'una altra manera no et saben contestar per tant, s'ho han après o no?. Clar, eh! el que es tracta des del meu punt de vista és arribar a saber si ho han entès. I si ho han entès i ho han assolit, ho han de saber contestar amb unes altres paraules clares que et confirmi que han llegit el llibre. I això els hi costa molt. És a dir, explicar-se amb les seves paraules, hi ha molts problemes a l'hora d'expressar les idees pròpies. I moltes vegades, veus que repeteixen el que diu un llibre, però veus que no ho han entès. Però, és clar, repeteixen el que diu el llibre està bé o no està bé?. Però, veus que no ho han entès, m'entens? Aquest és el problema. Per tant, ho han entès o no? Home sí, perquè entre altres coses han posat l'ho del llibre. Ho entenen o no? no ho saben, per tant l'hauries de suspendre però és clar no pots suspendre a algú que contesta el que contesta el llibre.
56- E: Sí.
Per això es veu moltes vegades amb la redacció, amb la manera que tenen de contestar, no?. Però, bé.
57- E: I així et sembla que és útil, no, això de la redacció?
Oi tant!
58- E: Tant per tu, com per a ell.
Sí, evidentment, home evidentment, evidentment perquè si no hi hagués..., a veure el que tu fas a classe ho fas en funció de si veus allò, que el treball que has fet els hi ha servit perquè aprenguessin alguna cosa. Llavors la única manera que tens per saber si

han après alguna cosa és fer-los-hi fer una feina, és a dir, avaluar també vol dir fer exercicis i mirar a veure com els contesten, posar-los un treball perquè el facin a casa i que te'l portin, donar-li un mapa i que te'l pintin i t'hi posin noms, avaluar no és únicament posar examen. O, avaluar també és: mentre tu estàs explicant preguntar-li què acabo de dir, escolta!, o què vol dir aquesta paraula. De fet, contínuament ho estic fent, eh!

59- E.: És una avaluació contínua.

Contínuament ho estàs fent, eh!, contínuament tu veus a l'alumne que t'ha entès o el que no t'ha entès. L'alumne que està fora de joc i ja estar. I llavors...

60- E.: I pels pares també és important, eh!, tenir unes notes.

Evidentment, evidentment. El que jo observo és que els alumnes valoren molt més les notes a la secundària que a la primària.

61- E: Sí?

Jo sí. A la secundària, a la primària a un nen si li deies que el suspenies...

62- E: No hi donava tanta importància, potser?

No, en canvi aquí, escolta!

63- E: Una cosa és un suspens...

Bé, jo almenys aquesta cosa l'he observat, que aquí la nota és més important. "bueno", quan jo anava a l'institut un suspès de l'institut era, ondia!. Un suspès de l'institut no era pas un suspens de l'EGB, eh!

64- E: Ho veus tot molt més gros.

Ho veus tot molt més diferent. Jo en aquest sentit trobo que aquí es valora molt més, els nanos donen molta més importància a les notes. Per exemple aquest no va poder venir a l'examen i ara l'hi estic corregint l'examen, des de que he entrat a classe m'ha preguntat quatre vegades si ja el tenia corregit. Això no, no...

65- E: A primària no, no dones tanta importància. Sí que és veritat.

Per a tu quina seria la manera ideal d'avaluar a un alumne? Perquè moltes vegades no tenim les condicions...

Sí home, a veure, la manera ideal que és irrealitzable és l'entrevista individual, i cap altra història. L'entrevista individual. L'altra, doncs passar proves objectives que siguin clares. I l'altra és l'avaluació constant, d'anar mirant-lo tantes vegades com puguis o com et permeti el temps i la feina, la feina que fan i si...amb preguntes també oral si realment han entès allò que has explicat...

66- E: És clar tantes opcions no se'ns permeten, perquè tot és molt ideal, molt bé, però, no?

Però si tu em dius les condicions ideals, jo et dic les condicions ideals són aquestes i això no pot ser, llavors què fem? Deixem exàmens, clar ara jo he passat... vaig..., mira en el trimestre passat vaig passar tres exàmens, vaig avaluar la llibreta, és a dir i els vaig fer entregar un treball de recerca. Clar!

67- E: En cent vint que en tens.

Amb cent vint!. I vaig fer-ho. I llavors també del que es tracta, des del meu punt de vista, és això, no únicament avaluar la lliçó que s'explica, preguntar el que els hi has ensenyat a classe, sinó també fer treballs tipus de recerca, és a dir, que ells necessitin buscar informació, i que ells hagin de fer lliurement el treball. Sempre hi quan el fan ells llavors veus realment el que... per mi reflexa molt més la capacitat dels nanos, el que han après o el que saben.

68- E: Perquè avalues altres coses que no són únicament continguts.

Exacte, avalues. I evidentment hi ha molta diferència, hi ha treballs extraordinaris i hi ha treballs que.... és a dir, hi ha nens que fan: "Busca informació sobre un continent." Van a l'enciclopèdia "Encarta", perquè com que tenen ordinadors i "pam-ba!" te copien

lo de l'"Encarta", però així. Escolta'm per a fer això, dic no. En canvi n'hi ha d'altres que van a buscar informació, ho redacten bé amb les seves expressions.

69- E: Sí, això és un procés. Molt bé.

Això també ho tenim en compte. Mira per exemple: el trimestre passat, tres exàmens, varen fer tres exàmens, varen fer el treball de recerca i després van fer preguntes a classe, és a dir, també pregunta oral a classe. Això jo no ho feia.

70- E: Pregunta oral a classe?

Sí, això m'ho feien a mi a l'institut. Quan jo estudiava batxiller m'ho feien i jo no ho havia fet mai i aquest any dic: ho farem. Demà estudieu la lliçó que preguntaré al primer que surti.

71- E.: Hui! Tots.

Sí, sí, molt bé. A veure és una manera de fer-los estudiar a casa. I també és una manera que puguin explicar-se.

72- E: Sí, també és important saber parlar, no?

Clar.

73- E: Que avui dia els nanos no...

I és parlar davant de tots.

74- E: Clar, davant de públic que segons com també imposa.

No, però el que passa és que ho vam fer amb una cosa que era relativament fàcil que era col·locar un mapa, que havien de fer-hi, jo els hi deia llocs geogràfics i els havien d'anar situant. Ara aquest trimestre com que hem de xerrar més els faré sortir a explicar. Així també veus si ho entenen o no ho entenen perquè, i si ho saben o no ho saben, per a mi és el principal.

75- E: I què fas n'agafes així un a l'atzar?

No, no, cinc o sis.

N'hi ha que volen sortir. I diuen: he estudiat i no m'has preguntat? I per a què m'ha servit estudiar? – Oh! perquè així ho has après. Però ells diuen que això no importa. -No m'importa aprendre-ho!

És que tenen un concepte que...home els hi has de dir: escolta tu!.

76- E: Són tots els grups Salvi, allò que dius, les diferències entre grups tots tenen, o sigui, la importància per la nota.

Sí, sí. Això sí.

77- E. Tots poden ésser molt diferents, però tots la dèria de....

Sí, si.

78- E: Sí. "bueno". Comparteixes l'opinió que hi ha molts professors que diuen que la tasca d'avaluar potser és la tasca més desagradable com a docent.

Sí, és pesada, més que desagradable, és pesada, llarga, clar.

79- E: Llarga.

"Bueno", i si la vols fer molt i molt bé, t'hi has de passar moltes hores. Per exemple a mi corregir aquests cent vint exàmens ha sigut fàcil perquè és posar una creu si ho has encertat o no. Vull dir, per tant o està bé o no està bé.

80- E.: Sí, les proves més objectives.

Sí, ara a l'hora de corregir exàmens així de text i d'escriure, t'ho has de llegir molt bé i com que és molt més difícil es fa més pesat, no!.

81- E: I amb tant nombre d'alumnes. És un problema.

Clar, cent vint. Però mira és la meva feia, s'ha de fer.

82- E: I com a tasca docent dintre del que és ensenyament i tot això, aquesta tasca l'avaluadora potser és la més...

Clar, i s'ha de fer, s'ha de fer.

83- E: A l'hora d'avaluar Salvi quins factors tens més presents?

A veure, que entenguin allò que els hi pregunto.

84- E: Que entenguin allò que els hi preguntes.

Sí, és clar. Que la resposta a l'exercici, a la qüestió, sigui una resposta que reflexi que sap de què parla, que realment ho sàpiga. És allò que et deia abans que a vegades contesta allò que posa el llibre i es veu clarament que no sap de què parla.

85- E: Clar, clar. I es veu molt bé, no?.

Sí, això es veu clarament.

86- E: És que fins i tot de vegades deuen fer servir paraules que veus que no són pròpies d'ells, no?

Per exemple: (llegeix) "És la terra que entra al mar. Exemple el Cap de Creus."

"Una cosa que surt al mar."

Fixa't-hi a aquest li dic bé, eh! Però, llavors la sola resposta ja demostra que aquest té un nivell de coneixement i aquest té un nivell de coneixement molt diferent. I moltes vegades les limitacions venen donades del domini del llenguatge, del domini del vocubulari, eh!.

87- E: Sí, perquè una cosa, en canvi aquest ja és la terra que entra.

(llegeix) "Una depressió un terreny que està envoltat de terrenys més alts que ell. Exemple depressió de la mar Càspia." Vale!.

(llegeix) "Depressió: un conjunt de terra enfondada."

Clar, també està bé.

88- E: Sí, sí.

Però, demostra un nivell de coneixement molt diferent. I l'avaluació també seveix per això, per veure quines coses entenen del que els hi dic.

89- E: I aquest em fa gràcia perquè posa exemples i tot, no?

Sí, perquè aquest és molt brillant.

(llegeix) "Un golf: és el mar que entra cap a la terra, és més gran que una badia té forma arrodonida. Exemple: "el Concalló". Vale!

(llegeix) "Un golf: un conjunt de terra que entra cap a dintre cap a la terra." Aquest ja s'ha embolicat.

90- E: O sigui, que les respostes són això poden estar igual de bé, però menys elaborades, poden ser que ho hagin escrit i no se n'hagin enterat de res.

Aquest no se n'ha enterat de res. O no ho sap explicar.

91- E: O no ho sap explicar, que també potser un dels problemes.

Jo penso que el problema d'aquest és del llenguatge. I, clar, llavors a partir d'aquí els he suspès de socials, per què? perquè no saben socials o perquè no saben llengua? I jo penso que moltes vegades els suspenem de socials perquè no saben llengua. I això també procuro no fer-ho, clar.

Per això en aquest que em diu que un cap és una cosa que entre en el mar, l'aprovo perquè els problemes d'aquest nen és un problema de llengua, "bueno" l'aprovo, li poso bé en aquella pregunta, perquè no me n'ha contestat cap més.

92- E: I en comparació a l'altre també li poses bé. O sigui, els avalues per igual.

Un punt és per un descens. Però aquestes coses es reflexen perquè aquest noi. (llegeix) "Un cap és un pic cap a l'oceà." Està bé, eh!

93- E: És un pic, sí, sí. (Irònicament)

Clar, m'entens.

94- E: Sí, sí.

També és nota a la nota, perquè aquest nano de cinc n'ha fet un. I aquest...

95- E: Clar, llavors el conjunt global ja et dóna idea, clar.

Llavors fixa't que de totes maneres aquí en l'examen aquest si bé hi ha proves molt objectives com és relacionar cada accident geogràfic amb el seu continent, també hi ha

la part de què s'expliquin que això sí sempre hi ha d'ésser. Encara que sigui en conceptes molt curts que no s'hagin d'explicar gaire però, per veure si... això serveix molt per veure si ho han entès ho no. De la manera com t'ho he explicat i després l'altre part de l'examen seria senzillament un mapa.

96- E: Creus que hi ha professors que avaluen millor que d'altres o penses que tots ho fan semblant ?

Mira jo tothom fa el que pot. A veure, és això que diu que hi ha professors que ensenyen millor que d'altres. És evident que hi ha professors que ensenyen millor que d'altres, tothom fa el que pot . Tots fem el que podem i el que sabem. I ja està. Jo no crec pas que avalui millor que els altres ni pitjor, faig el que hem de fer. Jo també t'he de dir, no em poso em el que fan els altres, vull dir cadascú sap el que fa, procuro no entrà a valorar el que fan a un altre puesto, perquè ja és prou gran i hi ha altres persones que ho han de fer no sóc pas jo que m'he de posar a valorar lo que fan els altres, per tant.

97- E: Perfecte.

N'hi ha que ho fan bé, com n'hi ha que ensenyen bé i n'hi ha que no ensenyen tan bé i n'hi ha que...

98- E: Però potser n'hi ha que en funció de les condicions que l'envolten per exemple menys nombre d'alumnes...

Home és clar, sí això sí, si en comptes de corregir cent exàmens n'hagués de corregir vint-i-cinc seria una altra història.

99- E.: Seria totalment diferent, és clar.

Si en comptes de tenir cent vint alumnes en pogués tenir vint-i-cinc jo podria doncs...

100-E: Potser el plantejament teu també seria diferent, no!

Sí que seria diferent.

101- E: Ara tenim un supòsit, no. Un supòsit on hi ha diferències d'opinió amb un centre, diu: En una reunió d'avaluació un professor comenta que ha decidit apujar un punt a la qualificació de tots els alumnes perquè el nivell global del grup era molt baix. Un company li diu que això "ajeveitjar" a secundària.

Caram! aquesta paraula és la primera vegada que la sento.

102- E: O sigui, anivellar, baixar el nivell.

A anivellar, baixar el nivell.

103- E: Un altre diu que aquest tipus de decisions s'haurien de prendre conjuntament entre tots i un quart li diu que cadascú faci el que vulgui, el que cregui convenient. Quines alternatives creus que...

Jo li diria que canviés l'examen, és a dir, en una classe en què suspenen el 90% és que l'examen està mal plantejat.

104- E: Clar, enlloc de pujar automàticament un punt a tots.

No, no ha de posar un examen en funció del que els nanos han fet a classe. I, realment, si l'examen respon al que han fet i han suspès un 90% vol dir que no va pas bé a classe. El que ha de canviar és ell perquè el que no pot ser és que et suspengui el 90%.

105- E: Sí, sí.

No pot ser, i si suspèn el 90% vol dir que o tu no has explicat bé o no t'han entès, per tant...

106- E: tornar a repetir l'experiència.

No pot ser això, per tant si no t'han entès perquè el nivell és baix, baixa de nivell. I, després fes un examen en funció del que has explicat. Després veuràs com surt. Però, clar, el que passa que el concepte que hi ha a secundària és el concepte del batxillerat antic i, és a dir, el professor va allà i explica i si l'alumne no l'entén és problema de l'alumne, per tant que s'espavili.

Clar, clar , això de pujar un punt respon a aquesta idea, però per a mi la idea no és aquesta, la idea és anar a classe i els hi he d'explicar això, si això no ho saben perquè tenen un nivell més baix els hi he d'explicar lo anterior i he d'avaluar lo que jo els hi he explicat, no he d'avaluar el que els hi hauria d'haver explicat perquè no ho saben, clar.
L'avaluació és sobre el que has fet, llavors si tu has fet coses que no entenen suspendran però també t'has de suspendre tu perquè el que els hi has explicat una cosa que no poden entendre perquè no estan en el nivell.

107- E: Sí, sí, el que deies tu una mica que els professors de batxillerat no ho acceptaran fins quin punt.

O, ja ho sé, no ho acceptaran pas però baixant la nota tampoc arregla res.

108-E: No, no.

O pujar la nota, no aprendran pas aquests alumnes. A veure, què interessa: que els alumnes aprenguin. Per tant, perquè aprenguin has de treballar a partir del nivell que estan. Que estan en un nivell més baix, no és pas culpa teva.

109- E: Sí,si.

Llavors, t'has de posar al seu nivell, ensenyar el que puguin aprendre i avaluar allò que els has d'ensenyat. Llavors segur que no suspèn el 90 %.
Això és el que jo faria o el que jo diria, i després, és clar, que cadascú faci el que vulgui perquè és clar.

110- E: Si tu realitzessis ara un estudi que t'haguessin d'avaluar. Com t'agradaria que t'avaluessin Salvi?

A mi. Jo sempre els he tingut terror als exàmens: Sobretot perquè mai estudiava, no.

111- E: Mai estudiaves?

Estudiava molt poc. Jo sempre estudiava l'últim dia. Encara de vegades somnio que vaig a l'institut, que m'examinen i que no sé res.

112- E: Sí?

Sí, encara ho somnio.
Doncs, com m'agradaria que m'avaluessin, mira, no m'importa. El problema no és que m'avaluessin malament, si jo hagués estudiat que m'avaluessin com vulguin, m'entens! Perquè el que hauria estudiat ja ho sabria i ja segur que aprovaria, no! No m'importa, no és que...

113- E: La manera d'avaluar no t'importa.

No, no m'importa. Que ho fessin com volguessin perquè si jo he estudiat, doncs ja ho sabré contestar. Ara, m'agraden molt més les proves objectives que no...

114- E.: Les tipus test, sí?

Sí, les tipus test són les que m'agraden més sí. Sempre m'han agradat més les tipus test que no pas que hagués d'escriure.

115- E: Però per tu mateix o per...

Oh! per mi.

116- E: La manera d'estudiar és diferent, no!

Sí, sí a mi les de tipus test sempre m'han agradat molt més que no les altres. Quan em posaven un examen de test disfrutava, perquè normalment me'n sortia més que amb els altres.

117- E: Sí, "bueno" a mi m'agrada més al revés veus: deixar anar el rotllo, fer tota la meva explicació. Sí, sí. Doncs "bueno"...

Ja està!.

Segona entrevista Professor A
Realitzada el 5 de març de 1999

Sala amb tres taules de professors
(sense interrupcions al llarg de l'entrevista)
El nom del professor ha estat substituït per una S.

E: presentació i introducció.

118- E. Què esteu estudiant ara S. Em pots situar una miqueta sobre la temàtica de socials?
Ara estem treballant la població... la densitat de població.. sí!!
119- E. Els temes que tu et centres en aquest crèdit de socials, més o menys quin són?
(Espera un moment...que tinc el llibre aquí... un moment que el vaig a buscar, i s'aixeca..) La poblacions, poblacions i diversitat i població i urbanisme...
120- E: aquests són els temes?
sí aquests són els 5 temes que composen el crèdit. Ara estem treballant la població i el territori. I després veurem les migracions....
121- E: vale aquest llibre ja el teniu de...
Si bueno és el llibre que el seminari de socials va triar... no sé quan jo vaig venir ja me'l vaig trobar..aquest és el material que comprem i clar tampoc no podem canviar de llibre cada dos per tres..
122- E: però els continguts els consideres que estan bé!!
No el que faig és, a veure quan una cosa no em sembla bé la faig a la meva manera, quan trobo a faltar alguna informació doncs els hi dóno fitxes complementàries i això... el que no m'agrada no ho faig... faig el que em sembla... adapto el llibre a les necessitats i si surten coses noves o centres d'interès, coses que a ells els hi interessa doncs vinga també ho fem a part!!
123- E: bé el llibre com una guia...
Sí això serveix de guia però no és una guia tancada és ampliada i coses que em sembla que no valen la pena fer-les no les faig, així de clar..
124- E: vale i això igual per a tots els grups, aquest temari igual als 5 grups?
Sí!! Ho aplico a tots els grups, ja que teòricament fas les mateixes classes a tots els grups, però mai surt la mateixa classe igual.. és a dir. Sempre són diferents... tu prepares el tema de la mateixa manera però després la resposta a la classe és diferent hi ha que... no acaben la feina hi ha que l'acaben abans d'hora... jo sempre m'adapto a les circumstàncies...no?
125- E: vale dels temes aquests que treballes per a tu n'hi ha algun de més important?
No!! Home si els donc és perquè ens sembla, em sembla... que tots són prou importants i els temes que em sembla que no interessen doncs donc.. però a veure aquest és el temari del centre, que toca i ho fem... però ja et dic que sempre si hi ha alguna cosa que s'ha d'afegir s'afegeix.. si jo crec que hi ha alguna cosa que s'ha d'ampliar s'amplia.. Per exemple en la lliçò passada doncs un dels temes era.... com incidir, com va incidir en l'edat mitjana les pestes amb la població amb la disminució de població no d'allà... com que aquí *(assenyalan el llibre)*parlava de la pesta negra i explicava molt poc, doncs

vaig fer un parell de pàgines amb més informació sobre la pesta negra, vaig posar el text de Cameró al començçament que explica que la pesta era a Florència i explica lo que els hi passava no?... és a dir... i a part d'això també treiem informació del llibre no? Per ampliar perquè em semblava home!!! Que ja que parlàvem de la pesta negra doncs que hi tinguessim una cosa més concreta no?

126- E: vale i tot això que fas també es té en compte alhora de l'avaluació?

Si *(Espera)*....perquè vegis... et donaré l'examen de gent que has entrevistat..

127- E: molt bé!!

En Javi XXXX que és un cas... aquest és el seu examen..ehh? no ha contestat res!!! No ha contestat res!!! *(M'ensenya els exàmens dels alumnes que hem entrevistat)*

128- E: vale i la temàtica la mateixa en tots els grups no?

Si jo això aplico la temàtica a tots, el que passa és que m'adapto a la resposta que obtinc a classe, vull dir... llavors en algunes classes podem aprofundir més, puc explicar més a fons, i en altres classes no puc apretar tant.. no puc anar tant... no no no tenen tant de domini de vocabulari, els costa més entendre, he de repetir més les coses.

129- E: i això condueix a un endarreriment amb els temes?

No!! Porta... procuro seguir un mateix ritme.. com a màxim hi han 2 sessions, com a màxim porto 2 sessions de retard però no normalment.. perquè.. no és que després me faria un embolic...

130- E: no clar són 5 grups ehh? Aviat és dit..!!

No no després em faria un embolic..

131- E: clar vale.. llavors sota quins criteris o indicadors arribaries a definir cada un dels grups? Una mica el que dèiem a la primera entrevista, diferències i semblances però quins criteris o indicadors definirien cada grup?

A veure com definiria cada grup!!!

132- E: sí

Vinga a veure 1a: és un grup molt heterogeni.. és a dir hi ha gent molt bona, hi ha gent molt dolenta, bueno molt dolenta... no et diria dolenta et diria amb moltes dificultats, vale? Però que a classe té un comportament correcta per tant jo el considero un grup normal!! és un grup heterogeni hi ha gent bona, gent dolenta, gent amb dificultats, gent mitjana com la Jèssica que és l'última que ha vingut aquí amb tu a vfer l'entrevista i que a classe no hi ha problemes que en general els bons, diríem els que tenen bon rendiment s'esforcen... bé..és un grup normal..

El grup B: el grup B és un grup absolutament, no sé si ho hauria de dir, ehhh desvellestat!! Perquè per un costat té una sèrie d'alumnes d'immersió que són alumnes de procedència marroquina que llavors molta part de les hores no hi són i a part d'això els que hi ha doncs... els brillants per exemple no són... no hi ha per exemple cap excel.lent.. no hi ha cap alumne que sigui d'excel.lent, hi ha 4 o 5 alumnes de notable i després hi ha alumnes com en Javi... com un exemple d'alumne absolutament impermeable!! És a dir en Javi o sigui és impermeable!! No sé si t'has adonat ehh?

133- E. Sí sí!!

En Javi és impermeable, un de gras!!!que quan venia cap aquí... "no le voy a decir nada!!!" ha començat així..

134- E: ahh doncs bé m'ha contestat a tot...

Ohh bueno ja ho sé.. perquè li hem dit tranquilo no d'allòs.. però bueno és impermeable en Javi no s'entera, o sigui un exemple... que no sé si ja t'ho vaig explicar...un dia teníem el mapa d'àfrica i assenyalaven els accidents geogràfics d'Àfrica... i li dic... senyalame Africa...i va començar a mirar *(carcagada de riure per part del professor)*

135- E: i va començar a mirar a veure si ho trobava no?
Sí a veure si ho trobava... (seguint rient...)
Sí és que és un cas... i a part d'això hi ha alumnes que porten problemes de comportament o que un que expulsen cada dos per tres... en fi és un curs que per a mi és desvellestat, jo crec que aquesta seria l'explicació que li donaria..
El 1c: el primer c és el curs que porta més problemes de comportament, és el curs de la Judit XXXX que es una nena molt brillant i per altre costat hi ha alumnes molt molt.. diríem.. entremaliats com en M. Àngel que també ha vingut aquí amb tu, i després nens molt curts com en Josep XXX que és és... i a part d'això hi ha un parell de magribins que no és perquè siguin magribins doncs que foten molt de merder i porten conflictes i vénen a emprenyar no? Llavors bueno és un curs que per poder fer classe amb tranquil.litat has d'estar en tensió tota l'hora no? En canvi per exemple a primer A, puc fer classes sense dir res...tranquil.lament, explicant, si xerren una mica ep!! Parem.. i en canvi en el B estic tota l'estona en tensió...hi ha un parell o tres de nenes brillants, poques... i en general el rendiment acadèmic és molt baix...
Llavors el 1D i el 1E que són els dos millors cursos....sobretot el 1d:
El primer E és un curs que la mitja està de notable a excel.lent i n'hi ha tres o 4 nanos que malament ja té fet venir aquell en Jordi aquell que portava la samarreta del Barça... molt malament... hi ha nanos especials com l'altra que he fet venir la Claire... aquella nena és molt especial, em dóna la sensació que té una vida interior molt carregada i... (rient,..) però en general molt bé..
I el primer D també molt bé, és un curs més aviat de... bé notable i uns quants excel.lents i sense cap problema... però hi ha gent com la Cristina XXX que sempre diu que li agraden els nens que aquesta també és impermeable com en Javi...aquesta no s'entera de res!!! No s'entera de res!! Res res!! Sí és que acabo de dir una cosa i ja ho faig expressament i li preguntes escolta que he acabat de dir? I res.... li torno a explicar.. i li dic: escolta que he acabat de dir a veure repeteix- m'ho: i no ho sap.... són nanos impermeables no... suposo que també... no sé nosaltres no ens adaptem o no sóc capaç d'adaptar-me a totes les capacitats dels nanos i tot això...
136- E: vale seria una mica la diferència entre els grups...
Sí jo penso que són molt diferents els grups, aquest és massa bo (assenyalant el 1E) i aquest és massa dolent (assenyalan el 1b) i aquest i aquest (assenyalant el 1a, 1d i 1e) són els normals...
137- E: vAle, després parlant ara d'avaluació, com l'organitzes en cada un dels grups? Per exemple si ara ens situem en el primer A?
No no, a veure el sistema d'avaluació és el següent, és a dir, exercicis per exemple avui que hem fet: jo els hi vaig dir, vàrem explicar l'estructura de la població d'Europa, com es distribueix, les zones més poblades... les àrees poc poblades.. que són les àrees metropolitanes no? Doncs vaig dir estudieu-vos això, i.. perquè el proper dia farem exercicis sobre aquest tema però que no podreu mirar el llibre!! Que les haureu de contestar sense mirar!! Vale doncs avui han vingut, hem tingut 5 minuts per repassar-s'ho hem tancat i ens hem posat a fer els exercicis sobre això... hem hagut de contestar preguntes de memòria sobre això i després havíem de fer exercicis sobre un mapa no? Doncs pintant el mapa, quins eren els països més poblats, els més despoblats i pintar les àrees metropolitanes d'Europa... clar per fer aquesta feina de pintar sí que podríem mirar mapes, però per contestar lo altre!! Llavors això el proper dia ho corregirem oralment.., aquest és un sistema... Vull dir que tot el que fem a classe sempre es corregeix col.lectivament... comentem els resultats i després ells diuen.... i després quan s'acaba el

tema hi ha un examen.. hi ha un examen d'aquest tipus (me l'ensenya) que és molt ampli.. és a dir en aquest cas hi havia 15 preguntes i a més s'havia de fer gràfiques... i... en l'examen hi ha tot tipus de preguntes és a dir, exercicis de procediments, de fer gràfiques, d'edats, gràfiques lineals, i un exercici que consisteix en fer un resum... és a dir jo els hi donava aquest text per exemple i ells havien de fer un resum d'això..

138- E. Està bé!!

És a dir no solament era un exercici de memòria sinó de procediments, de gràfiques, de fer resums i després també d'explicar coses no? Per exemple fer un quedre sinòptic, i després també memoritzar.. doncs explica tot el que sàpigues de la pesta negra.. un examen... llavors procuro que sempre els exàmens siguin així

139- E: vale al final de cada tema fas un examen?

O de cada dos... depèn de la densitat del tema... com que aquest era un tema ampli i que el vàrem treballar molt i ampliar, doncs vaig dir, fem un examen d'aquest sol... depèn altres vegades ho he fet al cap de cada dos... depèn de la densitat que quedi repartit..

140- E: vale i això igual per a tots els grups no?

Això si.. l'examen és el mateix a tots els grups.. i a més ho faig exprés.. perquè si jo faig un examen amb 15 preguntes i ells saben les 15 preguntes, són els que s'han d'estudiar, per tant que se les estudiïn. Per tant a mi no em fa res que se les diguin perquè així segur que se les estudiaran...ehhh i són 15 preguntes i aquí és pràcticament tot, tot el que hem fet... per tant a mi no em fa res que sàpiguen les preguntes i algunes vegades...jo els dic... escolta sabeu la pesta negra us ho preguntaré per tant estudieu-la bé..... una altre cosa que hem fet aquest trimestre és tècniques d'estudi... bé tècniques d'estudi!!! Per exemple com ho podem fer nosaltres per estudiar? Vosaltres heu d'estudiar per exemple, diu.. explicar les èpoques, les etapes de l'evolució de la població.. com es fa per estudiar això? Doncs per estudiar això primer has de llegir-ho, has d'entendre-ho i quan ho has llegit... tanca el llibre i intenta explicar-ho... i de manera resumida... si no ho saps fer.. doncs torna a obrir el llibre t'ho tornes a estudiar, tornes a tancar i tornes a dir... és a dir la tècnica d'estudi d'intenpretar explicar resumidament allò que has d'estudiar.. i això ho fem a classe eh?

141- E: no... està bé...

Per tant mnnnnn... he procurat enseyar-li també una mica com han de fer per estudiar... anem a una altra tècnica d'estudi és fer resums.. vale doncs va... feu-me un resum d'aquest apartat i a veure... com ho heu fet? Doncs aquest està bé, aquest està malament... Una altra tècnica: fer quadres sinòptic... doncs va fem un quadre sinòptic d'això....vinga fem- ho i ho comentem entre tots... i llavors en l'examen hi ha fer resums, explicar coses de memòria, fer gràfiques...es clar ho hem fet per tant també compta, també s'ha d'avaluar...i mira!!! Veus en tots ho hem fet igual ehhh? I tots ho han practicat, hi ha ha gent que a l'examen t'ho fa molt bé, hi ha gent que no s'entera.. hi ha gent que contesta com en Javi!!! Clar jo he fet el mateix en tots i m'he esforçat en tots igual, i n'hi ha que funcionen i n'hi ha que no!! I clar jo no puc fer més...

142- E: llavors la informació en quan a com serà l'examen.. i això... quin tipus d'informació els hi doncs..??

No, mira a vegades per exemple els hi dic aquest examen hi hauran.. haureu de fer gràfiques, us preguntaré la pesta negra... i haureu de fer un quAdre sinòptic.. ja està.. més o menys els oriento amb alguna cosa. Llavors a part d'això, jo sé que tant punt han fet l'examen després s'ho passen a tots, m'es igual. Ja te dic a mi m'és igual... com que són exàmens molt amplis doncs s'ho han d'estudiar tot.. i és el que vull que s'estudiïn, i llavors a mi em sembla que no es pas cap pecat això...de ser massa

ortodoxe.. però com que a mi el que m´interessa és que estudiïn i que s´esforcin... i a més jo he observat que quan saben les preguntes els fan més...., tenen més motivació (rient...)... jo en dic que és un element de motivació..perquè s´afanyen a estudiar fins i tot aquells que no han seguit res ni s´han enterat de res.. els veus allà al pati amb el llibre de socials... sí sí és un element de motivació... saber les preguntes de l´examen és un element de motivació llavors com que són exàmens molt amplis doncs ja està..

143- E: i ells te´n demanen d´informació, s´angoixen molt...

Em pregunten: mestre que sortirà!!! Tothom m´ho pregunta i com que ja saben que algunes vegades els hi dic alguna cosa doncs, per exemple les preguntes que m´interessa que estudiïn molt doncs aquelles ja els hi dic no? Pesta negra doncs això... ho heu de començar a estudiar i haureu d´explicar el que us sembla... i realment vull dir hi ha gent que ho ha explicat, que ha emplenat una pàgina d´examen...

144- E: ja perquè alhora de corregir que tens en compte S.?

A veure jo per corregir per exemple aquest examen (i me´l mostra..)

145- E: aquest és molt objectiu no?

Sí procuro que els exàmens siguin molt objectius, és a dir que no hi hagi gaire marge de dubte no? O sigui preguntes molt concretes de l´ha encertat o no l´ha encertat, està bé o no està bé... vull dir la divisió està bé o no està bé, el quadre sinòptic està ben fet o no...en la redacció diu animalades o no diu animalades!!! S´ha deixat coses o ho explica tot... bàsicament és això... per exemple alhora de corregir la pregunta de la pesta negra doncs jo vaig dir: bueno en aquest no li poso un 2 que és el màxim perquè s´ha deixat alguna cosa..si se n´ha deixat molt li poso un 1 i si s´ha deixat poc n´hi poso un 1,5..

146- E: ja tu ja tens uns criteris..

Si més o menys ja ho veus...ha de fer un resum bueno... doncs en aquest resum m´hi posa 7 punts, tot està bé, si hi hagués posat el resum complet hi havia d´haver 10 punts, doncs li baixo... entens.... a veure... és una valoració.. clar com que fixat´hi... el total de punst de l´examen són 20 llavors és... vull dir al marge... encara que m´equivoqui alhora de valorar, o sigui en una pregunta li poso un 1 i mig, o un 1 o un 2 és mig punt d´error sobre 20, que per tant l´error, que segur que n´he fet... no és tant. I llavors què? A part d´això després les notes són aquestes..les totals... dic notable, un 16 i mig... és notable...llavors distingueixo que això també els hi agrada, distingueixo entre matrícula d´honor i excel.lent...

147- E: ahh sí?

Si diuen mira matricula d´honor...tot bé!!! No hi ha cap fallo dieun!!! I excel.lent doncs està molt i molt bé, però té alguna coseta.., és un 9, un 9 i mig... en canvi , perquè hi ha gent que fa tot bé.. doncs aquest també...

148- E: i quin tipus d´informació et demanen els alumnes?

No simplement em demanen quines preguntes posaré, que sortirà a l´examen..i jo els hi dic alguna vegada...per exemple els dic d´aquesta pàgina preguntaré alguna cosa.. i ja està..

149- E: perquè l´examen està programat una setmana abans o...?

Sí sempre els aviso amb una setmana de temps, sempre els hi doncs una setmana de temps per estudiar..és a dir quan jo compto que falta poc per acabar la lliçò, els hi dic mireu la setmana que ve acabarem la lliçò, per tant tal dia de l´altra setmana farem examen... o sigui no esl aviso mai d´un dia per l´altre, sempre tenen una setmana per anar estudiant... eh? I si tenen un examen al mateix dia, doncs els hi canvio... però com a mínim una setmana de temps, com a mínim..

150- E. Vale.. els pares, com intervenen els pares en aquest procés d´avaluació?

A veure de tot aquest procés amb mi no intervenen, pràcticament he tingut contacte amb pares que els conec, però pares que han vingut aquí a preguntar-me, escolta com va el meu fill de socials? No?. És a dir el contacte és sobretot els pares els tenen amb el tutor. El contacte aquí l´institut, el contacte pares va sempre amb el tutor. Quan el tutor té una entrevista amb el pare, em pregunta a mi escolta... aquest nano com va de socials??.. i tal li dic..bé malament, és de notable, excel.lent i ja està. Llavors la informació de socials la veuen a través del tutor perquè el tutor m´ho pregunta a mi. Ara també conec alguns pares i em pregunten com va el meu fill ... i els hi dic, però perquè els conec, o som amics i ens trobem.. no perquè vinguin aquí a preguntar.. res....però sí vénen a parlar amb el tutor, amb el tutors sí ehh? Però parlen de totes les assignatures, i el tutor pregunta a cada un dels especialistes com va el nano aquell amb aquella àrea..

151- E. Llavors el que et volia preguntar... en l´avaluació sempre fas servir el mateix sistema, és a dir, quan un té un examen, l´altre grup també i l´altra també..
Si sémpre

152- E: sempre van correlatius, i llavors quan a la puntuació també puntues igual tots els exàmens?
Sí és clar

153- E. En tots els grups?
Sí aplico els mateixos criteris de puntuació, que sempre procuro que siguin objectius, és a dir, criteris objectius!! El màxim d´objectius possible i aplico a tots els gruups el mateix criteri...

154- E. Respecte això no hi ha diferències entre els grups?
No no perquè en tots hem fet els mateixos continguts llavors... tothom ha fet el mateix, el que passa... que evidentment els resultats no són tots iguals... no sé per exemple en aquest examen té... *(i m´ho mostra).* A veure a
1a: *(es posa a comptar les notes...)* 8 insuficients, 5 suficients, 2 bens, 4 notables, 1 excel.lent
1b) 7 insuficients, 3 suficients, 1 bé, i... 5 notables... ehh el canvi?
Anem al C) 8 insuficients, 4 suficients, 2 béns, 5 notables i un excel.lent.... i ja veuràs ara!! Ara veuràs!!

155- E: ara vénen els cracks!!
Si ara els cracks!! D) 3 insuficients, 2 suficients, 2 béns, 7 notables i....10 excel.lents... clar és allò que et deia... clar... i és la mateixa prova!!! I per a tots he fet el mateix temari.. i sota els mateixos criteris... Anem a l´E, ja ho veuràs ara!!!
E) 3 insuficients, 2 suficients, 2 béns, 5 notables, 15 excel.lents... fixa´t.... i a veure això són dades objectives vull dir... i jo... totes aquestes classes tenen el mateix professor, els hi explicat les mateixes coses i els he posat el mateix examen...i....

156- E: perquè alhora de posar aquestes notes, aquestes notes finals... si tu li dius a un alumne mira! finalement et queda aquesta nota, què hi sumes a part d´això?
Per exemple, anem a veure el trimestre passat. Jo tinc aquí notes, de l´avaluació inicial que els hi vaig passar, tinc notes, control de llibreta, vaig mirar que m´ensenyessin la llibreta si estava ben presentada, si tenien feina acabada, o si no al tenen acabada! Després el control del tema 1, després feina a casa, de vegades els dic feu aquesta feina a casa!! Doncs a veure si l´han fet o no l´han fet!! M´ho apunto, després més controls, després preguntes orals, després treballs de recerca.. allò que et vaig dir que havien de fer un treball ehhh! I després clac els hi poso la nota..

157- E: no deu ser dificil no fer això, perquè sempre deu anar en coherència..

No no, mira tot...n´hi ha que baixen, n´hi ha que pujen... però la cosa sempre va igual, totes les notes són semblants de tot.. llavors totes aquestes coses es valoren..

158- E: I en quan a actituds i això?

Bueno és clar l´actitud per exemple si jo li miro la llibreta ja és l´actitud!!! Si fa la feina a casa ja és l´actitud, entens això també ho tinc en compte. El que no faig, és a dir, per portar-se malament a classe jo no baixo la nota, potser sí que el castigo, però no li baixo la nota...és a dir, et poso un 0 perquè t´has portat malament, això no!! Perquè entens!!! Ara et baixo la nota perquè no has fet la feina, això sí.. o... et baixo la nota perquè has fet la feina de qualsevol manera... això sí... això és actitud davant del treball...

159- E: Doncs S. Jo em sembla que ja conec el que volia conèixer....

Tercera entrevista Professor A
Realitzada el 9 d´Abril de 1999
Sala amb tres taules de professors.
(Sense interrupcions al llarg de l´entrevista)
El nom del professor ha estat substituït per una S.

E: Salutació....

(*inici de l´entrevista fent èmfasi amb el comportament de´n Javi en la segona entrevista dels alumnes....)*
(professor): Bé en Javi no vol venir perquè perquè...
160- E: és veritat això que se li ha mort el pare recentment?
Sí fa 4 mesoso però a veure jo no ho sabia.. i per tant el que diu de què els mestres se´n riuen d´això i d´ell és absolutament fals-...
161- E: no però pel que m´ha semblat quuan he parlat amb ell és que en general no està bé a l´institut ni a casa seva ni al lloc ehhh?
No no... bueno però el problema que té aquest nen és que està acostumat a fer el que li dona la gana i.... llavors quan troba algu que no li deixa fer el que li dona la gana, passa el que passa... bueno però bueno... per tant si jo sóc responsable d´aquest nen he de poder controlar-ho i si jo li dic una cosa i no la fa i li deixo passar, no el controlaré pas mai..aquí és el problema... i amb ell li ha tocat molt els nassos que els fèssim entrar aquí amb tu, perquè ell el que volia era ensortir-se´n amb la seva i com que ha hagut entrar per força, això per a ell ha significat una derrota...brutal...home!!!! una derrota total ehh?? I a més això ho ha agafat amb ressentiment no? perquè jo he vist com venia aquí amb tu amb en Fernando el director, i escolta m´ha mirat així amb una ràbia...a mi em sembla que això és educatiu...
162- E. Bueno canviem de tema.... a veure.... com creus S. Que ha funcionat el crèdit de Socials en general..S.?
Mira en general... mira tornem a ser allà mateix.. en algunes classes molt bé i amb altres classes molt malament eh?
163- E: per tant l´impressió general és diferent en base els grups?
Sí evidentment... i la impressió de cada grup ja te la vaig explicar... vull dir estem pràcticament en la mateixa situació... en l´última entrevista....
164- E: has canviat algunes de les decisions en quan a l´inici que preparaves aquest crèdit i tal han canviat algunes de les decisions respecte l´avaluació?
No, no he seguit el mateix criteri..
165- E: i això en tots els grups?
Sí sí no he canviat res...
166- E: perquè el procés d´ensenyament- aprenenattge que has portat en els grups també es diferent no? Havies comentat?
Sí clar...a veure jo m´adapto en cada cas... el temes sempre procuro els mateixos perquè és clar és el mateix crèdit a tots, el que passa que les explicacions no em surten mai igual, les explicacions... els treballs que fem sí que són els mateixos no? Perìo alhora de presentar-ho, d´explicar-ho m´adonc que hi han classes que puc explicar tranquil.lament tot el que toca cada dia, hi ha classes que sigui pel que sigui no ho puc explicar tot, sinó que ho haig de repetir més, haig de cridar l´alto més sovint i és clar això es perdre

temps... o sigui que en aquest sentit m´adapto a la situació... m´adapto al que és al grup. Depèn del grup és molt més fàcil.. i amb altres grups..

167- E: perquè en quan a actuacions ens uns has de maxacar contínuament els continguts!!!

No tinc la sensació que és un problema de vocabulari, és a dir, uns pel que sigui dominen més el llenguatge.. puc dir, és a dir els hi dic una paraula per exemple "emigració pendular". Amb uns per explicar-lis que vol dir emigració, que vol dir pendular... ja te tela... vale? I en canvi d´altres doncs acabem de seguida, perquè? Perquè doncs pel que sigui tenen un domini del llenguatge molt elevat... perquè l´ensenyament que fem bàsicament està basat en el llenguatge, després hi ha alumnes que tenen problemes de llenguatge, de comprensió de llenguatge, llavors evidentment tindran problemes d´aprenentatge.. jo per a mi les diferències vénen molt per aquí, a nivell del llenguatge, de la llengua que utilitzem..

168- E: clar clar i això fa anar més ràpid o enlentir més el procés no?

Evidentment..

169- E: vale, creus que en funció del grup que tens a davant et condiciona el sistema d´avaluació?

Jo el que faig és... ja t´ho vaig dir: control de la feina, controls escrits que ja et vaig dir com eren, que procuro que siguin molt amplis i amb preguntes molt concretes i.. després treballs individuals de recerca..llavors miro si tenen la feina feta, fem exercicis, corregim els exercicis a classe... a veure al principi amb totes les classes aplico el mateix sistema i inclús fem els mateixos exàmens, clar? Llavors els resultats són diferents,... hi ha classes que el porcentatge d´excel.lents i notables és molt alt, i en canvi hi ha classes amb la mateixa circumstància o amb les mateixes explicacions que el percentatge d´aprovats és molt més baix.. com ja ho vam veure l´últim dia que vas venir no?

170- E: sí sí gràcies!!! Hi ha alguna cosa que t´agradaria fer i no pots fer degut al grup que tens davant? Allò que dius això m´agradaria però val més que no m´emboliqui per aquí perquè pot ser un caos...

No!!! La sensació és que sempre faig coses possibles. És a dir les coses impossibles ja no me les plantejo... determinades coses que ja no em plantejo perquè sé que no, no... és a dir jo el que procuro que qualsevol cosa que fem sigui comprensible i acequible als nanos que tinc a davant eh??

171- E: però això de vegades pot ser un aspecte amb un grup i l´altra no?

Sí sí...el que passa que en els grups que poden més apreto més..la mateixa cosa però més profunda ehh? Però jo sempre procuro fer treballs possibles, no treballs impossibles..

172- E: vale creus que la socials en sí mateixa porta una determinada manera d´estudiar?

Sí!! El problema d´això d´estudiar és que no sé si els ensenyem a estudiar als nanos...a mi el record que jo tinc de tots els meus anys d´institut és que els professors em dèiem: has d´estudiar!! Però jo dèia bueno però com ho he de fer per estudiar no?, és a dir tècniques d´estudi no!! A mi no me´n van ensenyar llavors jo penso que convindria que quan diguessim estudiar una lliçò, convindria que expliquessim com ho ham de fer per estudiar, que han de fer resums, que s´ha de llegir, que s´ha d´intentar comprendre, que allò que han llegit i han comprès han de ser capaços d´explicar- ho sense mirar el paper.. tècniques d´aquest tipus que penso que caldria que se ls hi donés..

173- E: però les socials aporten un procés... potser més memorístic no? Què en penses?

Sí... hi ha part de memòria i part de conceptes... és una assignatura molt conceptual, hi ha conceptes molt abstractes!! clar és molt diferent d'ensenyar matemàtiques.. és molt diferent...

174- E: quina informació vas donar als alumnes sobre avaluació?'

Jo normalment a veure jo sempre els hi dic quines són les coses que jo valoraré i com puntuaré... sempre els dic: mireu jo tindré en compte l'actitud a classe, tindré en compte si feu la feina o no la feu, i tindré en compte els resultats dels exàmens, la nota que treieu, i tindré en compte si feu el treball de recerca o no el feu..eh?? llavors per tant els exàmens un 40%, els treballs, un 40% i l'actitud a claase i el comportament un 20%. Per tant si es porten bé i fan els treballs tenen aprovat teòricament ehh?

175- E: el pes és repartit ehh?

Sí i això sempre els hi explico abans..

176- E: Ells ja ho saben això.

Sí sí..

177- E: com creus que han utilitzat ells aquesta informació? En fan cas o en fan cas..

N'hi ha que sí i n'hi ha que no..jo el que noto totes maneres és que cada vegada costa més que facin la feina a casa..és a dir per exemple uan feina que no s'ha acabat a classe que l'han d'acabar a casa... doncs la fan un 25 o 30%..., els altres passen

178- E: no són responsables diries?

No no ho són... jo el discurs que els hi faig amb això és que si no fan la feina doncs els que es perjudiquen són ells.. vull dir no entro tant en no has fet la feina et castigo...sinó escolta no has fet la feina t'estàs perjudicant a tu..siguis conscient d'això... no sé si això és un discurs correcte però en tot cas és el que jo els hi faig.

179- E: en termes generals... a canviat una mica la teva manera d'avaluar en quan vas començar a treballar de mestre?

Sí home i tant... home a mi em sembla que... quan jo vaig començar bàsicament es valoraven els coneixements..... i ara em sembla que es valoren més coses com els coneixements, les actituds, es valoren també si saben fer procediments..

180- E: en quin sentit procediments?

Home procediments en el sentit de ser capaç de fer un esquema d'una lliçò, o ser capaç de fer un treball de recerca posant'hi un interès i que aquest treball tingui certa coherència.. ehh? Això són procediments i abans no es valorava això...

181- E. No no no... vale.. fins a quin punt la normativa del centre influencia en les teves decisions sobre l'avaluació?

Home jo procuro complir amb la normativa però..

182- E. Hi ha una normativa establerta a nivell de departament de socials?

Home sí per exemple alhora de puntuar el 40, 40, 20 aquest que t'he dit.. és una normativa del departament que apliquem tots.. però en general a veure faig el que toca i no em sento *cuartat* en cap moment per la normativa aquesta..

183- E: perquè aquest 20% d'actituds com els mesureu?

Home a veure l'actitud es valora doncs si fan els deures si no els fan, si a classe es porten bé o no es porten bé, llavors això és una cosa que contínuament estàs apuntant i a veure jo ja sé quins són els nanos que a classe fan o que a classe no entenen o també tinc clar els que faran els deures i qui no... això ho tinc molt clar!! Per tant..

184- E: Si no hi hagués aquesta normativa de porcentatges, quins criteris utilitzaries?

No és que de fet em semblen bé, sí sí són els que jo utilitzaria..no ho faig perquè ho digui perquè si no em semblés bé doncs ja m´invenntaria altres coses....jo trobo que valorem els coneixements però també valorem altres coses que penso que també són iguals d´importants i que també s´han de tenir en compte!!

185- E: com creus que avaluaràs en un futur?

A veure si canvien les lleis doncs ens haurem d´adaptar a les lleis i a les normatives que surtin però no crec pas que canvien massa ehh... i després també dependrà del grup, dels alumnes, dels objectius... és clar la normativa pot ser general i després tu t´has d´adaptar a la teva situació concreta del grup- classe que t´envolta.. no?

186- E: molt bé S. Doncs moltíssimes gràcies per al teva informació...

Primera entrevista Professor B.

Realitzada el 20-I-1999.

Lloc Sala de Professors (al llarg de la realització de l'entrevista no va haver-hi cap intervenció, la sala era buida de professors).

* (El nom del professor s'ha substituït per la lletra F)

1-Entrevistador (E): Em podries situar una mica de les característiques del centre, l'existència d'alumnes, nivell sòcio-econòmic..

situació

Entrevistat: L'institut està situat al carrer Joaquin Serraso, sense numero, al costat dels bombers i a la sortida de Llançà.

Després els alumnes venen de la barriada de l'Aixample de Figueres, vénen de Vilafant del barri de la Marca de l'Ham , i alguns casos concrets de nens que vénen d'un poble i per qüestions familiars perquè la mare, el pare treballa a Figueres doncs vénen aquí. Encara que diem que el gruix de tot aquest poble li correspon a un altre institut però en prinncipi vénen aquí. D'això que em deies del nivell sòcio-econòmic, podríem parlar d'una classe mitja baixa, parlem d'ESO no?? Perquè clar si parlem d'FP ve gent de tot arreu perquè com que no hi ha cap més sector d'FP a la comarca, ve gent de tot arreu. A la zona sí és l'unic que hi ha. O sigui que això ja és una altre món. O sigui que diem que podem considerar com a classe més socialment desfavorida, més baixa.. seria aquesta barriada de la Marca de l'ham, pues és un barri molt afectat per l'atur, bueno problemes de desestructuració familiar, bé, podríem considerar un barri entre cometes conflictiu. Els nanos que vénen de Vilafant vénen bé, ve de tot i estan barrejats. Hi ha fills de treballadors de fàbriques, d'empreses i tal. També hi ha fills de gent agricultora i bé aquesta barriada d'aquí de l'Aixample també podríem considerar que és una classe mitja- baixa, és un barri de recent creació, força població immigrant..

Home el centre de FP d'alguna manera ens hem vist beneficiats des de la Reforma, des del punt de vista, que ja no arriben només nenes al cul de sac que ja no poden fer res sino, que arriba gent que pot fer alguna cosa.

2- E: La procedència d'aquest centre respecte la Reforma, és a dir, que era abans Batxiller...

Abans això era un centre D'FP i ara han integrat tot el que és ESO, tot el que són els batxillers i els cicles formatius. Hem començat aquest any els cicles formatius. O sigui

ara mateix aqui està convivint el final del FP de la fase terminal, que ens queden 2 cursos, 4 i 5è d'FP i està els 4 cursos de la ESO, hem començat el primer de batxillerat, LOGSE, i els cicles formatius o sigui estem en 4 camps de batalla.

Els barracons ja hi eren. Bueno, de fet ara nosaltres hem d'anar al Dalí ara a fer classes, aquest que hi ha aquí davant que és el Salvador Dalí. Tenim 4 aules allà, 3 barracons aquí i problemes importants d'espai. Problemes importants d'espai. O sigui ara mateix nosaltres hem d'estar aquí xerrant ja que no hi ha cap més espai. Per suposat si et vénen uns pares, igualment. Pel desplaçament de fet és atravessar el carrer, ara un alumne invident que tenim...no no?? El tiu va i ve i cap problema, però és un mal rotllo que aquest tiu... els professors, ve ja es procura que els nanos tinguin blocs sencers allà. Fins l'hora d'esbarjo allà, i del pati fins al final del migdia allà, però és clar els professors no. Surts d'una punta d'aquí, baixes aquí, agafes els llibres vas cap allà i evidentment perds temps ehhh!! Mira sí, funcionem així. De fet ara fa uns dos o tres anys es fa fer una ampliació d'aquest institut s'han creat 4 aules noves però be és insuficient. Els barracons continuen existint i anem a fer classe al Dalí i bueno tot així repartit.

3- (E): I llavors en quan a la procedència i formació de professors, hi ha mestres....

Aquí hi ha barreja, aquí el cóctel és total. Hi ha, t'explico mestres del taller, tecnòlegs, mestres de l'antiga EGB passats a ESO, professors FP, professors que venim del món del batxillerat, agregats que és el meu cas, no ho sé si algun catedràtic, no ho sé, això ja no... la heterogeneitat és total. Hi ha molta varietat i en general home, hi ha alguna fricció, hi ha alguna cosa, però vaja, per ser tot el cóctel que és deu ni do, més o menys funciona, mes o menys,

4- E: Respecte la teva experiència prèvia, com a professor que havies estat, abans a batxiller i ara a Eso.

Jo vaig començar a treballar l'any 84, no mentida el curs 86/87 vaig començar a treballar, vaig estar 2 anys en un centre privat de Malgrat de Mar, després vaig aprovar les oposicions i vaig estar al Deulofeu de Figueres fins fa 4 o 5 cursos que estic aquí. Però la meva plaça me la van donar a Cervera, Lleida, i m'interessava quedar-me aquí. Llavors vaig demanar, bueno per poder-me quedar a Figueres vaig estar molts anys al Deulofeu pues de secretari, de cap d'estudis.., amb càrrecs per poder-me quedar i després quan vaig tenir uns quants punts vaig dir: em vull quedar a Figueres, i clar em van enviar a FP llavors ja..

O sigui que, així com hi ha gent que ha circulat per molts llocs jo he circulat molt poc. Tranquil. No no, en aquest aspecte he tingut sort.

opinió Reforma

de la seva experiència

5- E: I en quan a la Reforma, t'ha canviat alguna cosa, F, o sigui que feies batxiller i ara t'han passat a ESO...?

No, evidentment, jo des que va començar la Reforma ara fa 3 cursos, he fet tots els anys 1r ESO . O sigui ja posats ens posem a tope, i per a mi ha estat una mica un problema des del punt de vista que no havia treballat mai amb mainada de 12 anys i de fet no sabia com venien ni com deixaven de venir . El primer any ho vaig passar força malament, no sabia prou bé ni com posar-m'hi, ni com,o sigui, o sigui clar jo quan em deien (és que vull anar a fer pipi), doncs dius bé, és un problema, no.. No i sobretot el problema més greu es que m'avorria a classe, no? O sigui jo explicar que entre Europa i Amèrica hi ha un oceà que es diu Atlàntic,.,... puf!! I no se. O sigui en principi la baixada de nivells eh! molt important, en segon lloc problema de falta de material, en tercer lloc fèiem servir, fem servir els llibres de l'Editorial Barcanova ehh en Cristofol Trepat el coordinador dels llibres de Socials de Barcanova ens va vendre el producte de què ells havien fet un estudi molt seriòs, apurat, del que feien a primària, i que ells sabien que amb els objectius de primària tot allò es podia fer i alhora de la veritat ens hem trobat de què no és cert, o sigui que poder la teoria sí que és certa, però la pràctica no.

percepció general dels alumnes de 1r ESO front la comparació amb els de batxiller

6- E: En quan a nivell, no, potser?

En quan a nivell i quan a contingut, o sigui clar no!! hi ha gent a 1r ESO que em confon que és un país i un continent, no? Problemes, no!! I et trobes amb aquests problemes que són molt de base no? El llenguatge que fas servir a les classes ha de ser, bueno, extraordinàriament planer.

Jo tinc un sentit del humor pretesament inte.ligent o sigui que m'agrada el joc de paraules i tal, i resulta que clar aquí no pots fer servir aquests tipus d'humor perquè després el descontrol és total. I problemes i després problemes, diem d'ordre públic, no. O sigui problemes de mainada súper mogudes, incapaços d'estar 55 minuts asseguts a la cadira, atents. Llavors jo bueno, pateixo una mica perquè, bueno, o sigui, jo vull explicar unes coses, portes un exemples al cap, intentes.. però al mateix temps estàs mirant que aquell no, com se te despistin aquells dos, ja no enganxen absolutament res, que no es despistin de cap manera, però l'altre que almenys s'assegui a la cadira amb un mínim d'actitud mínimament decorosa, no?. O sigui que no estigui allà tot arrapapat i tal ii. O sigui i surtia surto cansat, força cansat de les classes perquè me suposa una mica

d´esforç que no estava acostumat a fer, no?. O sigui tu anaves i l´esforç era un esforç diguem-ne un esforç tipus acadèmic, no? I ara és un esforç,un esforç molt més ampli.

7- E: O sigui que hi has trobat moltes diferències no? Entre ESO i Batxiller?

Sí, i tant, i a part, o sigui aviam, jo ara estic en una fase que considero que el sistema del BUP no era perfecte ehh, o sigui tampoc era un món idílic ni molt menys. I que aquest sistema doncs l´hem de fer rutllar perquè és el que hi ha. Ara jo ara mateix estic, precisament per això em vaig apuntar de col.laborar amb vosaltres, perquè sóc conscient de què faig servir mètodes a classe absolutament desiconòmics, no?. O sigui un ensenyament sense cap mena d´innovació pedagògica de cap tipus, ja en parlarem. Pero encara no se exactament com posar- m´hi, com fer-ho i tampoc acabem de trobar receptes màgiques. Ara mateix, estem amb la Montse, amb la psicopedagoga, d´aquí. Està aquí com a mestra de psicologia terapèutica, no sé la seva procedència. I una mica, ara que estem fent exàmens i coses d´aquestes, pues, inclús jo els deia els tutors de primer d´ESO, escolta a veure si amb vosaltres els nanos us tenen més confiança i us diuen (no en aquest tiu no l´entenem de res, és que es un pal horrorós, és que els llibres no sabem ni com agafar-lo). Clar, si el problema és que els nanos no estudien llavors diem , pues no, no estudien. Jo jugava, jugo, a la carta de no sé si està ben jugada o no, de dir senyors el pas de l´escola a l´institut és un pas important, o sigui no es només un canvi d´edifici, és un canvi de manera de fer. Llavors en aquest canvi de manera de fer, nosaltres, jo jugo a tractar-vos com a persones grans. Evidentment després fas de més i de menys, no? però jo jugo a tractar-vos de grans. Jo no us diré mai ni les preguntes de l´examen, ni us diré clarament que s´ha de subratllar i que no. Us diré, mira això és important convindria que ho tinguessiu present, no sé, jugar una mica a les persones grans, no?. Clar, però això implica una responsabilitat. Jo ja els hi vaig dir: nois si no voleu estudiar, aquí sí, que és un problema vostre i només vostre, jo faig tot el que pugui però si no voleu estudiar no es pot ensenyar a ningu que no vulgui aprendre, no? I estem una mica en aquesta fase que no acaba de rodar, no acaba de funcionar.

8- E: Perquè si ens centrem ara a primer d´ESO, Ciències Socials, tens tres grups. Aquests grups en quan a experiència que has tingut amb ells, com els veus, o sigui, són diferents...

Sí, sí, els 3 grups son força diferents. Aviam. Hi ha un, no sé, hi ha un 1A, un 1B i un 1C. El més problemàtic es el 1C.

9- E: En quin sentit problemàtic?

El sentit problemàtic és que per necessitats de grups de reforços, AUCAS, UACS o el que sigui, van inquivir tota aquesta gent al 1C.

10- E: O sigui que la classificació dels alumnes als grups ho fan en base a un criteri..

Sí, O sigui hi ha 2 grups d'idioma, 2 grups d'anglès i 1de francès. I el grup de francès es el 1C. I per casualitats del món i del destí, el grup del francés és el grup més fotut, no?. El grup amb més dificultat, diguem-ho així. I llavors en aquest grup és el que estan tots els AUCAS, UACS i magribins d'incorporació tardana, bla bla bla.

Llavors malgrat tot en aquest grup, queden unes 18 persones que vénen a les classes normals.

11- E. Perq uè tota la classe són uns 25-30?

Són un total de cap a 28 aproximadament. Queden una vintena i aquesta gent, pues, bueno, ara aquesta gent li faig classe en castellà, la majoria són immigrants i tal. I dius.... pues mira tirarem per aquí, però hi ha problemes, o sigui..... Bueno mira un d'aquests nanos els primers dies de classe ja els vam haver d'enviar a casa perquè havia atonyinat aquí al pati, no? Però atonyinat de debó, d'hospital, o sigui d'anar a l'hospital i curar-lo a caldo.

Després hi ha un 1B que funciona prou bé, però hi ha un grup molt notable de pre-adolescents ehhh! ja conflictuades, no?? Molta nena pretesament maca, molt el rotllo de novius, de novies de no sé què. O sigui molta dispersió en l'atenció. O sigui és un grup maco que es pot fer molta cosa, però has d'estar continuament baixant, baixant.....vinga va, va!! O sigui molta història d'aquesta, no?

I després hi ha un grup de 1A que també funciona força bé, diguem, així per resumir-lo ràpid. Poder el 1B té més intel.ligència i el 1A té més treball, més o menys. I curiosament, són coses inexplicables, des que ha començat l'ESO en aquest Institut el 1A el 1B i el 1C han tingut sempre les mateixes característiques. Jo no sé si es una qüestió del destí o de què, però normalment el 1A ha sigut un grup força treballador, el 1B ha sigut un grup més o menys intel.ligent però que sempre has tingut que encassillar-los una mica, i el 1C és una mica la "es de la sociedad", o sigui són els mira, aquests..

12- E: Perquè alhora de classificar-los en un lloc o en un altre, com ho han fet?

La classificació es fa per l'idioma. Bé sembla que no té res a veure però em comentava el coordinador pedagògic que es molt habitual que alumnes d'anglès, informe primària, bé cap problema, normal... tal tal, alumne de francès, necessitats educatives especials, desmotivat, no se que té el francès.. no sé exactament que passa. O sigui els alumnes

que vénen de la Marca de l'ham són en general, alumnes amb problemes, en general. Hi ha de tot evidentment, però ja vénen. Per exemple, aquest nano que va atonyinar a un seu company el primer o segon dia de classe era una moguda que venia de l'Escola de la Marca, ja venia de l'any passat. I li va dir quan t'enganxi, t'atonyinaré. I el 1r dia que el va veure aquí, a l'hospital,, je je,je

13- E: és com el cas que va sortir fa uns dies al diari que els Mossos d'Esquedra havien d'estar al pati del Sobrequés...

Aquí els mossos d'esquadra han vingut normalment per 2 coses: 1) per robatoris, el període de vacances hi ha robatoris o sigui que es una cosa que entra dins la normalitat i, després entren pandilles, d'aquests nanos que no van a l'escola, de gent gran que vénen a veure a la novia, que vénen a veure aquest, vull veure aquell altra, i a vegades els hi hem dit doncs, marxeu, i no volen marxar i llavors, la poli...

14- E: Aquests grups que tu tens ara d'ESO, és la primera vegada que els tens..

És la primera vegada que els veig aquests d'ESO. O sigui com que sempre faig primer. O sigui els de primer sempre són nouvinguts i sense cap referència, ni cap de res de res, o sigui sorpresa.

Exp. mevis grup.

15- E. I aquests grups, entre 1a,b i c entre ells s'entenen bé, o sigui entre ells el 1A... consoliden aquest nivell de grup, entre tots?

El grup condueix la dinàmica les actuacions dours

Hi ha capelletes.O sigui sobretot la gent que procedeix de la mateixa escola té tendència a continuar més o menys agrupada, ehhh! Home no trobo. L'any passat per exemple, va haver un 1A molt maco que sí que es va.. quan parlavem de la contaminació i de totes aquestes mogudes, (pues nosaltres podríem fer això i tal i qual, hauriem de fer alguna cosa.. jo els vaig buscar adreces de tots els diaris i van enviar cartes al director perquè no sé què i no se cuantos), no?? Però no, normalment no hi ha una dinàmica, es treballa la dinàmica de grups, ara així especial entre ells i tal. Al revés, jo m'enrecordo que quan nosaltres estudiàvem, pues miraves que si algú et demanava alguna cosa pues deixar-li i tal. Ara jo crec des del meu punt de vista s'han tornat una mica més individualistes i no...inclús hi ha molt de xibato, no? Fulanito ha dit no sé qué, manganito ha dit no sé quantos. Jo m'imagino que, és clar, aquests nanos porten junts 3 o 4 mesos. Poder més endavant, sorgirà una cosa de.... però jo els trobo molt individualista, no?. No sé, el companyarisme de deixar-se copiar els deures que no sé si es companyarisme, això sí que es veu, no?. Pero bueno, no se'ls veu massa amics.

percepció alumnes de 1r ESO

16- E:. Com a grup molt unit..

Es treballa des del a tutoria això de la dinàmica de grups i tal i.. apareixen, hi ha líders, hi ha líders diem, el tradicional bon estudiant, hi ha líders el tradicional gambarillo,, no? Hi ha una massa morfa que es deixa portar i no?? Jo no els hi detecto una gran unió, ara diuen els altres profes que fan feines en grup, que sí que els hi funciona força bé, ara com a global cohesió de dir nosaltres som el 1B i anem...) jo no els detecto.

17- E: I segons la motivació, les ganes d'aprendre, és el que em deies del 1A que era més treballador...i en canvi l'altre al revés.

La base de Socials, com te dic es fluixa. Jo he mirat de trobar raons i a mi m'han contestat els mestres i les mestras, que normalment, jo no se si això és cert o no és cert, que a les escoles normalment el mestre de Ciències era el que també feia les Socials i que normalment aquesta persona venia de Ciències i que les Socials no els hi donaven massa importància, no explicava gaire res. I la base es fluixa, molt fluixa. Jo suposo que al principi troben dificultats i tal, i costa, costa, a mi m'acosta d'entrar i pues bueno vinga va som-hi, que aprendrem això, allò...oh quin rotllo no se qué.... Pero bueno, suposo que en un moment o altra han d'aprendre que un continent és diferent d'un país. I bueno, després ja en parlarem, no? També hi ha qüestions de què no comprenen perquè des de Socials, els hi controlen les faltes d'ortografia, ehh no entenen que en un moment donat els hi dius: mira el llibre diu que s'han d'aprendre tots els països i capitals del món, deixem-ho córrer, no!! Però per exemple les d'Europa, sí. I per exemple, saber que Angola es un país d'Africa, mira.. no em situis Angola, tant m'és, no em diguis la capital, però que sàpigues que Angola es un país d'Africa i que si surt al diari o a la televisió que Angola passa no se qué, pues que sàpigues que, almenys que és un país d'Africa. Ara a Europa sí, situem els països, situem les capitals. Oh!!!! Tremendo, no? Horrorós per a ells. Costa una mica de, inclús no se com dir-te, inclús ja no discuteixo amb ells la utilitat de la socials, no? (Si jo vull ser infermera perquè carai vull les Socials?), mira, deixem-ho en cultura general, no? No et preocupis, no? Ja no entrem en aquesta discussió. O sigui mira d'aprendre alguna cosa, poder ja trobaràs la utilitat que té més endavant. O sigui per exemple, les Mates o les Ciències i tal, poder veuen una utilitat evident, no? Les Socials pues es un rotllo que no saben molt bé per un et baixa, no, o sigui gran interès no s'hi detecta, hi ha gent que sí no?, però bé no s'hi detecta gaire res.

18- E: Entrant, ara amb el tema de l'avaluació, tu consideres que és necessari avaluar?

Sí, Evidentment i a més trobo que un dels aspectes més positius de la Reforma és que no ens quedem amb la nota de l'examen no? que hi ha moltes més coses a valorar. I sí, crec que la valoració és important pel fet que l'alumne i la seva família coneguin la marxa de la persona, no?. Jo m'imagino, que si no hi hagués l'avaluació, inclús perderien l'incentiu de la millora, no?. Vull dir, si tu fas una feina i ningú et diu si està ben feta o esta mal feta, poder al final arribaràs a la conclusió que tant és fer-la ben feta que mal feta. O sigui, crec que sí que és important dir-li a una persona, amb un número, si tu vols, ho has fet bé o ho has fet malament. De fet una de les coses que més incidència faig quan torno els exàmens corregits, fixeu-vos on es equivoqueu, mira això ho has fet malament, això t'has equivocat. O sigui, jo no torno l'examen dient això es un 8 o això es un 4, sinó bueno doncs tens tota l'explicació i tal. A vegades et diuen que posa aquí, que no t'entenc la lletra, però...

19- E: I en ells els hi importa no' aquesta nota? O n'hi han que tan els hi és treure un 3 com un 8..

Hi ha de tot, hi ha de tot. Home, en general sí que els importa la nota perquè saben que això tindrà una, A nivell personal suposo que els importa, però a nivell familiar en general sí, portar unes notes a casa lluïdes, doncs es una cosa, i portar unes notes dolentes a casa, això pot suposar que la super Nintendo desaparegui o no se qué. I això sí que no els agrada gens, com que no et deixaran sortir amb els amics i aquestes coses, però també hi ha grups de gent que no. Sí inclus hi hauria un minúscul grup que inclús, farden molt d'haver suspès tot, i tu ets un empollon, i tu ets un tal, no?. I jo soc dels més ben parit de tots perquè ho he suspes tot, no?, pero bueno això seria gent que necessita cridar l'atenció de qualsevol manera, i mira... L'altra dia un d'aquests més gamberros li vaig dir...dic es que tu el que necessites es carinyo.

20- E: I què et va dir, ell?

I diu: es va quedar verd, vermell...clar és que si no fas més que cridar l'atenció es que m'estàs demanant que jo estigui per tu, m'estàs demanant carinyo, no?. I ell, puaffff. que horror no?, l'home més dur de la classe, però si us plau.....fins aquí podríem arribar.

21- E: Així consideres que l'avaluació és útil pels alumnes, per saber, com van,

Sí, sí jo crec que sí..

22- E: per tu mateix, potser també..

Home, jo crec que en aquest moment, crec que els conec prou bé, un per un, i diem per a mi ja sé més o menys, que pot donat cadascu, ara per a ells i per les seves famílies, si

desde luego. I per a mi també, clar. Jo també m´apunto que fant que no fan, però ara per a ells i les famílies fonamental.

Penso que es força formatiu veure les conseqüències d´una actitud no? Si jo no faig res i tal suspendré tot, doncs vale, no?, ja ho entenc, no?. De la mateixa manera que si vaig a una fàbrica i no faig res doncs ens faran fora no?. Penso que és força formatiu, me sembla.

23- E: Sí però a vegades sembla que no ho entenen, no?

Bueno, penso que aquest nanos han vingut dels sistema del progressa adequadament i necessiten millorar. Llavors una de les primeres coses que els hem hagut d´explicar ha sigut què significa suficient, què significa insuficient, bé notable i excel.lent. A l´ESO ha desaparegut del sistema el molt deficient i ara només ens quedem amb l´insuficient.

I progressa insuficientment tampoc existeix. No?? Ells ara mateix encara estan en fase d´allò de dir si he tret un 6,5 això que és?. És un bé, un notable. Estan una mica encara confosos, bueno i inclús estan confosos els primers els pares, no? Els pares per exemple no entenen gota que els nanos suspenguin tot el primer d´ESO i passin de curs i vénen aquí, però escolta si el meu nen ha suspès tot com passa a segon no?. Miri senyora, és que el sistema funciona així i tal. Ah!!si suspèn haurà de repetir , no? i no no passa de curs.

24- E: La teva manera ideal d´avaluar quina podria ser?

La meva manera ideal d´avaluar, Home, s´aproxima força al que fem. O sigui una barreja d´avaluar els coneixements assolits, barrejat amb actitud a classe, barrejat amb deures fets a casa, o sigui una valoració global del comportament de la feina feta partint del que a partir del segon, tercer, quart mes, tens força clar la capacitat de cadascu. O sigui evidentment hi ha un alumne que no li podràs exigir mes del que t´has proposat i ja no hi ha mes. I altres alumnes, que podrien fer molt més i no ho fan i això també es té en compte. Jo ara mateix estic avaluant força pròxim a l´ideal, no?. Una valoració global de tot el que fan .

25- E: I t´és possible de fer-ho això, perquè de vegades per les condicions que ens envolten, com per exemple el nombre d´alumnes, etc.. és molta feina....

És possible, ara hauria, aviat, o sigui quan fem deures, quan tenen deures per fer i els corregim a classe, l´ideal seria que jo pogues anar alumne per alumne assegurar-me de que aquell deure està bé i està corregit. M´he de limitar a dir, tu com ho has fet, doncs tu no ho has fet bé, i tu com ho has fet, doncs no està gaire bé, i tu com ho has fet, bé això

està millor. Llavors tu dius senyores i senyors corregim, el que no tingui així si us plau que ho corregeixi aviam: diem la resposta correcta seria tota aquesta, això, no? pum pum pum!! veure aquestes connexions i tal. Ho corregeixen o no ho corregeixen, espero que sí, però no tinc temps de dir: aviam tu, això no ho tens bé, ehhh!!

Quan els exàmens, doncs els exàmens sí, els exàmens ja corre, no. Preguntes a classe i tal pues sí,uns dies li toca a un i l'altre un altre, ja dies que pregunto pero no pot ser preguntar a tothom, els sistema no es perfecte, perquè no et pots assegurar que les correccions arribin a tothom, les de l'examen sí evident, però la resta no. Però bueno es fa el que es pot. Clar, hi ha professors, hi ha un professor de la meva àrea de Socials que ha optat per un altra sistema que no m'agrada gaire però bueno tampoc em sembla malament. Que és no corregeix cap examen, no mentida, no corregeix cap deure a classe i després s'endú, al final de la lliçò o el que sigui, agafa tot el material se'ls endú a casa i corregeix un per un. Diu a classe no tinc temps a fer-ho però ho faig a casa. Clar, que succeeix, que quan al nano li arriba la correcció ja no se'n recorda de res. Això és el problema. Ara sí que la correcció es exhaustiva, no? La informació al nano ja no es vigent. Però, bueno, opta per aquest sistema, hem discutit i bueno aviam es una altra possibilitat. No dic que en el meu sistema sigui el millor, jo no estic d'acord amb el que fa ell però poder tampoc.

No hi ha part amb els nanos de primer d'ESO has de trencar les classes o sigui una hora xerrant de vegades. Jo la faig però es dura es molt dura, aleshores fas 20 minuts de xerradeta, un quart d'hora d'exercicis,corregeixes no sé què i un altre quartet d'hora explicació i vas trencant el ritme. Però clar aquests nanos que et dic que són del 3 ESO que són una mica grans, bueno doncs al millor si que ho aguanten bé, seria l'antic primer de BUP, aguanten bé una horeta de marxa, no?

26- E: Normalment existeix el tòpic que de la tasca docent potser la feina més desagradable, és la d'avaluar, tu hi estaries d'acord F?

No, no, per a mi la tasca més desagradable, és sentir-me incomprès, o sigui que estàs fent un esforç per arribar als alumnes i no arribar-hi no? És això el que més em preocupa. Jo, suposo que tots els mestres i tots els professors, jo se perfectament crec que sé perfectament quan he fet una bona classe i quan no l'he feta. Quan he arribat i quan no he arribat. El que és frustant, és sentir quan no has arribat que no has interessat i que de fet aquella classe s'ha perdut, per la majoria s'ha perdut. El fet d'avaluar, per exemple em resultava molt dur en el COU. Quan feia COU allò era molt hevy, molt hevy, perquè estava jugant amb el futur de la gent. Aquí ho veig més relativitzat, o sigui

em va molt pitjor, em sap molt més greu, això, no arribar, no connectar, que l'explicació no arribi, avorrir. O sigui fer un esforç que no hi arribes, em sap molt greu.

27- E: Els factors que tens més presents alhora d'avaluar?

Els factors que tinc més presents alhora d'avaluar. Bé, doncs, sí actitud a classe, deures fets, i els coneixements assolits. O sigui clar, si parteixes d'un nivell molt baix i vas pujant, això s'ha de valorar positivament. Si és una persona que ja te uns coneixements i tal pero no te ganes d'aprendre molt més també s'ha de valorar. Em costa moltíssim i de fet crec que quasi mai no he fet, suspendre a un alumne per manta, per vago. O sigui tu ho pots fer molt millor i com a cop d'atenció te suspenc, no sé si ho he fet mai, ara sí que em sap molt de greu i l'esbronco entre cometes...,

28- E. Però l'examen el passa, o sigui tu l'aproves perquè supera l'examen..

L'examen està passat, ara la seva actitud a classe de millora de voler, podria fer molt més. Hi ha gent que se repenja i diu, ui! això ja m'ho sé, doncs a viure bé, no?

29- E: I si en un examen s'ho memoritza i després ho deixa anar tal qual amb les mateixes paraules o tal... tu dius, bé aquest alumne ho ha après o no ho ha après simplement repeteix el que hi ha al llibre. O saben o no ho saben...

Bé, per això aquí la nota bé condicionada per deures fets, per actitud a classe per altres coses, no? A l'empollon li tinc una mica de mania, per això mateix i procuro fer uns exàmens on sigui difícil contestar la pregunta amb un tros après del llibre, procuro. Sempre hi ha preguntes que es poden contestar.

30- E. I potser més amb les Socials, no?

Sí, el que passa és que aquí tenim un problema i és que parlant amb la psicoterapeuta aquesta em deia als 12 anys no els pots demanar pensament abstracte, evidentment. Llavors clar, si tu per exemple dius que s'han estudiat el clima continental i l'oceànic i els hi preguntes per exemple, diguem les característiques del clima continental i del climà oceànic, corres els risc de què s'ho hagin empollat i no hagin entès res. Però si tu els hi demanes diferències entre el clima continental i el clima oceànic estàs entrant perillosament en el camp de l'abstracció. Però és una manera de trobar, a veure si son capaços de dir, m'he sé això i m'he sé això, per tant busco les diferències d'això i és impossible de contestar amb el que hem après de memòria del llibre. Però ja estas fregant perillosament la frontera del pensament abstracte.

31-. E: No, t'ho poden dir amb les seves paraules no' que inclus poden ser diferents de les del llibre....

Aquí portem una línia de dir, fins ara possiblement per contestar les preguntes buscaves en el llibre una frase de se deia i la copiaves. A partir d'ara, a partir de la 1a avaluació, te demano, no t'exigeixo, et demano que em contestis amb les teves paraules, problemes!! I ara estem en un 2n nivell pels més llestos que és dir, aquestes preguntes no les trobaràs mai al llibre, però per contestar això, ho saps, això ho saps perquè és la barreja de coses diferents i tal, no? Llavors això ho pots contestar tranquil.lament amb el que tu saps, però no ho busquis al llibre perquè no ho trobaràs. Llavors això ja és les mentes privilegiadas, no? Però una mica vas pujant el nivell, i puff i bé el que arriba arriba i el que no arriba no arriba, que hi farem.

32- E: Creus que hi ha professors que avaluen millor que d'altres, o més o menys tothom avalua de manera semblant, fa el que pot...

En l'equip docent hem après algunes decisions en quan a l'avaluació. No gaires, no gaires. I encara subsisteixen discrepàncies. Per exemple, existeixen discrepàncies en les faltes d'ortografia. No jo només corregeixo les paraules que tenen a veure amb el meu camp semàntic, no? O sigui el de música si m'escriuen violi amb b pues els hi diré que no, no? I ja està. Ara s'm'escriuen qualsevol altra paraula que no tingui res a veure amb la música doncs jo això no ho corregiré. Subsisteixen discrepàncies. Hi ha gent que, no sé, poder té un nivell d'exigència més baix i s'ho plantegen amb més màniga ampla i jo estaria més en el sector de dir bueno...aviam... coneixements, que sap i que no sap, no?. Si una nena o un nen et diu que la tundra és, ho confon amb la Selva doncs, no, no està bé no? I poder hi hauria algu que diria, no? Però sap que té que veure amb la natura, no? Vull dir, que això ja està prou bé, no? Jo no. Si em diu que la tundra es la Selva doncs li apunto que està malament. No no no sé, no acabem de trobar un punt de connexió per dir què es pot exigir i que no es pot exigir, no ho acabem de trobar la connexió. Pero bueno, no puc dir que ningu avalui malament, no ho diré mai. Si que tinc constància, sé que n'hi ha que el seu nivell d'exigència és molt i molt baix. Bueno. Doncs, mira si fan 4 cosetes i prou, ja n'hi ha prou, no? Hi ha gent que per exemple avaluen molt més el comportament a classe. Mira a mi que no m'enprenyin a classe i si no m'enprenyen a classe ja en parlarem, no no!! No hi ha uns criteris establerts, ni res que se li assembli.

33- E. Així que cadascú fa el que bonament pot...

Sí, sí, bé deixem-ho així, no?Ara hi ha coincidències clar, hi ha moltes coincidències. O sigui aquesta alumna es justíssima no li podem demanar res més.

34- E: I això és generalitzat a totes les àrees...

Clar, a totes les àrees. Hi ha alumnes doncs, que les Ciències els interessa moltíssim i les Socials les odien profundament o al revés.

35- E: Ara tinc un supòsit a plantejar-te. És una reunió d'avaluació i un professor comenta que ha decidit pujar un punt a la qualificació de tots els alumnes ja que el nivell global del grup era molt baix i automàticament ha pujat un punt a tots. Un company li diu que això és egebeitzar la secundària. Un tercer li diu que aquests tipus de decisions s'haurien de prendre conjuntament entre tots i un quart diu que cadascú faci el que vulgui. Tu quines alternatives donaries per solventar una situació d'aquests tipus... pujaries automàticament un punt si el nivell fos molt baix.....?

De fet aquest supòsit s'ha donat. És un supòsit real, i s'ha donat aquí. Eh!!!! Jo en tot cas, el que faria seria dues coses. En primer lloc no pujaria un punt a tothom, sinó que baixaria l'aprovat, dit ràpidament, en tot cas aprovaria a partir de 4. O sigui el nivell de la ~~classe és molt baix i l'aprovat se situa en el 4~~. L'altra alternativa que em semblaria més seriosa seria rebaixar el nivell d'exigència a classe, o sigui bé, si no tirem més no tirem més, no? Llavors pues replantejem els objectius, replantegem l'assignatura i anem a mínims no?. Home, pujar un punt a tothom en la nota, no sé. O sigui, el problema és que els nanos no trobarien la raó, penso jo que ho veurien com una arbriteriatat del professor que ha pujat un punt la nota. Eh! Poder seria més lògic de dir senyors, a partir d'ara l'aprovat és el 4. O sigui no dóna més la cosa. Posar i treure punts així arbitràriament crec que vas en contra de què els nanos vegin les conseqüències del que fan, que sembla que potser seria una de les coses importants que haurien d'aprendre que uns actes tenen, unes conseqüències..

O bé rebaixem continguts i anem a mínims o bé en tot cas, diem mira aquest examen ha anat així i bé l'aprovat està en el 4. O sigui que sàpigas que hauries suspès, no te regalem res, l'únic que rebaixem el nivell de l'aprovat i anem tirant. Jo sincerament, això no ho he fet mai. Però sé que sí que s'ha donat aquest cas. El que jo sí que he fet, és dir, aquesta persona que per notes acaba tenint 3, 5 es que no. El 3,5 és el seu aprovat. Però l'altra que ha tret un 3,5 aquest està suspès, pero molt suspès perquè el seu nivell seria un 6 o 7 com a mínim.

36- E: O sigui que una mateixa nota obtinguda per una persona o una altra canvia molt

Si, sí, Això es individualitzarl'assumpte. O sigui aquí arriba tothom.. el primer any que vam fer ESO aquí teníem un nano del 35% de paràlisi cerebral, i estava aquí. I la meva preocupació era que aquest nano sortís de sota la taula.

37- E: Amb paràlisi cerebral?

Home va ser el cas més fort que vam tenir. Bé poder també em van tenir un altra que deu ni do. Però vaja quan va començar l'ESO la cosa va anar cap a pitjor i bueno va acabar la cosa força malament, la cosa va acabar amb masturbacions públiques a la classe, o sigui va acabar molt heavy. I encara va acabar amb molt mal rotllo amb els pares que van venir aquí dient que no sabiem tractar el seu fill. Bueno, de fet jo ja reconec que un paralític cerebral jo no el se tractar. No, no però ni idea no sé que s'ha de fer n'hi que no s'ha de fer. Però bueno, mira coses que passen.

38- E. Una última pregunta.. si tu realitzessis ara uns estudis i t'haguesin d'avaluar, com t'agradaria que ho fessin?

Home, a mi m'agradaria que me valoressin la feina feta. O sigui no només el volum de feina feta. O sigui si parlem a nivell universitari a mi m'agradaria que me valoressin pues el que he trobat de nou, el volum de feina feta. Si parlessim de l'ESO parlaríem més de la quantitat i de la qualitat del què he après. No només la quantitat de coses sinó que es veiés la meva progressió de dir bueno hem partit d'un aprenentatge purament memorístic i aquesta persona ha arribat a per exemple, al coneixement relacional. O sigui a ser capaç de relacionar. O sigui poder més que els coneixements pròpiament que es veiés l'evolució i la canya que m'he donat per arribar del memorístic al relacional i al millor fins l'abstracte. I si parlem concretament de l'ESO, si que hi ha uns coneixements de cultureta general, uns coneixements bàsics de dir, bueno m'he enterat de què és l'equador, m'he enterat del que es el tròpic.. m 'he enterat d'una sèrie de coses. Però més que res això, no? La capacitat de raonament a passar de aprendrem les coses de memòria i no entendre res, a ser capaç de relacionar i inclús ja m'encamino, ja estic en el camí de l'abstracció.

39- E: I això mitjançant una prova escrita per veure aquest progrés?

És una prova escrita i no només una prova escrita. O sigui quan una persona fa els deures doncs també li pots veure força bé. Nosaltres a final de cada lliçò tenim uns exercicis de síntesi que són voluntaris. Jo els deixo com a voluntaris, que els faci que vulgui. Fent aquests exercicis de síntesis hi ha alguns que ja es planteja ja no només el que sap sinó que ja comença a relacionar amb altres coses i tal. Ja li detectes el que ha anat al llibre hi ha fussejat i ja el que hi ha que s'ha donat una mica més de canya i ha buscat alguna cosa, ha pensat una mica més. Un dels problemes que es detecten molt, o sigui una de les coses maques que tenen aquests nanos es la fantasia, que encara no l'han perdut molts, l'univers aquesta de la cosa fantàstica.

40- E. A primer d'ESO, això?

Sí a primer d'ESo. Però, resulta que això els traeix, no? Perquè ja tenen 12 anys i nosaltres els estem exigin que relacionin coses molt concretes, no? Llavors d'una banda sents que els estàs, dit malament, "castrant", els hi estàs retallant una fantasia molt guapa que tenen, no? Perquè tu els estàs portant cap al coneixement científic, no? I bueno són lluites d'aquestes. És guapo això, no? Veure'ls com es van desprenen de la fantasia,és trist com es van desprenen d'aquesta fantasia, però clar els has d'encaminar cap al món de la realitat concreta.

41- E: Molt bé F, moltes gràcies per a tot i m'agradaria tornar a parlar amb tu d'aquí a uns dies més o menys a meitat de curs, què et sembla??

Estaré encantat, tu mateixa quan vulguis, m'agrada això d'explicar les meves batalletes contínues amb els nens.....

Segona entrevista PROFESSOR B

25 de febrer de 1999

(sala de professors

(interrupció i intervenció de la logopeda del centre)

42- Entrevistador: (E) Quin és el tema o temes d'aquest crèdit?

Aviam, el crèdit té 5 lliçons. La primera lliçò parla del paisatge, dels paisatges naturals de la terra. La segona lliçò és l'única lliçò que parla de temes d'antropologia, comparació entre la nostra cultura i les altres cultures. La tercera es dedicada suaument al paisatge natural, contaminació, agricultura, ect.. La quarta lliçò és relleu i paisatges d'espanya, i la cinquena lliçò és sobre els paisatges naturals i els problemes medi ambientals a Espanya a la Península Ibèrica. O sigui bàsicament es Geografia física i una lliçò d'antrologia. I 5 temes

43- E: Són els mateixos en tots els grups?

Això va haver vàries ofertes d'editorials, més o menys totes van per allà mateix i havem agafar aquesta. Aquesta la vam agafar bàsicament, més que per continguts, que no ens va semblar del tot malament, sobretot per la quantitat d'exercicis, és a dir ofereix molta possibilitat d'exercicis diferents. De tota manera per la meva part també vaig fent uns exercicis a part, diem, per allò de la diversitat i tal, però de fet no els faig servir mai. Ja tinc tots els exercicis al llibre, ja que en el llibre hi ha un quadern de treball, va tot junt.

44- E: Dels temes que treballes en aquest crèdit, n'hi ha algun de més important?

No com a més important, no. El que faig és destacar ehh!! de tots els temes, el que em sembla més important i recalcar molt fixeu-vos en això, fixeu-vos en allò altra, com a més important, no?.

El tema d'antropologia sí que el tracto poder a poc a poc perquè és l'única antropologia que veuen en tota l'ESO. No veuen res més. Ara com per exemple en aquest crèdit hi ha molt d'estudi físic el que faig es remarcar molt les coses bàsiques. El que faig es dir, fixeu-vos molt en aquest aspecte perquè després això ho aprofitarem per tal i per qual.

45- E: Això incideix d'alguna manera en l'avaluació?

Home, en l'avaluació. En quan a mi, si els alumnes em fallen en un d'aquells aspectes que jo els hi he dit que això era prioritari, que això era fonamental, doncs sí que dius home, això ja us ho vaig dir no que era prioritari i fonamental. Mai els hi dic que preguntaré a l'examen, però sí que els hi dic, al tanto amb això que això és fonamental,

que si enteneu això enteneu tota la lliçò, llavors pués preguntes, algunes preguntes van d'aquell nucli de la lliçò, si et fallen allà, dius, uahhh!

46- E: Hi ha diferències entre els diferents grups en quan a prioritzar continguts, o de petits comentaris...

Sí aviam, més que prioritats hi ha nivell d'exigència, o sigui el contingut és el contingut, ara jo se que en el 1A, jo puc apretar més, sobretot en algunes persones evidentment, que en el 1C. Ara el 1C diem tinc més problemes inclús d'ordre i llavors pués o sigui jo se que hi han una sèrie de persones que difícilment m'estan seguint. Molt difícilment m'estant seguint. Llavors aquestes persones no se'ls hi pot exigir el mateix. Els continguts són els mateixos ara el nivell d'exigència canvia.

47- E: I la manera d'emfatitzar el contingut que tu penses que val la pena de remarcar?

Hi ha hagut vegades que determinats aspectes, per exemple en el 1C ja no els hi he explicat. Malgrat saber que hi ha una sèrie de persones que el seguirien, però dic bueno si m'embranco per aquí ja perdo els altres 20, per tant mira doncs això, no toquem-ho i passem ràpid, no?

En general procuro fer el mateix a tot arreu, ara sí que moltes vegades alguns aspectes així tanjencials, d'ampliació i tal, al millor al 1C dic deixem-ho córrer.

48- E. Per què els objectius que tu et proposes són diferents en els grups?

Més que en els grups són les persones. Jo crec que més per grups són les persones. O sigui hi han persones que poden tirar molt més, o sigui tal i com està muntada la ESO, jo crec que més a nivell de grup, és els alumnes. És a dir, hi ha alumnes que si et diuen una cosa, doncs mira, ja està molt bé, i hi ha alumnes que si et diuen aquella cosa, ja s'han deixat tres quartes parts.O sigui el que sí m'esforço molt és a arribar a conèixer els alumnes tan aviat com puc, i més o menys veure les capacitats que tenen.

Això sí, ara a nivell de grup, mira, això al 1A sí se li pot explicar i això al 1C no se li pot explicar, tret de coses molt puntuals, no, no perquè sí que hi ha gent en el 1C, hi ha gent que podria tirar molt i molt més del que està fent. I desgraciadament es van despenjant, perquè clar com són els bons de la classe, no fent res treuen un 5 , tu?? Clar, és un petit problema.

49- E. Partint d'aquest tres grups, A, B I C, quins indicadors atribuiries a aquests 3 grups? Podries trobar diferència si semblances entre ells? Recordo que la 1a entrevista em definies el grup A com a molt treballador, ...

cultius i indicadors

Sí, el 1A i a més suposo que deu ser alguna cosa de "línies Harman o línies energètiques" o alguna cosa, des que ha començat la ESO el 1A ha sigut un grup ehh!! xerraire però efectiu a la feina. Podem dir un grup, posem cometes "divertit", que pots treballar, que pots donar-lis canya, ect... hi ha un bon rotllo, no?

El 1B és un grup, diem normalment, hi ha gent força intel.ligent, però calmada, apagada, no gaire participativa i el 1C no se perquè dimoni, sempre ha sigut un grup més jaranero, més problemàtic.

50- E: Potser per les condicions que em comentaves, no?

Sí, bueno, el 1C, el francès, l'Anicet Pagès... sí bueno, ha sigut un desastre, no? Bueno en el 1C hi ha hagut persones, sis, que van a l'AUCA, a l'UAC, o com es digui, bé en fi, és el grup que s'han aglutinat molts nanos problemàtics.

O sigui la distribució de grups es fa en funció dels idiomes i no sé què, i després resulta que no sé, si això té que a veure amb els idiomes. Bueno en fi. Però el cert, es que des de que va començar la ESO aquest esquema es va una mica repetint, no? És curiós.

Jo per exemple en el 1A parlant de la contaminació, "uii això no es pot consentir que tal i que qual" i tu els hi dius doncs vinga, escrivim als diaris, tu?? I vinga tots adreces, i ja em tens a mi buscant les adreces de les cartes al lector,...(I el meu pare m'ho redactarà per ordinador), que no el teu pare, ho has de redactar tu, home, i no se què, i vinga i buscar algú pels segells, i bé en fi.....

En el 1C com no, això res de res, en el 1C la Súper Nintendo és el que priva.

51- E: Llavors m'agradaria que m'expliquessis com organitzes l'avaluació d'aquest crèdit de Socials des que comença fins que s'acaba. Val? Llavors m'agradaria situar-ho una mica per grups. O penses que.....

Bé tema d'avaluació és el mateix per a tots els grups. O sigui aviam, jo el que faig és eh!!! exercicis a classe i exercicis a casa. Més a classe que a casa, llavors quan els corregim, pues jo m'apunto si la persona els ha fet bé, els ha fet malament, els ha fet regular o no els ha fet. I això és purament aleatori, és a dir, bueno doncs el que té menys notes, doncs aquell dia, clar, aquell dia ha de constestar una part de l'exercici, una pregunta, no sé. Després, al final de cada lliçò hi ha un exercici de síntesi, aquest exercici de síntesi es voluntari i jo m'ho apunto si el fa, si el fa bé o malament, regular o els que no ho fan com que es voluntari doncs no passa res, no? I després la nota de l'examen, és del segon trimestre, doncs ara. En el primer trimestre es va partir que la nota de l'examen podria rebaixar-se per faltes d'ortografia i que tenien els 3 mesos del

primer trimestre per posar-se les piles i endavant, no? Ara estem en el segon trimestre i evidentment hi ha gent que li baixa les notes per les faltes d'ortografia i després quan arriba la fi del trimestre, bueno la fi del crèdit, faig el promig de les notes dels exàmens i a partir del promig, doncs després el treball a classe, no? Ehh? Pues bueno, quins dies aquest senyor tenia els deures presentats, no presentats, quantes vegades l'he enganxat que no sabia on anàvem de la lliçò ehhh!! Li he dit aviam, llegeix, i no segueix, no? Llavors clar, per exemple te trobes, pots trobar-te gent per exemple com a , exemple....bueno no se, gent que per exemple de promig li surt un 4,2 però aprova, aprova perquè bueno ha fet feina, perquè tal, no arriba a la nota... El que no he fet mai i hauria de fer és gent que per exàmens està aprovada, suspendre'ls per vagància, no? Per no fer els exercicis, no se qué. No ho he fet mai. Ho hauria de fer, ehh!! Evidentment, però em costa, no? Suposo que, arrossego aquell costum de l'ensenyament antic no? Que si l'examen ha anat bé, anava a missa, però sí que diem que la gent que no arriba i no se qué, doncs per les notes de classe, fer els deures i tal, acaba aprovant.

En el cas del 1C que és aquest grup una mica especial, pues en realitat en el 1C sí que poder estiro més la màniga, no? O sigui encara m'allargo una mica més. Per exemple aquí hi ha un 3,7 que és un suficient. 3,7 de nota acaba essent suficient, bé, mira, no???

El que busques és una mica això, el mínim que tu consideres que ha de saber, aviam si apareix per algun lloc. I encara que aquest mínim no aparegui si més o menys hem anat fent els exercicis hem tingut un bon comportament a classe, hem mirat de fer algun d'aquests exercicis voluntaris, no se qué doncs acabes estirant una mica, no?? I una mica també, per vergonya, no? Perquè si no estires una mica, acabaries suspenen a una quantitat de gent, impressionant no?

52- E. A tots els grups, això??

Home, mira en el 1C, el primer crèdit va aprovar un 42%. El 1B un 44% i en el 1A un 34% d'aprovats? El que succeeix és que estan anivellats, perquè el 1C l'hem anivellat així una mica ... hem fet obres i l'hem anivellat. Però vaja més o menys te trobes que, tenint en compte que en el 1C tots els alumnes de la UAC no els tinc. O sigui s'ha de tenir en compte que aquests 4, 5, 6 nanos de la UAC, jo no els veig. Jo no els veig. O sigui jo en principi tinc, diem, alumnes homogenis a la resta dels grups. Però clar, ja dic, fas de més i de menys. O sigui allò que et deia abans, un 3,7 era un aprovat, però per exemple tens un 3,4 que es un insuficient, no? O sigui notes semblants poden donar resultats diferents en funció de la feina feta. A més m'ho apunto de la manera més absurda i patatera que puguis imaginar-te. El TB ho té bé, no ho té (NT), no ho té, ho té

regular(TR), l'he enganxat que no sap on navega, i em fa un exercici voluntari malament. O sigui sistema absolutament patatero, no? No sé altra manera de fer-ho, a part que per exemple aquí pot haver alumnes que dic que ho té bé, que altres alumnes posaria que ho té regular o ho té malament. Pero donat que es diu fulaneta de tal, o té bé, o té bé perquè ha fet tot el que sabia no?

Aquí hi ha un problema que a 1ESO i suposo que a la resta de cursos funciona moltíssim i jo no puc fer gairebé res, i són les copiades dels deures. Les copiades dels deures són imponents, no? Hi ha 1, 2, 3 persones que fan els deures i després allò circula àmplia i torerament, no? I clar, ehhh!!! Jo per exemple, això ho detecto en els exercicis voluntaris que aquests me'ls llegeixo. I sap que la Mireia Roig ha fet els exercicis del 1B i la Laura Servià, la Cristina Planella, l'altra, l'altra, l'altra, ho tenen igual, o sigui ni tan sols de tenir picardia i dir canviarem alguna paraula, no?? O sigui, Ras..... o podrien fotocopiar i enganxar, no?. O sigui quan detectes aquestes coses, primer o dius, primer o dius.

53- E. I com reaccionen?

Ehh!Una sorpresa grandíssima de què el professor s'hagi adonat, no? O sigui, com pot ser, no? Com pot ser? La segona part, pot ser negació de l'evidència, la tercera part, sí però no pot saber de qui ha partit, i evidentment jo m'hi jugo el braç dret que és la Mireia Roig. Ara diem que hi ha aquesta solidaritat, no? De dir pues jo ho se fer, i ho comparteixo, doncs és maco. No? Per exemple quan fem exàmens, els exàmens que jo faig acostumen a durar, bé la gent preparada i que ha estudiat en mitja hora o té fet, i en ¾ d'hora la majoria. I llavors els queda una estona i hi ha gent que encara no ha acabat no? I els hi dic, feu qualsevol cosa que no sigui de Socials perquè sigui una mica així d'esplai i tal. Almenys ara els hi he prohibit, almenys ara diem, que tinguin la decència de davant meu de no copiar els deures de ciències, els deures de no sé qué.... (No sí només comprovava com ho havia fet l'altre). I dic, va home, aneu ahhhhh. No si la circulació dels deures és un comerç, bueno, és un comerç de .

54- E: Ahh!!! Bé més o menys ja hem parlat de tot....I la informació que dónes als alumnes sobre l'avaluació?

Total, completa i exhaustiva. Però com si.. però impermeable.

55- E: Quan li dius, abans de l 'examen, per exemple??

El primer dia de classe fas tot el repàs del que serà. A veure, normalment el primer dia de classe com tothom, els hi donc el mateix rotllo, després no saben qui ha dit què.

Després això es va repetint i repetint, penseu que les faltes d'ortografia, no se qué. Quan fem el primer examen del curs, clar no saben com plantejaré l'examen. Fixeu-vos que l'examen estan plantejats així, que tal que qual. Penseu que normalment hi ha un 90% de totes les preguntes que són de caire memorístic, poder hi ha una que demana una petita relació, però tanbé més que res si han entès o no han entès, no? I el que sí procuro és no plantejar mai les preguntes amb les paraules del llibre aviam si són capaços de, si tu preguntes així és allò que en el llibre ho diu d'aquella altra manera, no? O sigui mirar una mica de què vegin que les coses es poden o sigui de fet, procuro, procuro penalitzar una mica la gent que no entén res. Però bueno, estem a un nivell de 12 anys, llavors pues, bàsicament miro de què ho entenguin, pero. Je je!

56- (Intervenció de la logopeda quan va entrar a la sala i va conèixer de què parlàvem): Jo el conec de fa 3 anys, i jo en els tècniques d'estudi practiquem una mica la manera de funcionar dels exàmens d'en Fernando. Però el que deia ell de memòria, per exemple jo els hi he passat proves de memòria i tenen un nivell de memòria baixíssim. Tant la memòria visual, com verbal. I llavors jo els ajudo a millorar la memòria verbal, perquè treballem memòria verbal, però els hi dic que han d'intentar de millorar les dues. Aquest any jo no tinc tot el grup, sinó que tinc cada trimestre 15 nanos si que n'hi ha uns quants que no poden acollir-se a aquesta falta, però sí que després ells s'ho expliquen. Això ho he comprovat. Expliquen als companys algun truco. Jo diria que el gran dèficit d'aquests nanos és lingüístic i de memòria. Però un nivell, de veritat, esgarrifós ehh?? Un nivell sota cero.

Respecte l'avaluació, hi ha una cosa que fas Fernando, que a mi m'agrada molt, que són aquelles preguntetes...

57- Entrevistat: Ahh!!! Aquelles de l'avaluació inicial. A sí. O sigui cada tema d'aquest llibret té una avaluació inicial, no? Que ja bé donada, o sigui no m'invento absolutament res, no? Quina diferència hi ha entre un paisatge natural i un paisatge humanitzat. O sigui això se suposa que aquests nens de la primària ho saben, segons l'autor del llibre. I jo ho comprovo. Llavors la meva guerra és no mireu el llibre. Si us plau. No mirem el llibre. Recordeu el que ja sabeu. Mireu de recordar a veure això, segurament us ho han explicat encara que només sigui un tema de contaminació, o la tele, la tele ho ha dit alguna vegada, no. I bueno... hi ha gent, la gent prefeccionista, no? no aviam que diu, no se què i tal... I després la segona lluita, és no copieu el llibre per

contestar, constesteu amb les vostres paraules, mireu de contestar amb les vostres paraules. Hi ha, allò que dèiem l'altra vegada, hi ha la 3a fase que es dir una pregunta que la resposta no estarà al llibre, però que tu la saps. O millor dit, que la resposta està distribuïda per tot el llibre, però no la busquis en el llibre, tu la saps, la tens en el coco. I bueno això ja és el Premio Nobel no?

58- (Logopeda torna a intervenir): Que per a ells poder és més fàcil dir-ho amb les seves paraules que memoritzar, però en canvi se'n van a memoritzar, perquè els hi falta confiança.

59- Entrevistat: I no ho sé, perquè per exemple tu els hi dius a veure aquesta pregunta, (no ho se). No m'ho crec que no la sàpigues (no, no., es que no la se). T'has d'enrecordar (a millor m'ho van explicar, però no m'en recordo, no ho sé). No fan l'esforç, a veure una mica de lògica, home sembla que va cap aquí, no? No, no ho fan. No ho se. Abans que els enganxis que no saben que contestar han anat a copiar. I bueno aquesta és una altra no? La típica pregunta coneixes alguns dels paisatges que hi ha a la terra? (Sí), I??? (Ahh no síi!!!) Ahh bueno però què....

60- (Logopeda). Jo penso que el gran pecat de la primària és que els pauten tant. O sigui a primària el profe diu, fes això, subratlla, allò.

RE: Sí això ens trobem molt sovint no? O sigui dius, mira això és força important no? O sigui això es una cosa que caldria que la coneguéssiu. Jo us deixo, jo jugo a tractar-vos de persones grans, llavors dic, si voleu poder caldria subratllar això. (Aviam aviam, de quina paraula i fins a on?) No, no, jo dic la idea, jo dic la idea. Per exemple d'aquest trosset d'aquí, dic poder caldria apuntar-vos en el marge que això vol dir tal cosa i això tal altra (però... en llapis?, però com vols dir? En quina paraula?). Jo per exemple els hi dic, mira els conceptes més importants estan en negreta, o sigui ja veieu que lo més important està en negreta, ara aquí hi ha un concepte que a mi em sembla prou important que no està en negreta, no sé per quin motiu no han decidit posar-ho en negreta, però a mi em sembla que bé, caldria remarcar-ho, subratllar-ho, no se qué. I a veure ja comencem (i aquesta paraula sí? I aquesta no? Aquesta també?) Uhhh!!

Hi ha gent que a mesura que anem llegint la lliçó la va deixant de color verd, la va deixant així tota àcida. I penses, apa que estudiaràs tu bé, quan hagis d'estudiar tu això.

61- E: I aquesta informació que els hi dónes sobre l'avaluació, els hi interessa a ells, o no?

Sí, sí sí, evidentment que els interessa. El que no comprenen, en absolut és perquè. O sigui tu poses unes normes per fer l'avaluació, per fer els exàmens, per fer d'on surt la nota final no? Tu dius la nota final surt de tot això, però..la seva felicitat màxima seria que dies abans de l'examen li donessis l'examen fotocopiat i té, porta'm l'examen escrit de casa no? No entenen, jo crec que no entenen el perquè de tot el procés, no? Jo crec que no tenen el....

62- (Logopeda). Jo penso i és una de les coses que intento fer-lis creure és que cal revisar que m'en recordo del que m'ha explicat avui en Fernando. Aleshores, alhora de fer deures diàriament i després d'haver fet una classe de Socials, hauríem de dedicar 10 minuts purament sense paper ni llapis, només amb una pauta, jo els hi dono un guió per recordar, el què han fet avui a classe amb la fitxa aquesta no? La fitxa en què han de recordar de què ha parlat en Fernando seguint la pauta que ell fa. Que sabia jo sobre el tema, què m'ha explicat de nou, que m'ha interessat, que no m'ha interessat, que m'ha sorprès...bueno.. I després a baix quina ha sigut la meva actitud, he estat molt atent, poc atent, tal..). Doncs, és dificilíssim que ho apliquin, no hi ha manera que considerin que aquests 10 minuts es treballar, és a dir dedicar aquests 10 minuts a recordar. De no fer feina efectiva sobre el paper, no és estudiar. Per a ells fer deures és una cosa, i l'altra és preparar l'examen el dia abans que és empollar. Ara aturar-se i recordar que m'han explicat, això no és fer deures. Dins del seu pla d'estudi els hi poso 10 minuts diaris a recordar aquestes matèries on es dóna gran quantitat d'informació a través del llenguatge que ja en sabeu. Aleshores mireu d'endressar aquestes dades i valorar-les. Els hi costa horrors valorar-ho. Això no és estudiar.

63- Entrevistat: Sí ara un dels meus arguments és estigues atent i aprendràs coses. Estan atent aprendràs coses i no acaben de veure prou clar. O sigui amb el sol fet d'estar atent el que jo estic explicant, aprendràs coses. És vàlid, no? Sembla prou coherent. I no, no, no acaba de colar, no acaba de colar..

64- (Logopeda): Els hi costa molt escoltar. Les estrategies per escoltar són molt immadures, són molt immadures. No saben regular el nivell d'escolta, amb... o sigui

escolta, faig un petit lapsus de relaxació, torno a escoltar, torno a recuperar el que acaba de dir, això o escolten, escolten, escolten i s'aturen.

65- Entrevistat: No inclús jo ja et vaig explicar, o sigui llegim, repassem, dubtes, vinga somni, ara un exercici que repassa això, i amb el sol fet d'estar atents pots fer-ho de sobres, però o sigui tenim problemes del tipus exercici 6. Vinga anem a fer el exercici 6, (què ens demana!!) . No home, si llegeixes ja ho veuràs que et demana.
Quan expliques per exemple, escorpir, què vol dir escorpir? Escorpir vol dir tal tal tal, vas explicant una mica no? I sí que van agafant llenguatges, o sigui jo ja ho noto al llarg del curs que van agafant llenguatge. Sí i tant i tant. Ara.....és molt lent i bueno. Sobretot ens trobem com que son gent que vénen de llocs diferents, d'escoles diferents i tal, sobretot la vergonya demana, no? Perquè es pensaran que sóc un pilota, que sóc un empollon, que sóc un cursi, que vull fer la pilota al profe, que se m'enriuran. I el profe es pensarà que sóc un pelma i que no m'entero de res...

66- (Logopeda). I quan troben una paraula que no entenen no són capaços de continuar llegint, es queden allà. Parats. Allò de dir, bueno intenteu deduir això segons el contexte. No és que aquesta paraula no l'entenc. La busco al diccionari? A veure quantes vegades busqueu al diccionari i poquíssimes pregunteu a qualsevol adult i quantes vegades agafem el diccionari per buscar el significat d'una paraula. Són molt poques. De fet, quan trobaven una paraula que no comprenien a primària, sempre hi havia algú que deia, Parem, aquesta paraula que vol dir. En comptes d'acabar de llegir. I dir a veure que us sembla què....

67- E: Tornant a l'avaluació, ells te demanen d'informació sobre avaluació?
Sí!!! Si sí si, Tant com angoixats, no. Però sí que volen saber d'on surt la nota, això és evident. Per exemple, ehh els molesta i no ens sortim d'aquí que no els hi posis nota en els exercicis voluntaris, per exemple jo m'apunto si ho han fet, si ho han fet bé, malament o regular, però ells volien tenir una nota d'allò, i no els hi poso nota. Com a molt els hi dic mira això no està bé, això sí, i això no. Llavors els agradaria tenir una nota d'allò. I de la mateixa manera quan fan els exercicis sobretot a la 1a avalauació, el primer trimestre, ehh (jo he posat això) doncs bueno sí que és el que em dit, és correcte (me posa una b?). Posa't una b, si home cap problema...

68- E: I abans de l'avaluació, et demanen com serà l'examen, o sigui et demanen informació d'aquest tipus??

Sí sí això sempre inclús, je, je, diguens una pregunta de l'examen i tal. No clar, això no, no? I durant l'examen també. O sigui durant l'examen no paro, no em puc seure mai, eh? perquè contínuamnet 8això que vol dir, si contesto això si contesto allò), no ho sé noi si contestes això, jo que vols que et digui, no? O sigui molta gent espera que durant l'examen, li diguis, no mira això no està bé, això no és correcte. Ehh inclús hi ha un bloc de preguntes de verdader i fals hi ha alguna que està pensada, o sigui que faci pensar una mica no? I diu bueno és que la primera part de la frase és veritat i la segona part és mentida. Bueno, tu has de valorar el punt just de la frase. Per exemple me'n recordo d'una: "els incendis forestals són més greus als estius perquè els bombers fan vacances". Home, la primera part és certa, els incendis forestals són més a l'estiu però clar el fet de perquè els bombers fan vacances no. Llavors et diuen la primera part és veritat però la segona part és mentida. Home, doncs valora el conjunt de la frase no? Això és el que molta gent voldria que li diguessis, no això no pots contestar-ho, ho estàs contestan malament, no? Això sí.

No, no, i saber com serà l'examen i tal. De fet ara ja estem en una línia de què els exàmens com a estructures són sempre iguals. I ja saben. El primer són d'escriure menys, són de relacionar amb fletxetes, verdader o fals i no se què, i a mesura que avança el curs els exàmens cada cop són d'escriure més. I ara inclús fins i tot hi ha gent que necessita un foli, sobretot la gent que té la lletra una mica gran i tal, i bueno, ara ja entrem inclús en aspectes formals. Cal deixar marges!! Gent que inclús té problemes per escriure en un foli en blanc, no? I les línies van com va, I bueno mira, sí

69- E. I en tot aquest procés d'avaluació, els pares com intervenen? Tenen algun paper els pares?

Per la meva part no ho sé. Sé que els tutors i les tutores parlen amb els pares. Sé que en general hi ha poca receptivitat per part del pares. O sigui a l'inrevés, més aviat hi ha falta de col.laboració. Segons diuen, ehh?? Jo no ho sé. I el que jo sí els dic als alumnes parlant d'avaluació, és que si algú de vosaltres el seu pare, o si té un profe de classes particulars i tal, si algú de vosaltres vol una còpia de l'examen, que me la demani. L'examen no el puc donar. S'ha de quedar aquí. Diu la normativa. Jo l'examen els guardo. Ara si algú, per exemple si un pare té interès de dir, escolta com es que has tret un 3. Té 2 opcions de venir-lo a veure, o jo no tinc cap inconvenient de donar-li una còpia a l'alumne que al porti a casa. Ara mai, bé millor dit, aquest any mai. Ara l'any

passat sí que tenia una mossa que a casa seva, em penso que l'angoixaven força amb el tema de les notes i tal. I alguna vegada, sí, sí, fes-me una còpia si us plau. I li faig fer i cap problema. O sigui que en aquest aspecte, almenys si els alumnes ho han dit, no sé si ho han dit als pares, saben que poden venir a mirar els exàmens del nens i inclús poden tenir una còpia a casa. Ara mai, mai, aquest any no m'he trobat mai el cas. Després sí el que demano és que, si un alumne no pot venir a fer un examen per malaltia, que em porti un paper de casa seva. Jo preferiria parlar amb els pares. Però bueno almenys que tinguin una mica de consciència que l'examen és una cosa important, no? I que no es pot faltar a un examen així per qualsevol causa, no? I de la mateixa manera sempre que fem un examen, tranquils, relaxeu-vos, teniu temps de sobres, no intenteu córrer. Penseu que un examen és el moment de donar el 100%. Que en un examen has de posar. No et conformis de posar una cosa si en saps més. Fes tot el que puguis. Demostra'm que saps. Però tranquil no t'agubiïs, està pensat per fer-lo en mitja hora, tranquil, fes-ho net. O sigui, jo no, no vull jugar, n'hi he jugat mai amb el factor por. De dir, mira és dificilíssim, això és com lluitar per un Premi Nobel, això no passarem ningú. No això, no?? No val la pena, bueno em sembla que no és la manera de trebllar, no? Bé doncs sí que tranquils, teniu temps, fixeu-vos bé què és el que us pregunto, ehh feu el més complet que sapigueu. Inclús a vegades els aviso del temps. Mira encara teniu mitja hora, esteu a la meitat del temps, som-hi feu bé, va que ja veig que aneu bé de temps, concentreu-vos, va no us despisteu, bla, bla, bla...

No, hi ha gent que es posa molt nervisosa als exàmens i hi ha molta gent que tal i fot, no? I hi ha gent, que té un ritme, diem un ritme guapo, no? O sigui que van controlant el temps, ahh doncs mira aquí m'allargo més, aquí menys. Ja gent que sí que té aquesta facilitat, i hi ha gent que tal li és. Hi ha gent que intenta copiar, clar, evidentment hi ha una vella lluita, clar evidentment. I el que l'enganxes copiant pues ja malament. Ja ha tret un cero no? De la mateixa manera que em sembla una qüestió de solidaritat que si algú, que jo que sé, si es posa a cantar, a xiular o a fer el burro en un examen, doncs després d'advertir-li un parell de cops si continua, va al carrer, perquè clar està molestant a la resta, no? Va al carrer i és un 0, clar? Però bé.

70- E: Molt bé F, moltes gràcies pel teu temps i la teva informació i ara m'agradaria tornar a parlar.....

Tercera entrevista PROFESSOR B

14 abril de 1999

bar de l'institut (en el moment de classes)

71- E: (Entrevistador): Com ha anat el crèdit en general? S'han complert les expectatives, els objectius que tu t'esperaves?

Home, sí. Aviam, unes unitats didàctiques més que en unes altres. Sí que per exemple m'he trobat en, jo qué sé, ara per exemple coneixen els rius més importants de la Península per exemple, ehh han refrescat les províncies i més o menys se les saben, més o menys la saben. Ehh!! Els principals climes de la península, mediterrània, oceànica i continental, saben les característiques més importants ehh! en general sí. Sí, sí hi ha hagut força feina, ara clar, hi ha persones i persones, hi ha alumnes i alumnes.

72- E: I això en tots els grups? Estàs content en tots els grups per igual?.

Sí, sí, home potser en el 1C menys. Però per exemple en el 1C eh! pues alhora d'estudiar les províncies allà un interès i tothom mirant el mapa, i vinga i somhi, i després alhora de l'examen ens hem trobat que no tant, no? No, bueno sí. Ells es van queixar moltíssim, (oh no! Haurem d'aprendre les províncies i els rius i no sé què i no sé quantos, i després alhora de la veritat, també s'ha de dir, que d'aquesta última lliçò, la lliçò 4 perquè només hem pogut veure 4 lliçons de les cinc. Bé la cinquena l'hem vist així de corre cuita i no hem fet ni prova ni hem fet res, eh! Però de les 4 lliçons la 4 era la més llarga i la més complicada. I vam dedicar 2 dies abans de l'examen, a fer una mica de repàs, una mica diem, un temps lliure, perquè cadascú s'ho prepari com bonament pugui i demani i pregunti i tal. I jo pensava que es notaria una millora important i no s'ha notat. Volia una certa millora, però no? He deixat 2 dies, bé 2 hores i tal, i no, no s'ha notat gaire.

73- E: Des de l'inici que vas plantejar l'avaluació d'aquest crèdit, has canviat alguna decisió, de manera de fer...

No fonamentalment de les postures fonamentals inicials, no, no hem canviat res. Poder bé, a última hora alhora de fer les notes definitives del crèdit eh! sí en alguns casos hem estirat més la nota, ect.. però no, el plantejament inicial fonamentalment no s'ha canviat

74- E: I això en cap grup, no?

No, no,

75- E: Si haguessis de tornar a començar el crèdit, el plantejaries igual / diferent?

Hi ha una cosa que cada cop estic més convençut, de què això que fem d'anar llegint la lliçó i tal i tal, no acaba d'enganxar els nanos. Els nanos s'enganxen molt més quan planteges una activitat, treballem un mapa, treballem,... això els enganxa molt més. O sigui ara mateix, si hagués de començar ara mateix, sense material i sense res doncs em penso que faria un altre cop el que he fet. Ara si disposés d'un parell de mesos per preparar material i exercicis i tal, pues sí que aquesta tècnica d'anar llegint i tal, els avorreix. Les coses clares, els avorreix. Ara també és una manera de veure més el contingut, que de l'altra manera pues veus aspectes, però no sé, no sé. No estic especialment satisfet, eh?

76- E: Per què el procés d'ensenyament- aprenentatge és el mateix en tots els grups?

Sí, sí

77- E: I en quan a nivells d'actuació etc... perquè recordo que a 1C em vas dir que feies la classe en castellà, a diferència dels altres grups.

Sí en el 1C també hem fet menys exercicis. O sigui el quadern de treball té una sèrie d'exercicis i llavors hi ha en el 1C uns exercicis que no he fet perquè bé....., he considerat que encara podia liar més la cosa i encara perdríem temps del que és fonamental. Alguna cosa d'aquestes sí que he fet. Però no gaire més, no gaire més.

78- E: I en quan a l'actuació teva davant els grups, pots trobar alguna diferència?

Sí sí, a la gent del 1A hem dedicat alguna hora a discutir temes de la contaminació o així diem, mira doncs, avui no parlem de la lliçó, però parlem de la contaminació així una mica, però sobretot perquè hi havia 2 o 3 persones molt interessades i...

79- E: Ells t'ho van demanar això?

Sí, ens ho plantegen i llavors tu t'engresques també, i bé no considero que sigui perdre la classe, ni molt menys. Ehh en el 1B no s'ha donat i en el 1C encara menys.

80- E: I no s'ha donat perquè creus que ells no tenen iniciativa?

Sí, sí, efectivament. Bé jo quan arribo a classe....els hi dic, bé del dia anterior algun dubte, alguna cosa, tal. I a vegades pues es plantegen temes així i tal. Normalment no. Normalment no hi ha dubtes mai. Normalment no hi ha dubtes mai. Eh! La qual cosa fa sospitar que no s'ho han mirat, clar, però bueno, és així.

81- E: I en quan a aspectes de repetició, el que em comentaves que en el 1C has de dedicar molt temps a "fer-los baixar del núvols...".

Aviam els conceptes importants són repetits, reiterats, maxacats i treballats amb molta reiteració. Quan a ver de baixar dels núvols a la gent, sí. De tant en tant sí i és freqüent que es dispersin i es perdin i d'alguna manera ells saben que la nota final, una part de la nota final vindrà condicionada pel nivell d'atenció de la classe, ja mirant de cohesionar-los una mica per tenir-los atents. Però de fet, sí. Suposo que és inclús comprensible que als 12 anys pues quan t'estan parlant del règim d'un riu, doncs en un moment donat desconnectis i pensis en el Leonardo di Caprio, per exemple. Pot ser lògic.

82- E: Creus que en funció del grup que tens davant et condiciona la manera d'avaluar?

Home, jo amb això ja he trobat algunes preguntes més. Jo penso que més que amb els grups, són les persones. Clar evidentment que condiciona. L'avaluació està clarissim. Més que per grups poder sí que aquí hem tingut un 1C més fluixot, poder sí, en el 1C hi tens una mica més de màniga ample, poder sí. Però fonamentalment són les persones, o sigui que saps que un alumne pot fer més del que fa, o que està fent tot el que pot, que hi ha determinades coses que ja hi pots pujar de peus, que no, que no hi ha maneres.

83- E: Hi ha alguna cosa que t'agradaria fer i no pots fer degut al grup que tens davant?

Home sí, sí. Aquí uff!! això ja és una utopia. Aquí ja poden ser utopies. Sí que m'agradaria molt tenir una línia d'explicació que fos coherent, completa i fos amena i divertida. Això seria el meu gran desig. També m'agradaria fer servir més mitjans audiovisuals que no els faig servir perquè ja vas amb el temps al darrera, que no hi ha manera de dedicar un temps a fer altres coses. M'agradaria molt que hi hagués més participació dels alumnes, que hi hagués més debats, més mogudeta. Però no sé. D'una banda estic jo que sóc un plasta explicant, no? I d'altra banda el temps que si has de deixar una lliçò per veure, pues clar. Si dediques temps als debats i tal... no és una pèrdua de temps però el programa es queda més escurçat encara. No sé això és trobar un equilibri que encara jo no l'he trobat. Encara no sé..

84- E: Perquè si els alumnes són passius!

Bé potser els pots estirar una mica. Els temes més o menys interessen, els temes més o menys interessen, ara suposo que caldria trobar una manera d'entrar als alumnes per una altra via més que els atragués més. Però de moment jo no l'he trobada. Però estamos en ello.

85- E: Creus que les Socials en sí mateixes, porten a una manera determinada d'estudiar, per als nostres alumnes?

Sí, jo penso que sí. Aquí les Socials jo penso quen plantegen vàries dificultats. La primera hi ha una part que pot ser d'aprenentatge memorístic, hi ha una part que és de compendre les coses, però diem que s'interrelacionen molt. Diem, que l'altra dia per exemple, parlava amb un company i em deia: sí és que una cosa és saber les estructures de l'anglès i l'altra cosa és ser capaç de parlar anglès, no? És molt diferent. Llavors en les Socials clar, ens trobem que d'una banda s'han d'aprendre unes coses, però d'altra banda, hi ha coses que són més de compendre i que aquestes coses s'han d'interrelacionar. I un problema que tenen molt els nanos és que veuen els aprenentatges d'una manera molt compartimentada. I això són Socials, i això Naturals i això són no se què, i això és la lliçò primera que no té res a veure amb la lliçò segona. I resulta que no són capaços d'integrar tot el coneixement que tenen i això és un problema. Perquè hi ha gent que s'aprèn les coses més o menys de memòria però tens la pràctica certesa de què no han entès gairebé res, no han entès gaire el que estan estudiant. Hi ha gent més intuitiva però que llavors els hi falla la part diem dels aprenentatges diem de caire memorístic, no? Sí, jo penso que és una manera d'integrar diferents maneres d'aprendre, el què passa és que no sé sí som capaços d'explicar als nanos com s'ha d'estudiar, i això és un problema que no tenim resolt. De tota manera ens trobem, jo que sé, que no son capaços d'integrar els coneixements. O sigui veure que el coneixements que fem diversos en realitat es poden veure d'una manera interconnectada, no?

86- E: Sí però hi han aspectes de Socials que requereixen memòria, no?

Sí home clar, per exemple si t'has d'aprendre les províncies d'Espanya, doncs no hi ha més. Home, tu ja els expliques tècniques, per exemple te les aprens de nord a sud o d'est a oest, no? O si els rius d'Espanya, doncs, el Duero, el Tajo, el Guadiana i el Guadalquivir, te'ls saps de Nord a Sud, no? Tècniques d'aquestes, clar, però de totes maneres s'ho han d'aprendre. De tota manera, jo crec que l'aprenentatge memorístic, jo crec que no li donem gaire importància. Més importància li donem el fet de comprendre coses. Per exemple els interessava molt com funcionava els anticiclons i les borrasques. Bé, sí t'has d'aprendre que un anticicló és una massa d'aire d'alta pressió i una borrasca és una massa d'aire a baixa pressió. D'acord? Però compendre com funciona això és no és realment memorístic, no? Fa temsp que hem deixat de banda les dades i la llista dels

Reis Gods, no? I a més a més sembla que no té gaire sentit, no? Però diem la part de compendre les coses hi ha molta gent que té moltes dificultats problablement per tenir 12 anys, no? En primer lloc.

87- E: Quina informació vas donar als teus alumnes sobre l'avaluació?

Home, penso que total, exhaustiva i reiteradament explicada.

88- E: Abans de l'examen?

Sí el primer dia els expliques tot el rotllo, el primer dia com que tothom els explica lo mateix, no s'enteren gaire i llavors ho has de tornar a explicar diverses vegades. Sí, no només abans dels exàmnes, sinó normalment es parla dels exàmens i de com són, i de com es puntuen i dels problemes que tenen. Jo que sé per exemple, les preguntes de verdader i fals, bueno ja saben que si s'equivoquen.....descompte. O sigui que no juguin a la quiniela..

89- E: I la informació de qui tipus és, de com serà l'examen...

Sí, o sigui l'estructura de l'examen. Les pregunes no! Les preguntes mai. El que sí dic a classe és que això és molt important i que no sé qué. O sigui els estàs dient això, això sortirà. No els hi dius això sortirà, per vergonya, però si són una mica llestos ja ho poden saber.

90- E: I això igual a tots els grups, no?

Sí, no? I a més a més o sigui que cada cop que hem fet un examen jo l'he corregit ells tenen l'examen a les seves mans ehh el veiem a classe, com ha anat com no ha anat..... I després ells saben que si els pares o si tenen algun professor que els ajuda....., els puc fer una fotocòpia de l'examen i el poden tenir. Ningú me l'ha demanat aquest curs. Però tenen l'opció.

91- E:Com creus que han utilitzat els teus alumnes aquesta informació? Quin ús n'han fet?

Ehh jo penso que hi ha una sensació encara d'arbitrarietat. O sigui malgrat tota les explicacions i tal, la nota que treus de l'examen és com una decisió personal del professor, no? O sigui la pregunta típica és perquè m'has suspès, no? O sigui perquè m'has suspès. O sigui no, perquè he suspès, sinó perquè tu m'has suspès. I.....jo podré aprovar? Està a les teves mans, no? Jo que sé si tu podràs aprovar, fes el que has de fer. Aviam penso que sí que d'alguna manera penso que sí que han comprès com funciona l'avaluació. Jo crec que sí. Ara no acaben d'entendre que hi han, diem uns

criteris objectius. Què que... jo penso que l'avaluació actualment amb la Reforma és més subjectiva que abans no? Perquè tens en compte les limitacions, el no, si ha treballat, si no, poder ho tens més en compte del que tenies abans. Però jo penso que ells tenen una percepció força de què la nota és força subjectiva per part del professor, no? Ara ja ho veuen que clar que el comportament a classe pot tenir algu a veure.. però clar això del comportament a classe és una percepció subjectiva.

92- E: Per què això els hi dieu? Si us porteu bé..

Sí i tant. El comportament a classe, l'interès, la feina ben feta, clar, sí sí els hi diem explícitament. Si fan exercicis voluntaris doncs encara més bé. Si t'enganxo amb els deures sense fer doncs mal rotllo, si ho has fet, però malament, no és el mateix que si tens els deures ben fets. No això, sí sí, ho saben perfectament de com funciona. Però encara tinc la sospita de què ells pensen que al final la nota és una cosa que poder va per manies, fòbies o no ho sé...

93- E: Així no s'ho atribueixen al seu esforç...

Aviam hi ha gent que és conscient que ha treballat i tal. Però sí que hi ha gent que encara ara... (perquè m'has suspès, no?). Doncs perquè no has arribat on havies d'arribar, no? (Ahh però jo m'he portat bé a classe), sí noi, però treies unss. És que això no hi ha manera.

94- E: Creus que en tots els grups, hi ha aquesta preocupació per a l'avaluació? El 1C per exemple?

Home, sí, en el 1C hi ha un grupet que presumia d'haver suspès. O sigui els altres són uns empollons i ...

95- E: O sigui els interessa la nota, però al revès, no?

Sí, sí exactament. Això d'aprovar i treure bona nota, això és d'empollons, no? Sí, això sí que passa. Crec, no sé, aquí tenim una polèmica difícil. Els exàmens, clar, fem molts exàmens i ho fem amb la intenció de què no s'acumulin gaires continguts i que sigui més fàcil per a ells. Això fa que cada 2, 3 setmanes tinguin exàmens. I jo no sé fins a quin punt això és interessant. Perquè de fet si que es detecta en algunes persones un estrès pels exàmens. D'altres no? D'altres els importa tres pitos. O sigui per exemple, conversa a classe: avui hi ha examen de Mates? AHH sí? O sigui, gent que arriba a classe i no sabia: .no els interessa en absolut. Clar, és el que diem tot el rato, no? Això més que per grups.. és clar, la Marta Cantenys per exemple li preocupen els exàmens.

En Ruben Garcia els exàmens li preocupen perquè no fos cas que aprovés i baixés el seu prestigi social. Aviam si me'n descuido i aprovo i la farem!!! Sí és clar el prestigi!!!

96- E: Ha canviat la teva manera d'avaluar, des que vas començar a ser professor?

Des que faig començar a ser profe? Mare de Déu. Molt, moltíssim. Ha canviat en la quantitat d'exàmens, ara en faig molt més. Ha canviat el meu nivell d'exigència, ha baixat. De fet jo tinc a casa exàmens que feia fa 8, 10 anys i no s'assemblen res.. Sóc conscient que anem baixant nivells. Eren exàmens molt més canyeros.També s'ha de dir, que quan vaig començar no tenia nanos de 12 anys. Perquè jo el nivell més baix que feia era de 14 anys, primer de BUP. Clar, és diferent. Ara sí que hi havia, penso, si no em traicionen els records, penso que el nivell d'exigència era més alt i menys quantitat d'examens.

97- E: I la tipologia d'exàmens, criteris de puntuació...

Sí, sí o sigui això ha canviat força. Perquè per exemple en els exàmens del BUP eren 10 definicions, era definir 10 conceptes i 5 preguntes de les quals 3, o 4 com a mínim no era de memòria sinó de relació de coses. Eren de connectar coses diferents. Ehhh jo que sé, diferències i semblances entre el catolicisme i la religió protestant, causes i conseqüències del que sigui. O sigui més que memòria eren coses de relacionar, què va çanviar...O sigui l'explicació era una explicació força factual, i després el que demanava era haver fet una feina de relació. Però clar, estem parlant com a mínim de 14 anys, com a mínim. Amb més hores de classes. A 1 de BUP es feien 4 hores d'Història, a segon es feien 3 hores de Geografia, a tercer es feien 5 hores i a COU es feien 4. O sigui més hores, més teca. Més temari i diem un nivell no sé pre-universitari...

98- E: I això de verdader i fals.. d'ara?..

No, no. Això és unn innovaciío. I relaciona en fletxes i no se qué, i el mapa d'Espanya posa el nom dels rius...grans novetats, grans novetats.

99- E: Fins a quin punt influeix la normativa del departament en les teves decisions respecte l'avaluació?

Home, de fet no gaire. Influir, influir, no influeix gaire. Home, per exemple si que ens hem posat d'acord en l'equip docent en el tema de les faltes d'ortografia.. hi havia discrepàncies. Sí que cada cop que surten les notes, ve el director, el cap d'estudis, què feu? Hi ha molts suspesos, no? Mig en conya mig no conya. O sigui afectant-se no gaire. Ara per exemple en el nostre seminari, la meva culpa, no hem fet uns mínims. O

sigui, què ha de saber un nen, perquè aprovi el 1, el 2, el 3 i el 4 d'ESO. Això no s'ha fet. I una mica pues anem amb una sabata i una espardenya. Més o menys sí que estem d'acord amb el que s'ha de saber, però no hi ha cap escrit, ni està consensuat. Al final de cada etapa. Al final de segon es fa la valoració i al final de quart d'ESO es fa la valoració. Aquí ja es veu les notes que porta l'alumne al llarg de la ESO. Pues hi han hagut pujades i baixades, pues s'ha mantingut.

100- E: Sempre va en coherència, no? Les bones notes en totes assignatures més o menys?

Sí i no. Hi ha persones que fa pujades i baixades, pot coincidir amb algun enamorament o el que sigui, una separació dels pares, pujades i baixades. I després per exemple a 1ESO tenim la M. José Carmona que la professora de Matemàtiques l'ha hagut d'enviar a la classe de reforç de mates perquè es veu que no hi ha maneres. I a Socials doncs, deu ni dó, el que s'espavila aquesta mossa. O sigui en general, els alumnes molt dolents i els alumnes molt bons sí que mantenen una coherència, però després hi ha l'altra grupet que en algunes assignatures s'ensortin millor que en altres. Per exemple de Socials treuen molt mala nota i per exemple quan parlen de ciències de bitxos i d'animals i del cos humà, són uns cracks no?

Jo que sé, hi ha centres d'interès i altres no tant d'interès. I llavors pues el que l'interessa és el que estudia amb més gana i amb més bon rotllo.

101- E: Com creus que avaluaràs en un futur. O sigui per exemple si ens canvien substancialment la Reforma, o menys nombre d'alumnes a classe.

Sí, home jo per exemple, aquest trimestre que ve ja canvio la manera d'avaluar perquè estem en crèdits variables. Llavors aquí ja s'avalua una feina que els alumnes m'han d'anar entregant, i això ja és una altra manera de treballar. Ehh en el futur.....Home, jo penso que haurem de continuar amb les proves escrites. Jo em resisteixo molt, potser és més còmode a fer proves tipus test, perquè m'agraden que escriguin, m'agrada que s'expressin, notar com s'expressen. És un mania. M'agrada que escriguin i que treguin orgull i que jo qué sé, encara que només per veure si són capaços de veure si escriuen en línia recta en un foli en blanc, o qui si els va el foli amunt i avall. Eh o sigui la capacitat d'expressar-se per escrit. Perquè hi ha molts alumnes que m'ho diuen i jo els crec, que em diuen:(és que això ho sé, però no ser com dir-ho?. On s'ha vist saber una cosa i no

saber-la dir. Clar, això penso que ho continuaré fent. El que no sé és fins a quin punt...jo suposo que la tendència serà a valorar més actituds que continguts.

102- E: Si no existís el criteri dels percentatges d'avaluació. Si no existís aquest criteri...

Jo penso que això una mica bé del sentit comú. De dir, bueno una persona ha après a escriure pues ja val, és una cosa important, no? Ara si ja li demanes on està la pensinsula de Canxampé, doncs deixem-ho córrer, no? No sé, jo penso que això més que dictar unes normatives cal tenir una mica de sentit comú del professor que veu com està l'alumne al principi i com està l'alumne al final.

103- E: I en base a quins criteris, s'avaluaria?

Jo és que sóc una mica acra. No sé, jo penso que la tendència serà cada cop més a valorar actituds i procediments, que valorar continguts..

104- E: Però, com s'avaluen aquestes actituds, objectivament, com...

Difícilment, molt difícilment. O sigui, sí pots veure un examen de primer que ha fet aquest nano i un examen de cinquè que ha fet aquest nano i comparar. Difícilment. Clar aquí és on entra la subjectivitat de l'avaluació..

Home, es pot avaluar en funció de les emprenyades al llarg del curs...

Jo penso que els alumnes en aquest aspecte han perdut una mica, no? Perquè abans sí que podies reclamar un examen en funció dels continguts del examen. Ara difícilment pots reclamar que et revisin una data, perquè el tribunal que ha de reunir-se per avaluar això, difícilment podrà valorar actituds i comportaments i coses d'aquestes. En aquest aspecte em sembla que els alumnes han perdut la possibilitat de la reclamació i que cada cop sembla que la nota tingui tendència a ser una nota més subjectiva. No ho sé.

La normativa sí, però no conec cap professor que apliqui aquesta normativa estrictament, no? No en conec cap...

és molt complicat.

PRIMERA ENTREVISTA
PROFESSOR C
19-I-1999

E: Salutació, agraïment....

1- E: Hem podries situar una mica sobre el centre, la procedència dels alumnes etc...??

Bueno de fet jo sóc el segon any que sóc aquí, per tant potser la informació no pot ser massa completa, no? Però.. una visió general sí. El barri, bueno! Els alumnes del centre provenen de diferents llocs, Són de transport escolar, dels pobles del voltant, de cap àrea concreta, determinada, es reparteixen per tot Figueres, i al resta vénen del barri d'aquí al costat. És un barri majoritàriament obrer i també abarquem un barri d'unes caracteristiques especials, i que és el barri en què la majoria és d'etnia gitana.

descriptiu

2- E: Ètnia gitana?

Sí..

3- E: Molt bé i aquest centre, no saps si era ja un BUP, COU antic, o un FP...?

Un batxiller

4- E: vale, molt bé..

5- E: el grup de professors..

Sí som uns 60

6- E: Ahh!! molt bé..

Bé a la vora de 60, 58 60 més o menys..

7- E; i és únicament aquest edifici...

Sí i, uns barracons que tenim aquí darrera,

8- E: Uns barracons!!!

Sí barracons dijotsos. Abans no fa gaire, d'aquest centre depenia un altre que és l'institut que se'n diu Figueres 5.

9- E: ahh sí!! L'IES 5

Sí, ara aquest s'ha independitzat en què es diu M. Àngels Anglada i podem dir que ara ja funciona autònom.

10- E: Vale!! Respecte la procedència del professorat.. hi han mestres incorporats a ESO... perquè en el teu cas..

Jo vinc aquí del cos del mestre, però també sóc llicenciat.

11- E: i anteriorment estaves a primària?

Sí

12-E: quin canvi no, o no???

A veure jo fa més de 20 anys que sempre faig el mateix, Sempre he fet segona etapa i ara amb el canvi d'edifici doncs vol dir una manera diferent de treballar, allò mateix que havia fet durant 20 anys, però és una altra estructura, una altra organització, sí! Per a mi representa la mateixa feina aproximadament, perquè he de donar els mateixos continguts, el mateix alumnat, pràcticament igual. És simplement l'organització del centre el que varia, per a mi.. Abans feia dos matèries, ara faig una només.

13- E: i això creus que canvia no pels alumnes, haver d'anar a l'institut!!!

Haver d'anar a l'institut... Bueno!!! Abans ja hi havia el canvi, el que passa que abans era als 14 anys i ara és als 12. Sí és clar, cada canvi és traumàtic no?, ja que representa un esforç molt gran, d'organització, de mètode, de manera de fer, tot i que qualsevol etapa de la EGB d'abans, doncs, ja hi havia una diversificació per àrees més o menys, però actualment aquesta diversificació és més profunda i és més aviat també..

14- E: molt bé. Bueno la teva experiència com a professor és això, sempre has estat a segona etapa..

Sí a segona etapa i sempre la mateixa, el mateix alumnat, d'abans i d'ara..

15- E: i amb la mateixa matèria..?

Sí, sí, sempre he fet Socials com a matèria bàsica, el que passa que l'EGB depenent de les necessitats del centre, incorporades altres matèries. He fet molts anys matemàtiques

de la segona etapa, i altres coses. Fa dos anys com que en el centre anava desapareixent la segona etapa, doncs jo feia, clar només em quedava un curs i va arribar l'últim any que ho feia pràcticament tot, excepte aquelles que són més específiques com la plàstica, els idiomes i alguna cosa més.. Sinó l'últim any, quasi ho vaig haver de fer tot, ja que ja havia desaparegut, ja no es feia setè de bàsica i només quedava un vuitè, i és clar, em tocava tot a mi..

16- E: ufff!

Sí i llavors vam marxar tots, els alumnes i jo..

17- E: Clar, i ara tens dos cursos..

Sí a primer dos cursos i a segon tres.... i... variables un a primer i un a segon..

18- E: llavors si et sembla bé a tu, centraríem els continguts de l'entrevista amb aquests dos cursos de primer d'ESO i sobretot amb cada un d'aquest dos grups que tens...

El que tu vulguis a mi m'és igual, a disposar..

19- E: Moltes gràcies...així doncs si a tu et va bé.. ens centraríem a primer..que en aquest trimestre tens dos grups que fan les socials de primer d'ESO??

Això.. i el pròxim trimestre també tindrè dos grups més, jo sempre tinc dos grups, i els alumnes tenen dos trimestres Ciències Socials, dos trimestres fan 2 crèdits...de socials.. repeteixo el grups, però no els crèdits..

20- E: vale.. i amb aquests dos grups que estàs fent ara les Socials de primer, has tingut alguna experiència prèvia amb ells, els coneixes..?

Els de primer d'ESO no?

21- E: és la primera vegada que els tens?

És la primera vegada.. ja que aquests dos grups els hi faig aquest trimestre i el que ve, ara encara no els conec massa, ja que he començat a tenir-los aquest trimestre..

22- E: vale.. i llavors en aquests dos grups d'aquest trimestre, com els veus?? Una mica la història del grup, com el veus en general?

opinió alumnes 1r ESO

Cal diferenciar una mica. En general aquest any, trobo que són... bé això és molt personal, però cada vegada penso que són més infantils, bueno potser per a mi mateix que cada vegada sóc més gran, o perquè arriben aquí i es troben que hi ha gent molt més gran, alumnes molt més grans. Abans a l'EGB, eren els més grans, i se'ls hi veia una actuació i una manera de fer de gent més gran i més madura, i ara... amb aquest canvis, arriben en aquí i resulta que aquí són els més petits. I com a tal doncs es veuen molt més infantils.. Aquest any els de primer, presenten moltes dificultats d'aprenentatge

23- E: En general, tot el primer?

Sí en general tot el primer. Això no deixa que hi ha alumnes molt bons que destaquen molt, i.. d'altres que no hi ha res a fer. Són nens amb moltes dificultats educatives individuals , s'ha d'estar molt per a ells.. el centre... bueno, ja té en compte una mica això, i dedica a les instrumentals, les matemàtiques, castellà i català i fa una mena de grups flexibles. Que aquests alumnes que l'equip docent decideix, en aquestes reunions que fem generals, doncs decideix quins alumnes són els que necessiten més aquesta atenció i hi van en grups de 8 o 10 depenent de les necessitats, amb un professor de reforç, de castellà, català..

24- E: Molt bé.. perquè P. alhora de dividir aquests dos grups que tens tu, com ho fan? En base a què??

Per decidir els grups en els quals cada alumne s'hi ha de posar és a l'atzar. Es matriculen els alumnes i per ordre alfabètic o per ordre de llista es fan els grups. No obstant, aquest any, abans de decidir aquest grup ja està complet, 25 a cada grup, mirem.. com que tenim alumnes de moltes procedències,de moltes escoles.., mirem...

aquest d'aquesta escola que es queda sol aquí en aquest grup.. que no tindrà amics i això.. doncs mirem de posar-lo amb el grup que ell no se senti sol..

25- E: vale.. en principi és a l'atzar però després..

Sí sempre contemplem algunes situacions especials de cada un. O aquest que té aquestes necessitats, necessita tal cosa.. doncs millor que vagi amb aquest grup..o el que sigui pel context o la procedència.. Per exemple pot ser que d'un poble en vinguin tres, llavors podrien anar un a cada grup... doncs llavors no!!! Mirem que com a mínim n'hi hagi un que vingui del seu poble...

26- E: I centrant-nos amb aquests dos grups de primer d'ESO, com els definiries..? com els categoritzaries, és a dir, són iguals, diferents entre ells!!

ehh en conjunt és molt heterogeni, molt molt.. el que si es fa , es que una vegada fets els grups, es passa una prova zero, sobretot a llengua i matemàtiques i es veuen quines són les necessitats més importanst, i els problemes que es poden detectar i quin és el nivell, i.. a partir d'aquí doncs es fan després els grups flexibles, que és variable, que no és fixe. Diguem, a veure aquest nen l'hem posat en aquest grup i ja és per tot l'any, no!! Diem, mirem aquest trimestre, que s'ha superat, que va bé, que dintre del context ens evoluciona, ens progressa, que podria seguir a la classe del trimestre que ve, doncs es canvia per un altre, es posa al ritme de la classe i ja està... Això és la idea de l'equip docent.

27- E: vale!! I amb aquest dos grups com els consideres, com els podries definir...

(cara estranya i rient:::) en principi són heterogenis... necessiten atenció, necessiten molta atenció, són nens que necessiten també molt de carinyo, molts!! I... bueno...

28- E; però això amb tots dos grups, no P? No dir amb aquest haig d'insistir molt més, i els costa més..tant actues en un com en un altre..

en principi no hi han problemes de disciplina, en principi...hi han molts més problemes d'aprenentatge, els costa molt parar atenció, posar-se a treballar, conscients, reflexionar, els costa molt sobretot reflexionar.. són molt mecànics, encara, això de reflexionar i de pensar el perquè això, el perquè allò encara, encara... no estan madurs...

29- E: però això ja ve d'abans...?

No penso que és inherent.. pot haver-hi anys que això sigui diferent. No és que diguis, sempre són iguals, no? A veure hi ha nens que de vegades han madurat més o pel que sigui o que la seva edat cronològica són mitjans d'anys, o hi ha que són més madurs, o per l'entorn familiar que de vegades estan més atesos ho.... i això fa que sigui nens amb nivell de reflexió més alta..

30- E. Sí.... bé ara ja entrant de ple més en el que és el tema de l'avaluació, P. Tu creus que és necessari avaluar?

Home, a veure. És cert que a final del crèdit has de donar una avaluació, qualitativa, quantitativa la que sigui. A més a més hi ha una avaluació inicial que és qualitativa que va amb el progressa adequadament, que segueix els aprenentatges, que segueix bé, que treballa, que no treballa, que el comportament és el correcta, el normal, ha fet amics, es relaciona bé.. en fi això dins de l'avaluació inicial. Després quan s'acaba el crèdit s'ha de fer una valoració del progrés de l'alumne, si ha assolit els nivells que es demana i fins i quin nivell està... llavors per determinar tot això, és evident que calen unes proves que s'han de fer, les que siguin. La manera!! Doncs per fer aquesta avaluació, doncs tenim fem servir totes les eines que tenim a l'abast, des de la prova escrita, des d'allò que preguntes cada dia una mica de tant en tant en un, i dius a veure si aquell va seguint, que prens nota si fa la feina, les activiatst, al centre a casa, i tot aixo una mica barrejat i englobat, doncs pot sortir una valoració. Que pot esser la correcta??, mirem que sigui la correcta. Que poden haver-hi matisssos?, doncs també. També...

31- E: Per tant és útil no per a tu l'avaluació? Tant per a tu com pels alumnes penses que és útil, necessària!!!

Útil perquè al final s'ha de fer una valoració, Molts alumnes, depenent de les característiques de l'alumne... en un alumne el pot angoixar... és clar.. diu clar s'acosta l'avaluació, ara tinc que estudiar. Si no tingués avaluació potser no estudiaria...

32- E: Sí, creus que passa això??

Sí, sí. Hi han alumnes que estudien només el dia abans de l'avaluació. Això és una de les coses que trobo pitjor dels alumnes, perquè no estan acostumats a estudiar, fan el treball molt mecànic... hi han alumnes molt treballadors que fan tot el que han de fer, tota la feina... però a l'hora d'estudiar això ho descuiden una mica. Ehh? Sembla que això no és el que serveix... de vegades el pare o la mare, a casa, li diuen: tens feina a fer? I si no tenen exercicis mecànics a fer, diuen, és que no tinc deures, no tinc feina!!!. Ehh? I sí que hi ha una feina a fer de repassar la lliçó, de mirar que s'ha treballat, si s'ha entès... això hi insistim molt però en l'orientació. La feina com s'ha de fer la feina, com s'ha de fer i com s'ha de treballar, no només la feina d'exercicis mecànics sinó repassar, l'organització, la planificació d'activitats, l'estudi... tot això, tot això, està plantejat a nivell d'àrea i també en les sessions d'orientació.

33- E: molt bé. Perquè.. els alumnes els hi importa no la nota? Allò que dius ostres suspès!! Aprovat!!

Mira!! Jo que tinc certa experiència, tot i que a vegades pots trobar a un alumne que et diu, va això, jo passo d'això.. tant li és la nota, aprovar o suspendre..... però la veritat és que a tothom ens agrada que ens valorin, que ens diguin les coses positives, i és el que fan tots els alumnes, que els hi importa la nota, i un alumne d'aquests de la ESO, potser batxiller seria diferent.. però aquests de la ESO, si no arriben a 4, que el examen és molt dolent, que és un 0 o un 1... doncs una mica per estimular-lo els hi poso "vist"... si que l'he vist.. que no arriben, doncs no ha arribat però d'això és una part de la seva avaluació, és una part... que aquesta part me l'he mirada, que no està superada, que tu t'hi has de fer més.. i que ho has de tenir en compte per a la pròxima vegada que és com un estímul.. de dir... a veure!! Si et poso un 2, doncs et puc enfonsar, vull dir... ha sigut dolent doncs no treballo més... i amb aquests alumnes s'ha de mirar d'augmentar l'interès i no enfonsar-los... doncs mira vist!! Això vol dir... que esforça-ti més... A veure a vegades funciona i el 70% continuen igual.. ehh? Els efectes no són del tot bons, però!!! Si recupero un, doncs ja és molt.

34- E: Molt bé, val més un que cap.... i després la teva manera general d'avaluar!!! Quan seria?

Personalment?

35- E: Sí.

A veure, depenent dels alumnes. Si els alumnes o algú responsable etc... pràcticament no caldria l'avaluació. Ja dius aquest va bé, doncs molt bé.. els altres que estan al terme mig, doncs tira endavant i... ara: com que no tots els alumnes són responsables ni veuen l'escola com una necessitat per fer algo útil per estudis...o per incorporar-se a la vida això... com que això no és dóna, aquestes circumstàncies,.. doncs llavors el sistema que es fa, doncs és un sistema més..

36- E: Clar és el que deies... sino es fa l'avaluació aleshores no estudien..

Sí això... almenys en el cas que tinguessin un interès molt molt personal. Però si tu tens t'interessa aprendre això.. independenetmnet si t'avaluen o no? Tu l'aprendràs, perquè saps que allò ho necessitaràs, o... ho has de fer servir.. o el que sigui.. és una opinió personal. Ara!! Si allò no veus la necessitat d'aplicació immediata, llavors t'has de veure una mica obligat. Una d'aquestes obligacions seria l'avaluació. Es clar, al final..

jo tinc que demostrar que he après, és clar em tinc que esforçar.. perquè no se com?? Doncs aquesta seria l'avaluació, aquesta seria la necessitat de l'avaluació.

37- E: vale, o sigui en funció dels alumnes...

En funció dels alumnes.. el criteri, vull dir, actualment penso que alguna cosa més s'ha de fer... penso que la majoria d'alumnes no són conscients de la necesitat d'aprendre, van a l'escola perquè els obliguen o perquè a casa els hi diuen que són les 9 i has d'anar-hi... i formen part de les activitats dintre de la seva vida.. llavors...penso que la persona com a tal necessita aquesta obligació.. perquè és clar, l'ideal nostre és el de la felicitat, el de trobar el millor... i això, que no costi..arriba un moment que cal esforç.. "el que alguien quiere, alguien le cuesta" no?

38- E: sí i tant!! i de vegades pot ser que en funció del nombre d'alumnes que tens a classe no et pemet fer coses que de vegades t'agradaria...

Sí, ara, ara no tenim un nombre excessiu, es pot treballar bé!! En tenim al voltant de 25-26 a vegades arribem a 30... però bé ho pot portar molt bé... i això sempre que no hi hagi problemes de disciplina, ehh perque a veure personalment no en tinc gaires.. Però segons quines classes, o quines matèria, si sol ser més forta o més complicada o una manera més teòrica o el que sigui, sobretot en problemes de disciplina...és clar 25- 30 són molts.

39- E: perquè penses que depèn de l'assignatura?

A veure.. sobretot a les àrees de música o plàstica després que és un tipus d'activitat diferent, doncs canvien. Com ara a música, doncs és clar es poden manifestar d'una altra manera. L'àrea de plàstica permet que mentre els alumnes estan dibuixant o pintant, tu puguis estar per un a un, o fent una altra cosa.. i és clar i això, si trobes un nen desmotivat que no vol fer allò, doncs amb l'ambient habitual de classe doncs el pots conduir, estar per a ell.. és clar també dependrà de la professor..

40- E: bé... a veure, és que m'agrada parlar molt i em surto una mica del tema de l'avaluació... a veure.. P comparteixes una mica la idea que diuen molts professors de què l'avaluació és una de les tasques més desagradables dins el que és la docència...??

Sí sí es desagradable, sobretot pels alumnes. Arriba un moment en que tu vols fer les classes disteses, agradables, explicar un acudit de tant en tant fer que s'interessin.. però després veuen que arriba un moment en que tu, has de ser un jutge... clar ja no ets un amic, ja diuen... compta!! Que aquesta persona m'ha de dir si jo tinc un 5, o un 4 o tinc un 8. I quan arriba aquest moment és desagradable. Jo ho passo malament, i ho miro d'eliminar aquest mal trago.. i donar la responsabilitat als alumnes. I dic mireu, jo la meva funció quan arriba l'avaluació... perquè es clar és desagradable. Perquè és clar, tothom ens agrada tenir èxit, que ens valorin la feina, el treball,., i si aquest ha suspès no ha arribat, doncs és un moment desagradable... tot i que normalment aquell que suspèn, és aquell que no li interessa, que fa el vago, que no sé què... i llavors jo els hi dic: mireu!! Ara ha arribar el moment que jo haig de donar una valoració del que heu fet vosaltres, per tant la meva feina no consisteix en aprovar o suspendre a algu, sinó en valorar la feina que tu!! Que tu Has fet... i dins d'uns mínims que s'han de complir. Si tu has arribat ben alt perquè has treballat, has fet el que calia i t'has esforçat et toca bona nota... i la meva feina és valorar això..

41- E: I penses que a ells els hi queda clar?

N'hi hauran que sí i n'hi han altres que no... com a mínim ho he dit a la classe. I els que són més madurs ho poden entendre i d'alguna manera veuen les coses...però n'hi han que no hi ha manera.. perquè n'hi han alguns que diuen: avui si que té fet els deures!! I jo els hi dic, escolta la meva feina me la faig jo!! Tu has fet la teva feina, o aquell que algun dia no ho ha fet et diu: és que avui no ho he fet, ja te la faré... demà te la porto!!!

No!!! És la teva.. i els costa bastant entendre això, a l'igual que l'avaluació sou.. vosaltres que determinareu la valoració final...i els costa costa...

42- E: ja... i l'haver de posar notes i això també ha de ser... no?

Sí sí i a la ESO és allò de dir aquest hauria de suspendre, però a veure, mirem si hi ha alguna cosa que li podem ajudar... també es té en compte.. penso que en general també es té en compte... si és un nen que més o menys treballa, i que té interès i tal..perquè és clar, tots podem tenir un moment dolent i l'examen ni li ha anat bé, li ha anat malament, i és clar, degut això tampoc n'hi ha per suspendre'l..

43- E: no pero ja és veu clar qui treballa al llarg del curs...no?? perquè alhora d'avaluar quins factors tens més present P?

A l'hora d'avaluar el que valoro molt és la nota de la prova escrita, la resta serveix per arrodonir. A veure perquè les proves escrites també és el resultat d'una manera de fer i veus la manera de qualificar la feina. Però... és clar, jo tampoc faig allò de dir: avui, avaluació!! I què hem de fer que hem de saber!! NO. És el resultat de tot un procés d'evolució..en al prova escrita jo els hi dic unes activitats de repàs que s'han de preparar i algunes d'aquestes són les que els hi posaré en la prova. És a dir, els hi dic 7, o 8 preguntes o 10, i els hi dic: aquestes les heu de preparar i fins i tot a vegades dedico mitja sessió de classe a treballar-ho i que me preguntin els dubtes de què han de posar, que han de fer, dubtes... però han d'elaborar després les preguntes i d'aquelles, jo agafo una mostra i això és el que serà la prova escrita...

44- E: Clar no els enganxes de sorpresa!!!

No el que s'ho vol preparar ja pot fer-ho i molt bé.. i no és d'avui per demà sinó que deixem un temps adequat, normalment una setmana o quatre dies o depèn... li deixem un temps...

45- E: llavors creus que hi ha professors que avaluen millor que d'altres? O tothom fa el que bonament pot?

A veure això ja és una opinió molt personal... jo imagino que des del moment que hi han persones molt diferents, i que cadascú té una manera de treballar molt diferent doncs segur que hi ha maneres d'avaluar diferents, i maneres de veure els alumnes diferents. Fins i tot hi ha professors que penses que els alumnes per aprovar han de ser alumnes constants, això sol passar més en els alumnes de batxiller, més grans, perquè sembla que hi ha l'enfrontament entre professor i alumnes, a veure si et puc enganxar si per aquí o per allà... penso que això és una manera de treballar horrorosa... tu has d'anar a classe a fer que estudiin i estar disposat a ajudar. L'avaluació forma part del procés i és una cosa que has de tenir en compte. I és evident que hi ha professors que depenent del que els hi costi treballar valoraran més o menys..

46- E: potser de les condicions que els envolti i això no?

Jo em penso que sí...

47- E: vale.. llavors tot seguit et plantegem com un supòsit perquè et posicionis i ens donis la teva opinió: diu en una reunió d'avaluació un professor comenta que ha decidit pujar un punt a la qualificació de tots els alumnes perquè resulta que el nivell global del grup és molt baix, ha anat molt malament i decideix pujar automàticament un punt a tots. Un company li diu que això és egebeitxar la secundària.... un tercer li diu que aquest tipus de decisions s'han de pendre conjuntament entre tots i un quart diu que cadascú faci el que vulgui. Quines alternatives creus que hi haurien per solventar una situació d'aquest tipus P??

El que primer s'hauria de fer és el d'analitzar la situació..què ha passat a la classe, perquè el nivell sigui tant baix.. i buscar alternatives.. alternatives.. que a veure si és la teva matèria només mirant els objectius que tu t'has proposat, mirar si són els adequats

— 2A ENTREVISTA —
PROFESSOR C
3 - III - 1999

E. Salutació....

56- E: bé, p.. quin és el tema d'aquest crèdit de Socials que estàs impartint actualment en els dos grups?

Mira... aquí tens aquesta petita guia que donem als alumnes sobre aquest crèdit de les C. Socials. I aquí tens els temes d'aquest primer crèdit... (la terra on vivim, la representació de l'espai... un total de 5 temes, unitats per crèdit aquí a 1r d'ESO.

57- E. Ahh molt bé!! Aquí està tot molt ben esquematitzat.... bé i aquests temes que treballeu, són els mateixos per a tots els grups?

Sí exactament iguals, des de l'àrea es proposen aquestes unitats i s'han de fer a tots els grups.

58- E: vale! Són els mateixos per un i per l'altra.

Sí

59- E: A veure..Dels temes que treballeu P, n'hi ha algun que consideris més important?

Sí, sí, del primer crèdit.. el que més treballem, és la geografia física i política. Aquest potser són els que més dediquem... no obstant també els climes i paisatges.... etc..geografia general..

60- E: vale, vale!!

Del primer crèdit i.....del segon crèdit..!! Aquí és molt d'ecologia, de mantenir una idea de la necessitat que tenim de col.laborar en el medi..i després hi ha la part d'Espanya de, la part física d'espanya... el relleu, els rius, el clima...

61- E: molt bé, però del crèdit que estàs impartint ara, que és el primer no?

Sí.

62- E: és a dir, d'aquests 5 temes , unitats que composen el crèdit 1, hi ha algun tema o unitat que tu pensis que és més important?

Sí sií, el 3 i el 5 són els que dediquem més temps i més treball..sobretot els oceans, els continents i climes i paisatges...

63- E: vale, molt bé... i d'aquests temes que tu consideres més importants, incideixen d'alguna manera en l'avaluació?

Sí i no!! en el moment d'avaluar tenen el mateix valor tots els temes.

64- E: Vale!

Aquests temes són els que treballem i dediquem més temps, no obstant això a l'hora de l'avaluació és una part més, ja que és una unitat més...

65- E: vale!!

Com les altres...

66- E: I això igual per a tots els grups, o no hi ha alguna diferència?

Sí...sí. En principi per l'avaluació, exactament igual. Potser que en un grup vagis més a poc a poc i l'altra més depressa però el temari s'ha de fer igual per a tots, independentment del grup..s'han de fer les 5 unitats.

67- E: vale!! Perquè... quins criteris i indicadors, d'aquests grups d'A i B, d'ara, quins serien els indicadors o els criteris que diferenciarien aquests dos grups?? És a dir, podries dir... l'A es caracteritza per....

A veure, l'A sembla una mica dispersos perquè hi han molts nivells, també va una mica en el fet que els costa parar atenció... però per exemple jo els explico com han de fer una activitat... i ells enlloc d'escoltar les orientacions, comencen a treballar. I quan estan pel mig... "ai!! I això com es fa!!" que és una cosa que ja ho hem explicat, però no hi eren en aquell moment... van una mica així fora de temps, no tant pendents del que s'ha de

fer, en aquest sentit sí que són autònoms... però no fan, no segueixen el ritme que marca la classe....a veure, això és en general del grup..

68- E: ja, ja... la idea que tu tens del grup no?

SÍ es pot veure que funcionen així en general... i el B! Són molts macos com a persones, són molt carinyosos, correctes, la majoria... bé n'hi han 2 o 3, que potser no tant, però la resta és així.. I en el moment de treballar, ja se'n preocupen, tenen ganes de treballar, de fer, és un grup que potser és millor que l'A, en aquest sentit...

69- E: a l'hora de treballar i tal!!

Sí, sí,en general va més bé!! Ara aquí hi ha un element, un alumne, que ell ha decidit no venir!!....I no vol venir, i és clar, nosaltres ja no hi entrem.. està molt convençut i no vol venir!!

70- E: Ja Ja... !! per tant penses que el grup B és millor que l'A?

En quan a comportament sí...en quan a resultat, encara hi ha gent molt bona i d'altres que no ho són tant..

71- E: vale, vale.. per tant són una mica heterogenis, no P?

Sí, sí...sobretot en resultat... perquè el ritme de la classe el marca una mica els alumnes i l'A en general estan força desconnectats...i has de repetir les coses més d'una vegada i és clar al final això et fa endarrerir..

72- E: vale, vale... explica'm una mica així en general, com organitzes l'avaluació d'aquest crèdit en cada un dels grups?

L'avaluació és igual en tots dos grups, consta d'una prova de cada unitat, hi han 5 unitats de cada crèdit, fem una prova de cada unitat, bé de fet, de quatre... perquè la última com que hem de donar notes abans de que s'acabi el temps de l'avaluació, el període, hem de donar notes abans. Llavors ens queda una setmana, i aquella setmana és quan acabem l'última unitat. Per tant, fem l'avaluació de 4, i una avaluació global. I l'avaluació global, serviria per donar una oportunitat pels alumnes que han anat fluixet, d'allò del 4, del treball i aquesta avaluació que han anat tinguent 4, doncs intentar pujar. O aquests que tenen un 6, o 6,5, d'allò, falta una miqueta pel notable!! I resulta que l'avaluació global ens ha anat molt bé perquè ha repassat tot i el que sigui... doncs vinga.. arrodonim la nota!!

73- E: vale, vale!!

Això és l'avaluació global, per arrodonir notes... de fet hi ha alumnes que estudien només el dia abans una hora no?? Llavors és clar, arriben allà, se'n recorden d'allò i diu apa ja està he aprovat!!! I no és així...aquesta només és per arrodonir...no aprovar...

74- E: està bé!! I aquestes proves... és amb el sistema d'allò que em comentaves el primer dia no?' que dies abans dónes unes preguntes..

Sí sí, uns 4 dies abans o una setmana abans.. depenent no?? Els hi dóno una sèrie d'activitats per fer que jo considero que són importants i que s'han de saber i d'aquelles agafo una mostra i són les que poso a l'examen... últimament estic procurant deixar la sessió abans per repassar a la classe, per fer... mireu!! Aquestes són les activitats de repàs... vosaltres les elaboreu i les feu... i llavors si hi han dubtes o alguna cosa.. doncs ho comentem.. I això és degut a què veig que molts no les fan totes o no s'hi posen a casa.. no compleixen la paraula.. Llavors he pensat canviar això hi he pensat de deixar una sessió, l'última , perquè les facin allà a la classe. I aquí a la classe, doncs vinga em diuen.. aquesta no la trobo... em pots donar la resposta?? I tu has d'agafar i ensenyar-los on la poden trobar...segur que més dirigits? Sí!! I és clar potser això no és del tot bo, però és clar, s'ha de fer.

75- E: sí sí.. vale!! I respecte l'avaluació.. quina informació els hi dones?

per l'edat, pel nivell.. i en tot cas si veus que no... modificar-los.. o plantejar de fer les classes d'una altra manera..

48- E:o sigui buscar el què--

Buscar alguna cosa..

49- E: però no pujar automàticament un punt...?

penso que no, penso que no... una altra cosa, seria a veure...mirar el nivell de l'alumnat que poser això que tu fas no està a la seva altura.. i el que necessiten no és això, perquè el seu entorn familiar és molt dolent o per la seva preparació, o perquè el seu nivell intel.lectual és molt baix.. llavors anar a assolir uns nivells molt concrets i unes coses molt i molt concretes i amb un sistema de repetició o de fer molta pràctica i repetir molt, doncs arribar a assolir uns nivells molts concrets que t'hagis plantejat... perquè a vegades els objectius són un llibre i dius vale!! Jo haig de fer tot aquest llibre. Però de vegades aquest llibre pot esser un nivell molt elevat i tu vols treballar allò, hi ha alumnes que no arriben, que no arriben... i els resultats es veuen evidentment a l'avaluació.. llavors si penses que és això doncs modificar el nivell. Sí!! Però sempre si has de baixar el nivell ha de ser en funció del nivell dels alumnes. Si són alumnes que tu veus que la problemàtica no és la seva capacitat intel.lectual sinó perquè estan desmotivats per alguna cosa o perquè no treballen s'ha de mirar d'adequar-se i mirar de trobar una altra cosa..

Anul. vins procés e/a.

50- E: Si tu realitzessis uns estudis i t'haguessin d'avaluar.. com t'agradaria que ho fessin? O sigui posar-te ara des de la perspectiva d'estudiant..

A veure jo he fet estudis de gran i m'han avalaut també de gran.. per tant jo trobo que els mateixos condicionants que jo faig servir són valorar les possibilitats, l'entorn, l'aplicació el treball evidentment hi han d'haver unes proves per demostrar tot això..

Factors calen

51- E: proves tipus escrit??

Sí... i si cal i més a més una entrevista penso que el parlar alumne professor moltes vegades descobreixes moltes coses. A vegades aquí es va provar de fer aquells que no rendeixen descobrir que és el que passa i segurament en el 70 80% dels casos, darrera hi ha una causa de desestabilització familiar, de tipus econòmic, de tipus personal etc... i això si no parles amb l'alumne no s'arriba a descobrir. Veus allò els resultats sobre allò i és possible que t'equivoquis si només veus aquesta part...

Ideal

52- E: clar però si en tens 25... clar 25 entrevistes..?

Bueno encara que en tinguis molts clar? Perquè a veure 25 són els que hi han en una classe. Si comptes totes les classes jo puc arribar a tenir 150 no? I cada un és un cas concret...

53- E: però és clar potser en fixes més en aquests més problemàtics..

Sí però evidentment no tots tenen problemes, és un grup molt reduït i personalment en el meu cas, doncs aquestes entrevistes serien concretes..

54- E: i les fas tu P. aquestes entrevistes?

Home potser entrevistes així formals i preparades i això, no, de moment encara no. Potser són més xerrades així a nivell de passadís, o després de classe.. però no vistes com a entrevistes professor- alumnes.

55- E: Doncs molt bé P. Per ara ja estic perpo si que m'agradaria si tu estiguessis disposat....

Els hi dic, a principi de curs, els dies d'avaluació. Jo els hi clarifico. I els dic: mireu l'avaluació serà de la unitat 1 el dia tal, la unitat 2, el dia qual-... o sigui quan comencem el crèdit jo els hi dic els dies d'avaluació, i el que sortirà a cada avaluació. O sigui abans de cada unitat jo els diré: mireu aquestes són les activitats de repàs d'aquesta unitat i això és el que anirà a l'avaluació..

76- E: vale!! I en quan a la manera de fer, de com seran les activitats i tal..??

Sí sí!! Jo els dic, de cada una de les activitats de repàs, jo els hi dic, mireu la resposta a està a la pàgina tal.. i si és una cosa que han d'explicar. Que han de fer 2 ratlles o 5 ratlles seguides, és aquest apartat d'aquesta pàgina del llibre. Llavors l'avaluació que els hi faré serà sobre el contingut d'aquest tros... i la valoració els hi dic l'examen.. quan els he repartit el full els hi dic.. mireu! els hi llegeixo, els hi dic heu de respondre aquestes coses i els hi dic.. mireu, la pregunta tal val tants punts, aquesta val tant, i així coneixen la valoració.

77- E: vale, vale... i no fas o veus cap diferència entre els grups en relació a aquest procés d'avaluació?

El procés és el mateix sí.. el que passa que jo poso unes preguntes que són molt i molt bàsiques i em donen la impressió que a veure, és el meu punt de vista.. que són aquelles que tothom pot arribar. O potser el 90% hi pot arribar a assolir aquelles preguntes, a fer-les, no? Després em puc posar alguna de més complicada per a la gent més trampada, i que pot destacar més i que pot fer més cosa.. no? D'alguna manera estem tractant així la diversitat dins del grup, no? En comptes de dir doncs mira posa de molts fàcils per aquests i no posis complicades pels altres, doncs no? Tots la mateixa prova, perquè no et puguin dir i perquè aquest una prova i nosaltres una de diferent?' tots igual i.. sempre hi ha preguntes que són una mica més complicades que es clar, tots no la fan... clar.. ells mateixos ja valoren que han fet...i ja veuen quin pot treure més bona nota...

78- E: ja ja!! P... creus que els hi interessa la informació que els dónes als alumnes sobre l'avaluació?

Home sí... la majoria sí!!de fet a tothom li agrada que se'l valori positivament...però és clar la gent que no vol treballar, doncs no treballa. Ells ja saben que preperant-se bé aquelles activitats aprovaran l'avaluació...així ho tenen fàcil.. ara.. si tot i sabent això no ho fan, jo ja no els puc dir res!!

79- E: I els pares.. quin paper creus que tenen en tot aquest procés??

Hi ha de tot... de fet els pares no s'escandalitzen o es preocupen fins que veuen les notes! Llavors quan han suspès,, diuen!! Ohh què passa amb el meu nen?? Però no es preocupen massa en ajudar-los a estudiar, o en animar-los a treballar..En general, no hi ha una participació, només en casos molt puntuals i no tots els pares se'n preocupen encara que els seus fills no vagin bé.. n'hi han que ja ho tenen fins i tot assumit, ja que en algunes ocasions has sentit allò de dir.. el meu fill és com jo que no serveix per estudiar.. i llavors ja no fan res!!

80- E: molt bé P. Doncs per avui em sembla que ja m'has contestat a totes les questions que m'interessaven.. ara en la propera m'agradaria conèixer el final....

— 3A ENTREVISTA —
PROFESSOR C
26 - III - 1999

81- E: com ha funcionat el crèdit en general? Estàs content, no!! S´han complert els objectius..!!! les expectatives!!!
En general, a veure.... de les dues classes diferenciades?
82- E: Sí... Si tu veus que hi han les dues classes diferents...
és que les dues classes són... són diferents. El primer B són més tranquils, en conjunt ehh?
83- E: com a grup?
Sí com a grup, i no hi han tants elements així dispersos, potser tots són una mica més uniformes... tots tenen una mica més d´interès pel que fan, paren atenció... i llavors jo penso que com a classe el 1B és més homogeni. Llavors els resultats seran evidentment millors.
En el 1A tot i que hi ha un grup que és bo, un grup de nenes especialment i algun altra alumnes que funcionen bé i que fan feina, i que estudien i tot això... però després hi ha potser un grup massa gran de gent que no és que siguin dolents en sí sinó que els hi falta parar atenció. És a dir, abans de posar- se a treballar han d´esperar les orientacions i han d´escoltar el dir "Mireu ara farem això i s´han de fer aquest aquest i aquell, i d´aquesta manera, no?-. Doncs ells no. Bueno ara s´ha acabat l´explicació toca treballar i apa... i quan es veuen que no saben per on començar diuen "i aquest també toca?" i resulta que fa 2 segons acabes de dir de fer aquest i aquest i d´aquesta manera...bueno... "aquest no?? Sí sí i comencen... i després i com es fa aquest?? I resulta que ho acabava de dir, no? I això dóna una idea del grup de poca cohesió i de més problemàtic, no? I ha arribat un moment és els hi he dit això no pot ser, ja que aquests ara els tornaré a tenir en l´altra crèdit..els he hagut de posar canviats, amb un criteri concret etc... i ara com a mínim aconsegueixo que alhora de treballar doncs els últims 20 minuts de cada classe doncs que els alumnes siguin conscients de què aquell moment s´ha de treballar i que s´hi estant allà a classe han d´escoltar i fer... i ara sembla que la cosa.. anem una mica més bé..
84- E: clar ara ja els coneixeràs més, l´experiència prèvia..!!
Clar el crèdit aquest que hem acabat de Socials com que es prestava més..era també això de fer mapes, mirar i ara tu, i l´interès de què aquelles coses que són fàcils de les capitals, del relleu i tot això... no sé independentment de l´actitud a la classe era més fàcil d´estar poc pel que es feia no? I ara en el pròxim crèdit requereix una mica més d´atenció i de saber què és el que s´ha de fer i com? Perquè es treballa més el text.
85- E: clar, i en general els teus objectius en el crèdit de socials... bé..!!
Jo penso que en general sí... tinc aquí els resultats.. els resultats penso que són força bons.
86- E: En tots dos grups?
Sí, sí sí han suspès verdaderament la gent que té greus dificultats i que no només amb aquesta matèria sinó pràcticament en totes... Del 1A de 26 dels quals n´hi ha 2 que no vénen mai, són 24 doncs n´han aprovat 19... jo penso que la mitja és bona... i del 1B doncs igual n´hi han 3 que no vénen mai, per tant d´un total de 22, si treiem aquest tres, n´han suspès, 4. No és un percentatge alt...
87- E: és el que deies tu, millor en el 1B, no?
sí i les notes també són més altres en el 1B. El 1a hi ha un grup que va molt bé i ha un grup força ampli que és fluixet...
88- E: Bé després si que m´agradaria obtenir tipus d´examen o material referent a l´avaluació...

Sí mira ja ho tinc aquí a punt. Mira això és la normativa del seminari, les orientacions del seminari, que en principi donem a cada alumne o els hi llegeixo, o els hi comento, perquè sapiguen doncs quin és el contingut, com s'avalua, com es fa la nota final, quins criteris es tenen en compte alhora de la nota... també uan mica les tècniques d'estudi, com s'ha de fer... és una eina que va bé... però si tinguessin, a veure, una consciència més clara de la feina, i estudiessin i així.. els aprofitarien més... Clar el que passa ara, que els hi dóno i bueno s'ho guarden a la bossa.... i mira!! Una altra fotocòpia!!!

89- E: vale, gràcies.

I després el tipus de proves, t'he mirat algunes de més variades... i en aquí els hi poso,... sempre partint que jo els hi dóno unes activitats prèvies de preparació i d'aquelles, 10 o 12, o 15 depèn del temari, els hi agafo una mostra. Tot i això.. com que sé que n'hi han molts que van fluixos de matemàtiques no perquè les dificultats en si de les matemàtiques sinó perquè els hi costa raonar... i llavors com que treballem l'escala i han de fer operacions matemàrtiques i tot això, llavors això els hi costa molt de veure-ho.. llavors doncs d'aquí els hi he donat 6 i d'aquestes diu contesta 5.

90- E: vale, poden deixar-ne una. Molt bé...

I una altra seria un mapa mut que és un mapa extret de les activitats del llibre, del quadern i em penso que aquí n'hi han 18, 19 noms i han de col.locar--- això s'ha treballat i s'ha maxacat...i sobretot allà quan surten a la pissarra tot i que jo els hi dóno unes fotocòpies en les quals hi ha molts de noms, i aquests han de situar en un mapa mut que compren, doncs després a la classe quan surten sempre els insisteixo més, en unes concretes, i aquelles són les que posaré a l'examen. Ells no ho saben això. Ells no saben que aquelles que pregunto són les que posaré, però jo dic " aquelles que treballem més aquí, són les que més heu de saber.," perquè a vegades surten noms estranys i tal i et diuen, això també ho hem de saber??? I dic és clar que sí també ho has de saber però resulta que la gent que són bona s'ho estudien tot i diuen!! Hombre P.... ens hem estudiat tot això tan complicat i ara només poses aquestes??? Els hi resulta molt fàcil no?? Hi ha una majoria... depèn del grup... i després aquest aniria amb aquest....i això seria l'avaluació global...hi ha una part de vocabulari, de definicions, unes preguntes concretes unes preguntes més llargues i després el mapa que han de situar tant els països com el relleu...

91- E: vale, vale.. moltes gràcies....els exàmens els hi dones.. a ells?

Sí jo després els hi dóno i si hi ha alguna cosa, que també em puc equivocar, ens el mirem... el comentem i si hi ha alguna cosa que s'hagi de rectificar, o parlar.. i sinó després me'ls torno a quedar perquè es una prova que tinc que em justifica aquella nota. Si després els dic, a casa vostre si els volen mirar o volen parlar amb mi o el que sigui doncs quedem un dia i en parlem i ho mirem...no sé si obligatòriament s'han de guardar... o no...però es clar si hi han reclamacions doncs tu ho tens allò.

92- E: des de l'inici del crèdit has canviat alguna de les teves decisions en quan a l'avaluació, és a dir, tenies pensat una cosa i al llarg del temps, has vist que calia canviar... en funció del grup o no sé no?

Sí.....l'única cosa que sí he canviat ha sigut la disposició dels alumnes..

93- E: vale que això no tenia previst i en base al grup...això en tots els grups, no?

Si mira ha funcionat mira.. penso que bé... més be en el B que no en l'A.

94- E: vale, i si haguessis de tornar a començar el crèdit, afegiries alguns canvis o ho faries diferent ho...

home, sempre es poden posar i afegir coses, sobretot de qüestió de la part d'aquesta pràctica d'algun video sobre paisatges del món, o aquestes coses que de vegades depenent del material que tenim més a mà doncs el fem servir o no...

95- E: vale.. perquè en quan el procés d'ensenyament- aprenentatge de cada un dels grups... són iguals...??

les activitats i maneres de fer i tot això, d'organització sí!!.

96- E: I en quan a actuació teva?

Això va més en el dia a dia, Pots trobar en un dia en què la manera dels alumnes és més receptiva i aquell dia es poden fer altres coses... home quan expliquem doncs geografia del món o les capitals o algun país, no és només dir... aquest està aquí sinó de cada un doncs jo explico alguna cosa de l'art!! O de paisatges emblemàtics allò que diu si passa Egipte doncs mireu a egipte hi han les piràmides... el nil, una mica d'història d'egipte que després la trobareu a segon en fin, preparar una mica, però es clar si en aquell dia veig que la classe se me desborda perquè no interessa ò és última hora i resulta, o vénen de gimnàstica que estan més esbarats i que la situació no ho permet, doncs ja anem a la pràctica, això això, i en tots cas activitats en un mapa busqueu, situeu, assenyaleu...

97- E: i alguna cosa que hagis d'incidir molt més en un grup o en un altra?

Les actituds.

98- E: això en fa comportar diferents no? En quan les actituds??

A veure en el B jo puc estar més distendit, fer alguna broma de tant en tant, que més a més m'agrada i que amb ells els serveix d'estar... a veure parteixo de la base de què a veure!! Ja que hem de treballar doncs que treballem a gust!!! No? I bé en l'A a vegades això no es pot.

99- E: condiciona molt no? El grup que tens davant?

Sí... tot i que l'A vaig començar de manera, bé com a tots sempre comences de manera molt obert i molt bé... perquè a veure si s'engresquen i fan i... però a mida que coneixes el grup i veus que això pot comportar que es pensin que poden fer més, llavors vas frenant....

100- E: ja. I en funció del grup que tens davant penses que et pot condicionar l'avaluació o la manera de fer? O sigui tu parteixes d'un concepte d'avaluació i tal... però resulta que després alhora d'estar davant la classe doncs veus que allò no et pot funcionar o el que sigui pel grup que tens davant...

A veure si el grup fos molt i molt bo, molt... llavors el que sí és donar més activitats i l'avaluació doncs fer-la amb uns criteris una mica més alts... això pot passar en un crèdit variable. Tinc un grup força bo, molt maco... i evidentment i les mateixes proves d'avaluació que em sembla que no serien adequades perquè tothom treuria excel.lent... a veure ja és bo,, que estiguin estimulats d'aquesta manera, però ja el treuran igualment i... ho farem una mica més ampliat. ehhhh... en el cas que el grup sigui dolent en quan a coneixements i actituds i tot això, doncs l'avaluació sempre partim de la mateixa base... hi ha aquest tipus de proves que són establertes pel seminari però.... si veig que els possibilitats dels alumnes no han d'arribar doncs les preguntes que poso, dintre d'aquelles de repàs, pots agafar aquelles que són més fàciles... o que es poden adequar més a les seves possibilitats, això sí que es pot modificar..si dins d'aquestes activitats n'hi han de dificultat més alta i altres molt senzilletes i ja fas la tria en funció del grup...clar!!! aquest és el que penso jo, aquest és el meu criteri que són fàciles.. però clar de vegades algun em surt amb alguna cosa que em diu... " i això que vol dir?" i quedes allò de dir....

101- E: vale perfecte!! Hi ha alguna cosa que t´agradaria fer i no pots fer en base al grups que tens davant? El que comentaves una mica això de fer bromes segons el grup...

Sí a veure el problema és en el sentit de fer la classe més agradable.. Ja que val més treballar a gust i més distendit que no allà... "tu a veure no et moguis, no sé què... una situació més tensa no?

102- E: mnnnn per tant coses que a tu t´agradaria fer no ho pots fer degut al grup?

De vegades has de variar en funció de la resposta del moment... però a veure en principi procuro que tot el programa que porto del dia.. és a dir, avui toca fer això, aquestes activitats, explicar això, fer allò... procuro fer-ho de la manera que sigui, perquè allò és compleixi... perquè sinó... no podem pas variar tant.. de dir bueno avui no podem pas depèndre molt de l´actitud del grup, sinó que el grup també s´ha d´adaptar al programa que toca, d´una manera o una altra, o més profundament, o sigui si el grup respòn, o més superficialment si el grup no... però el programa sí..

103- E: Molt bé i ... creus que les socials en sí porta una manera determinada d´estudiar com a matèria??

Sí. Per exemple en comparació amb les matemàtiques. Ehh Les matemàtiques penso que és una cosa que ho has d´estudiar amb un full al costat i evidentment pràctica. Les Socials també hi ha una part pràctica però depèn, és que les soocials abarquen molt!! Llavors si tu estudies Geografia, és evident que si no tens allà un atles, per molta teoria que tu vagis mirant, si aquest país és així, que si fan allò a això... si tu no tens allà un atles i vas situant o tens una imatges que corroboren allò que estàs llegint, penso que és massa teòric i llavors... i que sí que d´alguna manera també condicionen... que el procés memorístic també és important i que s´ha de potenciar. Per exemple les matemàtiques la part memorística una vegada que tu t´aprens un procés, després l´has de practicar molt... aquí també hi és aquesta part, però penso que la memòria sobretot quan arriben a història, si no et planteges amb una situació de successió en el temps i de veure, comprendre com ha passat i això ho has de memoritzar d´alguna manera no?

104- E: No les capitals, els rius i això, requereix aquest procés de memorització no?

Sí, a veure un mapa i treballar-lo.

105- E: clar sí sí...vale, quina informació vas donar als alumnes sobre l´avaluació?

De com seria...??

106- E: si la tipologia d´examen, sobre què sortiria...bueno ja...

Sí a veure a l´inici del crèdit tinc programat els dies d´avaluació. Els hi dic apunteu-vos a l´agenda i d´això feu una planificació, de quan els oriento de com ho han de fer... això ho haurien de tenir a casa amb una mica de planificació a curt o llarg termini... perquè jo que sé si algun dia dius avui que tinc una estona i que no sé que fer o que puc avançar... si són responsables doncs poden dir: mira la setmana entrant tinc examen de socials.. i així... com que sé que estudien el dia abans o pràcticament molt justet perquè aquest hàbit encara no el tenen consolidat, no? Doncs llavors ho poden tenir més fàcil d´esperar i dir d´aquí 2 dies avaluació, no? Ja ho tenen s´ho poden preparar i es poden organitzar. També una setmana abans, no més, dóno les activitats de repàs, perquè sinó hi hauria gent que diria mira.... no faig les altres faig només les de repàs que són les que em preguntaran, llavors per evitar això, doncs s´ha de treballar el programa igual, i llavors una setmana o 5 dies abans ohhh dóno les activitats de repàs després els hi dic l´examen d´aquestes, doncs de vocabulari... (si vols t´ensenyaré un full) de les que hi han, doncs jo en posaré 5, o 6, o depèn, de vocabulari. De qüestions també n´hi han 5, doncs d´aquestes 5 jo en posaré 3. I quan val cada una? Doncs tants de punts...

107- E: ahh i els criteris de puntuació també els dius no?
Sí sí també. Però encara són petits per decidir i per veure... si faig aquesta m'anirà més bé... no!! Ells van fent de passada.
108- E: ja ells van fent i ja està... i això igual en tots els grups, no? La informació?
Sí la informació és igual a tots...

(M'ensenya el que acaba de dir a través de la mostra d'exàmens que tenim allà davant?

Aquest sistema d'avaluació de donar-lis una mostra de les preguntes ells van segurs i estan segurs i verdaderament després em serveix a mi conscienciar una mica la classe, aquells que han tret mala nota, o que no han aprovat o el que sigui, que no serà per culpa meva. I me serveix també perquè no em vegin en a mi com aquella persona que els jutja i és clar.. sinó el contrari, una persona que jo els ajudaré si teniu dificultats, doncs sempre corregim les activitats, i fem això, els oriento. Ara falta la part vostra, el treball vostra. Si vosaltres li poseu, tot anirà bé, Sinó..... i de cares al pares igual. Clar, a vegades pot venir un pare i dir mira això no sé què. I dic sinó volen estudiar ni treballar, no hi ha res a fer. Per més que vulgui, res. El que nosaltres volem.....si ells no volen no hi ha res a fer, és un esforç inútil
109- E: ja, ja.. perquè els pares participen en aquest procés d'avaluació ohh creus que no, no?
No, no.
110- E: perquè el que suspèn és el que et ve a veure?
No, no no sempre. El que passa, el que sí solen venir, són aquelles persones més preocupades o que creuen que hi ha algun tipus de problemàtica que podem solucionar, o que hi ha una cosa molt concreta. En general, no, no hi ha una participació allò constant. Si hi ha un problema concret, llavors sí...
111- E: Aquesta informació que tu els has donat, sobre l'avaluació...quin ús et sembla que en fan ells? Creus que la utilitzen?
La majoria sí.
112- E: I això en tots els grups?
Sí, sí. Igual
113- E: Informació sobre els resultats? Què penses que en fan els estudiants?
N'hi ha de tot. N'hi ha que la informació és sobre els resultats és immediata, i que si els ha anat bé, després se n'obliden. Hi han alumnes que després no se'n recorden ni que han tret en l'examen tal. I li preguntes què vas treure en aquell examen? No ho tens apuntat? Jo els dic, apunteu-vos, cada vegada que us dono l'examen us ho apunteu. El porteu a casa, el comenteu. Digueu, he tret això, perquè a casa també facin un seguiment, de com aneu a cada matèria, no? I els que evidentment, com sempre, els que són responsables d'això, sí que ho porten, porten la seva agenda, s'apunten la nota ho comenten a casa i...
114- E: En termes generals, ha canviat la teva manera d'avaluar des de que vas començar de professor fins ara?
Sí, sí...i l'edat també et fa veure les coses de diferent manera.
115- E: i potser la tipologia d'alumnes?
Els alumnes sempre he tingut la mateixa edat, en el meu cas. Però sí evidentment, l'experiència, l'edat, les coses diferents. Bé penso que abans era molt més rígid. I sobretot ja t'adonaràs que a mida que et vas fent més gran, el nivell d'exigència, veus les coses d'una altra manera. Diferent.

116- E: Però.....Per què?
Doncs perquè no ho sé, consideres que a vegades han de saber moltes coses i que no només saben allò que tu vols. Llavors tu avalues una part només. I que segurament saben moltes més coses. O potser allò que tu has preguntat, potser no ho han estudiat. I ets més tolerant, i ets més obert a les demandes, a les orientacions, a les preguntes que et puguin fer. Ets molt més tolerant.
117- E: O sigui que els canvis que has fet de l'inici de professor fins ara, és en aquest sentit, no?
Sí, i el que podies demanar jo que sé, quan tenies 25 o 26 anys, penso que, ara demanes poc. Menys. I dónes més facilitats. I més a més, professionalment, has madurat molt més. Sí si, la cosa canvia. Sobretot així amb les relacions humanes, ho veus d'una altra manera.
118- E: Fins quin punt influeix la normativa general del centre a la teva avaluació de Socials?
Bé nosaltres tenim uns criteris a nivell de departament però..... bé mira... i sinó aquí hi ha el jefe!!! (Dirigint-se al cap de departament) M'està preguntant si la normativa condiciona molt l'avaluació?

119- (Intervenció del cap de departament que entrà en aquell instant)
La normativa del departament? No. És una normativa que vam redactar i de fet s'ha d'actualitzar perquè, hi ha un tipus de prova d'allò, de fet ho canviem. La normativa...jo t'explicaré. La normativa té una funció orientativa i, i, i té una funció diríem, perquè a vegades ens arriba algun professor o bé de plaça o bé d'interí o tal, que bueno, és un desastre, parlant clar. I llavors la manera de dir-li, eii!!! mira escolta, aquí hi ha una normativa, aprovada pel seminari, que no l'he aprovat jo, sinó que és aprovada entre tots i per tant fes el favor que els exàmens siguin així, que els exàmens tal. Has d'informar als alumnes al començar la matèria, com ho faràs, quina és...quines proves... orientar..
Jo és clar, la normativa, bueno com suposo a tot arreu!!és una orientació, que vam dir: home a veure, quin tipus de prova? Que hi hagi teoria, que hi hagi pràctica. Però després que passa? que ell mateix o jo, o qualsevol, ens trobem que la dinàmica de la classe hi ha coses que dius, això aquí et va bé, això no tan. En aquests els faré una altra prova, o canviaré allò. Llavors és clar, la dinàmica és la que ens fa posar les normes. De tota manera jo, sempre he intentat que hi hagués una normativa. Almenys orienta perquè la gent tingui un criteri adequat. No i què la normativa de tant en tant hi ha retocs, es canvia. I això, què? No, això no funciona. I més que res com a orientació i per tal que el professorat del departament, com a mínim, a veure, allò serveix una mica de coordinació i de pauta. Que no vol dir que tots hem d'anar acord i hem de fer exactament el mateix. Vull dir que nosaltres ho tenim pensat d'aquesta manera, i la veritat és que ens funciona i és clar, també hi ha el cas per exemple, en P, que és l'únic que fa primer i segon i es clar no es pot combinar amb un altre company que fa primer i segon. I llavors això té problemes i té avantatges. Té problemes, perquè de vegades és interessant coordinar amb algú. I a veure tu, com ho fas, o a tu com te va. O sigui intercanvi d'opinions, no? O sigui que vas una mica així d'independent, no? Però de tota manera, a veure ell sembla s'ha mullat, vull dir la coordinació existeix mínimament, perquè parlem del curriculum, doncs de sí el manual funciona o no funciona, o hem de canviar. Vull dir, que jo penso que nosaltres professionals, doncs ja funciona. Així doncs, i per no allargar-me més la normativa en el departament té una funció més orientadora. Que el departament tingui una normativa orientativa, que llavors aquell que arriba nou i va

despistat, sàpiga més o menys quin és el programa i, i.. t'adverteixo que més d'una vegada això funciona. Per exemple, en el cas d'en J R, una persona que era un desastre, va portar molts problemes. Llavors clar, la manera de collar-lo, era. Eii!!! Aquí hi ha una normativa, és clar, la normativa que fem tots. És clar, si és la normativa i no ho fas, tu!! li dic a l'inspector i que campi qui pugui. Hi ha regles, no?
Entrevistat: Sí hi ha de tot!!

(Segueix el Cap de departament): Encara que realment, si trobes que algú no vol fer la seva feina i tal, és difícil que... Jo no tinc cap poder. Encara que sigui el cap de departament, jo no tinc cap poder per dir, tu, fes això, fes allò NO? Cosa que tampoc vull!!. Cadascú que faci el que vulgui. Els inspectors més però bueno!! també a vegades....
Bé llavors això una mica t'explica q'aquesta normativa, que jo penso que el que més hauríem d'actualitzar més o menys, és el tipus de prova d'avaluació. Per què? Perquè aquí vam fixar una prova que s'hauria de flexibilitzar. O sigui hauríem de donar més ventall.

120- (Entrevistat): De fet això ja es fa. Apliquem una prova diferent de les que diu aquí. Més que res aquesta normativa que donem a tots els alumnes és perquè els alumnes estiguin informats, els pares tenen una informació, i saben que s'han de mullar a allò. I els pares també es poden orientar....ells...
121- E: Molt bé gràcies per la seva informació*!!(dirigint-me al cap de departament).*
De res ja m'agrada parlar d'aquestes coses!!
(Entrevistat) L'hem enganxat així!!!

122- E: sí veus, hem pogut escoltar la seva opinió i tot... Vale!!! Com creus que avaluaràs en un futur? Depèn del nombre d'alumnes que tinguis a classe, o que la reforma canviï...com penses que ho faràs??
Això sí que no ho sé. Depèn de la situació.
123- E: Per exemple si canviés la Reforma, o les classes hi haguessin pocs alumnes....
Bueno a vegades ja n'hi han de pocs alumnes. En els crèdits variables ja són pocs alumnes. Això és clar, l'avaluació.. és clar, alhora d'avaluar també veus que si un alumne que té un tres i pico o un 4, clar!!!tens en compte potser altres criteris que en una classe més nombrosa és difícil de saber veure.
124- E: Ja, els coneixes més.... és diferent!! Si no hi hagués la normativa aquesta que tenim de percentatges de diferents tipus de continguts.. bé perquè aquesta l'apliqueu en general?
No al peu de la lletra.
125- E. Quins altres criteris podríem fer servir?
Sense aplicar aquesta normativa?. Doncs a vegades l'apreciació subjectiva de l'alumne també t'ha d'ajudar a valorar que és el que sap. Tot i que la feina, (els procediments), o la prova escrita,(els continguts), tot això ha de tenir un pes molt important. Hi han unes edats que això et pot quedar una mica en segon terme si vols, no? Però arriba un moment en què en sap o no en sap? I per més bon nen i bona persona que sigui sí la seva capacitat no arriba a assolir o adquirir una sèrie de coneixements, és evident què...
126- E: Per què la normativa diu el % d'actitud? Com ho mesurem això?

Jo penso que, a veure, ja te dic, aquí no ho apliquem això. No hi ha un criteri exacta de dir, el 30% serà per si es porta bé o no. És clar, imagino que la manera de mesurar és dir, mira avui que estan aquí treballant, em dedicaré a observar què fan, o com ho fan. Si estan per la feina, si treballen, si quan no entenen es preocupen de preguntar.. mirar i sobre aquest tres, puntuar d'1 a 3, no? I això fer-ho doncs, 4 o 5 vegades durant el crèdit i llavors ja tens una idea.

127- E: Això com dius tu, és molt subjectiu, no?

És clar, allò pot ser que aquella setmana que tu controles, l'alumne tingui mal dia, o que tingui no sé..penso que és molt difícil avaluar les actituds i més amb aquest 30%. Penso que és en general, com els veus al llargd el crèdit...i també es veritat que si ha estat generalment, un alumne que ha anat treballant i ha portat la feina i tal, després segur que això és reflexa en la prova escrita i després a partir d'aquesta ja ho pots recollir tot.. No penso que els coses es puguin separar d'aquesta manera sinó que és un tot, no?? I tot ha de quedar recollit d'alguna manera.. una cosa porta l'altra, no?

128- E: Molt bé P. doncs ja està, moltíssimes gràcies pel teu temps...

Ricard. Alumne A11

(A l´inici mentre li explico el perquè de l´entrevista i qui sóc etc... em comenta que ell també vol anar a la universitat i quevol estudiar Enginyeria..)

E: presentació i salutació

1- E: quants anys tens?

02 12

2- E: 12. I vius a prop d´aquí l´institut?

No visc a Palau Savardera que està a 5 Qm.

3- E: ahh sí!! Vale, abans a quina escola anaves?

04 Al Vicens Vives.

4- E: vale i és el primer any que estàs aquí l´institut?

03 Si

5- E;: penses que és molt diferent Ricard l´escola del´institut?

05 Home hi han certes diferències però.. a la classe sempre és bastant igual, els companys canvien però la manera d´estudiar sempre és la mateixa..

6- E: sempre és el mateix... i si ara et diguessin mira Ricard pots tornar a l´escola ho faries?

No

7- E: ja estàs bé aquí... t´agrada més l´institut?

06 Sí

8- E: perquè?

Home he conegut alguns companys nous que em semblen molt bona gent i abans a l´escola per desgràcia aquestes coses no eren pas la millor i penso que aquí els alumnes són bastant més bons..

9- E: Són trampats?

Si..

10- E: vale què és el que t´agrada més d´aquí l´institut?

071 Les matemàtiques...

11- E: vale així t´anirà molt bé enginyeria perquè hi han moltes mates.... i la pitjor?

Home dibuix perquè no sé gaire dibuixar.

12- E: ja igual que jo!!! Vale. Ara de Socials què esteu fent, te´n recordes?

Sí ara estem treballant sobre la població, la densitat de població, perquè hi ha més
01 habitants en un lloc concret i totes aquestes coses... els factors que fan que la població sigui més densa en un lloc o menys i tot això..

13- E: molt bé!! I què és el que t´interessa més del que feu a socials?

A mi m´interessa molt això de densitat de població perquè em sembla que potser quan sigui gran si no em decidís per ser enginyer m´agradaria fer alguna cosa així.

14- E: ja bé no? Què feu a classe de socials, entra el S. a classe i...

Tots entrem callats, perquè el mestre que tenim és bastant dur però també ensenya molt i
02 quan entrem tots ja directament ens sentem traiem el llibre i ens pleguem els braços i esperem que ell expliqui.

15- E: vale..i llavors el llibre..

Sí diu sempre agafeu el llibre a la pàgina tal i comencem a llegir... o a vegades diu feu aquests exercicis, a vegades diu llegiu això, o a vegades diu... corregirem els exrcicis, però gairebé sempre fem el llibre..

69- E: i després fan una mitja de tot i ja està no?

Si

70- E: si tornessis a fer l´examen com te´l prepararies de la mateixa manera?

Sí.

71- E: el S. Et dóna indicacions sobre com estudiar, millorar...

Si moltes vegades ens fa els exrcicis doncs ell els fa primer i que ens els estduiem i per respondre no podem mirar el llibre, ja que primer ens ho hem de mirar i memoritzar i després tanquem el llibre i ho escrivim..

72- E: vale perfecte!! I t´ha exlicat perquè has tret un excel.lent?

Mnmnn no! Bueno perquè ha puntuat les preguntes, i perquè vas bé... ja ho sabem!1

73- E: vale si no estàs d´acord amb una nota que faries?

Doncs jo li aniria a ensenyar l´examen i que jo he estudiat molt i això... i que no entenc perquè va ficar aquesta nota!!

74- E: t´aniries a queixar no?

Sí a veure que ha passat!!

75- E: vale algú t´ajuda a estudiar?

No

76- E: no vas a classes particulars!!

No...els meus pares em donen un cop de ma si hi ha algo que no em surt o no entenc..

77- E. Vale perquè els hi comentes el que feu a socials?

Sí a vegades

78- E: i les notes?

També.

79- E: tu ets del primer ?

A

80- E: com definiries el teu grup?

Doncs un grup que quan vol treballa molt perpo quan no en té ganes no tant, però vaja és un grup que si vol doncs pot ser el millor, potser no el millor dels primers, però sí el segon!!

81- E: ja i si ara et diguessin si vols canviar de grup ho pots fer-ho...

No estic molt bé aquí..

82- E. Ja i penses que les coses t´anirien millor o pìtjor si estiguessis en un altre grup?

Potser pitjor perquè com que moltsa lumnes no els coneixeria gairebé només de vista, i seria una mica més tímid!1

83- E: ja quedeu per fer treballs, estudiar i tal amb els companys de 1A?

A vegades si, el que passa que no fem massa treballs en grup sovint són més individuals..

84- E: vale doncs ja està Ricard, moltes gràcies pel teu temps...

Francisco. Alumne A12

1- E: Presentació i salutació..
2- E: quants anys tens Francisco?
02 12.
3- E: 12. Vius a prop d´aquí l´institut?
Si una mica
4- E: aquí Roses mateix.?
Sí
5- E: vale és el primer curs que estàs aquí a l´institut?
03 Sí.
6- E: vale i abans a quina escola anaves?
04 Aquesta d´aquí al costat al Vicens Vives.
7- E: al Vicens Vives, penses que és molt diferent l´escola de l´institut?
05 Sí bastant.
8- E: perquè?
Abans teníem dos mestres els coneixiem més no? I ara en tenim un per cada assignatura i estem tot el rato canviant!!!
9- E: és un rotllo!!
Sí
10- E: i si ara et diguessin mira Francisco pots tornar a l´escola, què diries?
Clar,
11- E: I tornaries a l´escola?
06 Sí i tant.
12- E: perquè què és el que t´agrada més d´aquí l´institut?
07 Doncs diferents coses, dos mestres que em cauen simpàtics i jo a ells i... altres coses...
13- E: vale perfecte!! De totes les classes quina t´agrada més?
072 Doncs la de castellà
14- E: vale i la que et va pitjor?
Moltes totes he suspès...
15- E: la que et va més bé és la de castellà?
Sí perquè tinc un mestre que li caic bé..i ja està..
16- E: clar i els altres no els hi caus bé?
Sí!!! Perquè li faig la pilota!!!
17- E: però no... no cola!!
A vegades però no m´aproven no?
18- E: Bueno!!! I ara a socials que esteu estudiant te´n recordes?
01 Sí la població.
19- E: què és el que t´interessa més de socials?
Doncs... història.
20- E: història.. perquè?
Perquè fa poc estavem estudiant història i em va interessar.
21- E: t´agradava... que feu a classe de socials, explica´m Francisco com us ho monteu, entra el profe a classe i què?
01 Doncs explica, nosaltres tots callats i escoltem.
22- E: explica ell i vosaltres apunteu?
Sí a vegades quan ell còpia la pissarra nosaltres anem copiant..
23- E: i el llibre?

Si a vegades tenim que buscar algunes coses i ho mirem i estudiem del llibre..

24- E: vale i ell us diu que és més important que heu de subratllar i això?

Sí a vegades..

25- E: sí? Vale. De tot el que feu a socials que penses que per al profe és més important Francisco?

C2 L´ensenyament.

26- E: l´ensenyament perquè?

Perquè és mestre i té que ensenyar!!

27- E: i de temes.. allò que dius contínuament m´està maxacant aquest tema...

C2 No ho sé... diferents perquè cada mes anem canviant i..

28- E: no hi ha una sola cosa que us maxaqui...

No

29- E: com ho fa en S. Per saber si aprens?

Doncs ara estem pràcticanet unes quantes tècniques de memòria

30- E: ahh sí?? Amb ell?

Sí ens fa llegir unes preguntes, posa una pregunta a la pissarra, la busquem intentem passar-lo amb les nostres paraules i l´apuntem a la llibreta..

31- E: i així et va bé estudiar d´aquesta manera?

Sí almenys ja estava estudiant en el crèdit de memòria. Això ja ho feia quan feia el crèdit..

32- E: AHH!!!I llavors corregiu els deure si això a socials..

Sí sempre que n´hi ha de deures..

33- E: i pregunta a classe?

Si em diu "bollanito tu"..

34- E: bollanito et diu, perquè?

Doncs perquè els alumnes també m´ho diuen... i li he caigut aquest cognom simpàtic i mira..

35- E: ahh perquè és el teu cognom..

Bollano.

36- E: Bollano?

Si i em diuen bollanito.

37- E: ahh simpàtic!!! No no t´agrada?

Sí però abans em deien Francisco i... estava acostumbrat... ara ja em dóna igual..

38- E: molt bé alhora d´avaluar-te en S-. Et diu mira Francisco aquesta és la teva nota final... que creus que hi suma, que hi té en compte?

022 Les actituds, el comportament, els exàmens i els deures.

39- E: sí tot això? I com ho saps tan clar?

Doncs perquè en tutoria ens ho explica.. és el meu tutor.

40- E: ahh vale...i que fas per comportar-te?

Malament és dir coses quan no toca..

41- E: bueno això ho hem fet tots ehh??

Ja però quan no toca..

42- E: vale per tant té en compte el comportament, la nota d´examen i els deures si els fas o no els fas.. tu els fas els deures..??

No!!!

43- E: no tens temps o-....?

A vegades no en tinc i quan en tinc no miro l´agenda..

44- E: ja com estudies tu aquesta assignatura, com t´ho montes per estudiar Socials?

C31 Doncs miro el llibre intento mirar el més important i ho estudio..

45- E: del llibre?

Si i a vegades de la llibreta perquè ens diu el mestre que també hi han coses..

46- E: el mestre us marca que heu d´estudiar per l´examen?

Sí

47- E: i què fas?

M´ho llegeixo i ...

48- E: t´ho memoritzes?

Si m´ho empollo perquè em quedi sinó no hi ha maneres...

49- E: vale.. i tots els exàmens d´aquí l´institut són iguals?

No són diferents

50- E: en què?

Alguns són molt fàcils altres no tant...

51- E: i quin tipus d´examen t´agrada més, si poguessis escollir?

A2 El oral.

52- E: sí, tots serien orals per a tu?

Sí

53- E: perquè?

Perquè no tinc que llegir només m´ho expliquen i ja ho tinc que saber..

54- E: ja i no has d´escriure que no t´agrada escriure?

No.

55- E: bueno!!! En el pròxim examen que feu a socials què penses que pot preguntar el professor?

D23 No tinc ni idea..

56- E: no l´has clitxat encara?

Coses de ciutats i tot això...

57- E: això penses?

Si perquè ens ho està fent empollar!!

58- E: us està fent empollar?

Sí

59- E: creus que aprovaràs aquest examen?

D24 No

60- E: perquè?

D24 Perquè per a mi és molt difícil..

61- E: és molt difícil..però estudies fort oh..

Si a vegades però me costa..

62- E: costa eh!! Tu de quin grup ets Francisco.

Primer ESO a

63- E: penses que aquest grup és el millor o pitjor?

Normal. A vegades etsan callats a vegades estant cridant i..estic acostumat a aquest ja

A2 m´agrada els alumnes que m´ha tocat i estic bé..

64- E: vale perquè si ara et diguessin Francisco pots canviar de grup o faries?

A21 No perquè solament tinc 2 amics en una altra classe i ja està.

65- E: ja estàs bé aquí?

Sí

66- E: i si estiguessis en un altre grup que penses que t´aniria millor o pitjor?

eixeria gent..
r o pitjor..?
l.. sí perquè són els mateixos mestres!!
tàmens penses que són més fàcils o difícils en els

un altre grup
ei ja estic només era preguntar-te això i.....

agafar lliurement?

men de socials era el que tu

va donar en S. Abans de fer

enia que aprendre. Feia recordar

l'examen o penses que caldria

r l'examen?
enia algunes coses subratllades i

n quina nota et pensaves que

ue et pensaves?

igués a veure Bollano!! Com ho

nb més atenció..
com te l'1 prepararies?

l'avaluació aquí a l'institut de

fas o no

Jessica. Alumna A13

1- E. Quanys anys tens Jessica?

02 13

2- E: vius a prop d´aquí l´institut?

Sí aquí a Roses

3- E: és el primer curs que estàs aquí l´institut?

03 Sí

4- E: abans a quina escola anaves?

04 Als grecs

5- E: i *trobes que és molt diferent l´escola de l´institut Jessica?*

05 Si bastant

6- E: perquè?

Perquè aquí apreten molt més i és més dificil

7- E: ja i si ara et diguessin Jessica pots tornar al´escola hi tornaries?

06 no ja estic bé aquí perquè hi han molts de nois guapos aquí.

8- E: ahh pilla..

9- E. Què és el que t´agrada més d´aquí L´institut?

071 Els nois..

10- E: vale i d´assignatura?

072 Mnnn no gaire res...

11- E. I el que et costa més?

Mates.

12- E: ai!!! Com tothom ehhh? en socials ara què esteu estudiant ara?

C1 Àfrica

13- E. Sí i t´interessa això?

Una mica no gaire.

14- E: què penses que per en S. És més important en Socials?

C2 Que aprenem.

15- E:i de contingut?

No per a ell tot és important que aprenguem..

16- E. Ja i com ho fa per saber si apreneu o no?

Ara els falta que estudiem pàgines i que aprenem a resumir i tot això-.. → D253

17- E: i què feu preguntes..?

si ell posa preguntes a la pissarra nosaltres les copiem i les estudiem..

D1 **18- E: i us pregunta a classe?**

Sí

19- E: què diu tu Jessica digue´m això..

si amb els mapes d´africa o feia molt això..

20- E: vale i a l´hora de posar-te una nota final de dir-te mira Jessica tens aquesta nota, què penses que hi suma, que hi compta?

D22 Els exàmens i no sé...qualsevol examen posa nota i ens fa que ho mirem bé i que veiem els errors que hem fet i que ens ho aprenem bé..

21- E: i per posar la nota final té en compte altres coses o no?

Sí com estudiem l´actitud..

22- E: ahh l´actitud també ho té en compte?

Sí si xerrem i així..

23- E: us ho ha dit ell això que compta?

No sé crec que no.

24- E: tu ho has intuit això... vale com estudies tu aquesta assignatura Jessica?

C31 Jo m´ho miro tot i després m´ho repasso m´ho resumo i després m´ho llegeixo bé i després ho escric en un full.

25- E: i així te´n recordes?

Sí

26- E: perquè ell quan us avisa que hi ha un examen?

Una setmana o dos abans

27- E: i després tu que fas per estudiar l´examen?

Pues a vegades m´ho llegeixo tot i acda dia estic llegint i llegint fins que m´ho aprenc..

28- E: i què t´ho llegeixes tot el llibre?

No el més important el que em llegeixo més.

29- E: i ell ho diu?

0251 Si sempre ens diu,, a vegades ens diu alguna pregunta de l´examen..

30- E: ahh si molt bé no? Tots els exàmens que feu aquí l´institut són iguals Jessica?

No ho sé..

31- E: quin prefereixes d´examen saps que hi han aquests de creuetes d´escriure...

B2 ahh sí de completar

32- E: perquè?

Perquè ho aprenc més bé, per exemple en català ho aprenc tot més bé que socials perquè a socials hi ha més coses que català.

33- E: ja socials és molt difícil

Si bastant més hi ha moltes coses per recordar!!!

34- E: i com són els exàmens de socials, te´n recordes?

D21 Ara fa poc en fet un de 20 preguntes..

35- E: deu ni dó i com eren aquestes preguntes?

Ens deien que era... aveure si me´n recordo algunes..... es que ara no me´n recordo cap..

36- E: però que havies de fer escriure o què?

Escriure ell posava les preguntes i els esquemes i... tot ho teniem que saber de memòria, no les paraules que deien del llibre sino que ho expliquessim com nosaltres més o menys ho veiem..

37- E: vale en el pròxim examen que penses que pot preguntar el profe de socials?

D231 La densitat dels pobles i això..

38- E: com ho saps?

Font Perquè estem estudiant les densitats i habitants d´europa..

39- E: i la cosa anirà per aquí no?

Si em sembla que sí jo no ho sé segur ehh!!!

40- E: vale creus que aprovaràs Jessica?

D24 No ho sé

41- E: perquè com t´han anat els altres?

D244 Bé he suspès el primer però després hi ha alguns que he aprovat alguns.

42- E: i no saps finalment què passarà?

No.

43- E: tu de quin grup ets Jèssica?

1a

44- E: com penses que és aquest grup millor pitjor que els altres?

A2 No ho sé per a mi està bé el grup si perquè no coneixia gent i ara les conec bé i tinc amics..

45- E: i estàs contenta d´estar en aquest grup?

A3| Sí

46- E: i si ara et diguessin mira jessica pots canviar de grup o faries?

A3 Depèn quin grup.

47- E: quin triaries tu?

1C o així

48- E: si t´agradaria estar en aquest grup?

Si, també hi tinc amics allà.

49- E: i llavors penses que t´aniria millor o pitjor si estiguessis en el 1c?

A4 No ho sé crec que poder m´aniria igual no ho sé...

50- E: vale creus que els exàmens dels altres grups són més facils o difícils?

A5 Crec que són iguals..

51- E: perquè diries que són iguals?

Perquè hi ha vegades que ens posa un examen i després els amics ens ho diuen les preguntes i surten les mateixes..

52- E: ahh vale i després veus que són iguals no?

Si

53- E: doncs Jessica reina, moltes gràcies per tot...

Jèssica. Alumna A13.

54- E: Com t´ha anat el crèdit de socials?
Bé.
55-E: què has tret?
0243 He suspès.
56- E: perquè?
0244 No ho sé suposo pels exàmens que he fet malament
57- E: ja i si fos una assignatura lliure, que tu poguesis triar, la tornaries a agafar?
Socials no!!
58- E: agafaries altres coses no?
I tant.
59- E. Vale.. el que et van demanar a l´últim examen de socials era el que tu t´esperaves? → 0233
0232 No era difícil ehhh!!! Jo havia estudiat una mica i no va posar res que jo sabia
60- E: me cachis quina mala sort no?
0244 Sí jo no tinc mai sort en els exàmens
61- E. O sigui què hi havien sorpreses que no t´esperaves ?
Sí un piló de preguntes que jo no m´havia estudiat.
62- E: per tant era més fàcil o difícil del que et pensaves?
0232 Més difícil..
63- E: bueno!! Com vas sortir de l´examen quina nota et pensaves que treuries?
0242 Un 2 o un 3.
64- E: I què vas treure?
Un 1.
65- E: bueno!!! Quina informació us va donar en S. Abans de fer l´examen?
0251 No ho sé..ens va dir alguna pregunta em sembla però després no la va posar...és que posa moltes coses i a mi m´és impossible de saber-ho tot...
66- E: ja per tant penses que caldria que en S. Digués alguna cosa més perquè la gent pogués aprovar?
P252 Sí..és clar, les preguntes exactes de l´examen, així només estudiariem aquelles i no hi haurien sorpreses.
67- E: a pilla!!! perquè com et vas preparar l´examen, com vas estudiar?
C32 Escrivint en un paper un resum petit del llibre i després estudiant..de memòria com diu ell que fem, però ja veus ni així funciona.
68- E: vale o sigui no vas estudiar del llibre?
No d´un paper..
69- E: i ho vas llegir moltes vegades?
Algunes és que no vaig tenir massa temps.
70- E: i et va quedar?
Només algunes coses.....
71.-E: ja és difícil ehh?
Sí
72- E: ja i què és per a tu l´avaluació Jèssica, aquí a l´institut de Roses el profes com avaluen?
B1 Si aproves els exàmens ja estàs salvat.
73- E: que compten?
La notes d´examens i el treball que fem a Socials...
74- E: i ja està?
Sí.

B2 **75- E: vale com t´agradaria que t´avaluesssin a tu Jessica?**
Que no avaluessin això es un pal... seria guai que no et posessin cap nota, només venir aquí a l´institut i fer coses i ja està..
76- E: aniria bé així ehh? Perquè per exemple triar per triar d´examen quin prefereixes?
Ahh el de creuetes.
77- E: Perquè?
Perquè són més fàcils home!!!
78- E: vale i si un company et demanés a veure Jèssica, com ho haig de fer per aprovar les socials què li diries tu?
C34 Docs que mirés d´empollar tot el que pogués com més coses millor
79- E: en S. Et dóna indicacions sobre com has d´estudiar, millorar..?
D253 Ens ensenya a empollar però a mi no em funciona, jo suspenc igual!!!
80- E: ja i t´ha dit perquè has tret un insu..
Resultat No no ha dit res..
81- E: si no estàs d´acord amb la nota que treus que faries?
B3 Doncs enfadar-me
82- E: no t´aniries a queixar?
No perquè si el mestre la posat ell sabrà no? Jo no puc fer res...les notes les posa el mestre no jo.
83- E: ja i no diries res tu?
No es clar, després encara poder t´agafaria més mania....
84- E: ja....vale comentes amb els teus pares el que estudieu a socials?
081 No
85- E: I la nota?
082 La nota es clar per força.
86- E: Algú t´ajuda a estudiar?
09 No ningú
87- E: vale classes particulars o així no hi vas?
No
88- E: ahh vale!! Tu ets del primer?
A.
89- E: com definiries el teu grup Jèssica?
A2 Bo, per a mi molt bo perquè tinc molts bons amics.
90- E: i si ara et diguessin mira Jèssica pots canviar en un altre grup, o faries o no?
A322 No ara no perquè ja m´he acostumat aquí...i no em vull separar dels meus amics..
91- E: I si estiguessis en un altre classe penses que les coses t´anirien millor o pitjor?
A4 Pitjor perquè no tindria els meus amics i m´avorriria encara més a classe..
92- E: ja!!! Feu treballs junts, o estudieu junts o així?
Sí a vegades.però juguem més que estudiem ehh!!!..
93- E: ahh pilla ja m´ho imagino ja!!! molt bé Jèssica moltes i moltes gràcies...

Mari Pau Alumna A21

E: presentació i salutació.

1- E. Quants anys tens?

02 12

2- E: 12. vius a prop d´aqui l´institut?

Sí.

3- E: aquí Roses mateix?

Sí.

4- E: és el primer any que estàs aquí a l´institut?

03 Sí

5- E: i de quina escola véns?

04 Del Vicens Vives

6- E: vale creus que és molt diferent l´escola de l´institut?

05 Si bastant...les coses aquí són més difícils encara que ho intenten explicar però es un canvi bastant gros..

7- E: i si haguessis de tornar a l´escola hi tornaries o no?

06 Ja estic bé aquí

8- E: què és el que t´agrada més d´aquí l´institut?

071 No sé es que tu quan no entens una cosa doncs te la torna a explicar hi estàs a gust, perquè és clar les entens, no ho sé... i els amics i tot,,

9- E: ja i en canvi a l´escola no això..

A l´escola t´ho explicaven i encara que quedés sense entendre et deien bueno doncs t´aguantes i després ja t´ho tornaré a explicar, però en mala cara!!

10- E: ja així et va més bé l´institut?

Sí

11- E: és diferent ehh? De totes les classes quina t´agrada més?

072 La d´eduacció visual

12- E: i la que et va més malament?

Totes em van més o menys bé.

13- E: perfecte que duri... a socials que esteu estudiant ara?

C1 La població

14- E: i què és el que t´agrada més de tot el que feu?

No ho sé tot.

15- E: t´agrada tot?

Sí

16- E: vale que feu a classe de socials arriba en S. i què feu?

Doncs ens diu que seiem que treiem els llibres i llavors comença a dir-nos el que farem avui i ens començarà a explicar i ens fa preguntes..

D1 **17- E: vale i llegiu del llibre?**

Vale

18- E: vale i ell us diu el que és més important i el que heu de subratllar?

Home subratllar no subratllem, pero a vegades posa exercicis i els tenim que fer

19- E. Vale què penses que és més important per en S.?

C2 Que l´escoltem i que aprenem força.

20- E: i algun contingut allò que diguis contínuament repeteix això?

HOME NO.

21- E: Vale, com ho fa el profe de socials per saber si aprens?

Perquè de vegades fa preguntes per aviam si ho entens si tu no li contestes es que no has après res o que no l´has entès i s´enfada perquè no li preguntes el que no s´ha entès.

22- E: i que fa pregunta a tots?

Home es que ell penso que ja es dóna compta qui està escoltant i qui no.

23- E: i després enganxa els que no l´escolten no?

Sí

24- E: quan et donen la nota final de socials, que penses que hi suma, que hi té en compte?

El comportament

D22 **25- E: què vol dir?**

Com el tractes a ell, als teus companys, quin és el teu caracter a classe tot això.... i després els exàmens..

26- E. Per tant aquestes coses són les que compten més no?

Sí.

27- E: vale... com estudies tu aquesta assignatura?

Bueno alhora de fer els exàmens jo em començo a llegir les pàgines no? Del llibre i

C31 després em poso una pregunta a un full i al contesto sense mirar del llibre i després me la corregeixo i després em surten força bé els exàmens així.

28- E: vale.. agafes les preguntes i els escrius i després les recordes?

Sí és més fàcil així si les escrius!!!

29- E. Vale i que fas un dia abans o dos abans de l´examen?

Home jo a vegades quan arribo a casa començo a repassar les assignatures i llavors el dia abans de l´examen es quan apreto més

30- E: ja de tots els exàmens que feu aquí l´institut són iguals?

No ho sé són més dificils.. em sembla..

31- E: com és per exemple el de socials d´examen?

D21 Home es que és depèn si has estudiat és senzillet però si no has estudiat es força dificil

32- E: però com és de preguntes obertes o de completar?

No has d´escriure...

33- E. Quantes preguntes?

L´últim ens va posar 11 però eren força fàcils

34- E: i tu havies d´escriure?

Sí

35- E: en mates i altres assignatures estudies igual que en socials?

C33 Sí

36- E: vale.. creus que aprovaràs?

D241 Sí jo crec que sí perquè aquest trimestre m´està anant millor que el primer i el primer vaig treure natable o sigui que aquest si crec.. que em va millor... procuro estudiar.. → D244

37- E: clar que sí apretar fort!! I en el pròxim examen de socials que penses que sortirà?

D231 UII el territori, al població que és la latitud..

38- E. Perquè ho penses?

Font Perquè ho estem repassant quasi sempre.

39- E: Tu de quin grup ets M. Pau?

De 1B

40- E. Vale i com penses que és el teu grup, millor pitjor?

A2 Igual que els altres

41- E. Si tu t´haguesssis de canviar de grup, què diries?

Home ja estic bé aquí..

42- E: i penses que t´aniria millor o pitjor si estiguessis en un altre grup?

A4 És que no sé, m´aniria igual perquè no sé o sigui els companys no és lo primer, el primer són els estudis dic jo..no? i els companys no.

43- E: o sigui que tu estudiaries igual tant en un grup com en un altre?

Sí

44- E: vale i els exàmens penses que poden ser més difícils en un grup o en un altre?

A5 No els posen iguals, tots són iguals..

45- E: M Pau reina, ja estic...

M. PAU. Alumna A21

46- E: Com estem?
Bé.
47- E: Com ha anat el crèdit de socials?
Força bé.
48- E: què has tret?
0243 Un notable.
49- E. Felicitats estàs contenta no?
Sí..
50- E: vale i si fos una optativa et tornaries a matricular, lliurement?
Sí, potser sí,
51- E: T'ha agradat?
Sí..
52- E: el que t'han demanat a l'últim examen de socials, era el que tu t'esperaves... més fàcil difícil.. 0233
0232 No estava bastant bé del que jo em vaig pensar..
53- E: vale vas sortir contenta no? Perquè quina nota et pensaves que treuries?
0242 Em pensava que un bé o així..
54- E: i has tret més?
Si un notable.
55- E: i és la nota que t'ha quedat finalment?
Si..
56- E. Vale, quina informació us va donar en S. Abans de fer l'examen?
0251 Ens va donar moltes fitxes o sigui el dossier perquè ho entenguessim millor, estava bastant bé al final
57- E: sí i penses que amb aquesta informació que us va donar n'hi havia prou per aprovar l'examen?
0252 Home penso que encara tindria que dir alguna cosa més però és clar és que si ens ho deia ja ens ho deia tot.
58- E: però va explicar quantes preguntes tenia l'examen i això?
No
59- E: perquè tu si haguessis de triar com t'agradaria que t'avaluessin, que triaries, a partir de què ho faries?
82 No ho sé.
60- E: i el tipus d'examen?
És que ara hem de fer un de la vida dels romans de la història dels romans i aquest m'agrada..
61- E: ja però saps que hi han examens d'escriure, de creuetes...
No, d'escriure.
62- E: t'agrada més d'escriure?
Si perquè em puc expressar de la meva manera.
63- E: molt bé.. com et vas preparar l'examen de socials, com vas estudiar?
C32 Bueno primer em vaig fer com una mena de fitxa i em vaig posar 10 preguntes i les vaig contestar i després les corregia del llibre
64- E: ah molt bé però primer t'ho vas llegir.
Si primer m'ho vaig llegir..
65- E: i que vas llegir elq ue estava subratllat del llibre...
Si i els dossiers i tot això, em quedava alguna cosa però tot era impossible,
66- E: vale estudies diferent en funció de l'assignatura, o depèn del professor?

C33 No estudio sempre igual

67- E: sempre fas això.. t´ho llegeixes..

Bueno a mates com que el mestre ens dóna un dossier amb les preguntes que sortirà a l´examen però amb diferents números i llavors ho fas i ja està..

68- E: vale estudies diferent en funció de com planteja l´examen el profe!!

Sí és clar depèn que et dóna un i al´altre..

69- E: vale que es per a tu l´avaluació, em podries fer una definició?

B4 Home es una cosa bastant.... depèn és que si t´ho mires es una mica dificil perquè es clar tenen que avaluar-te i els nervis dels exàmens doncs no...

70- E: però que serien que puntuen..

Es que hem fet un treball, aleshores el treball, l´actitud, els deures, esl exàmens..

71- E: I l´actitud com penses que la mesuren?

Depèn del comportament a classe

72- E: vale.. com vas sortir de l´examen quina nota et pensaves que treuries?

Uii no ho sé..

D242 **73- E: vas sortir contenta?**

Sí força..

74- E: vale i si ara et tornessis a preparar l´examen te´l prepararies de la mateixa manera?

SÍ igual..

75- E: i si un company et digués M. Pau com ho haig de fer per aprovar les socials, quin consell li donaries..?

C34 El que faig jo.

76- E: vale, en S. Et dona indicacions sobre com estudiar, millorar?

D253 Si ens va donar, ens va dir com havíem d´estudiar els temes que es la manera que faig jo, com fer resums..

77- E: vale i ell t´ha explicat perquè has tret un notable?

Resultats No, bueno es que les preguntes ja posa la nota, a cada pregunta per exemple val 2 punts l´altra 1,5, i clar..

78- E: vale.. si no estàs d´acord amb la teva nota , normalment que fas?

B3 Demanaria explicacions.

79- E: vas a queixar-te?

Si

80- E: comentes amb els teus pares el que feu a socials?

D81 Sí com faig l´examen la mva mare m´ajuda a estudiar també..

81- E: vale.. i la nota les comentes no?

D82 I tant.

82- E: Vas a classes particulars?

D9 No

83- E: la mare t´ajuda en els deures..

Sí de vegades quan tinc algun problema li explico i sinó vaig amb el meu pare..

84- E: vale..tu ets del primer?

B

85- E: com definiries el teu grup M. Pau?

A2 Normal, com els demés. Hi ha una mica de tot

86- E: una mica de tot no?

Sí

87- E: i si et diguessisn mira M. Pau si vols pots canviar de grup, què faries?

A322 No, ja estic bé aquí.

88- E: vale.. quedeu per estudiar o fer treballs amb els companys del grup?

Sí moltes vegades..

89- E: i penses que si estiguessis en un altre grup t´hagués anat millor o pitjor?

AG Igual

90- E. Doncs moltes i moltes gràcies....

Sergio. Alumne A22

1- E: presentació i salutació.
2- E; quants anys tens?
02 12.
3- E: vius a prop d´aquí l´institut?
A Mas Matas, aquí al costat
4- E: vale..perfecte és el primer any que estàs aquí l´institut?
03 Sí
5- E: i abans a quina escola anaves ?
04 al Vicens Vives.
6- E: vale i creus que és molt diferent l´escola de l´institut?
05 Sí
7- E. Perquè és diferent?
Perquè aquí hi han molts mestres i allà no, allà només havia 1 o 2.
8- E. Ja i què t´agrada més?
06 Això.
9- E: i perquè t´agrada més l´institut?
No sé...
10- E: què és el que t´agrada més d´aquí l´institut?
071 Pues no sé..
11- E. I si ara et diguessin mira Sergio ara tornaràs a anar a l´escola què diries?
Sí..perquè allà és més fàcil
12- E: ja aquí et fan treballar més eh!!! Vale i de totes les classes quina t´agrada més?
072 La de plàstica i gimnàstica.
13- E: i la que et costa més?
Mates oh...
14- E: ai!!! I ara a socials te´n recordes que esteu estudiant?
01 No no me´n recordo.
15- E: i de tot el que feu a socials, hi ha alguna cosa que t´agrada més?
Pintar els mapes i el relleu i tot això..
16- E: vale què feu a classe de socials, entra el profe i què?
Primer posa les taules bé i comencem la classe.
01 **17- E: i què fa explica o llegiu del llibre?**
Llegim del llibre
18- E: vale i després ell us diu el més important, subratlleu....
No no subratllem
19- E: no us diu el més important?
No
20- E: vale de tot el que feu a socials què penses que per al profe és més important, allò que diries això és molt important perquè continuament està repetint...??
02 doncs tot això de la població.
21- E: si? I com ho fa el S. per saber si aprens?
No ho sé..
22- E: pregunta a classe..??
Sí.
23- E: i si no ho saps què passa.

REs no passa res...

24- E: perquè creus que compta això?

Jo crec que sí.

25- E: perquè quan et diu mira Sergio tens aquesta nota de socials, què creus que hi suma, que té en compte?

D22 Pues que no has fet els deures, els exàmens i tot això.

26- E: i si et portes bé a classe compta?

Sí. 27

E: vale com estuidies tu aquesta assignatura de socials?

C31 Subratllan les coses més importnats i ja està.

28- E: i després que fas?

M´ho llegeixo

29- E: moltes vegades?

No moltes

30- E;: i un dia abans de l´examen o així...

Si un dia o dos..

31- E: vale tots els exàmens que feu aquí l´institut són iguals o no?

A vegades.

32- E: quin tipus t´agrada més a tu, si et diguessimmira Sergio pots triar...quin triaries el d´escriure, de creuetes..

B2 el de creuetes..

33- E. Perquè?

Clar doncs perquè només has de posar una creu.

34- E: són més fàcils doncs?

I tant.

35- E: No t´agrada escriure veig?

No.

36- E: i l´examen de socials te´n recordes com és?

D21 Si posa un foli amb moltes preguntes i tens que posar el número i al resposta

37- E: ahh amb un altre full?

Si

38- E: i què són molts llargues que has d´escriure molt o no?

No molt...

39- E: bueno en el pròxim examen que feu de socials que penses que pot preguntar el professor?

023 Pues la població i la densitat de població

40- E: com ho saps?

Font Perquè ho estem fem molt això..

41- E: creus que aprovaràs Sergio?

024 Sí.

42- E: com t´ha anat als altres exàmens?

Bé

43- E: tu de quin grup ets?

Del 1B

44- E: vale creus que el teu grup és el millor el pitjor...

A2 ni un ni l´altra.

45- E. Està bé?

Sí

74- E: no t´agrada escriure?

No

75- E: i és més fàcil penses?

A vegades..perquè a català i castellà descompten les faltes i les altres no

76- E: si ara t´haguesisi de tornar a estudiar l´examen de socials com te´l prepararies?

Igual

77- E: vale i si un company d´un altre curs et digués com ho ha de fer per aprovar les socials, què li diries?

C34 Pues que subratlles i que ho llegeixi moltes vegades.

78- E: i ja està? Vale.. en S. T´ha donat indicacions de com pots millorar,estudiar..?

0253 No

79- E: t´ha explicat perquè has tret un bé?

Resultat No això no.

80- E: si no estàs d´acord amb una nota que fas?

B3 Doncs faig amb el tutor i li dic..

81- E: vale comentes amb els teus pares el que estudieu a socials?

081 Sí a vegades no tot.

82- E: i la nota.

082 Clar la nota sí!!!

83- E: sí per força ehh? Vale algú t´ajuda a estudiar?

09 No

84- E: vas a classes particulars o així?

No.

85- E: t´ho fas tot solet?

Sí

86- E: tu ets del primer?

B

87- E: com definiries el teu grup Sergio?

A2 Pitjor.

88- E: perquè?

Perquè parlen molt... avui n´han expulsat a dos de castellà.

89- E: i perquè això?

Perquè parlaven molt..

90- E: i que fan els treuen a fora?

Sí...

91- E. Vale i estàs a gust amb el teu grup o canviaries?

A3 No ja estic bé aquí.

92- E: penses que les coses t´anirien millor o pitjor en un altre grup?

A4 Pitjor perquè hi ha més gentq ue no coneixés i..

93- E: tu et sentiries més malament no poder!!

Sí.

94- E: molt bé Sergio doncs moltes gràcies...

Cristina. Alumna A23

E: presentació i salutació.

1- E: quantS anys tens Cristina?

02 12.

2- E: vale vius a prop d´aquí l´institut?

Sí a prop d´aquí..

3- E: vale aquí mateix Roses.. i és el primer curs que estàs aquí l´Institut?

03 Sí

4- E; I abans a quina escola anaves?

04 Al vicens Vives..

5- E: vale i creus que és molt diferent l´escola de l´institut?

05 Sí

6- E: perquè es diferent a veure explicam´ho?

Perquè hi han els exàmens,, estudiem molt i ja està..

7- E:i si ara haguessis de tornar anar a l´escola, i tornaries o no?

No.

8- E: perquè no?

06 Perquè m´agrada més l´institut.

9- E: o sigui és més dificil però t´agrada més l´institut?

Sí.

10- E: què és el que t´agrada més d´aquí l´institut?

07 1 Els nois..

11- E: sí!!! N´hi han molts ehhh?

Sí.

12- E: vale!! I de totes les classes quina t´agrada més?

072 Català

13- E: I la pitjor Cristina?

Mates.

14- E: mates, com tots ehhh? Ara a Socials que esteu estudiant, te´n recordes?

C1 La població..i no me´n recordo més..

15- E: i què és el que t´interessa més de socials?

Res.

16- E: no t´agrada res de socials, res de res, no hi trobes el què?

No

17- E; vale,què feu a classe de socials com us ho monteu... en S. Entra a classe i què feu?

01 Mnnnn no ho sé ja no me´n recordo

18- E: què feu a classe normalment?

Explica, llegim del llibre i escrivim a la pissarra

19- E: vale i ell us diu el que heu de subratllar del llibre i això..?

No no es subratlla del llibre..

20- E: NO? No us ho diu el que és més important?

No

21- E: i de tot el que estudieu què penses que per a ell és més important?

C2 Tot

22- E: Tot no hi ha alguna cosa que diguis això...molt important..

No.

23- E: vale, com ho fa Cristina en S. Per saber si aprens Socials?
En l´examen..
24- E: i corregiu deures i això a classe o no?
Sí corregim tot..
25- E: i això compta per l´examen?
No ho sé..
26- E: no ho saps.. vale.. què penses que en el pròxim examen sortirà? Tu ho tens gipat..
D23 No sé que sortirà.
27- E: ni idea?
No
28- E: perquè no ho saps?
Mnnnn
29- E: no ho saps. Vale. A l´hora de donar-te una nota final, de dir-te mira Cristina tens aquesta nota de socials, que penses que hi suma en aquesta nota?
D22 Un cero.
30- E: perquè un 0? Què no et van gaire bé les socials?
No
31- E: perquè no t´agraden o quin és el problema?
D24 Que no estudio..
32- E: ahh així es que no t´hi poses no? Perquè no t´agraden?
No m´agrada socials
33- E: no estudies? Pero només té en compte la nota de l´examen o mira altres coses en S.?
D22 No ho sé..
34- E: no us ha dit això ell?
No.
35- E: vale com estudies tu aquesta assignatura, o no l´estudies?
Algunes vegades estudio..
C31 **36- E: i com estudies?**
Agafo un paper i copio totes les preguntes
37- E: i després..
m´ho empollo el que puc..
38- E: ahh vale a vegades això..?
Si quan estudio..
39- E: vale i quan ho fas això..??
abans de l´examen..ens deixa 5 minuts per repassar i...
40- E: vale tots els exàmens que feu aquí l´institut són iguals?
No són diferents.
41- E; en què?
En tot..
42- E: com què... si et diguessin mira tria un examen que a partir d´ara te´l posarem sempre, quin triaries?
B2 El de creuetes..
43- E: t´agraden de creuetes?
Sí
44- E: perquè?
Perquè posa fals o mentida i prou..

45- E: i és més fàcil diries?
Si són més fàcils.
46- E: i a l´hora d´estudiar què?
És més fàcil també.
47- E: vale, com són els exàmens de socials tu te´n recordes?
021 No
48- E: què són preguntes així d´escriure..
D´escriure.
49- E: i ja està i moltes preguntes o no?
10
50- E: caram!!! El trobes molt llarg?
Sí es passa molt!!
51- E: i en el pròxim examen de socials, què penses que pot preguntar?
D231 No ho sé.
52- E: allò que diguis segur que em preguntarà això...
No
53- E: creus que aprovaràs Cristina?
D241 No
54- E: perquè no?
Perquè no.
55- E; com t´han anat els altres?
Malament.
56- E: de quin grups ets tu Cristina?
Del 1B.
57- E: vale com creus que és aquest grup millor pitjor que els altres?
A 2 Millor.
58- E: és el millor si? Perquè?
Perquè hi ha molta gent graciosa i t´ho passes molt bé a classe.
59- E: sí.. i si ara et diguessin mira cristina pot passar en un dels altres grups, què diries?
A321 No
60- E: i creus que t´aniria millor o pitjor estant en un altre grup?
A4 Pitjor perquè no m´ho passaria tant bé.
61- E: l´última pregunta Cristina, creus que els exàmens dels altres grups són més fàcils o més difícils?
A5 Més fàcils
62- E: perquè?
Perquè fan moltes més preguntes als altres grups, perquè jo vaig a AI?
63- E: a ai?
Si de reforç.
64- E: i uns fan menos preguntes?
Si a nosaltres ens fan més poques preguntes.
65- E: vale per tant els vostres exàmens són més fàcils?
Sí.
66- E: ahh no ho sabia que anaves a AI i t´agrada o no?
Sí
67- E: i què feu aquí? A veure explicam´ho?
El mestre sempre explica tonteries i fa còpia.

68- E: què vols dir còpia?
En què si no fas els deures et posa còpia.
69- E: ahh còpia..i quines assignatures feu?
Català, castellà i mates.
70- E: ahh vale...doncs Cristina moltes gràcies per informar-me del que feu aquí l´institut....

Cristina. Alumna A23.

71 **E: Com t´ha anat el crèdit de socials?**

0243 Un insu..

72 **E: i què estàs contenta, molt enfadada o com estàs?**

Enfadada.

73 **E: perquè?**

Perquè sí..

74 **E: perquè has suspès i volies aprovar no?**

Sí

75 **E: vale.. perquè penses que has suspès?**

0244 Perquè no he estudiat.

76 **E: o sigui que és depèn de tu això o també una mica del profe?**

No depèn de mi..

77 **E: vale si fos una assignatura lliure, que tu poguesis triar, la tornaries a agafar?**

Socials no!!

78 **E: agafaries altres coses no?**

I tant.

79 **E. Vale.. el que et van demanar a l´últim examen de socials era el que tu t´esperaves?**

No.

0232 80 **E: què hi havia alguna sorpresa pel mig?**

Un mapa que no l´havia estudiat el mapa..

81 **E: ahh i tu no sabies que sortiria el mapa?**

No.

82 **E: per tant era més fàcil o difícil del que et pensaves?**

0233 Més difícil..

83 **E: bueno!! Com vas sortir de l´examen quina nota et pensaves que treuries Cristina?**

0242 Un O

84 **E: rodó? I què vas treure?**

Un 1.

85 **E: bueno!!! Quina informació us va donar en S. Abans de fer l´examen?**

0251 No ho sé..

86 **E: penses que caldria que en S. Digués alguna cosa més perquè la gent pogués aprovar?**

Sí..

0252 87 **E: què?**

No ho sé..sobre la història...

88 **E: perquè com et vas preparar l´examen, com vas estudiar?**

Escrivint en un paper i després estudiant..

C32 89 **E: vale o sigui no vas estudiar del llibre?**

No d´un paper

90 **E: i ho vas llegir moltes vegades?**

4

91 **E: i et va quedar?**

No es dificil d´empollar- ho tot és que hi ha molta cosa..

92 **E: ja és difícil ehh?**

Sí

93 **E: estudies igual en totes les assignatures Cristina?**

No

94 **E: quina et va millor?**

Català.

95 **E: si? I com estudies el català per exemple?**

No estudio..

96 **E: i aproves?**

Si aquesta sí!!

97 **E: ja i què és per a tu l´avaluació Cristina, aquí a l´institut de Roses el profes com avaluen?**

B1 No ho sé..

98 **E: que compten?**

022 La nota d´examen i els papers que escrivim ben fets.

99 **E: i ja està?**

Sí.

100 **E: vale com t´agradaria que t´avaluesssin a tu Cristina?**

B2 No ho sé..

101 **E: i quin examen t´agrada més?**

Ahh el de creuetes.

102 **E: Perquè?**

Perquè són més fàcils home!!!

103 **E: clar.. vale si ara tornessis a fer l´examen te´l prepararies ?**

Igual així com ho faig.

104 **E: vale i si un company et demanés a veure Cristina, com ho haig de fer per aprovar les socials què li diries tu?**

C34 No li diria res, que s´apanyi

105 **E:vale no l´ajudaries si fos un noi guapo no l´ajudaries?**

Hombre si es guapo sí ehh!!

106 **E: bueno... perquè la resta d´examens de socials com et van anar Cristina?**

Fatal

107 **E: vale i després creus que ha fet la mitja?**

Sí

108 **E: en S. Et dóna indicacions sobre com has d´estudiar, millorar..?**

0253 No

109 **E: i t´ha dit perquè has tret un insu..**

Result. No no ha dit res..

110 **E: si no estàs d´acord amb la nota que treues que faries?**

B3 Res.

111 **E: no t´aniries a queixar?**

No perquè ja estarem ells d´acord amb la nota no?

112 **E: ja i no diries res tu?**

No si ells ho posen!!

113 **E: vale comentes amb els teus pares el que estudieu a socials?**

081 No

114 **E: I la nota?**

082 La nota no se le dit..

115 **E: la nota no li has dit a la mare? i no ho descobriran al final?**

No...jo de moment no he dit res!!

116 **E: vale..però ells al final se n´enteraran no?**

Si amb la nota a final de curs la nota de socials, mates i així posen que això..

117 **E; tu de moment no dius res i ja ho veuren més endavant no? Algú t´ajuda a estudiar Cristina?**

09 Si la meva germana la petita.

118 **E: la petita t´ajuda a estudiar? Com?**

Si sempre li dic mira Irene digue´m això? I jo li dóno al resposta..

119 **E: ahh o sigui ella et fa les preguntes i et corregeix o no?**

Sí..

120 **E: quants anys té la teva germana?**

9

121 **E: vale ja sap de què va la cosa no?**

Sí

122 **E: vale classes particulars o així no hi vas?**

Anava..

123 **E: i ara no?**

No perquè la meva mare m´ha desepuntat..

124 **E: perquè?**

No ho sé..

125 **E: I t´agradava?**

Sí perquè estudiava més i ara que m´ha tret ja no estudio..

126 **E: i que et diu la mare, no t´ha explicat perquè t´ha tret?**

No, però em sembla que era molt car i no podia ser, em sembla..

127 **E: ahh vale!! Tu ets del primer?**

D.

128 **E: com definiries el teu grup Cristina?**

A2 Millor i xerraire home!!

129 **E: xerraire?**

Sí..

130 **E: i si ara et diguessin mira Cristina pots canviar en un altre grup, o faries o no?**

A322 No

131 **E: perquè?**

Perquè aquí hi ha xicots més guapos..

132 **E: ahh punyetera!! I si estiguessis en un altre classe penses que les coses t´anirien millor o pitjor?**

A4 Pitjor

133 **E: perquè?**

Perquè sí..

134 **E: ja!!! Feu treballs junts, o estudieu junts o així?**

Sí a vegades...

135 **E: molt bé Cristina moltes i moltes gràcies...**

JUDIT. Alumna A31.

E: Presentació i salutació.

1- E: quants anys tens JUDIT?

02 Jo 12.

2- E: És el primer any que estàs aquí a l´institut?

03 Sí

3- E: vale i vius a prop d´aquí l´institut, vius aquí a Roses ara?

Sí sí sí.

4- E: vale a quina escola anaves abans?

04 Abans als Grecs

5- E: vale. I. Creus que és molt diferent l´escola de l´institut?

05 Sí canvia una mica

6- E: perquè és diferent, a veure explica- m´ho?

Perquè no sé allà els mestres estan més per tu, fas una cosa un treball i sempre t´aninem.. i aquí no.. quí t´ho diuen una vegada i si no ho portes pues..

7- E: és problema teu, no?

Sí!!!

8- E: si ara et diguessin mira Judit, torna cap a l´escola, i tornaries o no?

No.

06 **9- E: vale, què és el que t´agrada més d´aquí l´institut?**

No perquè és més independent que allà a l´escola..

10- E: molt bé, no? Vale. I de totes les classes quina t´agrada més?

D´assignatura i tot això?

11- E: Sí

072 Pues no sé, gimnasia, plàstica... a bueno... mates això sí que m´agrada!!

12- E: Sí!!! Caram n´hi han pocs ehh d´aquests de les mates?

Sí és que explica molt bé la professora que tenim.

13- E: sí... vale..I el que et costa més?

Castellà perquè el profe no explica bé, per a mi no l´entenc jo!!

14- E: vale, no és la matèria en sí sinó el profe que no l´entens?

Sí, hi fa molt el professor que tens, ell sempre pot fer que t´agradi o no la matèria..

15- E: sí sí hi estic d´acord!! i ara a Socials, que esteu estudiant?

c1 Ara, la població i...

16- E: i t´interessa això, o què és el que t´agrada més de Socials?

No ho sé, no ho sé..m´agraden més les naturals..dels animals i això..

17- E: vale. Que feu a classe de Socials, com us ho monteu? És a dir entra el profe i què feu.. a veure explicam´ho.

Doncs ens assentem tots als nostres puestos diu que traiem els llibres i ens explica tot.

Sí m´agrada aquest mestre, explica bé..

18- E: sí t´agrada el profe..?

01 Sí explica bé.

19- E: vale i del llibre llegiu o ell només explica o què?

Llegim del llibre després ell ens explica després torna allegir un altre i torna a explicar i axií.. i després fem exercicis..

20- E: i us diu el que subrattlleu el que és més important!!

No ens ho diu, jo m´ho faig jo..

21- E:perquè ell no us ho diu el que és més important?

No

22- E: i de tot el que feu què penses que per a ell és més important?

C2 Pues no sé, estudiar, anar a classe i fer els exercicis cada dia..

23- E: i de contingut...??

Sí que fem els exercicis i què estudiem molt.

24- E: però el que és del tema..?

Tot és important per a ell.

25- E: Vale. I què fa en S. per saber si aprens?

Mnn.... preguntant-te a veure si això ho saps, no sé posa exercicis i ell ja sap qui fa els execicis cada dia i qui no els fa. Qui estudia i qui no.

26- E: i com ho sap això?

Home perquè ell passa a mirar a veure qui els ha fet. I quan els pregunta, algu li diu no jo no els he fet... i ja veu qui més o menys els fa cada dia...

27- E: vale... quines coses té en compte alhora d´avaluar?

022 Tot

28- E: què és tot?

L´actitud, no ho sé, estudiar, els deures, tot...

29- E: i la nota d´examen?

Sí també.

30- E: i això com ho saps, ell us ho ha dit alguna vegada o no?

RM Sí a principi de curs et diu, mira això compta un % això % → 0251

31- E: ahh us diu el % de què compta cada cosa?

Sí hi ha alguns mestres que ens diuen el què puntua i tot..

32- E: i en S. Us ho ha dit o no?

El de Socials ara no me´n recordo.

33- E: vale..com estudies tu aquesta assignatura Judit, com t´ho montes per estudiar-la?

C31 Agafo els temes que toquen i m´ho subratllo i tot... i fico... aquest me l´estudiaré dilluns, aquest dimarts.. així m´ho monto bé fins el dia de l´examen, així ja ho tinc tot controlat i quan arribo a casa només tinc que obrir el llibre i ja sé el que hi ha.

34- E: vale, perquè pels exàmens quan us ho diu, quan us avisa...

Sí o una setmana normalment...

35- E: vale i com t´ho estudies això?

Primer m´ho llegeixo tot, després vaig agafant paragràfs i me´ls vaig mirant, no? Vaig estudiat, vaig llegint... després m´ho dic per dintre un altre cop, faig un altra paràgraf me l´estudio el dic... i després m´ho repasso tot i m´ho penso tot a veure si se m´ha quedat lo del principi i quan acabo ja tot d´estudiar doncs m´ho repasso una altra vegada.

36- E: vale ho dius en veu alta?

Sí i si no me queda ho torno a repetir

37- E: I què repeteixes el mateix que llegeixes?

Sí... de vegades no ho dic amb els mateixes paraules, però sí.. més o menys sí.

38- E: molt bé.. tots els exàmens que feu aquí l´institut són iguals?

No...canvien, a vegades són més fàcils, no sé alguns et diuen estudieu tot i ja està, i altres no, surt això i això...

39- E: i el de socials com és, te´n recordes?

021 Sí dius que estudis del tema i ja et posa preguntes del tema.

40- E: i et diu el que has d´estudiar?

Sí els temes que entren i ja està. 0251

41- E: i com és l´examen preguntes així de creuetes o de completar

dEpèn de vegades ens fica un mapa i hem de posar noms als mapes de vegades posa
D21 preguntes i espai i tu l´has de posar l´explicació...

42- E: vale en el pròxim examen de socials que penses que preguntarà?

0231 No ho sé... quins factors hi ha els factors físics, no sé preguntes així..

43- E: i perquè t´ho imagines això?

Font Perquè jo crec que és el més important

44- E: i ell us ho ha dit o no?

No

45- E; allò que tu has vist que la cosa anava per aquí...

Sí més o menys això sortirà..

46- E: i creus que aprovaràs aquesta assignatura?

0241 Sí

47- E: perquè ho creus?

0244 Perquè sí perquè m´ha anat molt bé aquest trimestre he tret bastants excel.lents i per què jo estudio

48- E: molt bé felicitats, i tu de quin grup ets?

1C.

49- E: què penses que és el teu grup millor pitjor que els altres?

A2 Diuen els mestres que som els pitjors.

50- E:i tu què penses?

No ho sé.. tampoc el pitjor no crec també n´hi han d´altres.

51- E: ja i si t´haguessin de canviar en un altra grup?

A321 No...perquè canviar un altra cop els alumnes és una mica..

52- E: ja ja estàs bé aquí i ja està..

A31 Sí

53- E: Vale i tu penses que t´aniria millor o pitjor si estiguessis en un altre grup?

Depèn, perquè hi ha grups que no sé què... hi han els nens que escolten més i tu ja si
A4 vols aprendre una cosa doncs ja està..però en canvi en un altra grup que tothom està parlant doncs no t´enteres, i encara que siguis tu sola, doncs no t´ho explicarà per tu..

54- E. És clar molesta molt... i això passa en el C?

Sí sobretot a castellà

55- E: que tothom xerra..?

Sí... bueno jo també xerro una mica ehh??

56- E: ahh bueno tots ho fem una miqueta no?? I creus que els exàmens són més fàcils o més difícils en els altres grups?

A5 Són iguals..el que el de mates diu que els canvia i que són més difícil a l´altra.. no ho sé m´ho han dit a mi..

57- E: i a socials?

No són iguals.

58- E: com ho saps això?

No perquè ho diuen, com t´ha anat l´examen? Bé ha sortit això... el que a vegades surten coses diferents però més o menys es lo mateix..

59- E: Molt bé Judit doncs ja està només eren aquestes preguntetes i moltes gràcies...

Judit. Alumna A31.

61- E: com t´ha anat el crèdit de socials Judit?
Molt bé.
62- E: què has tret?
0243 Excel.lent.
63- E: felicitats estàs contenta?
Sí
64- E: i si fos una assignatura lliure la tornaries a agafar?
Socials?
65- E: sí
No. Ja en tinc prou.
66- E: vale preferiries altres coses?
Si.
67- E: el que t´han demanat a l´últim examen era el que tu t´esperaves o no?
0242 No ja me l´esperava..
68- E: més fàcil o difícil?
0233 Estava bé..
69- E: vale quina informació us va donar el S. Abans de fer l´examen?
0251 No, sortia més o menys el que va explicar, o siguiq ue haviem d´estudiar..elq ue més o menys ell ens va dir..
70- E: vale i amb aquesta informació penses que era sufuicient per aprovar l´examen?
0252 Sí,,, a mi m´ha anat molt bé..
71- E: vale com te´l vas preparar l´examen de socials, com vas estudiar?
C32 Ja t´ho vaig explicar....
72- E: ja però vas canviar de mètode o és el mateix?
No el mateix perquè com que em va bé!!
73- E: vale... què és per a tu l´avaluació, com la definiries aquí al´institut de Roses com ho fan per avaluar?
B1 Primer de tot miren els exàmens després també un treball que també val i l´actitud també compta..
74- E: vale com compta molt poc...
Depèn de quins mestres et van posant punts negres i si ens tens 30 o així doncs suspèn...l´assignatura..
75- E: punts negres?
Si.. alguns uns altres posen negatius.. tots de la seva amnera..
76- E. Vale perquè com t´agradaria a tu que t´avaluessin?
No sé més igual.
B2 **77- E: i el tipus d´examen quin prefereixes?**
No m´agrada més explicar-ho jo..
78- E: per tant escriure..
Sí
79- E. Vale... en el moment de sortir de l´examen quina nota et pensaves que treuries?
0242 Quan vaig veure l´examen a mi em va semblar molt fàcil i pensava un 10 més o menys..
80- E. Ja i és la nota que t´ha quedat al final, un excel.lent?
Sí.
81- E: si ara t´haguessis de tornar a estudiar l´examen com te´l prepararies?
Igual

82- E. I si un company et digués Judit com ho haig de fer per aprovar les socials, què li diries?

Que estudiï cada dia una mica ia ixí el dia de l´examen serà més fàcil... ja que hi ha gent que comença un dia abans i es clar a mi quan m´ho diuen que hi ha examen ja començo a estudiar.. i no ho deixo per l´últim dia..

83- E: vale... en S. Et dona indicacions sobre com pots millorar, estudiar...

Sí però no faig com ell diu...la seva manera no em va bé.. jo faig el meu mètode que sempre em funciona..

84- E: no no cadascú lo seu no? I t´ha explicat perquè has tret un excel.lent?

No això no.

85- E: vale si no estàs d´acord amb la nota que et posen que fas?

Me queixo..

86- E: vale comentes amb els teus pares el que feu a socials?

Sí algunes vegades,algun exercici..alguna cosa que crec important....

87- E. I les notes.

També..

88- E: tu de quin grup ets?

Del 1c.

89- E: com definiries el teu grup?

Diuen que el pitjor.

90- E. I tu què penses?

No home tampoc som tan dolents.

91- E. Vale.. si poguessis canviar en un altre grup hi canviaries?

No

92- E: ja estàs bé aquí..?

Si ja estic acostumada a tots..

93- E: i quedeu amb els companys per fer treballs,..estudiar..

Treballs sí a vegades, però estudiar no perquè cadascú ha d´estudiar sol i no en grup...

94- E: vale creus que si estiguessis en un altre grup les coses t´anirien millor o pitjor?

No ho sé.. jo crec que m´aniria igual perquè no t´has de deixar influenciar pels altres, tu tens que fer la teva..

95- E: molt bé tu ets tu i ja està no?

Clar..

96- E: algú t´ajuda a estudiar normalment?

No

97- E: vas a classes particulars i això?

No res de res..

98- E: Molt bé Judit moltes gràcies.....

M. Àngel. Alumne A32

1- E: presentació i salutació

2- E: quants anys tens?

02 12

3- E: **vius a prop d´aquí l´institut?**

Cerca

4- E: aquí a Roses mateix?

Bueno en Rosas no en una urbanización pero es de Rosas.

5- E: vale. És el primer any que estàs aquí l´institut?

03 Sí.

6- E: Abans a quina escola anaves?

04 En el grecs.

7- E: creus que es molt diferent l´escola d´aquí l´institut?

05 Sí

8- E: perquè?

Porqué la escuela es más fàcil.

9- E: i aquí l´institut més dificil?

Una mica més.

10- E: Si si ara poguessis tornar a l´escola ho faries?

06 No sé.. a lo mejor... si seguro..

11- E: perquè estàs bé aquí l´institut?

Sí a mi m´agrada.

12- E: vale..i d´aquí l´institut que es el que t´agrada mes?

071 Tot

13- E: tot els profes, el pati??

Ahh bueno els profes no, però...

14- E: vale.. de totes les classes quina t´agrada més?

D´estudi no?

15- E: sí.

072 Naturals

16- E: i la que et va pitjor?

Mates.

17- E: aii com tots. Vale. I ara a socials que esteu estudiant M. Àngel?

C1 Sobre els mapes.. i això..

18- E: vale i t´interessa això o què és el que t´agrada més?

No sé...

19- E. T´agraden les socials en general o no?

Sí sí que m´agraden..

20- E: què feu a classe de socials? Quan el profe entra com us ho monteu..

01 Bueno saquem els llibres i tot el que necessitem per fer socials i després ja ens diu el mestre tenim que fer això i això... casi sempre hem de dfer els deures no? Ens ho apuntem a l´agenda i... ho fem a casa i sinó a la classe i ens explica coses del mapa i coses així

21- E: i el llibre el toqueu?

Si de vegades llegim.

22- E: i ell us diu el que és més important, subratlleu....

Sí sí...

23- E: i de tot el que feu a socials que penses que per a ell és més important?

c2 No ho sé..

24- E: no hi ha una cosa que us repeteix...

No ho sé ni idea...aHHH bueno sí quan tenim un examen ens diu tenim que estudiar així per exemple a l'examen natalitat o mortalitat no? Ho llegeixes agafes un foli i ho apuntes després ho tornes a llegir hasta que ho sapigues i ho vas apuntant al foli..

25- E: ahh vale ho vas escrivint i ho vas llegint... vale i com ho fa en S. Per saber si aprens?

Si faig els deures i tot no... això depèn del mestre jo no ho sé..

26- E: no ho saps com ho fa?? I llavors quan et diu aquesta és la nota final de socials que hi penses que hi suma?

D22 L'actitud

27- E: això ho té en compte?

Sí

28- E: i què vol dir l'actitud?

Si et portes malament a classe, si entregues els deures, la nota global de l'examen de l'actitud de tot.

29- E: tot això suma tu penses?

Si

30- E: i ell us ho ha dit?

No però jo ho sé,

31- E: vale.. com estudies tu aquesta assignatura M. Àngel?

Jo per exemple a la llibreta ho tenim tot apuntat no? Agafo al llibreta i començo pregunta 1 em llegeixo lé nunciat i la pregunta ja la tinc tota feta no? D'altres dies.

c31 **32- E: vale.. ho fas a classe?**

A classe ho faig i a casa quan tinc lliure quan puc estudiar pues agafo la pregunta 1 l'enunciat la llegeixo, despré sla respota me la llegeixo 2 o 3 vegades no? Hasta que me la sé i així en totes..

33- E: vale i això ho fas en totes les assignatures o no?

c33 No depèn, les mates no em van bé..

34- E: perquè com estudies les mates per exemple?

LO mateix però com que Són més números..

35- E: ja

és més dificil..

36- E: i tots els exàmens són iguals?

De totes les assignatures? Mas o menos.

37- E: són diferents en què?

Poden ser més dificils o així..

38- E: i el de socials com és te'n recordes és de creuetes ohh?

D21 Ens posa l'enunciat d'alguna pregunta i pere xemple ens diu Canadà de quin país és i nosaltres hem de contestar i a vegades em de fer en creus i a vegades ens posa l'enuniciar i al revés..

39- E: i quin tipus a tu t'agrada més d'examen, si et deixessin escollir,quin triaries?

Sí me sé i trio jo la que me sé no? Dic jo,

40- E: vale però de tipus d'examen?

Qualsevol

Tècnica d'estudi que els ensenya el docent

D253

41- E: tots són exàmens no?

B2 Sí a mi no m´agrada cap...

42- E: en el pròxim examen que penses que pot posar en S. En Socials?

D23 Lo dels mapes, segur.,.

43- E: sí perquè?

FONT Perquè ho estem estudiant tots els dies lo del mapes...suposo jo ehh no ho sé segur.

44- E: vale creus que aprovaràs M. Angel?

D24 No ho sé.

45- E: com t´han anat els altres?

Bastant bé.

46- E: doncs pots aprovar no?

D24 Si vull sí però haig d´estudiar molt ja que em costa que me quedi tot...

47- E. Vale tu de qui grups ets M. Angel?

De 1C

48- E: vale creus que és el millor, pitjor?

A2 Pitjor

49E- : perquè?

Perquè ens portem molt malament.

50- E: tots?

Tots

51- E: i perquè us porteu malament?

No ho sé.

52- E. I si t´haguesssin de canviar de grup, què diries?

A32 Home ja estic amb els companys

53- E: i penses que t´aniria millor o pitjor?

Millor segur

54- E: perquè?

Perquè els companys són una mica... no sé com dir-ho..a vegades jo em porto malament..el primer dia quan vaig venir a l´institut no coneixia a ningú del meu grup, només 4 nenes dels grecs que no ens portavem molt bé....

55- E: ja i en canvi ara no canviaries no?

No ara ja està..

56- E: però penses que les coses t´anirien millor o pitjor si estiguessis en un altre grup?

A4 Igual o poder pitjor perquè no estaria tan bé.

57- E: vale..i creus que els exàmens dels altres grups són més fàcils o difícils?

A5 Iguals perquè a vegades ho diguem amb els companys i surten els mateixes preguntes..

58- E. Molt bé M. Àngel doncs moltes gràcies...

M. ÀNGEL. Alumne A32

59- E: COM ESTÀS?
Bien
60- E: com t´ha anat el crèdit de socials?
Bé
61- E: què has tret?
0243 Un bien.
62- E: felicitas no? Estàs contento?
Sí
63- E: vale i si fos una assignatura lliure, optativa t´hi tornmaries a matricular?
Como lliure..
64-.E: d´aquelles que tu pots escollir si vols fer o no vols fer.
Sí escolliria sociales me gusta conocer el mundo y esto si si..
65- E: si? Vale perfecte. Què t´han demanant a l´últim examen de socials, el que tu t´esperaves?
0232 Esperate que ahora no me acurdo..
66- E: era més fàcil o dificil del que tu et pensaves?
0233 Estava fàcil..
67- E: vale com vas sortir de l´examen que et pensaves que treuries?
0242 Buena nota
68- E: i que m´has dit que havies tret?
Un 7 o por ahí... bueno.. aprobé..
69- E: molt bé no? Quina informació us va donar en S. Abans de fer l´examen?
0251 Bueno sí les preguntas no me acuerdo..
70- E: bueno però us va explicar com seria l´examen i això?
Algunas cosas que saldria los mapas..
71- E: i penses que amb aquesta informacio era suficient per aprovar l´examen?
0252 No porqué ya hemos hecho otras cosas ya hemos hecho ejercicios y lo estudiamos y hay algunas que salieron otras que no..
72- E: vale, vale... o sigui que li hem de dir en S. Que ha d´informar més sobre l´examen o penses que ja està bé.?
Ja está bien..
73- E: vale... com et vas preparar l´examen, com vas estudiar?
Como... por ejemplo en España que hay no? De paises y entonces yo tengo... sale la
c32 pregunta un montón... bueno muchas preguntas no? I me voy a mi casa... miro la respuesta, miro la pregunta y la respuesta, la pregunta y la respuesta y así.. en todas... y después por ejeplo li digo a mi madre... preguntame la que quieras? Me pregunta y yo le digo..
74- E: vale molt bé... estudiaries igual si haguessis de tornar a fer l´examen de socials?
Sí
igual..
75- E. I si un company et digués a veure M. Àngel com carai ho haig de fer per aprovar les socials? Què li diries?
c34 Pues lo que hago yo..
76- E: vale.. què és per a tu l´avaluació? Què diries aquí al cap Norfeu com ho fan per avaluar?
B1 Avaluar? L´actitud como te portas en classe que es la actitud... si contesta a los maestros...el examen... el examen es lo que más cuenta digo yo...

77- E. Si és el que més compta?
Si a lo mejor la actitud y todo lo tienes bien.. y los examenes suspendes y te ponen insuficiente...
B1 **78- E: ahh vale així has d´aprovar els exàmens perquè et pots portar com un àngel i suspendre..**
si.. sí eso examen o nada!!
79- E: molt bé com t´agradaria que t´avaluessin a tu, a partir de què?
B2 De la actitud..
80- E: vale no t´agraden els exàmens...
no hombre a quien les gustan los exámenes?
81- E: ja però si haguessis de triar un examen quin prefereixes, el de creuetes, d´escriure...
No el de creuetas no me gusta.
82- E: perquè?
És muy complicao y si no lo sabes quedas colgado..y a lo mejor te dicen que lo pongas cruzado o que lo pongas directamente bien y todo el rollo
83- E: t´agraden més d´escriure doncs?
Si al menos seguro que de algo te acuerdas y algo le echas...!!!
84- E. Si!! En S. Us ha donat informacions sobre com millorar, estudiar..
0253 Sí como se puede estudiar para aprender... bueno para hacer exámenes mejor!!
85- E: vale i la nota que tu has tret, un bé... t´ha explicat d´on ha sortit o no?
Resp No esos no lo ha dicho un bien y ya está..
86- E: vale si no estàs d´acord amb una nota que e posa un profe què faries?
B3 Preguntarle sobre algo que he hecho mal.
87- E: si et vas a queixar?
Hombre claro!!
88- E: clar que sí!! Comentes amb els teus pares el que fas a socials?
081 No
89- E: i la nota?
082 Si lo que sea se lo digo..
90- E: tot encara que sigui un insufi?
Si todo..
91- E: algú t´ajuda a estudiar M. Àngel?
09 No.
92- E: ho fas tot solet, no vas a classes particulars..
No
93- E: la mare et pregunta no a vegades m´has dit?
Si me ajuda y me pregunta cosas y si yo lo digo mal, dice... tines que estudiarlo más.. y ya está... repaso algo porqué si mañana tienes examen que lo sepas bien.
94- E: vale però ya está..
ya está..
95- E: vale tu ets de primer?
C
96- E: com definiries el teu grup, millor pitjor més intel.ligent?
A2 De todo, hombre dicen que somos la clase mas mala..
97- E: es veritat això?
No es tan exagerado!!
98- E: ya i si ara et diguessin per canviar de grup, ho faries?
Ya no!! Hombre si me cambia ahora otra vez con otros compañeros aunque los conozca a todos me voy a portar bien igual, pero ahora ya estoy bien aquí A322

99- E: ya i et penses que les coses t´anirien millor o pitjor si estessis en un altre grup?

A lo mejor, mejor.

100- E: peerquè?

Mis compañeros tambien son un poco...bueno yo tambien ehhh!!!`porqué siempre nos pillan a todos juntos haciendo broma y así.

101- E. Ahh vale!!! I quedeu per fer treballs en grups o estudiar...

Pero yo no puedo hacer grupo con ellos... siempre con las niñas.

102- E: perquè?

Porqué ellos viven en Vilajuïga, en Ravós y esto...

103- E: ya viuen molt lluny no un de l´altre?

Alguno hay pero si tengo que ir, siempre tengo que ir yo. I lo tengo que hacer con las niñas de mi claseq uee stan en rosas..

104- E: així et cuiden bé no las nenas?

Ja!! (Amb to irònic...) no te creas ellos van a lo suyo...

105- E: vale M. Àngel rei moltes gràcies...

Josep. Alumne A33

1- E: presentació i salutació.
2- E: quants anys tens Josep?
02 Jo 12.
3- E: És el primer any que estàs aquí a l´institut?
03 Sí
4- E: vale i vius a prop d´aquí l´institut?
No jo visc a Garriguella.
5- E: A Gariguella, vale, per tant no ets d´aquí a Roses, no?
No,
6- E: vale a quina escola anaves abans?
04 A Garriguella, però ara no me´n recordo el nom..
7- E: és igual a l´escola de Garriguella!! Vale. Creus que és molt diferent l´escola de l´institut?
05 Sí.
8- E: perquè és diferent, a veure explica- m´ho?
Hi ha més gent hi ha més assignatures... no és el mateix professor sempre, ara n´hi ha un a cada hora i abans era sempre el mateix..i ara n´hi han un piló, per cada un en tens un... i... hi ha molta gent és molt més gran
9- E: i això t´agrada o no?
Sí!!!
10- E: si ara et diguessin mira Josep, torna cap a l´escola, i tornaries o no?
06 Ja estic bé. Potser no tornaria a l´escola.
11- E: vale, què és el que t´agrada més d´aquí l´institut?
071 Doncs.... no sé les classes...
12- E: Si t´agrada?
Sí perquè abans havíem d´estar en 1 en 1 i ara aquí estem de dos en dos i pots parlar amb el company i abans no podies parlar.
13- E: molt bé, no? Vale. I de totes les classes quina t´agrada més?
072 El crèdit variable.
14- E: I el que et costa més?
El català i el castellà.
15- E: te costa més.... i ara a Socials, que esteu estudiant?
c1 Ara, doncs la població
16- E: i t´interessa això, o què és el que t´agrada més de Socials?
No ho sé tot..
17- E: Tot t´agrada?
Sí... de vegades escola i de vegades no escolto..
18- E: i de què depén si escoltes o no?
Depèn de si hem de llegir, doncs escolto perquè haig de seguir després però si parla tota l´estona en S. Doncs no escolto perquè xerra tot el rato...
19- E: t´avorreixes?
Sí és que parla molt..
20- E: vale. Que feu a classe de Socials, com us ho monteu? És a dir entra el profe i què feu.. a veure explicam´ho.

Doncs ell diu avui obriu el llibre d´aquest d´escriure, i diu i avui feu la pàgina 17 i 18... i de vegades diu, obriu l´altra el de text i llegiu això feu un resum i després m´ho porteu. Ohhh ens posa preguntes a la pissarra o ens explica alguna cosa..

D1 **21- E: vale i del llibre llegiu?**

Sí

22- E: i us diu el que subratlleu el que és més important!!

A vegades ens fa escriure alguna cosa que sigui més important que... subratllar no sé

23- E: i us diu això és més important per l´examen, estudieu-vos i això?

D251 No perquè diu l´examen són les pàgines tal tal tal ens posa quasi bé unes 7 pàgines o així..

24- E: per estudiar per l´examen?

Sí i aquelles pàgines són el que sortiran..

25- E: i tot lo altre no cal que t´ho miris?

NO allò no entra.

26- E: ahh bé no? Vale. I què fa en S. Per saber si aprens?

Pues com comencem... un capítol del llibre doncs ens posa 2 preguntes del capítol.. i ens posa el número 1 el numero 2, el 3...i el 4.. si la saps posa el 4 i si no la saps l´1 i així..i després quan acabem el tema un altre cop, doncs ens les torna a milllorar a veure si hem millorat o hem empitjorat o així..

27- E: ahh vale vale, ja ho entenc, està bé no? Vale i quines coses té en compte alhora d´avaluar?

D22 Doncs els exàmens, si ens portem bé..

28- E: això també ho compta?

Sí.. i

29- E: i com ho compta això si us porteu bé i això?

No ho sé..

30- E: vale.. i això ho ha dit a classe que comptava això en l´avaluació?

Font Sí va dir el comportament, la nota dels exàmens i dels treballs que ens fa.

31- E: vale..com estudies tu aquesta assignatura Josep?

C31 Doncs ens diu a vegades una setmana o.. 3 o 4 dies abans i jo cada nit a vegades estudio una mica..

32- E: us ho diu que hi ha examen 4 dies abans..?

Sí o una setmana a vegades.... i a vegades quan tinc temps doncs estudio dos cops al dia o un, o de vegades cap perquè no tinc temps... i... després l´últim dia estudio tot el rato que puc.

33- E: vale i com t´ho estudies això?

Primer les llegeixo i després tanco el llibre i em miro si ho sé. I sinó ho sé m´ho torno a mirar..

34- E: ahh vale tu llegeixes i després ho dius en veu alta?

Sí i amb el llibre tancat..

35- E: molt bé.. tots els exàmens que feu aquí l´institut són iguals?

No... perquè hi ha vegades que et posen 10 preguntes i a vegades te´n posen 20 o 17 o 5.. i així..

36- E: i com són així d´escriure, de creuetes..?

Moltes vegades d´escriure, quasi totes...

37- E: quin tipus t´agrada més tu d´examen?

B2 De creus..

38- E: perquè?

No ho sé, sembla que sigui més fàcil.. per exemple de català i castellà compta les faltes saps? I en canvi les creuetes no.

39- E: I per estudiar també és més fàcil?

Sí perquè allà només has de senyalar la paraula i el d´allò l´has d´apuntar tu..

40- E: Ja i el de Socials saps com són els exàmens?

D21 C. Socials ens posa l´últim que hem fet ens va posar 10 preguntes i les hem d´escriure en un foli i després l´última ens posa... ara no me´n recorda..no sé ell ens dóna les preguntes així apretades i després nosaltres l´agafem i la posem en un foli.

41- E: vale...i són totes d´escriure?

Sí.

42- E: vale en el pròxim examen de socials que penses que preguntarà?

D241 No ho sé perquè jo vaig faltar perquè estava malalt i ja han començat el tema i no sé de què anirà... va de la població això sí però no sé

43- E: i creus que aprovaràs aquesta assignatura?

D24 No sé això, no crec.. perquè la setmana que vaig faltar faiem un examen i no sé... es clar i després em posa que no he estudiat i no és això, perquè jo estava malalt..

44- E; ja i no saps si aprovaràs o no?

No.

45- E: bueno tu de quin grup ets Josep?

Jo del C.

46- E: què penses que és el teu grup millor pitjor que els altres?

No ho sé els que els altres no els he tractat.

47- E: i si per exemple et diguessin mira Josep et passem a un altre dels grups, t´agradaria o no!!

A321 No perquè aquí ja tinc els meus companys de sempre...

48- E: i si estiguessis en un dels altres grups penses que t´aniria millor les notes?

A4 No ho sé...

49- E: vale però ja estàs bé aquí no?

A31 Sí

50- E: els exàmens penses que són més difícils o fàcils que els altres grups?

A5 Iguals

51- E: són iguals a per tot? No els canvien?

No perquè a vegades fan primer una classe un i després l´altra. I nosaltres li preguntem als alumnes que ha sortit i surt lo mateix!! Estudiem només allò i surt lo mateix..

52- E: ahh així teniu avantatge els que sou a darrera, no?

Sí..

53- E: Molt bé Josep doncs moltes gràcies...

Josep.Alumne A33

54- E: Com t'ha anat el crèdit de socials?
Bé
55- E: has aprovat?
D243 No
56- E: i estàs content, enfadat o què?
Estic content perquè... si content perquè vaig estar malalt i no vaig poder fer l'examen..el dia de l'examen no vaig poder venir perquè estava a 38 de febre..
D244 **57- E:Ostres...**
I com que no vaig poder venir el mestre no me'l va fer i no vaig aprovar..
58- E: o sigui no has aprovat perquè no has fet l'examen?
Bueno he anat just no? Però suposo que també era per això..
59- E: vale però vas fer l'examen final o no?
No
60- E: i les altres notes com t'havien anat Josep?
No gaire bé..
61- E: ahhh punyetero? Si fos una assignatura que tu la poguessis escollir lliurement la tornaries a agafar o no?
No, socials ja m'han agardat..
62- E: vale..ahh en l'examen ... és clar no el vas fer per tant no saps si era fàcil difícil...
D233 no ho sé..
63- E: i el que entrava de tema?
Tampoc perquè no m'ho vaig mirar..
64- E: vale..i tampoc et vas preparar l'examen, ni vas estudiar..?
C32 No clar si al final no havia de fer l'examen?
65- E: Clar.. i tu et pensaves que aprovaries les socials?
D262 Sí
66- E: i no has aprovat?
No
67- E. I perquè et penses que és això?
D244 Perquè potser es que no vaig fer l'examen i no sé... perquè els deures els feia!
B2 **68- E: i què puntua, què és per a tu l'avaluació Josep? O sigui com avaluen els profes aquí a Roses?**
D22 No ho sé..l'examen, el comportament, i em sembla els treballs..
69- E: i els treballs també llavors fan un mix mix..
si ho ajunten i això..
70- E: clar.. com estudies tu les socials, com t'ho montes tu per estduiar?
C31 La lliçò me la llegeixo i després quan ja estic segur tamco el llibre i miro de de.. explicar-ho..
71- E: de dir-ho en veu alta..?
Si
72- E: vale i els exàmens quin prefereixes saps que hi han examen de creuetes, escrits...
De creuetes (*ben convençut?)*
B1 **73- E: i perquè t'agraden de creuetes?**
Sembla més fàcil.. clar perquè per exemple de català i castellà si! perquè així no compta les faltes!!
74- E: ahh clar! Es veritat. I estudies igual en totes les assignatures?

No

75- E: què depén de les assignatures, dels profes!!!

C33 Sí hi ha coses que cada setmana m´ho estudio però hi han altres que com que no m´agraden gens...

76- E: ja però per exemple les mates...?

no les mates estudio del llibre i d´algunes coses que hi ha a la llibreta però..

77- E: vale si un companay d´un altre curs et preguntés a veure!! Josep com ho haig de fer per aprovar les socials, quins consells li donaries?

C34 Estudiar.

78- E: com estudiar?

Doncs estudiar molt i fer això de llegir-ho i com ho tinguessis bé tancar i mirar-ho..

79- E. Vale.. en S. Et dona indicacions sobre com estudiar, millorar..

D233 No

80- E: t´ha explicat perquè havies suspès?

RESUM1 No no m´ho ha dit.

81- E: i si tu no estiguessis d´acord amb la nota, què faries?

B3 Si he suspès, doncs ja està..

82- E: no vas a parlar amb ell?

Si ell és que m´ha suspès per algo serà..

83- E. I per tant tu no vas a parlar?

No si vol algo ja m´ho dirà..

84- E: vale.. comentes amb els teus pares el que feu a socials?

D81 No

85- E: i la nota?

D82 Sí per força

86- E: algú t´ajuda a estudiar vas a clases particulars o així?

D9 No

87- E: t´ho fas tot solet?

Si

88- E: tu ets del 1c... com definiries el teu grup?

A2 Bé..dels millors perquè és l´únic que conec..clar les altres classes no sé com són..

89- E: i si ara et diguessin mira Josep pots canviar de grup?

A322 No aquí ja tinc els meus amics..

90- E: ja i penses que les coses t´anirien millor o pitjor que ara si estessis en un altre grup?

A4 Igual si perquè posen igual a tot, si les preguntes de socials les posen iguals al primer examen que l´últim saps? Tant és..

91- E: vale.. però tu en el 1C ja estàs a gust?

A31 Si pels meus amics..

92- E: molt bé Josep doncs gràcies pel teu temps...

Ivan. Alumne A41

E: presentació i salutació..

1- E. Quants anys tens Ivan?

02 12.

2- E: vale vius a prop de l´institut?

Sí força

3- E: aquí a Roses mateix?

Sí

4- E: és el primer curs que estàs aquí l´institut?

03 Sí

5- E: abans a quina escola anaves?

04 Als Grecs.

6- E:i penses que és molt diferent l´escola de l´institut?

05 Sí

7- E: perquè?

Perquè aquí tot és més gran hi han més persones hi han mestres diferents

8- E: perquè són diferents?

Perquè n´hi han molts més aquí. Allà en tenies un tot el dia i aquí en pots tenir 10 o 12.

9- E: i és molt més difícil això, penses?

De moment no

10- E: si ara et diguessin, mira Ivan torna a l´escola què diries?

06 No ja estic bé aquí.

11- E: vale.. què és el que t´agrada més d´aquí l´institut Ivan?

07 Socials

12- E: si de totes de totes?

Sí

13- E: vale i què és el que et va pitjor?

Plàstica, el dibuix.

14- E: ai!!! Ara a Socials, què esteu fent, què esteu estudiant?

01 Ara sí la població.

15- E: la població.... i què és el que t´interessa més, el que t´agrada més de socials?

El mestre

16- E: t´agrada? Perquè?

És bon mestre. No crida gaire i explica bé.

17- E: explica bé sí? És important això no?

Sí molt...

18- E: vale. I de contingut que és el que t´interessa més, de tema?

La densitat de població

19- E: Sí? Vale que feu a classe de socilas, com us ho monteu, entra en S. A classe i què feu?

01 Entra i tothom s´organitza i ell comença a explicar

20- E: no llegiu del llibre?

Sí també però explica molt més ell que del llibre.

21- E: vale i que feu vosaltres agafeu apunts?

Sí fem exercicis a la llibreta

22- E. Ahh vale ell ja porta exercicis i vosaltres els feu.

I de tant en tant també en el llibre en fem algun..

23- E: vale i ell quan llegiu us diu el que heu de subratllar i tot això..?

No

24- E: no diu el que és més important?

No

25- E: què penses que per a ell és més important?

C2 Que aprenem.

26- E: és més important això?

Sí

27- E: i de contingut allò que diguis això contínuament ho està repetint..

No que repeteixi molt no!!

28- E: tot li és important no per a ell?

Sí..

29- E: vale com ho fa en S. Per saber si aprens Ivan?

Suposo que amb els exàmens i l´actitud a classe.

D22 **30- E: l´actitud també?**

Sí

31- E: i què vol dir això?

Si estic atent, si parlem, si fem els exercicis..

32- E: i això ho compta penses?

Sí

33- E: i llavors corregiu a classe els deures i així o no?

Sí els deures sí!!

34- E: i us pregunta a classe?

O1 Si pregunta i de vegades posa nota. per exemple el trimestre passat estavem estudiant els continents, el mapa sortien i ell anava dient països i teníem que senyalar...

35- E: i això puntua, s´ho apunta?

Sí...

36- E: vale..tu que penses que té en compte ell per posar-te una nota final?

D22 Els exàmens, els deures i l´actitud, suposo.

37- E: aquestes 3 coses, ell us ho ha dit això?

Ell en particular no però els altres mestres si que ho diuen..

38- E: i ell no ho ha dit..

Sí els exàmens i l´actitud sí... però els exercicis no ho sé..

39- E: ja no ho ha dit a classe? I com ho saps que compta els exercicis,.. perquè s´ho apunta...?

Sí de tant en tant passa a mirar i suposo que després s´ho deu apuntar.

40- E: ja...com estudies tu aquesta assignatura com t´ho montes?

C31 Amb el llibre sempre..

41- E: i que fa us avisa molt aviat..

Sí 1 o 2 setmanes abans de l´examen..

42- E: i llavors tu estudies tot el llibre?

No la lliçò aquella que tocava

43- E: ahh i estudies tota la lliçò?

Lo més important.

44- E: el més important per a tu perquè ell no us ho ha dit, no m´has dit?

No el més important per a mi.

45- E: vale..però com ho fas?M´ho llegeixo i després els hi dic als meus pares que em preguntin coses

46- E: vale... i llegim ja et queda?

Sí

47- E: perfecte!!! Tots els exàmens que feu aquí a l´institut son iguals Ivan?

No

48- E; en què són diferents?

En plàstica no hi ha exàmens. En gimnàs fem examen però correm... o sigui tot és diferent...

49- E: clar i el de socials com és te´n recordes?

021 Sí fica mapes, gràfiques i preguntes..

50- E: què són d´escriure o de fletxetes..

D´escriure, d´escriure..

51- E: vale i si ara et diguessin, digue´m quin tipus d´examen t´agrada més que a partir d´ara te´l posarem així, quin triaries?

B2 Escriure, me´n recordaria més d´escriure

52- E: no t´agraden els de creuetes!!

No perquè no me´n recordaria..

53- E: t´agrada més escriure... vale en el pròxim examen de socials... què penses que pot preguntar en S.?

0231 Quants habitatants hi ha a Europa.. la densitat de població..

54- E: com ho saps?

Font Perquè ara ho estem estudiant..

55- E: i penses que és més important?

Sí..

56- E: creus qua aprovaràs Ivan Socials?

024 Sí

57- E:Perquè ho creus?

0245 De moment de tot he tret excel.lents.

58- E: molt bé felicitats!!!

Gràcies.

59- E: tu de quin grup ets Ivan?

1D

60- E: i penses que aquest grup és el millor, pitjor...

A2 Millor

61- E:millor?

Per a mi sí..

62- E: si ara et diguessin mira en passem a un altre grup, què diries?

A321 No ja estic bé aquí tinc els meus amics i ens ho passem molt bé a classe

63- E: sí...? però bé no?

Sí

64- E: i penses que els exàmens del altres grup són més fàcils o difícils que el 1D?

A5 Iguals

65- E: Són iguals els exàmens?

Sí hi ha vegades que canvien però...

66- E: perquè com ho saps?

De vegades ens diem el que ha sortit a l´examen i ens trobem lo mateix..

67- E: Comproveu que surt exactament el mateix..

Sí

68- E: molt bé Ivan doncs moltíssimes gràcies per la teva informació i...

Ivan A41

69- E: Com t´ha anat el crèdit de socials?
Bé..
70- E: sí? Què has tret?
0243 Un excel.elnt.
71- E. Felicitats! Estàs content?
Síi
72- E: vale i si fos una assignatura optativa, o sigui que tu la poguessis escollir lliurement, l´agafaries?
Sí
73- E: la tornaries a agafar?
Si
74- E. Vale el que et va demanar en l´últim examen de socials era el que tu t´esperaves o hi havia quelcom de sorpresa? → 0233
0232 No era facilet...no hi havia res de complicat...
75- E: vale quan vas sortir de l´examen quina nota et pensaves que treuries?
0243 Un 8 o un 9.
76- E: i què has tret exacte?
Un 10.
77- E: molt bé no? Felicitats!!!Quina canya Ivan. La informmació que us va donar en S. Abans de fer l´examen, quina era, te´n recordes?
0251 No no me´n recordo gaire..
78- E: però penses que amb la informació que us va donar n´hi havia prou per aprovar l´examen?
0252 No ja estava bé...ell ja ho explica tot bé..
79- E: vale.. com et vas preparar l´examen, com el vas estudiar?
Primer m´ho estudio i després els meus pares m´ho pregunten a mi.
C32 **80- E: i com estudies, com ho fas?**
A la meva habitació en l´escriptori.. m´ho miro i després ho escric en un full
81- E. El que està subratllat o com va això?
No, el que crec que és més important jo.
82- E: vale per tant tu agafes del llibre t´ho llegeixes, i aquesta és la manera, penses?
Sí així ho faig jo i em va molt bé..
83- E: perquè estudies igual totes les assignatures Ivan o no?
C33 No.. en mates envés de fer això, faig les operacions que jo crec importants...
84- E: què estudies diferent per professors o per assignatures?
Pels professors i més a més per assignatures, perquè aquestes són diferents, m'hi han més de memoritzar i les altres més d´entendre.
85- E: ja i pels professors?
Perquè cadascú fa un examen diferent i et diu coses diferents, per exemple la de mates ja et diu les preguntes però amb numeros diferents, però has de fer el mateix procés..
86- E: ja..fes una definició d´avaluació... en aquí l´institut de Roses com s´avalua?
No ho sé gairebé..
87- E: què hi sumen, o compten?
B1 Els exàmens, deures i a classe com ens portem..
88- E: i després fan un mixt..
sí i després ho divideixen, sí però l´examen i el treballs són els que compten més.
89- E: sí són els que tenen més pes?

I tant..

90- E. Vale si ara tornessis a fer l´examen de socials com te´l prepararies?

Igual..

91- E. T´ha funcionat molt bé no?

Sí

92- E. Vale i si un company et digués a veure Ivan com ho puc fer per aprovar les socials, quins consells li donaries?

C34 Estudiar molt

93- E: com?

Li preguntaria com estudia ell, perquè cada un ho fa com li va més bé, i si cas l´ajudaria..

94- E: vale. En S. Us dóna indicacions sobre com millorar, estudiar..

A253 No, diu les coses més importants però no gaire res.

95- E: vale i t´ha explicat perquè has tret aquest excel.lent?

Resum4 No però jo sé que totes les respostes estaven bé, perquè ens va deixar mirar un rato l´examen..

96- E: si no estàs d´acord amb una nota normalment que fas Ivan?

B3 L´últim treball que vam fer en S. Me´l va deixar repetir.

97- E: i si no estàs d´acord que dius no no aquí no pot ser hauria d´haver tret més nota!!

Doncs en el pròxim examen hauria d´estudiar més..

98- E: i no t´aniries a queixar?

No si ell creu que és just!!

99- E: doncs ja està.. comentes amb els teus pares el que feu a socials Ivan?

C81 Si

100- E: i la nota?

C82 Si també els hi dic i estan contents!!

101- E: home tu diràs...et van molt bé totes les notes?

Sí

102- E: perfecte!! Algú t´ajuda a estudiar?

C9 Els meus pares..

103- E: en quin sentit t´ajuden?

Em fan preguntes quan tinc els exàmens.

104- E: perquè classes particulars i això?

No mai..

105- E: vale tu ets del primer:::

D

106- E. Com definiries el teu grup?

A2 El millor de tots..

107- E: perquè?

Perquè hi han molts amics meus..i és divertit

108- E: vale.. si ara et diguessin per canviar en un altre grup, ho acceptaries?

A322 No.. que va!!!

109- E: vale feu treballs junts, en grup o quedeu per estudiar..

Si sovint ho fem així estudiem més i ens ho passem bé..

110- E: vale.. penses que les coses en un altre grup, t´anirien millor o pitjor?

A4 Suposo que diferent, pitjor suposo perquè no tindria els amics que tinc ara

111- E: ja no estaries tant a gust no?

A31 No és clar si no conegués a ningú i no tenir cap amic..

112- E: Ivan rei doncs ja està....

Lua. Alumna A42

1- E: presentació i salutació.
2- E: quants anys tens?
02 12.
3- E: vale vius a prop d´aquí l´institut?
No a Vilajuïga.
4- E: ahh vale i abans a quina escola anaves?
04 A Vilajuïga.
5- E: a Vilajuïga, vale, creus que és molt diferent l´escola de l´institut?
05 Molt
6- E: perquè és diferent?
Perquè allà erem molt ben educats, ens portàvem molt bé no feiem gaire res... en canvi aquí molts d´exàmens
7- E: és diferent no? Però si ara et diguessin mira Lua torna a l´escola, hi tornaries?
Sí
8- E: tornaries a l´escola no t´agrada gaire l´institut?
06 És que aquí és molt dificil no estic acostumada a això tant..
9- E: són durs no... i què és el que t´agrada més d´aquí l´institut Lua?
07 1 hi ha molt bona gent que es porta molt bé..
10- E: si! hi ha bona gent? i de les classes quina t´agrada més?
072 Mnnn naturals
11- E: i la que et costa més Lua?
Matemàtiques.
12- E: mates com tots ehhh? Bueno... ara centrant-nos una mica en Socials, què esteu estudiant ara en Socials?
c1 Ara estem estudiant lo de la densitat
13- E: la densitat esteu estudiant.. vale, I què és el que t´interessa més de socials?
Res-.
14- E: vale res... i què feu a classe de socials, com us ho monteu? Entra el profe a classe i què feu..
01 Doncs llegir i ens pregunta alguna cosa.. tenim un llibre d´activitats i fem exercicis d´allà..
15- E: vale i llavors llegiu del llibre i....
No primer llegim i després explica..
16- E: I us ho diu que heu de subratllar el que és més important...
No.
17- E: no us ho diu, vale...ehhh i de tot el que feu a Socials que penses que és més important per en S?
c2 No ho sé...
18- E: no hi ha res que us matxaqui allò més?
No ho sé
19- E: no no ho sé..i ell tampoc us ho diu això.. es més important!!!
Es que ara mateix no me´n recordo..
20- E: no et preocupis.. com ho fa en S. Per saber si aprens socials?
Corregim els deures.. a vegades passa i ens ho mira si ho hem fet bé..
21- E: i fa alguna cosa més... pregunta a classe?

Si ens passa però a vegades no passa i ens pregunta.

22- E: vale quines coses té més en compte alhora d´avaluar-te és a dir, que et diu mira Lua al final has tret tal nota de socials... què creus que hi suma?

022 Jo crec que avalua molt els treballs.

23- E: els treballs?

Sí em sembla que sí..

24- E: i què més hi pot sumar a la nota?

Suposo que l´actitud a classe...

25- E: No us ho ha dit ell això?

Ho tenia apuntat en un llibre a principi de curs, a la tutoria ens ho va fer apuntar..

26- E: ahh i ho posava?

Si però ara no me´n recordo 025 1

27- E: i què posava el %?

No deia jo avaluo, tinc en copte això això.. m´agrada que sigueu així així...

28- E: vale, vale..com estudies tu aquesta assignatura Lua? Com t´ho montes per estudiar socials, què fas?

(Silenci..) doncs llegeixo i estudio i el que és més important m´ho empollo

29-E: T´ho empolles?

031 Sí miro que sí perquè com que em costa una mica d´explicar doncs si ho poso com el llibre segur que estarà bé...

30- E: vale, així vas segura... vale.. així tu tens uns apunts i el llibre i després tu d´on estudies dels apunts o del llibre?

Del llibre

31- E: i els apunts?

No es que no escrivim gaire, solament llegir...

32- E: perquè en S-. Quan hi ha examen quan us avisa, en quin temps abans?

2 setmanes abans.

33- E: i llavors us diu el que heu d´estudiar o heu d´estudiar-ho tot?

No a vegades diu elq ue hem d´estudiar. Sortirà això, sortirà l´esquema del que sigui i més o menos ens ho diu...

34- E: vale tots els exàmens que feu aquí l´institut són iguals?

En quin sentit?

35- E: en el sentit que n´hi han de creuetes, de complementar, d´escriure...

Tots són iguals hi han preguntes i s´han de contestar.

36- E: per exemple el de socials com és Lua te´n recordes..

021 l´últim que vam fer sortien gràfiques, l´altre eren mapes..

37- E: vale i són d´escriure també?

Sí també i fletxes.. hi ha una mica de tot depèn..

38- E: ahh vale diferents preguntes hi ha moltes preguntes o no?

10, bueno a l´últim n´hi havien més, 8 a b c i 2 gràfics.

39- E: deu no dó no? En el pòxim examen que feu de socials, que penses que preguntarà en Salvi l´has clitxat allò de dir aquest va per aquí!!!!

0231 Ni idea.

40- E: vale creus que aprovaràs Lua Socials?

0241 Suposo.

41- E: perquè?

0245 Perquè en el trimestre passat anava una mica pitjor i vaig aprovar amb un sufi, suposo que...

42- E: que aquest trimestre també aprovaràs, no? Vale de quin grup ets tu Lua?
De 1D
43- E: què penses que aquest grup és el millor, pitjor..
Jo estic bé en allà, perquè per exemple el B a vegades vas allà i no et pots concentrar perquè criden molt i puaff són..
44- E: I què penses que és el millor, pitjor..
A2 està bé.
45- E: I si ara et diguessin mira Lua pots canviar-te a un altre grup, ho faries?
Sí
A321 **46- E: a quin grup?**
El 1c perquè són clar tots els que venien l´any passat a Vilajuïga.
47- E: i penses que t´aniria millor o pitjor en el 1C?
A4 Seria pitjor
48- E: pitjor.. perquè?
Perquè allà no estaria per la feina, xerraria més perquè conec a més gent..
49- E: si això si que és veritat... creus que els exàmens dels altres grups són més fàcils o difícils?
A5 Em sembla que són iguals.
50- E: com ho saps que són iguals?
Perquè si preguntes als del A bo c què surt, doncs més o menys t´ho diuen i són iguals que els nostres..
51- E: molt bé Lua reina, doncs jo ja estic....

Lua A42

52- E: Lua, com t´ha anat el crèdit de socials?
Bé força bé.
53- E: què has tret?
0243 Un bé.
54- E: molt bé no? Estàs contenta?
Sí (cara estranya!!)
55- E: o penses que podries treure millor nota?
Home jo crec que podria anar millor però.. poc a poc..
56- E: si si felicitats, si fos una assignatura que la poguessis escollir així lliurement la tornaries a agafar?
No. Les socials no
57- E: vale el que et va demanar a l´últim examen era el que tu t´esperaves?
0232 No me´n recordo ara..
58- E: era més difícil fàcil..
0233 a mi es el que em va anar millor vaig treure un 7 i mig!!
59- E: un set i pico de l´examen i la nota final t´ha quedat un bé.
Sí
60-E: i no recordes si era més fàcil difícil..
home com tots no? Però es clar si no estudies... si no estudio no aprovo..
61- E: ja i quina informació us va donar en S. Abans de fer l´examen?
0251 Va fer unes preguntes, com cal estudiar i unes preguntes que calia respondre a casa i si les contestavem era el que més o menys sortiria a l´examen..
62- E. Ahh si? Molt bé no? I us va posar com cal estudiar?
Si allò de fer un requadre i resums..
63- E: vale penses que amb aquesta informació n´hi havia prou per aprovar l´examen o cal que digués algo més?
0252 Home ja estava bé..ojalá digués les preguntes exactes d´examens però clar això..
64- E. Ja perquè com et vas preparar l´examen Lua?
C32 Primer vaig subratllar les respostes del tema i després vaig estudiar allò..
65- E. Vale i que fas te les llegeixes,,
me les llegeixo i després la meva germana o així m´ho pregunta i jo dic la resposta ..
66- E: vale estudies diferent depèn de les assignatures o sempre estudies igual?
Igual
67- E: si sempre fas les preguntes i tal?
C33 No si no hi han les preguntes doncs jo llegeixo... perquè de meòria no se me queda!
68- E: perquè estudieu diferent en funció de les assignatures, depèn del profes...
No ho sé..
69- E. Per exemple en mates!!
Jo es que mates no hi ha maneres..
70- E: no te mola no?
No les odio i no puc estudiar-les de cap manera.
71- E: ja, fes-me una definició de què és l´avaluació, o sigui aquí l´institut de Roses com avaluen els profes?
B1 Doncs els exàmens, els negatius..
72- E: negatius?
Quan no fas els deures et posen negatiu
73- E. Ahh vale i això també compta els deures..
I si fem algun treball o així,

D22

74- E. Però el que compta més?
Els exàmens clar!!
75- E: perquè quants exàmens heu fet de socials en total?
No ho sé, cinc o així..
76- E: i després fan mitja...no poder?
Si la nota mitja i després els positius i negatius que tenim i tot.,.
77- E: ja com t´agradaria que t´avaluessin a tu Lua, a partir de què?
B2 El comportament, perquè jo d´estudiar no sóc gaire, però em porto força bé, xerro una mica però..
78- E: ja i el tipus d´examen quin t´agrada més, el de creuetes..
M´és igual
79- E: vale en el moment de sortir de l´examen quina nota et pensaves que treuries?
0242 No ho sé jo sabia que més o menys l´aprovaria..
80- E: i has tret un 7..
Un set i algo,
81- E: una mica més del que et pensaves ehh? Si ara tornessis a fer l´examen com te´l prepararies?
Igual poder m´ho llegiria més vegades..
82- E: vale i si un company et digués mira Lua com ho haig de fer per aprovar les socials, què li diries?
C34 No ho sé.. que s´ho llegeixi i que faci pues un esquema o algo..
83- E: vale en S. Us dóna indicacions sobre com millorar, estudiar!!!
0253 Ell diu que ens ho llegim ell a vegades ens fa preguntes sobre el tema i nosaltres hem de llegir i ell fa les preguntes i noslatres hem de contestar!1
84- E: vale i t´ha explicat perquè t´ha quedat un bé?
Result4 No això no.
85- E: vale si no estàs d´acord amb una nota, què faries?
Home si jo crec que no estic d´acord... mira hi ha una vegada que una va treure un 2 i
B3 pico de nota mitja i jo un tres coma algo.. i a ella la va aprovar i a mi no!! I jo li vaig dir al meu tutor i va parlar amb en Martí i em va aprovar..
86- E: o sigui que et vas anar a queixar no?
Clar home si no m´aprova amb un 3´9 ho entenc perquè falta molt per 5 però que aprovi a l´altra amb menos nota i jo no!!!
87- E: clar clar..comentes amb els teus pares el que estudies a socials?
081 No
88- E: i les notes?
082 Si les aprovo sí però si suspenc...
89- E: no les amagues de moment?
Si tot el que puc..
90- E: vale.. algú t´ajuda a estudiar?
09 No
91- E: i va a classes i així?
No
92- E: i els pares?
No perquè estant a Suïssa
93- E: i tu que estàs amb la teva germana?
Si amb les meves germanes grans
94- E: vale, el teu grup és Lua, primer?
D

95- E: com el definiries aquest grup?

A2 Està bé, perquè els profes ens diuen que és un dels grups que millor està..perquè els altres tela!!

96- E: si? Què vols dir tela?

Perquè amb els professors es passen molt, per exemple el de castellà és molt bo no? I quan bé tots es passen molt amb ell..

97- E: i en canvi el vostre grup més bé no?

Jo crec que sí.

98- E: vale si ara et diguessin mira Lua si vols et pots canviar de grup, ho faries?

A322 Ja estic bé aquí, no canviaria!1

99- E: i penses que els coses t´anirien millor o pitjor del que et va ara?

A4 Depèn de quin grup

100- E: de què depèn?

Perquè si algu com aquests que et dic que es passen molt ja també em passaria molt. Sóc una persona que si tots estan tranquils molt bé jo també però si tots s´esveren....aleshores poder m´aniria pitjor..

101- E: ja t´apuntes a la juerga no?

Sí

102- E: i en canvi aquí esteu més tranquils...quedeu per fer treballs o estudiar junts amb els del primer D o no?

No perquè el meu grup hi ha gent de Palau, de Roses, de Vilajuïga..

103- E: de diferents llocs?

Sí.

104- E: clar és difícil per quedar ehh? Vale Lua doncs ja està moltes gràcies...

Javi Alumne A43.

1- E: què et diuen Javi o Xavi?
Javi
2- e: Doncs jo també et diré Jave vale?
Sí.
3- E: **presentació i salutació.**
4- E. Quants anys tens?
02 12 ara diumenge en faré 13.
5- E: felicitats!!! Ja has demanat el que vols que te regalin o no
Clar
6- E: així m´agrada felicitats!! Vius a prop d´aquí l´institut Javi?
Si a C/ mADRID.
7- E: Vale es aquí a Roses, no?
Sí...
8- E: és el primer any que estàs aquí l´institut?
03 Si
9- i abans a quina escola anaves?
04 Al Vicens Vives.
10- què t´agrada més l´escola o l´institut?
05 Igual, allà faig igual que aquí.
11- l mateix..
sí el que passa que aqui es canvia de mestre i allà no allà només el de gimnàstica i el de música i ja està.
12- lar i en canvi aquí són molts... vale i si ara haguessis de tornar a l´escola hi tornaries o no?
06 No, m´agrada més aquí perquè és més gran hi ha més gent i tal..
13- s més diver però és més dificil o no?
Sí.. a vegades sí.
14- ale què és el que t´agrada més d´aquí l´institut Javi?
07 El pati
15- erquè que feu al pati?
Sempre estem jugant al pilla pilla
16- de totes les classes quina t´agrada més?
072 (Silenci llarg) gimnàstica.
17- i i la que et va pitjor?
Plàstica.
18- BUeno!!! I ara a socials que esteu estudiant Javi?
01 La pesta negra i això..
19- ixò esteu estudiant i t´agrada?
Sí!!!
20- E: i de tot el que heu fet a socials que és el que t´ha interessat més?
El que estem fent ara...això de la pesta negra...
21- E: vale com us ho monteu les classes de socials, en S. Quan arriba a classe que fa?
01 Primer ordena les taules, posa allò dels llibres... i després fem el llibre d´activiatts i això..
22- E: vale... i de tot el que feu a socials què penses que per a ell és més important?

C2

(Silenci llarg...) no ho sé, ni idea...no ho ha dit..

23- E: com ho fa en S. Per saber si aprens?

Et fa repetir moltes vegades això... a vegades tenim un mapa i diu tu digues tots els noms i fins que no ho sàpiga tot doncs no el deixa!! I després a l´última hora diu tu que no ho sabies tot, anem a veure si ara te´n recordes...

24- E: i va preguntant a classe doncs?

Sí

25- E: i quIna et diu mira Javi tens aquesta nota final de socials, què penses que hi suma en aquesta nota?

D22 ElS exàmens primer de tot i el comportament.

26- E: si com ho compta això?

Pues sí tens un 10 a l´examen si et portes mal doncs un 8 o un 9.

27- E: et baixa?'

Sí i si et posa punts negatius pues...al revés...

28- E: per tant la nota d´Exàmen i el comportament i algo més hi suma?

No me´n recordo..

29- E: perquè ell ho diu?

Algunes vegades quan el fa emfadar algu diu tindràs un 10 doncs et posaré un 8.

30- E: vale perfecte!! Com estudies tu aquesta assignatura Javi, com t´ho montes això?

A vegades a casa quan obro el llibre, però quan hi ha examen ehhh!! Quan no....abans d´arribar a l´institut m´ho miro una mica..

C31 **31- E: i estudies del llibre o les activitats...**

del llibre i de al llibreta

32- E: i t´ho estudies tot? D251

No en S. Ja va dir això sortirà i això també.. pues nosaltres ens ho llegim el que sortirà..

33- E. Ahh ell diu el que sortirà?

Clar... i després la resposta doncs te la llegeixes moltes vegades perquè te´n recordis...

34- E: vale tots els exàmens que feu aquí l´institut són iguals o no?

No

35- E: són diferents en què?

Alguns són molt difícils, molt fàcils..

B2 **36- E. I si ara a tu et deixessim escollir un tipus d´examen.. quin triaries el de posar creuetes, o el d´escriure...**

el de posar creuetes..

37- E: perquè?

Perquè no he d´escriure tant..

38- E: ahh no t´agrada escriure!!! Com és l´examen de socials explicam´ho.

D21 Doncs et posa que és la pesta negra, que és tot....

39- E: i tu has d´escriure o posar creuetes?

Aquí escriure!!

40- E: i són moltes preguntes?

L´altra dia 10 o així

41- E:Deu ni dó no?

Si ell ens donava una altra fulla hi havies d´escriure un 1... un 2 i així fins a 10.

42- E: ahh vale ja t´entenc... i en el proxim examen de socials que penses que pot preguntar?

D231 No ho sé...

43- E: creus que aprovaràs SociaLS?

024 NO

44- e: Perquè no ho creus?

0244 No ho sé..

45- E: perquè no estudies potser?

No

46- E: doncs vinga apretar per treure-ho tot...

Si pero a veces te aburres ahí

47- E. Perquè?

No sé porque siempre com los mismos maestros alguna vez te tienes que aburrir no? I siempre te dicen,....si no estudias te castigaran...y no seras nada en la vida... i "jodé.."

48- E: si això et diuen? No t´ho creguis tu pots arribar a ser molt a la vida no?

Sí mi padres tampoco tenia estudios y tenia un buen trabajo de paleta y eso...

49- E: ho veus home!"!!!ja te´n sortiràs...si quieres, puedes, tu puedes.....

E: tu de quin grup ets Javi?

Jo del 1D

50- e: Creus que és el millor o el pitjor?

A2 Per a mi el millor porqué conozco toda la genete del año pasado.

51- E: vale si t´haguessin de canviar en un altre grup voldries o no?

A321 No

52- E: no voldries... què creus que t´aniria millor o pitjor si estiguesis en un altre grup?

A9 Pitjor o millor perquè no coneixeria a gent i no parlaria amb ningú.

53- E: ahhh i aquí parles molt poder?

Clar tinc molts amics aquí..

54- E: vale i creus que els exàmens dels altres grups són més fàcils o més difícils?

Iguals perquè en S. Posa un examen en el 1b i igual en el 1A.

A5 **55- E: Com ho saps?**

Pues porqué algunos compañeros de los otros grupos pues nos dice lo que hay..las preguntas y todo. I luego te haces las chuletas...y si no te pillan bien.....

56- E: Molt bé Javi moltes gràcies...

Javi. Alumne A43

57- E: Com t´ha anat el crèdit de socials?
Ya te lo puedes imaginar, como todos, que va a ser!!
58- E: què has tret?
0243 He suspès.
59- E: perquè?
0244 No lo sé...ni me importa!!!
60- E: ja i si fos una assignatura lliure, que tu poguesis triar, la tornaries a agafar?
No yo si pudiera no estraía quí e el instituto, quiero ir a trabajar pero no me dejan dicen que soy pequeño aun..
61- E: sí home ja tens temps de treballar. Hauries de mirar d´aguantar uns anyets més i fer el que puguis..?
Sí pero no sé si aguantaré, los maestros me tienen frito...esto es muy aburrido y siempre
0245 recibo gritos y castigos y así..
62- E. Ja no t´agrada gens no? I ho has explicat a algú?
Sí pero passan de mi...los maestros...
63- E. Ja.....hauries de mirar de parlar sèriament amb ells i explicar-los el que et passa i a veure que es pot fer...
Sí ja lo volveré a intentar...
64- E: sí home... a veure 4 preguntetes de Socials i te´n vas una altra vegada al pati vale Javi?
Vale..
65- E: a veure...el que et van demanar a l´últim examen de socials era el que tu t´esperaves?
0232 Es que no estudié...y no sabia nada..
66- E. I no et sonava res delq ue havieu fet a clase?
No no me acordaba de nada.
67- E: que vas veure que era difícil ja d´entrada?
0233 Sí siempre los pone muy dificiles.
68- E: bueno!! Com vas sortir de l´examen ja t´imaginaves la nota doncs?
0242 Sí un donut.
69- E: I què vas treure?
Un donut.
70- E: mnnn un donut? Ben rodó!!! Quina informació us va donar en S. Abans de fer l´examen?
A veces el dice que saldrá algunas cosas y que tenemos que estudiar y siempre sale casi
0251 todo..
71- E: ja per tant penses que caldria que en S. Digués alguna cosa més perquè la gent pogués aprovar?
0252 Sí..el examen..pero claro eso seguro que no lo hará, no es tonto no!!
72- E: no ehhh!!! perquè com et vas preparar l´examen, com vas estudiar?
Me lo leí un poco porqué siempre nos deja un ratito antes del examen pero nada...solo leer y a mi no me queda....
73- E: ja és difícil ehh?
Sí, bueno para algunos no...se lo leen y ya lo saben enseguida pero yo no!!
74- E: ja i què és per a tu l´avaluació Javi aquí a l´institut de Roses el profes com avaluen?
B1 Los examenes, las notas y el comportamiento que tienes, y si no le caes bien al profesor pues ya está siempre te suspenden..

75- E: sí això creus si no els caus bé?

Sí porqué a mi siempre me dicen que soy una calamidad y que no me porto bien y siempre me suspenden..

76- E: sí segur, vols dir que no és perquè no estudies?

Algun dia si he estudiado y nada, siempre igual, así que mira...no estudio y mejor, será lo mismo que si estudio...

77- E: no home no?? Ho has d´intentar, anar a totes!!! Perquè a veure com t´agradaria que t´avaluesssin?

No lo sé....

78- E: Perquè per exemple triar per triar d´examen quin prefereixes?

Ahh el de creuetes, porqué no tengo que escribir tanto.

79- E: Sí?

Si solo pones una cruz ahí donde te parezca y ja está..!!!

80- E: vale i si un company et demanés a veure Javi, com ho haig de fer per aprovar les socials què li diries tu?

Jo nada porqué como yo no apruebo..que le pregunte a otro que apruebe...

81- E: en S. Et dóna indicacions sobre com has d´estudiar, millorar..?

No a mi me tiene manía y me parece que ya pasa de mi y yo de él claro... ya no me dice nada..

82- E: ja i tampoc t´ha dit o t´ha explicat perquè has tret un insu..

No ni me importa!!!

83- E: ya....si no estàs d´acord amb la nota que que faries?

Nada si igualmente sé que estoy suspendido

84- E: no t´aniries a queixar?

No ya paso.....de los maestros...

85- E: vols dir que aquesta és la millor solució?

Calro si ellos pasan de mi? Jo lo mismo.....

86- E: ja....vale comentes amb els teus pares el que estudieu a socials?

No

87- E: I la nota?

Tampoco

88- E: Algú t´ajuda a estudiar?

No

89- E: vale classes particulars o així no hi vas?

No

90- E: ahh vale!! Tu ets del primer?

D

91- E: com definiries el teu grup Javi?

Para mi el mejor porqué tengo buenos amigos aquí..

92- E: i si ara et diguessin mira Javi pots canviar en un altre grup, o faries o no?

No yo quiero irme del instituto..o sea que no quiero hacer ningun cambio de grupo..

93- E. Ja però si poguessis?

No al que estoy ahora o nada!!

94- E: I si estiguessis en un altre classe penses que les coses t´anirien millor o pitjor?

Igual porqué hay los mismos maestros y todo es igual...se tiene que estudiar igual..

95- E: ja!!! Feu treballs junts, o estudieu junts o així?

No yo no hago trabajos..

96- E: ja!!! Javi moltes moltes i moltes gràcies...per parlar amb mi..i hauries d´intentar d´explicar que es el que et passa.....

Ester. Alumna A51

E: presentació i salutació

1- E: quants anys tens?

02 13.

2- E. Vius a prop d´aquí l´institut?

Home molt a prop no. Cap al mar.

3- E: però ets d´aquí Roses mateix?

Sí

4- E: vale és el primer any que estàs aquí l´institut?

03 Si.

5- E: vale a quina escola anaves abans?

04 Al Narcís Monturiol.

6- E. I penses que és molt diferent l´escola de l´institut?

05 Bastant perquè allà a l´escola no hi havia tants d´alumnes i erem els més grans, i ara em passat del més grans als més petits i clar és diferent no? També que hi ha molts alumnes i a vegades no estant tant per a nosaltres..

7- E;: ja si haguessis de tornar a l´escola hi tornaries?

06 SÍ!! En cantada

8- E: però pel fet de la gent no?

Sí perquè l´institut està molt bé i els professors també..però clar abans en teniem un per tot i en canvi aquí per cada ssignatura n´hi ha un de diferent..

9- E: o consideres més dur, fort?

Perquè tothom abans amb els deures ens espantàven, ens deia que tot era més difícil que els exàmens ufff i són més o menys...

10- E: vale... què és el que t´agrada més d´aquí l´institut?

071 No ho sé... els professors que són molt agradables no?

11- E:ohh que bé..

I després també no ho sé... que hi ha per exemple aules per tecnologia, laboratori coses així...tens de tot..

12- E: i de totes les classes quina t´agrada més?

072 No ho sé socials, català i plàstica.

13- E: i quina és la que et costa més?

Matemàtiques

14- E: uii com tots plegats... llavors ara en Socials que esteu estudiant a socials?

c1 Ara la població i el territori.

15- E: vale que es el que t´agrada més de socials?

Bueno la història i el que més m´agrada és el relleu..m´agrada això de fer mapes i així..

16- E: i com us ho monteu les classes de socials, en S. Arriba a classe i què feu?

Molts dies és diferent perquè arribem i a vegades comencem a llegir la lliçò i explica i si no ho entenem fem preguntes i a vegades fem exercicis i ens deixa temps per estudiar

p1 sempre i a la llibreta anem contestant les preguntes que ell posa a la pissarra, i després ho corregim al cap d´una estona.. i al llibre hi han activitats que també de vegades les fem i a vegades mirem pel.licules...

17- E: ahh feu moltes coses no? I després ell quan llegiu el llibre diu el més important i ho marqueu o no?

No això ho fem nosaltres més o menys

18- E: el que vosaltres considereu més important? Cada un el seu no?

025 1

Bueno sí més o menys ell es diu que a l´examen això no val la pensa, t´ho llegeixes i prou i en canvi altres coses diu sí això estudieu.

19- E: vale i de tot el que feu a socials que penses que per en Salvi és més important?

C 2 No ho sé.. una sí a tot, vol que ho aprenguem tot, ell ho considera tot important.

20- E: tot important. I Com ho fa en S. per saber si aprens?

Amb els exàmens sobretot, per exemple jo llegeixo un paragraf i em pregunta a mi o a un altre persona que considera que explica allò o et fa preguntes sobre allò i veu si ho hem entès i tal..

21- E: vale pregunta a classe nO?

Sí sí que pregunta.. a alguns quants,,

22- E: i quan et diuen mira Ester tens aquesta nota final de socials, què hi penses que hi suma, que hi compta?

022 L´examen, el comportament a classe sobretot i fer els deures o no, també..

23- E: i el comportament a classe què vol dir?

L´actitud si et portes bé o no.

24- E: vale..com estudies tu aquesta assignatura Ester?

Vaig resums i jo mateixa, obro el llibre agafo un full i ho vaig apuntant així amb un llapis tot l´important no? I després m´ho llegeixo, m´ho tapo el llibre i m´ho torno a repetir jo mateixa. Els mapes igual ho estudio primer i després en un altre full doncs els dibuixo i jo mateixa...

C3 1

25- E: i què estudies abans de l´examen?

2 o 3 dies abans.

26- E: vale perfecte!! Tots els exàmens que feu aquí l´institut son iguals?

No, de vegades posen 15 preguntes 10...

27- E: el de socials com són per exemple..

021 de 10 perpo aquest últim va ser de 15. Les més importants n´hi havien de més llargues i de més curtetes per exemple explicar com es diu això... o

28- E: vale i quin tipus d´examen t´agrada més a tu de fer?

B2 No ho sé completar estar bé perquè només és una paraula i ja està... explicar també..

29- E: t´agrada escriure, més que posar creuetes..??

Sí bueno creuetes mai saps si és la bona o no de vegades pots fallar..

30- E. Vale el pròxim examen de socials que penses que pot preguntar?

0231 Home les àrees poblades d´Europa, les menys poblades, les ciutats amb més gent, la densitat..

31- E; com ho saps que preguntarà això?

RAI Perquè ara estem estudiant això i ja fa bastant de dies i més o menys això és més important.

32- E: vale la cosa va per aquí no? Vale.. fas el mateix per preparar-te tots els exàmens?

C33 Home més o menys per exemple mates no però més o menys sí, fem resums...

33- E: vale creus que aprovaràs socials?

0241 Crec que sí.

34- E: com ho saps?

0244 Perquè em porto bastant bé i faig els deures i els exàmens de moment els he aprovat tots..

35- E: sí ets bon nena!!

Sí,,,,

36- E: tu ets del 1?

E

37- E: i de tots els grup que hi han com creus que és el teu?

A2 A mi és el que més m´agrada.

38- E: el millor?

Per a mi és el millor.

39- E: i si t´haguessin de canviar en un altre grup, què hi diries?

A321 No que no vull canviar.

40- E:i penses que si estiguesis en una altre grup t´aniria millor o pitjor del que et va ara?

A4 Home no ho sé no ho he aprovat però a mi ja em va bé així.

41- E. Vale creus que esl exàmens son més fàcils o més difícils en els altres grups?

A5 És que em sembla que tots són iguals ehh!!! Menys algun professor que els canvia... o per exemple explica el tema polar i això i si coincidim amb un altre grup les canvia una mica perquè sinó les podriem xivar!! Però més o menys són les mateixes....

42- E: molt bé Ester moltíssimes gracies...

Ester Alumna A51

43- E: Ester, com t´ha anat el crèdit de socials?
Molt bé.
44- E: sí que has tret?
0243 Excel.lent.
45- E: molt bé felicitats, estàs contenta?
Sí
46- E: i si ara les socials fos una assignatura lliure t´hi tornaries a matricular o no?
Sí.
47- E: t´agraden les socials?
Sí. D233 D252.
48- E: el que t´han demanat en l´últim examen de socials, era el que tu t´esperaves?
0242 Sí era normal.. normalment ell ja et diu estudieu això i allò... era normal..
49- E: vale quina informació et va donar en S. Abans de l´examen?
Fitxes sobretot de com anava tot allò, el llibre i després ell sempre apunta a la pissarra alguna pregunta que també cal estudiar..
0251 **50- E: i teniu uns apunts doncs?**
Sí, de la llibreta d´exrcicis, les fitxes llegir-les....i si no entens gaire laguna cosa ell t´ho torna a explicar..
51- E: vale penses que aquesta informació que us va donar era suficient per aprovar l´examen?
0252 Per aprovar-lo sí..
52- E. Però penses que cladria dir alguan cosa més que us amaga algo important?
Home alguna coseta....no ho sé normalment hi ha algunes preguntes que ja te les diu, que ja diu sobretot això perquè pot sortir...però..de fet quan ell diu això sortirà doncs ell
0251a ja t´ho posa.
53- E: molt bé, com et vas preparar l´examen com vas estudiar?
Doncs m´ho llegeixo tot 2 o 3 vegades després agafo un full i m´ho apunto o bé ho torno
C32 a dir en veu alta a veure si ho sé... o subratllo l´important...
54- E: o sigui memoritzes el contingut d´aquesta assignatura normalment?
Sí és el millor camí...
55- E: perquè en comparació les altres assignatures estudies diferent?
No de vegades no, per exemple de matemàtiques, però si m´ho llegeixo vàries vegades i
C33 intento recordar-ho en veu alta.
56- E: si m´haguessis de definir que és l´avaluació aquí en l´institut de Roses, que em diries?
Home ens fixen molt si fas els deures o no, el comportament també, els procediments,
B1 els exàmens sobretot i és iaxò..
57- E: i que seria una barreja de tot això no?
Sí.
58- E: vale, com t´agradaria a tu que t´avaluessin?
B2 Sobretot a partir del comportament i sobretot si hi esforces o no, perquè a vegades hi esforces i res...
59- E: vale. I el tipus d´examen quin prefereixes, quin t´agrada més?
El d´escriure sí ja em va bé, perquè jo m´ho he estudiat tot en veu alta i em va més bé per contestar i de creuetes no hem fet gaires exàmens i no estic acostumada.
60- E: no esdtàs acostumada vale. Quan vas sortir de l´examen quina nota et pensaves que treuries?

0242

Jo no ho sé, un 8´5..

61- E: i què has tret?

Un 9 i pico...

62- E: molt bé i aquesta és la nota que et coincideix amb la final no? Un excel.lent?

Sí bueno també hi ha els altres exàmens

63- E. Que també vas treure bona nota?

Sí...

64- E: si un company d´un altre curs et preguntés com hauria de fer per estudiar socials que li diries?

C34 Depèn de quin tema sigui.. si és un mapa i així mirant i estudiant el ampa i si es així més d´explicar doncs seria subratllar l´important i diguent-ho varies vegades...

65- E. Vale com tu doncs?

Sí

66- E: el s. Et dóna indicacions sobre com millorar..?

A253 Si ens explica a vegades com ho hem de fer per estudiar per aprendre-ho millor..

67- E. Vale i t´ha explicat perquè has tret un excel.lent?

Resultat No això no!!..

68- E: Si no estàs d´acord amb al nota que has tret que fas t´aniries a queixar o no?

B3 Normalment sí. Clar si allò veig que ho he fet bé i no ho puntua clar...

69- E: vale, comentes amb els teus pares el que feu a socials?

081 Si socials i tot..

70- E: ja i les notes?

082 Això sí home!!!

71- E: ja això sí ehh!!! Algu t´ajuda a estudiar normalment?

09 No

72- E: vale estudies tu soleta i t´ho manegues tu soleta? Vale ni vas a classes particulars..

No

73- E: tu ets de primer?

ESO E

74- E: vale com definiries el teu grup?

A2 No ho sé per a mi és el millor, per l´altra gent..!!

75- E: i estàs a gust?

A31 Si

76- E: i si ara et diguessin ester pots canviar a un altre grup?

A322 No no perquè aquí estem gairebé els mateixos de l´any passat l´escola.

77- E: o sigui que perfecte no?

Sí

78- E: vale quedeu per fer treballs, estudiar junts...

és que a socials hem fem de treballs

79- E: en grup?

No ho fem individualment però pots fer.ho amb altres persones.

80- E: vale si haguessis estat en un altre grup penses que els notes t´haguessin anat millor o pitjor?

A4 No ho sé com que no...

81- E: Ester Reina....

Claire. Alumna A52

1- E: presentació i salutació.
2- E: quants anys tens?
02 12
3- E: vale vius a prop d´aquí l´institut?
Visc a la Pl. Catalunya..
4- E:és una barriada?
No és un carrer
5- E. Vale, d´aquí Roses mateix?
Sí.
6- E: és el primer curs que estàs aquí l´institut?
03 Sí
7- E: vale abans a quina escola anaves Claire?
04 Al Narcís Monturiol
8- E: vale i què t´agrada més l´escola o l´institut?
05 Depèn.. aquí hi ha més gent i pots fer més amics i a més a més aquí també diuen que hi ha gent que.... no sé... per aquí al pati de vegades em fa por a vegades anar sola perquè hi ha gent que va a fer mal a la gent... n´hi havien uns quants que portaven gomes i ens les anaven tirant i per això... fa por d´anar corrent per aquí sol
9- E: clar i a l´escola això no passava no Clara?
No
10- E: si haguessis de tornar a l´escola hi tornaries o no?
06 No ho sé, ja estic bé aquí..
11- E: estàs bé aquí a part d´això a l´hora del pati, ostres!!! Què és el que t´agrada més d´aquí l´institut?
071 Que hi ha molta gent.
12- E: ambiientillo aquí.. molt bé i de totes les classes quina t´agrada més Clara?
La meva.
13- E: tu ets del 1E no?
Sí
14- E: vale , després em parlarem...però d´assignatura quina t´agrada més?
072 D´assignatura uffff no sé..
15- E: totes en general..
Bueno!!!
16- E: hi ha alguna cosa que et costi més?
Les matemàtiques
17- E: com tots ehh!!! Molt bé ara a socials que esteu estudiant, que feu?
01 Ara la població i territorri, alguna cosa així..
18- E: què és el que t´interessa més de socials?
D´estudiar els llocs, la geografia.
19- E: perquè?
Per conèixer llocs del món i així..és el que més m´agrada.
20- E. Què feu a classe de socials, com us ho monteu la classe?
02 A vegades fem exercicis tota l´hora a vegades ehhh no ho sé..
21- E: en S. explica...
Alguns dies explica, alguns dies fem exercicis i així..
22- E: i subratlleu del llibre o llegiu?

Subratllem del llibre i llegim i fem activitats de l´altra llibre i...coses així.

23-E: vale llavors ell us diu el que heu de subratllar?

D1 No, no jo ho subratllo pel meu compte.

24- E: ahh el que tu penses que és més important vale i de tot el que feu a socials què penses que per en S. és més important?

C2 No tinc ni idea.

25- E: saps allò que et maxaca en una cosa....

és que no sé..

26- E: com ho fa en S. per saber si aprens Clara?

Pues amb els exàmens, no? Suposo.

27- E: si? I no pregunta a classe i això..?

Sí

28- E: i això compta?

Segurament no?

29- E: i aleshores en el moment d´avaluar-te de dir-te mira Clara tens aquesta nota de socials, que penses que hi suma, que hi compta?

D22 Doncs... escoltar, el saber...

30- E: hi ha la nota de l´examen i altres coses o no?

Sí suposo que també portar els deures fets o així....

31- E: pero no ho saps segur si compta això?

No no ho sé jo.

32- E,. Això li preguntarem a ell no? Si compta o no? Vale. Com estudies tu aquesta assignatura de socials?

C31 Llegint

33- E: llegint? I empolles o no?

No m´ho aprenc, no ho faig al peu de la lletra com surt... m´ho vaig inventant però així més o menys com ho diu el llibre.

34- E: i que t´estudies el que tu has subratllat abans?

Sí això..

35- E: i què estudies abans de l´examen..??

un dia abans de l´examen o així..

36- E: vale tots els exàmens que feu aquí l´institut son iguals o no?

Els exàmens depèn n´hi han que són molt llargs de 2 o 3 pàgines... si una vegada em van fer un de tecnologia que era de 3 pàgines..

37- E: ostres!!

I a vegades son curtíssims com un que vam fer de català que només era completar..

38- E: i de tots aquests exàmens que tu has anat fent, quin preferiries?

D2 Els 1 pàgina i de preguntes

39- E: i que tu hagis escriure, aquest és el que t´agrada més?

Sí

40- E: com és l´examen de socials, que et fa en S.?

D21 Un sol i amb preguntes i a vegades són gràfiques o així i després un foli per contestar.

41- E: i quantes preguntes?

No me´n recordo.

42- E;vale en el pròxim examen de socials que penses que pot preguntar el profe de socials?

D231 No ho sé és que en aquest tema no m´hi aclaro..

43- E: no t´hi aclares..?

Bueno no m´hi he posat i tampoc m´hi aclaro..

44- E: és difícil aquest tema?

Sí...

45- E. Fas el mateix per preparar-te tots els exàmens?

C33 sí en matemàtiques faig exercicis i també estudio les tècniques i així i dels altres faig el mateix. Llegeixo i m´ho aprenc i de vegades faig un resum o així..

46- E: vale i com ho aprens això?

Mnnn doncs anar-ho llegint i anar-ho repetint..

47- E: vale... creus que aprovaràs Clara les socials?

D291 Sí.

48- E: perquè ho creus?

D294 Perquè aprovo els exàmens.

49- E: molt bé així m´agrada, tu m´has dit que eres del E, d´aquests grups de socials quin t´agrada més?

El meu

50- E: perquè?

No ho sé...però com la classe

51- E: si el grup de 1e?

El grup de 1E molts professors ens han dit que erem un dels grups que feiem més la feina i que apreniem molt més que els altres grups..

A2 **52-E: vale i tu ho penses això?**

No ho sé perquè no he vist mai com fan les classes els altres..

53- E: però penses que el teu és un dels millors?

Sí

54- E: t´agradaria estar en un dels altres grups?

A321 No ho sé

55- E: vale i si estiguessis en un altre grup penses que t´aniria millor o pitjor del que et va ara?

A4 Home no ho sé suposo que el no conèixer molta gent i això.. no sé si m´aniria molt bé..

56- E: ja i l´última creus que l´examen dels altres grups pot arribar a ser més fàcil o difícil?

A5 Igual, igual..

57- E: molt bé Clara reina...

Claire. Alumna A52

58- E: com t´ha anat el crèdit?
Bé.
59- E: quina nota has tret finalment?
0243 Un notable.
60- E: molt bé no felicitats? Estàs contenta?
Bueno sí...
61- E: perquè només bueno?
Home millor treure un excel.lent però bueno..
62- E: bueno ja està bé dona!!! Si tornessis a fer una assignatura lliure de socials, t´hi tornaries a matricular o no?
No ho sé... poser no.
63- E: agafaries altres coses?
Sí millor.
64-E: vale el que t´han demanat a l´últim examen de socials era el que tu t´esperaves Claire, o no?
0232 Bueno sí més o menys sí.
65- E: què era més fàcil o difícil del que tu et pensaves?
0233 Com els altres no he vist cap diferència.
66- E: i en S. Quina informació et va donar abans de fer l´examen? Us va explicar com seria l´examen..
0251 Bueno sí... ens va explicar lo del llibre i tot i també ens va donar fotocòpies i coses així
67- E: i penses que amb aquesta informació que us va donar ja en tenieu prou per aprovar l´examen?
0252 Sí
68- E: o penses que caldria que digués més coses?
Ja està bé,
69- E: com et vas preparar l´examen, com te´l vas estudiar?
Doncs estudiant, mirant-ho tot.
70- E: com t´ho montes?
A vegades faig els resums... bueno depèn de quines assignatures...
C32 **71- E: i aquesta de socials que fas concretament?**
Estudio del llibre.
72- E: del llibre directa? No fas resums aquí?
No em llegeixo el que he subratllat.
73- E: vale perfecte!! Defineix-me què és per a tu l´avaluació Claire?
B1 Doncs de totes les notes que hem tingut no?
74- E: de tots els exàmens?
De tots els exàmens i de tots els treballs i... del treball en la classe i de fer els deures i..
75- E: ahh vale tot això una mica, la mitjana de tot això...vale com t´agradaria a tu que t´avaluessin, si et diguessim mira Claire tria la manera que t´agradaria que t´avaluessin, a partir de què?
B2 Doncs...a partir dels... exàmens i dels treballs...
76- E: vale quin tipus d´examen t´agrada més, el d´escriure, creuetes..
No ho sé...
77- E: quant vas sortir de l´examen quina nota et pensaves que treuries?
0247 Un 6 o 7.
78- E: i que vas treure?

No me´n recordo em sembla que un 8. És que no me´n recordo de l´últim examen de socials és que n´hem fet tants ja de tot que ja no me´n recordo..

79- E: vale no et preocupis... si haguessis de tornar a estudiar socials ara com te´l prepararies de la mateixa manera o diferent?

De la mateixa manera.

80- E: estudies igual si és amb un professor o amb un altre o estudies diferent?

Sí..

81- E: però... a vegades m´has dit que feies resums no?

C33 Sí però això depèn de l´assignatura!! Per exemple mates faig pràctiques, faig només exercicis i així... i en canvi de socials faig llegint el més important el que jo vaig subratllant..

82- E: vale... i si un comapny d´un altre curs et digués mira Claire com ho haig de fer!! per aprovar les socials, quins consells li donaries?

C34 Fer els deures i estudiar molt.

83- E: si amb això aniria bé?

Sí..

84- E: vale en S. Et dóna indicacions sobre com estudiar i millorar l´assignatura i això?

D253 No, ell diu que hem d´estudiar molt ahhh bueno!! i després ens ensenya a estudiar per memoritzar millor..

85- E: i ell t´ha explicat perquè has tret un notable?

Resultat No

86- E: no t´ho ha explicat vale!! Si no estàs d´acord amb la nota que et posen.. que fas?

B3 Resm´aguanto...

87- E: t´aguantes, no vas a protestar?

No

88- E: perquè?

No ho sé..per exemple en anglès tenia un excel.lent i a les notes em van ficar un notable i llavors jo em volia queixar però no em vaig queixar.

89- E: i perquè no?

És que em fa vergonya...

90- E: home però no hi ha dret perquè potser s´ha equivocat la professora i no ho sap..

Clar això també...però mira!!!

91- E: vale comentes amb els teus pares el que heu fet a socials?

081 Sí

92- E: i les notes?

082 Si això també.

93- E: algú t´ajuda a estudiar?

09 No

94- E: t´ho vas fer tota soleta?

Sí

95- E: Tu ets del grup

1E.

96- E: com definiries el teu grup claire?

A2 Segons ens van dir era un grup molt bo, perpò que xerraven massa..

97- E: massa xerraires? I tu estàs a gust en aquest grup?

Sí!!

98- E: si poguessis el canviaries o no per un altre?

A322 No tinc ganes de canviar.

99- E: ja estàs bé aquí no?

Sí

100- E: quedeu per estudiar o fer treballs amb els companys de classe?

Sí.

101- E: i si estiguessis en un altre grup, penses que les notes t´haguessin anat més bé o igual?

A4 Home no ho sé, no hi he estat mai..

102- E: molt bé Claire doncs ja estic...

Jordi. Alumne A53

(Mentre li explico en què consisteix l'entrevista em comenta de què no anirà a la universitat que ell anirà a treballar).

E: presentació i salutació.

1- E: quants anys tens?

02 12 però compliré 13 ara.

2- E: molt bé... vius a prop d'aquí l'institut?

Jo visc al Carrer Sant Sebastià.

3- E: d'aquí a Roses... és molt a prop aquest carrer d'aquí?

Jo arribo en 15 minuts aquí

4- E: a peu?

Sí.

5- E: és el primer any que estàs aquí l'institut?

03 Sí

6- E: abans a quina escola anaves?

04 Al Narcís Monturiol.

7- E: molt bé.. trobes que és molt diferent l'escola de l'institut?

05 Sí

8- E: perquè?

És una miqueta més dificil.

9- E: aquí a l'institut?

06 Sí, jo ara estic més bé a l'institut perquè l'any passat no feia res i aquí ara sí.

10- E: et fan pencar? I perquè a l'escola no feies res?

Perquè no tenia ganes.

11- E: i en canvi aquí sí?

Perquè tinc ganes ara perquè jo vull aprovar.

12- E: clar que sí,, i si ara tornessis a l'escola que diries, t'agradaria?

No

13- E: vale què és el que t'agrada més d'aquí l'institut Jordi?

071 El pati.... i l'AI.

14- E: l'AI?

Si on t'ajuden a fer les coses

15- E: i fas els deures i això?

Sí..

16- E: i de totes les classes quina t'agrada més?

072 el 1d però jo vaig a 1e

17- E: a tu t'agradaria el 1D i estàs en el 1E?

SÍ

18- E: I de les assignatures?

Socials...

19- E: I quina és la que et costa més?

Matemàtiques.

20- E: com tots ehh? Vale... ara a socials que esteu estudiant? Te'n recordes?

C1 Aquest llibre (m'ho mostra) primer hem fet aquest tema de població i després ara anem al territori..

21- E: i de tot això que heu fet a socials que és el que t'agrada més Jordi?

A mi aquest dels mapes el primer llibre.

22- E: si? Perquè t´agrada aquest del mapes?

Perquè et diuen busca a quin és la península és això... i tu has de buscar..

23- E: això és divertit ehh? I heu fet l´examen d´això?

Si jo vaig treure un 6 i l´altra un 4.

24- E: estàs content no doncs?

Sí.

25- E: bueno. Com us ho monteu les classes de socials Jordi? Què fa en S?

01 Si explica i llegim i a vegades posa activitats a la pissarra.

26- E: vale i ell diu el que heu de subratllar?

Si ho fa diu subratlleu això..

27- E: vale de tot això que esteu estudiant què penses que per en S. És més important?

02 Això de la població i tot això.

28- E: com ho saps repeteix molt?

No no molt.. però...

29- E: us ho ha dit?

No.

30- E: com us fa en S. per saber si aprens?

Doncs que te veu els deures

31- E: i si no els fas que passa?

Doncs diu porte-me´ls els dia després.

32- E: vale i això compta?

No ho sé.

33- E: perquè quan et diu mira Jordi tens aquesta nota final de socials,què penses que hi suma, què hi compta?

022 El treball i la nota de l´examen.

34- E: el treball?

Sí jo he fet el de Osadia, de treball

35- E: ahh!! Us fa fer treballs?

Si però el primer trimestre va ser de com es diu ara, d´europa i això... i jo vaig fer d´això.. i ho teniem que fer abans de Nadal.. i et donava nota..

36- E: vale. Com estudies tu aquesta assignatura?

Jo a casa faig una mica de repàs quan hi ha exàmens..

031 **37- E: un dia abans o així**

1294 Sí... de vegades la suspenc perquè no me´n recordo.. a vegades..

38- E: tu però com ho fas estudies del llibre..

Sí del llibre jo estudio més del llibre perquè hi ha més coses.

39- E: i tu estudies tot?

No les coses més importants que hi ha

40- E: I com ho estudies..?

Vaig a casa i m´ho llegeixo i la meva germana doncs em diu preguntes i això

41- E: i a l´hora de l´examen no te´n recordes?

Si trec 4 a vegades...

42- E: ostres per un ehhh? Oiii bueno de tots els examens que feu son iguals aquí l´institut?

No

43- E: com és el de socials per exemple?

D21 Pues a vegades et posa un mapa i tens que posar els pobles i això, Oceania això, Europa això..i a vegades els rius i tot això-..

44- E: vale.. i quin tipus d´examen t´agrada més si ara et diguessin mira Jordi tria un tipus d´examen, quin agafaries?

B2 Els dels mapes..i aquests d´escriure

45- E: els d´escriure més que els creuetes?

Sí

46- E: vale.. en el pròxim examen que feu a socials que penses que pot sortir..?

D231 doncs d´aquest tema les àrees metropolitanes i tot això..

47- E. Sí això?

Si em sembla que sí... les coses més importants del tema.

48- E: perquè això?

Fem No ho sé perquè és més important

49- E: vale.. fas el mateix per estudiar tots els exàmens Jordi o estudies diferent?

C33 Jo estudio diferent Matemàtiques, jo aquí faig algunes operacions i amb això t´has de llegir el llibre. A mates de vegades també perquè et diuen com es fan les fraccions, multiplicades, de vegades m´ho llegeixo però faig més operacions.

50- E: vale.. creus que aprovaràs Socials?

D241 No ho se´.

51- E: no ho sé..bueno a veure.tu ets del 1e i com consideres que és el teu grup millor, pitjor?

A2 Em sembla a mi que es el pitjor que tots ehh?

52- E: si perquè?

A2 Si perquè sempre estant escrivint a la pissarra que si tiren guixos i tot i jo sentat allà i de vegades em toca un guix i em mosquejo!!

53- E. Sí??

A321 Sí i m´agrada més el 1D

54- E: T´agrada més el 1D?

Si jo li he dit al mestre si em puc canviar i ha dit que anés a direcció a veure si em puc canviar

55- E: I aniràs o què?

A lo millor

56- E: a veure i creus que t´aniria millor o pitjor si estiguessis al 1D?

A4 Millor.

57- E: sí?

Perquè en aquesta classe sempre estant parlant

58- E: i a tu et molesta no?

Si hi ha vegades parlo amb el meu amic però no tant com els altres..

59- E: penses que els exàmens dels altres grups són més fàcils o difícils que el teu?

A5 Iguals, iguals...

60- E: Jordi rei doncs ja està...

Jordi. Alumne A53

61- E: com t´ha anat el crèdit de socials?
Pss pss
62- E: quina nota has tret?
0243 Insuficient..
63- E. Uiiii i com estàs enfadat.. o com estàs?
No... el trimestre passat vaig aprovar..
64- E: i què ha passat doncs si has suspès?
0244 Si perquè per un treball!!
65- E: per un treball?
Sí i els exàmens fluixos...
66- E. Ja i per això no has aprovat no?
Suposo...
67- E: el que et va demanar a l´examen era el que tu t´esperaves o era molt més difícil?
0233 Era més dificil.
68- E: què us deia en S. De què sortiria a l´examen, quina informació us va donar?
0251 Aixo de la població, emmigrants i tot això...
69- E: com ho vas fer tu per estudiar això?
Doncs llegint el llibre i una mica el que hem fet de deures..
C32 **70- E: i ho vas llegir? Quan..**
al matí abans de l´examen.
71- E: ja.. perquè és difícil ehh socials?
Si però mates he aprovat..
72- E: Felicitats bé no?
Suficiente però he aprovat.
73- E: molt bé, perquè que estudies igual socials que mates?
Estudio totes les coses igual.
74- E: ja però les mates també te les llegeixes?
Nooooo les mates deia el mestre que un apunt llavors l´estudiem i surt les classificacions i lo que llegia el tema.
75- E: ja i això et va més bé...
Si m´agrada més..
76- E: a veure com vas estudiar socials, agafant el llibre i vas llegir el que està subratllat!!
C32 No, jo no subratllo mai, jo m´ho llegeixo tot..
77- E: i et queda tot?
Algunes coses se me queden i altres no!
B1 **78- E: algunes coses... vale que és per a tu l´avaluació Jordi?**
Pues el comportament si fas els deures tots els dies, si estudies i tot això...
79- E: sí i la nota d´examen?
Si això també..
80- E: i si supens l´examen però et portes molt bé t´aprovaran?
NO HO SÉ..
81- E: Perquè no et portes gaire bé tampoc...
Pss pss perquè sóc el més tonto de la meva classe!!
82- E: au va!!
Bueno después de uno que hay en clase de memoria pues despues de este..
83- E: i que vols dir tonto, segur que ets molt espavilat amb altres coses..

A mi no me importa el colegio..

84- E: bé però primer acabes el cole i després segur que pots fer altres coses molt interessants home!!! Ja veuràs!!Bé quan vas sortir de l´examen de socials quina nota et pensaves que treuries Jordi? Et pensaves que suspendries o no?

0242 Sí perquè era molt difícil.

85- E: vale si un comapny de lá ltre curs et digués a veure ordi que haig de fer per aprovar socials que jo també la suspenc, quins consells li donaries?

034 Estudiar els apunts i estudiar el llibre-..

86- E: com fas tu?

Si llegint apunts i el llibre..

87- E. Vale en S. Et dius com pots millorar i com ho has de fer per aprovar...

0253 No fer tonteries!! Perquè jo sóc el més tonto, perquè...hi ha gent que fan tonteries i jo em poso a reir i el mestre diu: ja ja ja que és tonto aquest!!

88- E: tu t´ho passes bé no?

Sí..

Sí però el mestre també fa tonteries a vegades fa bromes i algo... a vegades es mosqueja molt molt!! Si pugués marxar ja marxaria de cole..

89- E: si t´aniries al "curro" a guanyar peles!! Vale.. si no estiguessis d´acord amb la nota que t´han posat t´aniries a queixa o no?

B3 No, jo passo de dir res, si hombre!!

90- E: perquè Jordi?

Perquè ja ho veus tu

91- E: ahh tu ja ho saps que no has treballat prou no?

Clar si no m´agrada i si son tonto... no m´entra!!

92- E: comentes amb els pares el que feu a socials?

081 (Cara estranya..) no!!

93- E: i les notes?

082 Les notes sí..

94- E: i que diuen els pares...?

Has de millorar més que això que lo altre... sempre tinc al voltant de les 5 assignatures aprovades...

95- E: de quantes?

En el 1r trimestre he aprovat català, castellà, mates, tutoria i socials.

96- E. I del segon?

4, mates un altre cop...

97- E: ja algú t´ajuda a estudiar vas a classe i això?

09 No algun any vaig a l´estiu perquè l´any passat vaig anar perquè vaig anar malament a l´escola..

98- E: ja a l´estiu i et va agradar?

Sí em sembla que aquella tia esta de emstre a Llançà o així... es diu Felipa..

99- E: vale molt bé..

100- E: tu ets del primer?

E

101- E: com definiries el teu grup, millor..

A2 el pitjor.

102- E: perquè?

Perquè sempre estant fent tonteries..

103- E: i si poguessis canviar de grup canviaries..

A322 Sí al 1D porqué esta mi primo i todo..

104- E: ja et podrien posar aquí no?

Si jo vaig anar abans d´acabar el 2n trimestre però van dir que no!!
105- E: van dir que no!!
No que per lo que quedava de curs ja?
106- E: ja i penses que els notes t´anirien millor en el 1d?
No ho sé..
107- E: Jordi moltes gràcies...

Mireia. Alumna B11

1- E: Hola i moltes gràcies per venir. Com et dius?
Mireia.
2- E. Mireia, de qui curs ets?
De primer ESO..
3- E: Mira Mireia, jo sóc l´Ester i vinc de la universitat, no sé si tu voldràs anar a la universitat..
Sí
4- E: i volem fer un estudi sobre què feu aquí a l´institut..
5- E. Llavors quans anys tens?
02 Dotze.
6- E: Vius a prop d´aquí l´institut?
Sí.
7- E: A quina barriada, més o menys..
A l´Aixample.
8- E: Es el primer curs de l´institut?
03 Sí.
9- E: A quina escola anaves Mireia?
04 Al Dalí.
10- E. Molt bé, aquí davant no??
Sí.
11- E: Trobes molta diferència l´escola de l´institut?
Sí.
12- E: perquè, que t´agrada més, a veure..
05 A l´escola no ens feien treballar tant i aquí sí.
13- E. O sigui que has de treballar més aquí?
Sí i tant molt més.
14- E: I què es el que t´agrada més de l´institut Mireia?
De què d´assignatures..??
15- E. En general, o sigui el fet de venir aquí, que es el que t´agrada més..
07 No ho se..
16- E. Ara no et surt res...però sí que t´agradava més l´escola?
06 Sí perquè alhora del pati es podia jugar més.
17- E: I ara no?
No res.
18- E: i perquè això, no es pot jugar?
No.
19- E. I de totes les classes que tu fas aquí l´institut, quina t´agrada més? És a dir, què es el que t´agrada més de l´assignatura? Totes o cap?
072 No. Potser Naturals i matemàtiques.
20- E: Naturals i matemàtiques t´agrada més?
Sí.
21- E: I ara a Ciencies Socials..... que esteu estudiant?
01 El relleu d´Espanya, el clima d´espanya...
22- E. I què és el que t´interessa més a tu de ciències socials?
Potser història.

23- E: Que feu a classe de ciències socials? En Professor parla, o com ho organitzeu això..

Llegim, aixequem la mà per llegir, i llavors llegim un tros i en Fernando ho explica.

D1 Llavors quan acabem el tros si hi han exercicis per fer al llibre d´activitats doncs els fem.I **quan acaba la lliçò fem l´examen.** D21

24- E. Vale, feu tot això. I en professor xerra molt a classe, o no?

Sí.

25- E. Vale, i de tot això que estudieu, que creus que per en Professor es més important per a ell. Hi ha alguna cosa que us "maxaqui" d´allò més

Tot. Moltes coses.

C2 **26- E: sí, però no hi ha res que més..**

No, tot és important per a ell.

27- E: Bé. Com ho fa el professor per saber si aprens?

D1 Ahh amb els exàmens.

28- E. Amb els exàmens, i et pregunta a classe o no..

No.

29- E: No et pregunta a classe..i corregeix els deures??

Sí això ho fem entre tots.

30- E: entre tots, vale. Quines coses té en compte el professor alhora d´avaluar-te. Per fer-te la nota final que creus que té en compte ell?

D22 Els exercicis, si entens les coses, els exàmens.

31- E: Sobretot els exàmens, diries..

sí això no falla..

32- E: com ho saps que té en compte això?

Font Perquè quan corregim els exercicis, per exemple si algu no els ha fet fa així (cara estranya..)

33- E. I ja ho diu tot no? Amb aquesta cara?

Sí

34- E: Vale, per tant els exercicis té en compte i la nota dels exàmens, diries Mireia,

Sí, sobretot els exàmens.

35- E:Com estudies tu aquesta assignatura?

C31 Quan vaig llegint amb el retolador fluorescent vaig marcant les coses més importants..

36- E: que diu en Professor??

No, el que a mi em sembla llavors, vaig llegint tres o quatre vegades tot i llavors faig un resum.

37- E.fas un resum i llavors estudies del resum!!

Sí..

38- E: cada dia fas deures i això..

Sí intento fer-ho cada dia, ja que sinó després tot!!!

39- E. I llegeixes el llibre cada dia, o només quan s´acosten els exàmens!!

Una setmana abans llegeixo.

40- E. Una setmana abans t´hi poses..Molt bé..Tots els exàmens que fa el professor són iguals?

Molt semblants.

41- E: Sí, com són més o menys? A veure... explica´m.

D21 Posa 5 preguntes per exemple i una d´aquestes és de verdader i fals.

42- E: I què creus que sortirà en el pròxim examen??..

No ho se.

43- E: no saps més o menys que pot sortir... i dius Mireia estudia´t això que potser que sortirà...!!

D231 Sí algunes de les capitals d´Espanya. I els climes, perquè això ens ho va dient cada dia, va estudieu-vos això..

44- E: vale..i fas el mateix per preparar- te tots els examens Mireia o no? Depèn de l´assignatura. Com estudies per exemple, matemàtiques. Estudies diferent?

C33 Sí, matemàtiques escoltes a clase i ja està. Home, és més fàcil matemàtiques que socials.

45- E: O sigui que penses que les mates són més d´escoltar, en canvi les socials potser es més de.....estudiar??

Sí, bueno però, també compta molt si escoltes a classe, però sí les Socials t´hi has de posar i estudiar molt, sinó no aproves...

46- E: Sí?. Perquè creus que aprovaràs les Socials?

D241 Sí.

47- E: perquè ho creus?

Home perquè les notes dels exàmens els he tret molt bones.

48- E: molt bé. Hi han tres grups 1A 1B I 1C. Com penses que és el teu grup, Mireia, millor o pitjor que els altres?

A2 No ho sé. En comparació amb els altres, potser és el més tranquil.

49- E. És el més tranquil, sí? T´agradaria estar en algun dels altres grups?

A321 No perquè en el 1a hi tinc moltes amigues.

50- E: ja. I creus que t´aniria millor o pitjor en el 1b o en el 1c?

Igual

51- E: igual no? També faries amigues allà no també?

Sí

52- E: Creus que els examens de 1b i 1c seran més dificils dels de 1a?

AS No, són diferents però més o menys iguals.

53- E: o sigui també fan preguntes obertes i la de verdader i fals..

Sí són els mateixos i de vegades amb les mateixes preguntes però posades diferents.

54- E: I com ho saps això Mireia?

Pont Perquè a l´hora del pati, quan hi ha exàmens en parlem amb els altres grups i ens ho expliquem..

55- E. Doncs molt bé Mireia, moltes gràcies i ara ja conec una mica més que feu aquí a l´institut.

MIREIA. Alumna B11

56- E: Molt bé Mireia a tu com t´ha anat el crèdit de Socials?
Bé
57- E: SÍ? Què has tret de nota final?
0243 Excel.lent
58- E: molt bé felicitats!!!. I perquè creus que has tret un excel.lent?
0244 Doncs perquè en els exàmens he tret molt bones notes i els 4 exàmens he tret un 9,9, un 9,5 un 6,6 i l´últim un 9,75.
59- E: Molt bé, per tant estàs contenta?
Sí i tant!!
60- E: vale i ...si fos una optativa la tornaries a agafar lliurement?
Sí estic fent un crèdit de Socials, però no és d´estudiar, és més gràfic.
61- E: vale El que t´ha demanat en l´últim examen de Socials era el que tu t´esperaves?
0232 Algunes coses sí i algunes coses no.
62- E: coses que t´han agafat per sorpresa potser?
Sí, posava per exemple que era el caval dels rius i això no m´ho esperava.
63- E: que era més fàcil o difícil del que t´esperaves?
Més difícil
64- E:quina informació et va donar el professor abans de fer l´examen?
Ell ja deia aquest mapa ...estudiar-lo que el preguntaré, això també...
65- E: ahh ell ja us donava les preguntes de l´examen?
0251 Noooo!!!! ojalà, no deia això pot sortir això no, hi han coses que ell deia que no han sortit..
66- E: ahh vale? i els tipus de preguntes i què havieu de fer per estudiar i això us ho deia?
Home ell diu estudieu molt, sinó no aprovareu.
67- E: I en quin moment?
Al llarg del trimestre.
68- E: Creus que era suficient aquesta informació per aprovar?
0252 Hi han coses que no vam fer gaire i van sortir a l´examen i coses que vam fer molt i no va sortir a l´examen. Això no hi ha dret...
69- E: ja i el tipus de preguntes i això, ja ho sabieu no?
0251 Sí perquè tots els exàmens són iguals.
70- E:Com vas preparar l´examen, com te´l vas preparar?
C32 En el llibre vaig anar buscant les coses més importantas en fluorescent i després anar llegint dels llibres i amb mapes muts anar posant els noms.
71- E: Com estudies perquè et quedi?
En veu alta i ho vaig repetint...
72- E: bé estudies diferent si és funció d´un professor o d´una assignatura o estudies per igual Mireia?
Com que m´agraden molt menys les matemàtiques aleshores estudio molt menys. Repasso una mica un dia abans i ja està..
73- E: I aquí és diferent...
Sí perquè el professor va dient les definicions més importants..
74- E: per tant estudies diferent en funció del profe..

C33 Sí, més que res perquè els exàmens són molt diferents i això fa que hagis també d'estudiar diferent, has d'estudiar com el profe vol...i entre ells són diferents..

75- E: vale Mireia. Què és per tu l'avaluació'

Què vols dir l'avaluació final?

76- E: Sí que seria per a tu?

B1 Ahh els exercicis voluntaris, si fas els deures o no, si et mostres voluntari per fer els exercicis a la pissarra, i sobretot els exàmens.

77- E: Sí? Els exàmens?

Sí aquests són el més important.

78- E: Bé, i com t'agradaria que t'avaluessin a tu Mireia?

B2 Doncs amb els exercicis que fem a classe i que no hi haguessin exàmens.

79- E: que no hi haguessin exàmens, no t'agraden els exàmens

No gens..

80- E: En el moment de sortir de l'examen quina nota et pensaves que treuries?

D242 No ho sé,

81- E: però més o menys..

No ho sé..

82- E: no en tenies ni idea?

No.

83- E: però vas sortir contenta..??.

Sí força.

84- E: I penses que és justa aquesta nota?

Sí

D244 **85- E:** Sí? Perquè has treballat molt?

Sí.

86- E: Si haguesssis de tornar a fer l'examen com te'l prepararies? Canviaries alguna cosa?

Sí me'l repassaria més, coses que no explica tant ho repassaria més.

87- E: vale. T'ha canviar la teva forma habitual d'estudiar les socials amb el profe d'ara?

Sí, perquè a part que abans no havien tants exàmens, m'ho anava llegint tot però sense resumir res, i ara cal resumir sinó,,,

88- E: La nota de l'examen és la mateixa de l'avaluació final? Perquè l'examen que has tret Mireia?

Un 9,25 i m'ha quedat un excel.lent, és la mateixa nota.

89- E: vale.. i si un company et digués com hi hauria de fer per aprovar l'assignatura de Socials, què li diries?

C34 No ho sé, anar-ho llegint moltes vegades.

90- E:El Professor et dóna indicacions de com pots millorar, explicacions de perquè has tret aquesta nota?

D253 No, perquè si sumes totes les notes i queda excel.lent més els exercicis voluntaris que n'he fet 2 o 3 i els deures que sempre els faig ja és això..

91- E: Si no estiguessis d'acord amb la nota, t'haguessis anat a queixar? Per exemple que t'hagués posat un suficient?

B3 Sí i tant..

92- E: I què li haguessis demanat?

Que sumant tots els exàmens no surt suficient

93- E: Comentes amb els teus pares el que feu a Socials?

081 Sí

94- E: I els resultats també?

082 Això encara més.

95- E: Algú t´ajuda a estudiar?

09 Sí no entenc algo ho pregunto al meu pare.

96- E: així no vas a classes particulars?

No

97- E: vale. Com definiries tu el teu grup?

A2 Bo.

98- E: vale, perfecte. Hi estàs a gust amb el teu grup o demanaries un canvi?

A322 No

99- E: quedeu amb els companys de la classe per estudiar o fer treballs?

Si de vegades.

100- E: vale, Penses que si estiguessis en un altre grup t´anirien les coses millor o pitjor?

A4 No jo penso que igual.

101- E: Doncs molt bé Mireia moltes gràcies per a tot i .....

Laura. Alumna B12

Presentació i explicació.

1- E: Quants anys tens Laura?
02 Jo dotze.
2- E: Vius a prop de l´institut?
A l´Aixample.
3- E:És el primer curs que estàs aquí l´institut?
03 Sí.
4- E: Per què, a quina escola anaves abans.
04 Al Dalí.
5- E: has trobat molta diferència entre l´escola i l´institut?
05 Sí.
6- E: Perquè, que ha estat diferent?
Perquè a l´escola no ens donaven tanta canya com aquí.
7- E: Aquí donen molta canya!!!
Sí ens fan estudiar molt. allà no ens feien treballar gaire, però aquí sí, ens posen molts de deures.allà no ens posaven gaires, però aquí sí.
8- E: Per tant trobes que és molt diferent anar a l´escola de l´institut.
Sí
9- E: Què es el que t´agrada més d´aquí a l´institut?
07 No ho sé. Aquí fas molts amics
10- E. I ja està, només per fer nous amics??
Sí.
11- E. Així t´agradava més l´escola. → 06
Sí.
12- E: de totes les clases quina t´agrada més, Laura?
072 A mi.. La de música.
13- E. Es la que t´agrada més, perquè, és la que et costa menys, més...
No perquè abans no en feia i des de sempre m´ha agradat.
14- E: Què esteu estudiant ara a ciències socials?
c1 Història
15- E: Història esteu fent. Perquè què és el que t´interessa més de les Socials?
Res.
16- E: no t´agraden les socials?] NO motivació per les socials
No
17- E: no, res de res?
No
18- E. Què feu a classe de socials? Com ho feu? En Professor us explica.....
Sí, va explicant, explicant, explicant...
19- E: explica, tota l´estona?..
sí, fem algun exercici de tant en tant, però res més.
D1 **20- E. O sigui explica molt ell i ja està.**
Sí.
21-E. Feu treballs en grup i això...
A socials, no. Solament explicar.

22- E: i del tema de socials, no t´agrada res..
no...(riguent) és avorrida.
23- E: de tot el que estudieu, de tot el que fas, que et penses que per ell es més important. Què és allò que més us "maxatca"..
C2 Què aprenem, suposo.
24- E: però de ciencies socials hi ha alguna cosa que a ell li interessi més que apreneu, o no?
No ho sé. Em sembla que per a ell tot es molt important i que ens ho estudiem tot.
25- E: tot és important?
Sí..
26- E:I com ho fa en Professor per saber si aprens?
Home, et fa preguntes. No et deixa mirar el llibre i et pregunta, normalment.
27- E. Així a l´atzar, va Laura!!! Avui et toca a tú, et diu..
De vegades. no sempre, però alguna vegada allò que estàs distret i de seguida li pica i et pregunta a tu.
28- E. I ja està, t´ha enganxat, no?
Sí..
29- E: I llavors que us fa, deures per casa i això?
Sí, però deures no en sol posar gaires. De vegades ho fem tot aquí.
30- E: ahh vale. Quines coses té en compte alhora d´avaluar-te?
O sigui quan a tu t´avalua i et posa una nota, què té en compte?
El comportamnet que has tingut i si ho has entès tot o els exàmens com t´ha anat i tot..
C22 **31- E: La nota dels exàmens...Com ho saps, perquè ho ha explicat, ohh?**
Sí, sempre ens ho diu, diu que avaluarà molt el comportament i els exàmens.
32- E. I els deures que feu a casa i tot això?
No, em sembla que no s´ho mira pas.
33- E: no ho mira. Només comportament i la nota de l´examen i ja està.
Si. Sí.
34- E: Bé, així, A part dels examens, en Professor no té en compte res més no? per posar-te la nota final?
Ahh no, és veritat els exercicis del llibre, ara no m´enrecordava. Cada tema hi ha uns exercicis...
35- E: ah i això també t´ho compta a la nota..
Sí, si els fem perquè és voluntari, i si els fas tens més bona nota.
36- E. Vale...i com estudies tu aquesta assignatura, Laura de ciències socials?
A mi m ajuda el meu germà que ha estudiat de geograf.
C31 **37- E: ahh molt bé, no?**
Sí va estudiar a Girona, també.
38- E. Ahh si es molt a prop d´on estic jo..
Sí va estudiar a la universitat.
39- E. Molt bé. I com ho fas?
Primer de tot el tema me´l llegeixo i faig un resum de tot. Després el que no entenc m´ho explica el meu germà.
40- E. Molt bé. Per tant estudies directament del llibre.
Sí, o hi alguna cosa que el meu germà em diu que és important i també m´ho estudio.
41- E: ahh molt bé. I tots els exàmans que fa en Professor tots són iguals?
021 Sí, normalment son el mateix. Et posa 4 preguntes i 1 a vegades et posa verdader o fals i definir, normalment, et posa definir...i coses així.

42- E. Molt bé. Quin tipus d´exàmens tu prefereixes. T´agraden aquest..
Sí aquest ja m´agrada.
43- E: aquest de verdader o fals, t´agrada
Sí sí aquests m´agraden..
44- E:...més que aquells d´haver d´escriure tot?
Sí sí
45- E. Bé, el pròxim examen que feu, després d´aquest tema..què penses que preguntarà?
Ho tens més o menys clar, o no?
Sí
46- E. A veure tu que diries..
Les preguntes vols dir..
47- E. Sí.
D23) Doncs posarà com és que els països catalans, després quina frontera hi ha entre els països catalans i altres llocs...i això es el que posarà..
48- E: o sigui que tens molt clar què posarà..ja l´has "clipsat", no tu?
Sí.
49- E: Però.... ell us ho ha dit així ohh tu....
Font No ell no ha dit res, però com que sempre repeteix el mateix i dóna mil voltes al mateix segur que és això que hem d´estudiar.
50- E. Molt bé. Com et prepares pels examens d´aquesta classe? Fas el mateix per preparar-te la resta d´assignatures?
C31 "Solo" fer un resum del llibre en un full apart i després anar estudiant del full.
51- E. Estudies dels resums?
Sí.
52- E:Vale molt bé. Creus que aprovaràs les Socials?
D24) Sí.
53- E. Perquè ho creus Laura?
El trimestre passat vaig aprovar amb un suficient, però vaig suspendre els exàmens. I
D244 aquest de moment n´hem fet tres, i els he aprovat tots tres.
54- E: Molt bé..
Em sembla que aquest els aprovaré..
55- E. Molt bé. Felicitats!! D´aquest 1A 1B I 1C que sou, perquè tu ets del 1A no??
Sí del primer A.
56- E: vale.. i d´aquest grup.. com et sembla que es el teu grup, el millor, el pitjor..
A2 No ho sé..Normal.
57- E: no coneixes els altres??
Sí. Però i ha un grup que els nens que hi ha són molt dolents ehh'
A31 **58- E. Així t´agradaria estar en un dels altres grups??. O ja estàs bé aquí!!**
A321 No. Ja estic bé aquí. Sí, perquè hi ha molts que ja coneixia.
59- E. Així penses que si estiguessis a un altre, estaries més malament..
Sí, perquè aquí ja tinc amigues molt bones.
60- E: vale..creus que els exàmens dels altres grups serà més difícil, o fàcil?
A5 Igual, perquè els canvia, els va canviant d´ordre, però el que has d´estudiar és el mateix.
61- E. Amb la mateixa dificultat i tot..
Sí si el mateix.
62- E: Doncs ja està Laura. Moltes gràcies per tot.

37- E: I ja està això és l´examen.?

No, ojalà només hi hagués això, però hi han moltes més preguntes.

38- E: I a l´examen pròxim que fareu ara, què penses que preguntarà.

Ja l´hem fet.

39- E: ahh ja l´heu fet? I no en fareu cap més?

Sí hem d´acabar el tama que estem fent

40- E: i després un examen, no??..

Sí, sí...

41- E: I Què et sembla que et pot preguntar en Professor en aquest examen?

D23 Ui encara no ho sé. Bueni sí preguntes difícils segur, com sempre. Vueno, per a mi són dificils, per la gent que estudia més no són tan dificils..

42- E: Per tant tu no estudies gaire doncs?

C31 Socials no gaire.

43- E: que és que no t´agraden doncs..

No no m´agraden no és que jo em quedo al cap que és molt dificil, que jo no puc estudiar això, no.. i en canvi jo estudiés i escoltés al professor i m´enterès de tot i fes els deures, doncs aleshores potser aprovaria.

44- E: I perquè no ho fas?

D24 No ho sé, és que no sóc capaç..

45- E: au va!! segur que sí que ets capaç.Creus que aprovaràs Socials?

D24 Socials, no.*(to irònic)*

46- E: segur que no?

NO.

47- E: Bé saps que a Socials hi ha 1ª, 1B I 1C. Quin és el teu?

1A.

48- E: i com et sembla que es el teu grup?El millor, el pitjor..

A2 No ho sé, els que els altres no tenen molta amistat perquè m´insulten i jo passo.

49- E: I els de la teva classe també?

A321 Alguns, però ja som amics tots, ja..

50- E: o sigui esteu bé no a primer A? S tu poguessis canviar de grup...

No ja estic aquí bé.

51- E: Creus que els exàmens de 1B O 1C seran més dificils, o no? seran iguals?

AS jo suposo que seran iguals perquè més facil per uns i més dificil per l´altre.. sí home...

52- E. Doncs bé, Lorena ja està només volia parlar una mica amb tu, per saber que pensaves de Socials...

42- E. Molt bé. Quin tipus d´exàmens tu prefereixes. T´agraden aquest..
Sí aquest ja m´agrada.
43- E: aquest de verdader o fals, t´agrada
Sí sí aquests m´agraden..
44- E:...més que aquells d´haver d´escriure tot?
Sí sí
45- E. Bé, el pròxim examen que feu, després d´aquest tema..què penses que preguntarà?
Ho tens més o menys clar, o no?
Sí
46- E. A veure tu que diries..
Les preguntes vols dir..
47- E. Sí.
D23) Doncs posarà com és que els països catalans, després quina frontera hi ha entre els països catalans i altres llocs...i això es el que posarà..
48- E: o sigui que tens molt clar què posarà..ja l´has "clipsat", no tu?
Sí.
49- E: Però.... ell us ho ha dit així ohh tu....
Font No ell no ha dit res, però com que sempre repeteix el mateix i dóna mil voltes al mateix segur que és això que hem d´estudiar.
50- E. Molt bé. Com et prepares pels examens d´aquesta classe? Fas el mateix per preparar-te la resta d´assignatures?
C31 "Solo" fer un resum del llibre en un full apart i després anar estudiant del full.
51- E. Estudies dels resums?
Sí.
52- E:Vale molt bé. Creus que aprovaràs les Socials?
D24) Sí.
53- E. Perquè ho creus Laura?
El trimestre passat vaig aprovar amb un suficient, però vaig suspendre els exàmens. I
D24 aquest de moment n´hem fet tres, i els he aprovat tots tres.
54- E: Molt bé..
Em sembla que aquest els aprovaré..
55- E. Molt bé. Felicitats!! D´aquest 1A 1B I 1C que sou, perquè tu ets de1 1A no??
Sí del primer A.
56- E: vale.. i d´aquest grup.. com et sembla que es el teu grup, el millor, el pitjor..
A2 No ho sé..Normal.
57- E: no coneixes els altres??
Sí. Però i ha un grup que els nens que hi ha són molt dolents ehh'
58- E. Així t´agradaria estar en un dels altres grups??. O ja estàs bé aquí!!
A31 No. Ja estic bé aquí. Sí, perquè hi ha molts que ja coneixia.
A321 **59- E. Així penses que si estiguessis a un altre, estaries més malament..**
Sí, perquè aquí ja tinc amigues molt bones.
60- E: vale..creus que els exàmens dels altres grups serà més difícil, o fàcil?
A5 Igual, perquè els canvia, els va canviant d´ordre, però el que has d´estudiar és el mateix.
61- E. Amb la mateixa dificultat i tot..
Sí si el mateix.
62- E: Doncs ja està Laura. Moltes gràcies per tot.

Laura. Alumna B12

(Salutació prèvia...).

63- E. Quina nota has tret Laura?

0243 Un bé

64- E: Molt bé no, i estàs contenta?

Sí

65- E: perquè estàs contenta?

Perquè jo em pensava que treuria un suficient. El trimestre passat, havia aprovat un examen o dos, però com que havia fet tots els exercicis de síntesi vaig aprovat el crèdit, però aquest trimestre havia aprovat tots els exàmens menys un i no havia fet cap exercici de sintesi.

0244

66- E: ahh punyetera.. i perquè creus que has aprovat o suspès..

Perquè he tret bones notes als exàmens i he posat més interès..

67- E: sí més interès?..has apretat més?

Sí

68- E: vale el que t´ha demanat el professor en l´últim examen de socials, era el que tu t´esperaves, o no?

0232 No, no me l´esperava.

69- E: Era més fàcil o més difícil del que et pensaves.

0233 Més difícil.

70- E: Sí?

Si jo m´esperava diferentes coses..

71- E: Quines diferentes coses..

No sé jo vaig estudiar coses que van sortir que més o menys ja havia estudiat però va ser més difícil.

72- E: vale. Quina informació us va donar el Professor abans de fer l´examen? Us va dir quin tipus d´examen posaria..

Cap.. a classe ens va dir subratlleu tot això i estudieu això que algo d´aquí sortirà i més o menys el que sortiria. I prou

0251

73- E: I no us va dir el tipus d´examen..el número de preguntes..

és que les preguntes i el dibuix sempre són les mateixes ja ho sabem.

74- E: ja ho sabeu? i el que puntuava cada pregunta?

No no ens ho diu mai..

75- E: saps allò de verdader o fals que descompta.. vosaltres ho sabeu no això?

Sí que descompta, però no sabem el que puntua per cada pregunta.

76- E: Ni com ho puntua

No això no.

77- E: quan us va donar aquesta informació, a l´inici del crèdit,abans de l´examen..

No ell sempre ens ho va dient, durant tot el crèdit.. això estudieu per l´examen!!!!

78- E: bé al llarg del crèdit no?... Vale, Creus que per aprovar l´examen el tipus d´informació que us va donar el Professor era suficient Laura?

Potser havia d´explicar més.

79- E: Sí creus que sí?.. que havia d´haver explicat per exemple.

0252 Havia d´explicar bé les fronteres del països catalans i això.. a mi pensava que faltava més, per a mi, va quedar una mica curt i no ho vaig acabar d´entendre..

80- E: penses que t´hagués anat millor amb més explicació...

Sí

81- E: Com et vas preparar l´examen?. Com ho vas fer per estudiar?

C32 Primer vaig fer un resum de tota la lliçò, del llibre ho vaig escriure en una llibreta i després d´aquest resum ho vaig estudiar i després el meu germà em va ajudar a fer-ho més ampli i ja està.

82- E: I sempre estudies de la mateixa manera?

Sí sempre faig un resum ho escric i el meu germà m´ajuda.

83- E: I estudies igual les socials, que la llengua i es mates per exemple? ..

C33 Sí faig el mateix..

84- E: i segons el professor que tens... sempre fas el mateix??.. encara que tinguis un professor diferent...

és que jo sempre estudio igual...és la manera que m´han ensenyat a estudiar.

85- E: Què és per a tu l´avaluació Laura, com ho entens això?

B1 L´examen i els comportaments i això.

86- E: I com t´agradaria que t´avaluessin?

B2 Doncs de la manera que sóc i per l´esforç, pel que faig.

87- E: vale. Quina nota et pensaves que treuries després de sortir de l´examen de Socials??.

0242 Jo d´aquest examen últim que vaig fer em pensava treure un 5 o així

88- E: O sigui que una mica més del que t´esperaves, no? perquè has tret un Bé.

Sí

89- E: i la nota d´aquest examen és la mateixa que t´ha quedat de les Socials o no?

B1 No perquè fan, fan, de tots els exàmens que hem fet i el comportament i tot, en fan una avaluació.

90- E: Si ara tornessis a fer l´examen, te´l prepararies de la mateixa manera o diferent??.

No de la mateixa manera, em va molt bé així, perquè ja estic acostumada.

91- E: Sï.. i t´ha canviat la forma d´estudiar les socials de manera que estàs acostumada?

No

92- E: amb el professor de socials estudies igual que ho feies a l´escola?

Sí igual.

93- E: Has dedicat molt de temps a preparar l´examen de socials?

Deu ni dó. Si força.

94- E: per tant creus que la nota és la que et mereixes o no?

No no ...ja està bé, i tant.

95- E: Quines coses té en compte, bé ja m´ho deies no? L´examen i.....

D22 Sí els exàmens sobretot, el comportament, si has fet els deures, si seguim en el moment de llegir i si hem estudiat força.

96- E: vale compta uan mica de tot no?

Sí compta una mica tot, però per a mi els exàmens em penso que és el més important.

97- E: si un company de curs et preguntés com estudiar aquesta assignatura per aprovar, què li diries?

C34 Igual que jo. Que fes un resum, escribir-lo i estudiar força i que t´ajudin....

98- E: qui que t´ajudi?

09 A mi el meu germà..

99- E: El profe us dóna indicacions de com podeu millorar i tota això??

Sí, ens diu que si possessim més ganes a classe i estudiessim més, treuriem més bones notes de les que hi han.

100- E: això us ho diu per millorar... i ...t´ho ha explicat perquè has tingut un bé?

No, jo sé que he tret un bé, perquè aquest trimestre he aprovat els exàmens, havia tret més notes que el passat i he posat més interès.

101- E: I saps com l´ha puntuat l´examen?

No

102- E: No saps a quina pregunta t´ha posat molt be o una que la tenies malament?

No, ni idea.

103- E: vale Laura... Si no estàs d´acord a com t´ha qualificat, que faries tu..?

M´aniria a queixar i repassariem l´examen.

104- E: t´aniries a queixar..i si ja estàs contenta ja no cal, ja no repassaries l´examen..

Home me´l repasso jo i compto que no s´equivoqui en el moment de sumar.

105- E: ahh us el torna l´examen?

No només ens el deixa mirar 10 minuts

106- E: vale..comentes amb el teus pares el que estudies en Socials?

Només amb el meu germà..

107- E: i el resultat?

els resultats sempre amb els meus pares

108- E: o sigui que les socials amb els teu germà i els resultats amb els pares?.

Sí

109- E: no vas classes particulars i això..no t´ajuda el teu germà ehh Laura?

Sí, sempre m´ajuda el meu germà.

110- E: vale, tu ets del 1a no? Com definiries el teu grup en relació als altres? Intel.ligent, treballador.. com?

Treballadors no gaire

111- E: com el definiries?, dir el meu grup és això..

Som una mica gànduls tots plegats, sí perquè n´hi ha molts que com que no estudien gaire i no treuen bones notes i els han enviat al grup C i no són gaire trempats..

112- E: ja, i estàs a gust tu en aquest grup?

Sí

113- E: no canviaries?

No

114- E: vale, heu quedat o quedeu alguna vegada per estudiar o fer treballs amb els companys del teu grup??

Sí de vegades quedem..

115- E: Molt bé doncs ja està Laura, moltes gràcies...

(*) No he entès el crèdit variable de temps d'estudi.

LORENA. Alumna B13

1- Entrevistador:(E) Quants anys tens?

02 Doce

2- E:. Vius a prop de l´institut?

Què?

3- E: Vius a prop de l´institut, Lorena?

Sí, a la marca de l´Ham.sí sí

4- E:És aquí a prop no? La marca, com que no sóc d´aquí Figueres...

sí, sí

5- E: És el primer curs que estàs aquí a l´institut Lorena?

03 Sí.

6- E:El primer any...uiii, molt dificil o què?

Bastant.

7- E: Sí.!! A quina escola anaves abans?

04 A l´Anicet Pagès.

8- E: i què tal, que t´agrada més l´escola o institut?

05 Home, l´escola era més fàcil i explicaven millor que aquí. Però aquí si preguntes algo que no saps o no t´has enterat, i et diuen: què no ho saps? I ho diuen davant de tots i...

9- E: I et sap greu, no!! que t´ho diguin davant de tots. I què és el que t´agrada més d´aquest Institut?

D´aquest? No ho sé. És que...

10- E. No t´agrada res?

071 Sí, el que m´agrada és que fem classes diferents i.. m´agrada tot, m´agrada tot però és molt dicícil i....

11- E: Tu creus que és molt difícil Lorena.?

Sí jo crec que repetiré. No sóc molt bona en els estudis.

12- E: De tot el que esteu estudiant què és el que t´interessa més?

072 De tot? No ho sé. Les matemàtiques perquè les necessito.

13- E: les mates, t´agraden?

Sí perquè comprenc les coses millor. És l´ assignatura que aprenc millor.

14- E: és l´assignatura que et va més bé de notes també?

No, de notes no?

15- E: Què és el que esteu estudiant a Socials?

< 1 A socials, parlem dels països i de tot això.

16- E: I què és el que t´agrada més del que feu a Socials?

Fa una mica de temps van fer una cosa de la capa d´ozó que era molt interessant i bueno, sí....

17- E: I què feu?Com ho feu... el professor parla molt, o vosaltres treballeu.. o... a veure explica´m com ho feu això...

01 Primer en Professor explica les coses, a vegades explica les coses i ens posa exercicis, o feiem exercicis que ja havíem parlat.

18- E: I sempre és això... perquè que feu treball en grupets, o ho feu així individidualment?

Sí, individualment

19- E: I de tot això que feu, que penses tu que per en Professor és més important?

Per ell? ahhh com es diu, com es diu.....ara no m´en recordo, una cosa que la diu molt.
C2 és que parla molt d´una cosa que ara no m´en recordo com es diu.

20- E: I li agrada molt a ell?

Home, si parla tant d´això, suposo que sí. Però és que no m´en recordo quina cosa era.

21- E: Bé, no et preocupis ja li preguntarem després a ell. I com ho fa en Professor per saber si tu aprens Lorena?

Com ho fa? Doncs, explica, si li demano algo, m´ho explica bé, però jo si li pregunto... però sóc molt "cortada" i em dóna vergonya preguntar-li coses.

22- E: I pregunta ell a clase? Ell et diu: va Lorena diguem això.

Sí, pregunta a cadascú, però si alguna vegada ho he dit ha sigut perquè ho tenia fet.

D1 **23- E: ahh sinó no t´ho pregunta a tu directament.**

Home sí..a vegades, bueno quasi sempre ho fa per ordre de llista

24- E: Ah vale!! i llavors quines coses té més en compte en Professor alhora d´avaluar-te? Tu en què penses..quan t´avalua, quan feu un examen...què té més en compte?

D2 Doncs jo crec que té en compte com fem els deures, els exàmens, ah sí!!! i les faltes d´ortografia, sí les faltes bastant..

25- E: I si feu els deures també?

Ui sí també..

26- E: I després de tot això en fa una barreja i en fa la teva nota, sí..

Font A lo millor ho fa iaxí, no ho sé, jo crec que sí..

27- E: Perquè a part de l´examen hi han altres coses, no? Perquè l´examen, té molta importància o no que aprovis l´examen?

Home, té importància perquè tenim que estudiar i a l´estudiar ho aprenem. I quan ho escrius ja te queda a la memòria ja.

28- E: O sigui que l´examen té molt de pes.. o sigui si tu aproves l´examen i no has fet mai els deures, t´aprova en Professor o no?

No ho sé. Això depèn d´ell. jo no ho sé.

29- E: Com estudies aquesta assignatura, com estudies les Ciències Socials, tu.. a veure explica´m, com t´ho montes!!!

C3 Jo com ho faig?? pues.....és que no he aprovat cap examen de Socials.

30-E: Perquè com ho vas fer-ho.

Es que és molt difícil. Per a mi és molt difícil

31- E: perquè és molt difícil?

Perquè l´altra curs era molt més fàcil i comprenia millor..

32- E: A l´escola vols dir?

D2 C4 Sí, però aquí no pregunto ni res com feia allà, perquè em dóna vergonya.

33- E: i com estudies tu, directe del llibre.. o com ho fas??

C3 NO, subratllo lo més important del llibre. A vegades estudio però no són les preguntes que posa en el llibre i llavors ja no sé res.

34- E: Ohhh!!! o sigui que tens mala sort.

Sí estudio coses que no tenia que estudiar i és quan suspenc.

35- E: de tots els exàmens que feu aquí a l´institut tots són iguals o no?

No..ahh de cada classe? crec que són diferents. No se si els professors els canvien.

36- E: però..per exemple en Professor us fa el mateix tipus d´examen, Lorena, o són diferents al llarg del curs?

D2 C1 A vegades sempre quasi sempre sí, bueno sempre, posa verdader o fals, en l´última pregunta...

74- E: vale!! Si no t´agrada..

Ja ja ja..*(rient)*

75- E: I tu estudies diferent en funció de si és un professor o és un altre, o una assignatura o una altre?

C83 No és diferent depèn de l´assignatura perquè per exemple de matemàtiques sempre miro la llibreta i de socials subratllo el llibre...

76- E: estudies ben diferent no?

Sí i de català has també de mirar-te la llibreta per saber com s´escriu bé..

77- E: Ja. Com definiries l´avaluació Lorena?

Què vols dir?

78- E: O sigui que és l´avaluació per a tu? Què fan els profes per avaluar? Què hi compta?

D1 Doncs hi compta els exàmens i de vegades el comportament.

79- E: Sí?

Sí.. i les faltes d´ortografia, si escoltes o no escoltes, si has estudiat, la llibreta, els deures...

80- E: compta una mica tot, no?

Sí.

81- E: Perquè la nota de l´examen no és la mateixa que t´ha quedat al final..

Com?

82- E: A l´examen per exemple quina nota vas treure?

No sé, un 1 o un 2.

83- E: I després la nota final és un 3 o un 4 si t´has portat bé a classe i has fet els deures..??

Ahh!! doncs no ho sé jo això..

84- E: vale, perquè quina nota et pensaves que treuries quan vas sortir de l´examen?

D242 Lo de sempre un 1, un 2, un 3..

85- E: i d´aquí no passes?

No.. sempre igual..

86- E: I si haguessis de tornar a fer l´examen te´l prepararies, estudiaries més...

B3 Home, per la meva mare...

87- E: per la teva mare? Perquè estigués contenta la mare?

Nooo perquè sinó em castiga..

88- E; et castiga?

Bueno no en diu que no surto que no vegi la pel.lícula a la nit o me´n vaig a la "cama" a les 9.

89- E: ohhh!!!!

Sí fa ràbia..

90- E: ja. Però has dedicat molt de temps a estudiar?

No res..

91- E: i tu ja n´ets conscient que no has dedicat temps..

Sí ja ho sé..

92- E: clar. I si un company d´un altre curs et preguntés com hauria de fer per aprovar les socials, tu que li diries Lorena?

C34 Que estudiés i que escoltés el professor i fes els deures

93- E: això seria el consell que tu li donaries..

Sí.

94- E: vale. El Professor et diu com podries millorar, que has de fer per aprovar..

P253 Home això és té que preguntar abans de... bueno sí ell diu a vegades per aprovar teniu que estudiar i coses així..

95- E: però no us diu com heu d´estudiar..?

Això hi havia un crèdit variable d´això d´estudiar i això, però a mi no m´ha tocat..

96- E: No t´ha tocat..?

No ja estava massa ple i m´hagués agradat per aprendre a fer les coses i aprovar els exàmens i això..

D253 **97- E: ahh i t´ha explicat el professor el perquè has suspès, o no?**

No encara no..ahhh perquè no estudio i tot això..

98- E: ahh i t´ho ha dit ell això..

No jo ja ho sé..

99- E: però ell no t´ho ha dit..

No, jo ja ho sé.

100- E: vale.. si no estàs d´acord amb la nota que creus que faries.??

M3 M´aniria a queixar.

101- E: sí senyora, li vas a dir que passa.. I amb el Professor t´has anat a queixar o no?

No..

102- E: perquè..?

perquè jo ja sé que no he estudiat i ja m´ho esperava.

103- E: ahh ja!!. Comentes amb els teus pares el que feu a socials?

081 No

104- E: comentes més les notes?

082 Sí les comento.... ja ja ja.. *(rient)* ja ho sap i posa una cara la meva mare.

105- E: ja..!!

Aquestes sí que no les puc amagar

106- E: aquestes no ehh? Perquè algú t´ajuda a estudiar Lorena?

09 No perquè la meva mare casi no se´n recorda de res i no té quasi temps.. si em vol ensenyar algo s´ho té que llegir ella primera..

107- E: i t´ajuda una mica la mare?

Si quan li demano, però sovint ella tampoc ho sap.

108- E: ja i a classes particulars, conferències i això Lorena?

Abans sí i ara no.

109- E: i perquè ara no?

Perquè només hi vaig a l´estiu i ara hi aniré l´estiu que vé..

110- E: ahh hi vas a l´estiu

Sí..

111- E: vale. I el teu grup de primer és el ....

primer a

112- E: I com el definiries..

Què vols dir..??

113- E: Com diries que és el teu grup de primer A?

Que hi ha bons amics i companys

A2 **114- E: bons companys?, i en general com és el grup?**

Bo és divertit.

115- E: ja i penses que si estiguessis en un altre grup les coses t´haguessin anat més bé o més malament?

A4 Nooo !!!és igual, hagués anat igual.

116- E: Igual amb un grup que amb un altre. I preferiries canviar de grup? Si et diguessin mira Lorena pots passar-te al primer b o c..!!

A322 No ja estic bé aquí.

117- E: Molt bé Lorena això era el que et volia preguntar, moltes gràcies pel teu temps.....i...

Marta. Alumna B21

Presentació i introducció.

1- E: Com et dius?
Marta xxxx
2- E: vinc de la universitat, spas què és no? I potser suposo que ens veurem no quan acabis l´institut?
Sí vull estudiar dret.
3- E. Ahh molt bé... i llavors volem conéixer una miqueta.....

4- E: Quants anys tens Marta?
02 Jo tretze.
5- E: tretze.. vius a prop d´aquí l´institut?
No a Vilafant.
6- E: I a quina escola anaves, a Vilafant?
04 No al Cusí...
7- E: al Cusí de Figueres, vale.. i és el primer any que estàs aquí l´institut Marta?
03 Sí.
8- E. Vale. Que t´agrada més l´escola o l´institut?
06 L´escola.
9- E: Perquè?
Perquè coneixia a tots els profes no? I era més fàcil aprovar..
10- E: Aquí a l´institut és més difícil?
05 sí perquè allà no comptaven les faltes d´ortografia i si comptaven compataven menys i coses així..
11- E: Molt bé i d´aquí a l´institut què és el que t´agrada més Marta?
071 Ui.... conèixer gent nova i així... de fet no hi ha res que destaqui de l´altre..
12- E: vale.. i de totes les classes quina t´agrada més..
072 ehhh matemàtiques...
13- E: sí???
Sí les mates i les socials també.
14- E: sí perquè?
Perquè són divertides i aprens molt..
15- E: aprens molt....de tot el que feu a socials.... què esteu estudiant ara a socials, per exemple?
01 Uiii ara... la contaminació...
16- E: i quin contingut t´agrada més?
Si aquest el de contaminació per això és el que me´n recordo més..
17- E: ahh molt bé. Perquè Marta com us ho organitzeu les classes de socials? Còm ho feu?
Pues, normalment ell explica no? Bueno comencem ens diu la pàgina no? Primer la introducció, llegim, ens ho fa llegir i llavors ell explica no? Continua explicant, explica i llegim i si veu que hi ha algo important doncs ens ho fa subratllar.
01 **18- E. Subratllar i ja està... vale molt bé..i llavors que feu treball així en grup, o exercicis de classe o...**
No normalment ho fem a classe en un quadren que tenim, però si no els acabem ens els fa fer a casa.

19- E. Molt bé.. I de tot el que esteu estudiant a socials, què penses que per el professors és més important? Allò que dius que contínuament us ho està matxacant..

C2 No ho sé...

20- E: tot és important per a ell?

Sí.... de fet vol que ho apreguem tot.

21- E: Sí, ostres?

Sí. Tot...és important...

22- E: I com ho fa ell per saber si apreneu o no?

Doncs fa els exàmens.

23- E: i com són aquests exàmens?

Doncs sempre posa els exercicis de vertades i fals, no? A vegades posa el de posar

D21 fletxes o així, llavors hi ha les preguntes que tu has d´escriure a darrera i ja està... sempre és això..

24- E: i no fa res més a classe?, no pregunta a classe i tot això..

No a classe no pregunta massa.

25- E. Què penses que té més en compte el professor alhora de qualificar-te? És a dir alhora de posar-te una nota final, q ue té en compte?

Les preguntes de vertader i fasl perquè no vol que les fiquis a boleo!! I suposo que explicar com el llibre però no igual, no posar-ho igual que el llibre i vomitar-ho tot sinó explicar-ho a la teva manera i que estigui bé.

26- E: vale? I només té en compte la nota d´examen penses? O hi han altres coses?

No llavors quan ell a classe diu llegeix i no segueixes després et marca un negatiu

D22 perquè no saps en quina línia vas, i coses així,...

27- E: Això penses que també compta alhora de al nota?

Sí perquè ell bé s´ho apunta qui n segueix, perquè quan un no segueix ja agafa la llibreta i apunta algo..

28- E. Això ell us ho ha dit, o tu ho has intuït?

Font Home clar, si cada cop que algú no segueix diu bueno!!!!!!! I fica una nota doncs serà que ho té en compte..

29- E: Per això ho saps no? Perquè ell no us ho diu això?

No. I llavors també quan fem els exercicis també ens posa nota.

30- E: Ahh si?

Sí perquè... per exemple... o bé almenys es treu el quadern ehh? Sinó no sé perquè el treu... Diu va tu no? Digue´m aquesta resposta: verdader o fals? I dius: verdader. I ell diu: vaaalleeee!!! I suposo que si no ho has fet encara fica més mala nota.

31- E: calr i creus que tot això deu comptar no? Alhora de posar-te la nota final? Crec que sí no? Perquè sinó? Perquè s´ho apunta tot?

32- E. Clar, s´ho apunta tot... molt bé.... i a veure, com estudies tu aquesta assignatura de les socials, com t´ho montes?

Depèn perquè jo tinc dos dies, dimecres i divendres que vaig dos hores a anglès i llavors ja em passa la tarda i ja no puc estudiar.. i clar socials la tenim dilluns i dimarts seguit i llavors dijous. Llavors dilluns el que hem fet ho solo mirar no? Una mivca així... i dimarts ja m´ho miro més, i llavors dimecres ja res i el que fem dijous ja no m´ho miro fins el cap de setmana...

33- E: i els exàmens com te´ls prepares.?

D251

Home com que sempre ens ho diu una setmana abans o així que hi haurà exàmens, normalment quan jo em poso a estudiar socials, ja m´ho memoritzo una mica, i llavors
C31 ja només és repassar una mica així i ja te´n recordes.

34- E: vale o sigui quan estudies socials, encara que no hi hagi examen ja t´ho memoritzes?

Sí perquè sinó no es pot en tot... per exemple la setmana que ve que tenim tots els exàmens, s´han posat tots d´acord i...després és impossible de recordar-te de tot..

35- E: clar. I com t´ho organitzes l´estudi? Fas resums.. ohh...

C31 No.. em llegeixo el llibre i el que jo crec que és més important, ho assenyalo, encara que ell no digui que és important.. i han coses que et fan gràcia o que són interessants i mira o subratlles i així.. i així també si ho poses pots treure una mica més de bona nota no?

36- E: clar... o sigui tu llegeixes el llibre, subratlles el més important i després memoritzes?

Sí els noms i així sí... però un text per exemple, si ho memoritzo després no m´entra... o haig de fer un dibuix que el nuvol per exemple és el dioxid de carboni i així més o menys me´n recordo que sinó...

37- E: ahh o sigui que vas per dibuixets, no?

Sí tot el que es pugui però hi han coses que sí per força les has de memoritzar..

38- E: Tots els tipus d´exàmens que fa el profe de socials, són iguals?

D21 Iguals iguals no? Normalment sempre fa normal no? El que després si hem d´estudiar països, capitals de tot el món o així..fica mapes per omplir...

39- E: Això en un examen Marta?

Si per exemple diu.. assenyaleu els rius ens diu els noms dels rius i els hem de posar al mapa. I també quan estudiavem les capitals ens deia un país i havíem de posar una capital, i ens deia una capital i havíem de posar el país..

40- E: bé no? I quin tipus dé xamen prefereixes? Si haguessis de triar l´examen.. el de verdader i fals no? Perquè si no saps una cosa ja.... i si t´equivoques després descompta, i en canvi els escrits sempre dius bueno pots posar això o l´altre.

B2 M´agraden més aquests de preguntes normmals i que després has d´explicar tu..

41- E: o sigui que prefereixes escriure tu no?

Sí sí millor sempre pots posar algo.

42- E: en el pròxim examen que fareu de socials, que penses que pot posar el professor?

El clima, ahh sí ta,bé ens va dir... bueno no ens ho ha dit ben bé, bueno, ens ha dit que això és important no? I com que vam estudiar els rius d´Europa ens va dir que estudiessim tot, i ara que estem estudiant les serralades i tot és important.. però si es allò
D23 de geografia posa un mapa, no? Perquè diu que no vol que ens ho aprenem així, vol que ho aprenem amb un mapa i ens dona un sense res, i llavors ho has d´escriure tu.

43- E: I això creus que sortirà a l´examen no?

Sí..

44- E: no t´enganxarà no per aquí?

No..

45- E: Fas el mateix Marta per preparar-te tots els exàmens de les assignatures?

C33 Depèn, les mates són més fàcils, perquè només les has d´entendre, no has de memoritzar res..

46- E: és clar.. i en canvi socials..

C1 has de tenir molta memòria per tots el noms..

47- E: Creus que aprovaràs tu Marta Socials?

(Rient) Crec que sí.

48- E: perquè ho creus?

Doncs operquè de moment no n´he suspès cap no? I el trimestre passat en vaig suspendre un, però igualment em va posar un bé, però és clar, si ara em faig un promig igualement també em surt..

49- E: també clar..

I ara tots aprovats, encara millor..

50- E: Tu ets del 1 b, no?

Sí.

51- E: Vale, i de tots els grups que hi ha a primer, com creus que és el teu, el millor el pitjor.. què penses?

D´estudiar potser el pitjor.. home tothom ens ho diu.. i a vegades després d´un examen ens diu: bueno això no pot ser eh?? Ens hi hem de posar més si voleu us explico dos o més vegades però això ho heu d´entendre i us a de quedar més clar. Ehh? I coses així..

52- E: però penses què és el pitjor? Tu o penses?

No, tothom ho diu però clar això em sembla que tothom ho diu, ningú es prou bo pels professors.

53- E: t´agradaria estar en un dels altres grups?

No, perquè tots els del Cusí estant aquí..

54- E: ahh vale? Peruqè ja tens els teus companys de sempre no?

Si

55- E: vale i llavors si estiguessis en els altres grups t´aniria millor o pitjor?

Igual..

56- E: igual. Vale.I creus que els exàmens dels altres grups són iguals?

Home suposo que els posen iguals no? Però encara que posin examens iguals, a mi em sembla que depèn del dia i així, perquè a vegades si són dies diferents es fa l´examen de diferent manera no? Però si és un dia que per exemple en tens dos a la vegada, els fica iguals perquè ell es pensa que no els podrem copiar no? I a l´hora del pati ja t´espaviles a preguntar als altres que ha sortit..

57- E: o sigui que si els posa iguals perquè els feu dos grups en un mateix dia, és més fàcil no?

És clar perquè ja saps les preguntes...

58- E: clar i si són dos dies diferents, després els canvia no?

Sí..

59- E: Molt bé Marta, moltes gràcies i ja ens veurem si et sembla bé.....

MARTA. Alumna B21

60- E: Marta, què tal com estàs?
Molt bé.
0243 **61- E: Quina nota t´ha quedat de Socials?**
Excel.lent.
62- E: Molt bé, i penses que és pel teu mèrit no?
0244 Sí i tant, ho he currat molt.
63- E: vale. Si fos una optativa et tornaries a matricular de socials?
Sí, ja m´ha agradat.
64- E: era la nota que t´esperaves... o hi havia quelcom que t´ha enganxat de sorpresa..??
Algunes preguntes, perquè més o menys tu saps les preguntes perquè ell et repeteix molt
0232 sovint el que ell creu més important que després surt, però després hi ha preguntes que no les tens tan clares i que de vegades ell no n´ha donat massa importància i no les ha repetit massa i et poden sortir també i aquestes són les més difícils, perquè et pensaves que no sortirien..
65- E: vale, per tant t´has trobat coses que no t´esperaves.
Sí
66- E: i era més fàcil o més difícil del que t´esperaves?
0233 Normal
67- E: El vas trobar bé..
Sí..
68- E: Quina informació et va donar el Professor abans de l´examen? Us va dir com puntuava, el nombre de preguntes, que valia cada una...
Sí, això ja ho sabiem..
0251 **69- E: sí, i quan us ho va donar aquesta informació?**
A principi de curs si ens va dir que faríem exàmens i que posaria una de verdader i fals i coses així...
70- E: I sabies Marta com valia cada pregunta per exemple?
Home depèn a vegades ja ho saps encara que ell no digui res, perquè si hi han un total de 10 preguntes doncs cada una val 1 punt i si n´hi han 5 aleshores valen 2 punts cada una.
71- E: ahh però ell no us ho diu..
No, jo li vaig preguntar durant l´examen..
72- E: ahh vale. Tu creus que era necessària més informació de la que us va donar per aprovar?
0252 Ja està bé, perquè tots són molt semblants i al final ja saps com van..i ajuda et facilita.
73- E: vale. Com et vas preparar aquests exàmens Marta?
Doncs del que ell explica doncs jo m´ho miro, faig els deures de l´endemà i llavors
c32 m´ho miro..m´ho vaig llegint moltes vegades..
74- E: ja, i estudies diferent depenen del profe o assignatura o sempre estudies igual? fixe..?
Normalment ho faig així amb les ciències, però amb el què és català, doncs normalment ho deixo tot pel final i abans de 4 o 5 dies abans de l´examen m´ho estudio tot i ja està.
75- E: vale,, perquè el Professor t´ha canviat la manera d´estudiar les Socials?
No perquè a cole ho feien igual i ja ens deien que calia estudiar cada dia aquesta assignatura sinó al final no t´entra tot, què és impossible..

76- E: vale..què és per a tu l´avaluació..Marta?

B1 Pués no sé,tot el que hem fet al llarg del curs i si ens portem bé, si estem atents, les notes dels exàmens i coses així..

77- E: com t´agradaria que t´avaluessin, quin tipus d´examen prefereixes..??

El de posar una pregunta i llavors que et deixin espai per explicar-ho tot saps??, perquè B2 hi han preguntes que t´has de limitar a una cosa i després has de pensar que hi posaràs...i és un rotllo..

78- E: ja. I quina nota et pensaves que treuries quan vas sortir de l´examen?

D242 Un notable em pensava..

79- E: molt bé o sigui que vas sortir contenta...i creus que és justa aquesta nota?

Sí, molt bé..

80- E: vale i si haguessis de tornar a fer l´examen com te´l prepararies??

Igual ja em va bé..

81- E: has dedicat molt de temps a preparar aquesta assignatura?

Normal, més o menys igual que les altres assignatures.

82- E: vale.. en l´avaluació ha tingut en compte altres coses que la nota d´examen?

Suposo que sí.

83- E: perquè, la nota de l´examen és la mateixa que la de l´avaluació final?

Amb els exàmens que hem fet he tret molts notables i potser m´hagués pogut quedar un notable però suposo que després... hi havia molta gent que no seguia perquè per exemple ens feia llegir no? i qui no seguia doncs ell em sembla que posa o un bé o una creu. No sé com s´ho feia, però sé que ho apuntava

84- E: vale..o sigui que és la suma de tot d´altres coses no?

Sí...

85- E: Si un company d´un altre curs et preguntés com ha d´estudiar, tu que li diries?

C34 Que el que expliqui el profe que quan arribis a casa s´ho repassi el que ha dit aquell dia i cada dia que estudiés una miqueta, sinó al final..és impoosible recordar-ho tot.

86- E: vale, el mateix que fas tu no??... i et diu el profe el que has de fer per millorar o t´explica la nota final..

Home jo crec que diu que em d´estudiar sempre, i a vegades quan hi ha molta gent que D253 ha suspès un examen perquè ha anat molt malament, ell diu que això s´ha d´arreglar. i que hem d´estudiar més..

87- E: I no us diu quin és el problema, què és el que passa..??

Ell diu que no ho sap, perquè com que ell ja explica i seguim doncs aleshores és perquè no estudiem...

88- E: i a tu t´ha explicat perquè has tret un excel.lent?

D253 No.

89- E: I tu saps com ha puntuat l´examen? Cada pregunta, quants punts..

No, però si jo veig un "tatxasso" li pregunto perquè ho ha tatxat o descomptat..

90- E:Quan això..??

Sí quan ens dóna la nota ens deixa mirar l´examen i després jo ho repasso i li pregunto perquè això i ell m´ho explica..

91- E: vale..i si no estiguessis d´acord amb la nota de l´examen que faries Marta?

B3 Li diria que em tornés a repassar l´examen una altra vegada..

92- E: vale, comentes amb els teus pares el que feu a Socials?

D81 Sí una miqueta..

93- E: I els resultats?

082 Sí, els hi comento tot en general.

94- E: Algú t´ajuda a estudiar?

09 No, m´espavilo sola.

95- E: molt bé.. i com definiries el teu grup en concret? Saps allò de dir el meu grup és...

Diferent.

96- E: I perquè diferent?

A2 No sempre ens diu que és allà on hi han més suspesos però em sembla que ho diuen a tots. Potser diria que són *xerraires*..*(tot rient)*

E97- : Xerraire..vale..i estàs a gust i/o canviaries..?

A322 No, no em quedo aquí..

98- E: Caram que segura..

No perquè com que ja tinc tots els amics i ja m´he acostumat a tots i ja està, prefereixo aquí..

99- E: vale, i quedeu per fer treballs i estudiar..

No normalment no..si no ens obliguen..

100- E; vale però normalment no... i penses que si haguessis estat en un altre grup t´hagués anat millor o pitjor

A4 Igual...

101- E: Molt bé Marta, moltes gràcies per el teu temps, enhorabona i .....

Jordi. Alumne B22

Introducció i presentació.

1- E: A veure, Jordi, quants anys tens?

02 12

2- E: Vius a prop d´aquí l´institut?

No a Vilafant.

3- E: Caram.. així provens de l´escola de Vilafant?

04 No, no anava al Cusí, al Joaquim Cusí.

4- E: A Figueres, no?

Sí

5- E: vale. és el primer curs no que estàs aquí a l´institut?

03 Sí

6- E: Trobes molt diferent l´escola de l´institut, Jordi?

05 Ui sí i tant!!

7- E: Perquè què és millor o pitjor?

A l´escola no et fan pencar tant.

8- E: Aquí et fan pencar molt?

Sí deu ni dó.

9- E: vale.. què és el que t´agrada més d´aquí l´institut?

071 Una mica tot..ets més independent...no t´estant tant a sobre.

10- E: i de les assignatures?

072 mates i gimnàs.

11- E: T´agraden le mates? Quin crack? I algunes que et costi més?

Castellà.

12- E: dins el que és les C. Socials, amb el professor què esteu estudiant ara?

C1 Ara estudiem la peninsula, les muntanyes, els rius...

13- E. Tot això, t´agrada?

Sí està bé.

14- E: Què és el que t´agrada més de les socials?.

El que m´agrada més ha sigut ahhh ara no me´n recordo.. ahh sí allò dels països, estudiar els països.

15- E: europeus?

No de tot el món.

16- E: les capitals i tot això?

Sí, bé de tot el món no, les capitals d´europa i els països.

17- E: molt bé. Què feu a classe de socials, com us ho monteu.. arriba en Professor i què??.

01 El Professor porta mapes i així explica més bé. Així en mapes va més bé.

18- E: I llavors que feu?

Doncs anem llegim el llibre i poques vegades fem exercicis.

19- E: ahh feu exercicis?

Sí allà al quadern.

20- E. ahh ell explica i feu exercicis?.

Sí

21- E: Feu treball en grup?

No en aquesta classe sempre és individual.

22- E. vale. De tot el que estàs fent a Socials, què és el que penses que per el Professor és més important?

El que estem estudiant ara, la peninsula ibèrica, sobretot em penso que li agrada molt el del mar al vent, bueno, els vents que bufen, els temps etc..

23- E: ahh però és interessant no això, així pots entendre els del temps.... bé així et sembla que et preguntarà això?

Sí perquè li agrada molt explicar-ho i ho repeteix molt.

24- E: com ho fa el Professor per saber si aprens o no?

Em penso que amb els exàmens.

25- E: Pels exàmens, però et pregunta a classe i això Jordi, o no?

Sí a vegades.

26- E: Bé. quines coses té més en compte. és a dir alhora de posar-te una nota, què té en compte?

Doncs Com ho has fet.

27- E: ahh però com ho has fet a on?

A l´examen.

28- E: tot a l´examen?

Sí i el treball de síntesi i coses així. El quadern no té gaire en compte perquè ho fem allà a la classe i ho corregim i ja està.

29- E: o sigui que diries que per posar la nota de socials té en compte l´examen i..

El com ho has fet..

30- E: com ho saps us ho ha dit a classe el que tindrà en compte alhora d´avaluar-te?

No

31- E: no ho ha dit... tu ho vas veient així, no??

Si-..

32- E: per tant puntua..... perquè.. per exemple el comportament el té en compte?

Jo crec que sí, una mica.

33- E: o no puntua això?

De vegades quan estem llegim i no segueixes per on vas, doncs s´ho apunta.

34- E: ahh vale!!

I quan per exemple no fas la resposta bé, també s´ho apunta.

35- E: I això penses que val per la nota no?

Sí

36- E: com estudies aquesta assignaura de socials Jordi?.

Ahh jo sempre agafo el llibre i llegeixo 1 o 2 vegades perquè se me quedi.

37- E. vas llegint fins que es quedi, no fas resums ni això?

Algunes vegades, però poc, sempre llegeixo i intento que se me quedin els noms.

38- E: I això abans de l´examen o cada dia?

No, cada dia, més o menys.

39- E: I després per l´examen com ho fas per estudiar?

Estudio igual, llegeixo el llibre una o dos vegades i ja està.

40- E: t´ho llegeixes tot, de p a pa.

Bueno estudio més el que ha dit que assenyalessim o el que es més important.

41- E: vale allò subratllat ho estudies més. Tots els exàmens que fa el Professor són iguals, més o menys?

Sí

42- E: Com són?

Hi ha preguntes i llavors sobretot fa verdader i fals.

43- E: ahh vale.. què t´agrada més, quins tipus d´examen prefereixes, si haguessis de triar?

B2 El vertader i fals encara que descompta punts si t´equivoques.

44- E: ahh però si haguessis de triar agafaries aquest?

Sí no has d´escriure gaire i ja et dóna pistes de la resposta correcta. És més fàcil de recordar..

45- E: a veure explica´m això..

Si perquè si hi han 4 respostes, dos segur que no són i llavors has de triar entre dos.

46- E: ahh d´acord..i estudies igual per totes les assignatures Jordi?

C33 Sí més o menys. Bueno el català i el castellà m´hi esforço més perquè faig faltes i miro més l´ortografia.

47- E: ja i el Professor mira l´ortografia?

Sí que la mira.. per això prefereixo també el vertader i fals. Tots compten menys el de Naturals que te´ls assenyala però no te les descompta.

48- E: ah vale. En el pròxim examen de Socials que penses que preguntarà el Professor?

D23 | Lo de les borrasques sobretot, les muntanyes i els rius.

49- E: Això segur que ho preguntarà?

Sí, això és el més important de tot el temari.

50- E: vale. Creus que aprovaràs Jordi? Com t´han anat els altres?

D24 | Si, molt bé.

51- E: Jordi, saps que hi ha tres grups de primer . Tu de quin grup ets?

1B.

52- E: Del B, vale. què et sembla que es millor pitjor que el 1C o el !A?

Jo em penso que és igual que tots els altres. Sempre els profes ens diuen que aquest és el
A2 pitjor grup però després resulta que et diuen que anem atrassats i després els preguntes els de l´altra classe i diu que els hi diuen el mateix..

53- E: o sigui que tots són iguals. T´agradaria estar en un dels altres grups? O ja estàs bé aquí?

A32 | Ja estic bé, no m´agradaria canviar, ara ja m´he acostumat.

54- E: Com creus que t´aniria si estiguessis en un altre grup?

A4 Igual que ara.

55- E: i els exàmens dels altres grups penses que són més fàcils, dificils..

A5 Iguals

56- E: iguals a tot arreu. Doncs Jordi això és tot.....

JORDI Alumne B22.

57- E: com ha anat el crèdit de socials Jordi?
Bé
58- E: Què has tret?
0243 Notable.
59-E: Molt bé felicitats, estàs content?
Mira.. !! perquè m´havia anat més bé tot el trimestre però per això de les faltes em baixa
0244 una mica la nota..
60- E: Ostres !! quina ràbia no? Hi ho trobes just això de què per les faltes et baixi la nota?
Sí perquè ja aprens a no fer faltes...
61- E: ja però estàs content?
Pss pss!!
62- E: ja i si fos una assignatura lliure et tornaries a matricular de socials?
No.
63- E: no t´agraden les socials?
Sí m´agrada però no la vull fer sempre, ara ja l´he feta i ja està.
64- E: vale.. el que t´han demanat a l´últim examen de Socials, era el que tu t´esperaves?
0232 Sí el que passa és que les comarques ens la va fer estudiar totes i només en va preguntar 7 o 8.
65- E: ja.. i alguna pregunta que no t´esperaves?
No
66- E: T´ho havies estudiat tot?
Sí més o menys.
67- E: no et va enganxar allò de sorpresa..??
Ens va fer estudiar les muntanyes i després no en va sortir cap.
68- E: això empipa ehh!!!
I tant..
69- E: I era més fàcil o més difícil del que t´esperaves?
0233 Més difícil..
70- E: més difícil?. Perquè quina informació us va donar el Professor abans de fer l´examen? Què us va dir sobre com seria, quina puntuació tindria cada pregunta..
025 Ahh mai no ens diu quina puntuació però diu haureu d´estudiar, subratlleu això no? Això sortirà segur i diu que hi haurà verdader i fals, que haurem de posar les comarques, rius.. això si que ens ho ha dit..però ja està.
71- E: ja està..i creus que hauria de donar més informació per aprovar les socials?
0252 No perquè has d´estudiar!! No et dirà les preguntes de l´examen!!!
72- E: ja, vale... com et vas preparar l´examen tu Jordi?
c32 Pues les comarques vaig agafar un mapa mut i vaig començar a estudiar-les, assenyalar Girona i així..
73- E: Tu estudies sempre igual o diferent en funció de l´assignatura?
c33 Sí sí sempre estudio igual.
74- E: O sigui tu tens un mètode d´estudiar què quin és, m´ho pots explicar?
Llegir el llibre i si hi algu d´estudiar d´espanya doncs agafo un mapa i ho escrit
75- E: i llegeixes igual mates que llengua..
No matemàtiques menos, perquè com que em surt més bé

76- E: ja me´n recordo..i en funció del profe estudies diferent.. segons si dius aquest li agrada més això, l´altre l´altre cosa..

No normalment igual, però hi ha professors que els hi agrada que els hi posis els que ells han dit a classe i després t´has d´estudiar el de la llibreta què és com t´ho han dit ells.

77- E: ja...I com definiries tu l´avaluació? Què és per a tu l´avaluació?

B1 És com que has fet durant el trimestre no? Valorar la teva feina i la nota dels exàmens..

78- E Com t´agradaria que t´avaluessin a tu? Dir mira Jordi escull com vols que t´avaluem, què diries?

Pels exàmens més que res..

79- E: pels exàmens?

Sí més o menys em van bé..

B2 **80- E: t´agraden els examens?**

No no n´agraden però menys les faltes d´ortografia..

81- E: i si hagueesis d´escollir la tipologia d´examen (preguntes obertes, de creuetes, de resposta curta..quina preferiries?

La de vertader i fals, perquè no s´ha d´escriure i no faria faltes i així no me descomptarien.

82- E: En el moment de sortir de l´examen quina nota et pensaves que treuries?

0242 Em va anar be, però com que sé que el Professor descompta per les faltes no ho sabia, per mi un 8 o un 9 però és clar..

83- E: i et sembla justa la nota?

0244 Sí és clar perquè ja sé que faig faltes però també estudio molt de socials i a vegades ja no depen de si estudies o no, no pots fer-hi res!!

84- E: ja i si ara t´haguessis de tornar a preparar l´examen, com ho faries igual?

Si la manera d´estudiar igual que sempre llegir del llibre i fer servir mapes muts.

85- E: vale. I T´ha canviat al manera d´estudiar amb el professor?

No perquè a mi m´agrada explicar amb les meves paraules i el Professor també ho vol això i així em va bé.

86- E: has dedicat molt de temps a aquesta assignatura?

Sí poder més que les mates ja què és més forta i em costa més que les matemàtiques.

87- E:Creus que l´avaluació ha tingut en compte altres coses que la nota d´examen? És a dir, la nota final que t´ha quedat és la mateixa que la dels exàmens?

022 Fa mitja de totes les notes dels exàmens i després compta coses com els deures i els exercicis fets, les faltes..

88- E: uii les faltes no les pots ni veure no?

No és que em fa molta ràbia..

89- E: ja t´entenc.. Si un company d´una l´altre classe et preguntés com ho hauria de fer per aprovar les socials que li diries?

C34 Que ho estudiés tot.

90- E: i com?

Doncs amb el llibre llegir-ho vàries vegades i després dir-ho amb les seves paraules.

91- E: Sí?

Sí així és més fàcil de recordar-te i a més el professor ho vol així.

92- E: Jordi si tu no estiguessis d´acord amb la nota que has tret que faries?

B3 Aniria a trobar el professor per a veure que ha passat.

93- E: vale..comentes amb els teus pares el que feu a socials?

081 Sí a vegades el meu pare m´explica coses que també estan al llibre que llavors fan que jo me´n recordi més.

94- E: molt bé i els resultats?

082 Sí clar també..

95- E: Algú t´ajuda a estudiar?

09 No normalment no, excepte a vegades que el pare i la mare em volen ajudar..

96- E: molt bé, no..com definiries el teu grup de primer en relació amb els altres?

A2 Que està bé, som força ben avinguts tots.

97- E: i si poguessis canviar de grup ho faries?

A322 No ja estic bé aquí ara que ja els conec a tots.

98- E: quedeu per estudiar o fer treballs amb els del grup?

De vegades però no gaire no tenim massa treballs en grup.

99- E: Bé i l´última pregunta, penses que si estiguessis en un altre grup les coses t´anirien més bé o igual?

A4 Igual perquè tu sempre has de fer la teva i tu ets el mateix a tot arreu.

100- E: Molt bé Jordi moltes gràcies pel teu temps i m´ha agradat molt parlar amb tu. Molta sort.....i..

JESSICA B23

(Presentació i Introducció).

1- E:Quants anys tens Jessica?

02 Jo, d´aquí a un mes faré 14.

2- E: Molt bé, doncs felicitats avançades, molt bé, no?

Sí. Gràcies.

3- E: Vius a prop d´aquí l´institut?

No.Visc a Sant Climent.

4- E: Molt bé. És el primer any que estàs aquí l´institut, Jessica.

03 Sí, el primer.

5- E: I abans a quina escola anaves?

04 Vilajuïga.

6- E: Molt bé, i trobes molta diferència d´aquí l´institut a l´escola?

05 Sí.

7- E: Per què? Què t´agrada més?

071 Els Nens

8- E: els nens?

Sí aquí hi han més nens guapos i aquí també hi ha més hores i en canvi és molt diferent.

06 **9- E: Perquè és molt diferent Jèssica?**

Home, allà estaves sol en un aula, i aquí vas a un piló d´aules i els horaris..

10- E: més apretats, no?

Sí

11- E: vale, què és el que t´agrada més d´aquí l´institut?

071 Home, hi ha més gent, més ambient..

12- E: més ambientillo!!! Ehhh!!! vale.. i de totes les classes quina t´agrada més?

072 Ehhh!! *(pensant)*Castellà.

13- E: castellà, molt bé?. Hi ha alguna cosa que t´acosti més que les altres?

Matemàtiques.

14- E: SÍ..com tots, a tots ens costa les mates..Dins de les Socials què és el que esteu estudiant ara?

01 *(Silenci prolongat)*Ara no m´en recordo.

15- E: no et situes..

NO, ara no recordo.

16- E. Bé no et preocupis, què t´interessa més del que feu a Socials?

Mmmmm res *(amb to irònic)*

17- E: bé no t´agraden les Socials?

No

18- E: ahh vale, no et preocupis doncs. Però com us ho munteu, com organitzeu la classe?

01 Home, és que no és que fem gaire cosa eh!!

19- E: no? A veure explicam- ho això?

Perquè gairebé tots passem de la classe no?. Ja l´ambient és bo, no? Perquè estudiem però...

20- E: però no gaire? No? Perquè no us agrada.

No gens. Bueno però ara estem estudiant el mapa aquell de... no em sortirà.... ahh sí de les comarques em sembla. Allò és força fàcil per a mi, clar el que no li costa molt doncs

vale, però per exemple a mi que no em va molt bé, doncs fem coses perquè l´any passat sí que aprenia molt de Socials.

21- E: t´anava més bé a l´escola les Socials?

Sí i tant.

22- E: i aquest any no gaire.

No gens.

23- E: perquè ho creus?

05 No ho sé, allà estava més concentrada, però aquí ja no...

24- E: és clar, pels profes, poder??

No ho sé, poder sí, però per l´ambient que hi ha em costa més concentrar-me aquí que allà.

25- E. Vale!!. Però més o menys amb el profe de Socials, com us ho monteu? Llegiu el llibre ohh.....

01 Sí, llegim el llibre i expliquem. Deures no n´hi han molts.

26- E: vale. Llegiu el llibre i després expliqueu vosaltres?

No, el profe.

27- E: ahh vale. I ja està.

Sí i després del quadern que tenim de treball ens posa alguna cosa...

28- E: els exercicis a classe...vale. què penses que per el Professor és més important de les Socials???. Hi ha alguna cosa que us ho matxaqui..

No, el que sempre ens està dient ara és el d´ortografia.

025 **29- E. El d´ortografia?**

Sí en els exàmens que compta molt, ara.

30- E. Però referent al contingut de socials?

C2 No, això no ens ho diu. No ho sé.

31- E: com ho fa el Professor per saber si aprens?

No ho sé. No, jo crec que els exàmens només.

32- E: Només els exàmens?.

Sí és el més important.

022 **33- E: Sí? I quines coses té més en compte en Professor alhora d´avaluar-te. O sigui quan et posa la nota de Socials, què et penses que hi suma allà?**

El que compta ell la presentació perquè sap si ho hem entès o no, perquè clar si nosaltres posem una resposta que no té res a veure doncs més o menys..

34- E: clar, però m´has dit que el que té més en compte és la nota de l´examen.

Si i tant

35- E: vale i penses que hi ha alguna cosa més.. per exemple que digui va..... com que és bona nena i es porta bé a classe...!!!

No això no...

36- E: no? Vale. Com estudies aquesta assignatura Jèssica, com t´ho montes, estudies cada dia, o abans de l´examen?

Jo?

37- E: Sí, tu?

C31 A vegades jo no estudio però..

38- E: ni pels exàmens?

Sí el que passa és que no m´agrada. Jo quan estudio pels exàmens és més o menys un dia abans o bé si no tinc temps, a l´autocar quan vinc cap aquí, molt poc.

39- E: Sí, i com ho fas això, ho estudies del llibre...

Llegeixo del llibre.

40- E: i ho llegeixes tot?
No, només el més important.
41- E: i com ho saps que és el més important?
Perquè hi ha una barra verda que el profe diu que és el més important què és com el resum.
42- E: ahh vale, i estudies aquest resum, et llegeixes allò..
Sí m´ho memoritzo una mica..
43- E: i perquè no molt? Perquè no vas a totes?
És que perquè no m´entra.
44- E: no t´agrada?
Gens
45- E: bueno. Fas els deures i tot això?
De vegades, no sempre.
46- E. Tots els exàmens que fa el profe són iguals?
No.
47- E: Són diferents? Perquè a veure explicam-ho? Què posa.
Diferent és que... diu que quasi tots són els mateixos.. però no, és que es nota molt perquè a mi per exemple un examen em costarà molt més que l´altre, no sé com explicar-te però no sé...
48- E: ja sé. Perquè que fa....
Jo per exemple no he estudiat i no ho sé, no?? però l´altre fica com més dificultat i va pujant.....cada vegada més difícil
49- E: vale.aquí tu ja et perds no??..Quin tipus d´exàmens tu prefereixes? Si tu puguessis triar..
Només ficant allò que posa al quadre verd i ja està..
50- E: I com?? escrit per a tu, o marcant verdader fals?
No escrit ..
51- E: escrit tu ja et va bé, no?
Sí. Ara també fica el de verdader fals, és fàcil però home, diu que si no s´encerta aleshores baixa la nota no?
52- E: Clar descompte..
Ara, però abans no, deia que al principi no. Sí i llavors jo ho trobava molt fàcil perquè és com el català que es tindria que fer escrit que a mi m´agrada més escrit.
53- E: t´agrada més escrit??..
Sí i llavors el de la línia verda i ja està.
54- E: I ja està, vale. En el pròxim examen que penses que pot preguntar el Professor?I ha alguna cosa que tu hagis clitxat?
No
55- E: No hi ha res?
Mnnnnnnn Potser les comarques, perquè ara diu que ho estudiem perquè les hem de saber...
56- E. O sigui que sortiran les comarques, o sigui que ja saps per on has d´anar, no?
No ho sé ehh?? Perquè ell no ho ha dit tampoc.
57- E: vale..creus que aprovaràs Jèssica?
No. Tal i com vaig amb els exàmens no.
58-E: però això només en Socials?
De tot una mica. Perquè aquest trimestre he suspès...i..

59- E: i a què penses que es degut això?
No sé mira el que jo pensava que aprovaria ho he suspès tot..
60- E: ohhh
perquè clar, jo sé més castellà que català i això que sóc catalana no? Però he suspès el castellà..
61- E. Ah si? Hi havies pencat molt en castellà.
Sí i tant.
62- E: i en socials què?
Socials els exàmens suspenc tots.
63- E. Sí?
Sí molt malament..
64- E: però perquè tu no estudies prou o perquè et costa?
0244 Em costa molt
65- E: et costa molt o bé no t´agrada?
No, una cosa és que no m´agradi però jo m´esforço, perquè home, jo sé que tinc que arribar a dalt si tinc que estudiar un ofici no? I Bueno si no m´agrada, doncs mira, m´aguanto i intento de superar-ho. Es que me costa molt..
66- E: Et costa!!! Vale.. i tu de quin grup ets? Del b, no?
Sí del B.
67- E: i d´aquests tres grups a, b i c, que sou com et sembla que és aquest 1b? Millor, pitjor que els altres?
Tots els profes diuen que som els pitjors que ens portem molt malament.... home jo ho
A2 he vist i les classes que he anat perquè els exàmens de socials he faltat molt i he tingut que anar a l´A i és molt bona classe... i és clar, la nostra si la milloressim una mica sí.. però és que no treballem gaire...
68- E: vale.. si poguessis estar en un dels altres grups, t´agradaria?
A321 No, no
69- E: ja estàs bé aquí?
A31 Sí
70- E: i penses que els coses t´anirien millor, pitjor..
A4 és que això de canviar no és per allà on vagis, tens que ser tu, i jo crec que no. Si aquí vas malament allà també.
71- E: o sigui igual no?
Sí
72- E: penses que els exàmesn de tots els grups són iguals?
A5 Sí
73- E: o sigui no hi han diferències?
No perquè parlant amb els companys dels altres grups sempre diuen el mateix que ens ha posat a nosaltres..
74- E: doncs molt bé Jèssica, moltes gràcies per a tot i ja ens veurem.....

JESSICA. Alumna B23

75- E: Hola Jessica, com anem?
Bé..
76- E: I com ha anat el crèdit de socials finalment?
Malament
77- E: malament?
0243 Sí perquè he suspès.
78- E: I perquè diries que has suspès?
0244 Perquè no m´agrada, em costa molt.
79- E: I tu ho saps això.??
Sí
80- E: i si fos una assignatura lliure que et diguessin va Jèssica si vols pots tornar a fer les socials, l´agafaries?
No no m´agraden..
81- E: vale!!! el que t´han demanat en l´últim examen de socials era el que tu t´esperaves?
0232 hi havien coses que sí i altres no,
82- E: i era més fàcil o més difícil del que et pensaves?
0233 Sempre són difícils per a mi ja que em costa ..
83- E: vale!!!. I quina informació te donava el Professor abans de fer l´examen.??
0251 No gaire....ara no me´n recordo
84- E: Ja!! Però tu penses que ell hauria de dir més coses sobre l´examen o així?
0252 Home si ens digués les preguntes de l´examen doncs després estudiaríem aquelles i ja està.. és clar però això no pot ser!!
85- E: ja tu voldries le spreguntes no? ahh pilla... i com vas estudiar tu Jèssica per aquest examen? Com t´ho fas, com t´ho montes per estudiar les Socials?
M´ho vaig llegir moltes vegades a veure si m´enrecordava d´alguna cosa...
c32 **86- E: ja i vas estudiar quan abans de l´examen?**
Sí es que jo no m´havia recordat que teníem examen i m´ho vaig mirar a l´autobús al matí...no vaig tenir gaire temps...
87- E: és clar!! I tu estudies diferent en funció del profe o de l´assignatura?
No sé.
88- E: o sempre estudies de la mateixa manera??.
En castellà com que m´agrada més estudio més...
89- E: ahhh vale, i què és per a tu l´avaluació Jèssica?
B1 Els exàmens que fem.
90- E: Només els exàmens?
Sí aquests són els més importants.
91- E: vale.. i com t´agradaria que t´avaluessin a tu.. si et diguessin Jèssica escull..
B2 No fer exàmens és clar, però això no pot ser..
92- E: i perquè no pot ser?
perquè tots els profes fan exàmens.
93- E: i quin tipus d´examen preferiries? El de creuetes, o escriure..
Home de creuetes
94- E: de creuetes??
Sí perquè només has de triar uan resposta i si l´encertes doncs molt bé!!

95- E: Ja. I doncs perquè aquest?

Home....Perquè és més fàcil.

96- E: clar! I quan vas sortir de l´examen que et pensaves que treuries, quina nota?

0242 Un insu..

97- E: i has tret ?

Sí un insu...clar era d´aquests d´escriure i no me´n recordava de res...

98- E: ja, i t´has anat a queixar o no?

B3 No és clar si m´ha suspès ell sabrà perquè!!

99- E: ja...i si ara haguessis de tornar a estudiar l´examen te´l prepararies més, estudiaries més?

Home depèn, si tingués temps i ganes poder si...però les Socials són un pal ehh!!

100- E. Sí?

Sí són avorrides no fem res de divertit!!

101- E: ja!!!la nota que has tingut a l´examen és la mateixa que t´ha quedat l´avaluació final?

Sí

102- E: vale Jèssica, a veure....imagina´t que un company d´un altre curs et preguntés com ho hauria de fer per aprovar aquesta assugnatura, que li diries tu?

C84 No ho sé, llegir el llibre així moltes vegades..i estudiar!!

103- E: vale.. el professor et dóna indicacions sobre com millorar o com estudiar..??

0253 No diu que hem d´estudiar més que no ho fem gaire i que som una mica ganduls i ja està..

104- E: i t´ha explicat perquè has obtingut aquesta nota?

P253 resultat No

105- E:vale. Comentes amb els teus pares el que feu a Socials?

081 No és clar si és un pal!! A ells tampoc els interessa això..no ho volen saber...

106- E: ja però els resultats?

082 Si això sí perquè ho han de firmar...però jo no els hi donc fins l´últim dia...

107- E: ja, t´ho guardes uns dies no? Perquè que et diuen ells?

Res perquè els meus germans tampoc han estudiat i no passa res... jo ja els hi dic que no m´agrada estudiar i diuen que em posaran a treballar com els meus germans...

108- E: I a tu t´agradaria treballar?

Sí perquè guanyes diners i és més divertit, com la meva mare...

109- E: vale... algú t´ajuda a estudiar Jèssica?

09 No perquè a casa a ningú li agrada estudiar, els llibres i això, no...

110- E: ahh vale!! i com definiries el teu grup en comparació amb els altres..??

A2 Diuen que som els pitjors que ens portem molt malament, però jo no ho veig tant...home sí podríem millorar...perquè no treballem gaire!!!

111- E: I estàs a gust en aquest grup o voldries canviar-te?

A372 No vull quedar-me aquí tinc tots els meus amics..

112- E: i creus que el canvi de grup t´aniria millor o pitjor?

A4 Igual perquè si no t´agrada estudiar és la mateixa...tu ets la mateixa i els professors també...són els amteixos en els grups...o sigui que és igual.

113- E: Ja!! Molt bé Jèssica moltes gràcies pel teu temps i ja està només volia conéixer.....

M. Josep. Alumna B 31

Presentació i explicació.

1- E: Quants anys tens, M. Josep?
02 12, ara en faré 13 al març.
2- E. ohh que bé, felicitats avançades doncs..
Gràcies.
3- E: I on vius M. Josep?
Al carrer Moragas.
4- E: On cau aquest carrer, és l´aixample?
No, a la Marca de l´Ham.
5- E: ahh d´acord ara ja em situo. I és el primer curs que estàs aquí a l´institut?
Sí.
6- E: sí? a quina escola anaves abans?
06 A Sant Vicens de Pau.
7- E: molt bé. I què t´agrada més M. Josep? L´escola o aquí l´intitut?.
05 Bueno, a l´escola coneixia molta gent i més a tots els professors i estava molt bé l´escola, a mi m´agradava molt, però clar això és un canvi molt gran.
8- E: a l´institut. No t´agrada tant.
Home sí que m´agrada, sí
9- E: és canvi, és diferent, ni millor ni pitjor no que diu en Toni Soler?
06 Sí això diferent!!
10- E: I llavors què és el que t´agrada més d´aquí l´institut?
071 una mica tot..
11- E: i de les assignatures quines t´agraden més?
072 Socials, música també..
12- E: Socials sí? I quina és la que et costa més?
Matemàtiques
13- E: oh!! com tots ehh!!
Aquest crèdit passat l´he suspès.
14- E: de matemàtiques?
Sí, tot aprovat menys el crèdit de mates.
15- E. Bueno dona, per una no passa res....Ara a socials, M. Josep, què esteu estudiant?
c1 El relleu d´espanya.
16- E: i què és el que t´interessa més de ciències socials?
Tot en general.
17- E: tot t´agrada tot, és una de les teves preferides!!!.
Però més el d´estudiar els països d´Europa i tot això, el continent.
18- E: Perquè t´agrada això?
No ho sé, és més fàcil.
19- E. ho veus més fàcil per estudiar.
Sí, m´entra molt fàcilment.
20- E: què feu a classe de ciències socials? com us ho organitzeu les classes?
01 Doncs el professor explica i segons quina cosa explica els exercicis del quadern i fem exercicis.
21- E: Molt bé, vosaltres feu els exercicis

I els ho corregim a classe

22- E: i ho corregiu a classe, vale. I subratlleu i això o no?

D1 Sí depèn. Bueno hi ha gent que subratlla el que li sembla més, el que ha d´estudiar més concretat no, i després el professor diu que marquem una cosa que és important i això...

23- E: vale, està bé no?Ho porteu bé..

Sí

24- E: vale. I què penses que per el Professor és més important de les socials. M. Josep??.

C2 No ho sé.

25- E. tot és important per a ell, o com ho veus tu això?

No ho sé

26- E: no ho saps què és més important per a ell..

No, no sé que dir-te.

27- E: bé i què fa el Professor per saber si aprens?

D2 Et corregeix els exercicis. Per exemple et va preguntant i et va posant nota.

28- E: posa nota??.

Sí, positiu o negatiu.

29- E: positiu o negatiu?

Sí, més o menys.

M **30- E: i llavors que et pregunta així plim, va M. Josep, avui et toca a tu.**

No va per ordre de llista.

31- E: ahh per ordre de llista.

Sí, depèn de les notes. Si per exemple hi ha una persona que té poques notes, doncs li pregunta.

32- E: poques notes què vols dir?.

Què per exemple li ha preguntat pocs cops.

33- E. ahh vale!!.

que no té gaires notes..

34- E: vale, i et pot tocar així sense comptar-hi, o ja ho saps quan més o menys et toca?.

A vegades per ordre de llista o a vegades per què fa temps que no et pregunta.

35- E: Sí jo me´n recordo quan anava a l´institut i preguntava en ordre de llista i em tocava després és quan m´ho preparava, no?

Sí jo també ho faig.

36- E: quines coses té en compte el Professor alhora d´avaluar-te?. O sigui per posar-te una nota, que té te en compte com ho fa el Professor?.

D22 Home doncs explicar si posa uns exàmens o així.

37- E: la manera d´explicar?

Bueno no ho sé. un examen per exemple és el que compta més.

38- E: l´examen és el que compta és?

Bueno i el treball de classe, i el comportament i tot això.

39- E, com ho saps M. Josep que puntua tot això?

Font Perquè ens ho va explicar el primer dia de classe.

40- E: el primer dia de classe us ho va explicar... i amb tot això després fa la nota global..

suposo que sí, no ho sé segur ehh?

41- E: o només és l´examen.

Suposo que una mica tot.

42- E: ho avalua tot. Siper exemple tu treus un 5 de l´examen, pots treure més nota per bon comportament?

Sí, això també.

43- E: sí, molt bé no això? Bé, com estudies tu aquesta assignatura M. Josep, com t´ho montes tu això..

Uiii, a vegades com el professor explica i hi ha coses que el llibre no explica i ell ho explica i ho apunto en un paper i després a casa faig el resum ben fet ho passo a net i vaig estudiant.

C31

44- E: vale. Fas resums, doncs..

Sí. resums

45- E: del llibre també?

No del llibre no..

46- E: només del que diu ell a classe. I el llibre no te´l mires pels exàmens?.

C31 Sí sí, jo estudio dels apunts que ha dit ell i del llibre.

47- E: vale. estudies fent resums..

A vegades sí a vegades no, depen si ha dit moltes coses importants o no. Perquè a vegades explica una cosa que està en el llibre i que ho explica més global i llavors ja ho pots mirar directament del llibre, sense resums, ni prendre apunts.

48- E. s´ha de mirar tot..no? I tots els exàmens que fa en Professor són iguals?

D21 Sí hi ha una cosa que sempre la fica, que és posar, com diu ell, verdadero o falso. Fica una pregunta i has de dir si és veritat o mentida.

49- E: I sempre són iguals els exàmens?.

Sí

50- E: I quin tipus d´examens t´agrada més a tu..aquest de vertader o fals o aquests els d´escriure..

D´escriure no és que m´agradi gaire, però verdadero i falso aquests sí.

51- E: són més fàcils, que et sembla?

B2 Sí són més fàcils perquè llegeixes la pregunta i només has de posar sí o no, i no hi han faltes d´ortografia.

52- E: vale. El pròxim examen amb el Professor, què et sembla que et posarà? Ja els tens allò "clitxat" per saber què et preguntarà o no??.

D23 preguntarà les capitals d´espanya, la comunitat autònoma i el relleu, les formes climàtiques i tot això.

53- E: molt bé. Segur que posarà això, ja ho tens clitxat no tu?

Ref Sí, més o menys..ja que sempre ho repetim i per a ell és molt important..

54- E: doncs vinga a estudiar això que si ho posa.. ahh fas el mateix per estudiar totes les assignatures?

C33 No és molt diferent.

55- E: ho fas diferent. Per exemple matemàtiques, com ho fas.

La professora moltes vegades dicta coses i hem d´apuntar a la llibreta i fica exemples. i estudio el que hi ha apuntat i els exemples.

56- E: vale, i en canvi les Socials?

és diferent, aquí tenim el llibre.

57- E: i en naturals, també..

No naturals només haig d´estudiar el que marquem en el llibre.

58- E: ahh només el que subratlleu i ja està!!,

Sí

59- E. i en canvi aqui a socials potser és més difícil no? perquè entra tot o no?

C31

Sí perquè hi ha moltes coses per memoritzar.

60- E: Creus que aprovaràs M. Josep?

0241 El credit de socials, sí..crec que sí.

61- E: perquè ho creus?

0244 Perquè les notes d´exàmens que tregui i les preguntes que em pregunta em van molt bé..

62- E: et va bé, no?

sí

63- E: vale. Tu quin grup ets, A, B o c?

1c.

64- E: D´aquests 3 grups, com penses que és el teu grup, millor, pitjor..

Home, a classe sempre hi ha de tot no?, i ha uns nens que no se, es fan veure però em
A2 sembla que totes les classes són iguals.

65- E:Totes són iguals, vale. A tu t´agradaria estar amb un altre grup?On creus que t´aniria més bé?

A4 No em sembla que m´aniria igual a tots els grups.

66- E: Igual que ara. vale. I creus que els exàmens dels altres grups poden arribar a ser més fàcils?

A5 A vegades el professor els feia iguals, però clar com que després parlàvem a l´hora del pati i això, doncs els canvia.

67- E. els canvia, no fa les mateixes preguntes

No

68- E. i què creus que serà més difícil o més fàcil.

depèn si estudies serà més fàcil, no? però si no estudies...

69- E. molt bé, M. Josep, el que et volia preguntar era això, moltes gràcies i més endavant tornaré perquè m´expliques com t´ha anat tot això.....

M. JOSEP. Alumna B31.

70- E: Hola M. Josep, ja torno a ser aquí. Què tal com t´ha anat el crèdit de socials?

0243 Un excel.lent.

71- E: molt bé felicitats estàs contenta? i perquè penses que has tret un excel.lent?

0244 Perquè m´he esforçat molt i a més m´agraden molt les socials.

72- E: t´agraden?

Molt

73- E: Així si t´haguessis de matricular lliurament allò de dir va.!!. m´apunto voluntàriament ho faries?

Sí i tant..

74- E: perfecte!! El que t´han demanat en l´últim examen de socials era el que tu t´esperaves o hi hagut alguna cosa sorpresa?

0232 No em pensava que aniria millor pèrquè va deixar coses per explicar.

75- E: i que era en general més fàcil o més difícil del que et pensaves?

0233 Normal.

76- E: normal. Vale.. I quina informació et va donar el Professor abans de fer l´examen?

025 Ens va dir que havíem d´estudiar tot el relleu d´espanya i la vegetació.

77- E:vale i en quan el tipus de preguntes, el quan valdria cada pregunta....els criteris de puntuació..

No això no...

78- E: i tot això,que vertader i fals descompta, això ho coneixieu?

Ahh sí això sí.. ho posa en l´examen en les preguntes de verdader i fals.

79- E: ahh perfecte!! I en quins moments us va donar informació sobre l´avaluació?

021 Bueno l´examen quasi sempre els fa igual no? Les preguntes d´escriure i després les de verdader i fals i des del començament de la lliçò ens va dir que havíem d´estudiar això i tots els mapes..

80- E: aquesta informació creus que era suficient per aprovar l´examen o hi ha alguna cosa important que us ha amagat..??

0252 No ja n´hi ha prou.

81- E: vale.. i com et vas preparar l´examen tu M. Josep?

C32 Vaig comprar mapes muts i vaig estudiar els relleus d´espanya i després vaig estudiar fent resums les socials.

82- E: vale molt bé. I estudies diferent en funció de l´assignatura o el profe?

Sí és diferent.

83- E: A veure explicam- m´ho això, és diferent en funció d´un profe o d´un altre?

C33 Sí perquè un profe té una manera d´explicar diferent i llavors ja saps quina manera explica ell i com li has de dir en l´examen.Els hi agrada que els hi posis com ho han dit ells.

84- E: i en funció de l´assignatura, potser és diferent?

Sí també estudio diferent en funció l´assignatura és molt diferent mates que socials per exemple..

85- E: Sí és diferent. Ahhh!!! i què és per a tu l´avaluació, com definiries tu l´avaluació?

B1 Primer la nota de l´examen, els treballs que fem a classe i el comportament..

86- E: I això ho suma tot.. perquè no és la mateixa la nota que has tret a l´examen que la nota que t´ha quedat finalment?

Hem fet tres exàmens i suposo que al final ha fet una mitjana de tots els exàmens, el comportament, el treball a classe..

87- E: ahh vale el comportament també l´ha comptat??

Sí, em sembla que fa mitja.

88- E: Com t´agradaria que t´avaluessin M. Josep?

B2 A partir del treball a classe.

89- E: i dels exàmens, quin tipus prefereixes? El de creuetes..

El de creuetes..

90- E: perquè?

Perquè l´haver d´escriure molt, faig faltes i segons com descompten.

91- E: ahh clar en creuetes segur que no fas faltes.. Quina nota et pensaves que treuries sortint de l´examen?

D242 Un 7 i he tret un 8.

92- E: vale i et sembla justa aquesta nota?

Sí..

93- E: I si ara haguessis de tornar a fer l´examen com te´l preperaries'

Igual de la mateixa manera.

94- E: has dedicat molt de temps, en comparació amb les altres?

Sí.

95- E: Si un company d´un altre curs et preguntés com ho hauria de fer per aprovar les socials, quins consells li donaries?

C34 Que estudiï.

96- E: que estudiï com? Llegim molt, memoritzant..fent resums

No ho ser, estudiant, depèn del que sigui una miqueta de tot..

97- E: El profe et dóna indicacions sobre com millorar o com estudiar..?

D253 No, bé ens diu que hem d´esforçar-nos més i que hem d´estudiar molt més.

98- E: però no ens ho diu com ho heu de fer??

No

99- E: i t´ha explicat perquè has obtingut un excel.lent, M. Josep?

Bueno va dir que pel treball a classe i els exàmens.

100- E: si tu no estiguessis d´acord amb una nota que faries?

B3 Li diria al professor

101- E: li diries al professor, vale... i comentes amb els teus pares el que feu a socials?

081 A vegades.

102- E: a vegades, i les notes??

082 Uii això sí.

103- E: això més. I M. Josep, algú t´ajuda a estudiar?

09 No, ningú.

104- E: no vas a classes o tens un germà que et doni un cop de ma..!!!

No m´ho faig jo sola.

105- E: molt bé i com definiries el teu grup en funció dels altres? Tu ets de 1r..

C.

106- E: com el definiries?

A2 Una classe normal, el que passa que a vegades hi ha alguns nens que es passen de llestos i tot això..

MARIONA. Alumna B32.

63- E: Què tal Mariona, com estem? Què, què has tret de Socials al final?

0243 Sufi..

64- E: O veus tant que paties.!!.i estàs contenta??..

Sí molt...

65- E: i perquè creus que has tret un sufi a què és degut..??

0244 perquè aquest trimestre no he estudiat gaire.

66- E: no, però has aprovat no..

Sí pels pèls..

67- E: bé.. i si fos una optativa et tornaries a matricular?

Sí.

68- E: el que t´han preguntat en l´últim examen de socials era el que tu t´esperaves o t´ha enganxat algo de sorpresa?

0232 De sorpresa, perquè hi ha moltes coses que no m´havia mirat..

69- E: i així era més difícil del que t´esperaves?

0233 No era més fàcil.

70- E: Més fàcil del que t´esperaves..?

Sí per això vaig aprovar.

71- E: ahh i quina informació et va donar el professor abans de fer l´examen?

0251 Va dir que estudiessim molt les capitals d´espanya i va dir el que sortiria més o menys..

72- E; i penses que calia més informació per aprovar o ja n´hi havia prou?

0252 No ja està bé..

73- E: en quin moment us dóna la informació sobre l´avaluació?

Abans de l´examen..

74- E: com et vas preparar l´examen..??

C32 vaig fer uns resums i després des del resums vaig anar estudiant.

75- E: vale!!..perquè estudies així, perquè és la teva manera..

Sí ja estic acostumada així i a classes de recuperació em fan fer els resums..

76- E: vale, tu tens la teva manera i estudies així sempre, o depèn del profe, l´assignatura..??

No sempre o faig així amb tot..

77- E: vale perfecte..què és per a tu l´avaluació??, a veure si em pots fer una definició..

B1 no sé, la nota final, també puntua el que em fet a classe..

78- E: perquè la nota de l´examen no és la mateixa que l´avaluació??

Sí és la mateixa

79- E: però hi han altres coses barrejades..

Sí la nota de tots els examen i si em fet els deures.

80- E: vale ho suma tot després..??

Sí

81- E: T´ha canviat la forma d´estudiar amb el Professor o és la mateixa que feies a l´escola??

Sí és la mateixa.

82- E: Si haguessis de tornar a a fer l´examen, com te´l prepararies Mariona?

Igual..

83- E: vale. Has dedicat molt de temps a preparar aquesta assignatura.??

No gaire, és que em costa molt, no m´entra.. és molt dura..

84- E: vale!! i si un company et preguntés com ho hauria de fer per aprovar les socials, què li diries?

<34 Que estudies molt abans de l'examen per anar memoritzant-ho tot.

85- E: vale!! el profe et dóna indicacions de com pots millorar i això..??

Bé et diu que has d'estudiar més i a vegades et diu que has d'estudiar molt abans de fer

025 3 l'examen..que no ho deixem pel final..

86- E: vale us dóna aquests consells no? Tu saps com t'ha puntuat l'examen o no?

No a vegades em diu que no acabo de contestar bé la pregunta..

87- E: aahh i ell t'ho diu?

Sí..

88- E: si no estàs d'acord amb la nota que has tret, que faries?

B3 No ho se. Potser li aniria a dir..

89- E: vale comentes amb els teus pares el que feu a socials?

081 No

90- E:I els resultats?

082 Sí, les notes finals..sí.

91- E: algú t'ajuda a estudiar Mariona?

09 Sí vaig a conferències..

92- E: I allà ho fas tot?

Sí..

93- E: Com definiries el primer C en funció dels altres..grups..

A2 És el que contesta més, el que ningú no treballa.

94- E: Sí, poc treballador en general.... i estàs a gust en el grup?

A3 Pss psss!!

95- E: i canviaries si puguessis..

A32 No ja tinc els meus amics aquí..

96- E: i penses que en un altre grup t'hagués anat més bé o més malament en general?

A4 Més bé.

97- E: sí perquè?

Perquè per exemple el professor ja ens ho va explicar que per culpa d'uns quants no va poder explicar-nos-ho tot..

98- E: Clar i això influeix no?

Sí això perjudica..

99- E: I quedeu sovint amb els de classe per estudiar o fer treballs?

Sí força...

100- E: Molt bé Mariona doncs moltes gràcies per explicar-me coses.....

(*) No puc fer to tema que d'estudi està mal·lalt i no poden ge el crèdit

Ruben. Alumne B33

Presentació i explicació.

1- E: Quants anys tens, Ruben?

02 12

2- E. Vale. Vius a prop de l´institut?

No, visc a Vilafant.

3- E: vale, així a l´escola també anaves a Vilafant?

04 Sí

4- E. és el primer curs no que estàs aquí?

03 Sí.

5- E: I què t´agrada més l´escola o aquí l´intitut?

06 L´escola. *(Sense dubtar-ho ni un moment)*

6- E. perquè Ruben?.

Perquè és més fàcl que aquí i no són tantes hores.

7- E. aquí feu moltes hores?

Una hora més.

8- E: Bueno tampoc no és tant. Ja s´agunta bé, no?

Ui no!! Una hora és una hora..

9- E. però era més fàcil a l´escola?

Sí.

10- E: Perquè explicam´ho això

05 Aquí apreten molt i has de treballar molt.

11- E: i de totes les classes que feu quines t´agraden més, Ruben?

072 Naturals

12- E: Sí, t´agraden les Naturals. Perquè t´agraden les naturals?

Per les explicacions que fa el professor que ho fa molt bé, i potser perquè és una miqueta més fàcil.

13- E: vale!!. què és el que t´agrada més d´aquí a l´institut?

071 El pati.

14- E. Ahhh molt bé, el millor ehh!! I Ara a Socials, què esteu estudiant?

01 aaaaa no ho sé, ara no recordo la lliçò.

15- E: Ara no te´n recordes... i què és el que t´interessa més de ciències socials, què t´agrada més?

La terra on vivim, que es la primera lliçò.

16- E: La primera lliçò?. Perquè t´agrada més això?.

Perquè parla de la terra i com s´ha format.

17- E: què feu a classe de ciències socials? com us ho organitzeus les classes?

Primer ens explica i a vegades ens posa exercicis per veure si ho entenem.

18- E: hi feu els exercicis a classe?

01 Sí

19- E: I subratlleu i això o no?

Sí també, el dia que el professor diu que subratllem, doncs subratllem.

20- E: De tot això que es el que t´agrada més a tu?

Una mica com explica i després quan surt la gent, però no m´agrada gaire

21- E: no gaire?

No.

22- E: I de tot el que feu, què penses tu Ruben que per el Professor és més important?Hi ha alguna cosa que us ho matxaqui allò a tope?

C2 Estudiar.

23- E. estudiar? Què diu que heu d´estudiar?

01 Sí, que hem d´estudiar més que no ho fem gaire i no sabrem res.

24- E: sí? i de tot el contingut què, o sigui de totes les C. Socials, què és el que diu... heu d´estudiar això més més!!

Ehhhh *(pensant)*

25- E: te´n recordes?

C2 No ara no. Potser la o sigui..... ara no me´n recordo.

26- E: ara no te´n recordes. Bé no et preocupis... com ho fa el professor per saber si aprens?

Els exàmens.

27- E: Sí?

Sí hi ha que estudien per l´examen i els hi va bé.... però jo sempre estudio però em va una miqueta malament.

28- E: I sempre estudies?

Sí.abans de l´examen sí.

29- E: Quan és abans?

C31 El dia abans de l´examen m´ho miro...

30- E: Vale!!. I a classe no et pregunta mai?

Quan fem els exercicis sí.

31- E: et pregunta a classe. Fas els deures Ruben.

Normalment sí.

32- E: normalment sí, sempre no?.

Depèn,si els entenc o no. De vegades els vull fer però no sé com es fan i després els deixo.

33- E: vale!!. Què té més en compte el profe en el moment de posar-te una nota, què creus que com la fa aquesta nota?

D22 les faltes.

34- E: d´ortografia, sí les compta?

Sí

35- E: i l´examen?

Bueno descompta les faltes de l´examen.

36- E. ahh vale, i després que més té en compte per posar-te la nota?

Si fem un examen que té verdader i fals en descompta el que hem fallat.

37- E. i alguna cosa més per posar-te la nota, o només té en compte l´examen?

sí

38- E: Només l´examen?

Sí nomésl´examen, és el més important.

39- E. Si tu fas l´examen bé, aleshores has aprovat.

Sí.

40- E. Sí? Que facis els deures o així, ho té en compte?

No ho sé..però l´examen segur!!!

41- E. Bé i....Com estudies tu aquesta assignatura Ruben? Com t´ho montes per estudiar les Socials?

C31 Jo el que faig es agafar i fer un resum de la lliço i després ho estudio.

42- E: I com ho fas aquest resum, el copies del llibre o què?

C31 sí faig com un resum del llibre per escurçar amb les mateixes paraules i després ho estudio més curt.

43- E: i els resums que els fas cada dia.. o abans de l´examen?

No un altre dia perquè costa molt.

44- E. costa molt i ho vas fent mica en mica no?poc a poc.

Sí

45- E: Tots els exàmens que fa el Professor són iguals o són diferents?

021 A vegades, el que és igual és el de veritat i fals.

46- E. ahh això és el que és igual per a tots i són diferents en què poder..

En les preguntes de la lliçò.

47- E: vale..quin tipus d´examen prefereixes tu Ruben, el de verdader o fals o altres d´escriure?

B2 El de vertader i fals.

48- E: No t´agrada escriure?

No gens i faig faltes d´ortografia.

49- E: Vale, en el pròxim examen que fareu, que et penses que et preguntarà? Els tens ja "clitxat"?

023 No ho se.

50- E. No el tens ja pensat que segur segur... que el Professor preguntarà això..

No ho sé.

51- E: No, no ho saps?..Et prepares igual els exàmens de totes les assignatures?

No ben bé.

52- E: per exemple, estudies igual Naturals? perquè m´has dit que Naturals és la que t´agradava més, estudies diferent o no?

C33 El mateix en Naturals, el que passa és que en mates, no. és diferent.

53- E. és diferent en mates, més fàcil o més difícil?

Mes difícil.

54- E: aiii aquestes mates!!! creus que aprovaràs les socials Ruben?

024 Sí, no, no ho sé.

55- E: Més si o més no?

Poder sí.

56- E: sí, perquè ho creus això?

Ehhh *(pensatiu)*no ho sé.

57- E: com et va anar els altres?

Els de primer trimestre?

58- E: Sí.

Malament

59- E: has d´apretar més no, doncs,?

Sí.

60- E. tu de quin grup ets Ruben?

Del 1 c.

61- E: I creus que és el millor o pitjor dels primers?

A2 El millor

62- E: Sí. Perquè ho creus?

Perquè tinc molts amics dels de col.legi i fem bona colla.

63- E: val aquí hi ha molts amics de Vilafant

Sí

64- E: T´agradaria estar amb un altre grup, el 1 a o el 1B?

No

A32 **65- E: no t´agradaria, perquè?**

Home, una miqueta poder sí perquè allà tinc altres amics, però m´agrada més el C.

66- E: vale? Si estiguessis a 1A o 1B penses que t´aniria millor o pitjor els estudis?

A24 Igual

67- E: Creus que els exàmens del 1A o 1B són diferents?

A5 No són iguals.

68- E: Són iguals en tots els grups? No són més fàcils o difícils?

No iguals, el mateix.

69- E: Doncs Ruben rei ja està. Només volia preguntar-te això, poder d´aquí un mes que m´expliquis com t´ha anat tot això, vale?

Vale, molt bé.

70- E: ara cap a classe?

Sí.....

RUBÉN. Alumne B33

71- E: Hola Ruben, com anem?
Bé..
72- E: I com ha anat el crèdit de socials finalment?
Malament
73- E: malament?
0243 Sí perquè he suspès.
74- E: I perquè diries que has suspès?
0244 Perquè em falta molt de treballar.
75- E: no has treballat prou?
No
76- E: I tu ho saps això.??
Sí
77- E: i si fos una assignatura lliure que et diguessin va Ruben si vols pots tornar a fer les socials, l´agafaries?
Sí, m´han agradat una mica..
78- E: una mica només...!!! el que t´han demanat en l´últim examen de socials era el que tu t´esperaves?
0232 Més o menys, hi havien coses que sí i altres no,
79- E: i era més fàcil o més difícil del que et pensaves?
0233 Fàcil.
80- E: i perquè vas suspendre?
0244 Pels altres exàmens que vaig treure mala nota.
81- E: I d´aquest últim examen que vas treure, bona nota?
Un 5 o un 5 i pico..
82- E: vale!!!. I quina informació te donava el Professor abans de fer l´examen.??
0251 Si posar, com se diu, els països, bé els països, com Girona i això en un mapa i després verdader i fals i després preguntes.
83- E: I això us ho va dir el Professor abans de l´examen.??
Sí.
84- E: Penses que faltava una altra cosa que us va amagar i us ho havia d´haver dit?
No
0252 **85- E: amb això n´hi havia prou per aprovar l´examen?**
Sí ja n´hi ha prou. Home, si digués quines són les preguntes exactes millor!!
86- E: ahh pillo... i com vas estudiar tu Rubén per aquest examen? Com t´ho fas, com t´ho montes per estudiar les Socials?
c32 El mapa el Professor en va donar un abans de l´examen de mapa, per posar noms i després estudiar-lo i ho vaig fer i vaig posar tots els noms en un full en blanc a Catalunya, la província de Barcelona, Girona i així i després em vaig estudiar això..
87- E: Molt bé, i estudies diferent en funció del profe o de l´assignatura?
No sé.
88- E: o sempre estudies de la mateixa manera??.
c33 Sí menys en mates que no cal empollar tant..
89- E: que estudies diferent..en mates!!
Sí faig més exercicis..
90- E: vale, i què és per a tu l´avaluació Rubén?

B1 Els exàmens que et diuen de l´avaluació i si els fas bé et pot aprovar.

91- E: Només els exàmens?

No els exàmens i els treballs.

92- E: vale.. i com t´agradaria que t´avaluessin a tu.. si et diguessin Ruben escull..

B2 No fer exàmens és clar, però això no pot ser..

93- E: i perquè no pot ser?

perquè tots els profes fan exàmens.

94- E: i quin tipus d´examen preferiries? El de creuetes, o escriure..

El de posar noms..

95- E: ahh aquelles de completar, aquelles curtetes!!!

Sí aquestes que només has de posar una paraula.

96- E: I perquè?

Perquè és més fàcil.

97- E: clar! I quan vas sortir de l´examen que et pensaves que treuries, quina nota?

0242 Normal, un bé potser..

98- E: un bé i has tret un sufi?

Sí

99- E: i t´has anat a queixar o no?

No

100- E: i perquè no t´has anat a queixar?

B3 Mira és així..jo no puc dir res si m´ha suspès, el profe és el profe..

101- E: i si ara haguessis de tornar a estudiar l´examen te´l prepararies igual o diferent?

Diferent

102- E: com ho faries ara?

M´agafaria el llibre i me´l llegiria 2 o 3 vegades.

103- E: ja ja vale..i has dedicat molt de temps a preparar aquesta assignatura Ruben?

No massa.

104- E: la nota que has tingut a l´examen és la mateixa que t´ha quedat l´avaluació final?

No.

105- E: és diferent? Millor o pitjor..

Pitjor.

106- E: la nota final és pitjor que la de l´examen?

Sí perquè hi han els altres exàmens que em van anar molt malament..i entre tots fan una nota.

107- E: Ahh vale, i si un company d´un altre curs et preguntés com ho hauria de fer per aprovar aquesta assugnatura, que li diries tu?

C34 No ho sé, llegir el llibre així moltes vegades..

108- E: vale.. el professor et dóna indicacions sobre com millorar o com estudiar..??

0253 Sí a principi de curs.. diu estudieu molt... cada dia..

109- E: t´ha explicat perquè has obtingut aquesta nota?

Sí

110- E: i què t´ha dit?

0253 Perquè no he fet els exercicis del quadern i no estudio..

111- E: això t´ha dit i per això has suspès..

B3

Sí m´ha suspès.

112- E:vale. Comentes amb els teus pares el que feu a Socials?

081 A vegades-.

113- E: i els resultats?

082 Si això per força, perque m´ho demanen.

114- E: si no? I algú t´ajuda a estudiar?

09 No

115- E: Ningú t´ajuda a estudiar ni t´ensenyen estratègies d´aprenentatge..

Què són això?

116- E: Les estratègies d´aprenentatge? Les maneres d´estudiar, d´enfrontar les assignatures..

ahh les tècniques d´estudi!!Hi ha un crèdit variable de com "aprofitar millor el temps" que aquí ho fem això..

117- E; i et va bé? T´agrada?

Ara hi ha la professora que està malalta i no podem fer el crèdit..

118- E: ohh!!! quina pena, perquè que feieu estudiar totes les assignatures o coses a part?

No, dibuixar, fer els deures, fem unes fitxes d´allà..

119- E: ahh vale!! i com definiries el teu grup en comparació amb els altres..??

Bo, dolent així i molt xerraire..

120- E: sí molt xerraire!! I estàs a gust en aquest grup o voldries canviar-te?

A32 No vull quedar-me aquí tinc tots els meus amics..

121- E: i creus que el canvi de grup t´aniria millor o pitjor?

A4 No ho sé. Aquí m´ho passo molt bé però no estudio tant, no sé en un altra grup si podria ser al revés, però jo estic molt bé aquí!!! Poder allà m´avorriria més i encara seria pitjor..

122- E: Ja!! Molt bé Ruben moltes gràcies pel teu temps i ja està només volia conéixer.....

Pmte Cap. Rondin

Miriam. Alumna C11

1- E: Presentació i salutació.
2- E: quants anys tens Mirian?
02 13. Anys
3- E: 13. Vius a prop d´aquí l´institut?
Sí molt a prop al carrer dels enginyers..
4- E: vale. I és el primer curs que véns a l´institut?
03 Sí Nous inst
5- E: i a quina escola anaves?
04 Sant Vicens Escola procedència
6- E: vale.. i creus que és molt diferent l´escola de l´institut?
05 Depèn de quines coses. No sé.. ≠ escola institut
7- E: a veure, explica´m..
De la manera de... no sé.. els exàmens per exemple allà a l´escola estudiava tranquil.lament. però aquí com que hi ha molts profes i assignatures i així costa molt més..
8- E: per tant són més difícils els exàmens o no?
NO exactament és no sé.. és diferent..
9- E: però millor o pitjor l´institut..??
06 No sé és més complicat però m´agrada més l´institut.. profes
10- E: vale.. perquè què és el que t´agrada més d´aquí l´institut..
071 Els crèdits variables..
11- E: poder escollir, no, que no et posin allò, allò i això altra per força..
Sí aquí et sents més lliure...
12- E: vale.. i de totes les classes quina t´agrada més?
072 El crèdit variable que estic fent ara de Cant coral.
13- E: ahh molt bé què guai no? I hi ha alguna cosa que et costi més que d´altres?
Totes em van més o mentys...
14- E: ara centrant-nos en el crèdit de socials, que esteu estudiant a socials, Miriam?
C1 Ara estem estudiant els països físics. Creix contingut
15- E: vale.. i de tot el que heu fet, que és el que t´agrada més..?
Els mapes polítics..
05 **16- E: ahh sí? Perque que feu a classe de Socials? És a dir com us ho monteu?**
Per exemple ara estem estudiant els físics i en allà la pissarra tenim uns mapes i surten dos o tres persones allà amb els mapes i el profesosr els hi pregunta coses.. i així ho fem. Força del llibre i de vegades ens fa portar mapes nostres... i després fem algun exercicis
17- E: i normalment funcioneu així.. ell explica molt...??
No anem llegim del llibre, i a vegades ell explica. A vegades se´n va allà amb el mapa i ens explica on estem...
18- E: ahh vale.. i us fa subratllar o no..o us diu el més important..?
No sé si hi ha algo para i ens diu això és important..però això abans d´estudiar els mapes..
19- E: vale, vale.. i de tot el que esteu fent ara a Socials, que penses que per en P. És més important?
C2 El més important? No sé.. tot.. si bueno al menos que sàpigues el més essencial.

20- E: vale. Vale..però no hi ha alguna cosa que diguis això li agrada molt perquè us ho matxaca molt..incideix molt...

Bueno és que només portem aquest trimestre amb ell i encara no sabem massa bé com és!!

21- E: No el coneixeu massa... vale.. i com ho fa per saber si aprens?

Doncs a vegades ell, ens fa sortir oh... si hi ha una lliçò, doncs va preguntant i pregunta i ara doncs ens fa sortir al mapa i això... hem de buscar els països...

22- E: i corregiu els deures o exercicis...

Sí, ell ho diu i nosaltres mirem si ho tenim bé, nosaltres corregim i a vegades ens ho fa dir a nosaltres quina és la resposta..

23- E: vale, vale.. i quines coses té en compte en P. Alhora d´avaluar-te? O sigui... per posar-te una nota final de socials, què penses que té en compte?

D22 El treball diari..

24- E;això té en compte?

Jo diria que sí. El comportament i els exàmens.

25- E: com ho saps tu que té en compte tot això..??

M´ho imagino.. em penso que els deures i el treball i tot això, diria que sí..... no sé.. m´ho imagino..

26- E: vale.. com estudies tu Miriam aquesta assignatura?

C31 Bueno, si és una lliçò del llibre doncs estudio del llibre i a vegades en un paper contesto les preguntes des del llibre. Però sí es del mapes i tot, com que en el llibre no surt tot, el que em demanarà..doncs aleshores ho busco en altres llocs com CD Roms i això..

27- E: molt bé no? I aleshores per estudiar l´examen, com estudies igual?

Sí.. lliçons normalment no n´hi ha per a estudiar a casa, si cas sempre l´examen..

28- E: ahh vale...i això que m´expliques ja es de cares a l´examen..??

sí pequè no hem d´estudiar mai sense tenir examen..

29- E: ahh vale vale.. i tots els exàmens són iguals dels que feu en totes les assignatures, perquè el que posa en P. Com és?

D21 Aiii no me´n recordo. Ara no ho sé, però més o menys diria que es com tots, d´aquests d´escriure i aleshores també col.locar.

30- E: què vols dir col.locar?

Ens dóna mapes de països i això i tu has de col.locar el país, la capital...

31- E: ahh vale vale.. i quin tipus d´examen a tu t´agrada més, si tu poguessis escollir?

Què vols dir tipus test o així?

32- E: Sí.

B2 Tipus test..

33- E: t´agrada aquest més que el d´escriure?

Si perquè hi han les possibilitats i només has de pensar la que pot ser..

34- E: vale.. en el pròxim examen que feu.. que penses que pot preguntar en P.. allò que penses... aquest segur que va per a quí..

D23 Mapes físics..

35- E: mapes físics preguntarà..?

Sí...

36- E: això és el que penses que sortirà segur..

Sí perque ja ens ho ha dit..

37- E: ahh ja us ha dit que sortiria això..vale.. creus que aprovaràs Miriam les Socials?

NO HO SÉ.. de moment no he estudiat però si m´ho preparo bé...

D24 **38- E: tu penses que sí que te´n pot ensortir?**

Em sembla que sí.

39- E: com t´han anat els altres bé o no?

Sí..

40- E: per tant penses que aprovaràs si estudies.?

Potser sí.. m´hi haig de posar.

41- E: vale.. sou dos grups, no en socials , a i b?

Sí

42- E: i tu de quin grup ets?

A.

43- E; tu penses que el teu grup és millor pitjor que el B?

A2 Home a nosaltres sempre ens diuen que nosaltres som molt xerraires..però penso que són iguals..

44- E: ja.. i t´agradaria per exemple estar en el B?

A23 No m´és igual, ja estic bé en l´A.

45- E: creus que si estiguessis en el B t´aniria millor o pitjor del que et va ara?

A4 Igual, igual...

46- E: creus que l´examen de Socials del B són més dificils, fàcils..que el vostre..?

A5 Jo diria que els exàmens que fan són els mateixos, sinó només faltaria no?

47- E: ahh vale..doncs molt bé Miriam ja estic, només era uan mica conéixer que feu aquí l´institut.....

Segona entrevista (Miriam. Alumna C11)

48- E: Miriam, com estem?
Bé.
49- E: a punt de fer vacances no?
Sí...
50- E: què bé..com t´ha anat el crèdit de socials?
Molt bé.
51- E: Què has tret?
0243 Excel.lent
52- E: Felicitats!!! Estàs contenta?
Sí.
53- E: I perquè penses que has tret un excel.lent?
0244 Bueno perquè ja m´ho han donat i ja ho he vist i és un excel.lent.
54- E: molt bé!! I perquè penses que has tret un excel.lent? és degut a què..
No ho sé..suposo que pels exàmens perquè m´han anat força bé i bueno..
55- E: bé, no? Vale. Si fos una assignatura lliure... et tornaries a matricular de Socials?
Bueno depèn de quins temes, potser sí.
56- E: vale, el que t´han demanat a l´últim examen de socials, era el que tu t´esperaves o hi ha hagut alguna sorpresa pel mig?
0232 No era el que jo m´esperava. Si perquè abans de cada examen sempre ens fa fer unes activitats de repàs i llavors per l´examen final surten preguntes que ja han sortit en altres exàmens.
57- E: aja!!
I clar jo he anat agafant les preguntes dels altres exàmens i... m´ho he estudiat una altra vegada.
58- E: vale perfecte!! Més fàcil o més difícil del que et pensaves?
0233 Més fàcil.
59- E; fàcil, vale. Quina informació et va donar en P. abans de fer l´examen? Què us va explicar sobre com seria l´examen....
0251 Va dir que no sortiria cap pregunta que no hagués sortit en un altre examen.
60- E: aja, vale.. i us va explicar el tipus d´examen?
Si bueno ja ens ho imaginavem!!
61- E: i com puntua cada pregunta i tot això ho coneixeu, Miriam?
Aviam si me´n recordo... suposo que segona la importància de la pregunta doncs 2 punts o un... o mig..
62- E: ahh vale hi han preguntes que valen més o menys.??
Sí.
63- E: vale perfecte... penses que aquesta informació era suficient per aprovar l´examen.. o hi havia alguna cosa que desconeixieu i per això penses que..
0252 No trobo que si ja ens va dir que els preguntes serien les mateixes que no hi hauria cap de sorpresa doncs més coneixement que això..
64- E: vale, per tant la informació és suficient. Vale. Com et vas preparar l´examen, com te´l vas estudiar?
C32 Doncs sempre agafo les activitats de repàs i vaig estudiar.
65- E: Com vas estudiar aquestes activitats?

Primer llegia i després m´ho aprenia o si veia que una frase era massa difícil doncs me la preparava jo a la meva manera..

66- E: La teva manera?

E: si miro alguna paraula clau de la frase me´n recordo i després ja em surt tota la frase.. per enrecordar-me d´alguna cosa..

67- E: vale.. estudies igual sempre en totes les assignatures?

No estudio diferent, Jo segons... no sé potser un dia estic més nerviosa i... no sé per exemple hi ha algun dia que puc estar més tranquil.la i estudio a l´escriptori i en canvi va haver-hi un examen de naturals que no podia estar quieta i vaig haver d´estudiar moguent-me per tota l´habitació ehh!1

68- E: i depèn del professor, penses que pots estudiar diferent en funció si es un profe o un altre?

No, jo trobo que estudio diferent segons com em trobo

69- E: segons com et trobes, no en quan a l´assignatura...

No..

70- E: vale, què és per a tu l´avaluació? Com la definiries?

L´avaluació final?

71- E: per exemple??

el comportament, el treball, els deures, les activitats que ens posi a classe i els exàmens.

72- E: I els exàmens, vale.. i com t´agradaria que t´avaluessin?

Els deures, no bueno.. els deures i el comportament..

73- E: I el tipus d´examen quin t´agrada més..??

el de creuetes..

74- E: Perquè..?

Perquè allà hi han les possibilitats doncs no t´has de trencar el cap, només has de pensar. Potser has estudiat i et sona més un nom que l´altra, llavors ja és aquest, el que et sona més.

75- E: vale, vale, vale.. quan vas sortir de l´examen quina nota et pensaves que treuries?

Un mínim, notable, perquè em va anar molt i molt bé.

76- E: I què vas treure a l´examen?

Si per allà, un excel.lent baix

77- E: va coincidir la nota final de l´examen amb la nota final de l´avaluació?

Si va ser un excel.lent baix o un notable alt, per allà estava.

78- E: a l´examen, i aquesta és la nota que t´ha quedat final?

No l´avaluació final ha estat un excel.lent.

79- E: ahh perquè, l´ha pujada?

No ho sé, pel treball.. és que no ho sé.. clar llavors ja de tots els exàmens els avalua tots i com has estat a classe i tot..

80- E: ja però ell no t´ho ha explicat no? Perquè has tret un excel.lent de socials?

No.

81- E: si un company et preguntés ara com hauria d´estudiar per aprovar aquesta assignatura, què li diries, quins consells li donaries?

Doncs estar en un lloc sol, tancar les portes i estar còmodo... bueno i jo necessito tenir una cosa a la ma...

82- E: i per estudiar les socials?

Estudiar per parts i ho vas llegint en veu alta i les coses complicades recordar-te d´alguna paraula clau..

83- E: vale, i el professor et dóna indicacions sobre com pots millorar, estudiar..??

D2S3 No..

84- E: Si no estàs d´acord amb una qualificació, què faries..??

Què vols dir una qualificació?

85- E: doncs si ara que et posés un suficient..de nota?

B3 doncs jo aniria a parlar amb el professor i li demanaria perquè i després si hi ha alguna cosa que no trobo que és correcte doncs li diria..

86- E: vale. Comentes amb els teus pares el que feu, o heu fet a socials?

081 Sí a vegades si hi ha algo interessant.

87- E: i les notes?

082 També, això més.

88- E: Algú t´ajuda a estudiar?

09 No.

89- E: no vas a classes i tot això..??

No, no estudio jo sola.

90- E: vale. Tu ets del grup Miriam,

A

91- E: I estàs a gust en aquest grup?

A31 Sí.

92- E: i com el defriniries en aquest grup?

A2 Bueno jo trobo que t´has de guanyar una mica l´orgull tinguent bastant de caràcter.

93- E: en aquest grup..?

Sí.

94- E: perquè?

Mnnn no sé... és que a principi jo com que no tenia amigues en aquesta classe ningú et feia cas, només era el seu grupet saps, i no et volien ni per compartir res...eren grupets que ja es coneixien. Però de gent que estava en la meva mateixa situació d´abans ja començava a tenir amigues no? I llavors vaig començar a pensar que havia de tenir una mica de caràcter. No ho sé, de vegades ho comentava amb la meva mare

95- E: i què et deia la teva mare?

Que bueno que... bueno amigues ja me´n vaig fer de seguida, o sigui el tercer dia ja en tenia no? Però vull dir per fer-me amiga dels altres....

96- E: costa no?

Sí, ara encara costa..que ara tampoc és que...

97- E: perquè hi han molts grupets?

Sí n´hi ha algun per exemple amb el que vaig jo que si ve més, d´altres no, bueno allò que no ens insultem ni res, però.. i en canvi en el B tots són molts amics.

98- E: tot el grup?

Sí.

99- E: I si ara et diguessin mira Miriam et pots passar al B, què faries?

A322 No em faria res.

100- E: i tu penses que les coses t´anirien millor o pitjor en el B?

No ho sé.. potser, no ho sé..aquí es una batalla en ser amigues de tot perquè a mi no

A4 m´agrada però hi ha gent que no vol que entris en el seu grup...i en canvi en el B potser tindria més amigues...

101- E: ja Miriam reina doncs ja estic....

M. Àngel. Alumne C12

1- E: Salutació i presentació.
2- E: molt bé M. Àngel, quants anys tens?
02 12
3- E: 12. Vius a prop d´aquí l´institut?
Sí...
4- E: molt a prop? En una barriada...
En la calle Victor Serrà..bueno en aquí en este barri.
5- E: molt bé, és el primer any que estàs aquí l´institut?
03 El primer año, sí.
6- E: vale. Trobes que és molt diferent l´institut de l´escola?
05 Más difícil i más complicado el instituto.
7- E: SÍ?? I que prefieres?
06 La escuela.
8- E: porquè?
Porqué yo que sé, llebava más años ahí i tenia más confianza i...
9- E:Y no tenias que trabajar tanto??
No!! Esto seguro.
10- E: vale.. y que es lo que te gusta más de aquí el instituto?
De asignatura?
11- E: no en general de todo.
071 Salir al patio.
12- E: muy bien.. y de todas las clases cual te gusta más?
072 La gimnasia.
13- E: y te va bien la gimnasia?
Sí.
14- E: hay alguna asignatura que et cueste más, que sea muy dura y no te guste nada?
El catalán.
15- E: no te gusta, no?
No nada.
16- E: y otras?
No las otras más o menos..
17- E: el catalán és la que te trae por...
Sí..
18- E: vale!! Ara en Sociales que estais estudiando?
C1 Ahora estamos estudiando los rios, las montañas,los estrechos.
19- E: vale i de todo esto.. que te gusta más?
Los rios..
20- E: los rios o pss pss!!
No los rios sí me gustan...
21- E: De todo lo que estais estudiando en Sociales... que crees tu que para el profesor es más importante?
C2 Que le escuchemos..
22- E: que le escucheis.. i de contenido.. cual es la cosa que dices.. es que nos maxaca contínuamente..??
C2 las capitales..
23- E: crees que lo más importante para él son las capitales?
Sí.

24- E: muy bien. I como lo hace P. para saber si aprendes Sociales?
Nos hace salir cada día unos cuantos a la pizarra con un mapa y nosotros tenemos que señalar lo que nos pide.. los estrechos.. dice el estrecho de tal y nosotros tenemos que señalar..i ya está..
25- E: I corregís deberes i así...
Deberes casi no tenemos.
26- E: vale.. I que cosas tiene más en cuenta el professor de Sociales en el momento de evaluarte, en el momento de ponerte una nota?
D22 Hombre si te esfuerzas...
27- E: y los exámenes ??
el examen no sé..
28- E: porqué si tu tienes en el examen un 2 pero te comportas muy bien, que pasa te aprueba?
Hombre no!! Com un 2 no!! Pero si a lo mejor fuera un 4 o un 4 y medio o por ahí, y te has esforzado i te portas bien, pues te aprueba.
29- E: vale.. como lo sabes esto.. porqué te ha pasado...ohh
Sí en otras assignaturas también ha pasado..
30- E: vale.. y el lo dice esto o no?
Sí en el trimestre pasado me pasó lo contrario, esto fue en catalán saqué un 6 y como no hacia los deberes me dejó un suspenso..
31- E: OHH y te suspendió?
Sí..
32- E: ohh que rabia no?
Sí i tanto después de haber aprobado lo más dificil, el examen, me suspendió.
33- E: Por tanto en P. para ponerte una nota tiene en cuenta el examen y otras cosas..?
D22 No sé, no te podría decir qué és exactamente lo que tienen en cuenta..
34- E: vale.. y tú como estudias esta asignatura M. Angel?
C31 Pués cada día un poco. Porqué lo que estudiamos cada día, pués luego en casa me lo repaso.
35- E: vale.. y que haces..como lo haces?
Bueno me lo leo y luego me lo memorizo.
36- E: intentes memorizarlo?
Sí pero ya el otro día cuando estudio lo otro, luego ya no me acuerdo.
37- E: me "cachis":::és difícil, no??
Sí a mi no me cabe todo en la cabeza.
38- E: ya! I luego que estudias únicamente lo subratllado, porqué el profesor os dice que subratllar y todo esto.
no cada día nos da una hoja, bueno nos da una hoja de todas las cosas esas, no? i nos lo tenemos que estudiar. i cada día salen unos cuantos y lo repasamos, lo repasamos porqué así el examen no sea tan dificil.
39- E: vale.. y luego para el examen como estudias?
Lo mismo... me lo empollo todo, vaya si puedo porqué tantas cosas no caben en la cabeza..
40- E: vale te lo empollas todo y todo para el examen.??
Sí.
41- E: Muy bien. Como són los exámenes de sociales?
D21 El último fue un poco más facil pero el primero a lo mejor era porqué no estaba acostumbrado y..
42- E: era durillo? Pero ... que són cuantas preguntas y eso?

Si nos salía bastantes preguntas. En el otro examen solo teniamos que poner las capitales y situarlo en un mapa, solamente.. esto era más facil..

43- E: ya! y en el proximo examen que te parece que te preguntará el profesor?

D731 Nos dice que tenemos que situar los rios, los estrechos, las montañas,

44- E: os lo dijo que el examen sería así?

Sí

45- E: Pués ya lo sabes? No? Pués bien si ya lo sabes, no?

Si pero tenemos que empollar sinó...

46- E: sinó nada de nada no? I.... crees que aprobarás las sociales?

D741 Hombre quedan más exámenes pero yo creo que sí. En una saque un sufi y en el otro un notable alto.

47- E: vale..y que harás para estudiar mucho?

Pues cada día un poco y así el último día ya no tendré que estudiar tanto.

48- E: vale..porqué él os da preguntas y estudias de las preguntas?

Hombre el día antes del examen nos da preguntas y así lo hacemos porqué no sea tan difícil..

49- E: I luego salen aquelles pregunats mismas, o no?

Hombre igual, las mismas palabras no!! Pero parecidas.

50- E: parecidas.. vale.. Tu de qué grupo eres M. Àngel, A o B?

A.

51- E: vale. Que te parece que el A es mejor, peor, igual que el B?

No sé, no he estado en el B.

52- E: NO lo conoces el B??

No

53- E: Si ahora te canviassen de grupo, en el B, te gustaría o no?

A321 Sí porqué tengo más amigos.

54- E: Tienes más amigos allí.?

Sí..

55- E: I crees que te iría mejor o peor?

A4 A lo mejor peor porqué hablaría más.

56- E: tambien, esto seguro que también. Crees que los exámenes del grupo B, son en general más fàciles o más difíciles?

A5 Supongo que es igual..

57- E: Pues muy bien M. Àngel pues esto es lo que quería conocer.....

Segona entrevista (M. Àngel. Alumne C12)

58- E molt bé M. Àngel, com t´ha anat el crèdit de Socials?

0243 He sacado un bien.

59- E: O sigui que has tret un bé?

Sí

60- E: i estàs content o no estàs content?

Sí...

61- E: o podies haver tret més bona nota?

Home, hubiese podido sacar más buena nota pero..

62- E: i com és que no l´has tret?

0244 No lo sé. me ha puesto un bien. Tambien que el en último examen no me fue muy bien.

63- E: Ya.. i si fos una optativa o un crèdit variable, et tornaries a matricular?

De sociales?

64- E: sí

SÍ.

65- E: vale.. i el que et va demanar en l´últim examen en P. Era el que tu t´esperaves o va sortir algo de sorpresa?

0232 si era eso. lo dijo todo lo que iba a salir com les activitats de repàs..

66- E: ahh i no et va agafar per res de sorpresa no?

No.

67- E: era més fàcil o més difícil del que t´esperaves?

0233 Normal, igual que todos.

68- E: vale perfecte!! Quina informació us va donar abans de l´ examen en P.? Us va dir com seria l´examen..número de preguntes...

0251 Sí hicimos una activitat de repaso..

69- E: aja!! I creus que amb això, fent aquestes activitats n´hi havia prou per aprovar l´examen?

Sí..

70- E: o cal que li diem que ha de dir més coses?

0252 Sí como que hicieras los ejercicios estos ja... no hacia falta que estudiasemos mucho.
Sólo las activitats de repaso.

71- E: ja està... vale. I com et vas preparar l´examen M. Àngel?

No estudié mucho, pero lo poco que estudié me lo repasé y me lo leía 2 o 3 veces..

72- E: vale..i estudies sempre igual en funció si es una assignatura o una altra.??

C32 Sí.. siempre me lo leo todo varias veces, tres veces o así hasta que me queda.

73- E:Vale. Què és per a tu l´avaluació?

B1 Los examenes y el comportamiento.

74- E: ahh també això és l´avaluació?

Si tambien cuenta.

75- E: ahh això també conta?

Sí..

76- E: I com t´agradaria que t´avaluessin M. Àngel?

No sé normal..

77- E: a partir d´exàmens o el comportament...no?

B2 Sí los examenes y con estas actividades de repaso.

78- E: vale.. i quan vas sortir de l´examen... quina nota et pensaves que treuries?

0242 Un notable o así

79- E: Sí així has afinat bé no?
No mucho, al final me ha quedado un bien.
80- E: vale. I si ara haguessis de tornar a fer l´examen com te´l prepararies?
Igual.
81- E: de la mateixa manera.??
Sí si supiese exactamente lo que saldria, pues me lo empollaria todo y ya está. → C32
82- E: t´ho empollaries tot..?
Si supiese lo que és si!!
83- E: perquè es e que fas no...!! t´ho empolles tot i ja està?
Sí pero claro si supiese lo que sale exacto me sería mas facil empollar solo esas, pero con todas...!!!
84- E: i estudies igual les mates i això?
C33 Sí siempre miro de empollar lo más importante.
85- E:sí tu tens el teu mètode i ho apliques sempre!!
Sí..
86- E: I si un company et digués M. Àngel com ho puc fer per aprovar les socials, tu que li diries, que li aconselleries?
C34 Bien depende que como fuera, si fuera así que se portara un poquillo mal, le diria que se portara mejor, que estudiara, jo que sé..
87- E: això és el consell que tu li donaries no?
Lo que hago yo.
88- E: vale. I en P. et dóna indicacions sobre com millorar aquesta nota, què has de fer per estudiar i tot això?
0253 No siempre dice que tenemos que estudiar más..
89- E: Ja. I T´ha explicat perquè has tret un bé..??
Resultat No
90- E: No t´ho ha explicat...
No..
91- E: I si no estàs d´acord amb la nota que has tret que faries?
Hablaria con el P.
B3 **92- E: Sí t´aniries a queixar?**
Sí si claro si no estoy de acuerdo!!
93- E: vale.. comentes amb els teus pares el que heu fet en aquesta assignatura de socials?
081 No solo les enseño las notas y ellos firman.
94- E: Algú t´ajuda a estudiar M. Àngel?
09 Mi hermano.
95- E: Però vas a classes particulars o així?
Si voy a conferencias.
96- E: ahh vas a conferencies.. i que fas allà els deures..??
Sí i lo que no lo entiendo me lo explica porqué aquí en el instituto no te explican muy bien.
97- E: ya!! I tècniques d´estudi.. t´ensenyen a estudiar i així...
C32 El àngel en tutoria, el meu tutor. El explica métodos i así. Hay 8 palabras y las primeras vocales, la primera vocal o así.. explica métodos..para empollar mejor..
98- E: i què van bé, funcionen?
Sí en las palabras raras que hay que empollar si funciona. Luego te memorizas la primera palabra, la primera letra o vocal i así te queda más..

99- E: vale.. i es el mètode que fas servir per estudiar les assignatures?

Sí.

100- E: Com definiries el teu grup, el 1A M. Àngel?

A2 Que habla mucho. Sí se quejan los maestros mucho ahora nos han cambiado a todos niños y niñas...a todo el mundo..

101- E: ahh sí? Què vols dir us han canviat en què?

El sitio, la cadira..

102- E: ahh de sentar-se?

Sí

103- E: i nen i nena posen?

Sí en algunos casos sí.!!

104- E: bueno si et posen una "nena guapa"!!! no?

Sí a mi me ha tocadoun niño por suerte.

105- E: vale.. que no t´agraden les nenes?

Hombre!!! Como no me van a gustar las niñas, me gustan todas las niñas!!

106-E: Clar...i estàs a gust en el teu grup..

A31 Sí.

107- E: perquè si ara et diguessin M. Àngel pots canviar al 1B canviaries o no?

A322 Sí...

108- E: perquè?

Hombre hay una niña que es muy guapa!

109- E: ahh a 1B, i per això canviaries pillo?

Sí

110- E: I t´haguessin anat més bé les notes?

A4 No ho se´..quizá peor porqué me pasaria el dia mirando a la guapa, esa!!

111- E: ahh pillo!! Molt bé M. Àngel doncs moltíssimes gràcies pel teu temps...

Jorge. Alumne C13

1-E: Presentació i salutació.
2- E: Quants anys tens?
02 12.
3- E: 12. I vius a prop d´aquí l´institut?
Sí 10 minuts o així caminant.
4- E: és el primer curs que estàs aquí l´institut?
03 Sí.
5- E: Abans a quina escola anaves?
04 Al Cusí.
6- E: vale! Trobes molt diferent l´escola de l´institut Jorge?
05 Sí.
7- E: perquè??
Perquè no ho sé..
8- E: Què t´agrada més l´escola o l´institut?
06 L´escola.
9- E: Perquè?
Perquè no es treballa tant.
10- E: ahh!!! Aquí són més durs...
Sí molt més.
11- E: vale.. què és el que t´agrada més d´aquí l´institut?
071 L´ambient..
12- E: l´ambient... hi ha ambientillo aquí ehhh? I de totes les classes quina t´agrada més?
072 Plàstica.
13- E: I alguna cosa que et costi més? Què et diuen més Jorge o Jordi?
Jorge.
14- E: vale Jorge i alguna cosa que et costi més?
No ho sé... totes por ahi...
15- E: vale.. a Socials, si ens centrem en Socials, què esteu estudiant en Socials?
C1 Les capitals.
16- E: les capitals esteu estudiant?
Sí.
17- E: vale. I de tot el que feu a socials, què és el que t´ha agradat més?
Això que estem fent ara les capitals aquestes.
18- E: és el que t´agrada més les capitals?
Sí.
19- E: I com us ho monteu les classes de socials? Que feu a la classe, que fa el professor i que feu vosaltres...
A vegades ens fa sortir a la pissarra i ens diu un país i li tenim que dir i la capital.
20- E: vale.. i us fa sortir la pissarra?
Sí..
21- E: i llavors que feu llegiu el llibre o ell explica ohh...
D1 ell explica i a vegades llegim
22- E: I què feu vosaltres preneu apunts?
no, només mirem el llibre.
23- E: i subratlleu del llibre Jorge o no?
Sí, quan estudiem.

24- E: vale.. què creus que per en P. és més important de socials, allò que dius, això segur que ho preguntarà...?

C2 No ho sé..

25- E: I com ho fa en P. per saber si aprens?

Doncs sortir a la pissarra i totes aquestes coses. No ho sé.. i en els exàmens no?

26- E: perquè alhora de posar-te una nota, de dir-te mira Jorge tens aquesta nota de socials, que penses que hi suma aquí?

Què vols dir els resultats?

27- E: SI el resultat final, la nota final de socials.?

D22 Doncs l´examen i l´actitud a classe.

28- E: també ho compta això penses?

Per a mi sí, jo em penso que sí.

29- E: Tu penses que sí que compta? Perquè? Ell us ho ha dit?

No. No ho sé.. a lo millor compta, em sembla que sí que compta!!

30- E: O sigui que a part de la nota d´examen hi ha altres coses no?

Sí

31- E: I aquestes coses és això..

Sí l´actitud, si treballes, si fas els deures i això..

32- E: Això també ho té en compte?

Sí.

33- E: No us ho ha dit ell això?

No..

34- E: vale...com estudies tu aquesta assignatura, com t´ho montes això?

Cada dia una miqueta..

35- E: i què estudies del llibre-...??

del llibre bueno de la llibreta no perquè no posa molts exercicis, els posa del quadern.

C31 Del quadern i del llibre.

36- E: Del quadern i del llibre.?perquè què feu en el quadern?

Hi han exercicis i els fas.

37- E: ahh és un quadern d´exercicis i tu després fas aquests exercicis?

Sí..

38- E: Tots els exàmens són iguals els que feu?

Semblants

39- E: Molt semblants. Quin tipus d´examen prefereixes tu Jorge? Si ara et diguessin mira Jorge escull el tipus d´examen que tu vols, quin agafaries?

B2 El del mapa, quan surt un mapa i has de posar les coses.

40- E: Aquest és el que t´agrada més?

Sí és més fàcil.

41- E: perquè els altres que són, d´escriure oh...

Si tu has d´escriure la paraula, o ho has d´explicar i a mi no m´agrada escriure.

42- E: vale.. en el pròxim examen..quan és..?

No ho sé...

43- E: doncs bé en el pròxim examen que penses que et pot preguntar el professor de Socials?

D231 Doncs no ho sé no ho ha dit.

44- E: no ho saps?? Allò que dius segur que en aquest examen me preguntarà això...

No ho sé...

45- E: això no ho tens clar, no saps que pot preguntar a l´examen..??

No ni idea..

46- E: vale.. com et prepares pels exàmens de socials?

Estudiant una mica.

47- E: estudiant una mica?

Sí

48- E: I què estudies?

C31 M´ho llegeixo i subratllo el més important i això m´ho estudio..

49- E: què fas t´ho empolles..??

No molt no.

50- E: una mica només?

Si el que em queda i m´entra.

0291 **51- E: creus que aprovaràs Jorge les Socials?**

Sí.

52- E: Perquè ho creus?

0294 No ho sé..ja veurem que diu el professor.

53- E: perquè els altres com han anat?

Pss pss!! No gaire bé, no he tingut sort..

54- E: vale. I tu de quin grup ets Jorge A o B?

Primer A.

55- E: Primer A. Vale.. com el veus el teu grup millor o pitjor que l´altra?

Igual.

56- E: Són iguals. I si t´haguessin de posar en el B, t´agradaria?

A321 No perquè ja estic acostumat a aquest.

57- E: NO t´agrada per tant el B?

Sí em canviessin poder sí, però ara ja estic bé en l´A.

58- E: I creus que les coses t´anirien millor o pitjor si estiguessis en el B?

A4 No ho sé,, pitjor poder perquè no estaria acostumat.

59- E: vale i l´última pregunta... el grup B, penses que els exàmens els hi posen més fàcils o més difícil?

A5 Jo crec que posen el mateix no?

60- E: com ho saps?

Perquè a vegades hem comparat i més o menys és el mateix però un canvi de preguntes o així.. però més o menys iguals.

61- E: MOLt bé Jorge doncs ja està.. moltes gràcies...

Segona entrevista (Jorge. Alumne C13)

62- E: Què tal Jorge bé?
Sí.
63- E: Quatre preguntetes sobre les socials. Com t´ha anat el crèdit de socials?
Bé.
64- E: Quina nota has tret?
0243 Suficient.
65- E: uii por los pelos.. i estàs content o no?
No.
66- E: perquè?
Perquè havia pogut tenir més bona nota.
67- E: i peqruè no l´has treta?
0244 Perquè no ho sé... a lo millor perquè no he estudiat molt.
68- E: havies d´haver estudiat més, te sembla?
SÍ.
69- E: vale.. si fos una assignatura lliure, et tornaries a matricular, la tornaries a agafar? O preferiries altres coses?
Altres coses.
70- E: altres coses, no? I el que t´ha demanat a l´últim examen de socials era el que tu t´esperaves, o hi ha hagut alguna sorpresa pel mig?
0232 No era el que jo m´esperava.
71- E: sí? No hi ha hagut cap sorpresa?
No.
72- E: Era més fàcil o difícil?
0233 Fàcil perquè era un resum de tot el que havíem fet.
73- E: I i.. tu no havies estudiat prou?
No.!!
74- E: vale. Quina informació et va donar en P. abans de fer l´examen?
0251 Doncs estudiar les coses que vam fer en els altres exàmens des del primer una miqueta del que va sortir fins l´últim i estudiar allò..
75- E: ja i us va explicar quin tipus d´examen sortiria i les preguntes i això..??
Sí
76- E: quan us ho va dir?
Abans de l´examen.
77- E:Penses que amb aquesta informació ja n´hi havia prou per aprovar l´examen o calia quelcom més per aprovar.. i se la va amagar... i tu penses si hagués sabut això...
0252 No penso que ja estava bé...
78- E: Com et vas preparar l´examen, com vas estudiar tu Jorge?
Una mica cada dia.
79- E: I què vas fer, llegies, o com t´ho montes això..??
C32 Ho llegeixo una miqueta..
80- E: i després què?
Ho llegeixo i ja està i de vegades queda però altres no.
81- E: vale.. estudies diferent en funció del profe o de l´assignatura?
No, de vegades estudio..
82- E: I com estudies?

C33 Me poso i el llegeixo no sé 2 o 3 vegades i ja està.

83- E: i estudies sempre igual totes les assignatures..??

Sí.

84- E: què és per a tu l´avaluació, què diries que és per a tu?

B1 L´examen final que faràs..

85- E: i que compta l´examen i prou?

D22 No el comportament..

86- E: això també compta?

Sí perquè et diu que si no et portes bé, suspendrà´s

87- E: i com t´agradaria que t´avaluessin a tu?

B2 No ho sé fent els deures..

88- E: fent els deures ja n´hi hauria prou, no?

Sí..

89- E: i el tipus d´examen, quin triaries, de creuetes, de fletxes...

el de creuetes aquest.

90- E: perquè?

Perquè no has d´escriure tant.

91- E: ahh i no t´agrada escriure?

No, no gaire.

92- E: vale,.. quan vas sortir de l´ examen quina nota et pensaves que treuries?

D242 No ho sé..

93- E: más o menos...!!

Un bé, notable.. no ho sé..

94- E: i què vas treure a l´examen?

Un insuficient.

95- E: Un in?? Però aquesta no és la nota final?

No l´examen només...

96- E: i és la que et pensaves que treuries..?

No jo em pensava un bé, notable..

97- E: més bona nota?

Sí

98- E: Ostres!! I t´ho va explicar el profe perquè vas treure un insufi i no un bé?

D253 No

99- E: I No has anat a queixar-te o a demanar explicacions?

B3 No, no si ell ho posa serà això.

100- E: vale..per tant la nota no és la mateixa de l´examen final, ja que en aquest em dius que has tret un insufi i al final t´ha quedat un sufi.. què ha passat..??

home els altres examens n´hi va haver un que vaig treure un sufi enlaire i m´ha comptat, suposo...!!!

101- E: ahh vale... si un company d´un altre curs et preguntés a veure Jorge com hauria d´estudiar jo per aprovar les socials què li diries... quins consells li donaries?

C34 No ho sé.. estudiar una mica cada dia i fer els deures..

102- E: I estudiar com?

Ho llegeixes i ja està fins que ho tens memoritzat

103- E: Fins que ho tens memoritzat i ja està. Vale... en P. Us dóna indocacions sobre com estudiar, com millorar...??

D253 Sí a vegades ell diu que hem d´estudiar!! I ja està..

104- E: comentes amb els teus pares el que heu fet a socials?
No
105- E: i les notes?
Sí.
106- E: les notes sí, no?
Sí.
107- E: algú t´ajuda a estudiar?
No
108- E: vas a classes particulars o així?
No.
109- E: i els teus pares, o algun germà..
No
110- E: t´ho fas tot solet?
Sí.
111- E: vale.. tu ets del grup 1a. Hi estàs a gust en aquest grup?
Sí.
112- E: com el definiries aquest grup, com els veus...?
Bé!!
113- E: Molt treballador, xerraire, molt què...
Una mica Xerraire sí.
114- E: xerraire i treballador?
De vegades.
115- E: si, i si ara et diguessin mira Jorge et pots passar al Primer B què diries, tu?
Home potser en el 1B potser estaria millor que aquí.
116- E: en el 1b poder estaries millor, perquè estaries millor...??
No perquè tinc més amics..
117- E: ja i les notes t´anirien més bé o malamanet, què penses?
Igual no.. els professors són els mateixos
118- E: els profes són els mateixos...
Sí iguals en totes les assignatures.
119- E: doncs ja està Jorge moltes gràcies.....

Enric. Alumne C21

1-E: **Salutació i Presentació.**

E: quants anys tens Enric?

02 13

2- E: 13, molt bé.i, vius a prop d´aquí l´institut Enric?

Sí

3- E: molt bé.. cap a quina barriada, més o menys?

Aquí... als militars.

4- E: ahh vale! ja em situo. És el primer any que estàs aquí a l´institut?

03 Sí és el primer any.

5- E: vale, i a quina escoles anaves abans?

04 A la Josep Pallach.

6- E: vale. Creus que és molt diferent l´escola de l´institut? Què et sembla a tu?

05 Sí és molt diferent.

7- E: perquè és diferent, què t´agrada més?

Home depèn. De l´institut m´agrada més que et deixen una mica més lliures, i a l´escola et... vull dir... et lligaven més..

8- E: ahh vale, així t´agrada més l´institut?

06 Sí.. home, algunes coses sí i d´altres no.

9- E: altres no?

Sí perquè aquí et fan treballar molt.

10- E: ahh, perquè què és el que t´agrada més d´aquí l´institut?

D7A L´ambient..

11- E. I ha ambientillo, aquí?

Sí molt...

12- E: i de totes les classes, quina t´agrada més?

D72 Socials.

13- E: sí de veritat?

Sí sí.

14- E: I hi ha alguna cosa que et costi més que d´altres?

Home, no gaires, més o menys totes iguals.

15- E: Vale... i què esteu estudiant ara a Socials?

C1- El rius d´espanya.. el relleu

16- E: T´interessa això? O què és el que t´interessa més de Socials?

Sí això.. d´Espanya.

17- E: vale. Després com us ho monteu les classes de socials, a veure arriba en P. a classe i...

D1 Doncs ens ajuntem obrim el llibre i ens explica, llegim a vegades coses del tema i ens fa subratllar coses del llibre...

18- E: allò més important?

Sí, com que ens dóna les activitats de repàs al final, doncs nosaltres ja sabem que és allò subratllat.

19- E. Ahh vale, vale.. subratlleu les respostes a les que seran més endavant les activitats de repàs?

Sí, després és més fàcil anar a buscar la resposta.

20- E: I de tot el que feu a Socials, que és el més importnat per en P.?

No ho sé... de què vols dir?

21- E: o sigui, de tot el que es teu estudiant, quin tema o concepte creus que és més important per a ell, allò que us matxaqui més..

Home això de relleu..i els països i això.. sí perquè en l´examen passat ens fa posar totes
C2 les capitals i els continents i va apretar molt, vam haver d´empollar molt...

22- E: I quines coses té més en compte alhora d´avaluar-te en P.?

022 Home..el contingut que tenen les preguntes,,,

23- E: les preguntes d´on?

Les preguntes dels examens. Sí perquè ell dóna les activitats de repàs, i has de saber el vocabulari d´aquestes activitats i t´ho has de mirar del llibre per utilitzar les paraules de vocabulari.

24- E: ja.. què són això de les activitats de repàs, Enric?

Doncs les activitats de repàs doncs és tot.

25- E: al final del tema?

021 Sí, al final del tema ens diu ell. Hi haurà examen aquest dia i ell et dóna unes activitats, que el vocabulari sempre el pregunta, per exemple què és una erusió... i d´aquestes 5 o 6. I les altres ja són més llargues, d´escriure més...

26- E: ahh vale, ara ho entenc. Per tant per posar-te la nota final de Socials, en P. té en compte la nota d´examen, o no? Penses que té altres...

Home, també tenim un quadern de socials prim.. i són activitats

27- E: ja i això també ho suma a la nota.

Sí, ens ho sumarà, si ho hem corregit i així..

28- E: vale, vale.. com estudies tu aquesta assignatura de socials, com t´ho montes per estudiar?

C31 Doncs faig les activitats i començo a estudiar.

29- E: i comences a estudiar... i el dia de l´examen o abans de l´examen, com estudies?

Home, estudiant bastant.

30- E: com?

Amb les activitats de repàs..

31- E: per tant et llegeixes allò...

Començo a llegir i després estudiar..

32- E: allò empollant o no??

Sí ho llegeixo i després ho vaig repetint vàries vegades perquè em quedi..

33- E: vale, tots els exàmens que feu aquí l´institut són iguals o són diferents?

Home són diferents, perquè si són diferents les assignatures??

34- E: vale.. i en P. Com us ho organitza aquest examen? Com el fa, què fa? preguntes què has d´escriure..

021 No ell et dóna un full, i el vocabulari sempre és la mateixa pregunta. I després tu has de posar a baix de l´examen, primera pregunta i contestar.

35- E: ahh vale... i tu has d´escriure..no en feu d´aquests de creuetes i això?

No..

36- E: Tu si poguessis elegir un tipus d´examen, que preferiries, quin tipus..?

B2 Aquest de tipus test és més difícil i si falles aleshores baixa..

37- E: et resten punts?

sí prefereixo el que no resten

38- E. El que tu escrius doncs..

Sí..)

39- E: El pròxim examen que fareu amb en P.. què et sembla que et pot preguntar?

D23 Algo de les activitats, perquè aquestes segur que surten, però no sortirà tot. O sigui ens en pot donar 20 i pot preguntar 10, 5, 6..

40- E: I tu ja t´imagines quines poden ser o no?

Sí, sí, normalment solen ser les més complicades. FONT

41- E: Les més complicades?

Sí les que s´ha d´estudiar més. Les fàcils o les curtes no te les posa, normalment

42- E: Creus que aprovaràs tu les Socials, Enric?

D241 Sí

43- E: perquè ho creus?

D244 Home, perquè he estudiat molt i vaig força bé..

44- E: vale.. sou dos grups no de primer d´ESO que feu Socials?

Sí...A i B.

45- E: i tu de quin grup ets?

Del B.

46- E: tu penses que els dos grups, sou iguals, diferents...

A2 Home no sé.. jo penso que el B és millor, però clar..suposo que els del A pensaran que ells són millors..

47- E: perquè t´agradaria estar al grup de l´A?

Home sí.

48- E: perquè?

A321 Home perquè conec a més gent, al principi coneixia més gent d´allà, però ara ja està..

49- E: i creus que t´aniria millor o pitjor si estiguessis a l´a ?.

A4 Em va molt bé el B. Perquè potser com que allà tinc més amics em distrauria més .. i poder no estudiaria tant..

50- E: sí clar això és veritat.....Creus que l´examen de l´altra grup pot ser més difícil o fàcil o són iguals?

A5 Home suposo que igual, perquè les activitats de repàs al menos són les mateixes. Pot variar l´activitat que et pot posar a l´examen però sempre tria les més complicades. O sigui que em sembla que quedem allà mateix.

51- E: molt bé Enric, doncs moltes gràcies pel teu temps....

D21

Segona entrevista. (Enric. Alumne C21).

52- E: com t´ha anat el crèdit de socials Enric?
Molt bé.
53- E: Què has tret?
0243 Un excel.lent.
54- E: Felicitats!!!Estàs content?
Sí i tant.
55- E: i perquè penses que has tret un excel.lent?
0244 Home per les notes no?
56- E: per les notes?
Sí
57- E: I Enric si fos una optativa, la tornaries a escollir les Socials?
Sí
58- E: T´han agradat les socials?
Sí han estat bé.
59- E: El que t´ha demanat en l´últim examen de socials, era el que tu t´esperaves?
0232 Sí és que era lo mateix de les activitats de repàs allò que et vaig dir..
60- E: sí sí que ja m´ho vas comentar, vale!! I era més fàcil o difícil del que tu t´esperaves?
0233 Home era facilet.
61- E: Perfecte, quina informació et va donar en P abans de fer l´examen?
Doncs tot el que sortiria més o menys, més del que sortiria, perquè només sortirien unes
0251 quantes cosetes.. o sigui ens preguntaria unes quantes coses però ens en donaria moltes, perquè si ens digués tot el que sortiria després...
62- E: ja i us va explicar el tipus d´examen que us posaria i tot això, i com puntuaria cada pregunta?
Sí la puntuació ens ho diu, però el tipo d´examen és sempre el mateix.
63- E: ahh vale, ja el coneixeu.. i la puntuació us ho diu..??
Sí al principi de l´examen ens dóna el full i ens diu cada pregunta val tal tal..
64- E: vale perfecte!! I quan us va donar la informació, és a dir, les activitats de repàs..?
Una setmaneta o 10 dies abans..
65- E; vale. Creus que aquesta informació que us va donar en P. Era suficient per aprovar l´examen o calia quelcom més que no va dir i penses que era important?
Bueno clar, bueno ja pots aprovar l´examen.. és clar si et saps unes quantes coses ja pots
0252 aprovar amb un suficient. Però després si vols treure un excel.lent has d´estudiar-t´ho molt bé tot i que sigui el màxim complert.
66- E: vale però amb el que dóna en principi ja n´hi ha prou?
Sí.
67- E: com et vas preparar l´examen de socials, Enric, com ho vas fer per estudiar?
C32 Doncs llegia les activitats de repàs, me les pregunta la meva mare o el meu pare i ja està..
68- E: vale. Estudies diferent en funció de si és un professor o un altre?
C33 No.. és que tots els professors són diferents. Cada un d´ells ens diuen més o menys que sortirà i després ho hem d´estudiar i després més o menys sortirà el que.. vulguin ells, és clar.
69- E: ja cada professor es diferent, penses no?

Sí i tant.

70- E: i estudies diferent en funció del profe, o potser de l´assignatura?

No de l´assignatura. Per què no és el mateix mates que socials o català que t´has de fixar amb les faltes..

71- E: vale,.. que és per a tu l´avaluació? Quina definició em donaries...

B1 Home el que fas, els exàmens i després ve llibreta i ve de tot, el comportament i fer els deures i tot..

72- E: ahh el comportament i això..??

Home depèn per a quin profe el comportament és important i per altres no.

73- E: per en P el comportament és molt important?

Home sí... no ho compta però em penso que s´hi fixa.

74- E: vale, vale... com t´agradaria que t´avaluessin Enric, si poguessis escollir?

B2 A partir d´exàmens i prou..

75- E: caram!! I quin tipus d´examen prefereixes?

El d´escriure.

76- E: perquè?

Perquè és d´empollar i ja es recorda bé. I no com el tipus test que has de posar creuetes i si t´equivoques et resta.!!

77- E: ja quan vas sortir de l´examen quina nota et pensaves que treuries en Socials?

0242 Home jo sempre comptava cap a un notable cap amunt

78- E: o sigui que has afinat bé, no?

Sí.

79- E: ET sembla justa aquesta nota?

Sí

80- E: Si ara tornessis a fer l´examen com te´l prepararies?

Igual.

81- E: T´ha canviat la forma d´estudiar amb en P?

No estudio sempre igual, però amb les activitats saps més bé que t´has d´anar a estudiar.

82- E: vale... i si un company ara et preguntés a veure Enric diguem com ho haig de fer per aprovar les socials, tu quin consell li donaries?

C34 Doncs estudiar bastant i bueno...

83- E: I com estudiar igual que tu?

Depèn, cadascú té les diferents maneres però jo crec que aquesta la meva és bastant bona.

84- E: es bastant bona, almenys et funciona a tu, no?

Sí.

85- E: En P. Et dóna indicacions sobre com pots millorar, com pots estudiar..?

0253 No. Home ell ja compta que t´has d´espavilar per tu mateix.

86- E: ja i t´ha explicat perquè tu has tret un excel.lent?

Resum1 No.

87- E: No t´ho ha explicat?

Bueno depèn, si tu li vols preguntar t´ho pot dir però sinó no t´ho explica.

88- E: vale..si no estiguessis d´acord amb la nota que hauries tret, què faries?

B3 Reclamar!! Bueno depèn si veig algo que està malament i que s´ha equivocat al corregir doncs...

89- E: perquè que fa ell, us dóna l´examen i vosaltres us ho mireu en un moment?

Sí i ell ja diu repasseu a veure si hi ha alguna cosa que l´he corregit malament.. home el principal es dir-li que aviam!! S´ha equivocat en això i que a veure si t´ho pot corregir..

90- E: Comentes amb els teus pares el que feu a socials?

A vegades, quan me pregunten i així pels exàmens...

91- E: i les notes?

Si i tant!!

92- E: vale que t´han dit els teus pares de les notes?

Molt bé...

93- E: Algú t´ajuda a estudiar?

Home en estudiar no, però a preguntar després.. sí..

94- E: Els teus pares no m´has dit?

Sí

95- E: I classes particulars i tot això hi vas?

No bueno vaig a anglès a una escola d´anglès..

96- E: bé però és diferent això no?

Sí.

97- E: vale tu ets del 1 B, com definiries aquest grup?

Molt bo

98- E: Molt bo? Tot en general és molt bo?

Sí

99- E: Hi estàs a gust en aquest grup?

Sí!!!

100- E: Si ara et diguessin que et canvien a l´A, què diries?

No...

101- E: ja estàs bé aquí ehh? I penses que les coses t´anirien millor o pitjor si estiguessis a l´A?

No sé pitjor perquè conec molta més gent i sempre pots parlar més.

102- E: I aquí no coneixes tanta gent?

Bé al principi no, però després si que vaig començar a conèixer.. i ara estic bé aquí..

103- E: ara ja estàs adaptat aquí no? Doncs molt bé Enric finito....

Laura Alumna C22

1- E: Hola Laura, sóc l´Ester de la Universitat.....ens veurem quan vagis a la universitat?
Sí i tant
2- E: ja saps què vols estudiar?
SÍ Infermeria..
3- E: ah molt bé.. doncs mira estem fem un estudi sobre que feu aquí...
4- E: quants anys tens Laura?
02 13
5- E: 13. Vius a prop de l´institut?
Sí a un carrer que queda molt a prop, 5 minuts d´aquí..
6- E: molt bé. És el primer curs que estàs aquí l´institut?
03 Sí
7- E: vale.. i abans a quina escola anaves?
04 A sant Vicens.. igual que la Miriam..
8- E: Sí que es veritat. I creus que és molt diferent l´escola de l´institut?
05 Home sí una mica, perquè aquí la gent va una mica més a la seva. Perquè allà et vigilaven més, bueno.. aquí també però.. no sé és diferent...
9- E: però que prefereixes tu l´escola o l´institut?
06 L´institut
10- E: Sï segur.. perquè..?
No sé m´hi sento bé. Hi ha molta gent..i em tracten de més gran..
11- E: vale per tant no tornaries a l´escola no?
No.
12- E: Què és el que t´agrada més d´aquí l´institut?
071 No sé..tot..
13- E: tot, perfecte!! I de totes les assignatures?
072 L´educació física..que vaig molt bé i mates.
14- E: molt bé , hi ha alguna cosa que et costi o no?
Home els verbs, una mica..
15- E:llengua doncs no?
Sí..
16- E: ara centrant-nos una mica en Socials Laura, què esteu estudiant ara a Socials?
C1 El relleu d´espanya, els rius, el sistema central..
17- E: molt bé i què és elq ue t´agrada més de tot això, de les Socials en general?
Els busi mans.
18- E: els què? Busi mans?
Sí...Es amb anglès que vol dir els homes del bosc.
19- E: ahh vale i això és el que t´ha agradat més..
Sí però es que no vaig tenir massa temps d´estudiar perquè faig atleisme i m´ocupa molt de temps
20- E:I llavors no pots estudiat tot elq ue tu voldries, no? Però és el que et va agradar més això?
Sí i el relleu també m´agrada..
21- E: vale.. i les classes de Socials com les feu?

D1 Bueno depèn de quin tema, doncs diu agafem el llibre i si hem d´estudiar el relleu, com ara, doncs posa un mapa i a vegades surt gent i diu: on està àfrica i tot això. I has de senyalar i dir la capital i això...

22- E: vale.. i sinó són de mapes que ho feu?

El llibre llegim i ho explica.. i diu bueno.. això és important i vull que estudieu...

23- E: i subtralleu??

No ell diu que és important i ens hem d´espavilar...

24- E: i fes- t´ho com vulguis no? Vale. Com ha fa en P. Per saber si aprens?

home te pregunta, jo que sé..... també els examens, però també te pregunta la lliçò, com per exemple quins són els climes.. i t´ho pregunta. Una mica t´has d´enrecordar dels temes que saps..

25- E: els deures els corregiu o no?

No n´hi han massa de deures, però sí a vegades sí.

26- E: a l´hora d´avaluar-te, de posar-te una nota final.. de dir-te mira Laura tens un tal de Socials.. que penses que puntua, que té en compte?

D22 Els exàmens i...No sé.. home.. si veu que a classe t´esforces i estudies suposo que t´apuja una mica la nota perquè veus que té ganes d´aprendre.. suposo que mira això... i també el comportament...

27- E: o sigui que té en compte els exàmens i altres coses..??

Sí si escoltes i no els fas enfadar...

28- E: vale.. com estudies tu aquesta assignatura Laura?

Bueno me´n vaig a la meva habitació i començo a llegir o si toca mapa m´agafo un mapa que jo tinc...

29- E: llavors vas llegint o vas..

Sí vaig repassant i llegint..

30- E: directament del llibre?

bueno després, quan ens toca l´avaluació, la setamna abans ens dóna unes preguntes de repàs i les tenim que contestar. Però això no ho corregeix. Ho fa qui vol.

31- E: vale.. i llavors tu t´estudies d´aquelles preguntes?

Sí.. bueno les contesto del llibre i després me les estudio!!

32- E: estudies??

Sí les llegeixo i les vaig repetint perquè se me quedin.

33- E: vale.. tots els exàmens que fan aquí de les diferents assignatures són iguals o no?

No. Són diferents..

34- E: I com és aquest de Socials, que us posa preguntes obertes..

No ho sé..

35- E: fa aquelles preguntes que tu has d´escriure molt o aquelles de posar creuetes...??

D21 Ahh no!! Pregunta que tu has d´escriure..

36- E: i t´agraden aquests examens?

Sí.

37- E: Perquè si tu poguessis triar l´examen, quin tipus triaries?

B2 Els d´escriure...el tipus test no perquè sembla que si l´encerto l´endivino i no!! No és això..

38- E: Ja... i en el pròxim examen de socials que penses que preguntarà?

D231 Els rius preguntarà, els climes d´Espanya...

39- E: perquè com ho saps que preguntarà això?

PONT Perquè és el que més hem treballat i estudiat...

40- E: Vale, vale..així segur que va per aquí, no?

Sí segur..perquè no ho ha dit, però ho ha repetit molt!!ha insistit amb això..

41- E: vale.. i fas el mateix per preparar-te tots els examens o no..?

Sí entro a la meva habitació, ho escampo tot allà al llit..i estudio allà..

42- E: i com ho fas, llegeixes, memoritzes...??

C3 1 Home llegeixo, i l´haig d´entendre, i si l´entenc doncs sí, però no m´agrada això d´empollar, perquè no ho entenc..

43- E: clar, no té sentit..

No.

44- E: Creus que aprovaràs les Socials Laura?

0241 Sí.

45- E: perquè ho creus?

0244 No ho sé. Perquè suposo que he escoltat a classe i...

46- E: vaja ho veus fàcil!!

Home fàcil no ho veig.. però que si estudio puc aprovar.

47- E: si tu proposes pots aprovar no?

Sí això..

48- E: Molt bé.. Tu de quin grups ets Laura?

Del B.

49- E: vale, d´aquests dos grups A i B que feu Socials, quin creus que és el millor o el pitjor?

A2 Cap... penso que tots són iguals

50- E: perquè t´agradaria per exemple estar en l´A?

A321 Home si em tinguessin que canviar sí..

51- E: Sï, més que en el B, o no?

No, ja estic bé en el B.

52- E: i creus que t´aniria millor o pitjor si estiguessis en l´A?

A4 Suposo que pitjor perquè allà hi ha més nenes no? I clar i en canvi a la meva classe només sóm 10 o així

53- E. De nenes.? I què vols dir que a més nenes...

Clar!! Més parlaria..

54- E: ja i t´aniria pitjor?

Sí és clar.,.

55- E: vale.. i creus que l´examen del grup A, pot ser més fàcil o difícil?

A5 Home jo penso que si estudies no.

56- E: penses que igual no?

Sí espero sino seria injust, després si que em voldria passar de grup..

57- E: home clar!!! Doncs bé moltes gràcies....

Segona entrevista (Laura. Alumna C22)

58- E: Què tal com estem?
Bé.
59- E: Laura 4 preguntes sobre socials..
vale..
60- E: Com t´ha anat el crèdit?
D243 Bé. He tret un Bé.
61- E: molt bé felicitats, estàs contenta no?
Sí.
62- E: i perquè creus que has tret un bé?
D244 No ho sé. Home suposo que no m´he posat en el meu tope.
63- E: no t´has psoat en el teu tope? Penses que si haguessis matxacat més, haguessis tret més bona nota?
Sí.
64- E: I si fos una optativa, una assignatura lliure, et tornaries a matricular o no?
Sí.
65- E: T´agraden les socials?
Sí força.
66- E: el que t´ha demanat en l´últim examen de socials, era el que t´esperaves, o bé haver-hi alguna cosa de sorpresa?
D232 No, no el que jo m´esperava.
67- E: Més fàcil o més difícil?
D233 No normal, com jo m´esperava.
68- E: vale, quina informació et va donar en P.abans de fer l´examen?
D251 Doncs que estudiessin el relleu d´espanya que sortiria d´això i també que teniem que estudiar les activitats de repàs que ens havia donat..
69- E: vale i us va explicar com seria l´examen, quantes preguntes hi hauria...i tot això?
Bueno ens va donar moltes preguntes i algunes d´aquelles doncs sortirien i les altres...
70- E: vale, vale!! Penses que la informació que et va donar era suficient per aprovar l´examen, o no? O calia que digués alguna cosa més que vosaltres desconeixieu?
D252 No no era suficient..
71- E: vale perfecte!! Com et vas preparar l´examen Laura?
Doncs em mirava sobretot totes les activitats de repàs i per un mapa.
72- E: I vas estudiar el mapa, com?
C32 Bueno empollant algunes coses perquè els noms i així te´ls has de memoritzar per força però també entenen les activitats.
73- E: vale, estudies diferent en funció si és un professor o un altre?
No sempre igual..
74- E: o sempre estudies igual empollant i entenent?
C33 Sí empollant força..
75- E: sempre és així, és allò mètode Laura?
Sí.
76- E: O estudies igual per a tots els professors o per l´assignatura s´estudies diferent?
No no sempre...igual..

77- E: sempre el mateix mètode, i perquè Laura?
Perquè em va més bé..
78- E: Te l´ha ensenyat algú o te l´has fet tu?
No me l´he fet jo!!
79- E: Mètode Laura, no?
Sí!!!
B1 **80- E: vale perfecte. Mnnnn que és per a tu l´avaluació Laura?**
No ho sé..unes preguntes no? que tenies que sapiguer del tema
81- E: i alguna cosa més?
No ho sé.
82- E: vale. Com t´agradaria que t´avaluessin?
B2 Doncs pel meu esforç.
83- E: Pel teu esforç i no per exàmens?
No.
84- E: mitjançant quin tipus de coses?
No sé, doncs preguntant cada dia o així...
85- E: Eliminaries els exàmens no?
Sí.
86- E: i en quan a exàmens quin triaries, el de creuetes...?
Bueno aquest que tu has d´escriure o completar amb una paraula.
87- E: perquè prefereixes aquest?
No ho sé perquè m´explico més...si has estudiat sempre pots dir alguna cosa que te´n recordis i pot comptar una mica en canvi el de creuetes si falles descompta i si no ho saps no ho pots fer.
88- E: vale..quan vas sortir de l´examen quina nota et pensaves que treuries?
D242 Un bé.
89- E: vale ja vas afinar bé, no?
Sí
90- E: I la nota que et va quedar de l´examen és la mateixa que la nota final?
No perquè jo vaig treure un 7 i m´ha posat un bé.
91- E: i t´ha posat un bé? I perquè això?
Sí perquè els altres exàmens doncs mira un 6, un 5...
92- E: així doncs l´avaluació final és la mitja de tots els exàmens?
Sí suma i després ho divideix pels exàmens que hem fet i ja està
93- E: ahh vale! i això és la nota final
Sí, em sembla que sí.
94- E: Et sembla que sí que és això?
Sí
95- E: vale.. si ara tornessis a fer l´examen, com te´l prepararies?
Igual
96- E: de la mateixa manera?
Sí..
97- E: i si ara un company et digués mira Laura com ho haig de fer per aprovar les Socials, que li diries?
C34 doncs si jo ja he fet l´examen doncs li diria el que sortiria, bé poder no sortiria lo mateix, però li diria que estudiés molt el mapa..
98- E: I com ho hauria d´estudiar això?
Doncs així amb un mapa mut i anar repetint en aquí està...

99- E: vale.. el P. Et dóna indicacions sobre com estudiar, com millorar, tot això?

D253 No ens diu sempre que tenim que estudiar perquè sinó..

100- E: però no us diu com heu d´estudiar?

No això no.

101- E: si no estàs d´acord amb la nota que has tret que faries?

B3 Home si tens un 10 i et posa un bé, doncs home!! Em queixaria

102- E: clar que sí!! Comentes amb els teus pares el que heu fet a socials?

081 Sí.

103- E: i les notes?

B82 Clar home Encara més. I tant.

104- E: Hi ha algú que t´ajudi a estudiar normalment?

Q4 No

105- E: Ho fas tu soleta, ni classes particulars...!!!

No no res...

106- E: ni pares ni germans..!!!

Q9 bueno quan tinc algun problema o no entenc algo sí el meu germà... però sinó ningú.

107- E: vale com definiries el teu grup Laura, el 1B, no?

A2 Que es pot treballar bé.

108- E: es pot treballar bé. En general tots treballen molt?

Bueno sí excepte 2 o 3.

109- E: però en general bé?

Sí

110- E: et canviaries en el 1a?

A322 No ja estic acostumada en aquest grup..

111- E: Penses que les coses t´anirien millor o pitjor?

A4 No ho sé.

112- E: bé Laura doncs ja està moltes gràcies....

Cristian. Alumne C23

1- E: Presentació i salutació...
2- E: Quants anys tens Cristian?
02 Jo? 12.
3- E: Molt bé, vius a prop de l´institut?
Sí..
4- E: és el primer curs que estàs a l´institut?
03 Sí..
5- E: I abans a quina escola anaves?
04 Al Cor de Maria.
6- E: vale. I trobes que és molt diferent l´escola del´institut?
05 Sí.
7- E: perquè?
una mica més difícil et deixen una mica més suelto
8- E: A on aquí?
Sí.
9- E: vale.. i què prefereixes l´escola o l´institut?
06 M´és igual.
10- E: SI haguessis de triar?
L´institut.
11- E: Sí, més que l´escola?
Sí.
12- E: vale.. què és le que t´agrada més de l´institut Cristian?
071 Els amics o així..
13- E: L´ambientillo que hi ha?
Sí..
14- E: I de totes les classes quina t´agrada més?
07 2 (Silenci llarg)... poder Socials.
15- E: T´agrada socials sí? Hi ha alguan cosa que et costi més que les altres?
Català...
16- E: EL català també?
Sí és un pal..
17- E: vale.. i que esteu estudiant ara a socials?
C1 Els rius. I... Espanya i així.... França..
18- E: vale.. i que es el que t´agrada més de tot socials? De tot el que estudieu?
(Silenci....) Ara no me´n recordo.
19- E: bé no et preocupis.. i com us ho monteu la classe de socials? Es a dir, qué el el professor i vosaltres..
D1 El professor explica i llegeix, i nosaltres també a vegades ens fa llegir i ens pregunta algunes coses per l´examen..
20- E: Què us dóna preguntes?
No ens fa preguntes a classe i nosaltres les responem.
21- E: I ja està..i us diu que heu de subratllar i això..
Sí,
22- E: Us ho diu..?
Sí.
23- E: vale i després com estudies tu?
C31 Quan fa l´avaluació ens diu les preguntes i respostes i nosaltres tenim que contestar i després estudiar

= examen

24- E: ahh vale i després estudiar directament d´allò. Perquè segur que surt tot allò?

No només sortirà unes quantes d´allò. No tot.

25- E: ahh vale, vale. I què penses que per el profe de socials és més important? Allò que dius això ens ho matxaca contínuament?

C2 (Silenci..) que estudiem els exàmens.

26- E: els exàmens, sí? I com ho saps que per a ell és més importnat els exàmens?

Ent Home perquè ho repeteix molt i vol que estudiem molt per a l´examen.

27- E: Com ho fa el P. per saber si aprens?

Ens va preguntant les coses, i així sap si tu estudies o no estudies..

28-E: I corregiu els deures i això..??

Sí de vegades..

29-E: vale.. quines coses té més en compte en P. alhora d´avaluar-te. En el moment de dir-te mira Cristian tens aquesta nota final.. què penses que hi ha sumat allà?

022 Doncs tots els exàmens, si et portes bé a classe..

30- E: Això també penses que compta?

Sí

31- E: Sí? També ho suma...

32- E: vale. Com estudies tu aquesta assignatura de Socials?

C31 Les respostes..

33- E: què vols dir les respostes? A veure explicam´ho millor?

Nosaltres ens posa per a l´examen, ens posa a la llibreta pues les coses que sortiran més o menys

34- E: ah vale vale. I llavors tu t´estudies allò?

Sí..

35- E: i que fas, com ho estudies?

M´ho empollo

36- E: Sï segur..??

Sí perquè sinó no estudies, no me queda.

37- E: ahh i tots els exàmens que fas són iguals?

No

38- E: Són diferents?

Sí depèn de l´assignatura.

39- E: ja i quin tipus d´examen prefereixes tu? Saps que hi han d´aquest que has d´escriure...creuetes..

B2 No el d´escriure

40- E: perquè?

Sí perquè llegir em posa nerviós i no m´agrada. I m´agrada més preguntes curtes i jo haver de contestar.

41- E: vale. En el pròxim examen... que penses que en P. pot preguntar?

0231 Rius, el Llobregat, el Fluvià i tot això..

42- E: Tot això penses que preguntarà? Sí segur?

Sí..

43- E: per tant ja saps que has d´estudiar no?? Què aniràs per aquí i a totes, no?

Ho intentaré..són moltes altres coses i ell només en posa unes miques no tot ehh??

44- E: creus que aprovarás les Socials?

0241 Sí.

45- E: Perquè ho creus Cristian?

0244 Perquè he aprovat tots els exàmens fins ara.

46- E: Tu de quin grup ets Cristian?

Del B.

47- E: Vale.. què penses que és millor que l´A, o és pitjor, o igual?? Quiè penses com és el teu grup?

A2 Hi ha que són una mica de boig, però normal..

48- E: És millor que l´A?

No està bé, el B està bé i l´A també.

49- E: vale.. i si t´haguessin de canviar a l´A? I anirias?

A321 Sí

50- E: SÍ que hi anirias, perquè?

Perquè coneixeu de l´altra classe també.

51- E: ahh vale.. i penses que t´aniria millor o pitjor si estiguessis al grup A?

A4 Igual..

52- E: I creus que l´examen del grup A serà més dificil que el vostre?

A5 Igual.. perquè tenim les mateixes preguntes i respostes a la llibreta.

53- E: Molt bé Cristian doncs moltes gràcies i d´aquí unes setmanes tornaré perquè m´expliquis com t´ha anat...

Segona entrevista (Cristian. Alumne C23).

54- E: com anem Cristian?
Bé.
55- E: I com ha anat el crèdit de socials?
0243 Bé.
56- E: i què has tret?
Un sufi.
57- E: Estàs content o enfadat?
Content.
58- E: I perquè penses que has tret un sufi?
A244 Porqué el me lo ha puesto
59- E: no pas per tu?
No porqué he hecho los exámenes y he estudiado.
60- E: ahh vale!! Si fos una assignatura lliure, la de socials, la tornaries a agafar?
No.
61- E: NO? No t´ha agradat?
No.
62- E: vale. El que t´han posat a l´últim examen de socials era el que tu t´esperaves?
0232 Sí.
63- E: o hi ha hagut alguna sorpresa pel mig?
No ja me lo esperaba.
64-E:I era més fàcil o més difícil?
0233 Una mica més difícil.
65- E: perquè era més dificil!!!
Perquè va posar les preguntes més llargues.
66- E: les més llargues? Vale. I quina informació et va donar en P. Abans de fer l´examen?
025 A Que estudiessim. Ens va posar unes coses i va dir que estudiessim allò.
67- E: i us va dir com puntuaria l´examen i com seria i tal?
Sí que valia cada pregunta un punt.
68- E: N´ho havien 10 en total i cada pregunta un punt?
Sí
69- E: vale, perfecte..creus que aquesta informació era suficient per aprovar l´examen o calia saber, conéixer més cosa?
0252 No ja està.. si no vol dir exacta les preguntes...???
70- E: no és clar, exacta exacta no les diu no?
No.
71- E: vale i com et vas preparar l´examen Cristian, com vas estudiar?
Estudiant.
C32 **72- E: Com explicam´ho això?**
Doncs llegint i memoritzant algunes coses... el que puc.
73- E: vale!! Estudies diferent en funció de si es un professor o un altra o sempre memoritzes igual?
C33 Sempre igual
74- E: amb les diferents assignatures i tot?
Sí, m´estudio el més important.

75- E: El mètode cristian? Llegir i empollar?
Sí és el que em va més bé.
76- E: I què és per a tu l´avaluació Cristian?
B1 Les notes.
77- E: i alguna cosa més o no?
I estudiar!! I ja està.
78- E: com t´agradaria que t´avaluesssin?
B2 Com excelente.
79- E: però a partir de què?
No ho sé, sense exàmens.
80- E: perquè en quan els exàmens, quin prefereixes?
El de creuetes.
81- E: perquè?
Perquè és més fàcil.
82- E_ ahh sí??
Sí..
83- E: doncs ja li direm en P. Que a partir d´ara tot creuetes... no? Si tornessis a fer l´examen com te´l prepararies?
Igual.
84- E: de la mateixa manera. Vale. I si un company et digués a veure Cristian com ho puc fer per aprovar les socials, quins consells li donaries?
C34 Igual que jo.
85- E: Com?
Llegir i empollar tot el rato.
86- E: vale. La nota que has tret a l´examen és la mateixa que la nota final?
No la de l´examen final és un bé, i m´ha quedat un sufi.
87- E: ahh!! I perquè t´ha baixat la nota?
Perquè els altres exàmens...havia suspès...
88- E: i què ha fet, ha sumat?
Sí i després ho posa i ho divideix i fa la nota final.
89- E: ahh vale.. ara ho entenc... en P. et dona indicacions sobre com estudiar com millorar l´assignatura i això?
D253 Diu que tenim que estudiar més que no fem tonteries.
90- E: i us ho explica com heu d´estudiar?
No això no.
91- E: tu i.... t´ha explicat perquè has tret un bé a l´examen o un sufi en la nota final?
Resultat No però jo crec que és perquè he estudiat en l´últim examen. → D244
92- E: vale. Si no estàs d´acord amb la nota que has tret, que faries tu? Si ara t´hagués posat un insufi.
B3 Psss!!! Res.
93- E: res!!! No t´haguessis anat a queixar?
No perquè igualment si ho posen ells és perquè està bé.
94- E: és que està bé i ja està, vale!.. I comentes amb les teus pares el que feu a socials?
O81 No.
95- E: i les notes?
O82 Sí aquestes sí perquè les han de firmar.

96- E: vale. Algú t´ajuda a estudiar Cristian?

Sí vaig a classes particulars.

97- E: i cada dia?

Sí

98- E: i què fas els deures..

Sí i estudio

99- E: I estudies allà, vale.... tu ets del primer....

B

100- E: com el definiries el teu grup?

Què està bé.. bo.

101- E: estàs content d´estar en aquest grup?

Sí.

102- E: I si ara et diguessin mira Cristian pots passar al 1A, què diries?

Que sí.

103- E: perquè?

Perquè està la meva novia.

104- E: ahh punyetero!!! I així les coses poder t´anirien pitjor no?

No... perquè sinó la meva mare em mata

105- E: t´aniria igual poder? Estudiaries igual?

Sí...

106- E: perquè sinó la teva mare et mata? I què fa la teva mare et castiga?

Madre mia!!

107- E: Sí? Però ho has aprovat tot, o no?

No menos inglés.

108- E: bueno pot estar contenta no la teva mare?

Sí aquest trimestre encara però els altres que suspenia 3 o 4 s´enfadava molt...

109- E: ahh ja.. doncs Cristian rei, moltes gràcies...

ANNEX 6.

Estudi individual de cada un dels professors en relació a les dimensions i categories d´anàlisi definides.

a) Anàlisi de les dimensions i categories en relació al professor A.

Dimensió B. Conceptualització de l'avaluació del procés d'ensenyament- aprenentatge.

"Avaluar vol dir fer exercicis, posar-los un treball, donar-los un mapa...mentre tu estàs explicant preguntar-li,...avaluar no és únicament posar un examen..(p. 58)

B1. Funció i utilitat de l'avaluació del procés d'ensenyament- aprenentatge.
La funcionalitat de l'avaluació la centra en el progrés i l'aprenentatge de l'estudiant però alhora depèn de la tasca que ha fet el docent. Aleshores la utilitat de l'avaluació és la d'indicar l'èxit de les feines fetes tant del docent com de l'alumnat.

Professor: Per avaluar la seva tasca com a docent, el resultat de la seva feina *"...per veure si el treball que has fet els hi ha servit perquè aprenguessin alguna cosa" (p. 58).*
Alumnes: Per avaluar *"el resultat de la feina que han fet els alumnes" (p. 51) i "per veure quines coses entenen del que els hi he dit" (p.88).*

B2. Valoració de l'avaluació com a element integral del procés d'ensenyament-aprenentatge.

"L'avaluació és sobre el que has fet (referint-se a ell mateix), llavors si tu has fet les coses que no les entenen, suspendran, però també t'has de suspendre a tu perquè els hi has explicat una cosa que no poden entendre perquè no estan en el nivell" (p. 106)

Amb congruència a la resposta a la categoria anterior, el professor centra l'avaluació no només en l'activitat mental constructiva de l'alumne sinó que té present la importància i la interactivitat d'aquesta amb l'activitat educativa desplegada pel professor (ja que s'ha d'adaptar al nivell de l'alumnat i assegurar-se que l'entenen) i posteriorment l'adaptació i la correspondència d'aquestes actuacions a les proves escrites. És per aquest motiu que considera que si un 90% de la classe ha suspès les causes són degudes principalment a dos factors que cal canviar: a) el professor *"el 90% vol dir que tu no t'has explicat bé o no t'han entès (p. 105)....i el que ha de canviar és ell" (referint-se al professor de la situació presentada) (p.104)* o bé b) que l'examen no és l'adient al procés realitzat *"si suspenen el 90% és que l'examen està mal plantejat" (p. 103).* Aleshores segons ell, si existeixen problemes de comprensió no els has d'ignorar sinó que has de "baixar el nivell *"si no t'han entès perquè el nivell és baix ..baixa de nivell (p. 106)* i posteriorment construir l'examen en funció d'aquest nivell, és a dir, en funció del que s'ha explicat *"després veuràs com surt" (p. 106).*

Sintetitza la resposta mostrant la coherència que ha d'existir entre els elements del procés d'ensenyament- aprenentatge, alumne/a, ensenyament i l'avaluació. *"T'has de posar en el seu nivell, ensenyar el que puguin aprendre i avaluar allò que els has ensenyat (p. 109)*

*El professor és conscient que pocs docents (especialment referint-se els de batxillerat) atribueixen les causes d'un suspès general a l'activitat del professor atorgant tota la responsabilitat a l'alumne *"el concepte que hi ha a secundària és el concepte de batxillerat*

antic, és a dir, el professor va allà i explica i si l'alumne no l'entén és problema de l'alumne, per tant que s'espavili (p. 106).

B3. Valoració de l'avaluació com a tasca docent.

La percep com a tasca pesada llarga i difícil , més que desagradable *"ja que si la vols fer molt i molt bé, t'hi has de passar moltes hores (p. 79).* Li preocupa el fet d'haver de qualificar les proves tipus assaig ampli (redaccions, resums...), mentre que considera molt més fàcil la qualificació de les proves tipus test "*...ha sigut fàcil perquè és posar una creu, si ho ha encertat o no..(p. 79)*, aspecte que s'aprofunditza en la categoria "qualificació de les proves".

B4. Forma ideal d'avaluar.

Fa esment de mètodes i instruments d'avaluació que degut a la quantitat d'alumnes que toca per docent *"és irrealitzable"(p. 65)* que és l'entrevista individual*; "si en comptes de tenir 125 alumnes en tingués 25.....(p.99), seria diferent...(p.100)* i després altres mètodes que considera que són del tot vàlids per a portar a terme una avaluació "ideal", que és a partir de *"les proves objectives que siguin clares i .....l'avaluació constant (p. 65)*, aspectes que ell intenta complir a través de les seves pràctiques educatives.

B5. Participació dels pares/mares en l'avaluació del procés d'ensenyament-aprenentatge.

El docent manifesta que el contacte amb els pares/mares és mitjançant el tutor i no s'adrecen a ell directament per parlar de les Socials. És el tutor el qui li pregunta al professor *"aquest nano com va de socials?"*(p. 150) essent aquest l'intermediari pares-mares /professors. Tal i com ja s'ha pogut veure amb altres categories, el docent defineix als alumnes amb la mateixa terminologia de l'escala de qualificacions, contestant a la pregunta que li formula el tutor com *"aquest és de notable, excel.lent... (p. 150),* aspecte que reflexa que els pares ja en tenen prou amb aquesta informació per fer-se una idea de com va el seu fill en cada una de les matèries.

B6. Canvis en la forma d'avaluar.

B61. Des que va començar com a docent.
Els canvis que apunta el docent és en relació a la tipologia de continguts que s'han de valorar tal i com es prescriu en la normativa *"quan vaig començar es valoraven els coneixements,...i ara es valoren més coses com els coneixements, les actituds, es valoren també si saben fer procediments (p. 179).*

B62. Des de l'inici del crèdit.
Reconeix que no ha canviat res de tal i com ho tenia planificat a l'inici del crèdit *"no, he seguit el mateix criteri...(p. 164).*

B63. L'avaluació en un futur.
Vindrà condicionada per les "*lleis, la normativa*" tot i que aquesta és general i després "*tu l'has d'adaptar a la teva situació concreta"(p. 185).*Segons el docent aquesta adaptació s'ha de fer en relació del grup classe, dels alumnes i dels objectius del moment.

B7. Influència de la normativa del centre.

Sí que reconeix que la normativa del "*40, 40, 20 és una normativa del departament que apliquem tots (p.182)*...i que *"procuro complir amb la normativa però...(p. 181)*, defensant la mateixa idea de la categoria anterior, *"no em sento cuartat per la normativa (p. 182)* ja que cal adaptar al grup que tens davant.

També és conscient que tot i que valora i té en compte els tres tipus de continguts curriculars, "*no baixo mai la nota... és a dir et poso un 0 perquè t'has portat malament, això no...potser sí que el castigo (p. 158)*

Dimensió C. Conceptualització de la matèria de les Ciències Socials.

C1. Contingut i temàtica seleccionada.
El crèdit està composat d'un total de 5 temes que vénen estipulats pel departament, tot i que el docent concep el llibre de text (que també ve determinat pel seminari) com "*una guia que no és tancada, és ampliada* "(p. 123) decidint sota el seu criteri les coses que cal ampliar i afegir o bé, *"les coses que no valen la pena fer-les no les faig" (p.123).*

Tema 1: La població.
Tema 2. Població i territori
Tema 3. Població i urbanisme.
Tema 4. Poblacions i diversitat
Tema 5. Les migracions...

C2. Seqüenciació i importància d'aquests continguts.

La seqüenciació dels temes és per l'ordre presentat en la categoria anterior i la importància dels continguts, segueix el criteri que ell mateix determina sobre quins són els aspectes de cada un dels temes que considera que cal ampliar o bé que no cal fer. Per exemple, ens mostra el cas concret de com "*va incidir en l'edat mitjana la pesta negra"(p. 125),* com que va veure que en el llibre ho explicava molt poc, aleshores va confeccionar un parell de pàgines amb més informació "*per ampliar, perquè em semblava home!! ja que parlàvem de la pesta negra doncs que hi tinguessin una cosa molt més concreta (p. 125).*

C3. Conceptualització del procés d'estudi/aprenentatge de les ciències Socials: habilitats i estratègies que impliquen.

Considera que és *"una assignatura molt conceptual....hi ha conceptes molt abstractes"(p. 173)* i que per tant requereix de capacitat memorística. És conscient de què se'ls hi diu els alumnes que han d'estudiar però no té clar si els ensenyen el com ho han de fer per estudiar "*no sé si els ensenyem a estudiar als nanos.."(p. 172).* Amb aquest objectiu durant el procés d'ensenyament- aprenentatge de les Socials introdueix les "tècniques d'estudi" que consisteixen en *"fer resums.....llegir, s'ha d'intentar comprendre, i ser capaç d'explicar-ho sense mirar el paper (p. 172).* És a dir, el procés d'estudi/aprenentatge que el docent els explica que han de seguir en les socials és el que explicita amb les següents actuacions algorítmiques que ell finalment defineix com a una tècnica d'estudi concreta: *"primer has de llegir-ho, ho has d'entendre i una vegada llegit...tanca el llibre i intenta explicar-ho...i de*

manera resumida...si no ho saps fer, doncs torna a obrir el llibre, t'ho tornes a estudiar, t'ho tornes a tancar i ho tornes a dir...és a dir la tècnica d'estudi d'intentar explicar resumidament allò que has estudiat" (p. 140).
Una altra tècnica d'estudi que segons el docent també ensenya "és la tècnica d'estudi de fer resums" (p. 141) ....i els diu "*feu-me un resum d'aquest apartat i a veure...aquest està bé aquest malament (p. 141)*

Es pot apreciar que el professor considera important el fet de què l'alumne entengui allò que llegeix i posteriorment ho pugui explicar amb les seves paraules.

Dimensió D. - Representació construïda dels diferents grups classe.

"Cada grup té les seves característiques específiques (p. 23)

D1. Criteris de formació dels grup d'alumnes.
S'ha establert en funció de la procedència d'escoles i de poblacions de tal manera que en funció d'aquest criteri quedessin repartits els alumnes en els diferents grups tot i que *"hi ha altres grups que vénen del mateix centre" (p. 25)*

D2. Criteris i indicadors que diferencien els grups classe en els quals imparteix la docència de Socials.

No sé...nosaltres no ens adaptem o no sóc capaç d'adaptar-me a totes les capacitats dels nanos "(p. 135).

El docent caracteritza els grups en funció de tres criteris: a) del rendiment acadèmic "són alumnes d'excel.lent" ; de problemàtiques o dèficits diversos (necessitats educatives especials, problemes de comportament, d'actitud , immigrants...) i el tercer criteri definit en part pel segon, en funció si són alumnes procedents de Roses o de fora.
Al llarg del discurs dels tres moments del procés es pot apreciar com el professor atribueix les diferències dels grups, i sobretot les del rendiment acadèmic, a la falta de vocabulari i a la comprensió de la llengua, com ja s'anirà desenvolupament al llarg de l'anàlisi.

1a. Alumnes de Roses, grup normal-heterogeni ("*amb alumnes brillants i treballadors i alumnes amb problemes...un nivell d'alumnes aprovats i suspesos" (p. 25).* No obstant això, la problemàtica no ve marcada per problemes de comportament sinó de dificultats en l'aprenentatge "*a classe té un comportament correcte per tant jo el considero un grup normal" (p. 132).*
1b. 24 alumnes (4 d'immersió i 5 necessitats educatives especials). Grup definit per problemes de rendiment acadèmic"*Grup no diríem amb problemes sinó amb rendiment escolar baix" (p. 26)* (s'han concentrat alumnes d'educació especial, immigrants, problemes de llengua (marroquins...)....i ell el defineix amb una paraula "*és un curs que per a mi és desvellestat (p.132).* Entra en l'exemple d'un alumne concret que el defineix com a "*impermeable i que no s'entera de res"(p. 134*) aspecte que ho justifica amb actuacions que han ridicularitzat a l'estudiant davant el grup classe (p. 134). Posteriorment s'ha pogut comprovar com aquest estudiant presenta problemes en l'àmbit familiar fet que el docent desconeixia.

1c: 25 alumnes. Grup definit per problemes de comportament . Nivell de rendiment més alt "*el problema més gran és d'actitud a classe (p. 27)..."estan acostumats a no fer cas, a no fer cas del professor....t'hi has de posar fort..(p. 28).* Caracteritza a quatre tipologies d'estudiants apuntant noms concrets: *"brillants..., entremaliats...nens curts i magribins (p. 135)*
1d: 30 alumnes. Curs que *"seria el millor de tots els que he dit (p. 36)* ja que són *"alumnes de nivell escolar millor" (p. 36)* i tots són de Roses. Millor actitud i no tants problemes i és un curs de "*notables i uns quants excel.lents i sense problemes" (p. 135).* El docent també fa referència d'un cas concret d'una alumna que segons ell "no s'entera de res" (p. 135) aspecte que també justifica a partir de diferents situacions que ridicularitzen a l'estudiant davant la resta de la classe (p. 135).
1e: "*aquí hi han posat totes les llumbreres....(p. 38)..."la mitja està de notable a excel.lent (p. 135). "Tots molt interessats, tots moltes ganes de treballar..(p. 41)...aquesta classe és fantàstic (p. 42)* El professor veu que aquests alumnes que constitueixen aquest grup poden tenir la "*consciència de privilegiats" (p. 42),* ja que*...no són tontos ...(p. 44)* i veuen que "*són superiors als altres" (p. 42).*

D3. Percepció general dels alumnes de primer d'ESO.

Els alumnes els defineix amb la mateixa terminologia que els resultats acadèmics *"...aquest nano és de notable, excel.lent..(.p. 150)*

El professor percep els estudiants de primer d'ESO en funció de la seva procedència amb les repercussions que això genera. És a dir, considera que els estudiants de la costa en general presenten més problemes de comportament tot i que no es pot arribar a generalitzar són "*més nerviosos, més actius, més moguts..(p. 2)* mentre que els de poble (de l'interior) solen ser *alumnes "més tranquils, serens..(p. 2).* Aquest fet l'atribueix al fet que generalment a la costa hi ha famílies *"més d'immigració, més volants (p. 6)* i això comporta implicacions com per exemple "*els nanos canvien molt sovint d'escola..(P. 6).*

Un altre aspecte que cal subratllar és que segons ell problemes de disciplina no n'ha tingut" i s'ho atribueix en funció de la seva actuació *"vaja diré que és cosa de cada professor..perquè quan els he tingut he manat jo, no" (p. 45).* En diferents ocasions el professor presenta missatges de "professor autoritari "*no els hi pots deixar passar ni així...perquè sinó foten els que se'ls hi passa pels nassos "(p. 35)....."si no hi ha ordre ni atenció no podem fer res (p. 36).....*

Assenyala que una de les qüestions que els costa molt als estudiants és el moment d'explicar les coses de la seva manera, amb les seves pròpies paraules. *"Explicar-se amb les seves paraules, hi ha molts problemes..(p. 55).* La seva tendència és el de repetir *"el que diu el llibre...però veus que no ho han entès (p. 55).*

Considera que els resultats acadèmics són més importants pels alumnes de la secundària que no els de primària. *"Aquí es valora molt més, els nanos donen molta més importància a les notes (p. 64).*

Per a ell molta de la problemàtica que es presenta en aquesta etapa, i suposem que ve marcada pel tipus d'alumnat que disposa el centre (volants, magribins..)ve determinada i explicada pel domini del llenguatge i el domini del vocabulari, "*penso que el problema d'aquests és el*

llenguatge...penso que moltes vegades els suspenen de socials perquè no saben llengua..(p. 91)

Percep que cada vegada més els estudiants els costa que facin els deures *"una feina que no s'ha acabat a classe que l'han d'acabar a casa...només la fan un 25 o 30%, els altres passen" (p. 177).*

Dimensió E. Activitat educativa desplegada pel professor en cada un dels grups classe.

"Clar jo he fet el mateix en tots i m'he esforçat en tots igual, i n'hi ha que funcionen i n'hi ha que no...i és clar jo no puc fer més (p. 141).

E1. En relació al temari.

El temari com que ve estipulat a nivell de departament es fa per a tots els grups igual..però segons el docent *"m'adapto a la resposta que obtinc a la classe" (p.128)* i això fa que presenti el mateix temari però amb diferents nivells de complexitat *"en algunes classes podem aprofundir més i en altres no puc apretar tant..(p. 128)* fet que ell ho atribueix a què els alumnes *"no tenen tant de domini de vocabulari, els costa més entendre..(p. 128).*

E2. En relació a les actuacions i decisions educatives (actuació, organització, estrategies d'ensenyament...)

"Teòricament fas les mateixes classes a tots els grups, però mai surt la mateixa classe igual....la resposta a la classe és diferent..(p. 124)

En general el procés que porta a terme i tal i com ja s'ha vist en la categoria "contingut i temàtica seleccionada", el docent tot i tenir el llibre de text com una guia, *"faig el que em sembla...adapto el llibre a les necessitats i si surten coses noves o centres d'interès...també ho fem a part" (p. 122),* per tant o bé amplia alguns dels temes, a partir de la confecció de fitxes complementàries o bé redueix prescindeix de...."*les coses que no em semblen bé" (p. 22).*

Tot i que en més d'una ocasió diu que s'adapta al grup classe, es pot veure que és conscient en diferents moments i ocasions de què realitza el mateix en tots els grups *"veus...amb tots ho hem fet igual ehh i amb tots ho hem practicat..hi ha gent que a l'examen t'ho fa molt bé i hi ha gent que no s'entera "p. 141).....*

Una de les coses que introdueix al llarg del procés i en tots els grups són "les tècniques d'estudi" que tal i com ja s'ha mostrat anteriorment, presenten com a objectiu ensenyar a estudiar les Socials als estudiants sota unes tècniques concretes.

Actuacions i decisions particulars en funció dels grups classe.

"Les diferències vénen...a nivell de llenguatge, de la llengua que utilitzem... (p. 167)

Tot i estar convençut de què fa el mateix en tots els grups, tot i que existeix l'adaptació a partir de diferents nivells de complexitat del temari, existeix aspectes diferenciadors d'actuació i de relació amb els grups classe fet que es detecta a partir de les següents

produccions: *"en un grup m'enfado més que en uns altres" (p. 47)...."En un grup haig de repetir més les coses..." (p. 128)..."En algunes classes podem aprofundir més, podem explicar més a fons...per exemple en el 1d i en el 1e els vaig passar un video de la segona guerra mundial i van quedar al.lucinats i després van fer un treball i ho van completar""(P.128)...,.*

També presenta algunes actuacions específiques en el moment de fer les classes en funció del grup. Per exemple en el 1a i degut a les característiques definides del grup ...*"puc fer classes sense dir res, tranquil.lament, explicant...(p. 135)...i en canvi tant en el 1b com en el 1c..."estic en tensió tota l'estona" (p. 135),* tot i que els diferències les atribueix a la falta de vocabulari i pel domini del llenguatge ja que *"l'ensenyament que fem està basat en el llenguatge....hi ha alumnes que tenen problemes de llenguatge, de comprensió...llavors tindran problemes d'aprenentatge...(p. 167).* Tot i això *"procura seguir un mateix ritme, com a màxim ...hi han 2 sessions de retard....no és que després em faria un embolic...(p. 129).*

E3. En relació a l'avaluació del procés d'ensenyament- aprenentatge.

"Totes aquestes classes tenen el mateix professor, els hi he explicat les mateixes coses i els he posat el mateix examen...(p. 155)

"a totes les classes aplico el mateix sistema i inclús fem els mateixos examens...i llavors els resultats són diferents...hi ha classes amb les mateixes circumstàncies i amb les mateixes explicacions que el percentatge d'aprovats és molt més baix...(p. 169).

E31. Moments d'avaluació.

Partint de la seva conceptualització del procés d'avaluació, el professor reconeix que l'avaluació no se centra únicament en les proves escrites ja que *"avaluar no és únicament posar un examen" (p. 58)* per tant considera que ell avalua, degut a la quantitat d'intruments que contempla, de manera contínua *"de fet contínuament ho estic fent (p. 58) "contínuament estàs apuntant....tot i que jo ja sé els nanos que a classe fan o que a classe no entenen o també tinc clar els que fan els deures i qui no, això ho tinc molt clar (p. 183)*

També puntualitza l'avaluació inicial que porta a terme a l'inici del crèdit i a la qual també hi otorga una puntuació.

En relació a l'avaluació sumativa feta en relació a les proves escrites, en proposa una al finalitzar cada tema o bé cada 2 temes *"depèn de la densitat del tema...que quedi repartit..(p. 139).*

E32. Instruments d'avaluació.

No centra tot el pes en les proves escrites *"es tracta no únicament d'avaluar la lliçò que s'explica..(p. 67)* sinó també en alguns mètodes d'observació tant directa *"pregunta oral a classe" (p. 69)....els faig sortir a explicar" (p. 74)...parlar davant de tots (p. 73),* com d'observació indirecta com: *"....treballs de recerca"...(p.67). "fer exercicis sobre un tema que no podreu mirar el llibre (p. 137)...."Si tenen la feina feta" (p. 169)*

També l'ús de les proves escrites " *faig exàmens molt amplis...hi havia 15 preguntes...hi ha tot tipus de preguntes...de procediments, de fer gràfics... de fer un resum...(p. 137).* En general es pot apreciar que pel docent l'ús d'instruments com per exemple "el treball de recerca" és

important per treballar i potenciar altres habilitats que aquest comporta com per exemple, *"buscar informació,...ho redacten amb les seves expressions..(p. 68) "per a mi reflexa molt més la capacitat dels nanos el que han après o el que saben (p. 67)*

E33. Construcció de les proves.
Presenta les proves escrites com a molt àmplies (total de 15 qüestions) que contemplen tot el que s'ha fet *"són exàmens molt amplis..doncs s'ho han d'estudiar tot (p. 142),* amb una tipologia de preguntes molt diferents com per exemple, *"relacionar cada accident geogràfic amb el seu continent i també hi ha una part d'explicació "explicar coses de memòria..(p. 141)....que et serveix per veure si ho han entès o no (p. 95), així com exercicis de procediments (ex: fer gràfiques) i fer resums d'un petit text...han de fer un resum d'això..(p. 137).*
En síntesi, i amb les mateixes paraules del professor "*no solament era un exercici de memòria sinó de procediments, de gràfiques, de fer resums i després també d'explicar coses...fer un quadre sinòptic...memoritzar... procuro que els exàmens siguin així (p. 138).*

E34. Tipologia i contingut de les proves escrites.
Tal i com ja s'ha vist en les categories precedents, la tipologia de les proves és molt diversa, contemplant gairebé totes les opcions (opció múltiple, assaig ampli i d'assaig restringit).

E35. Factors que té en compte alhora d'avaluar.
"40, 40 i el 20... l'actitud és si fan els deures, si a classe es porten bé (p. 183) si els miro la llibreta..(p.158)

Pel professor és important el fet de tenir la capacitat de comprensió i que aquesta quedi reflexada en les respostes dels exercicis que fan, valorant majoritàriament la capacitat d'expressar-se amb les seves paraules, fet que demostra que s'ha entès *"Si ho entenen o no ho entenen, si ho saben o no ho saben..per a mi és principal (p. 74); "que entenguin allò que els hi pregunto" (p. 83) que la resposta sap de què parla... que no contesti allò que posa el llibre i es veu clarament que no sap de què parla (p. 84).*

Amb congruència al primer factor apuntat, el docent creu que *"moltes vegades suspenem de Socials, perquè no saben llengua... i clar llavors els he suspès de socials, perquè? perquè no saben socials o no saben llengua? I això també procuro no fer-ho clar..(p. 91).*

També té en compte que si els ensenya tècniques d'estudi, com fer resums, quadres sinòptics..... aleshores això també ho ha de contemplar i avaluar *"a l'examen hi* ha *d'haver resums....és clar, ho hem fet també compta, també s'ha d'avaluar" (p. 141)*

Resumint: "*notes de l'avaluació inicial, control de la llibreta....ben presentat, feina acabada, feina a casa.....preguntes orals, controls i treball de recerca...i després clac els hi poso la nota (p. 156).*

E36. Qualificació de les proves escrites.
En vàries ocasions el professor reconeix que l'avaluació és difícil concretament pel tema de la qualificació, ja que li preocupa "no ser objectiu". Aleshores manifesta que en funció de la tipologia d'examen avaluar és més o menys difícil amb l'inconvenient que si són dades molt concretes hi ha més possibilitats de memoritzar.

Un altra problema és que no sap com justificar als estudiants la "no comprensió" i la utilització única i exclusiva de la capacitat memorística, ja que "*l'hauries de suspendre, però és clar no pots suspendre a algú que contesta el que contesta el llibre (p. 55).*

Un altre aspecte problemàtic alhora d'atorgar qualificacions, i que ja s'ha comentat anteriorment, és el fet de tenir present altres aspectes interdisciplinars no exclusius de la matèria de socials, com per exemple la llengua...*suspenem les socials perquè no saben llengua?*

(Específic del procés de puntuació).
"procuro que els exàmens siguin molt objectius...que no hi hagi gaire marge de dubte..(p. 145).
En aquesta producció el docent es refereix concretament als criteris de puntuació, aspecte que ho recolza en posteriors entrevistes dient: ...*"aplico els mateixos criteris de puntuació que sempre procuro que siguin objectius...i els aplico a tots els grups (p. 153).* Li preocupa, una vegada més, el fet de no ser objectiu, però també reconeix que les preguntes més objectives poden comportar un procés únicament de memorització. Aleshores intenta tenir uns criteris per puntuar les preguntes i corregir en base a la quantitat d'aspectes que presenta l'alumne "*en aquest resum m'hi posa 7 punts, tot està bé...si m'hi hagués posat el resum complet hi havia d'haver 10 punts..doncs li baixo..(p. 146).*

Com veurem en la categoria E4, la preocupació a ser objectiu i a no atribuir-se la màxima responsabilitat, la reflexa novament pel fet que com que l'examen és tan ampli, "*encara que m'equivoqui alhora de valorar,..es a dir en una pregunta li poso 1 en lloc de 1'5, és 0,5 punts ...llavors l'error que segur que n'he fet no és tant de sobre 20 (p. 146).*

La por a no ser objectiu, també pot venir determinada en què percep les qualificacions finals com a dades objectives del resultats del procés "*3 insufis, 2 sufis, 2 béns, 5 notables, 15 excel.lents...i a veure això són dades objectives..(p. 155)*

En quan a l'escala de qualificacions distingueix entre la la matricula d'honor *"tot està bé... no hi ha cap fallo, diuen ...i un excel.lent està molt i molt bé però té alguna coseta (p. 147).*

E37. Informació i comunicació del procés d'avaluació.

E371. Què quan i com informa:
Els hi diu qüestions molt puntuals que s'han ampliat a classe i que ell considera que cal saber-les *"escolta sabeu la pesta negra, us la preguntaré per tant estudieu-la bé (p. 140).* Així doncs, diu les coses que ell vol que s'estudiïn "*les preguntes que m'interessa que estudiïn molt doncs aquelles ja els hi dic" (p. 143)*

Abans dels exàmens els dóna informació sobre la tipologia de preguntes que constituiran l'examen "*haureu de fer gràfiques, us preguntaré la pesta negra i haureu de fer un quadre sinòptic....més o menys els oriento amb alguna cosa "(p. 142).*

Avisa que hi haurà l'examen amb una setmana de temps, una vegada acabada la lliçò. *"la setmana que ve acabarem la lliçò per tant tal dia farem el control". 149)*

E372. Informació indirecta.

L´examen consta d´unes 15 preguntes en què *"és practicament tot, tot el que hem fet..(p. 140).* Aleshores és conscient de què els estudiants dels diferents grups, i una vegada realitzat l´examen, es passen la informació de quines són les preguntes, fet que no preocupa al docent *"a mi no em fa res que se les diguin perquè així segur que se les estudiaran (p. 140),* ja que reconeix que si els estudiants coneixen les preguntes aleshores *"tenen més motivació..perquè s´afanyen a estudiar...és un element de motivació...(p. 142).* Apunta que fins i tot aquells alumnes que no han fet res durant el desenvolupament del tema, al saber les preguntes de l´examen, *..."els veus allà al pati amb el llibre de socials"(p. 142),* aspecte que reflexa que l´examen representa un pes important pels estudiants en tot el procés d´ensenyament-aprenentatge, en què si aproven aquests *"poden estar salvats".*

Un altre tipus d´informació que considerem indirecta, és que el docent els diu les pàgines del llibre que poden sortir *"per exemple els dic d´aquesta pàgina preguntaré alguna cosa" (p. 148),* fet que implica que l´alumne esbrini d´aquella part què és el que pot arribar a sortir.

E373. Valoració de la importància de la informació que dóna als alumnes.

Una de les característiques dels estudiants de 1r ESO ja definida anteriorment, és que aquests alumnes donen molta més importància a les notes en aquesta etapa que no en la primària. Més a més el docent, explica que abans d´un examen els estudiants *"li pregunten: mestre que sortirà...? (p. 143)...Em demanen quines preguntes posaré, que sortirà a l´examen (p.148).*

E374. Feedback sobre els resultats i implicacions.

El feedback dels resultats el proporciona a partir de la nota que han tret de cada una de les activitats realitzades (Ex. En l´examen ha tret un excel.lent, notable a l´igual que en el treball de recerca que els hi puntua).

E4. Valoració del funcionament del crèdit.

La valoració del crèdit al finalitzar-lo, la fa en funció del grup classe *"en algunes classes molt bé i en altres classes molt malament (p. 162),* i ho fa una vegada més i recolzant la categoria anterior, amb les notes finals obtingudes en cada un dels grups, fent el recompta total del nombre d´excel.lents, notables, bé....que són els que es presenten a continuació:

1a: 20 alumnes: 8 Insuficients, 5 suficients, 2 béns, 4 notables i 1 excel.lent.
1b: 16 alumnes: 7 insuficients, 3 suficients,1 bé i 5 notables.
1c:20 alumnes: 8 insuficients, 4 suficients, 2 bé, 5 notables i 1 excel.lent.
1d: 24 alumnes: 3 insuficients, 2 suficients, 2 bé, 7 notables i 10 excel.lents.
1e: 27 alumnes: 3 insuficients, 2 suficients, 2 bé, 5 notables i 15 excel.lents.

b) Anàlisi de les dimensions i categories en relació al professor B.

Dimensió B. Conceptualització de l'avaluació del procés d'ensenyament- aprenentatge.

"L'avaluació actualment amb la Reforma és més subjectiva que abans.....ara ja veuen que el comportament a classe pot tenir algu a veure...però clar això del comportament a classe és una percepció subjectiva" (p. 91)

B1. Funció i utilitat de l'avaluació del procés d'ensenyament- aprenentatge.

Professor: Accentua més l'utilitat per a l'alumne i per la família d'aquest que no per a ell, *"crec que els conec prou bé i diem per a mi...ja sé més o menys (p. 22)*
Alumne/a: L'avaluació serveix fins i tot com a element motivador pels mateixos alumnes per autosuperar-se *"si no hi hagués avaluació inclús perderien l'incentiu de la millora, no? (p. 18)* així com per a ells i la mateixa família *"perquè coneguin la marxa de la persona" (p. 18).* D'aquesta manera, presenta la utilitat de l'avaluació bàsicament per a l'alumne, per autosuperar-se i com a un recurs formatiu del mateix funcionament de la vida *"si no faig res, suspendré, de la mateixa manera que si vaig a una fàbrica i no faig res en faran fora..."(p. 22)*... per tant l'avaluació d'esdevindria un element formatiu inclús com a persona *"seria una de les coses importants que haurien d'aprendre que uns actes tenen unes conseqüències (p. 35)*

B2. Valoració de l'avaluació com a element integral del procés d'ensenyament-aprenentatge.

Davant el supòsit el professor atribueix el "fracàs únicament al "baix nivell" dels alumnes i suggereix dues alternatives: la primera centrada amb la importància de les "qualificacions" *"no pujaria un punt a tothom, sinó que baixaria l'aprovat" (p. 35).* És a dir, la seva actuació consistiria en adaptar els valors numèrics a la diferent escala de qualificacions "o *sigui el nivell de classe és molt baix i l'aprovat se situa en el 4.....baixaria l'aprovat (p. 35).* L'altra alternativa presentada, tot i que el docent es mostra (enrabiat, reticent i amb una conformitat passiva davant aquest fet) seria el de rebaixar el nivell d'exigència a classe *"si no tirem més no tirem més no?.....no dóna més la cosa...(p. 35)...rebaixem el nivell de l'aprovat i anem tirant...(p. 35).* En base a aquesta segona alternativa hi hauria un pas posterior com a conseqüència d'aquest fet, que seria el de *"replantejar els objectius, l'assignatura i anem a mínims no? (P. 35)*

B3. Valoració de l'avaluació com a tasca docent.

Pel professor reconeix explícitament que la tasca d'avaluar en aquest curs no és desagradable ja que ho compara amb l'avaluació que ell estava acostumat a fer en el COU i *"allò si que era molt hevy, perquè estava jugant amb el futur de la gent" (p. 26).*

B4. Forma ideal d'avaluar.

"La manera ideal d'avaluar s'aproxima força a la que fem" (p. 24).

Per a ell l'avaluació implica una valoració global de molts aspectes que inclou, tal i com veurem en l'apartat de "factors que té en compte alhora d'avaluar", els coneixements assolits (tant en quantitat com en qualitat), l'actitud a classe, els deures fets....També accentua la importància de valorar el progrés de la qualitat de l'aprenentatge *".....m'agradaria que es veiés la progressió del que hem partit d'un aprenentatge purament memorístic....al relacional i al millor fins a l'abstracte...(p. 38)....."a passar d'aprendre les coses de memòria... a ser capaç de relacionar i inclús ja m'encamino, ja estic en el camí de l'abstracció...(p. 38).*

No obstant això, pel docent l'avaluació és cada vegada més "subjectiva" pel fet d'haver d'avaluar tot un conjunt d'aspectes ja en sí subjectius, com per exemple *"el comportament a classe és una percepció subjectiva (p. 91),* les actituds etc..*"que es poden avaluar en funció de les emprenyades al llarg del curs (p. 104)* i això influeix en l'atribució de la nota per part de l'estudiant únicament al professor *"al final ells pensen que la nota és una cosa que poder va per manies, fòbies o no ho sé...(p. 92)*....perquè m'has suspès....està a les teves mans, no? (p.91) En aquest sentit el docent també creu que els estudiants perden la possibilitat de reclamació *"ja que cada cop sembla que la nota tingui tendència a ser una nota més subjectiva" (p. 104).*

B5. Participació dels pares/mares en l'avaluació del procés d'ensenyament-aprenentatge.

No hi ha hagut cap contacte directe amb ell dels pares/mares, ja que hi ha la figura intermitja dels tutors. Però segon ell *"hi ha poca receptivitat....hi ha falta de col.laboració (p. 69).*
El docent no lliura els exàmens perquè els pares els puguin veure, si no és a partir d'una demanda explícita que llavors en fa una fotocòpia....tot i que no sap *si "els alumnes ho han dit els pares...que inclús poden tenir una còpia a casa (p. 69).* La poca col.laboració dels pares-mares, també la presenta el docent en un altre moment quan explica el desconeixement general d'aquests davant del nou sistema d'avaluació derivat de la reforma *"els pares per exemple no entenen que els nanos suspenguin tot el 1r ESO i passin de curs (p. 23)...Miri senyora el sistema ara funciona així i tal... (p. 23).*

B6. Canvis en la forma d'avaluar.

B61. Des que va començar com a docent.
Ha canviat "moltíssim" la seva manera d'avaluar i novament centra el discurs a la pregunta en dos aspectes: 1) en la baixada de nivells i en el seu nivell d'exigència *" el meu nivell d'exigència ha baixat....sóc conscient que anem baixant nivells" (p. 96)* i 2) comparació dels exàmens dels de 1r ESO amb el de BUP en què *"el nivell d'exigència era més alt i menys quantitat d'exàmens" (p. 96).*

B62. Canvis des de l'inici del crèdit.
El plantejament inicial de la forma d'avaluar no s'ha canviat, potser sí en el moment d'otorgar les qualificacions, mostrant-se com ell mateix deia anteriorment, menys exigent *"alhora de fer les notes definitives... en alguns casos hem estirat la nota...(p. 73)*

B63. L'avaluació en un futur.

"La tendència serà a valorar més actituds que continguts" (p. 101)

Tot i la tipologia de continguts que ell creu que en un futur es prioritzarà, recordant la subjectivitat que comporta cada vegada més el prioritzar aquest tipus de contingut, el docent centra el discurs en els instruments d'avaluació que li agradaria utilitzar, tot i que únicament defensa la utilització de les proves escrites *"home.. jo penso que haurem de continuar amb les proves escrites.." (p. 101)* desvalorant la prova tipus test i potenciant les avantatges de les proves d'assaig ampli per apreciar altres habilitats com "*...la capacitat d'expressar-se per escrit....veure si són capaços d'escriure en línia recta, en un foli en blanc.....m'agrada notar com s'expressen....(p. 101)*

B7. Influència de la normativa del centre.

"Home, influir, influir no influeix gaire" (p. 99)

El professor mostra que en l'equip docent existeixen força discrepàncies en diferents aspectes de l'avaluació *"no acabem de trobar un punt de connexió per dir que es pot exigir i que no es pot exigir...no hi han uns criteris establerts ni res que se li assembli" (p. 32).* Un d'aquests aspectes és el de valorar les faltes d'ortografia, en què molts professors només corregeixen les del seu camp semàntic (música si escriu violí en b, doncs sí...les altres no cal..) tot i que en l'última entrevista ens fa saber que ja s'ha arribat a un acord respecte aquest tema *"si ens hem posat d'acord amb l'equip docent el tema de les faltes d'ortografia (p. 99).* Considera que molts docents presenten un nivell d'exigència molt i molt baix "*s'ho plantegen amb més màniga ampla" (p. 32)* mentre que ell centra l'avaluació en coneixements "*a veure...què sap i què no sap no? (p. 32).*

A nivell del seminari de les C. Socials tampoc s'han establert els mínims de què han de saber els alumnes per aprovar els diferents cursos de la ESO "*anem amb una sabata i una espardenya....sí que estem d'acord amb el que s'ha de saber, però no hi ha cap escrit ni està consensuat" (p. 99)*..Tot i que al final de l'entrevista infravalora la importància de la normativa dient: "*més que dictar unes normatives cal tenir una mica de sentit comú del professor que veu com està l'alumne al principi i com està l'alumne al final" (p. 102)*

Dimensió C. Conceptualització del crèdit de les Ciències Socials.

C1. Contingut i temàtica seleccionada.

El crèdit consta de 5 temes, la majoria de Geografia física i una lliçò de Antropologia.

1) Paisatges naturals de la Terra.
2)Cultures (tema d'antropologia, comparació de les diferents cultures..)
3) Contaminació, agricultura, paisatge natural..
4) relleu i paisatges d'Espanya.
5) Problemes medi ambientals a Espanya i a la Península.

El docent concep que la base de socials és molt fluixa en relació als continguts i atribueix les causes a la formació primària " *a l'escola el mestre era de ciències...i les socials no els hi donava massa importància..(p. 17)*

C2. Seqüenciació i importància d'aquests continguts.

La seqüènciació es realitza per ordre presentat dels temes i en principi no hi ha un tema que sigui més important que els altres, sinó que dins de cada tema ell "recalca" les coses "*més bàsiques*" *(p. 44)*. Al mateix temps, cal dir que el segon tema (definit pel docent com el d'antropologia *"el tracte potser més a poc a poc perquè és l'única antropologia que veuen en tota l'ESO" (p. 44)*.D'altra banda, al finalitzar el crèdit el professor apunta que dels 5 temes, només s'han pogut fer els 4 primers *"i el cinquè l'hem vist així de corre cuita i no hem fet ni prova ni res..(p. 72)*. No obstant del tema 4 reconeix que ha estat "*el més llarg i el més complicat (p. 72)*

C3. Conceptualització del procés d'estudi/aprenentatge de les C. Socials: habilitats i estratègies que impliquen.

"Aquí les Socials jo penso que plantegen vàries dificultats (p. 85)
" A l'empollon li tinc una mica de mania...(p. 29).

Les Socials requereix "*diferents aprenentatges que s'interrelacionen molt" (p. 85)*, d'una banda el memorístic, i d'altra banda la part de la comprensió, i totes dues són habilitats bàsiques que cal disposar per a l'aprenentatge de les Socials...*"hi ha gent que s'aprén les coses de memòria però tens la pràctica certesa de què no s'ha entès res....hi ha gent més intuitiva, però que els hi falla la part de caire més memorístic...(p. 85)*. Tal i com ja s'ha apuntat en la percepció dels estudiants de 1r ESO, la part de comprensió és la que els costa més als alumnes i segons el docent "*crec que li donem més importància el fet de comprendre coses...fa temps que hem deixat les dades i les llistes dels reis Godos (p. 86)*. Ell mateix reconeix que des del seminari de socials no tenen resolt el fet d'explicar els alumnes com s'hauria d'estudiar les socials "*no sé si som capaços d'explicar als nanos com s'ha d'estudiar..." (p. 85)*.

D'altra banda i amb la intervenció de la logopeda que els hi fa el crèdit de "tècniques d'estudi" *"practiquem una mica la manera de funcionar dels exàmens de'n F.(p. 56)*, tot i que segons ella la capacitat memorística és molt baixa i atribueix la manca d'autonomia dels estudiants davant el procés d'estudi a que "*el gran pecat de la **primària** és que els pauten massa..o sigui el professor els diu tot, fes això, subratlla allò.. i clar després aquí... (p. 60)*. Una de les tasques que realitza la logopeda al llarg d'aquest crèdit és el de *"dedicar 10 minuts a recordar...sense llapis ni paper, només amb una pauta que jo els hi dono"(p. 62)* la classe de socials, recuperant tant els aspectes de continguts conceptuals, com els actitudinals (ha estat atent..poc atent...). El problema és que això no és estudiar per a ells. Segons la logopeda estudiar és empollar pels exàmens, l'altra cosa és fer els deures.

Dimensió D. Representació construïda dels diferents grups classe.

D1. Criteris de formació dels grups d'alumnes.

L'assignació dels alumnes al diferents grups de primer curs d'ESO, es fa en funció de l'idioma que han cursat a la primària, és a dir si han realitzat l'anglès o el francès. Es constitueixen tres grups de primer, dos d'anglès (que són el 1a i el 1b) i un de francès (que forma el 1c).

D2. Criteris i indicadors que diferencien els grups classe en els quals imparteix la docència de Socials.

"Els tres grups són força diferents"...(p. 8).

El professor atribueix, en base a la seva experiència dels tres anys anteriors, en què s'ha implantat la Reforma en el seu centre, que generalment *"i per casualitats del món i del destí (p. 10)* els grups A i B provinents de l'anglès *"són normals, sense problemes generals (p. 12),* mentre que el grup de francès, el 1c *"és el grup més fotut, amb més dificultats....Aucas, UACS i magribins d'incorporació tardana...(P. 10)*

1a: Funciona força bé i és un grup treballador *divertit, que pots treballar, que pots donar-lis canya...(p. 49).*
1b. Funciona prou bé tot i que hi ha *"un grup notable de pre-adolescents ja conflictuades....nena pretasament maca, rotllo de novius...(p. 11)...*que aquest fet genera una *"dispersió en l'atenció" (p. 11).* En definitiva, el concep com a un grup menys treballador, menys participatiu, apagat, però amb més intel.ligència.
1c: és el grup amb més dificultats, amb necessitats educatives especials, els més desmotivats... *"és una mica la "es de la societé" o sigui són els que mira, aquests...(p. 11)...més jaranero, més problemàtic (p. 49).*

El docent comenta que des que s'ha implantat l'ESO al centre, aquests tres grups sempre han tingut les mateixes característiques.

D3. Percepció general dels alumnes de primer d'ESO.

Tot i que d'entrada, en el disseny d'investigació no havíem contemplat l'anàlisi d'aquesta categoria, en aquest professor concretament tot el discurs generat gira entorn la percepció que té ell envers els alumnes de 1r ESO, ja que degut a la seva procedència abans de la reforma (BUP i COU) constantment compara les possibilitats d'aquests alumnes de dotze anys amb els alumnes del BUP i COU, aspecte que ens porta a entendre i ens ajuda a interpretar moltes de les actuacions i problemàtiques que planteja el professor.

En base a la seva experiència prèvia, el docent li ha generat un problema *i "ho ha passat força malament" (p. 5) el* fet d'haver de treballar amb *"mainada de 12 anys" (p. 5)* ja que això ha suposat molts canvis per a ell en diferents aspectes: a) la baixada de nivells que suposava per a ell *"jo explicar que entre Europa i Amèrica hi ha un oceà que es diu Atlàntic, puff f(p. 5)*; b)s'avorria a classe; c)problema de falta de material; d) molts problemes de base; e) el llenguatge que ha de fer servir és *"extraordinariament planer" (p. 6)*; f) no es pot fer servir l'humor perquè la classe es descontrola i g) molts problemes d'ordre públic *"problemes de mainada súper moguda...incapaços d'estar 55 minuts asseguts a la cadira, atents..(p. 6)*

Un altre aspecte que ens agradaria remarcar, ja que es reflexa al llarg de tot el procés d'entrevistes és les **baixes expectatives** que presenta aquest docent davant els estudiants de 1r ESO en general. Un dels exemples, tot i com ja s'anirà evidenciant llarg de l'anàlisi de les diferents categories pot ser: *".....la base és fluixa, molt fluixa....El llibre diu que s'han d'aprendre totes les capitals del món... deixem córrer no?...ara a Europa sí, situem els països, situem les capitals... ohhhh tremendo no? Horrorós per a ells (p. 17)*

Al nostre entendre aquests aspectes sorgeixen com a conseqüència del canvi que li suposa el fet de treballar amb alumnes de 12 anys o tal i com ell ja estava acostumat amb estudiants més grans de 14 anys. Per tant considerem que no són tant problemes generals dels estudiants, sinó del procés d'adaptació del professor a aquesta nova etapa, a aquesta nova edat, ja que tal i com diu ell "*no sabia prou bé, com posar- m'hi, o sigui clar... jo que em deien (vull anar a fer el pipí)... doncs dius un problema no? (P. 5)*

Un dels aspectes que li sorprenen en el docent i que explicita en relació als alumnes d'aquesta edat és "la *fantasia que encara no han perdut molts, l'univers aquesta de la cosa fantàstica (p. 39).*
Altres aspectes que senyala el docent com a característiques dels alumnes d'aquest curs són per resumir els següents punts: a) les copiades dels *deures "hi ha 1, 2, 3 persones que fan els deures i després allò circula àmpliament..(p 52)....la circulació dels deures és un comerç (p. 53);* b)que miren i copien del llibre, sense pensar prèviament ja que els costa molt comprendre c) els *costa estar atents... "ara un dels meus arguments és estigues atent i aprendràs coses pel sol fet d'estar atent al que jo estic explicant..(p.63);* d) no són capaços d'integrar els coneixements dels diferents temes o inclús de les diferents matèries.
La majoria d'aquests dèficits els atribueix a l'edat: "*la part de comprendre les coses hi ha molta gent que té moltes dificultats probablement per tenir 12 anys, no?(p. 86)* o per exemple.... "*Suposo que és inclús comprensible que als 12 anys quan estàs parlant d'un règim d'un riu, doncs en un moment donat desconnectis i pensis en el Leonardo di Caprio...pot ser lògic..(p. 81)*

Per acabar de completar aquest apartat i com que durant la segona entrevista vam poder escoltar l'opinió de la **logopeda del centre**, recollim alguns dels comentaris més significatius sobre les característiques dels alumnes de 1r ESO en el centre: a) tenen un nivell de memòria, tant visual, com verbal baixíssim.. però en canvi intenten memoritzar-ho tot "*perquè els hi falta confiança (p. 58)* i b) els hi costa molt escoltar i estar atents *"no saben regular el nivell d'escolta, faig un petit lapsus, torno a escoltar, torno a recuperar...(p.64)*

Dimensió E. Activitat educativa desplegada pel professor en cada un dels grups classe.

E1. En relació al temari:

"El contingut és el contingut" (p. 46)

Els temes són exactament els mateixos en tots els grups, però el que varia "és el nivell d'exigència" que aquests continguts representen en cada grup *"els continguts són els mateixos ara el nivell d'exigència canvia (p. 46).* Per tant podríem afirmar que dels continguts del temari que composa el crèdit, els desplega en diferents nivells de complexitat en funció del grup classe que té davant. Aquest aspecte ens el porta el fet de què amb el Grup A (considerat i definit com el que més treballa), en el tema de la contaminació es fa fer tota una moguda, que fins i tot es van sortir del programa establert (d'escriure a diaris, buscar informació...) que en els altres grups no es va donar, mentre que en el 1c assenyala que hi han força coses que les deixa de banda ja que n'és conscient de què "se'ls despenjarien" *"...dic mira... si m'embranco per aquí ja perdo els altres 20, per tant no toquem-ho i passem- ho ràpid (p. 47),* tot i que sap que algunes d'aquelles persones que constitueixen el grup C podríem arribar a seguir i com a conseqüència es perden moltes coses..." *al 1C no se li pot explicar tret de coses molt*

puntuals...sí que hi ha gent que podria tirar molt i molt més del que està fent.....i desgraciadament es van despenjant, perquè com que són els bons de la classe, no fent res treuen un 5" (p. 48). Aquest fet reflexa l'actuació docent global en funció de l'atenció al grup classe en general i no en l'atenció en la diversitat a nivell individual que constitueix un mateix grup-classe.

E2. En relació a les actuacions i decisions educatives (actuació, organització, estratègies d'ensenyament..):

"en general procuro fer el mateix a tot arreu, ara sí que moltes vegades alguns aspectes així tanjencials, d'ampliació i tal.... millor dic..al 1c millor deixem'ho córrer" (p. 47).

La **dinàmica general** que presenta el professor en la classe de socials és la que es resumeix a continuació: l'ús del llibre de text (Cristofol Trepat), el qual van llegint les lliçons i aquesta lectura l'alternen amb els exercicis que inclou el quadern de treball que va adjunt al llibre de text. Aleshores mentre van llegint (i com que juga a tractar-los de persones grans) no els hi diu mai el que han de subratllar, sinó que el que fa *"és remarcar molt les coses bàsiques..fixeu-vos amb això, amb allò altra...(p. 44).* Aproximadament cada dia corregeixen en grup els deures, apuntant-se únicament dels alumnes que intervenen en aquell dia, si s'ha fet, no s'han fet, si s'han fet bé o malament. La participació dels alumnes en aquesta correcció es fa en funció de la quantitat de "notes" que té ell enregistrades, procurant recollir la mateixa quantitat en tots els alumnes. Aquest mateix sistema el fa servir en el moment de preguntar a classe, després d'haver llegit la lliçò *"preguntes a classe i tal.....uns dies li toca a un i l'altre un altre...(p. 25).* Al finalitzar cada lliçò proporciona uns "exercicis de síntesi" que són del tot voluntaris *"que els faci qui vulgui (p. 39)*, tot i que aquests exercicis no els qualifica sinó que simplement, i a l'igual que els deures *"jo m'apunto si ho han fet, si no ho han fet, si ho han fet bé o regular...però ells voldrien tenir una nota d'això i no els hi poso nota" (p. 67).*

Tal i com ja s'ha vist en alguna altra ocasió, el professor és conscient que en alumnes de 1r ESO *"cal trencar les classes....o sigui una hora xerrant, jo la faig però és dura molt dura..."(p. 25)* aleshores la dedicació de cada una d'aquestes activitats les distribueix d'aquesta manera: *"fas 20 minuts de xerradeta, un quart d'hora d'exercicis, corregeixes no sé què i un altre quartet d'hora d'explicació i vas trencant el ritme...(p. 25)*..comparant una vegada més aquest curs amb els alumnes de l'experiència anterior de BUP *"els de 3r. ESO, l'antic 1r de BUP aguanten bé una horeta de marxa no?(p. 25)*

Un altre factor que considerem important de remarcar és que degut a les baixes expectatives que presenta el docent d'aquests estudiants i, segurament barrejat amb la percepció de la "base fluixa de socials", considera que no cal tractar ni fer-los entendre als alumnes la utilitat i/o funcionalitat de les C. Socials *"ja no discuteixo amb ells la utilitat de les socials, no?...(si jo vull ser infermera perquè carai vull les socials..?) mira deixem'ho amb cultura general...ja no entrem en aquesta discussió..(p. 17)*, aspecte que al nostre entendre produeix una desmotivació per part de l'alumnat de l' assignatura ja que tal i com ell mateix explica els alumnes perceben que *"les Socials pues és un rotllo que no saben molt bé per a què baixa, o sigui gran interès no s'hi detecta...(p. 17).*

Actuacions i decisions particulars en funció dels grups- classe:

"mira això al 1a se li pot explicar i això al 1 c no se li pot explicar, tret de coses molt puntuals (p. 48)

Tot i que la resposta a la qüestió és que el procés d'ensenyament- aprenentatge és igual en tots els grups, al llarg del seu discurs produït en els diferents moments del procés, sí que puntualitza aspectes diferenciadors en relació als grups classe. Un d'aquests aspectes ja ha estat comentat i analitzat en l'apartat de continguts, en què s'assenyalava que els continguts són els mateixos però amb diferents nivells de complexitat i d'exigència. En síntesi:
1a: *"és un grup molt maco" (p. 15)* i com a conseqüència realitzen moltes més activitats que fins i tot surten de la programació planificada *"diem... mira avui no parlem de la lliçò ...però parlem de la contaminació (p. 78)..No considero que sigui perdre la classe (p. 79)...Tu plantegen i després tu t'engresques...(p. 79)*
1b: i degut a les característiques generals del grup *"has d'estar contínuament baixant..vinga va...va...molta història d'aquesta (p.11)*. Generalment no es donen més activitats de les que hi han planificades.
1c: S'han fet menys exercicis del quadern "que no he fet perquè he considerat que encara podria liar més la cosa...(p. 77). La llengua que s'utilitza en el 1c és com a decisió particular del docent, el castellà *"aquesta gent li faig classe en castellà..la majoria són immigrants..(p.11)*. Tampoc surten del programa estipulat ja que *"el 1c la súper nintendo és el que priva (p. 50)*

E3. En relació a l'avaluació de procés d'ensenyament- aprenentatge.

"El tema de l'avaluació és el mateix per a tots els grups" (p. 51)
"jo canvio la manera d'avaluar quan estem en crèdits variables... s'avalua la feina que els alumnes m'han d'anar entregant i això és una altra manera de treballar" (p. 101).

E31. Moments d'avaluació:
Avaluació inicial que ve marcada pel llibre de text " *cada tema hi ha una avaluació inicial que.....se suposa que aquests nens de la primària ho saben...i jo ho comprovo..(p. 57).*
Com veurem més endavant té en compte diferents factors que tots ells constitueixen diferents moments d'avaluació, ja que s'anota de manera alternada : si han fet els exercicis a classe i a casa, els exercicis de síntesi que proposa de manera voluntària al finalitzar cada un dels temes, quan pregunta a classe si ho sap o no ho sap..i després realitza un total de 4 exàmens (proves escrites) a l'acabar cada un dels temes en què finalment en fa un promig global *"fem molts exàmens i ho fem amb la intenció de què no s'acumulin gaires continguts i que sigui més fàcil per a ells.. això fa que cada 2, 3 setmanes tinguin exàmens...no sé fins a quin punt això és interessant...(p. 95)*

E32. Instruments d'avaluació.
Podríem simplificar aquest apartat apuntant que utilitza el "mètode de l'observació directa i indirecta", ja que comprova la realització de les diferents activitats proposades al llarg del crèdit, i el "mètode de les proves escrites" al realitzar després de cada tema, el que ell anomena un "examen".

E33. Construcció de les proves.

Les preguntes que constitueixen els exàmens solen ser diferents de les paraules que utilitza el llibre per evitar que els alumnes "aboquin" l'empollada feta directament del llibre *"procuro fer exàmens on sigui dificil contestar la pregunta amb un tros après del llibre..(p. 29).* Dins d'aquesta línia el docent intenta que els estudiants (com feien fins ara) buscaven al llibre la frase i al copiaven íntegrament, el, potencia el fet de què "et demano que em contestis amb les teves paraules.....*no la busquis en el llibre perquè no la trobaràs...(p. 31).*, tot i que reconeix que en els exàmens hi ha *"un 90% de preguntes que són de caire memorístic*, (tot i que incideix en què ho han d'explicar amb les seves paraules) *excepte una que demana una petita relació... (p. 55).*

E34. Tipologia i contingut de les proves escrites.

Per evitar què els estudiants memoritzin els diferents aspectes sense comprendre les coses considera important de proposar preguntes que impliquin el fet d'haver de relacionar o de trobar diferències i semblances tot i que reconeix que amb alumnes de 12 anys, cal anar en compte per no entrar en el camp del pensament abstracte.. *"si els hi demanes diferències entre el clima continental i l'oceànic estàs entrant perillosament en el camp de l'abstracció (p. 30)*

Les proves escrites inclouen diferents tipologies com una part de preguntes d'assaig ampli (ex: Explica las principales características del paisaje continental), un bloc de preguntes d'assaig restringit (ex: define las siguientes palabras: tundra.....), i finalment un altre bloc d'opció múltiple que consta de dues modalitats diferents (responde verdadero o falso, en què serveixen *"per pensar una mica (p. 68)*, ja que la primera part de la frase és veritat i la segona no ho és, per tant cal que la valorin *(ex: els incendis forestals són més greus als estius perquè els bombers fan vacances p. 68)* i una darrera qüestió dins d'aquest bloc és de (relacionar amb fletxes..).

E35. Factors que té en compte alhora d'avaluar.

"L'actitud a classe, deures fets i coneixements assolits (p. 27)

En produccions posteriors es reflexa que el docent en el moment de posar aquesta qualificació final es troba condicionada pel nivell d'atenció a la classe *"ja mirant de cohesionar-los una mica per tenir-los atents (p. 81),* exercicis de classe *"el treball a classe (p. 51)*, els exercicis de casa *"deures presentats, no presentats (p. 51)*, els exercicis de síntesi, si segueix quan li toca llegir la lliçò o no..., els mateixos aspectes ja remarcats en altres categories d'anàlisi. No obstant això, reconeix la importància i el valor que encara atorga a les proves escrites, essent els altres factors "reguladors" quan la nota de l'examen és *positiva "el que no he fet mai i hauria de fer és que gent que per exàmens està aprovada, suspendre'l per vagància ,no?... si un té un promig de 4'2 hi ha fet els deures....aprova...perquè bueno..ha fet la feina (p. 51)*

E36. Qualificació de les proves.

Tal i com s'ha iniciat aquest apartat de resultats alhora de qualificar les proves, i tenint present l'objectiu del docent en què aprenguin les coses no de manera memorística sinó amb les seves paraules *"procura penalitzar a la gent que no entén res (p. 55),* és per aquest motiu que diu que "*a l'empollon li té una mica de mania".*

En resum la qualificació de les proves les fa tenint en compte les faltes d'ortografia que descompten (cada 10 faltes, 0,5 punts) i la puntuació de cada una de les preguntes, tenint present que les de verdader i fals també descompten els errors.

Un dels aspectes que considerem importants d'assenyalar és que pel docent el valor numèric no sempre té un mateix significat. El valor numèric l'interpreta i l'adapta en funció de la persona que té davant "*...un 3,7 era un aprovat...però per exemple tens un 3,4 que és un insuficient no?.... o sigui notes semblants poden donar resultats diferents en funció de la feina feta (p. 52).*

E37. Informació i comunicació del procés d'avaluació.

"*Jo no us diré mai les preguntes de l'examen, ni us diré que s'ha de subratllar i què no...(p. 7)*

E371. Què, quan i com informa:

Una de les primeres coses que s'han hagut d'explicar als alumnes ja des del primer dia de classe, és el significat de l'escala de qualificacions *"ja que aquests nens vénen del sistema del progressa adequadament i necessita millorar".... i encara estan en fase d'allò..si he tret un 6,5 això què és? (P.23)*

La informació sobre avaluació es redueix a "informar" sobre la realització i l'estructura de l'examen tot i que segons ell aquesta informació és "total, completa i exhaustiva..(p. 54).... *"normalment es parla dels exàmens i de com són i de com es puntuen i dels problemes que tenen...verdader i fals descompten... o sigui que no juguin a la quiniela"..(p. 88)*

Els consciencia que l'examen és una cosa important i els incideix en el fet que *" no es pot faltar a un examen així per a qualsevol causa...un examen és el moment de donar el 100%....no et conformis de posar una cosa si en saps més...demostra'm que saps....(p. 69).*

Durant l'examen també els recorda aquests aspectes al mateix temps que els tranquil.litza i els recorda el temps de què disposen "inclús a vegades els aviso del temps.....tranquils, teniu temps, fixeu-vos bé.... (p. 69). Reconeix que per a molts estudiants els angoixa molt el fet d'haver de fer exàmens i altres que tal els hi fa.

El docent també reconeix que el comportament a classe, l'interès, la feina ben feta.. "*també els hi diem explícitament (p. 92).... "però no entenen jo crec.. el perquè de tot el procés no? (p. 61)*, potser per la subjectivitat d'avaluar aquests aspectes tal i com contemplava el mateix professor en altres categories.

E372. Informació indirecta.

Tot i que insisteix en què no diu mai les preguntes de l'examen, ni fa subratllar del llibre els aspectes més importants, sí que els diu "*al tanto amb això que és fonamental" (p. 45)* i després són qüestions que composen la prova escrita, enrabiant-se si allò que ho ha suggerit com a fonamental no ho contesten bé *"algunes preguntes van d'aquell nucli de al lliçò, si fallen allà dius..uaaahhh!!!(p. 45)....el que sí dic a classe és això és molt important...estàs dient això sortirà...no els hi dius això sortirà per vergonya, però si són una mica llestos ja ho poden saber (p. 89)*

En el llibre ja hi han conceptes més importants que estan marcats des de l'editorial amb negreta, tot i que si hi ha algun aspecte que no està marcat els incideixo que allò també és important "*aquí hi ha un concepte que a mi em sembla prou important, que no està en negreta no sé per quin motiu..però bé....(p. 60).*

En definitiva els *"conceptes importants són repetits, reiterats, maxacats i treballats amb molta reiteració" (p. 81)*

E373. Valoració de la importància de la informació que dóna als alumnes.
Sí que els interessa, però ells voldrien que se'ls hi dones les preguntes de l'examen prèviament... *"la seva felicitat màxima seria que dies abans de l'examen li donessis l'examen fotocopiat...i porta'm l'examen escrit de casa no? (P. 61)*

També reconeix tal i com hem vist anteriorment que la informació referent als exàmens interessa ja que hi ha gent angoixada davant la realització dels exàmens en dos sentits: uns per *no suspendre*, i altres per *no aprovar*..hi ha gent que també li preocupa *"perquè no fos cas que aprovés i baixés el seu prestigi social... aviam si m'endescuido i aprovo??...(p. 95)*. Hi ha un grup d'alumnes que inclús *"farden molt d'haver suspès...i tu ets un empollon, i tu ets tal...(p. 19)*

Així doncs, en general si que els hi interessa la nota, encara que sigui a nivell familiar ja que un suspens pot anar seguit d'unes altres conseqüències negatives pels estudiants *"pot suposar que la super Nintendo desapareixi...no et deixaran sortir amb els amics..(p. 19)*convertint-se l'avaluació en un aspecte sancionador ja sigui de manera directa (afecta l'autoestima de les persones) o bé indirecta (què pot suposar..)

E374. Feedback sobre els resultats i implicacions.
El docent puntualitza que cada cop que realitzen un examen, ell els corregeix i posteriorment els lliura als alumnes *"i veiem a classe com ha anat com no ha anat...(p. 90)*.i després els torna a recollir ja que *"l'examen no el puc donar... s'ha de quedar aquí...diu la normativa..(p. 69)*. Però els pares o mestres de conferències...el volen veure *"tenen 2 opcions, venir aquí o jo no tinc cap inconvenient de donar-li una còpia a l'alumne que el porti a casa (p. 69).*

E4. Valoració del funcionament del crèdit.

"...Un ensenyament sense cap mena d'innovació pedagògica de cap tipus...però encara no sé exactament com posar- m'hi, com fer-ho i tampoc acabem de trobar receptes màgiques..(p. 7)

La valoració la fa en relació a cada un dels temes, havent-se complert millor els objectius d'un tema que d'un altre tot i que considera que depèn de les persones *"hi ha persones i persones i alumnes i alumnes" (p. 71).*

Un altra factor mitjançant valora el funcionament del crèdit és per grups, en el qual el sistema de qualificació, com ja s'ha avançat en part, no és el mateix en funció de les persones, tot i que en alguns casos *"acabes estirant una mica...també per vergonya perquè si no estires una mica acabaries suspenen a una quantitat de gent impressionant (p. 51)*. Els porcentatges finals d'aprovats semblen contradictoris amb tot el discurs generat pel docent ja que el 1c de 22 alumnes ha aprovat un 36%, el 1b de 25 alumnes un 28% i el 1a de 27 estudiants un 33%....."*el que succeeix és que estan anivellats, perquè el 1c...hem fet obres i l'hem anivellat (p. 52)*. Segons el professor *cal "individualitzar l'assumpte (p. 36)* ja que tal i com ja s'ha comentat en una altra categoria un 3,5 d'una persona és el seu aprovat *"si no tirem més no tirem més (p.35),* mentre que un 3,5 amb una altra persona és un suspès *"perquè el seu nivell seria un 6 o 7 com a mínim" (p. 35).*

c) Anàlisi de les dimensions i categories en relació al professor C.

Dimensió B. Conceptualització de l'avaluació del procés d'ensenyament- aprenentatge.

B1. Funció i utilitat de l'avaluació del procés d'ensenyament- aprenentatge.

Per al professor: La funció de l'avaluació per al docent és degut a què *"quan s'acaba el crèdit s'ha de fer una valoració del progrés de l'alumne si ha assolit els nivells que es demana i fins a quin nivell està..."* Així doncs, podem veure que l'avaluació és percebuda pel docent com a una tasca important i "obligatòria" sobretot al final del procés i que serveix bàsicament per determinar el "nivell" de l'alumne.

Per a l'alumne: L'avaluació és vista com a un recurs que impulsa als alumnes a estudiar ja que segons el docent, si aquests no són responsables de la seva tasca com a estudiants i no veuen la funcionalitat de l'escola (característiques apuntades anteriorment) no presenten una motivació intrínseca d'aprendre, aleshores l'avaluació és l'impuls que fa que els alumnes estudiïn. D'aquesta manera podríem dir que l'avaluació pels alumnes és viscuda com a un element que motiva de manera extrínseca. *"Si tu t'interessa aprendre això...independentment si t'avaluen o no.... tu ho aprendràs..... ara si allò no hi veus la necessitat d'aplicació immediata, llavors t'has de veure una mica obligat. Una d'aquestes obligacions seria l'avaluació. (P. 36)*

B2: Valoració de l'avaluació com a element integral del procés d'ensenyament-aprenentatge.

Pel professor C davant del supòsit plantejat, no dóna tanta importància a la qualificació numèrica i del que això implica, sinó que per a ell és important el fet d' analitzar els motius, les causes que han originat una "baixa puntuació" a nivell general de tot l'alumnat. El docent centra la problemàtica en l'anàlisi dels tres vèrtexs del triangle interactiu: el **contingut,** si aquest s'ajusta al nivell de l'alumnat, en l'**activitat educativa del professor**, si aquesta és òptima, i en el context que envolta **a l'alumne.** D'aquesta manera, l'actuació docent es centraria en buscar què és el que ha passat i no tant en pujar "automàticament un punt a tots els estudiants: *"analitzar la situació.....mirant els objectius que tu t'has proposat mirar si són els adequats, a l'edat, al nivell.... o plantejar de fer les classes d'una altra manera.... o perquè el seu entorn familiar és molt dolent (p. 47, 48 i 49)*

B3: Valoració de l'avaluació com a tasca docent.

L'avaluació és percebuda com a "tasca desagradable" tant per al professor com per a l'alumnat. Per al docent, perquè *"tu has de ser el jutge" (p. 40)* i aleshores aquest fet repercuteix negativament en l'activitat educativa desenvolupada pel professor, sobretot a nivell afectiu, relacional. D'aquesta manera, podríem dir que l'avaluació condiciona de manera negativa el procés d'ensenyament- aprenentatge, aspecte que es reflecteix en la següent producció: *"Tu vols fer les classes disteses, agradables, explicar un acudit de tant en tant....però després arriba un moment en què tu has de ser un jutge, clar, ja no ets un amic, ja diuen compta!!! (P. 40)*

El docent intenta reduir l'angoixa que representa per a ell el fet d'haver d'avaluar a un estudiant, atribuint la màxima responsabilitat i dependència dels resultats d'avaluació als alumnes (atribucions externes) dient-lis: *"Jo ho passo malament.... i miro d'eliminar aquest mal trago i donar la responsabilitat als alumnes..... jo els dic: la meva feina no consisteix en aprovar o suspendre a algú, sinó en valorar la feina que tu has fet (P. 40)*
Aquest fet de "tenir la consciència tranquila, sobretot en els suspesos" la reflexa també a partir dels seu sistema d'avaluació (com ja veurem amb detall més endavant). *"El donar-lis una mostra de les preguntes...em serveix a mi... que aquells que han tret mala nota... que no serà per culpa meva" (p. 108)*

En aquest cas, no es contempla l'avaluació d'altres factors implicats en el procés, sinó que aquesta es centra en els resultats de les proves realitzades pels estudiants.També es pot veure al llarg del discurs general del professor, que aquest redueix la terminologia "avaluar" per "valorar" utilitzant-los com a sinònims.

B4. Forma ideal d'avaluar.

És tal i com "valora" actualment ell als seus alumnes, però considera que més a més seria necessari realitzar entrevistes per fomentar el diàleg i la interactivitat professor- alumne amb l'objectiu de poder localitzar les causes d'un baix rendiment escolar. Per tant aquestes entrevistes no es potenciarien amb tots els estudiants, sinó únicament amb aquells que presenten algun tipus de problemàtica que es reflexa en els resultats acadèmics i serviria com a recurs posterior a la interpretació dels resultats de l'avaluació. *"A més a més una entrevista a aquells que no rendeixen per descobrir que és el que passa..... ja que si només veus els resultats sobre allò, és possible que t'equivoquis si només veus aquesta part" (P. 51).... evidentment no tots tenen problemes..... aquestes entrevistes serien concretes...(p. 53)*

Tot i considerar important les entrevistes no com a instrument d'avaluació sinó com a recurs posterior d'explicació dels resultats, el docent reconeix que *"de moment encara no"* es realitzen aquestes entrevistes a nivell formal sinó que són més tipus xerrades de passadís. *"Entrevistes així formals i preparades, això no.... potser són més xerrades així a nivell de passadís..(p. 54).*

B5. Participació dels pares/mares en l'avaluació del procés d'ensenyament-aprenentatge.

La intervenció del pares/mares en tot el procés instructiu és bàsicament, segons el docent, en funció dels resultats finals obtinguts a partir de les proves que constitueixen l'avaluació. Si aquests són negatius llavors sí que pot existir una preocupació per part dels pares i mares *"els pares no s'escandalitzen o es preocupen fins que veuen les notes" (p. 79).* Hi ha casos en què aquest fet tampoc no és dóna, ja que les expectatives d'autoeficàcia i de resultats dels mateixos pares respecte que els seus fills estudiïn són molt baixes *"el meu fill és com jo que no serveix per estudiar... i llavors ja no fa res (p. 79)*
En definitiva la participació del pares-mares en tot el procés d'ensenyament- aprenentatge no és constant tot i que si es dóna, aquesta ve condicionada pels resultats que genera el procés d'avaluació, però tal i el docent apunta aquests no *"es preocupen massa en ajudar-los a estudiar o animar-los a treballar" (p. 79)*

B6. Canvis en la forma d'avaluar.

B61. Des que va començar com a docent:
Segons el professor els canvis en la forma d'avaluar són deguts bàsicament a què *"l'edat et fa veure les coses de diferent manera" (p. 114)* tant respecte el nivell d'exigència com de tolerància. Opina que abans *"era molt més rígid" (p. 115)* i en canvi ara *"demanes poc i dónes més facilitats" (p. 117).* Un dels motius que apunta és el fet que els alumnes poden saber moltes coses, però que l'avaluació només és una part d'allò que ells saben i aquesta no sempre coincideix amb el que ell vol.

B62. Des de l'inici del crèdit:
Un canvi detectat i centrat concretament en el procés d'avaluació, a partir de la comparació entre la primera i la tercera entrevista, és referent a la preparació de les proves. A l'inici del crèdit el docent deixava una mitja sessió perquè els alumnes puguessin preparar les respostes a les activitats de repàs proporcionades. Al final del crèdit i com a conseqüència de què veu que "molts no les fan totes o no s'hi posen a casa" deixa tota l'última sessió per ajudar-los no només amb dubtes i comentaris, sinó en la cerca de les respostes "*...em diuen...aquesta no la trobo...em pots donar la resposta?...i tu has d'agafar i ensenyar-los on la poden trobar....segur que més dirigits sí!!(p. 74).*

B63. L'avaluació en un futur:
"això sí que no ho sé, depèn de la situació.." (p. 122)

B7. Influència de la normativa del centre.

"La normativa té una funció orientativa" (p. 119), i serveix bàsicament per *si "arriba algun professor nou... que és un desastre... doncs dir-li mira escolta aquí hi ha una normativa (p.119).*

Amb aquestes paraules el cap de departament que va intervenir en aquesta qüestió suggeria que la normativa és d'una banda una eina orientativa i de pauta entre els docents de l'àrea i d'altra, com un document objectiu "per collar" (P.119) als professors que vénen de fora (substituts, interins...). Però la seva incidència en el procés d'avaluació és molt relativa ja que segons ell en funció de la *"dinàmica de la classe, hi ha coses que dius, això aquí et va bé i això no tant...en aquests els faré una altra prova o canviaré allò (p. 119),* o sigui quetot i existir unes bases generals comunes a nivell de seminari, el cap de departament creu que aquestes s'han adaptar i modificar en funció de la dinàmica del grup-classe.

Els porcentatges dels % dels diferents continguts, no s'apliquen *"al peu de la lletra" (p.124),* ja que és molt difícil el fet d'haver de puntuar les actituds al 30%. Segons ell, tots aquests continguts si són positius, ja es podran avaluar a partir de la prova escrita i no cal anar observant en dies determinats si aquell alumne presenta unes actituds adequades i valorar-les aïlladament *"un alumne que ha treballat que ha portat la feina i tal, després segur que això es reflexa en la prova escrita i després a partir d'aquesta ja ho pots recollir tot" (p. 127)*

Dimensió C. Conceptualització del crèdit de les Ciències Socials.

C1: Contingut i temàtica seleccionada.

Els temes que composen el primer crèdit obligatori de l'àrea de les Ciències Socials de primer d'ESO consta de 5 temes que són els següents:

1) La Terra on vivim.
2) La representació de l'espai.
3) Els oceans i els continents.
4) L'escorça de la Terra.
5) Climes i paisatges.

Aquests temes es troben estipulats a nivell obligatori dins l'àrea de les Ciències Socials del centre. *(Veure annex on s'ha adjunta la guia de l'alumne establerta dins d'aquesta àrea).*Es pot evidenciar tant al llarg de l'entrevista amb el docent com en la "guia de l'estudiant", que els continguts són majoritàriament conceptuals i específics de l'àrea de Ciències Socials. En la guia hi figuren altres apartats interessants (què són i per a què serveixen les C. Socials, com cal treballar a casa, tècniques bàsiques generals, com avaluarem, normes de convivència a classe....) que intenten proporcionar als estudiants procediments i actituds per fer front a aquesta matèria. No obstant això, queden reflectits de manera molt conceptual- teòrica ja que no es fa un treball explícit i constant dels apartats que hi figuren en aquesta guia, i és que tal i com diu el mateix docent.."*els hi dóno i bueno s'ho guarden a la bossa... i mira! una altra fotocòpia més (p. 88),*

C2: Seqüenciació i importància d'aquests continguts.

La seqüenciació dels temes va per ordre d'aparició, començant pel tema 1 que es titula "la Terra on vivim" i acabant pel tema 5, essent com s'apuntava anteriorment contingut de tipus fonamentalment conceptual.

En relació a la importància d'aquest conjunt de continguts, per al docent els temes que ell considera més importants són el de Geografia física (tema 3: els oceans i els continents) i el tema 5 (dels climes i paisatges) reconeguent que amb aquestes dues temàtiques hi dediquen, en proporció a la resta de continguts, moltes més sessions i molt més treball.

C3: Conceptualització del procés d'estudi/aprenentatge de les Ciències Socials: habilitats i estratègies que impliquen.

Parteix de què les Socials abarquen moltes parts, tant teòriques com pràctiques. No obstant això, pel professor considera que hi ha d'haver una part de memorització important que cal potenciar, però aquest procés no s'ha de fer en el "buit" sinó que ha d'anar recolzat de recursos que facilitin el record. Les eines que ell proposa són *"l'atles, imatges que corraborin allò que estàs llegint, plantejar-se una situació de successió en el temps....en el cas de la història....." (p. 103)* i aquesta seria la part pràctica de l'assignatura. En la guia de l'estudiant, també hi figuren aquestes dues parts, definint el **treball teòric** "*basat en l'explicació del professor, les lectures i les preguntes que els alumnes puguin fer, i el **treball pràctic** basat en la realització d'activitats lligades als coneixements teòrics (apartat de la guia: com treballarem a classe?)*

Dimensió D: Representació construïda dels diferents grups classe.

D1: Criteris de formació dels grups d'alumnes.

La constitució dels diferents grups de primer de secundària els estableix l'equip docent i es fa en funció de la llista, és a dir, per ordre alfabètic, havent-hi aproximadament un total de 25 alumnes per grup. Tot i això, abans de tancar definitivament la llista dels membres que formaran el grup, tenen en compte el següent criteri: els estudiants que provenen d'una mateixa escola o d'un mateix poble no es quedin sols al grup. Com a mínim que hi hagin 2 alumnes que es coneguin per tal de què *"no se sentin sols" (p. 24).*
Una vegada formats els grups sota aquests criteris, es passa una prova zero sobretot en matemàtiques i en llengua i a partir dels resultats d'aquesta, a partir de la qual es detecta les necessitats i el nivell, es construeixen els grups flexibles que no són fixes durant tot el curs acadèmic sinó que en funció del progrés s'analitza la possibilitat de canviar o no de grup. *"Diguem a veure, aquest nen l'hem posat en aquest grup i és per tot l'any... No!!!.... mirem que s'ha superat, que va bé, que dintre del context ens evoluciona.... doncs es canvia per un altre es posa al ritme de la classe i ja està "(p. 26)*

D2: Criteris i indicadors que diferencien els grups classe en els quals imparteix la docència de Socials.

Grup A: Són dispersos, els costa molt parar atenció i no segueixen el ritme que es marca a la classe.
Grup B. Són molt macos com a persones, tenen ganes de treballar, són carinyosos, més tranquils i més uniformes i això els fa ser, en comparació al grup A, més bons en relació al comportament, però no en quan el resultat (afirmació feta a l'inici del crèdit), ja que les notes són molt variades.*"El 1B....en el moment de treballar, ja se'n preocupen, tenen ganes de treballar, de fer, és un grup que potser és millor que l'A, en aquest sentit " (p. 68)....."El B és millor en quan a comportament sí... en quan a resultat, encara hi ha gent molt bona i d'altres que no ho són tant" (p. 70)*
Tot i això en l'última entrevista (ja finalitzat el crèdit) el professor atribueix a les "bones" característiques del grup B els millors resultats acadèmics dient: *"....tots són una mica més uniformes, tenen una mica més d'interès...penso que com a classe el 1B és més homogeni. Llavors els resultats seran evidentment millors" (p. 83)*

D3 Percepció general dels alumnes de primer d'ESO.

En general per al professor C els alumnes de dotze anys són cada vegada més infantils. Els motius que apunta el docent per explicar aquest fet és d'una banda: a) que ell és cada vegada més gran i, d'altra banda, b) que abans eren els "grans" del centre" i en canvi ara amb la Reforma, són els més petits i es comporten com a tal *"...abans en L'EGB eren els més grans, i se'ls hi veia una actuació i una manera de fer més madura...i ara amb aquests canvis arriben aquí i resulta que són els més petits... i com a tal es veuen molt més infantils.."(p. 22)*

Els alumnes actualment presenten moltes "*dificultats educatives individuals*" *(p.23)* que es tradueixen amb molta necessitat de carinyo, d'atenció i alhora els fa ser molt depenents. Aquest fet es tradueix en problemes d'aprenentatge més que de disciplina, ja que els costa

molt parar atenció, reflexionar, pensar sobre les coses, treballar de manera independent... *"....són molt mecànics.. encara això de reflexionar i de pensar el perquè això i el perquè allò, encara, encara...no estan madurs" (p. 28)*

El professor incideix al llarg de les entrevistes en què els estudiants no tenen assumit l'hàbit d'estudi i de treball autònom i de planificació: *"el pare o la mare a casa li diuen: tens feina a fer? I sinó són exercicis mecànics a fer... diuen que no en tinc de deures, no tinc feina!!! (P. 32),* no són responsables de les seves tasques com a alumnes *"avui sí que té fet els deures"* (p. 41) i, no són conscients de la necessitat d'aprendre. En general, podríem dir que els estudiants no perceben la funcionalitat de l'escola i/o de l'aprenentatge, ja que simplement assisteixen a l'escola perquè els obliguen o perquè està estipulat d'aquesta manera. *"Penso que alguna cosa, s'ha de fer, ja que la majoria d'alumnes no són conscients de la necessitat d'aprendre, van a l'escola perquè els obliguen, o perquè a casa els diuen que són les 9 i has d'anar-hi...o perquè forma part de les activitats dintre la seva vida"(p.37)*

Dimensió E. Activitat educativa desplegada pel professor en cada un dels grups- classe.

E1. En relació al temari:
Els cinc temes han de ser impartits obligatòriament en tots els grups classe ja que es troba establert a nivell d'àrea *"des de l'àrea es proposen aquestes unitats i s'han de fer a tots els grups (p. 57)*

E2. En relació a les actuacions i decisions educatives (actuació, organització, estratègies d'ensenyament...).

D'entrada l'organització, les activitats i el programa són exactament els mateixos en tots els grups. **El procés habitual i general de classe** és l'utilització del llibre de text, el qual van llegint i posteriorment el docent explica i/o introdueix nova informació. En la part que més treballen el de geografia física, fa sortir als alumnes a davant el grup- classe per situar en el mapa un total de 18-20 noms que ell ja ha seleccionat prèviament i considera més importants. En el moment de fer aquesta activitat, aprofita el nomenament de capitals i països per explicar quelcom representatiu del país *("doncs mireu a Egipte hi han les piràmides...(p. 96)*....Aquesta activitat (podríem dir de més a més i que en principi el docent la realitza per augmentar l'interès) únicament la introdueix en funció de la receptivitat dels alumnes, que segons ell, aquesta pot ser major o menor en funció del interès que ttinguin, de l'hora del dia, de les classes prèvies etc..." *quan expliquem geografia no diem aquesta capital està aquí... sinó que explico alguna cosa de l'art.....però és clar si aquell dia veig que la classe se me desborda perquè no interessa, o és a última hora..... o vénen de gimnàstica que estan més esbarats doncs ja anem a la pràctica...." (P. 96)*

Actuacions i decisions particulars en funció dels grups-classe.

Tot i l'obligatorietat dels cinc temes a impartir, independentment del grup classe, el docent reconeix que en funció de les **característiques del grup** la dinàmica sigui diferent tant pel que respecte al ritme de treball, que ve marcat pel grup- classe *"potser que en un grup vagis més a poc a poc i en l'altre més depressa, però el temari s'ha de fer igual per a tots (p. 66); "el ritme de la classe el marquen una mica els alumnes i l'A en general estan força*

desconnectats... i has de repetir les coses més d'una vegada i és clar, això al final et fa endarrerir (p. 71), com en els aspectes més afectius-relacionals i podríem incloure els motivacionals, que es poden desplegar durant les sessions entre el professor i els alumnes. *"En el 1b jo puc estar més distendit, fer alguna broma de tant en tant.....i en l'A a vegades això no pot ser (p. 98)..... a mida que coneixes el grup i veus que això pot comportar que es pensin que poden fer més, llavors vas frenant... (p. 99).*

D'aquesta manera, podem veure que en funció de la resposta del grup classe condiciona l'actuació docent, no tant en el contingut definit per un programa i unes activitats d'ensenyament- aprenentatge, sinó en el **clima** que es pot generar en el sentit, com diu el mateix professor "*de fer la classe més agradable (p. 101)*".

No obstant això, per al docent és molt important el desenvolupament del programa tal i com està inicialment planificat, encara que això impliqui una adaptació del grup-classe. Per tant el programa és el mateix, tot i que en funció del grup, accepta jugar amb diferents nivells de complexitat: *"Procuro fer tot el programa que porto al dia..... fer-ho de la manera que sigui perquè allò es compleixi.... no podem pas dependre molt de l'actitud del grup, sinó que el grup també s'ha d'adaptar al programa que toca.... ja sigui d'una manera més profunda i més superficial...però el programa sí.(p. 102)*

E3. En relació a l'avaluació del procés d'ensenyament- aprenentatge.

El procés d'avaluació que realitza el docent és igual en tots els grups amb la intenció de no discriminar entre els alumnes *"tots tenen una mateixa prova perquè no et puguin dir perquè aquest una prova i nosaltres una de diferent... tots igual" (P. 77)* i és el que es resumeix a continuació:

E31. Moments d'avaluació.
"*l'avaluació consta d'una prova de cada unitat.....(p. 72)*[1] ", però per manca de temps es realitzen un total de 4 proves corresponents als quatre primers temes ja que han de presentar les notes abans de la finalització del crèdit. Tots els temes tenen un mateix valor, *"alhora de l'avaluació és una part més, ja que són unes unitats més (p.64).* Però el que sí fan és una *"avaluació global"* en què entra tots els continguts del programa i serveix únicament per "arrodonir la nota": "*aquests que tenen un 4... o un 6,5 d'allò, falta una miqueta pel notable.... i resulta que l'avaluació global ens ha anat molt bé perquè ha repassat tot i el que sigui.... doncs vinga arrodonim la nota!!! (P. 72)*

E32. Instruments d'avaluació:
Per avaluar és important "*valorar les possibilitats, l'entorn, l'aplicació al treball etc...però evidentment hi han d'haver unes proves per demostrar tot això" (p.50).*

Els instruments són proves escrites que consten de preguntes que els alumnes ja coneixen d'entrada, ja que el professor una setmana o 4 dies abans de la realització d'aquesta, proporciona als estudiants unes "activitats de repàs" (entre 12 i 15 preguntes depenent del

[1] Comencem explicant el procés d'avaluació amb les paraules textuals del docent, per mostrar que aquest redueix al llarg de tot el seu discurs el procés d'avaluació a les proves puntuals que es realitzen. D'aquesta manera utilitza i redueix el terme "avaluació" com a sinònim de "proves puntuals".

temari) que aquests s'ha de preparar a casa, tot buscant la resposta, i d'aquest conjunt d'activitats, el professor en selecciona una mostra per construir la prova escrita.El docent també dedica mitja sessió de classe a l'inici del crèdit" *a treballar-ho i que me preguntin els dubtes de què han de posar.....però han d'elaborar totes les preguntes (p. 43),*Tot i que com hem vist anteriorment al finalitzar el crèdit hi dedica tota una sessió per ajudar-los a preparar.

E33. Construcció de les proves.
Dins d'aquest sistema, el professor admet que li permet un ampli ventall de possibilitats en el moment de construir les proves escrites definitives, ***"tractant així la diversitat dins del grup"*** (p. 77) que consta segons ell, d'un 90% de preguntes que considera "que tothom hi pot arribar" (p.77) i després en posa alguna de més complexa per a "*la gent més trampada i que pot destacar més"(p. 77).* D'aquesta manera els alumnes mateixos "*ja valoren que han fet...i ja veuen qui pot treure més bona nota"(p. 77).*
Així mateix, aquest sistema d'avaluació també el permet jugar en funció de la conceptualització del grup classe que el docent tingui a davant: "*en cas que el grup sigui dolent.....les preguntes que poso dins d'aquelles de repàs, pots agafar aquelles que són més fàciles... o que es poden adequar més a les seves possibilitats..... i* ***ja fas la tria en funció del grup, clar!!****(p. 100).* No obstant això, i dins d'aquest crèdit concret estudiat, les proves proposades als dos grups classe han estat exactament les mateixes, havent fet la mateixa tria de les activitats de repàs.

E34. Tipologia i contingut de les proves escrites.
Totes les 4 proves, inclosa la global, consten dels següents apartats *(veure annex on s'hi adjunten les proves):* Una part de preguntes d'assaig restringit (vocabulari que són "definicions" (ex: defineix les paraules o expressions següents: longitud, latitud, escala i paral.lel), una segona part de qüestions, que són preguntes d'assaig ampli (ex: explica com podríem orientar-nos pel sol), i una tercera que ell anomena part pràctica que es basa en el treball sobre mapes, gràfics, imatges.... (ex: situa en el (mapa mut) els noms següents).

E35. Factors que té en compte alhora d'avaluar.
Les notes de les diferents proves escrites realitzades al llarg del crèdit. "*El que valoro molt és la nota de la prova escrita, la resta serveix per arrodonir(P. 43).* El professor percep la "prova escrita" no com a producte final i acabat sinó com a un " *resultat d'una manera de fer....., de tot un procés d'evolució..... (p. 43).*

Altres factors que es tenen present especialment a l'ESO és si treballa, si té interès, si s'esforça "*perquè tots podem tenir un moment dolent i l'examen no li ha anat bé...i és clar degut això tampoc hi ha per suspendre'l"(p. 42).*

No obstant això, el docent prioritza molt els continguts conceptuals dient... *"per més bon nen i bona persona que sigui si la seva capacitat no arriba a assolir o adquirir una sèrie de coneixements és evident què.....(p.125)*

E36. Qualificació de les proves escrites:
El professor utilitza sovint el sistema numèric per qualificar les proves i el resultat final de l'avaluació. No obstant això considera que en l'ESO les puntuacions que estan per sota del 4, poden representar un efecte negatiu en la motivació i en l'autoestima de l'alumne i com a conseqüència no informa del resultat negatiu a partir del valor numèric, sinó que ho informa

posant un "vist" a la prova. "....*aquests de la ESO si no arriben a 4, que l'examen és molt dolent, de 0 o 1....doncs una mica per estimular-lo els hi poso un vist" (p. 33).*
Podem adonar-nos que el docent considera que els suspesos afecten els alumnes de manera negativa i aquest fet pot repercutir en els aprenentatges posteriors "*... si et poso un 2, doncs et puc enfonsar, vull dir... has sigut dolent doncs no treballo més... i amb aquests alumnes s'ha de mirar d'augmentar l'interès i no enfonsar-los... doncs mira vist".* Aquesta consideració parteix del fet que ell mateix creu que a tothom li agrada que li diguin les coses positives. En aquests sentit l'avaluació, si és negativa, podria representar segons el docent, un efecte distorsionador del procés d'aprenentatge, tot i que la solució que ell aporta als suspesos, no representa un 100% d'èxit "*a veure a vegades funciona i el 70% continuen igual..... els efectes no són del tot bons, però si en recupero un , doncs ja és molt (p. 33)*

E37. Informació i comunicació del procés d'avaluació.

"Els hi dic, a principi de curs els dies d'avaluació"(p. 75).
"La informació és la mateixa en els dos grups (p. 108)

E371. Què, quan i com informa.
La informació que proporciona el professor als alumnes sobre el procés d'avaluació es centra bàsicament en la realització de les proves escrites puntuals. Al començar el crèdit els hi diu aproximadament les dates en què es realitzarà cada una de les proves i el contingut de què constarà, ja que coindideix amb l'acabament d'una unitat o tema. Aleshores els alumnes s'ho anoten a l'agenda i els hi diu que facin "*una planificació a curt o llarg termini" (p. 106).* Posteriorment, una setmana o 4 dies abans de la realització de la prova, el docent lliura les activitats de repàs que els diu "*que aquestes és el que anirà a l'avaluació" (p. 75).* Una vegada conegudes pels alumnes, aquests se les han de preparar a casa, tot i que el professor deixa (emmig del crèdit) mitja sessió de classe o al final tota una sessió *(veure descripció de la categoria "canvis al llarg del crèdit")*, per comentar dubtes o problemes que ells tinguin. Al final del crèdit, reconeix que utilitza tota una sessió sencera per ajudar-los a preparar les qüestions, i ell mateix els informa del lloc del llibre on poden trobar la resposta "....*mireu la resposta està a la pàgina tal..."(p. 76)*

Un altra moment puntual d'informar sobre el procés d'avaluació és mitjançant la guia de l'estudiant, en la qual hi figura un apartat específic molt general de l'avaluació: "què, com i quan avaluarem" (veure annex). No obstant això, com ja hem vist anteriorment, el contingut d'aquesta guia es comenta de manera molt teòrica i en un moment puntual del procés que és únicament a l'inici del crèdit. Els criteris de puntuació del que val cada pregunta els informa una vegada els estudiants ja tenen el full de la prova a davant, però segons la seva opinió *"encara són petits per decidir.....si faig aquesta m'anirà més bé...(p. 107)*

E372. Informació indirecta:
Un dels apartats que s'ha pogut contemplar a partir del discurs generat pel docent al llarg de les entrevistes és el de proporcionar informació respecte quines seran les qüestions que composaran la prova escrita, però de manera indirecta. Al llarg del procés, el professor reconeix que insisteix i repeteix molt més uns aspectes que altres i aquests són els que sortiran a les proves, tot i que ell sempre diu explícitament que "s'ha de saber tot". "..... *a classe quan surten sempre els insisteixo més en unes concretes i aquelles són les que posaré a*

l'examen.....ells no saben que aquelles que pregunto són les que posaré, però jo dic: aquelles que treballem més aquí són les que heu de saber...(p. 90)

E373. Valoració de la importància de la informació que dóna als alumnes:
El docent, com ja en vist en més d'una ocasió considera que a tothom li agrada que se'l valori de manera positiva. Partint d'aquest pressupòsit creu que els alumnes els interessa la informació. Però dins dels seu sistema, depèn si els estudiants volen o no volen treballar i aquí ell ja no hi pot fer massa res : "*ells ja saben que preparant-se bé aquelles activitats aprovaran l'avaluació, ara la gent que no vol treballar doncs no treballa.....jo ja no els puc dir res"(p. 78)*. D'altra banda, el mateix sistema comporta la queixa dels estudiants d'haver d'estudiar moltes activitats i llavors que alhora de la veritat només se'ls hi valori unes quantes, perceben d'aquesta manera les proves com a molt fàcils " *la gent que són bona s'ho estudien tot i diuen... home P, ens hem estudiat tot això tan complicat i ara només poses aquestes?... els hi resulta molt fàcil...(p. 90)*

E374. Feedback sobre els resultats i implicacions:
Una vegada feta la prova i corregida, el docent la deixa mirar als estudiants *"per si hi ha alguna cosa que s'hagi de rectificar o parlar "(p. 91)* els hi deixa portar a casa per comentar-lo amb els pares i després el recull com a recurs que li recolza els resultats de cada un dels estudiants, ja que *"és una prova que tinc que em justifica aquella nota .....però és clar si hi han reclamacions doncs tu tens allò (p. 91).* Els estudiants s'han d'apuntar la nota que han tret de cada prova a l'agenda.

E4. Valoració del funcionament del crèdit.

La valoració del crèdit així com el compliment dels objectius proposats a l'inici del crèdit els justifica i els argumenta mostrant dels resultats finals obtinguts a partir de les diferents proves que composen el procés d'avaluació. El promig general en tots dos grups pensa que "*la mitja és bona" (p. 86).* Del grup A, d'un total de 26 alumnes inscrits, tot i que en realitat són 24, ja que dos no van a classe, hi han hagut un 19 aprovats i 5 de suspesos. I del grup B d'un total de 19, ja que 3 tampoc assisteixen a classe, n'hi han 15 d'aprovats i 4 de suspesos. Tot i això les notes són més altes en el grup B.

ANNEX 7.

Estudi individual de cada un dels alumnes en relació a les dimensions i categories d´anàlisi definides.

Dimensió A. Alumnes del professor A. El pas de la primària a la secundaria.

Profe A	Identif Alumn	A1 Edat	A2 Anys institut	A3 Proced. Escola	A4 Diferència escola/insti	A5 Preferència escola/instit.	A61 Motivació. Institut	A62 Motivació assignatures	A71 Participació pares: matèria.	A72 Participació pares:result	A8 Ajut a l'estudi
	A A11	12	1R	Vicens Vives	Home hi ha certes diferències...els companys canvien però la manera d'estudiar sempre es la mateixa (p.5).	No tornaria a l'escola, perquè he conegut companys nous que em semblen molt bona gent i abans a l'escola per desgràcia aquestes coses no eren pàs el millor i penso que aquí els alumnes són bastant bons (p. 8)	Les matemàtiques	------	Sí a vegades (p. 77)	També (p. 78)	No....els meus pares em donen un cop de ma si hi ha algo que no em surt o no entenc (p. 76)
Grup 1A	B A12	12	1r	Vicens Vives	Sí bastant. Abans teníem 2 mestres ara un per cada assignatura...i estem tot el rato canviant (p. 8)	Tornaria a l'escola (p. 11)	Dos mestres que em cauen simpàtics i jo a ells (p. 12)	La de castellà (p. 13)	A vegades (p. 88)	Depèn de si són bones (p. 89)	No (p. 104)
	C A13	13	1r	Grecs	Bastant perquè aquí apreten molt més i és molt més difícil (p. 6)	No ja estic bé aquí perquè hi han molts nois guapos aquí (p. 7)	Els nois (p. 9)	No gaire res(p. 10)	No (p. 84)	La nota és clar....per força (p. 85)	No ningú (p. 86)
	A A21	12	1r	Vicens Vives	Sí bastant. Les coses aquí són molt més difícils, encara que ho intenten explicar però és un canvi bastant gros (p.6)	Ja estic bé aquí (p. 7)	No sé, quan tu no entens una cosa doncs te la torna a explicar, hi estàs a gust...i els amics i tot...i en canvia l'escola encara que quedés sense entendre...doncs t'aguantes (p. 8-9)	L'educació visual (p. 11)	Quan faig l'examen la meva mare m'ajuda a estudiar també (p. 80)	I tant (p. 81)	No. La mare quan tinc algun problema li explico, i sinó vaig amb el meu pare (p. 82-83)
Grup 2A	B A22	12	1r	Vicens Vives	sí perquè aquí hi han molts mestres i allà només n'hi havia 1 o 2 (p.7)	M'agrada més l'institut (p. 10)	No ho sé (p. 9)	La plàstica i la gimnàstica (p. 12)	Sí a vegades, no tot (p. 81)	Clar la nota sí (p. 82)	No (p. 83)
	C A23	12	1r	Vicens Vives	Sí perquè hi han molts exàmens estudiem molt (p. 6)	No perquè m'agrada més l'institut (p. 8)	Els nois (p. 10)	Català (p. 12)	No (p. 113)	La nota no se la dic (p. 114). No...jo de moment no dic res (p. 115)	sí la meva germana la petita em pregunta a vegades (p. 117-118)
	A A31	12.	1r	Grecs	Sí....canvia... allà a l'escola els mestres estan més per a tu. Fas una cosa un treball i sempre t'aninem i en canvi aquí t'ho diuen una	No (p. 8)...Em quedo aquí....no perquè ets més independent que allà a l'escola (p. 9)	Més independent (p. 9)	Gimnàstica i plàstica (p. 11)	Si a vegades algun exercici, alguna cosa que crec important (p. 86)	També (p. 87)	No (p. 96)

					vegada i sinó ho portes ...(p. 6)						
Grup 3A	B A32	12	1r	Grecs	Sí porqué la escuela es más fácil (p. 8)	Sí a mi m´agrada l´institut (p. 11)	Tot...ahhh buemo els profes no!1 (p. 13)	Naturals (p. 15)	No (p. 88)	Sí lo que sea se lo digo (p. 89)	No (p. 91)
	C A33	12	1r	Garriguell a	Sí hi ha més gent, més assignatures....no és el mateix professor sempre...hi ha molta gent, és molt més gran (p. 8)	No, ja estic bé...potser no tornaria a l´escola (p.10)	No sé...les classes abans havíem d´estar en un a un i aquí estem de dos en dos i pots paralar amb el company i abans no podies parlar (P. 12)	El crèdit variable (p. 13)	No (p. 84)	Sí per força (p. 85)	No (p. 86)
	A A41	12	1r	Grecs	Sí perquè aquí tot és més gran...hi han més persones i més mestres didferents (p. 7) Allà en tenies un per a tot el dia i aquí en pots tenir 10 o 12 (p. 8)	No ja estic bé aquí (p. 10)	Socials (p. 119		Sí (p. 99)	Sí també els hi dic i estan contents (p. 100)	Els meus pares (p. 102)
Grup 4A	B A42	12	1r	Vilajuïga	Molt perquè allà érem molt ben educats...no feiem gaire res...i en canvi aquí molts exàmens (p. 6)	Sí a l´escola...és que aquí tot és molt difícil, no estic acostumada a això tan...(p. 8)	Hi ha molt bona gent que es porta molt bé (p. 9)	Naturals (p. 10)	No (p. 87)	Si les aprovo sé...però si suspenc...amago tot el que puc (p. 88-89)	No (p. 90)
	C A43	12 diumenge en faré 13	1r	Vicens Vives	Igual....allà faig igual que aquí (p. 10) El que passa és que aquí canvia de mestre i allà només el de gimnàs i el de música i ja està (p. 119	No m´agrada més aquí perquè és més gran hi ha més gent i tal (p. 12)	El pati (p. 14)	Gimnàstica (p. 16)	No (p. 88)	Tampoco (p. 87)	No (p. 88)
	A A51	13	1r	Narcís Monturiol	Sí a l´escola no hi havien tants d´alumnes i érem els més grans, i ara hem passat dels més grans als més petits i és clar...és diferent...també hi han molts alumnes i a vegades no estan tant per a nosaltres (p. 6)	Sí encantada (a l´escola (p. 7)	Els profes que són molt agradables...per exemple les aules de tecnologia, laboratori...coses així...tens de tot (p. 11)	Socials, català i plàstica (p. 12)	Sí socials i tot (p. 69)	Això sí home!!! (P. 70)	No (p. 71)
Grup 5A	B A52	12	1r	Narcís Monturiol	Depèn...aquí hi ha més gent i pots fer més amics...al pati de	No ho sé, ja estic bé aquí (p. 10)	Que hi ha molta gent (p. 11)	D´assignatura...uff f no sé (p. 14)	Sí (p. 91)	Sí això també (p. 92)	No (p. 93)

					vegades em fa por anar sola perquè hi ha gent que fa mal...portàven gomes i les anaven tirant..(p. 8)						
	C A53	12	1r	Narcís Monturiol	és una miqueta més difícil (p. 8)	Estic més bé aquí l'institut, perquè l'any passat no feia res i ara aquí sí...perquè tinc ganes perquè jo vull aprovar..(p. 9-11)	El pati i l'ACI (p. 13)	Socials (p. 18)	No (p. 92)	Les notes sí (p. 93)	Sí algun any vaig a l'estiu, perquè l'any passat vaig anar malament a l'escola (p. 97)

Dimensió B. Alumnes del Professor A. Conceptualització i percepció de l´avaluació del procés d´e/a

Profe. A	Identifi. Alumne	B1 Conceptualització/definició de l´avaluació	B2 Preferència de mètodes i instruments d´avaluació.	B3 Responsabilitat /rol de l´alumne
	A A11	Quan et valoren elq ue estudies, si has après suficient un crèdit amb un temps determinat, si ahs après el que ells volien que aprenessis...l(p. 66)	Home els exàmens, si me´ls sé m´agraden si no me´ls sé (p.36) El de creuetes sempre hi ha més possibilitats que si no ho saps ho poses a l´atzar que et soni més i de vegades l´encertes (p. 37)	Jo li aniria a ensenyar l´examen i que he estudiat molt ia això i que no entenc perquè va ficar aquesta nota (p. 73)
Grup 1A	B A12	Comportament, feina a classe ie sl deures si esl fas o no,..els exàmens això és el primer (p. 89-90)	Dels exàmens si els trec bé doncs ja està (p. 96) El oral, perquè no tinc que llegir només m´ho expliquen i ja ho tinc que saber (p.51-53)	Em queixo..li pregunto al mestre (p. 94-95)
	C A13			
	A A21	és una mica dificil..perquè és clar tenen que avaluar-te i els nervis dels exàmens..(p. 69) El treball, l´actitud, els deures, els exàmens (p. 70)	No ho sé (p. 59) Exàmens d´escriure perquè em puc expressar de la meva manera (p. 62)	Demanaria explicacions (p. 78)
Grup 2A	B A22	Pues agafen les notes dels exàmens i el comportament i fan una mitja (p.68)	Fent un examen i ja està (p.71) Clar el de creuetes perquè només has de posar una creu (p. 32-33)	Doncs vaig amb el tutor i li dic (p. 80)
	C A23	No ho sé, la nota d´examen i els papers que escrivim ben fets (p.97-98)	El de creuetes perquè posa fals o mentida i ja està...i són més fàcils (p. 42-45)	Res, perquè ja estaran ells d´acord amb la nota no? (p. 111-112)
	A A31	Primer de tot miren els exàmens i després un treball que també val i l´actitud que també compta (p.73)	L´examen m´agrada més explicar-ho jo (p. 77)	Me queixo (p. 85)
Grup 3A	B A32	L´actitud, com et portes a classe, si contesta a los maestros, el examen, el examen es lo que más cuenta digo yo (p. 76)	Amb l´actitud (p. 79) Los exámenes no me gustan...no hombre a quien le gustan los exámenes? (P. 80)	Preguntar-le sobre algo que he hecho mal (p. 86)
	C A33	L´examen, el comportament i em sembla que els treballs...si ho ajunten tot (p. 68-69)	De creus, sembla que sigui més fàcil i no compten les faltes saps? (P. 37-38)	Si he suspès, doncs ja està...si ell és que m´ha suspès segur que per algo serà (p. 82) No si vol algo ja m´ho dirà (p. 83)
	A A41	Els exàmens, deures i a classe com ens portem (p. 87) Sí després ho divideixen però l´examen és el que més compta (p. 88)	Els exàmens d´escriure. Me´n recordaria més d´escriure..(p. 51)	Sí l´últim treball que vam fer me´l va deixar repetir (p. 96)
Grup 4A	B A42	Els exàmens i els negatius ....si no fas els deures et posa un negatiu...i si fem algun treball o així (p. 71-72-73)	El comportament perquè jo d´estudiar no ho sóc gaire però em porto força bé , xerro una mica però...(p. 77)	Home si no estic d´acord...mira una vegada una va treure un 2 i pico de nota mitja i jo un 3 coma algo i ella va aprovar i a mi no... jo li vaig dir al meu tuutor i va parlar amb en Martí i em va aprovar...(p. 85)
	C A43		El de creuetes perquè no he d´escriure tant (p.36-37)	
	A A51	Si fas els deures, el comportament, els procediments, els exàmens sobretot això (p. 56)	Sobretot a partir del comportament i si t´esforces o no perquè a vegades t´hi esforces i res (p. 58) El d´escriure com que jo m´ho he estudiat tot en veu alta i em va més bé per conrtestar i de creuetes no em fet gaires exàmens i no estic acostumada(p. 59)	Normalment sí...clar si allò veig que ho he fet bé i no puntua clar!!(p.68)
Grup 5A	B A52	Totes les notes que hem tingut...de tots els exàmens, i els treballs, i el treball a classe ifer els deures (p. 73-74)	A partir dels exàmens i dels treballs (p.75) (exàmens) el d´una pàgina i de preguntes (d´escriure) (p.38)	Res m´aguanto (p. 86) per exemple en anglès tenia un excel.lent i les notes em van ficar un notable i llavors jo em volia queixar però no em vaig queixar....és que em fa vergonya (p.86-88-89)
	C A53	El comportament, si fas els deures tots els dies, si estudies i això...i la nota d´examen (p. 78-79)	Els del mapes (p. 44)	No jo passo de dir res, sí hombre..(p. 89) Perquè ja ho veus tu...Clar si no m´agrada i sóc tonto...no m´entra (p.90-91)

Dimensió C. Alumnes del professor A. Conceptualització i coneixement del crèdit de les C. Socials.

Profe. A	Identifi. Alumne	C1 Coneixement sobre el contingut	C2 Conei. Sobre la importància del contingut.	C3 Procés d'estudi de les c. Socials C31 abans prova	C32 després prova	C33 diferenciat	C34 consells company
	A A11	la població, la densitat de població, habitants, factors que fan que la població sigui més densa..(p. 12)	Jo penso que els conceptes d'aprendre que és un emigrant, immigrant, que significa densitat...jo penso que això és el més important(p. 17) Sí ho treballem molt (p. 18)	Quan arribo de l'escola em diverteixo una mica, perdo temps...vaja em relaxo perquè tinc tot l'estrès de l'escola..i després quan són les 7 o així em fico a estudiar i després alhora de sopar plego..miro la tele, i quan vaig a dormir ho apago tot, encenc el llum i em fico a estudiar, i ja fins que m'ho aprenc ja no paro..(p. 29) Si jo estudio tot el que ell em diu...., els exrcicis ....i després el llibre me'l llegeixo unes quantes vegades (p. 32)	Vaig afagar la llibreta i el llibre...i els fulls que necessitava i després anava llegint..i després dellegir un parell de vegades vaig agafar el més important que pensava jo que sortiria a l'examen i me'l vaig estudiar més bé. (P. 63)	Sí sempre faig el mateix, estudio del llibre, la llibreta.. (p.40)	Que es mirés les coses mésimportants perquè és més productiu mirar allò que segur que surti i el que més li sembli important que s'ho llegeixi un parell de vegades (p. 64)
Grup 1A	B A12		Si la població (p. 18)	L'ensenyament, perquè és mestre i té que ensenyar (p. 25-26) (temes) no ho sé perquè cada mes anem canviant (p. 27)	Doncs miro el llibre, intento mirar el més important i ho estudio (p. 44) Del llibre i de la llibreta perquè el mestre diu que també hi han coses...m'ho llegeixo i m'ho empollo perquè sinó no hi ha maneres (p. 47-48)	Jo agafava el llibre i m'ho començava a mirar i jo tenia unes coses subratllades i mirava ...a vegades intentava de recordar m'ho apuntava en un foli per recordar (p. 80-83)	Estudiant...subratllant les coses que diu el mestre que estigui amb més atenció (p. 87)
	C A13	África (p. 12)	que aprenem (p. 14) no per a ell tot és important que aprenguem (p. 15)	Jo m'ho miro tot i després m'ho repasso, m'ho resumo i després m'ho llegeixo bé i ho escric en un full (p. 24)			
	A A21	La població (p. 13)	Que escoltem i que aprenem força (p.19)	Alhora de fer exàmens jo em començo a llegir les pàgines, del llibre i després em poso una pregunta a un full i el contesto sense mirar el llibre i ho corregeixo (p. 27)	Em vaig fer com una mena de fitxes i em vaig posar 10 preguntes i les vaig contestar i després les corregia del llibre...primer m'ho vaig llegir (p. 63-64)	Sí igual (p. 35) No sempre estudio igual (p. 66)	El que faig jo (p. 75)
Grup 2A	B A22	No me'n recordo (p. 14)	doncs tot això de la població (p. 20)	Subratllant les coses més importants i m'ho llegeixo (p. 27-28)	Doncs subratllo i faig els temes..i llegia 3 o 4 vegades...no ho recordo tot però molta cosa (p. 64-67)	Igual	Pues que subratlli i que ho llegeixii moltes vegades (p. 77)
	C A23	La població i no me'n recordo més (p. 14)	Tot (p. 21)	Algunes vegades estudio...agafo un paper i m'apunto totes les preguntes...m'empollo tot el que puc...abans de l'examen ens deixa 5 minuts per repassar (p.35 al 39)	Escrivint en un paper i després estudiant (p.88)	Igual	No li diria res que s'apanyi (p. 104)
	A A31	Ara la població (p. 15)	Estudiar, anar a classe i fer els exercicis cada dia (p. 22) Del tema tot és important per a ell (p. 24)	Agafo els temes que toquen i ho subratllo i fico aquest me l'estudiaré dilluns, dimarts...m'ho monto bé fins el dia de l'examen ho tinc tot controlat...(p. 33) M'ho llegeixo tot, agafant paràgrafs ..vaig estudiant i vaig llegint...després	Ja t'ho vaig explicar...(p.71)	Igual, els temes que entren i ja està (p.40)	Que estudiï una mica cada dia i així el dia de l'examen serà més fàcil...a mi quan em diuen que hi ha examen ja començo a estudiar....jo no ho deixo per l'últim dia (p. 82)

				m´ho dic per dintre un altre cop...i després m´ho repasso tot i m´ho penso tot a veure si m´ha quedat (p. 35) Si no me queda ho torno a repetir (p. 36)			
Grup 3A	B A32	Sobre els mapes i això (p.17)	No ho sé ni idea... ahh sí quan tenim un examen ens diu que tenim que estudiar... i la manera (diu agafes un foli ho apuntes després ho tornes a llegir hasta que ho sàpigues i ho vas apuntant al foli)	A casa quan tinc lliure i puc estudiar agafo la pregunta 1 , l´enunciat el llegeixo, després la resposta me la llegeixo 2 o 3 vegades.. hasta que la sé i així en totes..(p. 32)	miro la respuesta, miro la pregunta y la respuesta y así en todas y despues por ejemplo le digo a mi madre preguntame la que quieras...me pregunta y yo le digo (p. 73)	No depèn, les mates no em van bé (p. 33) Faig el mateix però com que són números...(p. 34)	Pues lo que hago yo (p. 75)
	C A33	La població (p.15)	ell ja diu que l´examen són les pàgines tal i tal..i allò és el que sortirà (p. 22)	Quan tinc temps estudio 2 cops al dia i després l´últim dia estudio tot el rato que puc (p.32) Llegeixo tanco el llibre i miro si ho sé...i sinó m´ho torno a mirar i torno a tancar el llibre (p.33-34)	Lalliçò me la llegeixo i després quan ja estic segur tanco el llibre i miro de ....explicar-ho (p. 70)	Hi ha coses que cada setmana m´ho estudio però altres com que no m´agraden gens (p. 75)	Estudiar (p. 77) Estudiar molt i fer això de llegir-ho i quan ho tingués bé,tancar i mirar-ho (p. 78)
	A A41	La població	Que aprenem (p.25) (contingut) tot li és important (p. 27)	Amb el llibre, el més important...per a mi(p. 43-44) M´ho llegeixo i després els dic als meus pares que m´ho preguntin (p. 45)	Primer m´ho vaig estudiar i després els meus pares m´ho van preguntar (p. 79) A la meva habitació....m´ho miro i després ho escric en un full...el que crec que és més important jo (p. 80-81)	Pels professors i per les assignatures perquè aquestes són diferents, n´hi ha més de memoritzar i altres més d´entendre...cadascú fa un exàmens diferents i et diu coses diferents, per exemple la de mates ja et diu les preguntes (p. 84-85) En gimnàs fem examen perpo correm...o sigui tot és diferent (p. 48)	Estudiar molt....li pregunta com estudia ell, perquè cada un ho fa com li va més bé i si cas li ajudaria (p. 92-93)
Grup 4A	B A42	Ara estem estudiant lo de la densitat (p. 12)	No ho sé (p. 17)...Ara mateix no me´n recordo (p. 19)	Doncs llegeixo i estudio i el més important m´ho empollo...sí perquè com que em costa una mica d´explicar si ho poso com el llibre segur que estarà bé (p. 28-29)	Primer vaig subratllar les respostes del tema i després vaig estudiar allò...me les llegeixo i després la meva germana o així me les pregunta (p. 64-65)	Igual	No ho sé que s´ho llegeixi i després que faci un esquema o algo (p. 82)
	C A43	La pesta negra i això (p. 18)	No ho sé ni idea, no ho ha dit (p. 22)	quan hi ha exàmen...obro el llibre pues nosaltres ens llegim el que sortirà (p.30-33) La resposta te les llegeixes moltes vegades perquè te´n recordis (p. 33)			
	A A51	Ara la població i el territori (p. 14)	Vol que ho aprenguem tot ell ho considera tot important (p. 19)	Faig resums, obro el llibre, agafo un full i ho vaig apuntant...i després m´ho llegeixo, m´ho tapo el llibre i m´ho torno a repetir jo mateixa...els mapes igual ho estudio primeri després en un altra full ho dibuixo i jo mateixa (p. 24)	M´ho llegeixo tot 2 o 3 vegades i després agafo un full i ho apunto o bé ho torno a dir en veu alta a veure si ho sé... subratllo l´important...memòritzant és el millor camí..(p. 53-54)	Home més o menys, per exemple mates no però sí fem resums...(p. 32)	Depèn de quin tema sigui...si és un mapa mirant i estudiant del mapa i si és d´explicar doncs seria subratllar l´important i diguem-ho vàries vegades (p. 64)
Grup 5A	B A52	La població i el territori..alguna	No tinc ni idea (p. 24)	Llegint...no ho faig el peu de la lletra, m´ho vaig inventant però així més o	Estudio el llibre i em llegeixo el que vaig subratllar (p.71-72)	Depèn de l´assignatura...per exemple mates faig pràctiques faig	Fer els deures i estudiar molt (p. 82)

Dimensió D. Alumnes del professor A. Percepció i identificació amb el grup classe que pertany.

Profe. A	D1 Identifi. Alumne	D2 Percepció i definició del grup	D3.1. Benestar grup: sí/no	D.3.2. Canvis a 1 altre grup 1r moment	2n moment	D4 Creença de millora/fracàs a l'altre grup	D5. Coneixement de l'avaluació en altres grups
	A A11	Quan vol treballa molt però quan no té ganes no tant, si vol pot ser el millor (p. 80)	Sí (p. 46)	No em canviaria (p. 47)	No estic molt bé aquí (P. 81)	La gent no la coneixeria tota i prefereixo aquí perquè ja conec a la gent i així...et sents més còmode (p. 48)	Els exàmens em sembla que els fica iguals, però és clar en les classes més dolentes no explica tant i llavors la gent xerra i suposo que no pots escoltar bé i en canvi si estàs en una classe més bona doncs crec que els exàmens pels nois són més fàcils (p. 49)
Grup 1A	B A12	Estic acostumat a aquest i ja m'agrada els alumnes que m'ha tocat i estic bé (p. 63) Normal, xerraire sí i molesten bastant (p. 107)	Sí (p. 108)	No perquè solament tinc 2 amics en una altra classe i ja està (p. 64)	No ja estic acostumat a aquí (p. 109)	Penso que m'aniria igual...sí perquè són els mateixos mestres (p. 67)	No ho sé, mai he fet un examen en un altre grup (p. 69)
	C A13	Per a mi està bé el grup perquè no coneixia gent i ara els conec bé i tinc amics (p. 44)	Sí (p. 45)	Sí també hi tinc amics allà (p. 48)		No ho sé crec que poder m'aniria igual, no ho sé (p. 49)	Crec que són iguals perquè hi ha vegades que posa un examen i després els amics ens diuen les preguntes i surten les mateixes (p. 51)
	A A21	Igual que els altres (p. 40) Normal com els demés hi ha una mica de tot (p. 85)	Sí (p. 86)	Home ja estic bé aquí (p. 41)	No ja estic bé aquí (p. 87)	M'aniria igual perquè...els companys no és lo primer, el primer són els estudis dic jo no? I els companys no. (P. 42)	No els posen iguals, tots són iguals (p. 44)
Grup 2A	B A22	Ni un ni l'altra, està bé (p. 44-45) Pitjor perquè parlen molt i avui n'han expulsat a dos de castellà (p. 87-88)	Sí (p. 91)	No (p. 46)	Ja estic bé aquí (p. 81)	M'aniria més malament perquè no estic acostumbrat (p. 47) Pitjor perquè hi ha més gent que no coneixes (p. 92)	No, no són fàcils a cada grup (p. 49)
	C A23	Millor, perquè hi ha molta gent graciosa i tu passes bé a classe (p. 57-58)	Sí (p. 94)	No (p. 59)	No...perquè aquí hi ha xicots més guapos (p. 130-131)	Pitjor perquè no m'ho passaria tant bé (p. 60)	Més fàcils els qua faig jo perquè fan moltes més preguntes als altres grups, perquè jo vaig a l'ACI(p. 62)
	A A31	Diuen els mestres que som els pitjors (p. 49)...Tampoc el pitjor no crec també n'hi han d' altres (p. 50) Dieun que el pitjor (p. 89)...No home tampoc no som tan dolents (p. 90)	Sí	No perquè canviar un altra cop els alumnes és una mica...(p. 51)	No ja estic acostumada a tots (p. 90-91)	Depèn, hi ha grups que els nens escolten més i si ti vols aprendre una cosa doncs ja està..però en canvi en un altra grup que tothom està parlant no t'enteres..(p. 53) Jo crec que igual perquè no t'has de deixar influenciar pels altres tu tens que fer la teva (p. 94)	No són iguals (p. 57).
Grup 3A	B A32	Pitjor perquè ens portem molt malament (p. 48-49) Diuen que som la clase más mala (p. 96)... o es tan exagerado 8p. 97)	Sí	Quan vaig venir a l'institut no coneixia a ningu del meu grup, només 4 nenes que no ens portàvem molt bé...ara ja està (p. 54-55) Home ja estic amb els companys (p. 52)	Ya no! Ahora ya estoy bien aquí (p. 98)	Igual o poder pitjor perquè no estaria tan bé (p. 56)	Iguals perquè a vegades ho diem amb els companys i surten les mateixes preguntes (p. 57)
	C A33	No ho sé els altres no els he tractat (p. 46) Dels millors perquè és l'unic que conec, les altres classes no sé	Sí (p. 49)	No perquè aquí ja tinc els meus companys de sempre (p. 47)	No aquí ja tinc els meus amics (p. 89)	No ho sé (p. 48)	Iguals perquè a vegades fan primer una classe i després l'altra i nosaltres li preguntem als alumnes que ha sortit i surt el mateix...estudiem allò i surt el mateix

		com són (p. 88)					(p. 51)
	A A41	Millor (p. 60) El millor de tots perquè hi han molts amics meus i és divertit (p. 107)	Sí (p. 63)	Ja estic bé aquí que tinc els meus amics i ens ho passem molt bé a classe (p. 62)	No que va (p. 108)	Suposo que diferent, pitjor suposo perquè no tinc els amics que tinc ara (p. 110)	Iguals...de vegades ens trobem per dir que ha sortit a l'examen i ens trobem el mateix (p. 66)
Grup 4A	B A42	Està bé perquè els profes ens diuen que és un dels grups millors (p. 95)	Sí (p. 65)	Ja estic bé aquí no canviaria (p. 98)	Ja estic bé aquí no canviaria (`. 98)	Depèn de quin grup...perquè sóc una persona que si tots estan tranquils..jo també però si tots s'esveren..aleshores poder aniria pitjor (p. 100)	Em sembla que iguals...perquè si preguntes els del A doncs més o menys tu diuen i són iguals que els nostres (p. 49-50)
	C A43	Per a mi mejor porqué conozco a toda la gente del año pasado (p. 50)	Sí (p-62)	No (p. 51)		Pitjor o millor perquè no coneixeria a gent i no parlaria amb ningú (p. 52)	Iguals...porqué algunos compañeros de otros grupos nos dicen lo que hay..las preguntas y todo..y luego te haces las chuletas y si no te pillan bien (p. 55)
	A A51	A mi és el que més m'agrada..per a mi és el millor (p. 37-38)	Sí (p. 75)	No que no vull canviar (p. 39)	No perquè aquí estem més o menys els mateixos que l'any passat a l'escola (p. 76)	Home no sé no ho he provat però a mi ja em va bé així (p. 40)	Em sembla que iguals...si coincidim amb un altra grup les canvia una mica perquè sinó les podríem xivar..però més o menys les mateixes (p. 41)
A5A	B A52	Molts profes ens han dit que erem un dels grups que feiem més la feina i que apreniem molt més que els altres grups (p. 51) Segons van dir era un grup molt bo però que xerravem massa (p. 96)	Sí (p. 99)	No ho sé (p. 54)	No tinc ganes de canviar (p. 98)	Home no ho sé, suposo que el no conèixer molta gent i això, no sé si m'aniria molt bé (p. 55)	Igual igual (p. 56)
	C A53	Em sembla a mi que és el pitjor de tots..sempre estant escrivint a la pissarra i tiren guixos i a vegades em toca un guix i em mosquejo (p. 52) El pitjor perquè sempre estant fent tonteries (p.101-102)	No	Sí m agrada més el D, jo li he dit al mestre i ha dit que anés a direcció a veure si em puc canviar (p. 54)	Sí al 1D porqué está mi primo y todo (p. 103) Em van dir que no (el canvi) que por lo que quedaba de curso..(p. 105)	Millor perquè en aquesta classe sempre estan parlant (p. 56-57)	Iguals iguals (p. 59)

		cosa així(p. 17)		menys com ho diu el llibre (p. 33)	Doncs estudiant, mirant-ho tot (p. 69)	només exrcicis i així..i en canvi en Socials vaig llegint el més important el que jo vaig subratllant (p. 81)	
	C A53	Aquest llibre...primer hem fet la població i ara anem per aquest..el territori (p. 20)	Això de la població i tot això (p. 27)	A casa faig una mica de repàs quan hi ha examen(p. 36) Jo estudio més del llibre perquè hi han més coses (p.38)...estudio les coses més importants (p. 39)	Llegint el llibre i una mica el que hem fet els deures...al matí abans de l'examen...jo no subratllo mai jo m'ho llegeixo tot (p. 69-70-76)	Jo estudio diferent mates, on faig operacions i amb això t'has de llegir el llibre...a mates faig més operacions..(p. 49)	Estudiar els apunts i estudiar el llibre...sí llegint apunts i el llibre (com ho faig jo) (p. 85-86)

Dimensió E. Alumnes Professor A. Coneixement i percepció sobre l´activitat educativa desplegada pel professor.

Profe. A	Identifi. Alumne	E1 Actuacions educatives	E2 Avaluació de procés d´e/a				
			E21 tipologia proves	E22 Factors que intervenen	E23 Expecatives demanda		
					E231 abans prova	E232 després prova	E233 (fàcil/difícil)
	A A11	Tots entrem callats perquè el mestre que tenim és bastant dur..però també ensenya molt..ens sentem treiem el llibre i pleguem de braços i esperem que ell expliqui..(p. 14) Diu sempre agafem el llibre la pàgina tal i comencem a llegir...fem exercicis, corregim els exercicis, però gairebé sempre fem llibre (p15) Subratllar no..ens diu feu això i fem resums i fica els exercicis i nosaltres els hem de memoritzar..tanquem el llibre i escrivim tot el que sabem d´aquella pregunta (p. 16)	Fem algunes gràfiques i fica les preguntes i nosaltres les tenim que respondre...són preguntes obertes i a vegades ens fa escriure i deixa un espai i hem d´escriure la paraula corresponent (p. 35)	Si treballes a classe, estar per la feina, si estàs parlant amb el company..si tens la llibreta ben ordenada..la nota d´examen (p.24-25) Ens ho ha dit a mitges , però jo més que res m´ho imagino..és que el meu pare és professor i la mare mestra i m´hi fixo a veure que fan ells (p27)	Sí el que hem treballat més, les coses més importants, tot i que de vegades ho posa tot ehh?	Home una mica més dificil del que m´esperava (p57) Algunes preguntes una mica rebuscades i jo no me les havia estudiat però com que sempre m´ho llegeixo tot doncs m´havia enrecordat una mica de dues..(p. 58)	Més dificil (p. 60)
Grup 1A	B A12	Explica nosaltres tots callats i escoltem..(p. 21) Quan ell copia a la pissarra nosaltres anem copiant... a vegades tenim que buscar algunes coses i hi mirem i estudiem del llibre (p. 23)	No me´n recordo...	Les actituds, el comportament, els exàmens i els deures (p. 38)	No tinc ni idea...coses de ciutat i això (p.55-56) Sí perquè ens ho està fent empollar (p. 57)	No sé és que no me´n recordo molt bé (p. 75)	No més o menys tots són iguals, depèn..algun més dificil (p.76)
	C A13	Si ell posa preguntes a la pissarra nosaltres les copiem i les estudiem...(p. 17) Amb mapes pregunta..(p.19)	Ara fa poc hem fet un de 20 preguntes....era d´escriure ell posava les preguntes i ho teníem que saber de memòria no les paraules del llibre sinó que expliquessim com nosaltres més o menys ho veiem (p. 36)	Els exàmens, qualsevol examen posa nota i fa que els mirem bé i veiem els errors que hem fet i ens ho aprenem bé (p. 20) Si com estudiem ,l´actitud si xerrem i així (p.21-22)	Les densitats dels pobles i això..(p. 37) Perquè estem estudiant les densitat i habitats (p.38)..em sembla ehh? Jo no ho sé segur!!(P. 39)	No sempre posa coses que no he estudiat. Mai l´encerto!!!	Difícil.
	A A21	Treiem els llibre i ens explica el que farem i ens comença a explicar i ens fa preguntes..no subratllem, ens posa	Depèn si has estudiat és senzillet perpo si no has estudiat és dificil (p.31) L´últim ens va posar 11 preguntes (d´escriure) però era	Com el tractes a ell, als teus companys, quin és el teu caràcter a classe, tot això i després els exàmens	El territori, la població que és la latitud..(p.37) Perquè ho estem repassant quasi sempre (p. 38)	No estava bastant bé del que jo em vaig pensar (p. 52)	Bastant bé (p. 52)

		exercicis i els tenim que fer (p.16-18)	força fàcil(p.32-33)				
Grup 2A	B A22	Posa les taules bé i comencem la classe...llegim del llibre...no no subratllem (p.16-17-18)	Sí posa un foli amb moltes preguntes i tens que posar el número i la resposta (p. 36)	Els deures, els exàmens i tot això (p. 25)	La població i la densitat de la població (p. 39) Perquè ho estem fent molt això (p. 40)	Més o menys (p. 57)	Més fàcil (p. 58)
	C A23	No ho sé ja no me´n recordo...explica, llegim del llibre i escrivim a la pissarra...no es subratlla res del llibre (p.17-18-19)	No (p. 47) d´escriure, 10 preguntes (p.48-49)...si es passa molt (p. 50)	Un cero (p. 29) No ho sé (p. 33)	No sé que sortirà (p. 26)	No...hi havia un mapa que no l´havia estudiat el mapa (p. 79-80)	Més difícil (p. 82)
	A A31	Ens sentem treiem els llibres i ens explica tot...si m´agrada aquest mestre explica bé ..no ens fa subratllar jo m´ho faig jo (p. 19-20)	Sí diu que estudiïs del tema i et posa preguntes del tema (p.39) De vegades fica mapes i hem de posar noms als mapes, de vegades fica preguntes i espai i tu has de posar l´explicació..(p. 41)	Tot, l´actitud, estudiar, els deures..tot i la nota d´examen (p.27-28-29)	Quins factors hi ha...els factors físics, no sé preguntes així (p42) Perquè jo crec que és el més important (p. 43)	No ja me l´esperava (p. 67)	Estava bé (p. 68)
Grup 3A	B A32	Saquem els llibres i elq ue necessitem per fer Socials i el mestre ja ens diu que hem de fer..quasi sempre hem de fer deures, ens ho apuntem a l´agenda i ho fem a casa i sinó a classe i ens explica coses del mapa.....sí de vegades llegim(p. 20-21)	Posa l´enunciat d´alguna pregunta i per exemple ens diu Canadà de quin país és i hem de contestar, i a vegades fem de creus i a vegades posa l´enunciat i al revés (p. 38)	Si et portes malament a classe, si entregues els deures, la nota global de l´examen, de l´actitud de tot..(p.28)	Lo dels mapes segur!!(P. 42) Perquè ho estem estudiant tots els dies lo del mapes...suposo jo ehhh no sé segur (p. 43)	Esperate que ahora no me acuerdo (p. 65)	Estava fàcil (p. 66)
	C A33	Diu obriu el llibre d´aquest d´escriure i diu feu la pàgina 17 i 18, i de vegades obrim el llibre de text i diu llegiu això i feu un resum..o posa preguntes a la pissarra o ens explica alguna cosa..(p. 20)	L´últim que hem fet ens va posar 10 preguntes i les hem d´escriure en un foli..preguntes així apretades i després nosaltres l´agafem i la posem en un foli (p.40)	Doncs els exàmens si ens portem bé...(p.27) El comportament, la nota dels exàmens i els treballs que ens fa (p.30)	No ho sé perquè vaig faltar perquè estava malalt...no sé de què anirà (p. 42)	------ (no va fer l´examen)	---------
	A A41	Entra tothom, s´organitza i ell comença a explicar..explica molt més ell que del llibre, fem exercicis a la llibreta i de tant en tant en el llibre...(p. 20-21-22) Pregunta i de vegades posa nota (p. 34)	Fica mapes, gràfiques i preguntes (p.49)..d´escriure, d´escriure (p. 50)	Els exàmens, els deures i l´actitud, suposo (p. 36)	Quants habitants hi ha a Europa, la densitat de població...)p.53) Perquè ara ho estem estudiant (p. 54)	No era facilet no hi havia res de complicat (p. 74)	Era facilet 8p. 74)
Grup 4A	B A42	Llegir i ens pregunta alguna cosa, tenim un llibre d´activitats, fem exercicis, llegim i després	L´últim que vam fer sortien gràfiques i l´altra eren mapes..sí també fletxes hi ha una mica de tot depèn (p.36-	Jo crec que avalua molt els treballs...l´actitud a classe....ens ho va fer apuntar, a la tutoria... ara no recordo exactament (p.22-24-27)	Ni idea (p. 39)	A mi es el que em va anar millor (p. 58)	Home com tots, però és clar si no estudio...si no estudio no aprovo (p.60)

		explica (p. 14-15)	37)				
	C A43	Ordena les taules, posa allò del llibre i després fem el llibre d´activitats i això..(p. 21)	Doncs et posa que és la pesta negra..que és tot...aquí escriure...10 preguntes o així...ens donava un altre full i haviem d´escriure un 1 un 2 i fins a 10..(p. 38-40-41)	Els exàmens primer de tot i el comportament (p. 25) Si tens un 10 a l´examen i et portes malament doncs un 8 o 9 (p.26)	No ho sé (p. 42)		Difícil com sempre.
	A A51	Molts dies és diferent...comencem a llegir la lliçò i explica i si no ho entenem fem preguntes, fem exrcicis, ens deixa temps lliure per estudiar, a la llibreta anem contestant les preguntes que ell posa a la pissarra, el llibre també hi han activitats que de vegades fem..mirem pel.licules..(p. 16)	De 10 preguntes però aquest últim va ser de 15. Les més importants n´hi havien de més lalrgues i de més curtetes per exemple explicar com es diu això..(p.27)	L´examen, el comportament a classe sobretot i fer els deures o no (p.22)	Les àrees poblades d´Europa,les menys poblades,lles ciutats amb més gent, la densitat (p. 30) Perquè ara estem estudiant això i ja fa bastant de dies i més o menys això és més important (p. 31)	Sí era normal, normalment ell ja et diu estudieu això i allò (p. 48)	Era normal (p. 48)
Grup 5A	B A52	Alguns dies explica, alguns dies fem exercicis...subratllem del llibre, i llegim i fem activitats de l´altra llibre...no jo subratllo pel meu compte (p.21-22)	Un sol i amb preguntes i a vegades són gràfiques o així i després un foli per contestar (p.40)	Escoltar, el saber..portar els deures fets o així (p. 29-30)	No ho sé és que aquest tema no m´hi aclaro(p. 42) Bueno no m´hi he posat i tampoc m´hi aclaro (p. 43)	Bueno sí més o menys sí (p. 64)	Com els altres no he vist cap diferència (p. 65)
	C A53	Explica i llegim i a vegades posa activitats a la pissarra i algunes vegades mirem pel.lícules. El que m´agrada més a mi és quan mirem pel.lis.(p. 25)	et posa un mapa i tens que posar els pobles i això i a vegades els rius i tot això..(p. 43)	El treball i la nota de l´examen (p. 33)	Les àrees metropolitanes i tot això (p.46) Sí em sembla que sí les coses més importants del tema (p.47)	Era més difícil del q ue m´esperava (p. 67)	Era més difícil (p. 67)

Profe. A	Identifi. Alumne	E24 Expectatives de resultats				E27 Informació i comunicació del procés d'e/a			
		E241 abans prov	E242 després	E25Result	E26 atribucions	E271 què, quan i com	E272 Ajust	E273 Feedback resultat	E274 Feedback millora
	A A11	Sí (p. 42)	Jo ja comptava un excel.lent perquè havia estudiat molt (p.65)	Excel.lent (p. 52)	He estudiat bastant aquest trimestre, sí he estudiat molt (p. 42)	Va dir que estudiessim bueno gairebé tot el llibre i a la dreta ens feia apuntar com resumir els temes (p. 61) Sempre ens orienta una mica...jo estudio el que ell diu (p. 32)	Jo crec que sí que era suficient amb això (p. 62)	No, bueno perquè ha puntuat les preguntes i perquè vas bé, ja ho sabem (p.72)	Sí moltes vegades ell fa primer els exercicis i que ens els estudiem i per respondre no podem mirar el llibre....primer ens ho hem de mirar i memoritzar i després tanquem el llibre i ho escrivim (p. 71)
Grup 1A	B A12	No (p. 59)	Em sembla que treuria un 3 (p.83)	Un suficient (p. 71)	Perquè per a mi és molt difícil (p. 60)	Ens deia que teníem que estudiar 2 coses i jo me les tenia que aprendre...feia recordar coses i apuntar-les i això em va servir (p.77)	Sí l'altre depèn de l'alumne (p. 79)	No, mirava els exàmens i jo ja ho veia (p. 93)	Sí una mica el que té dit abans (p. 92) es refereix a les tècniques d'estudi que els hi ensenya per estudiar...
	C A13	No ho sé (p. 40)			He suspès el primer però he aprovat alguns (p. 41)				
	A A21	Jo crec que sí (p.36)	Em pensava que un bé o així (p.53)	Un notable (p. 48)	Aquest trimestre m'està anant millor que el primer, i en aquest vaig treure un notable..(p. 36)	Ens va donar moltes fitxes o sigui el dossier perquè ho entenguessim millor, estava bastant bé al final (p. 56)	Jo penso que tindria que dir alguna cosa més, però és clar, si ens ho deia, ja ens ho deia tot (p.57)	No bueno és que les preguntes ja posa la nota, a cada pregunta per exemple val 2 punts ja ho sabem (p. 77)	Sí ens va dir com havíem d'estudiar els temes, que és com faig jo, com fer resums..(p. 76)
Grup 2A	B A22	Sí (p. 41)	Un 6 o així (p. 60)	Un bé (p. 52)	Els altres examens m'han anat bé (p.45)	Va dir quasi totes les preguntes que sortien (p. 62)..Quasi totes ehh(p. 63)	Ja està bé	No això no (p.79)	No (p. 78)
	C A23	No (p. 53)	Un 0 (p. 83)	Un insufi (p. 71)	No m'agrada Socials, no estudio (p. 31-32) Perquè no he estudiat (p. 75)	No ho sé (p. 85)	--------	No no m'ha dir res (p. 109)	No (p. 108)
	A A31	Sí (p. 46)	Em va semblar molt fàcil i em pensava un 10 més o menys (p.79)	Excel.lent (p. 62)	Perquè m'ha anat molt bé aquest trimestre, perquè he tret varis excel..lents i perquè estudio (p. 47)	Més o menys el que va explicar. O sigui que havíem d'estudiar el que més o menys va dir ell (p. 69)	Sí a mi m'ha anat molt bé (p. 70)	No això no (p. 84)	Sí però no faig com ell diu..la seva manera no em va bé...jo sempre faig el meu mètode que sempre em funciona (p. 83)
Grup 3A	B A32	No ho sé (p. 44)	Buena nota (p. 67)	Un bé (p. 61)	Sí vull sí però haig d'estudiar molt ja que em costa de que quedi tot (p. 46)	Bueno sí las preguntas no me acuerdo...que saldrian los mapas..(p. 69-70)	Ya está bien (p. 72) No porqué ya hemos hecho otras cosas, ya hemos hecho ejercicios y lo estudiamos y hay algunas que salieron y otras no (p. 71)	No eso no lo ha dicho un bien y ya está (p. 85)	Sí como se puede estudiar para aprender bueno para hacer exámenes mejor (p.84)
	C A33	No crec(p. 43)	----	Suspès (p. 55)	vaig faltar feiem un examen...és clar i després em posa que no he estudiat i no és això,	Diu l'examen són les pàgines tal tal ens posa quasi bé unes 7 pàgines...i aquelles pàgines són les que sortiran (p. 23-24)	-----	No m'ho ha dit (p. 80)	no (p. 79)

					perquè jo estava malalt (p. 43) Potser es que no vaig fer l´examen..perquè els deures els feia (p. 67)				
	A A41	Sí (p. 56)	Un 8 o 9 (p.75)	Excel.lent (p. 70)	De moment de tot he tret excel.lents (p. 57)	No me´n recordo bé(p. 77)	No ja estava bé, ell ja ho explica tot bé (p. 78)	No però jo ja sé que totes les respostes estaven bé, perquè ens va deixar mirar un rato l´examen (p. 95)	No diu les coses més importants però no gaire res (p.94)
Grup 4A	B A42	Suposo (p. 40)	Jo sabia que més o menys l´aprovaria (p. 79)	Un bé (p. 53)	Perquè el trimestre passat anava pitjor i vaig aprovar i ara em va millor..doncs..(p.41)	Va fer unes preguntes com cal estudiar i unes preguntes que calia respondre a casa i si les contestàvem era el que més o menys sortiria a l´examen (p.61)	Home ja estava bé, ojalà digues les preguntes exactes d´exàmens, però clar això..(p. 63)	No això no (p. 84)	ell a vegades ens fa preguntes sobre el tema i nosaltres hem de llegir i ell fa les preguntes i nosaltres hem de contestar (p.83)
	C A43	No (p. 43)	Un donut (p. 68)	He suspès (p. 58)	Estoy muy abyurrido y simepre recibo gritos y castigos y así (p. 61). Siempre me dicen que soy una calamidad y que no me porto bien y siempre me suspenden (p. 75). Siempre te dicen...si no estudias te castigaran y no serás nada en la vida y jodé...(p. 47)	A veces él dice que saldran algunas cosas y tenemos que estudiar y siempre sale casi todo (p. 70), pero no dice nada no da ni una pista de nada.	Si el examen..pero claro...eso seguro que no lo hará...no es tonto no!! (P. 71)	No...ni me importa (p. 82)	No a mi me tiene manía y me parece que ya pasa de mi y yo de él, claro...ya no me dice nada (p. 81)
	A A51	Crec que sí (p. 33)	Un 8´5 (p. 60)	Excel.lent (p. 44)	Perquè em porto bastant bé i faig els deures i esl exàmens de moment els he aprovat tots (p.34)	Fitxes sobretot de què anava tot allò, el llibre i després ell sempre apunta a la pissarra alguna pregunta que també cal estudiar (p.49) Hi ha preguntes que ell ja te les diu...quan ell diu això sortirà doncs ell ja ho posa (p. 52)	Per aprovar-lo sí (p. 51)	No això no (p. 67)	Sí ens explica com ho hem de fer per estudiar per aprendre-ho millor (p.66)
Grup 5A	B A52	Sí (p. 47)	Un 6 o un 7 (p. 77)	Notable (p. 59)	Perquè aprovo els exàmens (p. 48)	Ens va explicar lo del llibre i tot..i també ens va donar fotocòpies i coses així(p. 66)	Sí ja està bé (p. 66-67)	No (p. 85)	Ell diu que hem d´estudiar molt...ahh bueno i després ens ensenya a estudiar per memoritzar millor (p. 84)
	C A53	No ho sé (p. 50)	Si em pensava que suspendria perquè era molt dificil (p. 84)	Insuficient (p. 62)	Sí perquè per un treball...si i els exàmens fluixos..suposo..(p.64-65) Sí de vegades les suspenc perquè no me´n recordo(p. 37).. Sóc el més tonto de la meva classe...bueno	No ho sé..	------	No.	No fer tonteries..perquè jo sóc el més tonto perquè hi ha gent que fa tonteries i jo em poso a reir i el mestre diu. Ja ja ja que és tonto aquest (p. 87)

					despues de uno que hay en clase de memoria pues despues de este (p.81-82) Clar si no m´agrada i sóc tonto...no m´entra(p.91)				

Dimensió A. Alumnes del professor B. El pas de la primària a la secundària.

Profe B	Identif Alumn	A1 Edat	A2 Anys institut	A3 Proced. Escola	A4 Diferència escola/insti	A5 Preferència escola/instit.	A61 Motivació. Institut	A62 Motivació assignatures	A71 Participació pares: matèria.	A72 Participació pares:result	A8 Ajut a l'estudi
	A B11	12	1R	Dalí	Sí a l'escola l'hora del pati es podia jugar més.	A l'escola no ens feien treballar tant i aquí sí	No ho sap	Naturals i matemàtiques	Sí	Això encara més	No, perpo si no entenc algo li pregunto al meu pare.
Grup 1B	B B12	12	1r	Dalí	Sí a l'escola no ens donaven tanta canya	L'escola aquí posen molts deures	Aquí fas molts d'amics	Música	No, només amb els meu germà	els resultats sempre amb els pares	Sempre m'ajuda el meu germà.
	C B13	12	1r	Anicet Pagès	Sí. L'escola era més fàcil i explicaven millor.	Escola era més fàcil	Fem classes diferents i m'agrada tot però és molt dificil	Les matemàtiques perquè les necessito.	No	Sí les comento i posa una cara la meva mare	Aniré a conferències a l'estiu que ve.
	A B21	13	1r	Cusí	Sí perquè allà no comptaven les faltes d'ortografia..i coses així..	L'escola perquè coneixia a tots els profes i era més fàcil d'aprovar.	Conèixer gent nova	Les matemàtiques	Sí una mioqueta	Sí els comento tot en general	No m'espavilo sola.
Grup 2B	B B22	12	1r	Cusí	Ui sí i tant, a l'escola no et fan pencar tant.	Escola	Ets més independent no t'estan tant a sobre	Mates i gimnàs.	Sí de vegades el meu pare m'explica coses i així jo me'n recordo més.	Sí clar també.	No excepte a vegades que el pare i la mare em volen ajudar.
	C B23	ara en faré 14	1r	Vilajuïga	Sí aquí vas a un piló d'aules i els horaris	Institut	Hi han més nens guapos, més gent, més ambientillo	Castellà	No, a ells tampoc els hi interessa això	Sí perquè han de firmar	No perquè a casa ningú li agrada estudiar.
	A B31	12 ara en faré 13.	1r	Sant Vicens de Pau	A l'escola coneixia a tots els profes..	Escola, i estava molt bé, m'agradava molt	Una mica de tot	Socials i música	A vegades	Ui això sí	No ningú, m'ho faig jo sola.
Grup 3B	B B32	13	1r	Vilafant	Sí perquè els profes no expliquen allò...no tens el mateix professor	Escola, és que aquí no t'escolten, a lé escola els mestres parlaven més amb tu i estaven més en tu, aquí no tothom va a la seva i no t'escolten.	Naturals	Naturals	No	Sí les notes finals sí	S'8i vaig a conferències i al dona m'ensenya a fer resums..
	C B33	12	1r	Vilafant	Sí aquí apreten molt i has de treballar molt.	L'escola perquè és més fàcil que aquí i no són tantes hores	El pati	Naturals	A vegades	Això per força perquè m'ho demanen	Està apuntat al crèdit de tècniques d'estudi però no es fa perquè la profe està malalta.

Dimensió B. Alumnes del Professor B. Conceptualització i percepció de l´avaluació del procés d´e/a

Profe. B	Identifi. Alumne	B1 Conceptualització/definició de l´avaluació	B2 Preferència de mètodes i instruments d´avaluació i motius	B3 Responsabilitat /rol de l´alumne
	A B11	Els exercicis voluntaris, si fas els deures, si et mostres voluntari per fer exercicis a la pissarra i sobretot els exàmens (p. 76)	Doncs amb els exercicis que fem a classe ique no hi haguessim exàmens (p. 78)	M´aniria a queixar, perquè sumant tots els exàmens no surt suficient (p. 92)
Grup 1B	B B12	L´examen i el comportament i això (p. 85)	De la manera que sóc i per l´esforç i el quer faig (p. 86)	M´aniria a queixar i repassaríem l´examen (p. 103)
	C B13	Doncs hi compta els exàmens i de vegades el comportament... i les faltes d´ortografia, si escoltes o no escoltes, si has estudiat, la llibreta, els deures (p. 78-79)	---	Home sí per la meva mare perquè sinó em castiga...diu que no surto que no veig la pel.lícula a la nit o me´n vaig a la cama ales 9. (P. 86-87-88)
	A B21	El que hem fet al llarg del curs i si ens portem bé, si estem atents, les notes dels exàmens i coses així (p. 76)	M´agraden més aquests de preguntes normals i que després has d´explicar tu...sí sí millor sempre pots posar algo (p. 40-41)	Li diria que em tornés a repassar l´examen una altra vegada (p.91)
Grup 2B	B B22	Què has fet durant el trimestre. Valorar la teva feina i la nota dels exàmens (p. 77)	Pels exàmens més que res (p. 78) El vertader i fals encarq eu descompta punts si t´equivoques...no has d´escriure gaire i et dóna pistes de la resposta correcta...és més fàcil de recordar (p. 43-44)	Aniria atrobar el professor per a veure que ha passat (p. 92)
	C B23	Els exàmens que fem....si aquests són els més importants (p. 89-90)	Només ficant allò que posa el quadre verd i ja està (p. 49) No fer els exàmens és clar però això no pot ser (p. 91)	No és clar, si m´ha suspès ell sabrà per què (p. 98).
	A B31	Primer la nota de l´examen, els treballs que fem a classe i el comportament (p. 85)	A partir del treball a classe (p. 88) El de creuetes perquè el d´haver d´escriure molt faig faltes i segons com descompten (`. 90)	Li diria al professor (P. 100)
Grup 3B	B B32	No sé la nota final, també puntua el que hem fet a classe : la nota de tots els exàmens i se hem fet els deures (p. 77-79)	---	No ho sé potser li aniria a dir (p. 88)
	C B33	Els exàmens que te diuen de l´avaluació i si els fas bé pots aprovar (p. 90) Els exàmens i els treballs (p. 91)	No fer els exàmens, és clar perpo això no pot ser perquè tots els profes fan exàmens (p. 92-93) El de vertader i fals perquè faig faltes d´ortografia (p.47-48)	No (m´aniria a queixar)..mira és així...jo no puc dir res si m´ha suspès, el profe és el profe (p. 100)

Dimensio C. Alumnes del professor B. Conceptualitzacio i coneixement del credit de les C. Socials.

Profe. B	Identifi. Alumne	C1 Coneixement sobre el contingut	C2 Conei. Sobre la importància del cont	C3 Procés d'estudi/aprenentatge de les c. Socials C31 abans prova	C32 després prova	C33 diferenciat	C34 consells company
	A B11	El relleu i el clima d'Espanya (p. 21)	Tot, moltes coses tot és important per a ell. (p. 25-26)	Llegeixo, fluorescent marco el més important, el que a mi em sembla ...i llegeixo 3 o 4 vegades i després faig un resum. (P. 35-36)	Llibre, busco les coses importants, fluorescent, anar llegint del llibre (en veu alta i ho vaig repetint) i mapes muts. (P. 70)	Mates escoltes a classe i ja està. És més fàcil mates que socials. (P. 44) Els exàmens són molt diferents i això fa que hagis d'estudiar també diferent, has d'estyudiar com el profe vol...i entrre ells són diferents (P. 74)	No ho sé, anar-ho llegint moltes vegades-. (P. 89)
Grup 1B	B B12	Història (P. 14)	Que aprenem suposo (p. 23)	Primer me'l llegeixo i faig un resum i després el que no entenc m'ho explica el meu germà (p. 39)..I després anar estudiant del full (p. 50)	Resum de tota la lliçò, ho vaig escriure en una llibreta i d'aquest resum ho vaig estudiar..el meu germà em va ajudar a fer-ho més ampli (p. 81) "el meu germà que ha estudiat de geograf2 (p. 36)	Sí faig el mateix (p. 83)	Igual que jo, fer un resum i llegir-lo i estudiar força i que t'ajudin (p. 97)
	C B13	Parlem dels països i tot això (p. 159	Ara no me'n recordo...una cosa que la diu molt..(p.19)	és que no he aprovat cap examen de socials, és molt difícil per a mi...(p. 30)..A vegades estudio però no són les preguntes que posa en el llibre i llavors ja no sé res (p. 33)	(No se'l va estudiar)No és que és un pal no m'agrada (p. 73)	Depèn de l'assignatura, de mates sempre miro la llibreta i socials subratllo del llibre (p. 75)	Que estudiés i escoltés al professor i fes els deures.
	A B21	Ui ara la contaminació (p. 15) Has de tenir molta memòria per tots els noms (p. 46)	No ho sé..de fet vol que ho aprenguem tot..(p. 19-20)	abans...ja m'ho memoritzo una mica i llavors ja només és repassar una mica així ja te'n recordes.. Llegeixo del llibre i el que és important ho assenyalo...i pots treure una mica més de bona nota no' (p. 35)	Em miro el que ell ha explicat, faig els deures de l'endem,à i llavors m'ho vaig llegint moltes vegades.. (p. 73)	Depèn, les mates són més fàcils perquè només les has d'entendre, no has de memoritzar res (p. 45)	que quan arribi a casa es repassi el que ha dit el profe aquell dia i cada dia que estudiés una miqueta sinó al final...és impossible recordar-ho tot. (P. 85)
Grup 2B	B B22	La península, les muntanyes i els rius (p. 12)	Em penso que li agrada molt el mar, el vents...sí perquè li agrada molt explicar-ho i ho repeteix molt (p. 22-23)	Agafo el llibre i ho llegeixo 2 o 3 vegades perquè se me quedi...sempre llegeixo i intento que se me quedin els noms (p. 36-37)	Vaig agafar un mapa mut i vaig començar a estudiar-les assenyalar Girona i així (p. 72) Llegir el llibre i si hi ha algu d'estudiar Espanya agafo un mapa i ho escric. (P. 74)	Sí més o menys, el català m'esforço més perquè faig faltes..(p. 46)	Que ho estudiés tot (p. 89)
	C B23	Ara no me'n recordo (p. 14)	No això no ens ho diu, no ho sé.. (p. 30)	A vegades jo no estudio..pels exàmens estudio un dia abans i si no tinc temps a l'autocar quan vinc cap aquí..llegeixo del llibre...el més important...hi ha una barra verda que el profe diu que és el més important que és com un resum.. (p. 37-38-39-40,41)	M'ho vaig llegir moltes vegades a veure si me'n recordava d'alguna cosa(p. 85)...M'ho vaig mirar a l'autobús al matí...no vaig tenir gaire temps (p. 86)	No ho sé...perquè aquest trimestre he suspès..i no sé mira el que jo em pensava que aprovaria ho he suspès tot (p.58-59)	Llegir el llibre així moltes vegades i estudiar..(p. 102)

	A B31	El relleu d'Espanya ((p. 15)	No ho sé..(p. 24)	Hi ha coses que ell explica i no està en el llibre i ho apunto en un paper i després a casa ho passo a net i vaig estudiant (p. 43) Jo estudio dels apunts que ha dt ell i del llibre (p. 46)	Vaig comprar mapes muts i vaig estudiar els relleus...i després vaig estudiar fent resums de socials (p. 81)	Un profe té una manera d'explicar diferent i lalvors ja saps quina manera explica ell i com li has de dir en l'examen. Els hi agrada que esl hi posis com ho han dit ells (p. 83)	Que estudiï (p. 95)
Grup 3B	B B32	Estem estudiant Espanya (p. 12)	Saber lo d'Espanya, les capitals i tot el sistema central, les muntanyes (p. 25)	Fulls i anar escrivint (p. 38) A vegades faig resums amb ordinador i després estudio dels resums (p. 39)	Vaig fer un resums i després dels resums vaig anar estduiant (p. 74)	Com que jo vaig a conferència a vegades la dona m'ajuda (p. 45)	Que estudiés molt abans de lé xamen per anar memoritzant-ho tot (p. 84)
	C B33	No sé ara no recordo la lliçò. (P. 14)	Estudiar (p. 22)	Jo sempre estudio però em va una miqueta malament (p.(p. 27)..el dia abans de l'examwn m'ho miro (p. 29) Jo elq ue faig es agafo i faig un resum i després ho estudio (p. 41)...Un resum per escurçar amb les mateixes paraules i després ho estudio més curt (p. 42)	Vaig posar tots els noms en un full en blanc de Catalunya i així després em vaig estudiar això (p. 86)	El amteix en Naurals, elq eu apssa és que mates és diferent...més difícil (p. 52-53) Estudio sempre igual, menys en mates que no cal empollar tant (p. 88)	No ho sé llegir el llibre així moltes vegades (p. 107)

Dimensió D. Alumnes del professor B. Percepció i identificació amb el grup classe que pertany.

Profe. B	D1 Identifi. Alumne	D2 Percepció i definició del grup	D31 Benestar grup: sí/no	D32 Canvis a 1 altre grup 1r moment	D32 Canvis a 1 altre grup 2n moment	D4 Creença de millora/fracàs a l'altre grup	D5 Coneixement de l'avaluació en altres grups
	A B11	En comparació amb els altres potser és el més tranquil.	Sí	No perquè tinc moltes amigues	No ja estic bé	No jo penso que igual	Són els amteixos i a vegades amb els mateixes preguntes però posades diferent. L'hora del apti en parlem amb els altres grups
Grup 1B	B B12	Normal però hi ha un grup de nens molt dolents/Treballadors no gaire. Som una mica ganduls tots plegats	Sí	No. ja estic bé aquí perquè hi ha molts que ja coneixia	No	Estaria més malament perquè aquí tinc amigues molt bones.	Igual, els va canviant d'ordre però has d'estudiar el mateix.
	C B13	Que hi han bons amics i companys. Els altres (altre grups) no tenen molta amistat m'insulten..	Sí	No ja estic bé aquí	No ja estic bé aquí	No és igual, anés anat igual	Jo suposo que iguals, perquè més fàcils per uns i més difícils pels altres...sí home! l
	A B21	D'estudiar potser el pitjor, home tothom ens ho diu..es allà on hi ha més suspensos però em sembla que ho diuen a tots	Sí	No perquè tots els del Cusí estan aquí	No perquè ja m'he acostumat a tots	Igual	Suposo que esl posen iguals, depèn del dia si coincideix, és clar perquè després ja saps les preguntes (a l'hora del apti)
Grup 2B	B B22	Jo penso que és igual...sempre ens diuen que aquest és el pitjor grup que anem més atrassats però després preguntes als altres i diuen el mateix.	Sí	Ja estic bé ara ja m'he acostumat	No ja estic bé aquí ara que esl conec a tots.	Igual que ara, perquè tu sempre has de fer la teva i tu ets el mateix a tot arreu.	Iguals
	C B23	Tots els profes dieunq ue som els pitjors que ens portem molt malamant..es que no treballem gaire, una mica ganduls...	Sí	no	No vull quedar-me aquí tinc tots els meus amics.	No, no és per allà on vagis tens que ser tu...si aquí vas malament allà també.	Iguals perquè parlant amb els companys sempre et diuen igual que el que ens ha posat a nosaltres.
	A B31	Em sembla que totes les classes són iguals...el que passa que hi ha nens que es passen de llestos...no et deixen escoltar a classe..	Sí	No	No ja estic bé	M'aniria igual a tots els grups, si estudies serà fàcil però sinó estudies.....perquè jo sempre sóc igual, sóc la mateixa..si a tu t'agrada estudiar faràs el amteix, ara si no t'agrada tampoc estudiaràs a cap lloc ni a cap grup.	A vegades el profe els feia iguals però com que parlava a l'hora del apti doncs els canvia.
Grup 3B	B B32	El pitjor perquè hi han molts nens que no vénen a cole ni escolten ni fan res../el que contesta més el que ningú no treballa...	Pss pss	Sí	No ja tinc els meus amics aquí	Poder com que els classes les faria en català ho entendria millor, més bé...ja que el profe ja ens va explicar que per culpa d'uns quants no va poder explicar-nos-ho tot...i això perjudica.	Iguals
	C B33	El millor perquè tinc molts amics del cole i fem bona colla	Sí	No	No vull quedar-me aquí tinc tots els meus amics.	Igual. Aquí m'ho passo molt bé però no estudio tant...potser en un altre grup m'avorriria més i encara seria pitjor...	No són iguals, el mateix.

Dimensió E. Alumnes Professor B. Coneixement i percepció sobre l'activitat educativa desplegada pel professor.

Profe. B	Identifi. Alumne	E1 Actuacions educatives	E2 Avaluació de procés d'e7a				
			E21 tipologia proves	E22 Factors que intervenen	E23 Expecatives demanda		
					E231 abans prova	E232 després prova	E233 (fàcil/difícil)
	A B11	llegim un tros..i ell ho explica..i eercicis del llibre(p. 23) Per aprendre ho fa amb els exàmens (p. 27)	Posa 5 preguntes i una d'aquestes és de verdater i fals (p. 41) Sí perquè tots els exàmens són iguals (p. 69)	Els exercicis, si entens les coses i els exàmens (p. 30)	Capitals d'Espanya i els climes perquèaixò ho va dient cada dia (p. 43)	Algunes sí i altres no, posava que era el cabal del rius i això no m'ho esperava (p. 62)	Més difícil (p. 63)
Grup 1B	B B12	Explicant, explicant, posa algun ex4ercici de tant en tant però res més (p. 19-20-21)	Et posa 4 preguntes i 1 de verdader i fals i definir..i coses així (p. 41) Les preguntes i el dibuix sempre són les mateixes ja ho sabem (p. 73)	El comportament i els exàmens (p. 30-31) Els exàmens sobretot, el comportament, si has fet els deures, si seguim en el moment de llegir si hem estudiat força (p. 95)	Els països cartalans, la frontera i altres llocs i això és el que posarà (p. 47) Ell no ha dit res però com que sempre repeteix el mateix i dóna mil voltes segur que és això que hem d'estudiar (p. 49)	No no me l'esperava ...jo vaig estudiar coses que més o menys ja havia estduiat però va ser més dificil(p. 67-70)	Més difícil (p. 69)
	C B13	El professor explica les coses i posa exercicis (p. 17) i pregunta a algú per ordre de llista (p. 22-23)	Sempre posa verdader i fals en l'últtima pregunta (p. 36)	Jo crec que té en compte com fem els deures, els exàmens i les faltes d'ortografia (p. 24) A lo millor ho fa així, no ho sé, jo crec que sí (p. 26)	Ui no ho sé, bueno sí preguntes difícils com sempre (p. 41)	No ja m'ho esperava sempre són les mateixes (p. 65)	Més difícil (p. 67)
	A B21	Ens diu la pàgina, llegim la introducció, llegim i després explica.. i si veu que hi algu important ens ho fa subratllar (p. 17) i exercicis en el quadern (p. 18)	Sempre posa els exercicis de verdader o fals, fletxes i preguntes que tu has d'escriure a darrera..i sempre és així (p. 23)	Les preguntes de verdader i fals no vol que les fiqueis a boleo...i explicar com el llibre però no igual...no vomitar-ho tot sinó explicar-ho a la teva manera i que estigui bé (p. 25) Els exàmens, els exrcicis, i quan llegim si seguim (p. 27-29)	El clima, no ens ho ha dit ben bé, però ha dit que era important...els rius d'Europa, les serralades i tot és important (p. 42)	Més o menys tu saps les preguntes perquè ell et repeteix molt sovint el que ell creu més important que després surt però després hi ha preguntes que no les tens tan clares, que no ha donat massa importància i també poden sortir i aquestes són les més difícils (p. 64)	Normal (p. 66)
Grup 2B	B B22	Porta mapes i explica més bé..llegim el llibre i poques vegades fem exercicis (p. 17-18)	Hi ha preguntes i després sobretot fa verdader i fals (p. 42)	Com ho has fet a l'examen (p. 26-27) i el treblal de síntesi i coses així..el quadern no té gaire en compte (p. 28) Jo crec que el comportament una mica (p. 32) Fa la mitja dels exàmens i compta coses com els deures, els exercicis, les faltes..(p. 87)	Lo de les borrasques, les muntanyes i els rius, això és el més important de tot el temari (p. 48-49)	Sí el que passa que les comarques ens les fa fer estudiar totes i només en va preguntar 7 o 8. (P. 64)	Més difícil (p. 69)
	C B23	No fem gaire cosa ehhh, perquè tots passem de la classe (p.18-19) Llegim el llibre i expliquem, deures no n'hi ha molts (p. 25)	Ara posa el de verdader i fals, és fàcil però home diu que si no s'encerta baixa la nota..(p. 51)	Els exàmens és el que més importa (p. 31-32). la presentació perquè clar si nosaltres posem una resposta que no té res a veure..(p. 33)	Potser les comaruqes perquè ara diu que les estudiem que les hem de saber...no ho sé ehh? Perquè ell no ho ha dit tampoc (p. 55-56)	Hi havien coses que sí i altres no (p. 81)	Sempre són difícils per a mi ja que em costa (p. 82)
	A B31	Profe explica, i fem exercicis del quadern (p. 20) el profe diu que	Hi ha una cosa que sempre al fica que és com diu ell verdadero o falso..(p. 48)	Un examen és el que compta més (p. 37) bueno i després el treball de classe el comportament i això (p. 38)	Les capitals d'Espanya, la comunitat autònoma, el relleu les formes	No em pensava que aniria millor perquè va deixar coses per explicar (p. 74)	Normal (p. 75)

		marquem una cosa que e´s important (p. 20-22) i et va preguntant a classe..per ordre de llista i posa nota (p. 27-30)			climàtiques i tot això...ja que sempre ho repetim i per a ell és molt important (p. 52-53)		
Grup 3B	B B32	Llegim del llibre, després ell ens ho explica, agafem apunts i els exercicis del quadernet (p. 15-16-17) No l´entenc gaire perquè ell ho explica en castellà...no ho entenc (`p. 18)	Posa vertader i fals.	Que ho diem amb poques paraules i que no fem faltes (p. 32) No només l´examen els exercicis em penso que també le sté una mica en compte (p. 33) Sobretot la nota d´examen (p. 36) perquè ell ens ho ha dit...estudieu l´examen, feu bé l´examen (p. 37)	Les capitals, el sistema central, la serralada... sí tot això ja ens ho ha dit (p. 43-44)	De sorpresa perquè hi han moltes coses que no m´havia mirat (p. 68)	Era més fàcil (p. 69)..Per això vaig aprovar (p. 70)
	C B33	Ens explica i fem exercicis, el dia que el profe siu que subratllem doncs subratllem (p. 17-18)	El que és igual és el de veritat i fals (p. 45)	Les faltes, bueno descompta les faltes de l´examen (p. 33-35) i l´examen de verdader i fals descompta el que hem fallat (p. 36) Només l´examen és el més important (p. 38)	No ho sé (p. 49)	Més o menys hi havien coses que sí i altres que no (p. 78)	Fàcil (p. 79)

Profe. B	Identifi. Alumne	E24 Expectatives de resultats				E27 Informació i comunicació del procés d'e/a			
		E241 abans prov	E242 després	E25 Resultat	E26 atribucions	E271 què, quan i com	E272 Ajust	E273 Feedback resultat	E274 Feedback millora
	A B11	Sí (p. 46)	No ho sé (p. 85)	Excel.lent	Perquè en els exàmens he tret molt bones notes (p. 58)	Deia un mapa estudiar-lo que preguntaré això..i han coses que ell deia que no han sortit (p. 64-65)	Hi han coses que no vam fer gaire i van sortir a l'examen i coses que no vam fer molt i no van sortir i no hi ha dret (p. 68)	No però si sumes totes les notes et queda excel.lent, més els exercicis voluntaris, més els deures que sempre els faig..ja és això (p. 90)	No.
Grup 1B	B B12	Sí (p. 52)	Em pensava que treuria un 5 o així (p. 87)	Un bé (p. 63)	Perquè n'he fet 3 i els he aprovat tots 3 (p. 53)	Cap...a classe ens va dir subtratlleu tot això i estudieu que algo d'aquí sortirà..(p. 72). Ell sempre ens ho va dient al llarg del crèdit...això estudieu per l'examen (p. 77)	Havis d'haver explicat una mica més les fronteres...va quedar una mica curt i no ho vaig acabar d'entendre (p. 79)	No. Jo sé que he tret un bé perquè aquests trimestre he aprovat els exàmens (p. 100)	Sí ens diu que posem més ganes a classe i estudiem més, treuriem més bones notes de les que hi han (p. 99)
	C B13	Socials no11 (p. 45)	Lo de sempre un 1, 2 o 3 (p.84)	Un insuficient (p. 56)	Perquè no m'agraden les socials (p. 58) Aquí no pregunto ni res com feia a l'escola perquè em dóna vergonya (p. 32)	Cap, només que emplenessim les preguntes en ordre i ja està (p. 68) Al llarg del curs ja ens diu com serà l'examen (p. 70)	El que ell explica ho posa al'examen, bueno algunes coses del llibre també (p. 71)	No encara no!!! És perquè no estudio i tot això..(p. 97)	Home ell diu a vegades, per aprovar teniu que estudiar i coses així (p. 94)
	A B21	Crec que sí (p. 47)	Un notable em pensava (p. 78)	Excel.lent (p. 61)	Perquè de moment no n'he suspès cap (p. 48) Sí i tant m'ho he currat molt (p. 62)	Sí ja sabien com era l'examen (preguntes, puntuació..) a primcipi de curs ja ens ho va dir que posaria vertader i fals i coses així (p. 68-69)	Ja està bé perquè tots són molt semblants i al final ja saps com van i ajuda et facilita (p. 72)	No.	Ell diu que hem d'estudiar sempre i quan hi ha molta gent suspesa diu que això s'ha d'arreglar i que hem d'estudiar més (p. 86)
Grup 2B	B B22	Sí (p. 50)	Em va anar bé però com que descompta les faltes no sé que treuria, per a mi un 8 o 9 (p. 82)	Notable (p. 58)	M'havia anat més bé tot el trimestre però per això de els faltes em baixa una mica (p. 59) Ja se'que faig faltes però també estudio molt de socials, i a vegades ja no depèn de si estudies o no, no pots fer-hi res (p.83)	mai ens diu quina puntuació però ens diu haureu dé studiar, subratlleu això, i verdader i fals i posar comarques..això sí que ens ho ha dit però ja està..(p. 70)	No perquè has d'estudiar...no et dirà les preguntes de l'examen (p. 71)	No	No que no faci tantes faltes d'ortografia. 8p. 80)
	C B23	No tal com vaig amb els examens no (p. 57)	Un insu (p. 96)	He Suspès (p 77)	Em costa molt (p. 64) Peruqè no m'agrada em costa molt (p. 78) Una cosa es que no m'agradi, però jo m'esforço..tinc que arribar a dalt si vull estudiar un ofici, no m'agrda..m'aguanto intento de superar-	No gaire ara no me'n recordo (p. 83)	Home si ens digués les preguntes de lé xamen doncs després estudiariem aquelles i aj està..és clar però això no pot ser (p. 84)	No (p. 104)	No diu que hem d'estudiar més que no ho fem gaire i que som una mica ganduls i ja està (p. 103)

					ho..(p. 65)				
	A B31	Sí crec que sí (p. 60)	Un 7.	Excel.lent (p. 70)	perquè les notes d´exàmens i les preguntes em van molt bé (p. 61) Perquè m´he esforçat molt i a més m´agraden molt les socials (p. 71)	que estudiessim tot el relleu d´Espanya i la vegetació i ja està (p. 76)	No ja n´hi ha prou, l´examen sempre els fa igual no? Les preguntes dé scriure les de verdader i fals....(p. 79)	No	No ens diu que ens hem d´esforçar més i que hem d´estudiar molt més (p. 97)
Grup 3B	B B32	Una mica sí (p. 47)	-----	Un suficient (p. 63)	Jo estudio i abans de l´examen m´ho sé tot, però com que em poso tan nerviosa i després ja no me´n recordo.(p. 48). Allà a l´escola ja em coneixien(P. 52)	Va dir que estudiessim molt les capiatls d´Espanya i va dir el que sortiria més o menys (p. 71) abans de l´examen (p. 73)	No ja està bé (p. 72)	No	Et diu que has d´estudiar més i a vegades et diu que estudiar molt abans de fer l´examen que no ho deixem pel final (p. 85)
	C B33	Sí, no no ho sé (p. 54)	Normal, un bé potser (p. 97)	Suspès (p. 73)	No ho sé (p. 56) Pels altres exàmens que vaig treure mala nota(p. 80)	Posar els països com Girona i això, i després verdader i fals i després preguntes (p. 82)	No, home si digués quines són les preguntes exactes millor (p. 85)	Sí perquè no he fet els exercicis del quadern i no estudio (p. 109-110)	Sí a principi de curs diu estudieu molt cada dia (p. 108)

Dimensió A. Alumnes del professor C. El pas de la primària a la secundària.

Profe C	Identifi Alumne	A1 Edat	A2 Anys institut	A3 Proced. Escola	A4 Diferència escola/insti	A5 Preferència escola/instit.	A61 Motivació. Institut	A62 Motivació assignatures	A71 Participació pares: matèria.	A72 Participació pares:result	A8 Ajut a l'estudi
	A C11	13	1R.	Sant Vicens	Molts professors, assignatures "costa molt més"	Institut "et sents més lliure"	Crèdits Variables	Cant Coral (crèdit variable)	Si hi ha quelcom interessant	Sí "això més".	No "estudio jo sola"
Grup 1C	B C12	12	1R.	Cor de Maria	"Més complicat l'institut"	Escola "i tenia més confiança"	Sortir al pati	Gimnàs	No	Només notes i ells firmen	Germà gran Conferències "a l'institut no t'expliquen molt bé".
	C C13	12	1R	Cusí	Sí	Escola "perquè no es treballa tant"	L'ambient	Plàstica	No	Sí "per força"	No.
	A C21	13	1R.	Josep Pallach	Sí molt diferent	L'institut "a l'escola et lligaven més"	L'ambient	Socials	A vegades pels exàmens	Sí i tant	Els pares m'ajuden quan hi ha examens em pregunten
Grup 2C	B C22	13	1R	Sant Vicens	Si a "l'escola vigilaven més".	L'institut "tracten de més gran"	Tot	L'educació física Mates	Sí a vegades	"Encara més".	No "de vegades si no entenc algo amb el germà gran"
	C C23	12	1R	Cor de Maria	Sí "aquí estàs una mica més suelto i més difícil".	L'institut	Amics	Socials	No.	"Sí perquè les han de firmar"	Sí "vaig a classes particulars".

Dimensió B. Alumnes del Professor C. Conceptualització i percepció de l´avaluació del procés d´e/a

Profe. C	Identifi. Alumne	B1 Conceptualització/definició de l´avaluació	B2 Preferència de mètodes i instruments d´avaluació i motius	B3 Responsabilitat /rol de l´alumne
	A C11	El comportament, treball, deures, les activitats que ens posa a classe i els exàmens (p. 71)	Tipus test perquè hi han més possibilitats i només has de pensar la que pot ser (p. 32-33)	Jo aniria a parlar amb el professor i li demanaria perquè, i després si hi ha alguna cosa doncs li diria (p. 85)
Grup 1C	B C12	Los exámenes y el comportamiento (p. 73)	No sé normal, los exámenes y con esas actividades de reapso (p. 77)	Hablaría con el profesor, sí claro si no estoy de acuerdo..(p. 91-92)
	C C13	L´examen final que faràs (p. 87)	No ho sé fent els deures potser....no m´ho he pensat mai ja que fan el que volen.. (p. 87) El del mapa quan surt un mapa i has de posar coses (P. 39) El de creuetes perquè no has d´escriure tant (p. 89-90)	No, no si ell ho posa serà això (p. 99)
	A C21	Home el que fas els exàmens, i després ve la llibreta i ve de tot, el comportament i fer els deures i tot (P. 71)	A partir dels exàmens i prou (p. 74) El d´escriure perquè és d´empollar i ja es recorda bé...i no el tipus test que has de posar creuetes i si t´equivoques et resta (p. 75-76)	Reclamar, bueno depèn de si veig algo que està malament i que s´ha equivocat al corregir (p. 88)
Grup 2C	B C22	No ho sé, unes preuntes que tenies que saber del tema (p.80)	Doncs pel meu esforç (p. 82) El que tu has d´escriure o completar amb una paraula perquè m´explico més bé...sempre pots dir alguna cosa que te´n recordis i pots comptar una mica en canvi el de creuetes si falla descompta i si no ho saps no ho pots fer (p. 86-87)	Home si tens un 10 i et posa un bé, home em queixaria (p. 101)
	C C23	Les notes i estudiar i ja està (p. 76-77)	Con excelente (p. 78) No ho sé sense exàmens (p. 79) El de creuetes perquè és més fàcil (p. 80-81)	Psss res!1 no perquè igualment si ho posen ells és perquè està bé (p. 92-93)

Dimensió C. Alumnes del professor C. Conceptualització i coneixement del crèdit de les C. Socials.

Profe. C	Identifi. Alumne	C1 Coneixement sobre el contingut	C2 Conei. Sobre la importància del cont	C3 Procés d'estudi/aprenentatge de les c. Socials			C34 consells company
				C31 abans prova	C32 després prova	C33 diferenciat	
	A C11	Ara estem estudiant els països físics (p. 14)	Sí al menos que sàpigues el més essencial (p. 19)	Estudio del llibre i en un paper contesto les preguntes... si es de mapes ho busco en altres llocs, CD... (p. 26)	Jo sempre agafo les activitats de repa's i vaig llegint...llegia i després m'ho aprenia i si havia una frase difícil me la preparava a la meva amnera (p. 64-65) miro la paraula clau de la frase me'n recordo i després ja em surt tota la frase (p. 66)	No jo estudio diferent segons com em trobo (p. 68)	Estar en un lloc sol, tancar les portes i estar còmode....(p. 81) Estudiar per parts, llegint en veu alta i les coses complicades recordar-te d'alguna paraula clau (p. 82)
Grup 1C	B C12	Los rios, las montañas y los estrechos (p. 18)	Que le escuchemos (p. 21) Las capitales (p. 23)	Me lo leo y luego me lo memorizo...si pero a mi no me cabe todo en la cabeza.(p. 35-37) Me lo empollo todo, bueno si puedo porqué tantas cosas no caben en la cabeza (p. 39)	Poco que estudié me lo repasé y me lo leia 2 o 3 veces...me lo leo todo varias veces has ta que se me queda (p. 71-72) *en tutoria el meu tutor e4xplica métodos y así..hay 8 palabras y las primeras vocales, la primera vocal, explica métodos para empollar major..(p. 97)	Sí siempre miro de empollar lo más importante (p. 84)	Depende como fuera, si fuera así que se portara un poquillo mal, le diria que se portara mejor que estudiara...(p. 86)
	C C13	Les capitals (p. 15)	No ho sé (p. 24)	Del quadern i del llibre (p. 35) M'ho llegeixo i subratllo lo més important i això m'ho estudio (p. 48)	Ho vaig llegir una miqueta (p. 79) ho llegeixo i ja està i a vegades queda però altres no)p. 80)	No de vegades no estudio (p. 81)	no ho sé, estudiar una mica cada dia i fer els deures (p. 101) Ho llegeixes i ja està fins que ho tens memoritzat (p. 102)
	A C21	Els rius d'Espanya i el Relleu (p. 15)	Això del relleu i els països i això, perquè a l'examen passat ens va posar totes les capitals i els continents i va apretar molt vam haver d'empollar molt (p. 21)	Doncs faig les activitats i començo a estudiar (p. 28) Ho llegeixo i després vaig repetint vàries vegades perquè em quedi 8p. 32)	Llegia les activitats de repàs, me les preguntava el meu pare o la meva mare i ja està (P. 67)	No es que tots els professors són diferents. Cada un d'ells ens diuen més o menys que sortirà i després ho hem d'estudiar i després sortirà el que vulguin ells, és clar (p. 68)	Estudiar bastant i bueno...depèn perquè cadascú té les diferents amneres, però jo crec que la meva és bastant bona (p. 83)
Grup 2C	B C22	El relleu, els rius i el sistema central (p. 16)		Me'n vaig a la meva habitació i començo a llegir i si em toca un mapa agafo un mapa (p. 28) Ens dóna unes preguntes de repas, les contesto del llibre i després me les estudio, sí les llegeixo i les vaig repetint perquè se me quedin (p. 30-31-32) No m'agrada això d'empollar, perquè no ho entenc (p. 42)	Bueno empollant algunes coses perquè els noms i així te'ls has de memoritzar per força, però també entenent les activiatts (p. 72)	No no sempre igual (p. 76)	Doncs li diria lo que sortiria,bé poder no sortiria el mateix, però li diria que estudiés molt el mapa (p. 97) doncs així en un mapa i anar repetint doncs aquí està..(p. 98)
	C C23	Els rius, i Espanya i així,	que estudiem pels exàmens (p. 25)	Quan fa l'avaluació ens diu les preguntes i respostes i nosaltres	Doncs llegint i memoritzant algunes coses el que puc (p. 72)	Sempre igual, sí m'estudio el més important (p.73-74)	Igual que jo, llegir i empollar tot el rato (p. 84-85)

		França (p. 17)	Home perquè ho repeteix molt i vol que estudiem molt per l'examen (p.26)	tenim que contestar i després estudiar (p. 23) Les respostes m'ho empollo (p. 32-35)			

Dimensió D. Alumnes del professor C. Percepció i identificació amb el grup classe que pertany.

Profe. C	D1 Identifi. Alumne	D2 Percepció i definició del grup	D31 Benestar grup: sí/no	D32 Canvis a 1 altre grup 1r moment	D32 Canvis a 1 altre grup 2n moment	D5 Coneix. sobre avaluació en altres grups.	D4 Creença de millora/fracàs a l'altre grup
	A C11	Hi han grupets d'estudiants. Costa fer-me amiga de tots (P. 95-96) sempre ens diuen que som molt xerraires però penso que som iguals (p. 43)	Sí "tot i el petit inconvenient" (P. 91)	No ja estic bé en l'A. (P. 44)	No em faria res.(P. 99)	Jo diria que els exàmens són els mateixos, sinó més faltaria no' (P. 46)	Igual igual... però... Aquí és una batalla per ser amigues...potser en el B tindria més amigues(P. 100)
Grup 1C	B C12	Que habla mucho se quejan los maestros ahora nos han cambiado a todos (p. 100)	Sí (p. 106)	Sí porqué tengo más amigos.(P. 53)	Sí porqué hay una niña muy guapa. (107-108)	Supongo que és igual.(P. 56)	A lo mejor peor porqué hablaria más.(P. 55) Peor porqué me pasaría mirando la guapa esa.(p. 110)
	C C13	Bé, "una mica xerraire" (p. 113)	No perquè ja estic acostumat a aquest (p. 56)	Potser en el B estaria millor que aquí perquè tinc més amics.(p. 115-116)	Home potser en el 1B estaria millor que aquí perquè tinc més amics (p115-116).	Jo crec que posa el mateix...em conmparat i més o menys és el mateix...un canvi de preguntes o així.(p. 59-60)	Poder pitjor perquè no estaria acostumat.(p. 58) Potser igual perquè són els mateixos profes i assignatures..(p. 117-118)
	A C21	Molt bo.(p. 97) "Jo penso que el grup B és millor. (P. 46)	Sí(p. 99)	En l'A perquè home conec a més gent. (P. 47-48)	No.(p. 100)	Suposo que igual perquè els activitats de repàs són al menos les mateixes. (P. 50)	Potser com que allà tinc més amics em distrauria més i no estudiaria tant. (P. 49)
Grup 2C	B C22	Tots els grups són iguals (p. 49) Que es pot treballar bé (p 107)	Sí (p. 109)	Home si em tinguessin que canviar sí (p. 50)	No ja estic acostumada en aquest grup. (p. 110)	Sí espero sinó seria injust...sinó després si que voldria passar de grup.(p. 56)	Suposo que pitjor perquè allà hi han més nenes...i més parlaria..(p. 52-53)
	C C23	Hi ha que son una mica de boig però normal (p. 47). Que està bé, bo (p. 100)	Sí (p. 101)	Sí perquè coneixeu de l'altra classe també.(p. 50)	Que sí perquè està la meva novia. (p. 102-103)	Igual perquè tenim les mateixes preguntes i respostes a la llibreta.(p. 52)	Igual perquè sino la meva mare em mata..(p. 105-106)

Dimensió E. Alumnes Professor C. Coneixement i percepció sobre l'activitat educativa desplegada pel professor.

Profe. B	Identifi. Alumne	E1 Actuacions educatives	E2 Avaluació de procés d'e7a				
			E21 tipologia proves	E22 Factors que intervenen	E23 Expecatives demanda		
					E231 abans prova	E232 després prova	E233 (fàcil/difícil)
	A C11	Tenim uns mapes els posa a la pissarra i surten 2 o 3 persones...força del llibre i exercicis...anem llegint del llibre i a vegades ell explica (p. 16-17)	Diria que com tots, d'escriure i també de col.locar...et dóna mapes i tu has de col.locar..(p. 29)	El treball diari, el comportament i els exàmens. "M'ho imagino" (p. 23-25)	Mapes fisícs. (P. 34) Font: sí perquè ja ens ho ha dit. (P. 35)	Ja m'ho esperava perquè sempre ens fa fer unes activitats de repàs (p. 56)	Més fàcil (p. 58)
Grup 1C	B C12	Nos hace salir unos cuantos a la pizarra con un mapa y tenemos que señalar (p. 24)	El último fue más fácil..el primero a lo mejor pòrqué no estaba acostumbrado. (P. 41)	Si te esfuerzas, si te portas bien...los exámenes...(p. 26-27) "no sé no te podria decir que es exactamente lo que cuenta.(p. 33)	Nos dice que tenemos que situar los rios, los estrechos y las montañas..(p. 43)	Sí era eso...lo dijo todo lo que iba a salir con las activitats de repàs. (P. 65)	Normal, igual que todos.(p. 67)
	C C13	Ell explica, de vegades llegim, subratllem quan estudiem..i a vegades sortim a la pissarra i ens diu un país i li hem de dir la capital (p. 20-21-22-23)	Posa les activitats de repàs i mapes..	L'examen i l'actitud a classe, em sembla que sí que compta! "No ens ho ha dit això"..(p. 27-28)	No ho sé, no ens ho ha dit. Ni idea.(p. 43)	era el que jo m'esperava (p. 70)	Fàcil perquè era un resum de tot el que havíem fet. (P. 72)
	A C21	Obrim el llibre i ens explica, llegim a vegades del tema i ens fa subratllar coses (p.17) I com que al final ens dóna les activitats de repàs, ja sabem que és allò subratllat (p. 18)	Al final del tema sempre et diu hi haurà exàmens i dóna unes activitats que el vocabulari sempre el pregunta...i les altres són més llargues,d'escriure..(p. 25) Et dóna un full i el vocabulari i després les preguntes que tu has de posar a baix de l'examen (p. 34)	Home el contingut que tenne les preguntes de l'examen ...(p. 22-23)...	Les activitats..segur que surten però no sortirà tot, o sigui ens pot donar 20 i preguntar-ne 10. Solen ser les més complicades, les que has d'estudiar més.. (p. 39-40)	Sí era lo mateix de les activitats de repàs allò que et vaig dir..(p. 59)	Era facilet (p. 60)
Grup 2C	B C22	Si hem d'estudiar el relleu com ara posa un mapa...i surt gent i ha de senyalar (p. 21) El llibre llegim i ho explica i diu bueno això és important i diu que ho estudiem (p.22)	No ho sé...preguntes que tu has d'escriure..(p. 35)	Els exàmens, no sé si veu que t'esforces, si estudies, suposo...i també el comportament (p. 26)...Si escoltes i no el fas enfadar (p. 27)	Els rius i els climes, perquè és el que més hem treballat i estudiat (p. 38-39)	No no el que jo m'esperava.. (p.66)	No normal com jo m'esperava.(p. 67)
	C C23	El profe explica i llegeix i a vegades ens fa llegir i ens pregunta algunes cosesper l'examen (p. 19) Ens fa preguntes i les responem (p. 20)	No ho sé.	Tots els exàmens si et portes bé a classe (p. 29)	Els rius, el Llobregat, el Fluvià i això. (P. 41) Són moltes altres coses i ell només en posa unes miquetes..	Sí ja me lo esperava (p. 63)	Una mica més difícil (p. 64)

Profe. C	Identifi. Alumne	D24 Expectatives de resultats				E27 Informació i comunicació del procés d'e/a			
		E241 abans prov	E242 després	E25 Resultat	E26 atribucions	E271 què, quan i com	E272 Ajust	E273Feedback resultat	E274 Feedback millora
	A C11	No ho sé..però si m'ho preparo bé.. (p. 37)	Un mínim de notable perquè em va anar molt i molt bé (p. 75)	Excel.lent (p. 51)	Perquè ja m'ho han donat i ho he vist i és un excel.lent ...i pels exàmens perquè m'han anat força bé (p. 53-54)	Vad ir que no sortiria cpa pregunta que no hagués sortit en l'altra examen (p. 59) Ja ens ho imaginavem...són les mateixes activitats de repàs 8p. 60)	Ja ens va dir que les preguntes serien les mateixes que no hi hauria cap de sorpresa, doncs més coneixement que això..(p. 64)	No (`. 83)	No 8p. 83)
Grup 1C	B C12	Yo creo que sí (p. 46)	Un notable o así (p. 78)	He sacado un bien (p.58)	No lo sé me ha puesto un bien (p. 62)	Hicimos unes activitats de repaso (68)	Sí a través de les activitats de reapso (p. 69)	No (p. 89)	No seimpre dice que tenemos que estudiar más (p. 88)
	C C13	Sí (p. 51)	No ho sé (p. 92)	Suficient (p. 64)	Ja veurem que diu el professor (p. 52)	Estudiar les coses que vam fer als altres exàmens...i estudiar allò (p. 74) abans de lé'examen (p. 76)	No penso que ja estava bé (p.77)	No(p. 98)	Sí de vegades ell diu que hem d'estudiar i ja està (p. 103)
	A C21	Sí (p. 42)	Comptava un notable cap amunt (p. 77)	Excel.lent (p. 53)	Perquè he estudiat molt i vaig força bé (p. 43) Home per les notes no? (p.56)	Tot el que sortiria més o menys, home, ens preguntaria unes quantes coses però ens donaria moltes...perquè si digués tot el que sortiria després...(p. 61) El tipo d'examen és sempre el mateix (p. 62)	Sí amb això ja pots aprovar l'examen..però després si vols treure un excel.lent has d'estudiar-t'ho molt bé tot i que sigui el màxim complet (p. 65)	No (p. 86)	Home ell ja compta que t'has dé spavilar per tu mateix (p. 85)
Grup 2C	B C22	Sí (p. 44)	Un bé (p. 88)	Bé (p. 60)	Perquè suposo que he escoltat a classe..8p. 45) Home suposo que no m'he posat el meu tope (p. 62)	Que estudiesssim el relleu d'Espanya que slortiria això i també que teníem que estudiar les activitats de repàs que ens havia donat (p. 68) Ens va donar moltes preguntes i d'aquelles sortirien unes..(p. 69)	Era suficient (p. 70)	-----	No ens diu sempre que tenim que estudiar perquè sinó..(p. 99)
	C C23	Sí (p. 44)	Un sufi.	Un sufi (p. 56)	Perquè he aprovat tots els exàmens fins ara (p. 45) Porqué el me lo ha puesto (p. 58)	Que estudiessim, ens va donar unes coses i va dir que estudiessim allò (p. 66) Sí i que valia cada pregunta un punt (p. 67)	No ja està, si no vol dir exacta les preguntes? (P. 69)	No però jo crec que és perquè he estudiat en l'últim examen (p. 91)	Diu que hem d'estudiar més que no fem tonteries (p. 89)

ANNEX 8.

Guions de camp (anotacions recollides sobre les impressions generals generades durant la realització de les entrevistes).

Guió de camp de l'entrevistador: Prof. A – 1a entrevista

Qüestions a destacar de l'escenari de l'entrevista
(Adequació del lloc, incidències, durada aproximada...)
despatx amb 3 taules, petita biblioteca ... secció c. socials. Vam organitzar i hora del pati → força soroll .... 1'5 h. aproxim.

Qüestions a destacar de la relació amb l'entrevistat
(Feeling, nivell de comunicació, implicació de l'entrevistat...)
M'ha semblat que bona --- moltes gares .. de "desfogar-se.." d'explicar a algú el que ell feia, com actua .... té 1 bona percepció d'ell mateix i la situació controlada. especialment en relació "als llicenciats" que creu que se li desborden ...

Qüestions a destacar de cadascuna de les preguntes formulades
(facilitat o dificultat per entendre la demanda, necessitat de reformular alguna pregunta, es contesta abans de que es pregunti...)
Tot i que s'ajusta força a la demanda de la pregunta, aprofita per encadenar amb altres aspectes ...

Altres incidències remarcables
- Es fa el paper de "mestre dur ... autoritari -- i per això no té problemes ....
- Sol infravalorar els llicenciats a l'ESO ...

NOTA:

-si en acabar l'entrevista l'entrevistat s'estranya de que no li preguntem per altres qüestions (instruments que utilitza, informació que dóna als alumnes...)– li direm que per no fer les entrevistes "tan llargues" això ja ho parlarem el proper dia.

-Si durant l'entrevista ens dóna informació adicional respecte a com avalua, quins instruments.... NO EL TALLAREM! Li deixarem dir el que vulgui. Per dir-ho d'una altra manera: ens hem d'assegurar de que ens dóna la informació que ens interessa. Si a més a més ens diu més coses... ho haurem de tenir en compte per no tornar-li a preguntar en les entrevistes posteriors.

Guió de camp de l'entrevistador: Prof. A – 2a entrevista.

Qüestions a destacar de l'escenari de l'entrevista
(Adequació del lloc, incidències, durada aproximada...)

- = lloc ... seminari de c. socials ...
- 1 interrupció 1 company ... he parat i entrevista i quan ha marxat hem continuat ...

Qüestions a destacar de la relació amb l'entrevistat
(Feeling, nivell de comunicació, implicació de l'entrevistat...)

Bona, tot i que avui tenia + pressa i no s'ha entretingut tant ... + centrat a la pregunta..

Qüestions a destacar de cadascuna de les preguntes formulades
(facilitat o dificultat per entendre la demanda, necessitat de reformular alguna pregunta, es contesta abans de que es pregunti...)

qüestions que ja havíem tractat, de manera + informal en la 1a entrevista .. tot i no ser part d'aquesta.

Altres incidències remarcables

com que en la 1a entrevista tenia tendència a explicar + coses, es va avançar en moltes qüestions d'aquesta 2a entrevista ... alesheures moltes respostes han sigut "ja t'ho havia explicat... ahh??".

NOTA:

-si en acabar l'entrevista l'entrevistat s'estranya de que no li preguntem per altres qüestions (instruments que utilitza, informació que dóna als alumnes...)- li direm que per no fer les entrevistes "tan llargues" això ja ho parlarem el proper dia.

-Si durant l'entrevista ens dóna informació adicional respecte a com avalua, quins instruments.... NO EL TALLAREM! Li deixarem dir el que vulgui. Per dir-ho d'una altra manera: ens hem d'assegurar de que ens dóna la informació que ens interessa. Si a més a més ens diu més coses... ho haurem de tenir en compte per no tornar-li a preguntar en les entrevistes posteriors.

Alumnes:

Mike posat al seu "barco" al dir ... " els motes dien que tot va molt bé ... però volem saber què diuen resultres, si és "entrat" o "no" ... Em sembla que en general he establert bon contacte... sí que alguns m'han dit com a "t'he dit abans" i d'altres m'han confessat coses que ells mateixos han reconegut que no els hi diuen als profes

Guió de camp de l'entrevistador: Prof. A - 3a entrevista

Qüestions a destacar de l'escenari de l'entrevista
(Adequació del lloc, incidències, durada aproximada...)

=anteriors

Qüestions a destacar de la relació amb l'entrevistat
(Feeling, nivell de comunicació, implicació de l'entrevistat...)

M'explica moltes anècdotes d'ell mateix... després dóna la sensació que té' enhaqostra T, i ell no pulla i no fa tot bé'... moltes gores d'explicar el què fa..

Qüestions a destacar de cadascuna de les preguntes formulades
(facilitat o dificultat per entendre la demanda, necessitat de reformular alguna pregunta, es contesta abans de que es pregunti...)

* li preocupa el tema de l'avaluació tot i que considera que és imp...

Altres incidències remarcables

-Acomiat ... ja gaire conversa ... gores de caràcter i subo coses de l'estudi.
- Col.laboració bastant bona....

NOTA:

-si en acabar l'entrevista l'entrevistat s'estranya de que no li preguntem per altres qüestions (instruments que utilitza, informació que dóna als alumnes...)_ li direm que per no fer les entrevistes "tan llargues" això ja ho parlarem el proper dia.

-Si durant l'entrevista ens dóna informació adicional respecte a com avalua, quins instruments.... NO EL TALLAREM! Li deixarem dir el que vulgui. Per dir-ho d'una altra manera: ens hem d'assegurar de que ens dóna la informació que ens interessa. Si a més a més ens diu més coses... ho haurem de tenir en compte per no tornar-li a preguntar en les entrevistes posteriors.

Guió de camp de l'entrevistador: Prof. B – la entrevista

Qüestions a destacar de l'escenari de l'entrevista
(Adequació del lloc, incidències, durada aproximada...)

Sala de professors. Lloc no m'ha agradat (ja que hi havien altres profes ... a ell no li feia, m'ha semblat cap vergonya ... contesta amb molta naturalitat.

Qüestions a destacar de la relació amb l'entrevistat
(Feeling, nivell de comunicació, implicació de l'entrevistat...)

Més formal .... gares d'explicar el què fa i com ho fa ... però dubta del fe fa ho faci bé .. Molta insegretat i "pura no ensurtint-se".

* Diu de participar en l'estudi per veure si el podem assessorar .. "ajudar"! Té molt bona disponibilitat en l'ensenyament .. però em dóna la sensació de buscar recursos "receptes"

Qüestions a destacar de cadascuna de les preguntes formulades
(facilitat o dificultat per entendre la demanda, necessitat de reformular alguna pregunta, es contesta abans de que es pregunti...)

Molt disposat a explicar què fa ell i posar-ho en interrogant sobre si està bé o no ... Tendència a ridiculitzar-se ...

(*) Molta tendència a comparar amb els altres de COU - BUP

Altres incidències remarcables

Força interpcions dels seus companys .. i gerra entrenou .. ja que continuament entren i surten profes .. i tal els explica qui sóc jo i que faig ...

NOTA:

-si en acabar l'entrevista l'entrevistat s'estranya de que no li preguntem per altres qüestions (instruments que utilitza, informació que dóna als alumnes...)_ li direm que per no fer les entrevistes "tan llargues" això ja ho parlarem el proper dia.

-Si durant l'entrevista ens dóna informació adicional respecte a com avalua, quins instruments.... NO EL TALLAREM! Li deixarem dir el que vulgui. Per dir-ho d'una altra manera: ens hem d'assegurar de que ens dóna la informació que ens interessa. Si a més a més ens diu més coses... ho haurem de tenir en compte per no tornar-li a preguntar en les entrevistes posteriors.

Guió de camp de l'entrevistador: Prof B - 2a entrevista..

Qüestions a destacar de l'escenari de l'entrevista
(Adequació del lloc, incidències, durada aproximada...)

En el bar, entre gent el cafè... → Li exposo si seria possible obtenir 1 altre espai.. + tranquil → hem anat a 1 petita habitació on el psicopedagog treballa... → - gresses, no interrupcions

↓ ambient + favorable per això m'he atrevit demanar-li

Qüestions a destacar de la relació amb l'entrevistat
(Feeling, nivell de comunicació, implicació de l'entrevistat...)

Bona, ... molta confiança... (amb, abans de l'entrevista, l'he convidat a un cafè.... relació + distesa i com, (almenys m'ha semblat) com 1 continuació de la "xerrada de bar".

Qüestions a destacar de cadascuna de les preguntes formulades
(facilitat o dificultat per entendre la demanda, necessitat de reformular alguna pregunta, es contesta abans de que es pregunti...)

M'ho explica tot amb molta calma i tranquil·litat...

Altres incidències remarcables

Participació de la logopeda ... el professor fa es mostra desesperat i busca contínuament ajut i suport, cagia molt amb aquesta → com que ha entrat 1 vegada, ell ha aprofitat per ajudés a confirmar i reafirmar el que ell estava visquent ... S'aprecia certa relació entre els 2...

NOTA:

-si en acabar l'entrevista l'entrevistat s'estranya de que no li preguntem per altres qüestions (instruments que utilitza, informació que dóna als alumnes...)- li direm que per no fer les entrevistes "tan llargues" això ja ho parlarem el proper dia.

-Si durant l'entrevista ens dóna informació adicional respecte a com avalua, quins instruments.... NO EL TALLAREM! Li deixarem dir el que vulgui. Per dir-ho d'una altra manera: ens hem d'assegurar de que ens dóna la informació que ens interessa. Si a més a més ens diu més coses... ho haurem de tenir en compte per no tornar-li a preguntar en les entrevistes posteriors.

Guió de camp de l'entrevistador: Prof B – 3a entrevista

Qüestions a destacar de l'escenari de l'entrevista
(Adequació del lloc, incidències, durada aproximada...)

Tornem a anar al despatx del psicopedagog, però aquest sense distraccions -- Moltes preguntes que tire per terra perquè ja que hauríem estat tractades en entrevistes anteriors

Qüestions a destacar de la relació amb l'entrevistat
(Feeling, nivell de comunicació, implicació de l'entrevistat...)

* Molt bona participació amb la intenció de què li proporcionem "receptes" especulant, i alhora ens dóna la sensació, per aquells "nanos" que ell no controla.

Qüestions a destacar de cadascuna de les preguntes formulades
(facilitat o dificultat per entendre la demanda, necessitat de reformular alguna pregunta, es contesta abans de que es pregunti...)

———

Altres incidències remarcables

(*) Molta insistència i preocupació per no acabar el temari...
– Atenció a la diversitat → relativa?? Adequa les notes, durant-li ≠ significats → un 3 pot ser aprovat per a un i suspès per a l'altre!!!

NOTA:

-si en acabar l'entrevista l'entrevistat s'estranya de que no li preguntem per altres qüestions (instruments que utilitza, informació que dóna als alumnes...)– li direm que per no fer les entrevistes "tan llargues" això ja ho parlarem el proper dia.

-Si durant l'entrevista ens dóna informació adicional respecte a com avalua, quins instruments.... NO EL TALLAREM! Li deixarem dir el que vulgui. Per dir-ho d'una altra manera: ens hem d'assegurar de que ens dóna la informació que ens interessa. Si a més a més ens diu més coses... ho haurem de tenir en compte per no tornar-li a preguntar en les entrevistes posteriors.

Guió de camp de l'entrevistador: 1a entrevista – Prof-C.

Qüestions a destacar de l'escenari de l'entrevista
(Adequació del lloc, incidències, durada aproximada...)
Anem al seminari de c- socials. Forza pressa als passadissos, sobretot als 20 minuts d'esbarjo.

Qüestions a destacar de la relació amb l'entrevistat
(Feeling, nivell de comunicació, implicació de l'entrevistat...)
Forza fluid. Em dóna la sensació que vol quedar MOLT bé en les entrevistes ... no manifesta cap problemàtica ... MOLT SERIÓS ...

Qüestions a destacar de cadascuna de les preguntes formulades
(facilitat o dificultat per entendre la demanda, necessitat de reformular alguna pregunta, es contesta abans de que es pregunti...):
No "s'enrotlla" o enllaça en altres qüestions. Se s'adapta especialment a la pregunta

Altres incidències remarcables
* Entrevista potser massa fluid ... pregunta resposta - pregunta – resposta ... i aquestes respostes respecte, com semblen ai l'ideal → Desert jubilitat social ??)
* sist d'avaluació ≠ (preguntes seleccionades donades als estudiants i d'aquelles en sortirien noves preguntes ...)

NOTA:
-si en acabar l'entrevista l'entrevistat s'estranya de que no li preguntem per altres qüestions (instruments que utilitza, informació que dóna als alumnes...)... li direm que per no fer les entrevistes "tan llargues" això ja ho parlarem el proper dia.

-Si durant l'entrevista ens dóna informació adicional respecte a com avalua, quins instruments.... NO EL TALLAREM! Li deixarem dir el que vulgui. Per dir-ho d'una altra manera: ens hem d'assegurar de que ens dóna la informació que ens interessa. Si a més a més ens diu més coses... ho haurem de tenir en compte per no tornar-li a preguntar en les entrevistes posteriors.

→ 1a incidència: gravem telefònicament ens diu què ho de portar o què s'ha de preparar

– utilitza = valoració de la feina de l'alumne per avaluació

* Li va bé dimecres

- Paco Pérez -
19-I-99
11:15h
25-27 per classe

* Mestre/ llicenciat. Alguns estan za etapa EGB. (per a ell és el mateix)

Guió de camp de l'entrevistador:

Qüestions a destacar de l'escenari de l'entrevista
(Adequació del lloc, incidències, durada aproximada...)

Sala d'estudi.

40 minuts

Qüestions a destacar de la relació amb l'entrevistat
(Feeling, nivell de comunicació, implicació de l'entrevistat...)

A l'inici de l'entrevista força pendent de la grabadora.
Li ha costat concretar-se a les preguntes

Qüestions a destacar de cadascuna de les preguntes formulades
(facilitat o dificultat per entendre la demanda, necessitat de reformular alguna pregunta, es contesta abans de que es pregunti...)

Ha costat que contestés a la pregunta que realment se li feia. Sobretot que se sitrés únicament en els cursos a estudiar.

Altres incidències remarcables

Utilitza molt el concepte de valoració per avaluació

↓ de la feina de l'alumne.

NOTA:

-si en acabar l'entrevista l'entrevistat s'estranya de que no li preguntem per altres qüestions (instruments que utilitza, informació que dóna als alumnes...).. li direm que per no fer les entrevistes "tan llargues" això ja ho parlarem el proper dia.

-Si durant l'entrevista ens dóna informació adicional respecte a com avalua, quins instruments.... NO EL TALLAREM! Li deixarem dir el que vulgui. Per dir-ho d'una altra manera: ens hem d'assegurar de que ens dóna la informació que ens interessa. Si a més a més ens diu més coses... ho haurem de tenir en compte per no tornar-li a preguntar en les entrevistes posteriors.

* La incidència: conversa telefònica que s'havia de preparar que havia de portar.

Idea bàsica del que ha respost l'entrevistat a cadascuna de les preguntes formulades:

NO problemes disciplina / sí d'aprenentatge (són molt mecànics)

1. Cal diferenciar 1 mica. cada vegada semblen + linguahls. (pots amb ESO) Moltes dificultats d'aprenentatge a 1r ESO → Necessiten atenció / carinyo. (són molt heterogenis) actuen (=)

Atzar
Aul. inicial
↓
grup flexible

2. Final del crèdit cal durar 1 avaluació : Av. inicial qualit
valoració del progrés i aquin nivell estan.
prova escrita — progrés a l'aula — Fa deures / activitats → Global

3. És útil perquè s'ha de fer 1 valoració - A 1 alume li pot engegar : avaluació → haig d'estudiar ; Si no no estudiarien. treball regular, no acostumats a treballar.

4. Depenent dels alumnes. Si són vagus, responsables → no caldria avaluació.

5. Descoratjador pels alumnes. ja que al final et veuen com un jutge. (ja no és 1 amic) da mala feina no és suspendre o aprovar sino valorar la feina que tu has pet

6. La nota de la prova escrita. Ha resta serveix per arrodonir resultat 1 marca + fer i planificar

7. Postures ≠ i que cadascú té maneres de treballar ≠ segur que hi han maneres d'avaluar ≠ Has d'estar disposat a | ajudar |

8. Analitzar quina és la situació. Què ha passat a la classe perquè el nivell sigui Tan ↓ i buscar alternatives. Mirar objectius si són apropiats ..

9. Moltes condicionants que jo faig servir. Valorar les possibilitats (l'entorn, el treball i hi han d'haver 1 proves per demostrar si cal 1 entrevista

10.

El parlar. alume - pots es descobreix moltes coses.

Guió de camp de l'entrevistador: 2a entrevista – Prof. C.

Qüestions a destacar de l'escenari de l'entrevista
(Adequació del lloc, incidències, durada aproximada...)
Al mateix seminari de c. socials. També coincideix
2 15 minuts en xibarri pels passadissos...

Qüestions a destacar de la relació amb l'entrevistat
(Feeling, nivell de comunicació, implicació de l'entrevistat...)
Bona, però sempre ix essent formal - seriosa... i
contuda sincerament en les preguntes de l'entrevista..
No he "aconseguit" distendir i mirota la conversa...
* També mira molt la gravadora... el cohibeix??

Qüestions a destacar de cadascuna de les preguntes formulades
(facilitat o dificultat per entendre la demanda, necessitat de reformular alguna pregunta, es contesta abans de que es pregunti...)
(*) Té molt present (especialment en 1r ESO, els aspectes d'afectivitat i caring que necessiten els alumnes. Si que li preocupa força - conceptual (acabar temari ...) però si més no tractàvem aquests aspectes que creu que són molt imp pels alumnes d'allà dins..

Altres incidències remarcables
(*) Té tendència a argumentar-me en material les respostes... força tranquil en la seva manera d'actuar que sovint crec que és idònea..

NOTA:

-si en acabar l'entrevista l'entrevistat s'estranya de que no li preguntem per altres qüestions (instruments que utilitza, informació que dóna als alumnes...)... li direm que per no fer les entrevistes "tan llargues" això ja ho parlarem el proper dia.

-Si durant l'entrevista ens dóna informació adicional respecte a com avalua, quins instruments.... NO EL TALLAREM! Li deixarem dir el que vulgui. Per dir-ho d'una altra manera: ens hem d'assegurar de que ens dóna la informació que ens interessa. Si a més a més ens diu més coses... ho haurem de tenir en compte per no tornar-li a preguntar en les entrevistes posteriors.

Guió de camp de l'entrevistador: Prof. C → 3a entrevista.

Qüestions a destacar de l'escenari de l'entrevista
(Adequació del lloc, incidències, durada aproximada...)

= seminari c. socials..

Qüestions a destacar de la relació amb l'entrevistat
(Feeling, nivell de comunicació, implicació de l'entrevistat...)

Molt disposat a proporcionar-me material, pistes les seves respostes...

Qüestions a destacar de cadascuna de les preguntes formulades
(facilitat o dificultat per entendre la demanda, necessitat de reformular alguna pregunta, es contesta abans de que es pregunti...)

Alumnes estan molt dirigits (se'ls hi dóna tot fet → dóna les pregunta els hi diu on es troba la resposta....

Altres incidències remarcables

Intervenció del cap de departament de l'àrea de c. socials que estan mentre hem fet l'entrevista.. de fet ha estat ell qui ha contestat en preguntes de la normativa que agafa no es compleix al 100% sino que és per "collar" els mots nous que amben...

NOTA:

-si en acabar l'entrevista l'entrevistat s'estranya de que no li preguntem per altres qüestions (instruments que utilitza, informació que dóna als alumnes...)– li direm que per no fer les entrevistes "tan llargues" això ja ho parlarem el proper dia.

-Si durant l'entrevista ens dóna informació adicional respecte a com avalua, quins instruments.... NO EL TALLAREM! Li deixarem dir el que vulgui. Per dir-ho d'una altra manera: ens hem d'assegurar de que ens dóna la informació que ens interessa. Si a més a més ens diu més coses... ho haurem de tenir en compte per no tornar-li a preguntar en les entrevistes posteriors.

ANÀLISI DELS GUIONS DE CAMP.

Matriu de casos ordenats en relació els guions de camp.

Casos	Entrevista Data/dia/any/ Temps de durada	Escenari físic	Escenari social	Relació interpersonal trevistador-entrevistat	Altres incidències.
Cas A	**1a entrevista** *18 gener 1999* *~ 50 minuts*	**Petita biblioteca** del departament de ciències socials amb tres taules separades que pertanyen a tres professors. L'entrevista es va realitzar en la taula del professor. Ens vam col.locar un al costat de l'altre.	En la biblioteca **només hi havia l'entrevistador i l'entrevistat**. Era l'hora del pati i havia força soroll.	**Molt bona disponibilitat** a respondre i explicar els aspectes que li proposàvem. Generalment s'ajusta a la demanda de la pregunta però aprofita per encadenar amb altres aspectes. Relació d'ell com a professional del tema, qui fa molts anys que ho fa i té moltes ganes d'explicar el què fa i l'entrevistador com a inexpert.	**Paper de mestre "dur-autoritari.."** per això no té problemes. Sol **infravalorar l' actuació dels llicenciats que estan a l'ESO**.
	2a entrevista *5 març 1999* *~ 40 minuts*	Igual 1a entrevista	En l'escenari només l'entrevistador i l'entrevistat en una hora lliure del professor.	Molt bona, potser més informal que la 1a entrevista. S'ajusta més a la demanda tot i que moltes de les qüestions ja havien sortit espontàniament en la primera trevista. No "s'engresca" tant com en la primera, ja que disposa de menys temps. Seguim adoptant el rol de preguntar i escoltar i el professor d'explicar	Moltes respostes han estat "ja t' ho havia explicat" ja que en la 1a entrevista ens va avançar moltes coses.
	3a entrevista *9 Abril 1999* *~ 30 minuts*	**Igual anteriors**	En l'escenari només l'entrevistador i l'entrevistat en una hora lliure que coincideix amb el final de la jornada del professor.	**Molta confiança**. M'explica moltes anècdotes i històries personals. Diàleg més informal en base a les preguntes de l'entrevista. Mostra en tot moment el material que acredita el que fa.	Col.laboració molt bona per ocasions futures!!

CAS B	**1a entrevista** *20 gener 1999* *~ 60 minuts*	**Sala de professors** amb dues taules llargues paral.leles plenes de llibres, papers, bolígrafs i als voltants estanteries amb llibres. L'entrevista va ser realitzada en l'extrem d'una de les taules llargues en què l'entrevistat estava assegut com a cap de taula i l'entrevistador en un dels costats.	Presència de **3 professors** més en què l'entrevistat els va explicar de què anava el treball i perquè l'anàvem a entrevistar. Al llarg l'entrevista no va participar ningú més. Cadascú feia la seva feina (corregir treballs, preparar classes i un tercer llegia un llibre).	**Molt bona disponibilitat** a respondre i explicar els aspectes que li proposàvem. També s'ajusta a la demanda de la pregunta però aprofita per encadenar amb altres aspectes. Relació d'ell com a professional del tema, qui fa molts anys que ho fa i té moltes ganes d'explicar el què fa i l'entrevistador com a inexpert.	Força interrupcions dels seus companys i enrenou.... Cada un que entra els explica qui sóc i de què va l' entrevista.
	2a entrevista *25 febrer 1999* *~ 50 minuts*	**Petit despatx** amb una taula i estanteries (despatx on treballa i fa les entrevistes el psicopedagog del centre). Més tranquil.litat i silenci.	A principi de l'entrevista a l'escenari només hi havia **l'entrevistador i l'entrevistat**. Posteriorment va entrar la **logopeda** qui el professor entrevistat confia. Va aprofitar perquè aquesta l'ajudés a confirmar i reafirmar el que estava dient.	Finalment diàleg, en base a les preguntes de les entrevistes, entre l'entrevistador, com a receptor del que li expliquen que passa i què fan, el professor entrevistat qui explica la seva experiència i la logopeda que exposa els motius pels quals ella creu que passa.	Professor confia molt amb la logopeda perquè l' ajudi a millorar la relació amb els estudiants i el rendiment acadèmic d' aquests.
	3a entrevista *25 març 1999* *~45 minuts*	Igual anterior (despatx del psicopedagog)	En l'escenari només l'entrevistador i l'entrevistat.	**Molt bona participació i relació**. Abans de l'entrevista em convida a fer el cafè. Em torna a comentar coses que ja m'havia explicat en les entrevistes anteriors. Espera que des de l'estudi se li doni "receptes" per millorar no únicament l'avaluació sinó la docència a primer d'ESO.	Preocupació per no acabar el temari i per atendre a la diversitat que ho fa segons els seu criteri i en base els resultats acadèmics
Cas C	**1a entrevista** *19 gener 1999* *~ 45 minuts*	**Seminari** de ciències socials amb tres taules paral.leles les quals cada una d'elles és compartida per dos professors. Ens assentem cara a cara a la taula del docent entrevistat.	Presència de **l'entrevistador i l'entrevistat**. Una part de l'entrevista va coincidir amb l'hora d'esbarjo...força soroll als passadissos.	**Molt seriosa i formal**. L'entrevistat espera que se li pregunti i respon exactament a la demanda. Relació d'ell com a professional del tema i l'entrevistador com a inexpert qui recull el que diu el professor.	Ens pregunta abans si s' ha de preparar o portar quelcom. Sistema d'avaluació a base de les "activitats de repàs".
	2a entrevista *3 març 1999* *~ 40 minuts*	Igual 1a entrevista	En l'escenari només l'entrevistador i l'entrevistat . També coincideix 15 minuts de l'entrevista amb l'hora del pati. Força xivarri als passadissos.	Continua essent molt formal i seriosa. No explica res més del que se li pregunta tot i que la disponibilitat en el moment de rebre'ns i contestar és molt bona.	Té tendència a mostrar el material per argumentar les respostes. Força tranquil en la seva manera d'actuar.
	3a entrevista *26 març 1999* *~ 40 minuts*	Igual anteriors	En l'escenari només l'entrevistador i l'entrevistat. En un moment puntual hi ha l'entrada del **cap de departament** de les ciències socials qui ens contesta la pregunta de la normativa del departament.	Segueix essent formal i seriosa i s'adapta exclusivament a les preguntes que se li proposen en relació a l'avaluació. Molt predisposat a lliurar-nos tot tipus de material tot i que prefereix respectar l'anonimat dels estudiants.	La pregunta de la normativa la respon el cap de departament.

ANNEX 9

DOCUMENTS ESCRITS

Documents escrits (programes, proves escrites i registres d'avaluació) lliurats pels professors de la mostra en relació a l'avaluació del procés d'ensenyament – aprenentatge i les anàlisis realitzades.

Índex

Pòrtic **6**

1. El paisatge **8**
El paisatge i la zona, 10. La classificació dels paisatges, 12. Elements i factors dels paisatges naturals, 14. Els grans paisatges naturals de la Terra, 15. Exercici de síntesi, 24. Esquema final, 25.

2. Cultures adaptades al paisatge natural **26**
Què és cultura?, 28. Els elements d'una cultura, 30. Cultures actuals adaptades al paisatge natural: l'espai, 31. Característiques de les societats de bandes, 33. Els boiximans del Kalahari: un exemple de societat de bandes, 35. Existeixen cultures superiors?, 38. Exercici de síntesi, 40. Esquema final, 41.

3. Modificacions del paisatge natural **42**
L'acció de les persones sobre la vegetació, 44. Els efectes de la indústria, 52. Exercici de síntesi, 58. Esquema final, 59.

4. Relleu i paisatges d'Espanya **60**
La península Ibèrica: presentació general, 62. Catalunya dins de la península Ibèrica, 64. El relleu d'Espanya: una escorça plena de contrastos, 66. El clima d'Espanya, 74. Els rius d'Espanya, 84.
Exercici de síntesi, 90. Esquema final, 91.

5. Paisatges naturals i medi ambient a Espanya **92**
Els paisatges espanyols, 94. El paisatge de la Ibèria humida, 96. El paisatge de la Ibèria seca, 102. Els problemes mediambientals del paisatge hispànic, 108.
Exercici de síntesi, 114. Esquema final, 115.

Saber com **116**
Llegir un paisatge, 116

Índex alfabètic **126**

Pòrtic

La geografia és una ciència molt antiga. Estudia fonamentalment les relacions que existeixen entre l'acció de les persones i el medi natural observable a l'escorça de la Terra, i busca explicacions a molts fenòmens que s'observen en el paisatge. Gairebé podríem dir que els paisatges –ja siguin naturals, urbans, agraris, industrials...– constitueixen l'objecte d'estudi dels geògrafs.

En aquest crèdit estudiarem alguns tipus de paisatge, i en especial els paisatges naturals.

I paisatge

Tots tenim una idea del que és un paisatge. En geografia, però, el concepte de paisatge s'ha de definir amb precisió. També cal saber quins són els elements que ens permeten descriure'l i quines són les causes principals que ens expliquen la forma que té.

I cal practicar-ho. Per això analitzarem alguns dels grans paisatges naturals de la Terra i les formes de vida d'alguns pobles que s'hi han adaptat.

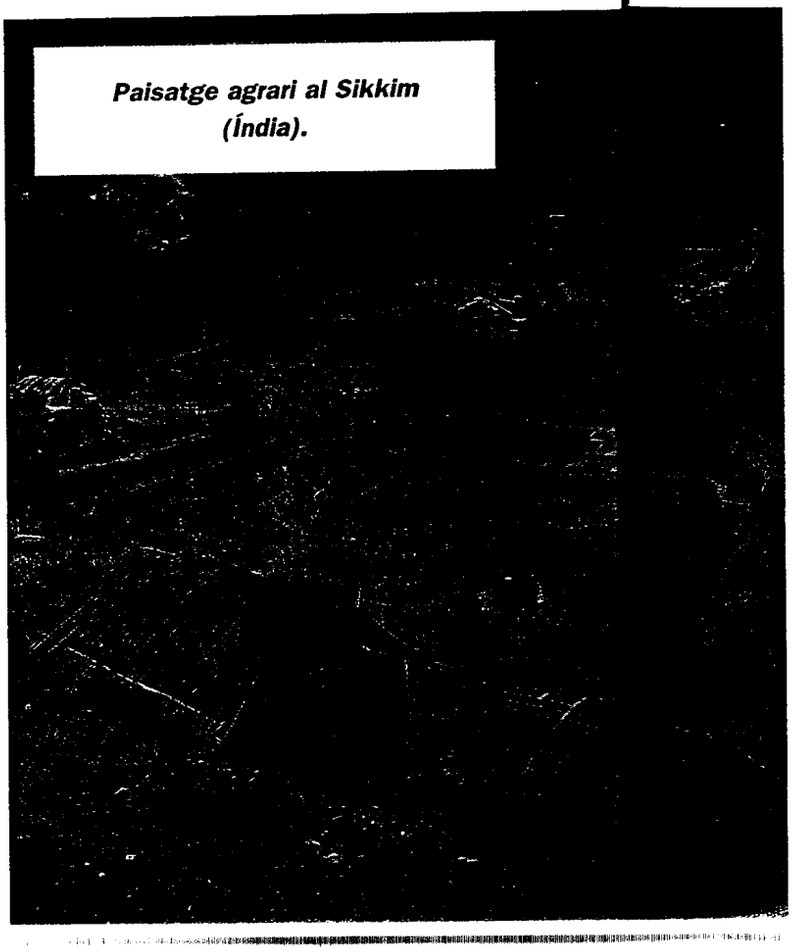
Tot això és el que et proposem d'aprendre a la **unitat 1.**

Cultures adaptades al paisatge natural

Totes les persones neixen iguals en drets i deures. Però poden ser molt diverses, especialment en la seva cultura.

Què volem dir, en realitat, quan parlem de la cultura d'un poble? Com són les cultures dels pobles que s'han adaptat al paisatge natural de manera que en viuen sense malmetre'l?

És el que et proposem a la **unitat 2.**



Paisatge agrari al Sikkim (Índia).

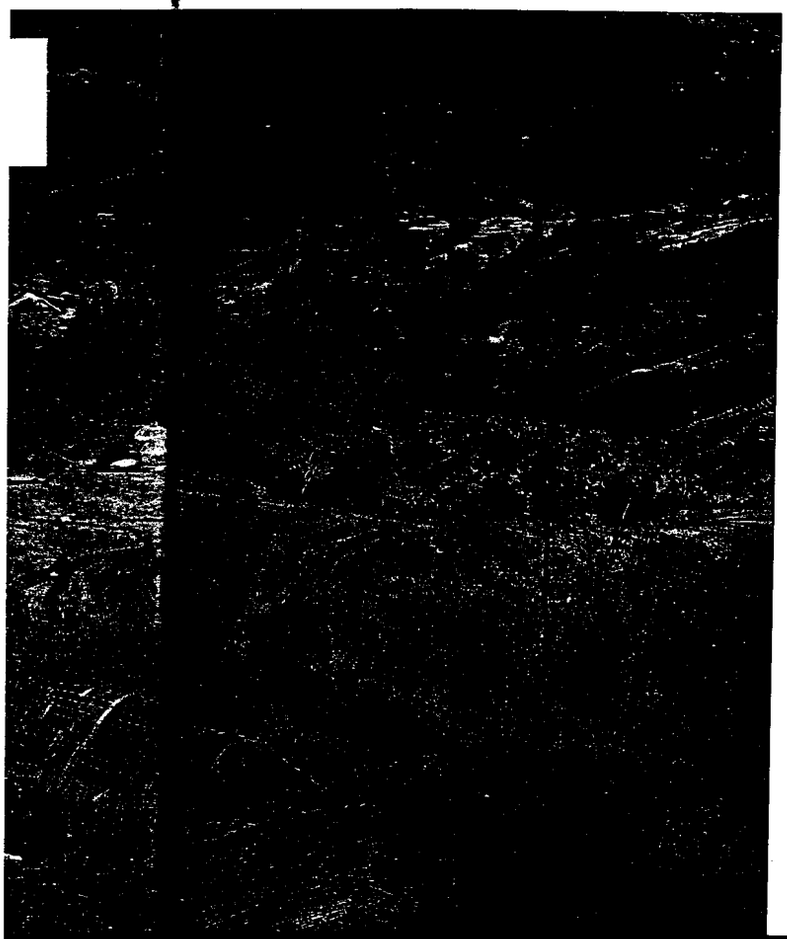
Modificacions del paisatge natural

La majoria de la gent que poblem el planeta hem transformat el paisatge, ja sigui amb l'agricultura o amb les activitats industrials.

Això ha provocat importants modificacions en el paisatge natural. I comencen a plantejar-se alguns problemes que poden resultar molt greus.

Et plantegem l'estudi d'alguns d'aquests problemes mediambientals, de les seves causes i de les seves possibles solucions.

És el que et proposem d'aprendre a la **unitat 3.**



Relleu i paisatges d'Espanya

Un cop analitzats el paisatge natural, els pobles que s'hi adapten i alguns dels seus problemes ecològics més importants, serà bo que anem cap a la península Ibèrica, el lloc on vivim.

Com és el seu medi físic? És a dir, quines formes adopta el seu relleu?, com és el seu clima i com es dibuixen els seus rius? Sabent-ho podrem començar a conèixer millor les causes dels paisatges naturals espanyols.

Tot això ho tractarem a la **unitat 4.**

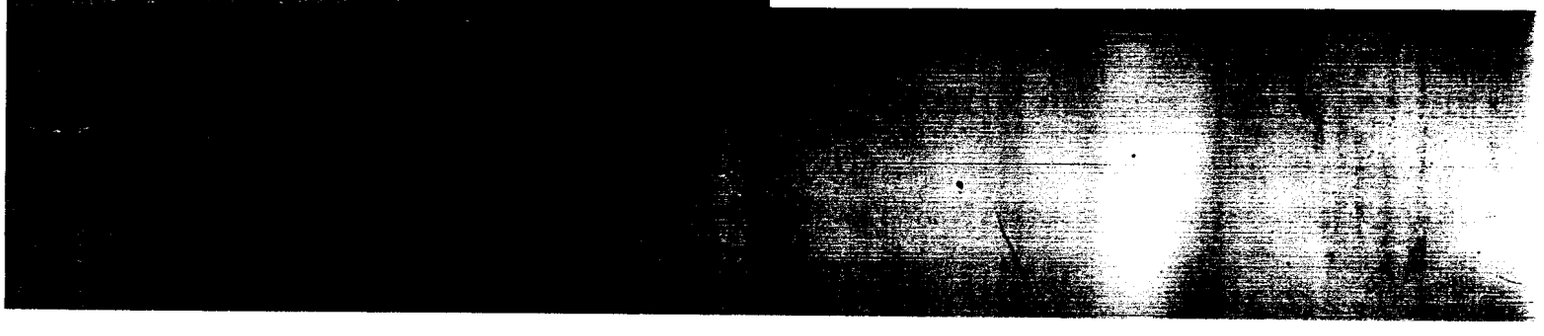
Paisatges naturals i medi ambient a Espanya

I finalment, toca el torn als paisatges naturals espanyols. Els descriurem, n'analitzarem les transformacions i ens introduirem una mica en un dels paisatges humanitzats: el paisatge agrari.

També analitzarem dos problemes mediambientals espanyols: la desertització i la contaminació dels rius.

Tot això és el que et proposem d'aprendre a la **unitat 5.**

A més, a **Saber com** tindràs al teu abast el mètode amb què es poden estudiar tot tipus de paisatges. És a dir: com es descriuen, com s'analitzen i com se n'expliquen les transformacions.



Índex

Professor C

Pòrtic **8**

1. La Terra on vivim **10**
Situar-nos i orientar-nos, 12. Les coordenades geogràfiques, 17. El dia i la nit, 20. Quina hora és?, 21. Les estacions de l'any, 22. El calendari, 24.
Exercici de síntesi, 28. Esquema final, 29.

2. La representació de l'espai .. **30**
La representació de la Terra, 32. Els mapes, 34. Com ho veien els nostres avantpassats?, 38.
Exercici de síntesi, 44. Esquema final, 45.

3. Els oceans i els continents ... **46**
El planeta blau, 48. Els oceans, 50. La riquesa dels oceans, 52. Els continents, 53. L'àmbit de la mar Mediterrània, 74.
Exercici de síntesi, 76. Esquema final, 77.

4. L'escorça de la Terra **78**
La Terra i la seva escorça, 80. La representació del relleu, 81. Les formes del relleu, 82. Les aigües continentals: rius i llacs, 84. L'aigua dolça: un bé escàs, 86. El relleu i la hidrografia dels continents, 88.
Exercici de síntesi, 98. Esquema final, 99.

5. Climes i paisatges **100**
Temps i clima, 102. Els elements del clima, 104. La representació del clima: el climograma, 108. Els factors del clima, 108. Els grans dominis climàtics, 110.
Exercici de síntesi, 116. Esquema final, 117.

Saber com **118**
Elaborar i comentar climogrames, 118.

Índex alfabètic **125**

Pòrtic

La geografia és una ciència que estudia l'espai terrestre i les relacions que les persones hi tenen. És una ciència summament útil, ja que, entre altres coses, ens permet saber on són els llocs i on passen els esdeveniments.

També ens permet situar-nos a l'espai on vivim i orientar-nos.

A més, per mitjà de la geografia ens podem explicar aspectes humans d'interès. Per exemple: per què els paisatges són com són, per què hi ha unes zones més habitades que d'altres, etc.

La Terra on vivim

Com podem situar exactament un lloc sobre la superfície de la Terra? Per què hi ha dies i nits? I estacions? Per què quan a Catalunya són les dotze del migdia a uns altres indrets del món és de nit? Per què canvia l'hora?

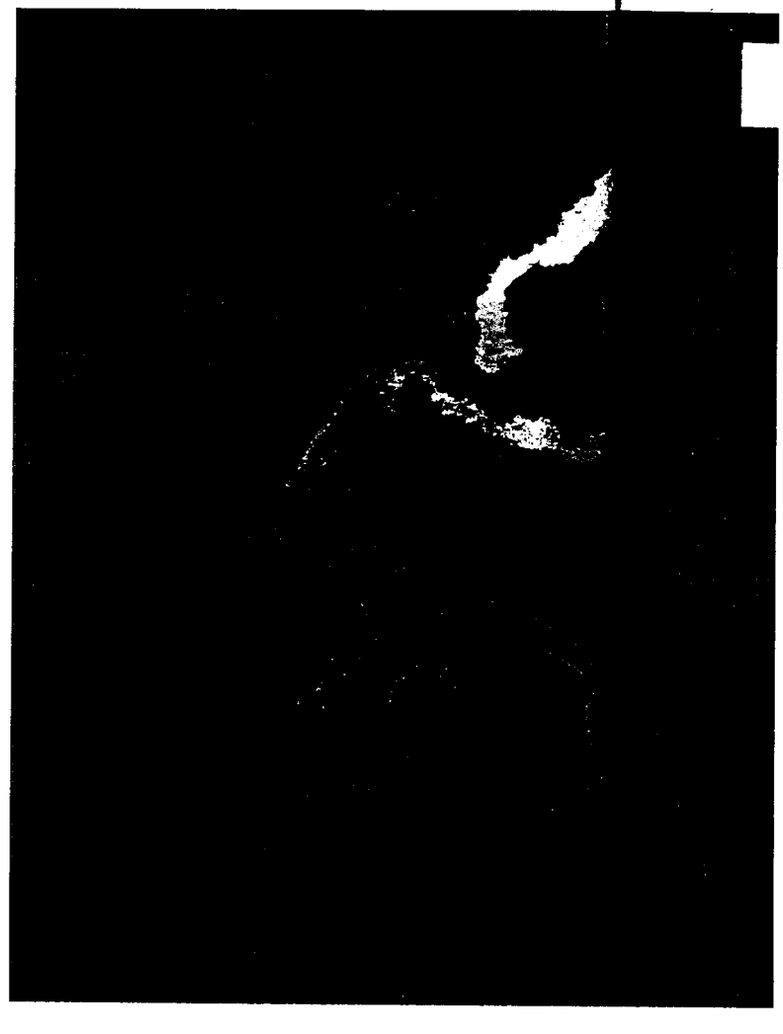
A la **unitat 1** repassarem coses que ja coneixes, com els punts cardinals i l'orientació en general.

A continuació aprendrem el sistema de línies imaginàries que permeten localitzar punts sobre el globus terraqüi i, finalment, parlarem dels moviments de la Terra.

La representació de l'espai

Un dels problemes dels nostres avantpassats va consistir a trobar un sistema (els mapes) per representar la Terra damunt d'un full de paper.

A la **unitat 2** et proposem que aprenguis o repassis algunes coses que ja saps, com ara els tipus de projeccions

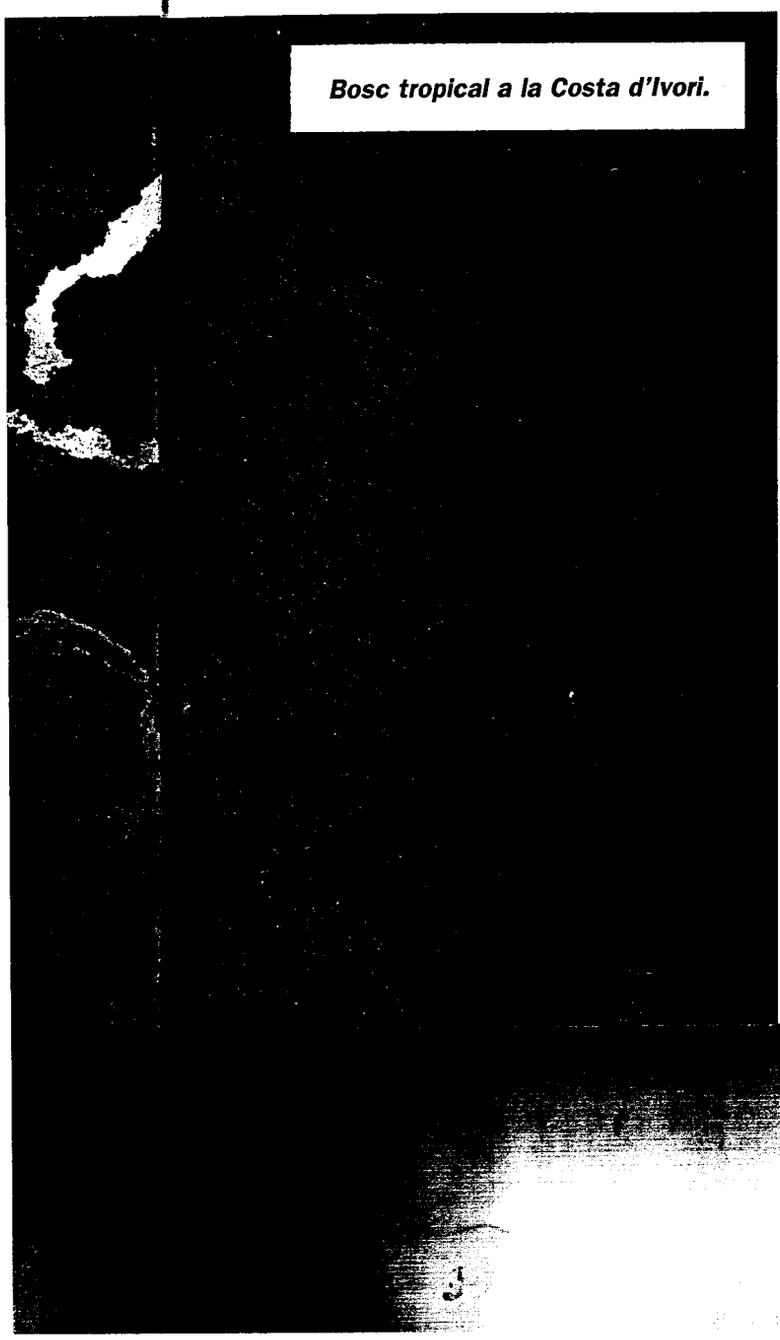


i els problemes que plantegen, l'escala dels mapes i els plànols, els diferents tipus de mapes i com es llegeixen, etc.

Els oceans i els continents

Per situar un lloc determinat en el mapa, hem de tenir una idea bàsica d'on són les grans terres emergides i les grans extensions d'aigua de la Terra.

També intentarem localitzar al damunt del mapa de cada continent els estats i les seves capitals.



Bosc tropical a la Costa d'Ivori.

Quan acabis l'estudi de la **unitat 3** sabràs buscar en un atles un país determinat que no coneguis per referència a altres que ja sabràs on són.

L'escorça de la Terra

Un cop ja sabem situar bé els continents i els oceans al planisferi i al globus terraqüi, a la **unitat 4** aprendrem a analitzar-ne el relleu i la hidrografia.

Practicarem la lectura d'un tipus de mapa temàtic: el mapa físic dels continents. Intentarem localitzar-hi alguns accidents importants que ens serveixin de referència per saber trobar altres llocs quan ens calgui.

També veurem les semblances que hi ha entre els mapes físics i els polítics.

Climes i paisatges

Acabarem aquest crèdit situant al planisferi les àrees climàtiques principals i estudiarem alguns dels seus factors.

Aprendrem a llegir la representació gràfica del clima (el climograma), i establirem relacions entre els climes, el relleu i alguns paisatges naturals.

Durant l'estudi de la **unitat 5** tindràs l'oportunitat d'aprofundir en l'elaboració i el comentari dels climogrames, i podràs practicar-ho a fons quan treballis el capítol **Saber com.**

26 preguntes

CIÈNCIES SOCIALS PRIMER D'ESO —PROFESSOR A—

CRÈDIT : VIURE DE LA TERRA

Subratlla els conceptes que es corresponguin amb el text (els conceptes correctes). Poden ser un o més d'un.

1- Els oficis s'agrupen en tres sectors de producció. Són els següents :

Sector primari, sector agrari, sector comercial, sector secundari, sector terciari.

Opció múltiple resposta inter-

2- L'home té diverses necessitats, tres són les més bàsiques :

Tenir un vehicle per desplaçar-se, resguardar-se, viure en una ciutat, vestir-se, alimentar-se, tenir diners, tenir roba per canviar-se.

3- Per estudiar la història de la humanitat dividim el temps en :

Cinc etapes, dues etapes, tres etapes.

4- A partir de l'aparició de l'agricultura els homes passen a ser :

De nòmades a sedentaris, De pagesos a soldats,

De depredadors a productors

5- A l'etapa depredadora els homes obtenen els aliments :

Caçant, conreant els camps, recol.lectant fruits, criant animals ,

fent funcionar les fàbriques, pescant.

6- A Grècia, Roma i Egipte per treballar el camp utilitzaven la mà d'obra dels :

Homes lliures, esclaus, veïns, soldats.

7- Avui dia trobem molts productes en el mercat com a resultat d'intercanvis. Subratlla els productes que no són propis de la nostra zona :

Blat, tomàquet, arròs, mongetes, patata, poma, plàtan, pebre, vinya, olivera.

8- Quan obtenim el màxim rendiment de la terra parlem de :

Agricultura intensiva, agricultura rica, agricultura poderosa,

agricultura extensiva.

9- Els pagesos que treballen la terra per obtenir productes per la seva família practiquen una agricultura :

De mercat, productiva, de subsistència, comercial

Completa els textos de forma que expressin una idea correcta.

10- L'etapa en què els homes són nòmades i viuen en coves s'anomena :

Etapa.....

11- L'etapa en què l'activitat es centra en el conreu de la terra s'anomena :

Etapa.....

12-L'etapa en què l'activitat es centra en la indústria s'anomena :

Etapa.....

Contesta les preguntes.

13- Com s'anomenen les etapes en què dividim la història de la humanitat?

14-Quins dos canvis importants es van produir en la vida dels homes a partir del control del conreu de la terra ?

15-Anomena productes del camp propis de la zona on vivim nosaltres.

16-Quins problemes pot provocar una alimentació incorrecta ?

17-Quines són les causes de la fam a molts països del món?

Relaciona amb fletxes els conceptes de l'esquerra amb els que correspongui de la dreta.

18- Són treballs que formen part del sector primari de producció .

Sector primari	Pescador Fuster Agricultor Ramader Paleta Miner Pintor Electricista

19- Hi ha dietes que són incorrectes per excés d'aliments i altres per defecte, relaciona aquests tipus de dietes incorrectes amb els problemes que poden ocasionar al nostre organisme.

Excés d'aliments (massa menjar)	obesitat
Defecte d'aliments (poc menjar)	Anorexia Desnutrició Problemes circulatoris

20-En el món hi ha països desenvolupats i països subdesenvolupats, relaciona els dos tipus de països amb el tipus de productes agraris que hi ha a cadascun.

Països desenvolupats	Productes d'arreu del món Productes de luxe
Països subdesenvolupats	Productes poc variats Abundància de productes Pocs aliments

IES BOSC DE LA COMA
CONTROL CIÈNCIES SOCIALS-PRIMER D'ESO

TEMA 2 : ORIENTACIÓ I CARTOGRAFIA

CONCEPTES

21 1-Què és un mapa?
Definir / Explicar

22 2-El sol ens serveix per orientar-nos. Per quin punt cardinal surt el sol?
Anomenar

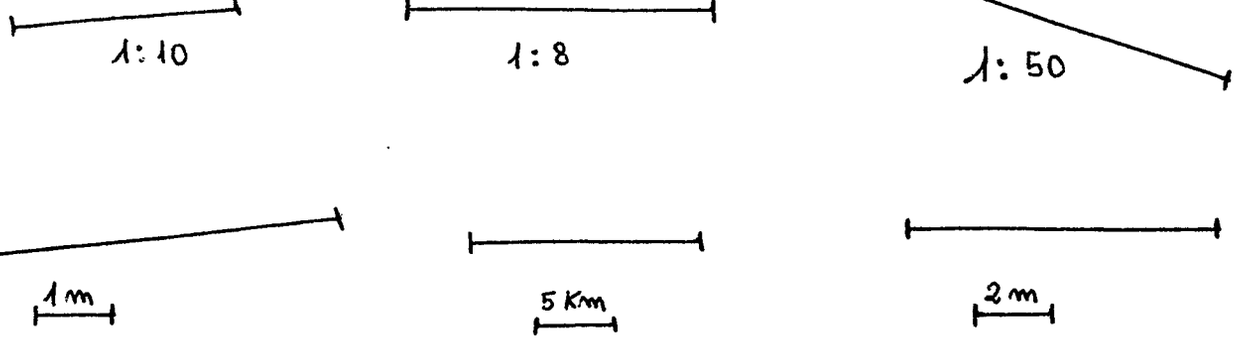
23 3-Què hem de tenir present al fer servir una brúixola perquè la lectura sigui fiable?
Anomenar

24 4-Anomena tres senyals que podem trobar a la natura per orientar-nos.
Anomenar

25 5-Anomena dos tipus d'escala.
Anomenar

26 PROCEDIMENTS

1-Calcula la mida real dels següents objectes : resposta breu.



7'8/8 → 9'7 5 faltes

— PROFESSOR B —

NOMBRE...Unai Rey.....CURSO...1erA

IDIOMA..Catalán..

definir 1) Define qué es una sociedad de bandas assaig resumit

comparar 2) Compara las características culturales de las sociedades de bandas con las de nuestra sociedad y busca las principales diferencias. resumit

aplicar 3) Explica por qué decimos que nuestra sociedad no está adaptada al medio natural. ampli

aplicar 4) Explica a qué se dedican los antropólogos. ampli

5) Pon el número correspondiente en cada una de las siguientes manifestaciones culturales:

1.- Formas de vida 2.- Estructura social 3.-Creencias 4.- Medios de comunicación colectiva

a) Estar en el paro....1 ✓

b) Vivir en casa de los padres..2... ✓ opció múltiple

c) Pensar que existe el Cielo y el Infierno...3. ✓

d) Hablar varios idiomas..4. ✓

e) Ir a comprar al supermercado....1.... ✓

f) Decidir tener hijos sin estar casado..2 ✓

g) Jugar al baloncesto con los amigos...4 ✓

h) Tener una sanción del Consell escolar...2 ✓

i) Bailar en una discoteca...4 ✓

j) Buscar un trabajo para el verano...1...

8

1-F 6) Contesta si las siguientes frases son verdaderas o falsas (se descuentan los errores) opció múltiple

a) Los bosquimanos son un pueblo sedentario....F..... ✓

b) Los bosquimanos viven en grupos de unas 100 personas....F... ✓

c) Los bosquimanos viven en el desierto de Gobi...F... ✓

d) Las mujeres bosquimanas cazan antes y después del parto.F ✓

e) En la zona templada de la Tierra casi no quedan sociedades de bandas....V... ✓

f) Los bosquimanos se llaman a sí mismos chang...F... ✓

g) El jefe de los bosquimanos es el guerrero más fuerte.....F.....

h) La mayoría de los bosquimanos no pasa de los 40 años....F... ✓

i) El publo bosquimano modifica mucho la naturaleza...F... ✓

j) Los bosquimanos comparten toda la comida que consiguen...V.... ✓

1

aplicar 7) Explica en qué época el ser humano no modificaba el paisaje natural, cuándo empezó a modificarlo y cuándo lo modificó mucho. [redacted] Assaig resumit

aplicar 8) Explica por qué no es correcto de cir que hay culturas superiores e inferiores.

Assaig ampli

3'15/6 → 5'25 13 faltes -0'3 → 4'95

NOMBRE Jordi Agustí CURSO 1º ESO B

IDIOMA Català

explicar / elaborar 9

*1) Explica qué diferencia hay entre un paisaje natural y un paisaje humanizado. ¿Qué tipos de paisaje humanizado conoces?. Pon ejemplos de cada uno de ellos. cosa clara

*2) Explica qué diferencias hay entre un paisaje continental y un paisaje mediterráneo. cap 11

Explicar 3 *3) Explica las principales características del paisaje oceánico. resumit

Definir 4 *4) Define las siguientes palabras:

- Paisaje de estepa resumit

El paisatge d'estepa és un paisatge en el qual només s'hi troben molses i arbustos. És on?

- Tundra

Una tundra és una zona polar, en la qual només s'hi troben molses i líquens.

- Paisaje emblemático

Son paisatges immensos amb la mateixa vegetació i clima.

- Movimientos tectónicos

Els moviments tectònics són els moviments de la terra (plaques) que [illegible] d'aquests moviments es serveix les muntanyes i els volcans. Son dos o més plaques que xoquen unes a les altres per sobre.

*3) Responde verdadero o falso (se descuentan las respuestas erróneas)

a) Cuando el bosque mediterráneo se degrada aparece el uadi.....

b) En España hay zonas de clima oceánico.....

c) Las zonas frías de la Tierra están limitadas por los círculos polares.....V.....

d) El hielo no es capaz de erosionar las montañas.....F.....

e) Los bosques típicos de la zona oceánica son de hoja caduca.....V.....

f) Los ríos del clima oceánico son muy regulares.....

g) Figueres forma parte del paisaje urbano.....V.....

h) Los oasis son ríos secos de los desiertos.....X.....

i) El paisaje de estepa tiene grandes masas de árboles.....F.....

j) En las selvas hay muchos árboles porque no llueve excesivamente.....F.....

opció múltiple

*4) Relaciona las siguientes plantas y árboles:

Helechos (falgueres)	Clima continental
Garriga	Clima mediterráneo
Abeto	Clima oceánico
Pino negro	
Haya (faig)	

opció múltiple

14/6 → 21 6ºA | Fay

NOMBRE.....Rubén.....García.....Catalán.....CURSO....1º ESO.....
IDIOMA...Castellano

15
pl/Pel 1) Explica qué diferencias hay entre un paisaje mediterráneo y un paisaje oceánico ampl
16
pl/Anim 2) Explica las principales características del paisaje continental. resumit
13
pl/Pelu 3) Explica qué diferencia hay entre un paisaje natural y un paisaje humanizado. ¿Qué tipos de ampl
paisaje humanizado conoces?. Pon ejemplos de cada uno de ellos.
18
ejm 4) Define las siguientes palabras:

- Tundra resumit

- Garriga

- Sabana la selva

U

- Taiga

19
MF 5) Responde verdadero o falso (se descuentan los errores) opció multiple

a) Los esquimales viven en el Polo Norte....F.....
b) Un uadi es un río por el que baja mucha agua....F.....
c) El paisaje de estepa se da en zonas muy lluviosas....F.....
d) En Australia también se da el clima mediterráneo...V.....
e) Las zonas más cálidas de la Tierra están entre los dos trópicos.....V.....
f) En el clima mediterráneo los ríos bajan con un caudal de agua siempre igual...F.....
g) Los terremotos no intervienen en el modelaje del paisaje.....F.....
h) Figueres forma parte del paisaje natural.....F.....
i) El mar erosiona las costas.....V.....
j) Los árboles crecen bien en la selva porque las temperaturas son suaves y llueve poco.....F.....

20
letras 6) Relaciona los siguientes árboles y plantas con sus paisajes: opció múltiple

Encina	Clima oceánico
Roble	Clima continental
Pino negro	Clima mediterráneo
Garriga	
Haya (faig)	

O

7/1 → 8'75 3 faltes

NOMBRE..... Nanta Cantenys Juanola ..... CURSO 1 E.S.O. B

IDIOMA..Català...

1) Define qué es la antropología cultural. ampli

2) ¿Por qué la mayoría de las sociedades de bandas viven de la recolección?. Explica qué significa la palabra recolección. ampli

3) Si decimos que la mayoría de las sociedades de bandas son igualitarias, ¿qué estamos afirmando?. Explícalo bien. ampli

4) Explica bien por qué decimos que nuestra sociedad no está adaptada al medio natural. ampli

5) Pon el número correspondiente en cada una de las siguientes manifestaciones culturales: opció multiple

1.- Formas de vida 2.- Estructura social 3.- Creencias 4.- Medios de comunicación colectiva

a) Buscar un trabajo para el verano...1.... ✓

b) Decidir tener hijos sin estar casado...2... ✓

c) Pensar que hay otras vidas después de la muerte...3.... ✓

d) Jugar un partido de fútbol con los amigos....4.... ✓

e) Recibir una felicitación del profesor por haber hecho bien un examen....4.... ✓

f) Hablar varios idiomas.....4..... ✓

g) Ir a comprar al supermercado....1..... ✓

h) Hacer un grafitti en la pared...4... ✓

i) El Conselll escolar sanciona a un alumno....2.... ✓

j) Bailar en la fiesta del pueblo...4..... ✓

6) Contesta si las siguientes frases son verdaderas o falsas (se descuentan los errores) opció multiple

a) Los bosquimanos son un pueblo nómada....V..... ✓

b) Los bosquimanos viven en grupos de unas 100 personas....F..... ✓

c) Las mujeres bosquimanas cazan antes y después de tener un parto..F...

d) Los bosquimanos viven unos 40 años de media.....

e) Los bosquimanos viven en el desierto del Sáhara.....

f) En la zona templada de la Tierra quedan muchas sociedades de bandas..F... ✓

g) Las sociedades que más modifican el paisaje son las industriales..V.....

h) Durante mucho tiempo el hombre no ha modificado el paisaje natural.....

i) En las zonas ecuatoriales las sociedades de bandas no van a cazar..V.....

j) Hace más de 500 años que la sociedad es industrial.....

7) Explica dos respuestas culturales diferentes ante una misma necesidad humana. ampli

8) Explica por qué no es correcto decir que hay culturas superiores e inferiores. ampli

62/6 → 7'75 14 fallos -0'4 → 7'35

NOMBRE Jordi Agustí CURSO 1er

IDIOMA Català

29

ampli * 1) Explica qué es el efecto invernadero, por qué causas se produce y cuáles son sus principales consecuencias. ampli

Explic * 2) ¿Cuáles son las principales consecuencias de los incendios forestales?. reshyit

Explic * 3) Explica cuáles son las principales transformaciones del paisaje provocadas por la agricultura. reshyit

Explic * 4) Explica cuáles son las principales consecuencias de la destrucción de la capa de ozono. reshyit

Explic * 5) ¿Cuándo empezó la transformación del paisaje natural?. ¿Por qué motivos?. reshyit

ampli * 6) Define qué es la desertización. ampli

7) Di si las siguientes frases son verdaderas o falsas. (Las respuestas erróneas descuentan 1,F puntos). Se ha de responder dentro del paréntesis.

opcio multiple

a) La lluvia ácida está perjudicando a los bosques de las zonas industrializadas (X)
b) Los aparatos de aire acondicionado ayudan al calentamiento de la Tierra (X)
c) Los rayos ultravioletas llegan a la Tierra por culpa de la lluvia ácida (F) ✓
d) La desproteción del suelo facilita la erosión (V) ✓
e) Los climatólogos son científicos que estudian la evolución del clima (V) ✓
f) Las encinas son árboles que se recuperan bien después de un incendio forestal (—)
g) La ingeniería genética ha creado plantas resistentes a las plagas (V) ✓
h) Los bosques que están en pendiente resisten mejor los incendios forestales (F) ✓
i) Los todo-terreno y las motos de campo no erosionan casi nada el suelo (F) ✓
j) La energía eólica es la producida por la fuerza de las olas del mar (F) ✓
k) El gas natural es un combustible fósil (V) ✓
l) El azufre de los combustible es el culpable de los agujeros de la capa de ozono (F) ✓
ll) Los rayos ultravioletas pueden llegar a destruir los tejados de las casas (F) ✓
m) El agujero de la capa de ozono más importante es el de la zona ártica (F) ✓
n) Las urbanizaciones están perfectamente integradas en el paisaje natural (F) ✓
ñ) La zona mediterránea no ha padecido muchos incendios forestales (F) ✓
o) La contaminación acústica es el ruido de coches, motos, fábricas, etc. (V) ✓
p) Los CFC son los principales culpables de la lluvia ácida (F) ✓
q) La maquinaria agrícola no perjudica la tierra que se ha de cultivar (F) ✓
r) Los incendios forestales son peores en verano porque los bomberos están de vacaciones (F) ✓

43/8 → 5 13 faltas -0,3 → 5

NOMBRE... Mariona Costa Illa ..... CURSO... 1 E.S.O "C"

IDIOMA... CATALÀN....

1) Define qué es la antropología. ampli

2) Explica qué significa que las sociedades de bandas viven de la caza y de la recolección. ampli

3) Qué quiere decir que las sociedades de bandas tienen líderes de prestigio? ampli

4) Explica todas las razones por las que podemos decir que las sociedades de bandas están adaptadas al medio natural. ampli

5) Pon el número correspondiente en cada una de las siguientes manifestaciones culturales:

1.- Formas de vida 2.- Estructura social 3.- Creencias 4.- Medios de comunicación colectiva

a) Dar la mano cuando se conoce a alguien. 2 ✓

b) Trabajar en una fábrica. 1 ✓

c) Reunirse con los amigos en una discoteca. 2 ✓ opción multiple

d) Hablar en catalán. 2 ✓

e) La sentencia de un juez. 2 ✓

f) Una obra de teatro. 3 ✓

g) Una pareja decide casarse. 2 ✓

h) La existencia del Infierno. 3 ✓

i) Saber que algo es pecado. 3 ✓

j) El Consejo escolar expulsa a un alumno del Instituto. 2 ✓

0,3

6) Contesta si las siguientes frases son verdaderas o falsas (se descuentan los errores):

a) Los bosquimanos superan los 60 años de media. V ✓

b) Las mujeres bosquimanas van a cazar y los hombres recolectan. F ✓

c) El desierto del Kalahari está al norte de Africa. F ✓ opción multiple

d) Comer es una necesidad humana con respuestas culturales diferentes. V ✓

e) Los colores de la camiseta de un equipo pertenece a las formas de vida. F ✓

f) Las sociedades que menos modifican el paisaje son las industriales. F ✓

g) Las sociedades de bandas que viven en las zonas tropicales no cazan. F ✓

h) La recolección es la actividad más practicada por las sociedades de bandas. V ✓

i) En la zona templada de la Tierra no quedan sociedades de bandas. F ✓

j) Hace más de 500 años que la sociedad es industrial. F ✓

0

7) Define con tus palabras qué es la cultura. ampli

8) Explica dos repuestas culturales diferentes ante una misma necesidad humana. ampli

- PROFESSOR C -

E.S.O. CRÈDIT COMÚ Nº. 1. GEOGRAFIA UNITAT 2 1r.

NOM I COGNOMS:.....DATA:.....

Contesta cinc de les preguntes següents:

Definir 1.- En un mapa, què és l'escala? → Assolig reshyit

Anomenar Explicar 2.- Quines són les etapes de la història de la humanitat? resposta lliure

3.- Anomena quatre tipus diferents de mapes i digues en què es basa cadascun. Assolig reshyit

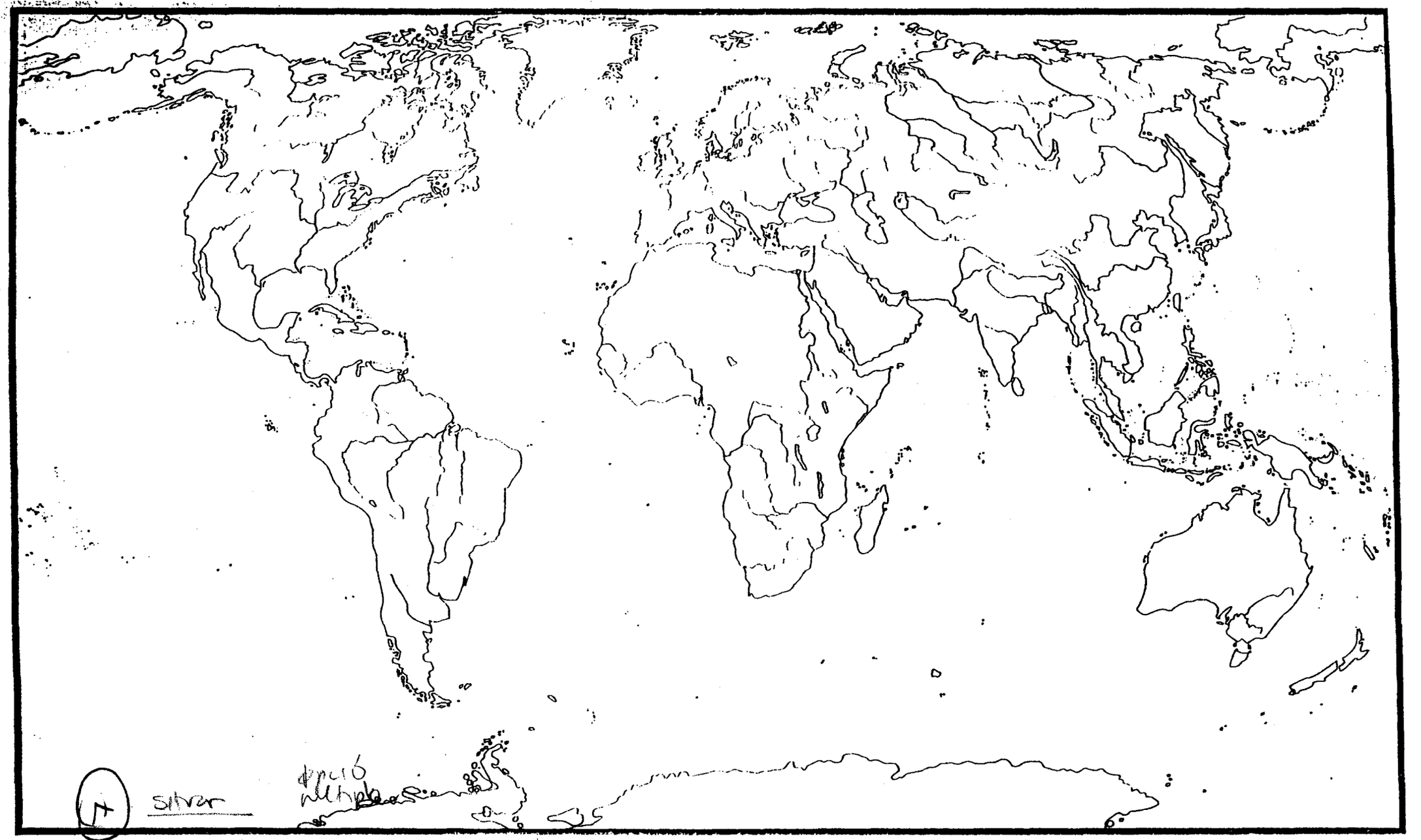
4.- El món conegut pels europeus no ha estat el mateix en les diferents èpoques històriques. Explica-ho. Assolig ampli

Calcular 5.- Entre Cadis i Bilbao hi ha aproximadament 850 Kms. en línia recta. Quina distància hi haurà en centímetres en un mapa a escala 1:6.000.000 ?. Resposta lliure

Calcular 6.- Imagina't que sobre un plànol a escala 1:10.000 la distància entre el teu centre i l'Ajuntament és de 17 cms. Quina és la distància real entre els dos edificis?. resposta lliure

---

14 preguntes



SITUA: Muntanyes de l´Atles. Illa de Madagascar. Cap de Bona Esperança. Serralada Himàlaia. Arxipèlag japonès. Austràlia Golf de Bengala. Golf Pèrsic. Muntanyes Rocalloses. Serralada dels Andes. Terra del Foc. Canal de Panamà. Península de Florida. Península de Jutlàndia (Dinamarca). Illa d´Islàndia. Mar Bàltica. Illa de Sardenya. Península de Bretanya. Pirineus.

E.S.O. CRÈDIT COMÚ Nº1 SOCIALS. UNITAT 3 1r.

Nom i cognoms:.....Data:.....

A.- Escriu la capital corresponent a cada un dels països següents: (8)

B.- En el mapa adjunt, escriu en el lloc corresponent el nom dels països següents: (9)

1.- França:.....	11.- Xina:.....
2.- Itàlia:.....	12.- Japó:.....
3.- Alemanya:.....	13.- Índia:.....
4.- Regne Unit:.....	14.- Canadà:.....
5.- Grècia:.....	15.- Estats Units:.....
6.- Portugal:.....	16.- Brasil:.....
7.- Islàndia:.....	17.- Argentina:.....
8.- Finlàndia:.....	18.- Egipte:.....
9.- Suïssa:.....	19.- Marroc:.....
10.-Noruega:.....	20.- Austràlia:.....

Be'

E.S.O. 1r.

AVALUACIÓ GLOBAL DEL CRÈDIT COMÚ Nº 1. CIÈNCIES SOCIALS

Nom i cognoms:.....Cristian.....Data:.30.11.98.....

Bé (10) **A.- VOCABULARI.-** Defineix (explica clarament i breument) les paraules o expressions següents: 1.- Longitud. 2.- Latitud. 3.- Escala. 4.- Paral.lel. Assaig reduït

(11) **B.-QUESTIONS.**

Arreu 5.- Indica els noms dels moviments de la Terra, la durada i què origina cada un. Assaig reduït

Explicar 6.- (12) Explica com podríem orientar-nos pel Sol. Assaig ampli

Explicar 7.- (13) El món conegut pels europeus no ha estat el mateix en les diferents èpoques històriques. Explica-ho. assaig ampli

C.- PRÀCTICA. opció multiple

situar 8.- (14) En el mapa adjunt situa els noms següents: 1.-Regne Unit. 2.-Japó. 3.-Grècia. 4.-Argentina. 5.-Egipte. 6.-Riu Nil. 7.-Serralada Himàlaia. 8.-Terra del Foc. 9.-Illa de Islàndia. 10.-Golf Pèrsic. 11.-Illa de Sardenya. 12.-Pirineus. 13.-Alps. 14.-Canal de Panamà. 15.-Escandinàvia.

(A)

1) Longitut = es la distancia al meridia 0 1

2) Latitut = es la distancia al equador 1

3) Escala =

4) Paralel = son dues l'ines Imagi que envolt la terra —

(B)

5) Indica els noms dels moviments de la terra i que origen cada un

Translacio = es la que fa 356 dia hi 6h que proboca l'hiberm Tardo perdura

Rotacio = es la que fa 24 horas hi proboca el dia hi la nit 1 ✓

6) Explica com podien orientarnos pel Sol

el sol sort pel l'est al mig dia a l'oest hi es pon l'oest

1

7) El man canegut fels europeus no ha estat al mateix a les diferents
epoques historia explica

hantiga = era cuan les persones no sabien ni loque era el foc

mitjana = lla sabien en sendre el foc hi castruien cases

mucherna = lla hi harria coixes bells hi tenien cases de regals

Cantanperania = era que tenien molt bones cases hi fortes
hi havia maquees hi coixes baus

GRUP 1S1 1er T.

TUTORIA

	NOM I COGNOMS	TEMA 1 · OBJECTIU PROVA	TEMA 2 ·	TEMA 3	TEMA 4 · MAPA CONTINENTS · GRÀFICS BARRES · QUADRICULA · ESCALA · COORD. · ORIENTACIÓ · ESCALA · PERFILS	TEMA 5	15-10-98 · UNITAT 1 · 25-11-98 · UNITAT 2	Treball Rodona	Quadern	Actitud	OBSERVACIONS
1	BENSADA ABDELKADER	I 3	H	I	B •	I		I			I II S ∴
2	CERRIÁN RAUL	S	II 4	I	E N	B		S			S I B S ∵
3	CHAOUI AMAL	I	I	I	B •	I		I			I II S ∴
4	COLL MÈRITXELL	E	N	N	B N	N		B			N N E •
5	DOMÈNECH DANIEL	E	N	N	N E E	E		N			N E E •
6	EL GAMOUCHI FAYZA	S	I 3'2	I	• N	N		S			S I S B •
7	ESPIN CRISTINA	N	B	B	N • N	N		B			B B S B •
8	FLORES JESUS	I 4	B	S	B S N	N		S			S S S S ∴
9	GARROTE MÍRIAM	B	I	S	B N I	N		B			B S B B
10	HIDALGO JUAN	B	I	S	B B	N		S			S S S B •
11	LLAMAS ANA	E	E	E	E N B N	N		N			N E N E •
12	LOZANO CHRISTIAN	E	E	E	N B S N	E		N			N E N E
13	MÁRQUEZ JOSÉ-ANT.	B	B	B	• • • •	N		I			I B I I ∴
14	PAGES JAUME	N	N	N	B • B N B	B		B			B N S B
15	PINEDA JEZABEL	N	E	N	B N E N	E		N			N N E •
16	PLA ENRIC	N	N	N	E B E N	N		N			N N N B
17	PLANAGUMÀ SERGI	N	N	N	E N N N	E		B			N N N N
18	PLATERO DANIEL	B	B	B	E N G •	E		N			B B N B
19	PRUJÀ TÀNIA	E	N	N	E N E N	E		N			N N N E
20	PUIG MERITXELL	N	N	N	E E B N	E		N			N N N E
21	RIVERA VANESA	I 3	I 0	I	N S • B B •	I		S			I I I B
22	SÁNCHEZ FCO. JAVIER	I	I	I	B E N	B		B			S I S S N
23	SÁNCHEZ MIGUEL-A.	N	I 4'2	S	N B N N	E		B			B S N B
24	VEGAS MARTA	S	S	S	E N B B N N	I 4'2		H			B S B N
25	VELASCO Mª JOSÉ	S	I 4'2	I	B • • I •	S		S			I 5 I S =
26					N S						
27											
28											5I
29											
30											
31											
32											
33											
34											
35											
36											
37											
38											
39											
40											

① NOTA PROVA ESCRITA 1

② NOTA presentació 2

③ NOTA prova escrita 3

④ EXERCICIS GLIBRETA

⑤ NOTA TEMA 4

⑥ NOTA TEMA 5

⑦ PREGUNTES A CLASSE

⑧ NOTA treball record

⑨ DEURES

⑩ ACTITUD

LAURDES PUJOLS

IES LA CANYADA

1r ESO · C. SOCIALS

7 CRÈDITS – 7 TRIMESTRES

1C 2on trimestre

	TEM FAL NOT	TEM FAL NOT	TEM FAL NOT	FET FT NO	TRO NO NO
JOSÉ MANUEL AGUILAR	TR T+ – NT T- T+ T- 4 1 24 2 7 TR T-	5 1 17 44 T+ NT	25 19 2 T- TR	68 20 58	8 7 = S
DAVID BARROSO					
ASSUNTA BENTAYEB					
SERGIO CANTISANO	T- 0 8 2 0 8 – NT	11 11 1 T+ NT+	13 6 13 T+ NT –		15 I
JOSÉ CARMONA	NT T+ NT T+ TR T+ T- 7 5 5 7 5 TR T+	9 3 9 T+ T+ TR	8 1 2 8 1 NT TR EVB	6 2 6	7 6 5 + Ex
MARC CASTRO	NT – – NT NT – T+ 3 5 18 2 7 – NT NT –	2 4 2 T+ NT	T- 0 6 19 0 NT – –	3 1 5 3 1	1 9 I
SERENA COBOS	NT T+ T+ T+ T- NT	T- NT-	18 10 18 T+ TR	12 5 4 12 5	1 5 I
MARIONA COSTA	T- – NT NT TR T+ T- 4 14 3 6 TR EVB	5 3 13 5 NT T+	TR 4 13 26 2 7 T+ NT EVB	38 24 24	3 4 + S
RAFAEL FERNÁNDEZ	T- – – T+ T- T- T- 7 5 5 21 6 15 NT NT	0 7 5 16 5 15 NT	69 30 49 TR NT	0 – 0	4 – I
~~CARLOS FERNÁNDEZ~~					
RUBÉN GARCÍA	NT – NT T- NT T- – 2 3 6 2 3 NT NT NT	3 4 15 2 9 T+ –	NT 36 18 28 NT	2 7 2	2 5 I
SERGIO GARCÍA	NT – – NT NT T- – 2 34 0 NT – NT	12 5 15 0 7 5 T- NT	T+ 18 19 0 9 T+ – –	2 5 8 45	1 I
NURIA GIRÓ	T- NT TR T+ TR NT T+ 5 5 3 5 5 NT T+ EVB	5 6 3 5 6 T+ T+	T- 5 5 5 T- TR – EVB	64 26 4	5 6 + B?
LIDIA GIRONELLA	NT T+ TR TR T+ 6 5 4 6 5 T- T+	5 3 2 5 3 T+ T+	NT 5 8 14 5 4 T- T+ EVB	63 7 63	5 8 + B?N
ANEIA GONZÁLEZ					
JOSÉ GUTIÉRREZ	TR T- NT T+ TR T+ – 2 2 5 7 2 2 5 TR	3 10 3 T+ T+	NT 2 8 9 2 8 T- TR –	2 2 5 6 2 2 5	2 5 I
MONTSERRAT LÓPEZ	NT T+ TR T+ T- T+ T- 3 4 10 3 4	5 9 5 5 9 T+ T+	NT 2 9 7 2 9 TR	2 5 21 14	3 4 + S
M CARMEN MARÍN					
IVANAY PÉREZ	NT T+ T+ T+ T+ T+ T+ 1 6 13 13 NT NT	0 5 13 0 2 T- T+	NT 1 6 9 1 2 T+ –	3 1 10 3 1	1 I
PAOLINA QUER	NT T+ T+ TR T- T+ 1 4 1 1 4 NT	0 6 0 0 6 T+ –	NT 0 4 6 0 4 T+	1 6 11 15	0 9 I
ESTHER RODRÍGUEZ	TR T+ NT TR NT T+ 3 4 2 3 4 NT NT	2 2 2 11 T+	NT 4 3 4 NT EVB	5 1 3 5 1	3 6 + S
ROBERT ROJAS	TR T- NT TR T- T+ 1 1 7 0 3 NT NT –	1 25 0 T+ T+	NT 0 9 4 0 9 NT	2 1 6 2 1	0 8 I
LEÓNARDO SÁNCHEZ	NT T- NT NT T- NT	3 3 14 2 9 NT	3 1 12 2 9 –	1 6 6 1 6	2 4 I
DAVID SERRANO	NT NT T- T- T+ T+ 1 5 9 15 NT T-	17 5 4 17 5 T+ T+	NT 24 21 13 T- –	1 1 1	1 5 I
NATALIA SOLER					
RAQUEL TIRADO	TR T- T- T+ T- – 44 20 54 NT T+	5 6 2 4 6 T- T+	NT 5 6 21 45 NT – – EVB 2 9 2		4 1 + S
JESÚS PÉREZ PÉREZ	NT NT T+	3 16 24			24 I
YOUSSOUFOU BAGARI	0 3 - 0 3	1 - 1	0 - 0	0 5 - 0 5	0 4 I
IBRAHIM CHAIB KAS					

Aprobem a dos

3690

P

(REPETIDO)

1A CRE. 2on trimestre

									TEMA 1	FALTAS	NOTA FINAL						TEMA 2	FALTAS	NOTA FINAL				TEMA 3	FALTAS	NOTA FINAL				TEMA 4	FALTAS	NOTA FINAL		PROMEDIO	NOTAS CLASE	NOTA FINAL	
ALFARO	T+	T+	TR	TR	T+	TR	T-		6'4	3	6'4	TR	TR	T-	T+	TR	8'5	6	8'5	T+	NT	6'8	16	5'9		7'6	5	1'6		7'1	+	Ex			
LA ALMENDARA	NT	T-	NT	NT	NT	TR	NT		2	6	2						2'3	11	2'2	T+	NT	4'6	37	1'9	T+	3	16	2'4		2'1		I			
D Mª ALMENDROS	NT	—	T-	T+					1'1	19	1	T+	-	NT	T+					T+		1'6	26	0	T-	2'1	15	1'6		0'6		I			
JE ALMENDROS	NT	T-	NT						3	24	1'6	T+																								
Mª MADUÑAR	NT	T+	NT						1'8	1	1'8	T+	UT	T-	T-	NT	2'9	4	2'4	T+	TR	2'2	18	1'4		1	5	1		1'7		I			
I CONTO	NT	T+	NT	T+	T+	TR	TR		6'4	2	6'4	TR	T+	T+	T+	NT	7	4	7	T+	T-	6	3	6	—	8'25	6	8'25		6'9	+	NA			
ÑOR CAPEL	T+	T-	T+	T-	T+	T-	T-	EVB	4'1	16	3'5	NT	T-	NT	T+		4	11	3'1	TR	TR	2'1	16	1'5		4'8	17	3'9		3'2	=	I			
DO CARBALLO	—	T+							1'1	7	1'1	T+	T-	T+	T+		1'1	10	1'1	T+	T-	1'1	10	1'1		0'3	1	0'3		0'9		I			
LA CEBRIÀ	T+	T+	TR	TR	NT	TR	T+	EVB	6	11	5'9	NT	T-	TR	-		6'7	16	6'1	T+	T+	5'2	33	2'9		6'3	17	5'6		5'1	+	B			
O DERMANA	T+								2'25	-	2'25	T-	NT	T+			0'6	0	0'6	T+		0'2	-	0'2	T+	0'25	-	0'25		0'8		I			
ER FLORES	T+	NT	NT	TR	T-	T-	EVR		3'3	17	2'6	NT	TR	T+	NT		2'75	9	2'75	NT		1'2	20	0'2	NT	0'3	3	0'3		1'4		I			
IO GRANOLLERS	NT	NT	TR	T+	NT	NT	T+		2'25	1	2'25	NT	NT	T+	T-	NT	4'5	3	4'5	-					T+	3	0	3		2'4	=	I			
O JOSÉ HERRERA	T+	NT	T-	T+	TR	T+	T+		3'5	16	2'9	TR	NT	-	T+	NT	7'6	6	7'6	TR	TR	4'6	20	3'6	EVB	8'3	27	6'6		5'1	+	B			
R LÓPEZ MARÍN	NT	NT	NT	NT	T-				1'3	4	1'3	NT	NT	UT	NT		1'4	5	1'4	NT		2'1	10	2'1	NT	1'5	3	1'5		1'5		I			
O MARÍN	T-	T-	TR	NT	TR	T-	T-		1'8	8	1'8	T+	NT	T-	TR		4'6	4	4'6	EVB	NT	1'4	12	1'2		3'5	16	2'1		2'6		I			
SCA MORENO	T+	NT	T+														2'9	7	2'9	NT		1'2	9	1'2		0'3	E	0'3		1'1		I			
NTICA PÉREZ	NT	NT	NT	NT	T-				1'1	0	1'1	—	NT	NT	NT		0'75	1	0'75	NT	NT	0'9	2	0'9		0'9	4	0'9		0'9		I			
TINO PLANELLS	NT	—	T-	TR	NT	T+			4'4	14	4	TR	T+	T-	NT		4'8	36	2'2	-	NT	3'9	45	0'4		6'4	30	4'4		2'75		I			
NDRO RODRÍGUEZ	TR	T+	NT						4'4	6	4'4	T+	NT	T+	T+		5'5	5	5'5	NT	NT	2'7	9	2'7	EVB	6'5	31	3'8		4'1		S			
EIA ROIG	T+	T+	T+	T+	T+	T+	EVB		9'9	3	5'9	TR	T-	T+	NT		9'75	5	9'75	TR	NT	6'6	4	6'6	EVB	8'5	2	8'5		8'6	+	Ex			
S ROMERO	T+	T-	T+	TR	T+	NT			5'3	1	5'3	T+	TH	T+	TR	T+	NT	7'5	8	7'5	T+	T+	6'8	5	6'8	TR	8'6	1	8'6		7	+	Ex			
LA ROMERO	NT	—	—	NT	T-	TR			4'4	1	4'4	NT	TR	—	—		6'5	3	6'5	EVB	NT	4'9	7	4'9		5'5	1	5'5		5'3	+	B			
ER SÁNCHEZ	NT	NT	T+	NT	NT	T-			1'8	23	0'5	T+	—	T-	TNT		2'15	38	0	TR	NT	0'7	12	0		0'3	8	0'3		0'2		I			
ER SERRANO	T+	NT	T+	T+					4'5	23	3'2	T+	TR	T+	TR		6	35	3'5	T+	NT	3'8	36	1'2		5	28	3'2		2'7		I			
C SERVAT																																				
A TERRADAS	T+	T+	T-	EVB					2'3	17	1'6	NT	TR				2'5	9	2'5	TR		1'8	25	0'3	T+	1	18	0'7		1'2		I			
S TOCABENS	T+	-	NT	NT	T+	NT	EVB		5'5	0	5'5	T-	T+	T+	-	EVB	5'9	3	5'9	TR	TR	2'8	3	2'8	EVB	5'25	4	5'25		4'8		B			
												Toebull sintes																								
ATHAN RAMÍREZ	T-	T-							3'75	4	3'75						2'1	5	2'1			1'1	X	1'1						1'7		I			

Dames (recuperats a classe)

↓ NOTA tema 1 → Faltes

↓ promig tema 1:

Aprovats de 27

33'3%

18 I

1B 2on trimestre

		TEI FP NO								
JORDI AGUSTÍ	T+ T- TR TR T+ EVB T+	5'25 13 4'95	TR TR T+ -	7 5 7	T+ TR EVB	7'75 14 7'35	TR T- EVR	7'4 21 6'3	6'4	+ N
SANDRA BRUNET	T+ T+ TR NT T+ TR EVB	2'4 11 2'3	NT T- EVR	3'25 10 3'25	T+ EVB	3'4 22 2'2	T+ T+ - - EVR	1'8 5 1'2	2'3	+ S
MARC CABAÑÓ	T+ NT TR T+ T- T-	3'5 17 2'8	T- T-		& T-	0'9 15 0'4	NT NT	0'8 7 0'8	1	I
MARTA CANTENYS	T+ TR T- T+ T+ TR T+	8 9 8	TR T+ T-	8'75 3 8'75	T+ NT	8 14 7'6	T+ T+ TR	7'5 16 6'9	7'8	+ Ex
ESTEFANÍA CANTERO	T+ T- T+ T+ T- NT	3 6 3	TR T-	2'8 26 1'2	T+ NT	0'5 4 0'5	[illegible]	0'75 2 0'75	1'3	I
SONIA CARBONELL	NT TR TR T+ T+ EVB T+	2'25 2 2'25	T- T- T+ EVR	7 3 7	T+ NT EVB	3'9 3 3'9	T+ NT [illegible] TR EVI	3'6 4 3'6	4'1	+ S
JUAN CORTÉS	T+ T+ T- NT T+ -	2'25 13 1'95	NT NT	2'1 7 2'1	T- NT	0'9 4 0'9	NT NT	1'3 12 1'1	1'5	I
PATRICIA DEL_CAMPO	T- - NT T+ T+ TR	3'25 9 3'25	NT T-	6'5 21 5'4	TR NT - -	5'6 14 5'2	NT NT NT -	2'9 20 1'9	3'9	= I
JESSICA FERNÁNDEZ	NT NT NT T- NT T-	2'4 7 2'4	TR	2'1 7 2'1		0'55 10 0'55	NT NT		1'6	I
EDUARD HERNÁNDEZ	T- T+ T+ T+ T+ T+ T-	6'75 10 6'75	T+ T-	7'9 7 7'9	TR T+ EVB	5'8 17 5'1	T+ T+ T+ - EVR	2'9 18 2'1	6'9	+ Ex
EVA IGLESIAS	NT - - NT T+ T- -	6'1 24 4'4	T+ NT -	7'75 5 7'75	TR NT	6'75 14 6'35	T+ NT	5'1 9 5'1	5'9	+ B
MARTA LLAMAS	NT T+ NT T+ T+ NT	2'25 4 2'25	T- -	2'75 8 2'45	NT NT EVB -	0'3 1 0'3	- NT NT -	2'8 14 2'4	1'9	I
CRISTINA MARÍN	NT T- TR T+ - NT NT	1'25 0 1'25	T- TR -	2'1 1 2'1	T+ T+ - EVR	1'9 6 1'9	NT NT NT - EVR	3 16 2'4	1'9	I
JORDI MÁRQUEZ	NT T- T- T+ T- T- T+	2'1 9 2'1	NT NT	1 6 1	NT NT	0 11 0	NT T+ NT -	1'75 25 0'25	0'8	I
MIRIAM MARTÍNEZ	T+ TR T- T+ TR T+ NT	0'4 4 0'4	T+ TR -	3'7 7 3'2	NT T-	2'75 12 2'5	TR NT TR -	0'3 6 0'3	1'7	I
FRANCESC MATEO	NT - T- T+ TR TR	4 15 3'5	T- T+	5'6 10 5'6	T+ EVI	4'75 7 4'75	NT NT TR EVR	3'4 18 2'6	4'1	+ S
TANIA MEDINILLA	TR - T- NT T+ TR T-	1'6 4 1'6	T- T-	4'5 10 4'5	T+ TR EVB	2'8 16 2'2	NT NT T+ -	3'6 25 2'1	2'6	I
NOEMÍ PELAEZ	NT NT NT NT T- NT NT	1 16 0'4	T-	0'2 6 0'2	NT NT	0 7 0	NT NT	2 13 1'7	0'7	I
HANALKA PITRIK	TR T+ T- NT	2'9 22 1'1	T-	5'8 27 4'1	T- T+	3'5 20 2'5		1'3 - 1'3	2'5	I
TANIA ROMERO	T+ T- TR T+ T+ EVB NT	7 1 7	TR T+	9'1 6 9'1	T+ T+	6 4 6	TR TR	8'8 14 8'4	7'6	+ Ex
ROCÍO SÁNCHEZ	NT - - TR NT T- T-	3 15 2'5	NT	1'75 4 1'75	-	0 6 0	T- -	2'4 14 2	1'5	I
LLUÍS SOLER	T- NT T+ NT T- T-	1'1 3 1'1	NT	6'1 20 5'1	TR T+	0'8 6 0'3	NT	1 10 1	2	I
JOAQUIM TORRES	TR NT - T-	2'5 4 2'5	NT -	0'45 0 0'45	NT -	1'6 0'3 0	NT	0'7 0 0'7	0'9	I
MELCHOR VEGA	T+		1	0'8 27 0	NT T-	1'4 18 0'6	1	2 12 1'8	0'6	I
ELISABET VERGÉS			NT							
SEBASTIÀ PARRA	TR NT NT T- T+ TR	3'5 3 3'5	T-	5'9 5 5'9	T+	2'5 1 2'5	NT T+ [illegible] -	3'8 8 3'8	3'9	= I

Aprueban 7 de 25

28%

7.

ANÀLISI DEL MATERIAL ESCRIT.

A) PROGRAMES

Índex del llibre utilitzat per el cas A.

Què hi figura:	
1- 5 temes generals diferents.	1- La població.
	2- Població i territori
	3- Població i emigració.
	4- Immigració
	5- El clima.
2- Al final de cada tema	1- Exercicis
	2- Resum final.
3- Altres apartats generals que hi consten:	1- Exercicis complementaris.

Índex del llibre utilitzat per el cas B.

Què hi figura:	
1- 5 temes generals diferents.	1- El paisatge.
	2- Cultures adaptades al paisatge natural.
	3- Modificacions del paisatge natural.
	4- Relleu i paisatges d'Espanya.
	5- Paisatges naturals i medi ambient a Espanya.
2- Al final de cada tema	1- Exercici de síntesi
	2- Esquema final.
3- Altres apartats generals que hi consten:	1- Saber com (Llegir un paisatge).
	2- índex alfabètic.

Índex del llibre utilitzat per el cas C.

Què hi figura:	
1- 5 temes generals diferents.	1- La Terra on vivim.
	2- La representació de l'espai.
	3- Els oceans i els continents
	4- L'escorça de la Terra
	5- Climes i paisatges.
2- Al final de cada tema	1- Exercici de síntesi
	2- Esquema final.
3- Altres apartats generals que hi consten:	1- Saber com (Eelaborar i comentar climogrames)
	2- índex alfabètic.

B) PROVES ESCRITES.

Matrius descriptives de les proves escrites.

1) Professor A.

Anàlisi de les demandes de les preguntes que proposa el professor A.

Demanda	Nombre	Números de la pregunta	Exemples	Total
Definir	1	21	- Què és un mapa?	**Anàlisi feta en relació a 26 preguntes corresponent a 1 prova escrita.**
Reconèixer	9	1-2-3-4-5-6-7-8-9	-Subratlla els conceptes que corresponguin amb el text.	
Aplicar	10	10-11-12-13-14-15-22-23-24-25	- L'etapa en què els homes són nòmades i viuen en coves s'anomena:____ - Com s'anomenen les etapes en què dividim la història de la humanitat?	
Explicar	2	16-17	-Quins problemes pot provocar una alimentació incorrecta? -Quines són les causes de fam a molts països del món?	
Relacionar	3	18-19-20	-Relaciona amb fletxes els conceptes de l'esquerra amb els que correspongui de la dreta.	
Calcular	1	26	-Calcula la mida real dels següents objectes.	

Anàlisi de les tipologies de pregunta que proposa el professor A.

Tipologia de pregunta			
Tipologia	**Nombre**	**Números de la pregunta.**	**Exemples**
Assaig ampli	**0**		
Assaig restringit	**6**	**13-14-15-16-17-21-**	-Anomena productes del camp propis de la zona on vivim nosaltres. -Quins problemes pot provocar una alimentació incorrecta?
Resposta breu	**8**	**10-11-12-22-23-24-25-26**	- L'etapa en què els homes són nòmades i viuen en coves s'anomena:____ - Com s'anomenen les etapes en què dividim la història de la humanitat?
Opció múltiple	**12**	**1-2-3-4-5-6-7-8-9-18-19-20**	-Subratlla els conceptes que corresponguin amb el text.
TOTAL	**26**		

2) Professor B.

Anàlisi de les demandes de les preguntes que proposa el professor B.

Demandes	Nombre	Número de pregunta	Exemples	Total
Explicar	19	3-4-7-8-11-16-22-23-24-28-29-30-31-32-33-37-38-39-43	-Explica qué es el efecto invernadero, por qué causas se produce y cuales son sus principales consecuencias. - Explica les principales característiques del paisaje continental. -Explica **bién** por qué decimos que nuestra sociedad no está adaptada al medio natural. -Explica en qué época el ser humano no modificaba el paisaje natural, cuando empezó a modificarlo y cuando lo modificó mucho. **Pon fechas siempre que las sepas.**	**Anàlisi feta en relació a 43 preguntes corresponents a 6 proves escrites dels diferents grups.**
Definir	7	1-12-18-21-34-36-42-	-Define que es antropología cultural. -Define que es la desertización. -**Define con tus palabras** que es cultura. -Define las siguientes palabras: tundra: garriga....	
Respondre (Assenyalar)	6	6-13-19-26-35-41	-Responde verdadero o falso (se descuentan los errores). -Di si las siguientes frases son verdaderas o falsas (las respuestas erroneas descuentan puntos). Se ha de responder dentro del paréntesis.	
Explicar (Comparar)	5	9-10-15-17-27	-Explica qué diferencias hay entre un paisaje mediterráneo y un paisaje oceánico. -Explica dos respuestas culturales diferentes ante una misma necesidad humana.	
Comparar	1		- Compara las características culturales de las sociedades de bandas con las de nuestra sociedad y busca las principales diferencias.	
Relacionar (Assenyalar)	5	5-14-20-25-40.	-Pon el número correspondiente en cada una de las manifestaciones culturales. Relaciona (con flechas) los siguientes árboles y plantas con sus paisajes.	

Anàlisi de les tipologies de pregunta que proposa el professor B.

Tipologia de pregunta			
Tipologia	**Nombre total de preguntes**	**Número de la pregunta**	**Exemples**
Assaig ampli	**0**		
Assaig restringit	**32**	1-2- 3-4-7-8-9-10-11-12-15-16-17-18-21-22-23-24-27-28- 29-30- 31-32-33-34-36-37-38-39-42-43.	-Define que es una sociedad de bandas. -Explica qué diferencias hay entre un paisaje mediterráneo y un paisaje oceánico. -Define que es antropología cultural.
Resposta breu	**0**		
Opció múltiple	**11**	5-6-13-14-19-20-25-26-35-40-41	-Pon el número correspondiente en cada una de las manifestaciones culturales. -Relaciona (con flechas) los siguientes árboles y plantas con sus paisajes.
TOTAL	**43**		

3) Professor C.

Anàlisi de les demandes de les preguntes que proposa el professor C.

Demanda	Nombre	Número de la pregunta	Exemple	Total
Explica	3	4-12-13	El món conegut pels europeus no ha estat el mateix en les diferents èpoques històriques. Explica-ho.	**Anàlisi feta en relació a 14 preguntes corresponent a 3 proves escrites.**
Defineix	2	1-10	-En un mapa. Què es l'escala? Defineix les paraules o expressions següents:	
Anomena / Escriu	4	2-3-8-11	-Anomena 4 tipus diferents de mapes i digues en què es basa cadascún. -Escriu la capital corresponent a cada un dels països següents.	
Calcula	2	5-6	-Entre Cadiz i Bilbao hi ha aproximadament 850 km. En línia recta. Quina distància hi haurà en centímetres en un mapa a escala 1:6.000.000?	
Situa / Assenyala	3	7-9-14	-Situa en el mapa: muntanyes de l'atles, Illa de Madagascar.....	

Anàlisi de les tipologies de pregunta que proposa el professor C.

Tipologia de pregunta			
Tipologia	**Nombre**	**Números de la pregunta.**	**Exemples**
Assaig ampli	**0**		
Assaig restringit	7	1-3-4-10-11-12-13	Indica els noms dels moviments de la terra, la durada i què origina cada un. -Explica com podríem orientar-nos pel sol.
Resposta breu	4	2-5-6-8	-Quines són les etapes de la història de la humanitat? -Entre Cadiz i Bilbao hi ha aproximadament 850 km. En línia recta. Quina distància hi haurà en centímetres en un mapa a escala 1:6.000.000?
Opció múltiple	3	7-9-14	-En el mapa adjunt escriu en el lloc corresponent el nom dels països següents: -En el mapa adjunt situa els noms següents.
TOTAL	**14**		

3) REGISTRES D'AVALUACIÓ.

Anàlisi textual dels Registres d'avaluació:

S'han extret les unitats de registres considerades com a factors que cada un dels professors anota de manera explícita en el seu quadern. Amb aquesta anàlisi pretenem observar què és el que enregistra el professor, com ho enregistra i com utilitza aquesta informació en el moment d'haver d'atorgar una qualificació final. Així mateix, aquesta anàlisi també ens ha de servir per contrastar amb la informació procedent de les entrevistes als docents i als estudiants.

Matriu de casos ordenats en relació els registres d'avaluació.

Casos	Què figura que avalua	Com ho fa per recollir la informació (completem la informació mitjançant les entrevistes)	Com ho avalua
Cas A	1- Cada un dels temes.	(5 temes= 5 proves escrites).	Qualificació (I-S-B-N-E) amb fletxes (↑↓) i en el cas de Insuficient hi posa la puntuació exacta amb números)
	2- Deures	Cada dia pregunta a classe les solucions dels deures. Té en compte que al llarg del crèdit tothom hagi respós el mateix nombre de preguntes.	Assenyala amb un punt quan no fan els deures. No s'anota si aquests estan bé o malament.
	3- Actitud (només en alguns casos)	En els registres simplement posa "actitud".	Fletxes (↑).
	4- Control (exercicis de la llibreta)	Recull les llibretes de tant en tant per controlar la realització dels exercicis, així com altres aspectes de la llibreta.	Qualificació (I-S-B-N-E) amb fletxes (↑↓) i si no els tenen fets ho assenyala amb (.) un punt.
	5- Preguntes a classe	Al llarg de les explicacions va formulant preguntes específiques als diferents estudiants. També intenta que al finalitzar el crèdit tots hagin respòs aproximadament el mateix nombre de preguntes.	(↑).: Bé. (↓): malament o fluix. (.) no ho sap o no escolta.
	6- Treball de recerca	És obligatori. Recull el treball una vegada elaborat.	Qualificació (I-S-B-N-E)
Cas B	1- Els temes del crèdit (excepte l'últim que no hi ha temps).	4 proves escrites.	Puntuació (1-10)
	2- Faltes d'ortografia comeses en les proves.	Proves escrites	Comptabilitza numèricament el nombre de faltes totals.
	3- Nota final de cada tema	Promig de la puntuació de la prova de cada tema + les faltes d'ortografia.	De la nota de la prova hi descompte les faltes (aprox. Cada 10-15 faltes, baixa 0'5 punts). Puntuació numèrica.
	4- Deures (que pregunta a classe).	Cada dia pregunta a classe les solucions dels deures. Té en compte que al llarg del crèdit tothom hagi respós el mateix nombre de preguntes.	Simbologia pròpia: T (ho té): T- (ho té malament) Tr (ho té regular) T+ (ho té bé) NT (no ho té).
	5- Exercicis de síntesi (no obligatoris).	Recull els exercicis al final de cada tema.	**Simbologia pròpia:** **T+: ho té bé.** **T-: ho té malament.** **TR: ho té regular.** **NT: no ho té.**

	6- Nota final del crèdit	Promig de totes les puntuacions i ho arrodoneix sempre amb l'alça amb les anotacions que té dels deures i exercicis síntesi.	Puntuació numèrica + notes de classe (reduït + o =) i obté una qualificació (I-S-B-N-E).
Cas C	1- Temes del crèdit (excepte l'últim tema que no es fa prova per falta de temps).	4 proves escrites.	Qualificació (I-S-B-N-E).
	2- Nota final	Promig de les 4 qualificacions de les proves escrites.	Qualificació (I-S-B-N-E).

ANNEX 10

TRIANGULACIÓ

Anàlisis corresponents al procés de triangulació de les dades.

Triangulació de les dades de la quarta dimensió.

Quarta dimensió: Actuacions i decisions en relació a l'organització de l' avaluació.					
Categories ⟶		**Moments**	**Instruments**	**Tipologia de les proves escrites**	**Factors que es tenen en compte**
Professor A	Igual en tots els escenaris	- Avaluació inicial. - Avaluació contínua (registres). - Avaluació sumativa (5 proves escrites una al finalitzar cada tema).	- Proves escrites. - Observació directa i indirecta.	- Assaig ampli - Assaig restringit. - Resposta breu. - Opció múltiple. - Proves escrites molt àmplies (aprox. 15 qüestions)	- Nota avaluació inicial. - Notes de les proves escrites. - Control de la llibreta. - Preguntes orals. - Treball de recerca.
	Divergents en els escenaris				
Estudiants	Escenari 1	- Durant: comportament, deures. - Final: Proves escrites al final del tema i el treball de recerca.		A1- Gràfics, preguntes obertes. A2- no ho sap. A3- 20 preguntes i contestar-les de memòria.	A1: Treball a classe, atenció, llibreta ordenada, nota d'examen. A2. Actitud, comportament, exàmens i deures. A3: Exàmens i l'actitud.
	Escenari 2			A1- 11 preguntes obertes. A2- Moltes preguntes. A3- 10 preguntes d'escriure.	A1: Com el tractes a ell i els exàmens. A2: Deures i exàmens. A3: Un zero.
	Escenari 3			A1- Preguntes amb espai i mapes. A2- creuetes, de resposta breu i obertes.	A1: Actitud, estudiar, deures i nota d'examen. A2: Comportament, deures, actitud, nota global d'examen. A3: Comportament, exàmens i treballs.
	Escenari 4			A1- Mapes, gràfics i preguntes obertes. A2- gràfics, mapes i fletxes. A3- 10 preguntes obertes.	A1: Exàmens, deures i actitud. A2: Treballs, l'actitud.. A3: Exàmens (primer de tot) i comportament.
	Escenari 5			A1- 10 –15 preguntes assaig ampli i restringit. A2- preguntes obertes i gràfics. A3- mapes.	A1: Examen, comportament i deures. A2: Escoltar, saber i deures. A3: treball i nota d'examen.
Material		- Av.contínua - Av. Sumativa parcial: Una prova escrita de cada tema.	- Proves escrites. - Observació directa (preguntes a classe) - Observació indirecta (treball de recerca)	-Assaig ampli, restringit, de resposta breu i d'opció múltiple. Predominen les d'opció múltiple.	- Av. Sumativa: Nota proves escrites. -Av contínua: Control llibreta, preguntes a classe, deures, treball de recerca,i actitud.

Triangulació de les dades de la cinquena dimensió.

Cinquena dimensió: Informació sobre l'avaluació en els escenaris.					
Categories ⟶		**Què, quan i com informa**	**Importància de la informació**	**Feedback dels resultats alumnes**	**Feedback dels resultats famílies.**
Professor A	Igual en tots els escenaris	- Coneix. Conceptuals puntuals. - Pàgines del llibre concretes. - La tipologia de preguntes. - Quan: 1 setmana de temps. - Com: de manera oral.	- Molt important. Volen conèixer demandes concretes. - Alumnes valoren molt les "notes".	- A partir de la nota de les activitats.	- Pel tutor. - Registres de qualificacions.
	Divergents en els escenaris				
Estudiants	Escenari 1	A1: Estudiar tot el llibre i resumir. Sempre orienta. A2: Recordar coses i apuntar-les. A3: No ho sap.	A1: Coneixements conceptuals. A2: Coneix. Conceptual. A3: Tot és important.	A1: feedback per la nota preguntes prova. A2: feedback nota examen. A3: ---	
	Escenari 2	A1: Fitxes i un dossier. A2: Va dir quasi totes les preguntes. A3: No ho sé.	A1: Escoltar i aprendre. A2: Coneix. Conceptual. A3: Tot	A1: Feedback nota preguntes prova. A2: No A3: No	
	Escenari 3	A1: Va dir el que havíem d'estudiar. A2: No recorda. A3: Va faltar a classe (no ho sap).	A1: Estudiar i coneix. Conceptuals. A2: Estudiar i tècniques d'estudi A3: Pàgines que sortiran.	A1: No A2: nota prova. A3: No	
	Escenari 4	A1: No recoda bé. A2: Va donar preguntes. A3: No dóna pistes.	A1: Aprendre; coneix. Conceptual tot. A2: No ho sé. A3: Ni idea.	A1: feedback respostes a l' examen. A2: No A3: No i no li importa.	
	Escenari 5	A1: Fitxes, preguntes, pissarra. A2: Llibre i fotocòpies A3: No ho sé.	A1: Tot (coneix. Conceptuals). A2: Ni idea. A3: Coneix. Conceptuals.	A1: No A2: No A3: No	

Triangulació de les dades de la tercera dimensió.

Sisena dimensió: Representacions construïdes pels professors dels escenaris.					
Categories	**Escenari 1**	**Escenari 2**	**Escenari 3**	**Escenari 4**	**Escenari 5**
Professor A	- Grup normal- heterogeni.	- Grup amb problemes de rendiment acadèmic.	- Grup amb problemes de comportament.	- Alumnes amb alt nivell escolar.	- Tots molt interessats i moltes ganes de treballar.
Estudiants ***Com defineix el seu grup-classe.***	A1: Treballador. A2: Normal, Xerraire. A3: Està bé.	A1: Igual que els altres. Normal hi ha una mica de tot. A2: Pitjor. Parlen molt A3: Millor. Molta gent graciosa.	A1: Diuen que som els pitjors. A2: Pitjor ens portem molt malament. A3: Per a mi la millor.	A1: Millor. A2: Ens diuen que som el grup millor. A3: Per a mi el millor.	A1: El millor. A2: Grup molt bo. (Molts profes diuen que som els que fem més la feina i que aprenïem molt). A3: EL pitjor perquè sempre estant fent tonteries.

CAS A: Diferències detectades a partir dels procés de triangulació.

Fonts d'informació	**Tercera dimensió**	**Quarta dimensió**	**Sisena dimensió**
Professors	# nivells de complexitat i exigència del contingut. Seguiment l'adapta al ritme de la classe.	Moment: Avaluació inicial Nota av. Inicial.	Esc.2- Grup amb problemes rendiment. Esc.3: problemes comportament. Esc 5: molt interessats i ganes de treballar.
Estudiants		No l'expliciten en cap cas.	Esc 2: difereix l'alumne 3. Esc 3: difereix l'alumne 3. Esc5: Difereix l'alumne 3.
Material	El temari és el mateix i acaben tots en el mateix temps. Mateix procés i proves d'avaluació.	No es lliure cap prova hi figura aquesta a l'avaluació inicial. En els registres no corresponent Nota.	

Cas B:

Triangulació de les dades de la tercera dimensió.

Tercera dimensió: Actuacions i decisions en relació a l'organització del crèdit.					
Categories ⟶		**Contingut**	**Seqüenciació i importància contingut (demandes concretes)**	**Habilitats i capacitats del procés d'estudi/aprenentatge**	**Actuacions i activitats**
Professor B	Igual en tots els escenaris	- Contingut conceptual (5 temes: paisatge, cultura, contaminació, relleu i medi ambient). -Temes són exactament els mateixos en tots els grups.	- Mateix ordre llibre de text (com a guia). - Incideix en les coses que considera més bàsiques. - Més incidència en el tema 2 i més llarg i complicat el tema 4.	- capacitats memorístiques - capacitats de comprensió. - No saben com tenen que estudiar els alumnes.	- Accions: llegir llibre, exercicis del quadern de treball, remarca les coses més bàsiques, corregir els deures en grup, preguntes a classe després de llegir la lliçó, proposta d' exercicis de síntesi.
	Divergents en els escenaris	- Diferents nivells de complexitat del contingut.			- **Escenari 1** més activitats de les planificades. - **Escenari 2** molta insistència en l'atenció. - **Escenari 3** es fan menys exercicis dels programats. Classe en castellà.
Estudiants	Escenari 1	B1: Relleu i clima Espanya. B2: Història. B3: Països	B1: Tot és important. B2: Aprendre. B3: No recordo.	B1: selecció el més important, llegir i repetir.. B2: Llegir, resumir i estudiar. B3: No estudia.	Accions: llegir llibre, explica, fa preguntes i exercicis.
	Escenari 2	B1: Contaminació. B2: Península, muntanyes i rius. B3: No recorda.	B1: Tot B2: Mar, vents perquè ho repeteix molt. B3: No ho sap perquè no ho diu.	B1: Llegir moltes vegades, memoritzar. B2: Llegir vàries vegades i memoritzar i fer mapes. B3: Estudia a l'autocar.	Accions: llegir llibre, explica, ens fa subratllar i fer exercicis del quadern.
	Escenari 3	B1: Relleu d'Espanya. B2: Espanya. B3: No recorda.	B1: No ho sé. B2: Espanya, capitals, sistema central i muntanyes. B3: Estudiar.	B1: Passar a net, estudiar i fer mapes. B2: Resums i estudiar dels resums. B3: Resum (amb les mateixes paraules) per escurçar i estudiar.	Accions: llegir llibre, explica, ens fa subratllar, pregunta per ordre llista, agafar apunts, exercicis del quadern.
Material		5 temes de contingut conceptual.	Mateix ordre del llibre.		- Llibre: exercicis de contingut bàsicament conceptual.

Triangulació de les dades de la quarta dimensió.

Quarta dimensió: Actuacions i decisions en relació a l'organització de l' avaluació.					
Categories ⟶		**Moments**	**Instruments**	**Tipologia de les proves escrites**	**Factors que es tenen en compte**
Professor B	Igual en tots els escenaris	- Avaluació inicial (del llibre) - Avaluació contínua (registres). - Avaluació sumativa (4 proves escrites una al finalitzar cada tema).	- Proves escrites. - Observació directa i indirecta.	- Assaig ampli - Assaig restringit. - Opció múltiple.	- Exercicis de classe. - - Exercicis de casa. - Exercicis de síntesi (voluntaris) - Atenció a classe (si segueix alhora de llegir). - Molta importància a la nota de les proves escrites.
	Divergents en els escenaris				
Estudiants	Escenari 1	- Durant: atenció (comportament), deures, exercicis de síntesi. - Final: Proves escrites al final del tema.		B1: 4 preguntes i 1 de V- F. B2: 4 preguntes i 1 V- F B3: Sempre posa 1 de V-F.	B1: Exercicis, entendre les coses i exàmens. B2: Comportament i sobretot exàmens. B3: Deures, exàmens i faltes d'ortografia.
	Escenari 2			B1: V- F, fletxes i preguntes d'assaig ampli. B2: Preguntes i V- F. B3: V- F (i sinó s'encerta baixa la nota)	B1: Exàmens, exercicis i atenció a classe Respondre # llibre explicar de manera personal. B2: Exàmens, deures, exercicis i faltes d'ortografia.Una mica el comportament. B3: Exàmens és el que més importa.
	Escenari 3			B1: V- F B2: V- F BE: V-F	B1: Exàmen el primer, després el treball a classe i el comportament. B2: Sobretot la nota d'examen. B3: Exàmen el mésimportant i les faltes de l'examen.
Material		-Av. Inicial: marcada pel llibre a l'inici de cada tema. -Av. Contínua: registres. - Av. Sumativa parcial: una prova escrita de cada tema.	- Proves escrites. - Observació directa: correcció exercicis en veu alta.; si segueixen alhora de llegir... -Observació indirecta: Exercicis de síntesi (voluntaris)	Ampli, restringit i d'opció múltiple. Predominen les d'assaig ampli.	Av. Contínua: Deures (preguntats a classe), Presentació treball síntesi, Faltes d'ortografia. Av. Sumativa parcial: Promig de les 4 notes dels exàmens i els que tenen un + i els falta poc per arribar a la qualificació més alta els puja. Ex: 6, 9 + (+) = Notable.

Triangulació de les dades de la cinquena dimensió.

Cinquena dimensió: Informació sobre l'avaluació en els escenaris.					
Categories ⟶		**Què, quan i com informa**	**Importància de la informació**	**Feedback dels resultats alumnes**	**Feedback dels resultats famílies.**
Professor B	Igual en tots els escenaris	- Primer dia: el significat de l'escala de qualificacions. - Com es puntuen els exàmens (V- F descompten). - Continguts conceptuals concrets. - Durant l'examen: els avisa del temps.	- Molt important: a) gent angoixada pels exàmens per no suspendre o bé no aprovar. b) Volen saber les demandes concretes. c) Perquè el resultat pot implicar sanció en altres àmbits.	- A partir de la nota dels exàmens.	- Pel tutor. - Registres de qualificacions. - En general poca receptivitat i col.laboració per part dels pares/mares.
	Divergents en els escenaris				
Estudiants	Escenari 1	B1: Coneixem. Conceptuals B2: Coneix. Conceptuals puntuals que els fa subratllar. B3: Estructura de l'examen.	B1: Tot B2: Aprendre B3: Coneix. Conceptual	B1: Feedback notes d'examen (suma total) B2: Feedback pels exàmens. B3: No feedback	
	Escenari 2	B1: Coneix. Total del sistema d'examens (puntuació, estructura..) B2: V-F; comarques...estudiar. B3: no recorda	B1: Aprendre B2: Coneix. Conceptual B3: No ho sap	B1: No B2: No B3: No	
	Escenari 3	B1: El relleu d'Espanya i la vegetació. B2: Les capitals i el que sortiria de coneix. Conceptual. B3: V- F; preguntes...	B1: No ho sé B2: Coneix. Conceptual B3: Estudiar	B1: No B2: No B3: Sí perquè no estudia i no ha fet els exercicis.	

Triangulació de les dades de la sisena dimensió.

Sisena dimensió: Representacions construïdes pels professors dels escenaris.			
Categories	**Escenari 1**	**Escenari 2**	**Escenari 3**
Professor B	- Funciona bé: Grup treballador i divertit.	- Funciona bé però: preadolescents amb problemes d'atenció.	- Grup amb dificultats "necessitats educatives especials" (p. 11).
Estudiants ***Com defineix el seu grup-classe.***	B1: El més tranquil en comparació els altres. B2: Normal. Una mica ganduls. B3: Bons amics i companys.	B1: D'estudiar el pitjor (diuen) B2: diuen: que és el pitjor que van més endarrerits B3: Els profes diuen: els pitjors que no treballen i es porten malament.	B1: Totes les classes són iguals. B2: El pitjor perquè hi ha molts nens que no van a cole ni escolten. Les classes les fa en castellà. B3: El millor perquè tinc bons amics.

CAS B: Diferències detectades a partir dels procés de triangulació.

Fonts d'informació	Tercera dimensió	Quarta dimensió
Professors	# nivells de complexitat del contingut.	- Grup amb dificultats "necessitats educatives especials" (p. 11).
Estudiants		B1: Totes les classes són iguals. B2: El pitjor perquè hi ha molts nens que no van a cole ni escolten. Les classes les fa en castellà. B3: El millor perquè tinc bons amics. (excepte en un cas B2 els altres estudiants d'aquest grup no coincideixen amb la representació que té el docent del grup classe).
Material	El temari és el mateix *(el contingut és el contingut).* Mateix procés i proves d'avaluació.	

Cas C:

Triangulació de les dades de la tercera dimensió.

Tercera dimensió: Actuacions i decisions en relació a l'organització del crèdit.					
Categories ⟶		**Contingut**	**Seqüenciació i importància contingut (demandes concretes)**	**Habilitats i capacitats del procés d'estudi/aprenentatge**	**Actuacions i activitats**
Professor C	Igual en tots els escenaris	- Contingut conceptual (5 temes: La terra on vivim, la representació de l'espai, els oceans i continents, l'escorça i climes i paisatges). - 5 temes obligatoris en tots els grups.	- Mateix ordre llibre de text (com a guia). - Més importants: tema 3 i 5 que hi dediquen més temps i treball.	- capacitats memorístiques acompanyades de recursos que facilitin el record que constitueix la part pràctica de la matèria.	- Accions: llegir llibre, explicar i introduir nova informació i exercicis.
	Divergents en els escenaris	- Diferents nivells de complexitat del contingut.	- Ritme de treball ve marcat pel grup classe.		- Aspectes afectius, relacionals i motivacionals. (més tranquil·litat, més tensió, més serietat...)
Estudiants	Escenari 1	C1: Països fisícs C2: Rius, muntanyes.. C3: Capitals.	C1: Saber el més essencial. C2: Que l'escoltem. Capitals. C3: No ho sé.	C1: Activitats de repàs, llegeix, busca la paraula clau per recordar-se de tota la frase. C2: Llegir vàries vegades fins que li queda. C3: Llegir una mica.	Accions: llegir del llibre, explica, subratllar, sortir a la pissarra i exercicis.
	Escenari 2	C1: Rius d'Espanya i relleu. C2: Relleu, rius, sistema central C3: Rius, Espanya i França.	C1: Contingut conceptual. C2: ---- C3: Estudiar.	C1: Activitats de repàs, les llegeixo, repeteixo i pare/mare pregunta. C2: Llegir, repetir i empollar algunes coses. C3: Llegir i memoritzar el més important.	Accions: llegir llibre, explica, ens diu el més important, fa llegir als alumnes, fa preguntes, sortir a la pissarra i exercicis.
Material	llibre	5 temes de contingut conceptual.	Mateix ordre llibre de text.		Exercicis bàsicament de continguts conceptuals.
	guia	5 temes de contingut conceptual.	Mateix ordre llibre de text.	Memorització i comprensió més altres factors: planificació, relació, reflexió, autoavaluació...	Treball teòric= explicació professor, lesctures, consultes, preguntes.. Treball pràctic: activitats lligades als coneixements teòrics.

Triangulació de les dades de la quarta dimensió.

Quarta dimensió: Actuacions i decisions en relació a l'organització de l' avaluació.					
Categories ⟶		**Moments**	**Instruments**	**Tipologia de les proves escrites**	**Factors que es tenen en compte**
Professor C	Igual en tots els escenaris	- Avaluació sumativa (4 proves escrites una al finalitzar cada tema i una avaluació "global" que inclou tota la matèria i serveix per pujar la nota).	- Proves escrites (= activitats de repàs). - Observació indirecta (el treball, l'interès, l'esforç..).	- Assaig ampli. - Assaig restringit. - Resposta breu - Opció múltiple (situar en mapes, gràfics...).	- Els continguts conceptuals de les proves escrites. - L' interès, esforç i el treball.
	Divergents en els escenaris				
Estudiants	Escenari 1	- Durant: comportament. - Final de cada tema: Proves escrites al final del tema i la prova global.		C1: Assaig ampli i resposta breu. C2: Més fàcil perquè ja està acostumat a aquesta tipologia d'exàmens. C3: Activitats de repàs i mapes.	C1: el treball diari, el comportament i els exàmens. C2: L'esforç, el comportament i els exàmens. C3: l'examen i l'actitud.
	Escenari 2			C1: Assaig ampli i restringit C2: Preguntes d'assaig. C3: NO ho sap.	C1: el contingut de les preguntes de l'examen. C2: L'examen, l'esforç, si estudies i el comportament. C3: Els exàmens i el comportament.
Material		- Exercicis fets a casa o a classe. -Proves parcials d'avaluació. -Prova d'avaluació global (continguts teòrics i procediments).	- Proves escrites.	Assaig ampli, restringit, resposta breu i opció múltiple.	Mitjana de les proves parcials i els exercicis de classe/casa o la nota de la prova global si aquesta és superior a la mitjana. Els valors, hàbits i actituds de l'alumne/a serviran pee arrodonir a la baixa o a l'alça la nota final.

Triangulació de les dades de la cinquena dimensió.

Cinquena dimensió: Informació sobre l'avaluació en els escenaris.					
Categories ⟶		**Què, quan i com informa**	**Importància de la informació**	**Feedback dels resultats alumnes**	**Feedback dels resultats famílies.**
Professor C	Igual en tots els escenaris	**Inici crèdit**: dates aproximades de les proves i el contingut que entrarà. **Una setmana abans**: lliura les activitats de repàs. **Dies abans prova**: dubtes, qüestions de les activitats de repàs. **Durant la prova**: criteris de puntuació.	- Sí els interessa però la responsabilitat és totalment dels estudiants ja que ell ja lliura les activitats de repàs.	- A partir de la nota dels exàmens.	- Pels resultats finals. Si són negatius sí preocupació, però no en tots els casos.
	Divergents en els escenaris				
Estudiants	Escenari 1	C1: Ja ho sabem. Són les mateixes activitats de repàs. C2: Activitats de repàs. C3: Activitats de repàs.	C1: El més important del contingut. C2: Contingut conceptual i actitudinal. C3: No ho sap.	C1: No Feedback (sí per la nota). C2: No feedback(sí per la nota). C3: No feedback(sí per la nota).	
	Escenari 2	C1: activitats de repàs. El tipus d 'examen sempre és el mateix. C2: El relleu d'Espanya i les activitats de repàs.	C1: Contingut conceptual. C2: --- C3: estudiar pels exàmens.	C1: No (sí per la nota). C2: No (sí per la nota). C3: No però creu que és perquè no ha estudiat l'últim examen.	
Material	**Guia de l'alumne/a**	Què avaluarem: Contingut: 1)vocabulari; 2)localització geogràfica; 3) localització temporal; 4)comprensió textual i visual; 5)Síntesi, 6) Relació: Tipologia i demanda de les proves: 1)vocabulari; 2) Qüestions; 3) Pràctica.			

Triangulació de les dades de la sisena dimensió.

Sisena dimensió: Representacions construïdes pels professors dels escenaris.		
Categories	**Escenari 1**	**Escenari 2**
Professor C	- Dispersos - costa parar atenció. - no segueixen el ritme.	- Macos. - Ganes de treballar. - Carinyosos. - Tranquils i més uniformes.
Estudiants ***Com defineix el seu grup-classe.***	C1: Grupets d'estudiants i diuen que som xerraires. C2: Diuen que parlem molt. C3: Una mica xerraire.	C1: Molt bo. C2: Es pot treballar bé. C3: Una mica boig però normal, bé, bo.

CAS C: Diferències detectades a partir dels procés de triangulació.

Fonts d'informació	Tercera dimensió	Quarta dimensió
Professors	# nivells de complexitat del contingut. Capacitat memorística	Explicita únicament i a nivell verbal l'esforç, l'interès...
Estudiants	↓ ↓	Comportament
Material	El temari és el mateix ↓ Altres habilitats i estratègies Les proves escrites sí que varien en diferents nivells de complexitat (selecció diferenciada de les activitats de repàs).	En els registres no consta de manera explícita cap apartat referent al comportament dels estudiants.

ANNEX 11

ESTUDI COMPARATIU

Anàlisis corresponents a l'estudi comparatiu dels professors.

Taula 1. Comparació dels docents. Primera Dimensió . Concepció de l'avaluació.

Profes	Funció i utilitat	L'avaluació dins del procés d' e/a	Com a tasca docent	Forma ideal d'avaluar	B5 Pares/mares	B6Canvis començar	B6Canvis inici crèdit	B6Canvis en un futur	B7. Influència normativa
Prof. A	**Tot i que l'avaluació la centra en el progrés i l'aprenentatge de l'estudiant la funcionalitat d'aquesta és tant pel docent com per l'alumne/a. Aleshores la utilitat és per indicar l'èxit de les feines tant del docent com de l'alumne/a.** *"....També t'has de suspendre a tu perquè has explicat alguna cosa que no poden entendre...(p.106)*	Atribueix el resultat negatiu general de la classe a **l'activitat del professor** *"el que ha de canviar és ell (p.104)* o bé és que **l'examen** no està ben contruït *"si suspenen el 90% és que l'examen està mal plantejat"(p. 103)* Planteja la coherència entre l'ensenyament, l'alumne i l'avaluació, *"T'has de posar al seu nivell , ensenyar el que puguin aprendre i avaluar allò que has ensenyat (p.109)*	La tasca d'avaluar la considera pesada, llarga i difícil més que desagradable *"ja que si la vols fer molt i molt bé t'hi has de passar moltes hores (p. 79)* Li preocupa la qualificació de les proves assaig ampli i considera molt més fàcil la qualificació del test.	Per a ell la forma ideal d'avaluar és mitjançant el mètode de l'**entrevista individual** tot i que per ara és impossible pel nombre d'alumnat Davant la preocupació **"de ser objectiu"** proposa *"proves objectives que siguin clares i l'avaluació constant" (p.65).*	Els pares només intervenen en el procés d'e/a mitjançant el tutor i la informació que els proporciona aquest, a part d'haver-hi alguna problemàtica especial, és el resultat acadèmic. *"Dic al tutor...aquest és de notable, excel.lent (p.150)*	**Des que va començar com a docent ha canviat en la contemplació de la diferent tipologia de continguts a avaluar.**	No ha canviat res.	Segons la normativa tot i que **cal adaptar-la** en relació al grup classe, alumnes i objectius.	Tot i que a nivell departamental es contempli la proporció de 40. 40 20..."*no se sent quartat pe la normativa" (p.181)* ja qu cal **adaptar-la al grup** que tens davant. Resistència a no tenir present l'actitud en el moment de la qualificació final, **prioritzant els continguts conceptuals** *"...no baixo mai la nota perquè t'has portat malament" (p.158)*
Prof. B	L'avaluació és dels alumnes i la seva funcionalitat és que serveix com **a element motivador** pels mateixos alumnes per autosuperarse i com a **recurs formatiu del mateix funcionament de la vida...***"de la mateixa manera que si vaig a una fàbrica i no faig res em faran fora (p.22)* La utilitat és per **l'alumne i la família** d'aquest, no per a ell *"que crec que ja els conec prou bé (p. 22)*	**Atribueix el resultat negatiu general de la classe al baix nivell dels alumnes i com a conseqüència** (tot i que el docent es mostra reticent i amb una conformitat totalment passiva davant aquesta actuació) el de rebaixar el nivell d'exigència *"si no tirem més no tirem més...rebaixem el nivell de l'aprovat i anem tirant (p.35)*	**La tasca d'avaluar per aquest docent no és desagradable en aquesta etapa ja que ho compara amb l'avaluació que estava acostumat a fer a COU perquè allà si que "estaves jugant amb el futur de la gent (p. 26).**	**Per a ell la forma ideal d'avaluar** *"aproxima força a la que fem"(p. 24)* **i consisteix en la valoració global de diferents aspectes centrats únicament en l'activitat de l'estudiant.** Aquesta diversitat **d'aspectes comporta que l'avaluació sigui cada vegada més subjectiva pel fet d'haver d'avaluar elements ja en si subjectius** *"el comportament, les actituds..les emprenyades al llarg del curs (p.91)* **fet que segons ell fa que els estudiants atribueixin cada vegada més el resultat al professor..**	Els pares intervenen en el procés a partir de la figura intermitja **dels tutors** tot i que en general *"hi ha poca receptivitat i falta de col.laboració (p.69)*.i això ho mostra en el desconeixement dels pares sobre el nou sistema d'avaluació.	Des que va començar com a docent ha canviat en dos aspectes: **en la baixada de nivells i en el seu nivell d'exigència.**	Els canvis introduïts des de l'inici del crèdit han estat en el moment de **qualificar les proves** escrites en què s'ha mostrat **menys exigent** *"en alguns casos hem estirat la nota (p. 73)*	Centra el seu discurs en els instruments defensant la prova escrita **tipus assaig ampli** per contemplar altres habilitats (d'expressió, d'escriure..) , desvalorant la prova d'opció múltiple. Contemplació **d'aspectes cada vegada més subjectius.**	Infravalora la importància de la normativa dient que més *"que dictar unes normatives cal tenir una mica de sentit comú del professor" (p. 101)* i reconeix que a nivell departamental *"no hi han uns criteris establerts ni re que se li assembli (p.32)* fe que indica la independènci i la individualitat dels docents en el moment d'avaluar.
Prof. C	La funcionalitat de l'avaluació és percebuda pel docent com a una tasca important i obligatòria centrada en fer una **valoració del progrés de l'alumne/a.** La utilitat ésque serveix com a recurs per	Atribueix el resultat negatiu general de la classe a **possibles motius,** causes que es poden trobar en els **3 vèrtexs del triangle interactiu**: en el contingut, si s'ajusta al nivell de l'alumnat, a l'activitat educativa del professor, si és òptima i	La tasca d'avaluar és percebuda com a desagradable tant pel professor com per l'alumne/a, ja que *"tu has de ser el jutge" (p. 40)* i aquest aspecte repercuteix negativament en l'activitat educativa del docent *"tu has de ser el*	La seva forma ideal d'avaluar tot i que és tal i com ell valora als seus alumnes, consitiria amb les **entrevistes** per fomentar el diàleg, la interactivitat i sobretot com a recurs per interpretar els baixos resultats acadèmics, és per	La participació dels pares en el procés es troba en **funció dels resultats finals** obtinguts a partir de les proves escrites i si aquests són negatius, tot i que en molts casos d'aquests i degut a	Des que va començar com a docent ha canviat en **el nivell d'exigència** com en el nivell de tolerància..*"abans era molt més rígid...ara demanes poc i dónes més facilitats (p. 117)*	Tot i no dir-ho explícitament, al llarg del procés es pot veure com ha canviat en fet de "donar més temps de classe als	No ho sap, depèn de la situació (p. 122)	Segons el docent i el seu ca de departament la normativ només té **una funció orientativa i de pauta** en funció de la dinàmica de l classe. Els porcentatges del % no s'apliquen al peu de la lletr ja que és molt difícil puntua les actituds un 30%. I de fe

	impulsar als alumnes a estudiar "*si allò no hi veus la necessitat d'aplicació immediata llavors t'has de veure una mica obligat...una d'aquestes obligacions seria l'avaluació (p. 36)*	en el context que envolta a l'alumne.Aleshores centrats en aquests aspectes pel professor és important d'analitzar la situació localitzant les causes, els motius.	*jutge, ja no ets un amic..ja diuen compte..(p. 40)* El docent redueix l'angoixa que li suposa el fet de qualificar atribuint la màxima responsabilitat i dependència dels resultats de la qualificació als alumnes "*jo ho passo malment i miro d'eliminar aquest mal trago i donar la responsabilitat als alumnes (p. 40)* Utilitza com a sinònims valorar enlloc d'avaluar.	això que només caldria realitzar entrevistes amb aquells que presenten algun tipus de problemàtica. Actualment les fa tot i que és més a nivell informal de passadís.	les expectatives dels mateixos pares, tampoc hi ha interès. En general els **pares tampoc no es preocupen** en *"ajudar-los a estudiar o animar-los a treballar "(p. 79)*		alumnes per preparar-se l'examen.		pel docent aquestes actitud ja queden ja han de quedar reflexades en la prova escrita.

* Les caselles i/o seccions sombrejades són els aspectes diferencials que presenta el docent en relació als altres professors.

Taula 2. Comparació dels docents. Concepció del crèdit de les Ciències Socials.

Profes	C1 Contingut i temàtica	C2 Seqüenciació i importància	C3 Procés d'estudi/aprenentatge.
Prof. A	El contingut del crèdit el composen **5 temes** estipulats per departament: 1) la població; 2) població i territori; 3) població i urbanisme; 4) poblacions i diversitat i 5) Migracions.	La seqüenciació dels temes és per l'ordre presentat i ho segueix amb el llibre de text, tot i que aquest *"és una guia que no és tancada, és ampliada (p. 123)* decidint al seu criteri els aspectes que cal ampliar o bé que no cal fer.	Conceptualitza l'assignatura de socials "*com a molt conceptual, molt abstracte" (p.173*) i implica **capacitats com la memorística i la capacitat de comprensió,** és a dir, d'entendre allò que es llegeix per explicar-ho amb les seves paraules. Reconeix que se'ls insisteix molt als estudiants de què han d'estudiar però no té clar si els ensenyen el com. Els ensenya tècniques d'estudi per ensenyar a estudiar les socials amb procediments algorítmics com "*llegir, entendre, tancar el llibre i intentar explicar-ho de manera resumida...(p. 149) i la tècnica de fer resums.*
Prof. B	El contingut es troba determinat per departament, consta de 5 temes els quals la majoria són de Geografia física i 1 tema d'Antropologia: 1) paisatges naturals de la terra; 2)Cultures (temes d'antropologia..); 3)Contaminació, agricultura i paisatge natural, 4)relleu i paisatges d'Espanya: 5)Problemes medi ambientals.	La seqüenciació dels temes és per l'ordre presentat i tot i que no hi ha un tema més important que un altre, el docent reconeix que el 2n tema "*el tracta més a poc a poc perquè és l'única antropologia que veuen en tota l'ESO (p.44) i el tema 4 ha estat finalment el "més llarg i complicat" (p. 72).* De cada un dels temes ell "recalca les coses més bàsiques" (p.44). Degut a les baixes expectatives que presenta el docent d'aquests estudiants i, segurament barrejat amb la percepció de la "base fluixa de socials", considera que no cal tractar ni fer-los entendre als alumnes la utilitat i/o funcionalitat de les C. Socials *"ja no discuteixo amb ells la utilitat de les socials, no?...(si jo vull ser infermera perquè carai vull les socials..?) mira deixem'ho amb cultura general...ja no entrem en aquesta discussió..(p. 17),*	Pel docent l'aprenentatge de les socials requereix de dues capacitats bàsiques: la memorística i la part de comprensió. Reconeix que no tenen resolt el fet d'explicar als alumnes com s'hauria d'estudiar "*no sé si som capaços d'explicar com s'ha d'estudiar (p. 85).* Intervenció de la logopeda concretitza: Alumnes presenten una capacitat memorística molt baixa, uan manca d'autonomia en el procés d'estudi la qual l'atribueix a la primària..."*els pauten massa(p.60)* i aspectes de planificació: fer els deures és una cosa i empollar i/o estudiar pels exàmens n'és una altra.
Prof. C	El contingut ve estipulat per departament i consta de 5 temes que són: 1)la terra o vivim; 2)la representació de l'espai; 3)els oceans i els continents, 4) l'escorça de la terra i 5) climes i paisatges. La majoria d'aquests temes són de contingut conceptual tot i quea l'inici del crèdit els lliuren una guia en què hi figuren altres aspectes com la funcionalitat de les Socials, com treballar a casa, tècniques d'estudi...aspectes que no es treballen a classe, únicament s'exposen a l'iniciar el crèdit.	La seqüenciació dels temes és per l'ordre presentat i considera que els més importants són el tema 3 de Geografia física i el tema 5 (de climes i paisatges) recooneguent que amb aquestes dues temàtiques hi dediquen, en proporció a la resta de continguts, moltes més sessions i molt més treball.	Parteix de què les Socials abarquen moltes parts, tant teòriques com pràctiques. No obstant això pel professor considera que hi ha d'haver una part de memorització important que cal potenciar, però aquest procés no s'ha de fer en el "buit" sinó que ha d'anar recolzat de recursos que facilitin el record, com per exemple a través dels atles, imatges...

Taula 3. Comparació dels docents. Concepció dels diferents grups classe.

Profes	D1. Criteris de formació dels grups	D2. Criteris i indicadors	D3. Percepció general alumnes 1r ESO
Prof.A	Els grups de 1r d'ESO es constitueixen tenint en compte la procedència d'escoles i de poblacions de tal manera que els alumnes es coneguin entre ells. *"hi ha grups que són barrejats hi ha grups que són clarissimament venen del mateix centre".(p. 25)* 20-27 alumnes per grup.	Defineix els grups en funció dels resultats acadèmics, essent els "alumnes normals" els que no presenten cap problemàtica de cap tipus (els anomena brillants, llumbreres, privilegiats) *"aquest nano és de notable, excel.lent (p. 150)"* *"el millor de tots, alumnes de nivell escolar millor" (p.36)* Les problemàtiques diverses fan referència tant a l'aprenentatge, motivació, l'actitud, el comportament, aspectes d'adaptació (immigrants).....	-Per referir-se als alumnes de 1r ESO ho fa a partir de nanos i alumnes, tot i que després en funció de l'estudiant li atorga qualificatius com: brillants, entremaliats, curts i magribins, que en general porten conflictes(p. 135) -Reflexa actituds autoritàries davant aquest tipus d'alumnat per evitar problemes de disciplina. "*Quan els he tingut he manat jo(p.45)* - La problemàtica general que presenten aquests alumnes és **bàsicament problemes de llenguatge i d'expressió**: per expressar-se a la seva manera, domini llenguatge, vocabulari.., i **la manca de planificació i/o hàbits d'estudi**: "*una feina que l'han d'acabar a casa només la fan un 25, 30% els altres passen (p.177)*
Prof. B	L'assignació dels alumnes als diferents grups de 1r d'ESO es constitueixen en funció de l'idioma (anglès o francès) que havien realitzat a la primària. Sota aquest criteri es formen tres grups de 1r d'ESO (dos d'anglès (l'A i B) i un de francès. 22-27 alumnes per grup.	Defineix els diferents grups en funció **dels aspectes intel.lectuals i actitudinals** que presenten a classe classificant-los com a treballadors/divertits; intel.ligents però amb molts dispersió a l'atenció i fantasia *(pre-adolescents ja conflictuades" (p. 11):* i amb necessitats educatives especials (aprenentatge, motivació...)	Contínuament està caracteritzant als alumnes de 1r ESO comparant-los amb els estudiants de BUP I COU. **Per referir-se als alumnes ho fa a partir de la mainada, nens de 12 anys.** La problemàtica general que presenta aquests docent dels alumnes no és d'aquests sinó que sorgeix de la comparació dita anteriorment.: aleshores segons ell, hi ha una baixada de nivells important , fet que comporta que les expectatives d'aquests siguin molt baixes cap aquests estudiants *"la base és molt fluixa, molt fluixa (p. 17)* i els costa pensar i comprendre; no són capaços d'integrar coneixements : d'escoltar, d'estar una hora assentats, estar atents, dèficits que els atribueix a l'edat. *"La part de comprendre hi ha gent que té moltes dificultats probablement per tenir 12 anys (p.86)*
Prof. C	L'assignació dels alumnes en el grups de primer d'ESO es fa en funció de la llista i per ordre alfabètic tot i que tenen en compte el criteri que en cada grup hi hagi 2 alumnes que es coneguin perquè *"no se sentin tan sols "(p.24)* 25 alumnes per grup.	Defineix el grups en termes extrems puntualitzant en un d'ells únicament les **característiques negatives** (dispersos, els costa parar atenció..i no segueixen el ritme..) i l'altra únicament **les positives** (macos, ganes de treballar, carinyosos...). Al finalitzar el crèdit atribueix els millors resultats acadèmics al grup considerat més bo.	Els percep cada vegada més **infantils,** aspecte que ho atribueix en el canvi en la Reforma "*abans eren els grans del centre i en canvi ara són els més petits i es comporten com a tal "(p.22),* presenten moltes dificultats educatives individuals sobretot en **termes afectius** "necessitat de carinyo, d'atenció..., d'aprenentatge (parar atenció, reflexionar, pensar sobre les coses..planificar), no tenen assumit l'hàbit d'estudi i no són autònoms "*són molt mecànics..això de reflexionar i de pensar no estan madurs..(p. 28).* **Pel docent en general els estudiants no perceben la funcionalitat de l'escola ja que assisteixen a aquesta simplement perquè els obliguen o perquè està estipulat.** *"La majoria d'alumnes no són conscients de la necessitat d'aprendre...van a l'escola perquè els obliguen..(p. 37)*

Taula 4. Comparació dels docents. Procés ensenyament- aprenentatge crèdit.

Profe	E1. En relació al temari	E2. Actuacions i decisions educatives	E4. Valoració funcionament crèdit
Prof. A	El temari ve estipulat a nivell de departament del centre, i es fa per a tots els grups igual però segons el docent "*s'adapta a la resposta del grup classe (p.128)* i això implica el mateix temari però amb diferents nivells de complexitat "en algunes classes podem aprofundir més i en altres no puc apretar tant (p. 128)	L'actuació general que utilitza el docent per impartir les classes del crèdit de socials és a partir del llibre de text, tot i que existeixen modificacions (d'ampliació o de reducció) segons el seu criteri) i és conscient que "realitza el mateix en tots els grups". També potencia l'ensenyament/aprenentatge de tècniques d'estudi (fer resums i la pràctica d'un procés algoritmic d'estudi). Seguiment del llibre de text, la llibreta per anotar les ampliacions, els exercicis del llibre i els fa fer un treball de recerca del tema que ells vulguin.	La fa en funció del grup classe "en algunes classes molt bé i en altres molt malament" (p.162) i ho fa reafirmant la percepció que té del grup amb les notes finals obtingudes, que tal com hem vist per a ell és una dada objectiva que reflexa el resultat del procés d'e/a.
Prof. B	Els temes són exactament els mateixos en tots els grups, però el que varia és el nivell d'exigència i de complexitat en funció del grup classe que té davant. "*El contingut és el contingut.....els continguts són els mateixos ara el nivell d'exigència canvia (p. 46)*	L'actuació general del docent independentment del grup és a partir del llibre de text i del quadern d'exercicis adjunt al llibre. La dinàmica general és la de llegir les lliçons (20 minuts) i alternar la lectura amb els exrcicis del quadern...(15 minuts..)remarca molt les coses bàsiques, cada dia corregeixen els deures i pregunta a classe en funció de la quantitat de notes que tinguin els alumnes. Al finalitzar cada lliçó proporciona uns exrcicis de síntesi que són voluntaris. Reconeix que procura fer el mateix a tot arreu, tot i que explicita que "*alguns aspectes així tanjencials, d'ampliació i tal...dic al 1c millor deixem-ho córrer (p. 47)*	La valoració del funcionament del crèdit el marca en primer lloc en funció dels objectius assolits en cada tema i en segonn lloc en funció de les persones "hi ha persones i persones i alumnes i alumnes (p. 71) tot i que finalment ens mostra per acreditar aquesta valoració el % dá provats i suspesos en cada un dels grups, tenint present que el sistema numèric no és el mateix en uns i els altres "estan anivellats perquè en el 1c hem fet obres i l'hem anivellat (p. 52)
Prof. C	Els cinc temes han de ser impartits obligatòriament en tots els grups classe ja que es troba establert a nivell d'àrea "*des de l'àrea es proposen aquestes unitats i s'han de fer a tots els grups (p. 57)*	L'actuació general del docent, independentment del grup és a partir del llibre de text, el qual van llegint i posteriorment ell explica o aprofita per introduir nova informació, i fer els exercicis que proposa el mateix llibre.	La valoració del crèdit així com el compliment dels objectius proposats a l'inici del crèdit els justifica i els argumenta mostrant dels resultats finals obtinguts a partir de les diferents proves que composen el procés d'avaluació.

Taula 5. Comparació dels docents. Actuacions i decisions en relació a l'avaluació.

Profes	E31. Moments	E32. Instruments	E33. Construcció proves	E34. Tipologia i contingut	E35. Factors	E36. Qualificació.
Prof. A	Explicita una avaluació inicial a l'inici del crèdit que també puntua, una avaluació continua *"de fet contínuament ho estic fent...estàs apuntant"(p.183)* i una avaluació sumativa feta amb proves escrites les quals al finalitzar el crèdit n'ha realitzat un total de 4 proves (com anomena ell "controls"	Reconeix que el procés d'avaluació no se centra únicament amb les proves escrites *"avaluar no és únicament posar un examen" (p.58).* Av. Contínua: Mètode de l'observació (directa: treballs de recerca; i indirecta (preguntar a classe) Av inicial i sumativa fa ús de les proves escrites bàsicament d'assaig ampli i restringit. **Utilitza el terme "control" per referir-se a les proves escrites".**	Es reflexa una preocupació per abodar-ho tot *"s'ho han d'estudiar tot "(p.142)*....l'examen consta de 15 preguntes que és pràcticament tot el que fem (p.140) Les proves consten de preguntes assaig ampli (fer resums d'un fragment i explicar coses de memòria) i assaig restringit (quadres sinòptics) " i opció múltiple (relacionar).	Com ja hem vist la tipologia de els proves és molt diversa contemplant gairebé totes les opcions, i pel que fa al contingut intenta que surti tot.	**En el moment de qualificar: notes de l'avaluació inicial, control de la llibreta (ben presentada, feines acabades), preguntes orals, controls i treball de recerca.** **En el moment de puntuar: capacitat de comprensió, capacitat d'expressar-se amb les seves paraules.** *"Moltes vegades suspenem de socials perquè no saben llengua (i això clar també procuro no fer-ho (p.91)* **"interdisciplinarietat entre continguts".**	**Dins de tota la temàtica de l'avaluació, existeix una preocupació constant pel tema de l'objectivitat. En funció de la tipologia de prova escrita pot ser més objectiu, tot i que és conscient que amb aquest tipus de proves es potencia més un procés de memorització que de comprensió. Realitza una prova escrita àmplia per tal de què si s'equivoca al puntuar** *"l'error que segur que he fet no és tant (p.146)* **La por a l'objectivitat és perquè concep les qualificacions finals com a dades objectives i fiables del resultat del procés "3 insufis, 2 sufis..i a veure això són dades objectives".** **En el moment de puntuar té una "criteris per corregir les preguntes i ho fa en funció de la quantitat d'aspectes presentats.**
Prof. B	Explicita una avaluació inicial en el moment de començar cada un dels temes, que ve marcada i construïda en el llibre de text. L'avaluació contínua tot i que no l'explicita pel seu nom la realitza a partir d'agafar anotacions sobre si han fet els exercicis a casa, els exercicis de síntesi que són voluntaris al finalitzar cada tema, preguntes a classe i una avaluació sumativa total de 4 proves escrites a l'acabar cada un dels temes	L'avaluació inicial la fa a partir de les activitats del llibre dc text; la contínua pel mètode de l'observació directa (preguntes a classe i corregir els deures de manera col.lectiva també preguntant..) i indirecta a través dels exercicis de síntesi que són voluntaris) . L'avaluació sumativa fa ús de les proves escrites tant d'assaig ampli, restringit com d'opció múltiple (verdader-fals). **Utilitza el terme exàmens per referir-se a les proves escrites.**	Les preguntes de diferent tipologia (assaig ampli, restringit, i d'opció múltiple) s'expressen en paraules diferents a les del llibre per tal d'evitar que els alumnes aboquin l'empollada directa del llibre *"procuro fer exàmens on sigui difícil contestar amb un tros après del llibre" (p. 29)* per tal de potenciar la capacitat de comprensió tot i que reconeix que en l'examen un 90% de preguntes són de caire memorístic. Per evitar aquest fet memorístic també proposa preguntes que impliquin el fet d'haver de relacionar o de trobar diferències i semblances tot i que reconeix que amb nens de 12 anys cal anar en compte per no trepitjar el camp del pensament abstracte.	La tipologia de preguntes en un mateix examen és molt diversa i el contingut no vol que el posin tal i com ho diu el llibre sinó amb paraules diferents.	En el moment de qualificar: El factor més important i el que més valora és el resultat de les proves escrites i els altres són "reguladors" d'aquesta qualificació sempre i quan la nota dels exàmens sigui positiva. Aquests factors són: exercicis de casa, classe, síntesi, si segueix quan toca llegir i el nivell d'atenció a classe emprat segons els docent com a "amenaça" perquè estiguin quiets i atents *"mirant de cohesionar-los una mica per tenir.los atents (p. 81)* En el moment de puntuar: que la gent no respongui a la pregunta de manera memorística, sinó amb les seves paraules *"procuro penalitzar a la gent que no entén res...a l'empollon li tinc una mica de mania (p. 55)*	**Els criteris de puntuació de les preguntes els fa tenint present la capacitat de comprensió, per damunt la memorística, descompta les faltes d'ortografia (cada 10 faltes 0,5 punts) i les preguntes d'opció múltiple (vertader-fals) també descompten els errors (cada tres de malament, se'n descompta una resposta bona).** **Cal ressaltar que el valor numèric d'una prova escrita no té sempre el mateix valor, l'interpreta i l'adapta en funció de la persona** *"un 3,7 era un aprovat...però per exemple tens un 3'4 que és un insuficient (p. 52)*
Prof.	"l'avaluació consta d'una prova en cada unitat " (p. 72). Només explicita les proves puntuals que es realitzen al final de cada tema, tot i que per manca de temps es fan un total de 4 proves escrites, i "l'avaluació	Tota l'avaluació la fa a partir de proves escrites tipus assaig ampli i restringit, tot i que les preguntes d'aquestes proves les proporciona als estudiants a partir d'un conjunt que ell anomena "activitats de repàs"i d'aquestes n'extreu una	El sistema per a la cosntrucció de la prova, segons el docent li permet tractar la diversitat dins del grup, ja que un 90% de les preguntes que posa, *"tothom hi pot arribar (p. 77)* i després en posa alguna de més complexa per a la	Les tipologies de preguntes són bàsicament d'assaig ampli (explica..), d'assaig restringit (defineix les paraules següents) i d'observació indirecta (mapes, gràfics..)	En el moment de qualificar el professor té en compte les diferents notes de les diferents profves escrites realitzades 2valoro molt la nota de al prova escrita, la resta serveix per arrodonir (p. 43) com per exemple si treballa, si té	**Dóna les puntuacions de les proves mitjançant el sistema numèric (1 a 10) tot i que si la puntuació és menys de 4, només hi posa un "vist" ja que considera que els suspensos poden repercutir tant en la motivació, com en l'autoestima i els futurs aprenentatge de l'estudiant "si et poso un**

C	global" en què hi entra tots els continguts del crèdit i serveix per arrodonir la nota.	mostra que constituirà la prova escrita. **Anomena les proves com a l'avaluació o bé diu textualment les proves.**	gent més trampada (p.77). També admet que aquest sistema li permet construir les proves en funció del grup i en el cas que el grup sigui dolent, pots agafar *aquelles que són més fàcils..(p.100)*, tot i que hem pogut veure, que en els 2 grups planteja exactament la prova amb les mateixes preguntes.		interès, si s'esforça... En el moment de puntuar prioritza els continguts conceptuals "*per més bon nen i bona persona que sigui si la seva capacitat no arriba a assolir o adquirir uan sèrie de coneixements és evident que...(p. 125)*	**2...et puc enfonsar...amb aquests alumnes s'ha de mirar d'augmentar l'interès i no enfonsar-los (p.33) tot i que reconeix que els efectes no són del tot positius.**

Taula 6. Comparació dels docents.. Informació i comunicació en relació a l'avaluació.

Profes	E371. Què quan i com informa	E372. Informació indirecta	E373. Importància de la informació	E374. Feedback resultat i implicacions.
Prof. A	La informació que els hi dóna fa referència a qüestions molt puntuals de temàtiques que sortiran a la prova escrita com les qüestions que s'han ampliat a classe "*us la preguntaré per tant estudieu-la bé (p.140)* i les coses que a ell li interessa que estudiïn (*les preguntes que m'interessa que estudiïn molt doncs ja els hi dic" (p.142)* Els avisa amb una setmana de temps tot i que ells ja saben que és després de cada lliçó, 2 lliçons perquè quedi repartida la quantitat de feina, quan fan una prova	Aquesta categoria sorgeix a partir de la informació que el docent els dóna a l'alumne com a "pistes" del que serà la prova escrita i en què els alumnes ho poden tenir present o bé passar-ho per alt. Per exemple aquest docent els diu les pàgines del llibre que poden sortir "*els dic..d'aquesta pàgina preguntaré alguna cosa" (p. 148)* fet que implica que l'alumne esbrini d'aquella part que és el que pot arribar a sortir. És conscient que es passen la informació de les preguntes de la prova entre un grup i altra..però ell ho considera com un element de motivació per estudiar allò que ell vol que aprenguin, aspecte que reflexa que l'examen constitueix un pes important pels estudiants en què "si aproven aquests poden estar salvats".	El docent reconeix que els alumnes d'aquesta etapa donen molta més importància a les notes que no en la primària, és per això que abans d'un examen els estudiants li pregunten "*mestre que sortirà...em demanen quines preguntes posaré..(p. 148)* Aleshores creu que l'examen és molt important pels estudiants.	El feedback sobre els resultats tant de l'avaluació contínua com de la sumativa els hi proporciona a partir de la nota que han tret en cada una de les activitats, tenint aquesta el màxim significat tant pel docent com pels alumnes.
Prof. B	La informació que proporciona als estudiants es centra en com serà l'examen més que en el contingut que entra. De fet ell reconeix que juga a tractar-los de persones grans i per tant "*no us diré mai les preguntes, ni el què s'ha de subratllar..(p. 7)*..sí de la tipologia de preguntes que constitueixen l'examen i la puntuació especialment les d'opció múltiple que descompten " *que no juguin a la quiniela"(p. 88)* També els consciencia en què l'examen és una cosa important "és el moment de donar el 100% i durant al realització d'aquests els genera missatges de tranquil.litat, de regulació del temps... També reconeix que se'ls informa dels factors que "regularan la nota" tot i que creu que els alumnes no ho entenen *"el perquè de tot el procés (p. 61)*	Tot i que no els diu mai les preguntes de l'examen, ni els fa subratllar, sí els deixa missatges com: *"al tanto que això és fonamental (p. 45), "algunes preguntes van d'aquest nucli de la lliçó (p. 45)* enrabiant-se si allò que ha suggerit no ho contesten bé a l'examen. Ell mateix reconeix que **"si dic a classe això és important...estàs dient això sortirà...no els dius això sortirà per vergonya, però si són una mica llestos ja ho poden saber (p. 89)** En el llibre de text els aspectes més importants ja estan assenyalats amb negreta (informació més directa) tot i que altes aspectes que no ho estan i ell els considera també importants.	En general el docent reconeix que els estudiants si que els interessa la informació de com serà l'avaluació per diferents qüestions: a)voldrien que se'ls hi donés les preguntes per ser molt més fàcil *"la seva felicitat màxima seria que dies abans de l'examen li donessis l'examen fotocopiat..(p. 61):* b)per l'angoixa que presenta la gent davant els exàmens (uns per no suspendre i els altres per no aprovar i c) per la família i per les conseqüències negatives que pot susposar un suspès (nintendo...).	El feedback sobre els resultats del procés queden reduïts amb les notes dels exàmens en què els corregeix, els lliura als estudiants perquè se'l mirin una estona i el torna a recollir.
Prof. C	**Els informa bàsicament del contingut de les proves escrites que de fet és el que constituirà l'avaluació "*els hi dic a principi de curs els dies d'avaluació" (p.75)*. Els dóna les activitats de repàs "que aquestes són les que aniran a l'avaluació (p. 75). Un dia abans de l'examen dediquen tota una sessió a treballar aquestes preguntes i ell mateix els informa del lloc del llibre on poden trobar la resposta "mireu..la resposta està a la pàgina tal..(p. 76)**	El professor reconeix que insisteix i repeteix molt més uns aspectes que altres i aquests són els que sortiran a les proves, tot i que ell sempre diu explícitament que "s'ha de saber tot". "..... *a classe quan surten sempre els insisteixo més en unes concretes i aquelles són les que posaré a l'examen.....ells no saben que aquelles que pregunto són les que posaré, però jo dic: aquelles que treballem més aquí són les que heu de saber...(p. 90)*	Creu que els alumnes els interessa la informació. Però dins dels seu sistema, depèn si els estudiants volen o no volen treballar i aquí ell ja no hi pot fer massa res : "*ells ja saben que preparant-se bé aquelles activitats aprovaran l'avaluació, ara la gent que no vol treballar doncs no treballa.....jo ja no els puc dir res"(p. 78)*. D'altra banda, el mateix sistema comporta la queixa dels estudiants d'haver d'estudiar moltes activitats i llavors que alhora de la veritat només se'ls hi valori unes quantes, perceben d'aquesta manera les proves com a molt fàcils	Una vegada feta la prova i corregida, el docent la deixa mirar als estudiants, els hi deixa portar a casa per comentar-lo amb els pares i després el recull com a recurs que li recolza els resultats de cada un dels estudiants, ja que *"és una prova que tinc que em justifica aquella nota .....però és clar si hi han reclamacions doncs tu tens allò (p. 91)*. Els estudiants s'han d'apuntar la nota que han tret de cada prova a l'agenda.

ANNEX 12

PROPOSTA D'UN INSTRUMENT

Procés seguit per a l'elaboració de l'instrument.

Resultats generals que generen preocupació/conflicte en relació les dimensions i categories de l'estudi.

1ª dimensió: L'avaluació com a tasca difícil i complicada.

- No es tenen clars i explicitats els objectius de les proves escrites (EX. Faltes d'ortografia, compten??)
- No sé massa bé com construir les proves escrites.
- No sé massa bé com contemplar els continguts procedimentals i actitudinals.
- No sé massa bé com justificar als estudiants la seva qualificació.
- No sé massa bé com puntuar les preguntes d'assaig.
- L'avaluació és difícil perquè has d'avaluar aspectes subjectius dels alumnes. Aleshores màxima responsabilitat al professor.
- L'avaluació és viscuda tant pels professors com pels estudiants com una situació de judici, com a una experiència negativa i obligatòria.

2ª dimensió: Els professors no saben com els alumnes han d'estudiar les ciències socials.

- Les ciències socials és una matèria conceptual i abstracte.
- Les capacitats necessàries són les de memòria i comprensió.
- Generalment hi ha una base molt fluixa de ciències socials.
- Generalment els alumnes no tenen massa interès per les ciències socials.
- Importància en les tècniques d'estudi perquè els alumnes aprenguin a estudiar.

6ª dimensió: La percepció dels professors dels alumnes de 1r ESO és que són molt dependents, els costa pensar, comprendre, estudiar...

En general, els alumnes de 1r d'ESO són percebuts com:

- Que els costa explicar, tendeixen a repetir.
- No fan els deures.
- Tenen una base molt fluixa de c. Socials.
- Els costa comprendre.
- Els costa pensar.
- Són molt mecànics
- Els costa estar atents.
- Els costa integrar i relacionar els coneixements de diferents temes.
- No són conscients de la necessitat d'aprendre.
- Vana l'escola perquè se'ls hi obliga.
- Presenten necessitat de carinyo i d'atenció
- Són molt dependents.

3ª dimensió: Procés d'ensenyament- aprenentatge en els grups percebuts amb més dificultat i amb poca motivació.

Situat en un grup-classe determinat:
Quines actuacions composen una classe de ciències socials des de que entres a classe fins que surts d'aquesta?

- Llegim el llibre de text.
- Expliquem el que hem llegit.
- Aportem informació complementària.
- Proposem exercicis, activitats (obligatoris/voluntaris).
- Proposem deures.

Quin tipus d'activitats proposes?

- Relacionades amb el contingut conceptual
- Individuals /en grup.
- A classe/ fora del context aula.
- Material: llapis i paper/ audiovisuals/ jocs/.....
- Quin tipus d'habilitats suposen les activitats? recordar, memoritzar, comprendre, relacionar,

5ª dimensió: Representació del grup classe.

La representació que em construeixo del grup la faig generalment en base a:

- Els resultats acadèmics.
- La motivació i l'interès dels estudiants per la matèria.
- La participació dels estudiants en les activitats del procés.
- Si segueixen el ritme.
- Depenent de: el grau d'atenció, el grau de quietud, el grau d'afectivitat.
- Amb necessitats educatives especials.

Com em sento jo generalment davant el grup-classe:

- Tranquil.
- Distès (aleshores puc fer bromes)
- Enfadat (ja entro a classe amb mal humor).
- Amb tensió.
- Ja no val la pena ni qüestionar-nos la utilitat ni la funcionalitat de la matèria.

4ª dimensió: Preocupació en ser objectiu en l'avaluació del resultat de l'aprenentatge.

- Preocupació per haver de qualificar proves d'assaig.
- Preocupació per construir proves objectives clares.
- No se suspèn per aspectes de comportament o d'actitud.
- Es realitzen en tots els grups-classe unes mateixes proves escrites amb les mateixes demandes.
- Es fan proves escrites molt àmplies per contemplar tot el contingut, especialment el conceptual.
- Les preguntes més objectives comporten un procés de memorització.
- Les qualificacions finals es perceben com a dades objectives.
- L'avaluació cada vegada ha de contemplar aspectes més subjectius. Aleshores això és percebut com l'augment de la responsabilitat per part del docent.
- Tot i que es té en compte altres aspectes, el que té més pes són les qualificacions obtingudes de les proves escrites.
- L'avaluació dels crèdits variables es diferent dels crèdits obligatoris. En els variables s'avalua la feina que es fa.
- L'examen com a prova molt important i és on els alumne shan de donar el màxim de sí mateixos.
- Els tres tipus de contingut ja han de quedar reflexats en la prova escrita. A partir d'aquesta ja es valoren tots els continguts.
- Més importància en els continguts conceptuals.

4ª dimensió: Atendre a la diversitat a partir de l'avaluació del resultat de l'aprenentatge.

- Les proves escrites són les mateixes però el valor numèric no té el mateix significat per a tots els estudiants.

- La prova escrita es construeix proposant un 90% de preguntes considerades òptimes per a tots els estudiants i un 10% que serveixen per discriminar entre el grup d'alumnes.

- Percepció de què les proves escrites han de ser les mateixes per a tots els estudiants i grups-classe ja que sinó seria motiu de queixa per part dels estudiants.

- Del conjunt de preguntes que es faciliten prèviament a la realització de la prova,la selecció de els que composaran la prova escrita es fa en funció del grup-classe, considerant que així s'atén a la diversitat del grup.

Estudiants.

2ª dimensió: Coneixement sobre les demandes d'avaluació.

El coneixement fa referència a:

- Els continguts conceptuals.

  (Ho saben bàsicament perquè?)
  - Perquè es repeteixen molt.
  - Perquè es repassem molt sovint.
  - Perquèpensemque és el més important del tema.
  - Perquè és el que més hem treballat i estudiat.

  (No ho saben perquè?)

- El professor no ho ha explicitat verbalemnt.

2ª dimensió: El procés d'estudi de les ciències socials.

Actuacions i activitats que composen aquest procés:

- Llegir-ho tot vàries vegades.
- Repetir en veu alta el que s'ha llegit.
- Apuntar en un foli per recordar-ho.
- Resumir i estudiar d'aquests resums.
- Seleccionar i/o subratllar el més important.
- Planificar el procés.
- Entendre.
- Buscar le sparaules clau per facilitar el record.
- Empollar, memoritzar
- Relaxar-me
- No estudiar

Variables que incideixen en el procés d'estudi.

- La dificultat/facilitat dels exàmens.
- Dels professors (de al manera que expliquen i com els hi agrada a ells que ho expliquis).
- La dificultat/facilitat que els hi suposa la matèria.
- La motivació cap a la matèria.
- Habilitats que comporta l'estudi de les assignatures (mates diferent c. Socials).(empollar/entrendre).
- Sempre s'estudia igual independentment del context.

Planificació i selecció dels aspectes que constituiran les pautes de reflexió per als professors.

Dimensió	Categoria	Aspectes concrets que generen conflicte	Proposta d'instrument
1a dimensió: "Explicitació del concepte d'avaluació"	Funció i utilitat de l'avaluació. L'avaluació com a tasca docent.	Preocupació per haver d'avaluar ja que es concep com a tasca difícil i complicada.	L'avaluació és viscuda com a una tasca difícil i generalment complicada. Pretenem promoure la reflexió sobre els aspectes funcionals de l'avaluació proporcionant orientacions per portar-la a terme i esdevenir un instrument útil i formatiu per a tots els agents que intervenen en el procés.
2a dimensió: "Explicitació del concepte de la matèria".	Idees dels professors sobre les ciències socials.	Preocupació sobre el procés d'estudi que han de seguir els estudiants per enfrontar les ciències socials. Preocupació dels docents perquè en general els alumnes de 1r d'ESO són molt dependents, poc reflexius, no tenen un hàbit d'estudi, els costa pensar, comprendre..	Els professors saben i els hi diuen als alumnes el què han d'estudiar però en canvi no saben el com ho han d'estudiar. Dins la línia de les estratègies d'aprenentatge pretenem que els professors reflexionin sobre l'aprenentatge de la seva matèria i que ensenyin als estudiants, com a part inherent al procés d'ensenyament- aprenentatge, a ser estratègics.
3a dimensió: "Explicitació del procés d'ensenyament-aprenentatge de la matèria en diferents grups-classe". 5a dimensió: "Representació del grup-classe".	Actuacions i decisions en relació l'organització del crèdit. Representació que es construeix el professor de cada un dels grups-classe.	Preocupació per la falta de motivació i de treball així com, per la baixada de nivells respecte el contingut conceptual dels grups classe considerats amb més problemàtiques.	Es manifesten notables diferències respecte la complexitat i exigència del contingut així com, el grau d'afectivitat i interactivitat que dels professors en relació el grup-classe. Pretenem promoure la reflexió sobre el conjunt d'actuacions i decisions així com els patrons d'interactivitat que es construeixen en els diferents grups classe tenint en compte la representació que es té del grup. En definitiva, es pretén la reflexió sobre el procés d'ensenyament- aprenentatge d'aquells grups que són considerats més problemàtics i/o més desmotivats.
4a dimensió: "Actuacions i decisions dels professors respecte l'avaluació en els diferents grups classe".	Actuacions i decisions en relació l'organització de l'avaluació.	Preocupació per ser objectiu. (preocupació per "ser just" en el moment de puntuar les proves, d'avaluar els continguts procedimentals i actitudinals etc.)	Els professors necessiten arguments, proves per poder justificar la qualificació de cada estudiant. És per aquest motiu, que generalment l'avaluació de l'aprenentatge es redueix a la realització de proves escrites. Pretenem promoure la reflexió en base a criteris, indicadors que guïïn i clarifiquin el procés d'avaluació de l'aprenentatge per tal de què aquesta preocupació no es limiti únicament al procés d'assignació de les qualificacions sinó que, l'objectivitat se centri en la millora del procés instructiu.

		Preocupació per atendre a la diversitat a partir de l'avaluació.	Tot i que cada professor té una diversitat de grups classe els procediments d'avaluació del resultat de l'aprenentatge són els mateixos en tots els grups. Aspectes com que el que el valor numèric de la prova escrita no té un mateix significat, o que les proves escrites contenen preguntes amb diferent grau de complexitat per discriminar entre els alumnes, la baixada de nivells etc....ens indica la necessitat de reflexionar sobre el que implica, des de la concepció constructivista, atendre la diversitat a partir de l'avaluació. L'avaluació dins una etapa comprensiva com l'ESO ha d'esdevenir una activitat d'especial importància en el procés de resposta a la diversitat dels alumnes.

Planificació i selecció dels aspectes que constituiran les pautes de reflexió per als estudiants.

Dimensió	Categoria	Aspectes conceptuals que generen conflicte	Propostes d'instrument
2a dimensió: "Actuacions i decisions dels alumnes en relació les pràctiques avaluatives".	Coneixement sobre les demandes d'avaluació.	Preocupació dels estudiants per conèixer directa o indirectament les demandes de la prova escrita.	Es manifesten notables diferències entre els estudiants qui saben "intuir", a partir de les intencions i les actuacions del professor, les demandes d'avaluació i estudiants que no tenen idea del que sortirà a la prova escrita, a banda del que el professor els ha indicat verbalment. Pretenem que els alumnes reflexionin sobre les condicions i les demandes del context que no són transferides directament pels professors. Segons Biggs (1996) l'estudiant construeix l'estructura d'una matèria en funció de com interpreta la demanda d'avaluació i posteriorment aquesta percepció el porta cap a un enfocament d'estudi-aprenentatge més superficial o profund.
2a dimensió: "Actuacions i decisions dels alumnes en relació les pràctiques avaluatives".	Actuacions i decisions preses en el procés d'estudi.	Preocupació sobre el procés d'estudi que han de seguir els estudiants per enfrontar les ciències socials.	Els resultats mostren com la majoria d'estudiants segueixen un mateix procés d'estudi en què generalment, el podem situar dins de l'enfocament superficial de l'aprenentatge. Només en dos casos es manifesta un enfocament estratègic. Dins la línia de les estratègies d'aprenentatge considerem imprescindible que els estudiants disposin d'instruments procedimentals perquè siguin autònoms i capaços de construir o gestionar el seu propi coneixement.

*Els dos aspectes seleccionats per a la construcció de les pautes de reflexió dels estudiants es troben molt interrelacionats. Així mateix, pensem que aquests factors també estan relacionats amb les característiques que presenten en general els alumnes que obtenen baixos resultats. Majoritàriament els resultats revelen la presència d'un autoconcepte acadèmic i una autoestima negativa, poques expectatives respecte a les seves possibilitats d'èxit i una desmotivació generalitzada cap a la matèria. Davant aquesta situació és difícil pretendre que s'activi un procés d'estudi/aprenentatge. Creiem que amb la reflexió sobre la manera de com enfrontar i aprendre la matèria podem contribuir al trencament d'aquest cercle viciós que envolta aquests estudiants i repercutir directa o indirectament en la millora d'aquests constructes psicològics.

1A DIMENSIÓ: Preocupació per la tasca d'haver d'avaluar ja que aquesta és difícil i complicada.

Aprenem a reflexionar sobre el procés d'avaluació del resultat de l'aprenentatge per tal d'esdevenir una funció útil, clara i comprensible .

Planificació	**Quin tipus d'informació vull recollir?** Tinc clars i defineixo per escrit els objectius que em proposo avaluar? Aquests objectius els desplego en els diferents tipus de continguts i capacitats que impliquen? **Per a què vull aquesta informació? De què me servirà?** Pels estudiants? Perquè coneguin els seus progressos i les seves dificultats i/o mancances...? pels pares? Per a mi?: per conèixer com van, per detectar els seus errors, per justificar davant d' ells, per conèixer els meus errors, per introduir canvis en el procés d'e/a, per conèixer i posteriorment poder ajustar-me a les seves necessitats, per millorar la meva acció docent..... **A partir de quines vies/instruments obtindré aquesta informació?** Proposaré una diversitat de mètodes (observació, diaris, carpetes, proves escrites) . Proposaré els mètodes adaptats a cada grup-classe. Proposaré una diversitat de proves escrites **Com i quan donaré a conèixer i negociaré aquesta informació amb els estudiants?** **M'interessa compartir i treballar amb ells sobre els mecanismes ocults, implícits que s'amaguen en tot procés d'avaluació? Per què? Per a què?** **Com corregiré aquestes proves?** Tinc definits per escrit els criteris d'avaluació? Tinc definits per escrit els criteris de puntuació?. Tinc definits per escrit els criteris de qualificació.
Execució/Regulació.	Hi ha aspectes que no han quedat prou clars als estudiants? Comprovo si entenen les preguntes que jo vull que contestin? Els regulo i els aviso del temps del què disposen o del que queda? Observo si els estudiants viuen aquesta situació com a angoixant/tensa? Per què? Els transmeto algunes missatges per tal de crear un clima agradable, de tranquil·litat? Com penso que incideix aquest clima en els resultats de la prova? Quina és la reacció dels estudiants quan veuen la prova? Ofereixo missatges específics en relació alguna qüestió general?
Avaluació i autoavaluació	**Davant els resultats obtinguts:** Em qüestiono quins són els motius d'aquests resultats? Reflexiono sobre quina informació em proporciona a banda de les qualificacions? Em plantejo les vies/maneres per compartir-ho amb els estudiants?. De manera individual /col·lectiva? Si aquesta informació és negativa: em qüestiono sobre com pot rebre aquesta informació l'estudiant?. Ens plantegem conjuntament amb ell les causes que generen aquest resultat? Negociem i ens proposem petites metes per assolir? Aquests resultats em permeten reflexionar sobre la meva acció docent?. Em proposo petites i noves metes que m'ajudin a ajustar-me al grup-classe que tinc davant? Em facilita la comprensió del procés d'ensenyament- aprenentatge?

2a dimensió: Preocupació sobre com ajudar als alumnes a estudiar les ciències socials.

Aprenem a ser estratègic per què els nostres estudiants siguin estratègics.

Primer bloc: "Reflexionem sobre l'estat de coneixement que tenim de la matèria".

Concepte de les ciències socials com a matèria curricular:
Com conceptualitzo i entenc jo les ciències socials? En comparació amb les c. experimentals? I en comparació amb les matemàtiques?
Quines són les capacitats i habilitats necessàries per estudiar les ciències socials?
Podem a partir de les c. socials, treballar continguts procedimentals? Quins?
I els actitudinals? Quins?
Penso que les ciències socials en general atrauen, els interessa als estudiants de 1r ESO? Per què?
Si no és així? Puc trobar maneres/vies per activar la curiositat/motivació per la matèria?
Quin penso que pot ser el punt fort del contingut? I el més dèbil? Perquè?
Per què en definitiva: quina funcionalitat i utilitat tenen les ciències socials pels estudiants de primer d'ESO?
Procés d'estudi de les ciències socials:
Si m'hagués de posar a estudiar 5 temes de ciències socials: Com ho faria? Què faria primer? Quines estratègies utilitzaria per potenciar el record? I la comprensió? Com m'organitzaria? Què tindria en compte?

Segon bloc: "Regulació de l'actuació":

Davant el procés d'estudi de les ciències socials:

Abans: Planifico prèviament el procés?
Em plantejo el que he de fer, el perquè i quin és l'objectiu principal?
Normalment, sé extreure els punts/idees principals de la matèria a estudiar?
Tinc en compte les estratègies que utilitzaré?
Com m'organitzaré la matèria en funció del temps del que disposo?
Tindré en compte les condicions del moment? La disponibilitat, l'objectiu a assolir, el meu estat d'ànim, la meva motivació per aconseguir l'objectiu, qui m'avaluarà, com m'avaluarà.....

Mentre: Vaig regulant/ajustant el procés en funció de les característiques del moment?
Em plantejo si segueixo la planificació establerta? Si no és així? Per què?
Crec que vaig avançant?
Tinc que introduir improvisacions?
Comprovo si entenc el que vaig estudiant?

Després: Autoavaluo el procés seguit?
He aconseguit l'objectiu que em proposava?
El conjunt d'actuacions desplegades m'han servit en aquesta ocasió? Per què?
Quins aspectes modificaria si hagués de tornar a començar a estudiar? Per què?
Com m'he sentit al llarg del procés? Podria haver fet quelcom per millorar el meu estat/motivació?

3a dimensió: Preocupació per la falta de motivació i treball dels grups considerats més problemàtics.

Reflexió sobre com em sento jo davant el grup-classe en funció de la percepció que tinc construïda.

M'he plantejat per escrit alguna vegada com percebo els diferents grups classe?
Quines característiques generals els atribueixo? Per què?
Com em sento davant d'ells?
Quin és el meu estat d'ànim? Com em repercuteix aquest estat en la meva actuació docent?
Quins patrons d'interacció es donen entre ells i jo? Depèn dels alumnes? Amb quins interactuo més i amb quins menys? Per què?
En general, quin clima es respira a l'aula? Com crec que se senten els alumnes? Tots?
Hi ha una bona relació entre ells com a grup-classe?
Quan m'enfado: què faig?

Si percebo aquests grups-classe com a diferents i inclòs puc sentir-me "diferent" en funció del grup-classe que tinc davant: m'he plantejat alguna vegada com pot repercutir aquest estat en el procés d'ensenyament- aprenentatge?

En el contingut:
En la manera de plantejar-lo, de presentar-lo.
En uns grups amplio el contingut.
Explico coses relacionades amb les experiències dels alumnes, aconseguint un clima més motivador, d'interès.
En les activitats d'ensenyament- aprenentatge:
En la metodologia:
En els patrons d'interactivitat que es construeixen dins l'aula:

Davant els grups que en general penso que presenta "problemàtiques":

Reflexiono sobre el per què es considera un grup "problemàtic"? Quins són els motius, les causes? Són tots els alumnes o només d'alguns en concret?
Com se senten aquests estudiants? Com incideix aquest estat en el procés d'ensenyament- aprenentatge?
Des del centre es fa quelcom per millorar i entendre la problemàtica d'aquests estudiants?
I jo què faig?
Em qüestiono si el que faig ho he fet bé i si no m'ha funcionat em plantejo els motius?
Què puc fer per trencar amb la rutina que caracteritza aquest ambient a l'aula i que reflexa contínuament la problemàtica d'aquests estudiants?
Puc proposar activitats d'ensenyament- aprenentatge que estiguin lligades al seu "món"?
Puc potenciar espais de debat, opinió per tal de què puguin expressar els seus sentiments? Per què donin a conèixer el que pensen ells?
Si em situo en al seva perspectiva, ara coneguda: puc entendre el seu comportament? Puc entendre la seva manera de fer, d'actuar, de sentir?
Què puc fer perquè se sentin bé a l'aula? Què puc fer perquè s'adonin que ells també poden aprendre i fer coses útils? Què puc fer per poder-los reconèixer i felicitar?

(Ja entro a classe amb mal humor.
No els qüestiono la utilitat ni la funcionalitat de la matèria.
No fem el mateix que els altres grups: (menys contingut; menys activitats)

4a dimensió: Prcocupació per avaluar el resultat de l'aprenentatge de manera "objectiva".
(relacionat amb la pauta corresponent a la primera dimensió).

Aprenem a reflexionar sobre la construcció de les proves escrites per tal de què siguin útils, clares i funcionals.

Construcció de Proves escrites:

Planificació	**(Abans de considerar aquests punts, seria interessant haver reflexionat sobre els aspectes que es proposen en la pauta de 1a dimensió).** ***Qüestions preliminars:*** Per què m'interessa passar aquesta prova escrita? És el millor instrument per aconseguir el què vull? Què puc detectar a partir d'aquesta? (progressos, dificultats, mancances...). Què en faré dels resultats? **Una vegada s'ha pres la decisió de construir la prova escrita per avaluar el resultat de l'aprenentatge:** Tinc en compte la relació d'objectius, continguts, capacitats, habilitats que tinc escrits? A partir de la prova, m'interessa contemplar explícitament els continguts procedimentals i actitudinals? (a l'igual que la 1a dimensió cal escriure'ls de manera clara i precisa així com definir els criteris d'avaluació i puntuació). A partir de què? Quina tipologia de preguntes hi figuraran? Totes, només algunes...Perquè? Com poden repercutir en el procés d'estudi dels estudiants? Quines demandes formularé? Quines habilitats són necessàries per respondre a aquestes demandes? Els estudiants, en funció del què hem fet, són capaços de desplegar en èxit aquestes habilitats? Tots? Només algunes preguntes.... Els que potser no: per què? Si d'entrada sé que alguns estudiants no seran capaços de respondre de manera òptima: faig alguna intervenció? Per què? Quin és el grau de dificultat de cada una de les preguntes? Quina informació m'aportarà cada una de les preguntes? Tinc en compte el coneixement condicional? El temps del que disposen, la metodologia seguida a classe, la dinàmica d'aula, les activitats d'ensenyament-aprenentatge proposades, el grau d'interacció establert
Execució/regulació	**Una vegada construïda la prova i abans de passar-la als estudiants:** Reviso si he complert amb els passos proposats en la planificació. Reviso si les preguntes contemplen el que volem aconseguir (objectius, habilitats, capacitats). Em qüestiono si la pregunta pot ser interpretada de diferent manera. Si els estudiants la podran entendre tal i com jo vull.
Avaluació i Autoavaluació	Analitzo si les respostes han estat les que jo m'esperava? He aconseguit els objectius que em proposava? Em proporciona informació òptima per detectar les causes del resultat de l'aprenentatge? Em permet detectar les possibles causes dels errors? Si hagués de tornar a construir la prova. Quines preguntes hi deixaria? I quines trauria? Per què? Recullo i comparteixo les opinions dels estudiants sobre la dificultat/facilitat de la prova? Què els ha costat més? Per què? Per avaluar aquests objectius, tornaria a utilitzar la prova escrita o utilitzaria algun altre instrument?

4a dimensió: Preocupació per atendre a la diversitat a partir de l'avaluació.

Aprenem a atendre a la diversitat a partir de la informació de l'avaluació del resultat de l'aprenentatge.

(prèviament a la consideració d'aquests punts seria interessant haver dedicat un temps a reflexionar sobre els aspectes proposats en la 1a i la 4a dimensió).

Atenem a la diversitat en el moment de proposar i construir les proves escrites?	**En la prova escrita:** Què hauria de ser comú per a tots els estudiants? Per què? Quina informació n'obtindria? Què hauria de ser diferent? Per què? Quina informació n'obtindria? Com s'han atès les diferències al llarg del procés instructiu? En el cas que hi hagin diferències en relació el què, el com i el quan s'ha ensenyat, així com en el grau d'ajut i interacció per part del professor, com queden reflectides aquestes diferències en la prova escrita? En el cas de què consideri l'opció de diversificar les proves o bé proposar instruments diferents per als diferents estudiants: penso que aquesta diversificació en la recollida d'informació pot comportar queixes per part dels estudiants? Per què ho crec? Per què no ho crec? Si em plantejo construir proves escrites diversificades o bé utilitzar instruments diferents en funció de l'alumnat: com els explicaria als estudiants aquesta decisió? Els hi explicaria abans, mentre fan la prova o després de la realització d'aquesta?
Atenem a la diversitat a partir de les informacions obtingudes en les proves escrites?	**Davant els resultats:** Considero si la prova ha estat ajustada a les característiques i a les necessitats dels estudiants? En general: M'ha permès obtenir informació per detectar els progressos i les dificultats dels estudiants? Com l'han percebut els alumnes? Els ha incidit en algun aspecte? Els hi ha aportat alguna informació rellevant? Comparteixo, analitzo i comprenc conjuntament amb ells aquesta informació? En aquests espais: els encoratjo i els ajudo a què s'autoavaluin ells mateixos? A què detectin per si mateixos, les causes dels errors? Em proporciona una informació vàlida que em permet prendre decisions en relació el procés d'ensenyament- aprenentatge del grup-classe? Em proporciona una informació vàlida que em permet prendre decisions en relació als progressos i els problemes de cada un dels estudiants? Aquesta informació: em pot proporcionar indicadors, criteris per atendre a la diversitat de cada un dels meus estudiants? Si no és així, quan torni a construir les proves escrites: què hauré de modificar per poder obtenir aquests criteris?

PAUTES DE REFLEXIÓ PELS ESTUDIANTS.

2a dimensió: "Coneixement sobre les demandes d'avaluació i el procés d'estudi de les ciències socials".

Aquesta pauta de reflexió pels estudiants requereix d'una presentació i d'una guia per part d'un adult (professors, pares/mares, psicopedagogs..) per ajudar als estudiants a iniciar aquest procés de reflexió sobre la seva manera d'actuar.

Aprenem a descobrir que és el que vol el professor que aprenem per poder estudiar de manera fàcil, útil i que ens permeti aprendre un munt de coses.

Planificació (abans de començar a estudiar farem un pla d'acció). Però primer hem de fer de detectius privats: hem d'endevinar què és el que vol el professor de nosaltres. Hem d'investigar com podem estudiar per aprendre molt.	**Seleccionem el coneixement declaratiu:** Sobre la taula poso tot el material de què disposo: llibre/llibreta/mapes/llibre activitats: aleshores em pregunto: què és exactament el què em demana el professor? Què penso que li agrada més? Què penso que e´s més important per a ell? Per què? Què ha dit ell que estudiéssim? Què ha dit que preguntarà? Com i quan ha donat aquesta informació? És que: l'ha repetit moltes vegades? O l'heu estat treballant molt? O perquè contínuament us repeteix que això és important? Del llibre: què em penso que posarà? Per què m'ho penso? De la llibreta: Del llibre d'exercicis:
	Seleccionem el coneixement procedimental. Una vegada he decidit les coses que he d'estudiar i d'on les he d'estudiar què faré amb aquesta informació? Com m'ho organitzaré per aprendre-ho tot? Potser, podria reduir la informació construint esquemes, resums, o bé subratllant el més important, apuntant-ho en un foli? Què em va més bé i què m'agrada més? Per què? Quina és la meva manera d'estudiar? (llegir-ho tot vàries vegades, repetir en veu alta...). Si ho fes d'una altra manera: penso que m'ajudaria a aprendre-ho millor i potser més ràpid i més fàcil? O potser no? Puc provar-ho si em funciona? Si tinc por de quedar-me en blanc davant d'un examen o tinc por de què no me'n recordi de totes les coses que he d'estudiar: puc demanar-li el professor que m'ajudi a aprendre a estudiar? Com ho fa ell per aprendre les ciències socials sense cap problema?