

# LES COMPETÈNCIES BÀSIQUES: COM AFECTEN A LA METODOLOGIA D'ENSENYAMENT I APRENTATGE?



## CAS PRÀCTIC: L'AVAUACIÓ DE L'EXPRESSIÓ ORAL CATALANA

Autora: Eva Molina Morante

Tutor: Jordi Feu

Data de presentació: 17 de juny del 2011

Estudis de pedagogia

# LES COMPETÈNCIES BÀSIQUES: COM AFECTEN A LA METODOLOGIA D'ENSENYAMENT I APRENENTATGE?

CAS PRÀCTIC: L'AVAUACIÓ DE L'EXPRESSIÓ  
ORAL CATALANA

Autora: Eva Molina Morante

Tutor: Jordi Feu

Data de presentació: 17 de juny del 2011

Estudis de pedagogia

## AGRAÏMENTS:

L'elaboració d'aquest treball no hagués estat possible sense l'ajuda, la força, l'energia i la paciència de totes les persones que m'han envoltat durant el procés d'aquest.

Vull agrair l'ajuda de la Reyes Carretero per la seva dedicació plena i voluntària en la revisió i orientació del meu projecte.

Gràcies a tot l'equip de professors del institut de Sils per acollir-me tant càlidament, per ensenyar-me que un altre model educatiu és possible i per mostrar-me que amb dedicació, voluntat i amor la feina sempre surt millor.

Gràcies a tots els meus amics i amigues (en especial a la Clara, la Merche, la Raquel, l'Elena, en Toni, en Canyi...) per creure en mi, per donar-me serenitat i força i per haver-me acompanyat fins al final amb un gran somriure.

Gràcies a la meva família perquè sempre em donen fermesa i confiança en tot el que faig.

.....i a tots i totes aquells que es sentit reconeguts en aquestes paraules.

*M'ho varen contar i ho vaig oblidar;  
Ho vaig veure i ho vaig entendre;  
Ho vaig fer i ho vaig aprendre.*

|   |                |
|---|----------------|
| <b>1- INTRODUCCIÓ</b>   | <b>Pàg. 7</b>  |
| <b>1.1 Elecció i justificació del tema i objectius del treball</b>                | <b>Pàg. 7</b>  |
| <b>1.2 Estructura del treball</b>   | <b>Pàg. 7</b>  |
| <b>2- CURRÍCULUM PER COMPETÈNCIES</b>   | <b>Pàg. 11</b> |
| <b>2.1 Definició del concepte de competència</b>                                  | <b>Pàg. 12</b> |
| <b>2.1.1 El terme tècnic</b>  | <b>Pàg. 12</b> |
| <b>2.1.2 Aproximació al concepte en el context educatiu</b>                       | <b>Pàg. 14</b> |
| <b>2.2 Competències i context: Normativa i definició de les competències clau</b> | <b>Pàg. 16</b> |
| 2.2.1 Països membres de l'OCDE: Projecte DeSeCo                                   | Pàg. 17        |
| 2.2.2 Recomanacions del Parlament Europeu   | Pàg. 19        |
| 2.2.3 Projecte Tuning   | Pàg. 22        |
| 2.2.4 Llei Orgànica d'Educació (LOE)  | Pàg. 23        |
| 2.2.5 Decret: ordenació dels ensenyaments de l'Educació Secundària Obligatòria    | Pàg. 27        |
| <b>2.3 De la Llei a l'aula</b>  | <b>Pàg. 31</b> |
| 2.3.1 Com s'ensenyen les Competències Bàsiques                                    | Pàg. 31        |
| 2.3.2 Programació de Competències   | Pàg. 35        |
| 2.3.3 L'avaluació de Competències   | Pàg. 36        |
| <b>3 -L'IES DE SILS</b>   | <b>Pàg. 40</b> |
| <b>3.1 Organització del centre</b>  | <b>Pàg. 41</b> |
| 3.1.1 Alumnes   | Pàg. 41        |
| 3.1.2 Professorat   | Pàg. 44        |
| 3.1.3 Espais  | Pàg. 45        |

|  |                |
|--|----------------|
| <b>3.2 Reglament de Règim Intern (RRI)</b> | <b>Pàg. 46</b> |
| 3.2.1 La convivència                       | Pàg. 46        |
| 3.2.2 Aplicació pràctica                   | Pàg. 47        |
| 3.2.3 Dimensió social dins el centre       | Pàg. 48        |

|                       |                |
|-----------------------|----------------|
| <b>3.3 Currículum</b> | <b>Pàg. 49</b> |
|-----------------------|----------------|

|   |         |
|---|---------|
| 3.3.1 Característiques  | Pàg. 49 |
| 1. Desplegament vertical o<br>per Competències Bàsiques                 | Pàg. 50 |
| 2. Desplegament horitzontal o<br>per temes (programació àrees)          | Pàg. 53 |
| 3.3.2 La planificació horària del currículum i<br>modalitats de treball | Pàg. 56 |
| 1. Els àmbits   | Pàg. 56 |
| 2. Les habilitats   | Pàg. 58 |
| 3. Els projectes  | Pàg. 58 |
| 4. Els tallers  | Pàg. 63 |

|                        |                |
|------------------------|----------------|
| <b>3.4 L'Avaluació</b> | <b>Pàg. 63</b> |
|------------------------|----------------|

|                                  |         |
|----------------------------------|---------|
| 3.4.1 L'avaluació del procés     | Pàg. 63 |
| 3.4.2 L'avaluació dels resultats | Pàg. 64 |
| 3.4.3 Repetició de curs          | Pàg. 65 |

|  |                |
|--|----------------|
| <b>4 - CAS PRACTIC: L'AVALUACIÓ DIAGNÒSTICA<br/>DE LA LLENGUA ORAL</b> | <b>Pàg. 66</b> |
|--|----------------|

|   |                |
|---|----------------|
| <b>4.1 L'avaluació en termes generals</b> | <b>Pàg. 66</b> |
|---|----------------|

|                                     |                |
|-------------------------------------|----------------|
| <b>4.2 Justificació de la prova</b> | <b>Pàg. 72</b> |
|-------------------------------------|----------------|

|  |                |
|--|----------------|
| <b>4.3 Procés d'elaboració de la prova</b> | <b>Pàg. 75</b> |
|--|----------------|

|                              |         |
|------------------------------|---------|
| 4.3.1 Objectius de la prova  | Pàg. 75 |
| 4.3.2 Dimensions de la prova | Pàg. 76 |

|  |                 |
|--|-----------------|
| 4.3.3 Validació de les proves (prova pilot)  | Pàg. 82         |
| <b>4.4 Aplicació de les proves</b>   | <b>Pàg. 83</b>  |
| 4.4.1 Rol de l'avaluador/a   | Pàg. 84         |
| 4.4.2 Alumnes  | Pàg. 86         |
| 4.4.3 Registre i avaluació   | Pàg. 87         |
| <b>4.5 Anàlisi dels resultats obtinguts</b>  | <b>Pàg. 90</b>  |
| <b>4.6 La metaavaluació: L'avaluació de la prova d'avaluació</b>                                     | <b>Pàg. 105</b> |
| <b>5 - CONCLUSIONS FINALS</b>  | <b>Pàg. 110</b> |
| <b>6 - EL PAPER DEL PEDAGOG I ANÀLISI CRÍTICA DELS CONTINGUTS TRANSMESOS DURANT LA LLICENCIATURA</b> | <b>Pàg. 117</b> |
| <b>ANNEX 1: Dimensions de les proves i resultats que s'espera dels alumnes</b>                       | <b>Pàg. 127</b> |
| <b>ANNEX 2: Instruccions per a la realització de la prova</b>  | <b>Pàg. 128</b> |
| <b>ANNEX 3: Prova diagnòstica de la llengua oral</b>   | <b>Pàg. 131</b> |
| <b>ANNEX 4: Taules de registre dels resultats</b>  | <b>Pàg. 133</b> |
| <b>ANNEX 5: Full de qualificació del grup classe</b>   | <b>Pàg. 135</b> |

## 1. INTRODUCCIÓ

### 1.1 ELECCIÓ I JUSTIFICACIÓ DEL TEMA I OBJECTIUS DEL TREBALL

*Dadas las intrínsecas relaciones entre sociedad y educación, se atribuye a esta última la función de capacitar a las nuevas generaciones para su integración eficaz en ella. Esta fue la finalidad asignada a la escuela. Pero la dinamicidad de la existencia humana, la rápida evolución de las sociedades y sus formas de vida exigen a los educadores la reflexión atenta para que la educación ofrezca la preparación adecuada a cada momento histórico. La historia de la educación nos muestra cómo, ante los grandes cambios en el orden científico, artístico, económico, social y cultural, se han promovido cambios paralelos en la educación. Joana Noguera Arrom (2004). Las Competencias Básicas. Universitat Rovira i Virgili.*

Un dels grans canvis que es planteja ara, és passar d'un ensenyament centrat en els coneixements acadèmics a un ensenyament centrat en les competències bàsiques, on l'alumne és el centre de l'educació i el professor el guia en el seu procés d'aprenentatge, és a dir, per ajudar-lo en l'adquisició de competències. Aquestes, posen l'accent en els aprenentatges, en el què l'alumne és capaç de fer i en els procediments que li permetran continuar aprenent al llarg de la vida.

Per tant, les competències bàsiques es presenten com la resposta a un canvi en la metodologia de l'ensenyament tradicional. Això implica una modificació a nivell curricular i a nivell pràctic, ja que, per un costat, suposa que els coneixements teòrics recuperen el seu sentit, al ser ensenyats no per la mera reproducció sinó com instruments per l'acció, és a dir, per a la comprensió i intervenció en situacions reals, i per un altra banda, per l'ampliació amb altres coneixements, habilitats i actituds relacionades amb l'àmbit personal, interpersonal i social.

Però, què vol dir competència? Quines són? quins canvis suposa, exactament, pels centres d'educació, treballar per competències?

Aquestes qüestions són les que han portat a la realització d'aquest treball, on queden reflectides de manera clara en l'objectiu general del projecte:

- **Conèixer els canvis que comporta per a un centre d'Educació Secundària Obligatoria l'adopció del model educatiu basat en l'adquisició de competències que impulsa la LOE.**

Aquest objectiu es portarà a terme i es desglossa a partir de diferents objectius específics, exactament quatre:

- Presentar el marc normatiu en el què es basa el model educatiu per competències.
- Veure el funcionament d'un centre que treballa amb el model basat en Competències Bàsiques i descriure els canvis adoptats en relació al funcionament tradicional d'aquests tipus de centres.
- Descriure i analitzar la prova d'avaluació diagnòstica de l'expressió oral catalana, com a part de la competència comunicativa lingüística.
- Definir les funcions del pedagog en un centre educatiu que segueix una línia metodològica a favor del treball autònom, cooperatiu, integral i del tractament de la diversitat en grups heterogenis.

Les meves pràctiques de pedagogia les vaig realitzar a l'Institut d'Educació Secundària de Sils durant el curs 2009-2010. Durant aquestes, he pogut formar part de la vida d'un centre educatiu de recent creació, que compta amb un projecte innovador que parteix de la base de l'atenció de la diversitat des de grups heterogenis, modificant així, aspectes importants de la didàctica, l'organització, l'avaluació dels alumnes, i de manera especial, la seva implicació en el treball i en el funcionament del centre. La finalitat d'aquest, és la formació dels alumnes com a futurs ciutadans, des de la base dels valors, on hi ha els coneixements i les competències més bàsiques que configuren una persona sana, equilibrada i implicada socialment; seguit dels coneixements d'instrumentals, fonamentals per a l'adquisició de nous aprenentatges; i per últim, dels coneixements aplicats, que permeten a l'alumne situar-se i posar-se en contacte amb el món que l'envolta, per tal de interpretar-lo i millorar-lo. En resum, l'esquema teòric del seu currículum és: primer aprendre coses (exposició de coneixements o teoria, anomenada



àmbits), després practicar-les (realització d'exercicis, anomenats habilitats) i per últim aplicar-les (amb l'elaboració dels projectes), tal i com es treballen les competències.

Una de les tasques concretes que se'm va assignar va ser la d'elaborar, executar i avaluar una prova d'avaluació diagnòstica de l'expressió oral catalana pels alumnes de 1r d'ESO, com a subcompetència de la competència lingüística.

Tota aquesta experiència ha estat la que m'ha portat a realitzar aquest treball, ja que m'han mostrat que una altra metodologia educativa és possible, és a dir, una altra manera d'ensenyar, de transmetre, d'aprendre i d'educar. Per això, he vist interessant poder estudiar a fons tot el model de treball d'aquest centre com a proposta d'innovació, analitzant així, les modificacions que calen aplicar, respecte el model tradicional d'escola, per incorporar les competències bàsiques en l'educació, tal i com marca la LOE (Ley Orgánica de la Educación). I alhora, explicar tota la meua tasca com avaluadora com a cas pràctic i concret de les pràctiques en aquest IES.

## 1.2- ESTRUCTURA DEL TREBALL

D'aquesta manera, el meu treball presenta el projecte educatiu i el currículum per competències del centre de Sils, el que creu que per aprendre en l'adquisició de competències socials, intel·lectuals, lingüístiques o emocionals, l'entorn heterogeni és més idoni donat que ofereix múltiples oportunitats d'experiència i de repte.

Per aquesta raó, els diferents apartats del treball estan seleccionats a partir del que marca l'Universitat de Girona i, a partir de la informació requerida per donar resposta als objectius marcats en aquest:

- **Currículum per competències:** en aquest apartat s'exposen tots els continguts teòrics i es defineixen tots els conceptes bàsics perquè el lector es pugui situar en el context i tingui una idea de què són les competències, la seva normativa, com s'ensenyen i es programen, i alhora descriure les característiques necessàries que calen portar a terme per la seva aplicació en un centre educatiu.

- **El IES de Sils:** en aquest apartat es fa una aproximació al centre en concret, explicant quin és el seu Projecte Educatiu de Centre i el seu currículum; com s'organitza, quina ideologia té, com treballen les competències. Per això, els subapartats que el formen són *l'organització del centre*, el *Reglament de Règim Intern* i *El currículum*.
- **Cas pràctic: l'avaluació diagnòstica de l'expressió oral,** en aquest apartat es detalla una de les tasques que vaig realitzar al centre durant les meves pràctiques: l'elaboració, l'execució i l'avaluació de la prova de l'expressió oral. Aquest consta exactament de, la justificació de la prova, la seva elaboració, la seva aplicació, l'anàlisi de resultats i la metaavaluació, l'avaluació de l'avaluació.
- **Conclusions finals:** aquest apartat ressalta i agrupa les idees més importants del treball que responen als objectius i finalitats d'aquest, fent una reflexió personal al voltant de diferents aspectes de tot el que s'ha tractat, tant en la part teòrica, com en el cas pràctic.
- **El paper del pedagog i anàlisi crític de la llicenciatura:** aquest apartat consta de les funcions que té un pedagog en general i en concret en un centre d'educació. També inclou una valoració personal dels continguts transmesos durant la llicenciatura.
- **La bibliografia:** conté tot el recull de referències que he utilitzat per l'elaboració d'aquest projecte, dividides en llibres, articles, revistes i pàgines web.
- **Annex:** aquest apartat recull tots els documents que vaig elaborar en la prova d'avaluació (les instruccions per realitzar-la, la prova sencera, les taules de registre per l'avaluació...).

## 2- CURRÍCULUM PER COMPETÈNCIES

Amb la finalitat de fer front als reptes plantejats pel nou escenari de la societat de la informació, els sistemes nacionals i internacionals d'educació formal han d'introduir canvis profunds en la seva organització, funcionament, metodologies i especialment en les seves finalitats i objectius. En aquest marc neix un nou paradigma educatiu basat en l'aprenentatge i sobretot en l'aplicabilitat dels coneixements, el qual intenta, per un costat, donar resposta al context actual, i per un altre, ajustar la formació i la seva adaptabilitat social i al món laboral en general.

Com veurem més endavant, l'Avaluació de PISA (Programme for International Student Assessment), que va ser creat per la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico* (OCDE), va publicar uns resultats molt poc afavoridors en comparació al nivell europeu del rendiment educatiu dels alumnes de 15 anys en competència lectora, matemàtica i científica. Les dades recollides en l'informe del 2006 d'Espanya, han demostrat la discordança del que es realitza a les escoles espanyoles i les mesures dels estàndards comparatius de l'educació en els diferents països membres de la OCDE. Aquests informes, han posat de manifest la necessitat d'un canvi en la metodologia educativa i en la finalitat d'aquesta, com ja s'ha esmentat.

Aquesta modificació i millora s'ha traduït en la introducció de les Competències Bàsiques com a eix vertebral de l'aprenentatge en les aules, per tal d'aconseguir uns alumnes capaços d'aplicar els coneixements a situacions reals. Aquest fet, suposa la incorporació d'un component nou al currículum educatiu (les competències), que s'afegeix als que ja hi havia abans: objectius d'etapa i d'àrea, continguts, criteris d'avaluació...

Per poder treballar-les cal comprendre-les, per això primer de tot cal respondre les qüestions bàsiques:

En aquest apartat, es farà una introducció en el terme de *Competència* (anomenada també competència clau o competència bàsica) com a terme tècnic, i seguidament una aproximació d'aquest en el camp educatiu.

A continuació, es fa un recorregut pels organismes de rellevància en el tema, pel que fa a la definició i selecció de les competències clau, primer a nivell internacional (Projecte DeSeCo, Definició i Selecció de Competències pels països membres de l'OCDE, Recomanacions del Parlament Europeu i del Consell Nacional Europeu, el Projecte Tuning) i seguidament a nivell nacional (la Llei Orgànica d'Educació i el Decret de Catalunya).

I per últim, es concretarà l'exposat en les lleis a nivell pràctic: com s'ensenyen les competències bàsiques, com es programen i com s'avaluen.

## **2.1- DEFINICIÓ DEL CONCEPTE DE COMPETÈNCIA**

### **2.1.1- El terme tècnic**

Es diu que un metge, professor, tècnic... és competent en la seva feina, és a dir, que la fa ben feta; o es parla de les competències (també funcions) que tenen les comunitats autònomes, un advocat... i és que la paraula *competència* ha estat i segueix sent habitual en el nostre llenguatge més quotidià.

Cercant una mica de la seva història, trobem que la paraula competència es va començar a utilitzar en la dècada dels 70 en el món laboral i feia referència a la capacitat de realitzar una determinada feina. La necessitat de conceptualitzar el terme va provocar l'aparició de diverses definicions, complementaries les unes amb les altres.

Les primeres definicions van sorgir en l'àmbit laboral, un dels primers autors que apareix és McClelland (1973) on defineix competència com una forma d'avaluar, *aquello que realmente causa un rendimiento superior en el trabajo* (dins de 11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias, p. 32). La seva definició es centra en la funció de la competència i ho relaciona amb la qualitat dels resultats del treball.

Lloyd McLeray (Cepeda, 2005) defineix el terme com *la presencia de características o la ausencia de incapacidades que hacen a una persona adecuada o calificada para realizar una tarea específica o para asumir un rol definido*. Aquesta no només es centra en els resultats, sinó que expressa les condicions necessàries per tal d'aconseguir quelcom amb èxit.

La OIT (Organització Internacional del Treball, 2004) proposa una altra definició: *capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada*. Explica de manera més clara el que la definició anterior ha dit implícitament, però emfatitzant en les característiques de la realització de la tasca.

El *Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (1995)* en el Decret 797/1995 defineix la paraula competència com *la capacidad de aplicar conocimientos, destrezas y actitudes al desempeño de la ocupación de que se trate, incluyendo la capacidad de respuesta a los problemas imprevistos, la autonomía, la flexibilidad, la colaboración con el entorno profesional y con la organización del trabajo*. En les definicions anteriors es feia referència al camp semàntic de la paraula, en aquesta es centra en els components, al parlar de l'aplicació dels coneixements o destreses, donant per fet que aquesta capacitat va lligada a la realització de feines específiques i amb èxit, però alhora afegeix altres competències específiques “*incluyendo la capacidad de respuesta a los problemas imprevistos, la autonomía, la flexibilidad...*”

I, per últim en la Llei Orgànica 5/2002 de 19 de juny, de les Qualificacions y de la Formació Professional, defineix la competència com *el conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo*.

En totes les definicions anteriors, hem pogut veure distintes maneres de definir un mateix concepte, però totes coincideixen en què:

- Les competències tenen la finalitat de realitzar feines de manera eficaç.
- Totes les feines estan relacionades amb una tasca professional clarament definida.

- Les competències impliquen una posada en pràctica d'un conjunt de coneixements, habilitats i actituds.

### 2.1.2- Aproximació al concepte en el context educatiu

Va ser pels volts dels 80, a Anglaterra, quan es va emprar la seva aplicació com una eina útil per millorar la qualitat i l'eficàcia en formació. En el món educatiu *Competència* expressa la capacitat o el potencial per actuar de manera eficaç en un context determinat. No són importants els coneixements en si, sinó l'ús que se'n fa d'ells. Veiem diferents definicions:

J. Coolahan en el simposi del Consell d'Europa dedicat a aquest tema, va dir que les competències s'han de considerar com *la capacidad general basada en los conocimientos, experiencias, valores i disposiciones que una persona ha desarrollado mediante su compromiso con las prácticas educativas.*

Per Weinert (2001) afirma que *la competencia se interpreta como un sistema más o menos especializado de capacidad, competencias o destrezas que son necesarias o suficientes para alcanzar un objetivo específico.*

Carles Monereo (2005) diferencia entre estratègies i competències. En el vídeo de conferència, utilitzat en el *Diplomado Estrategias de enseñanza y aprendizaje en la formación inicial de maestros*, impartit per Dialoga, textualment aquest autor diu: *una estrategia es la toma de decisiones consciente e intencional, ajustada a las condiciones contextuales para alcanzar un objetivo determinado; la competencia seria el dominio de un amplio repertorio de estrategias para resolver una demanda específica, correspondiente algún contexto habitual de la actividad humana. Por tanto, estamos creando personas que son capaces de leer en un contexto, y en función de lo que interpretan, ponen en marcha las estrategias para resolver los problemas que ese contexto les ofrece.* Ell considera la competència com una capacitat superior que permet saber “llegir” amb exactitud quina estratègia cal utilitzar en segons quina situació.

Philippe Perrenoud (1997) dins de *Competencias básicas: hacia un nuevo paradigma educativo* de Berta Stiefel, un dels pensadors de referència en el tema de tot Europa i

especialista en sociologia de l'Educació i professor de la Universitat de Ginebra, defineix el terme competència com, *una capacitat d'actuar eficaçment en un número determinat de situacions, una capacitat basada en els coneixements però que no es limita a ells.*

Agafant de referència les paraules d'aquest sociòleg per analitzar les definicions del terme (des de *Diez nuevas competencias para enseñar, 2004*, del mateix autor), ser competent permet que les persones posin en moviment, que apliquin i integrin els coneixements que han adquirit en situacions diverses, complexes i imprevisibles. Si examinem al detall podem veure que aquesta definició té tres elements claus:

1. La *transferència dels aprenentatges* d'uns contextos a altres, des del context escolar al de la vida i del treball, és a dir, a la seva aplicabilitat.
2. La *mobilització de tots els coneixements*.
3. Davant de *situacions problema*, situacions complexes com les que presenta la vida diària i el món del treball.

Com s'aprecia anteriorment, perquè els coneixements que s'aprenen a l'escola siguin útils, cal que siguin transferibles a la quotidianitat. Aquesta transferència, segons l'autor, exigeix que els coneixements s'integrin en competències de reflexió, de decisió i d'acció a la mida de les diverses situacions a les que un individu ha de fer front.

Es tracta de construir un "Saber Fer", en el que s'inclou un saber, però amb una aplicabilitat. Però no un simple "saber fer", ja que suposa tenir unes habilitats concretes, és a dir, suposa un salt a nivell intel·lectual. Permet afrontar diferents situacions utilitzant diverses habilitats, tècniques, mètodes, coneixements o altres competències més específiques.

Per tant podem dir, que la competència és la capacitat final que té una persona, no només d'utilitzar totes les seves destreses i recursos disponibles en el seu entorn, incloses les seves capacitats pròpies (les adquirides i les innates) sinó també de fer una associació de totes elles per abordar el problema: *Inclou tant els sabers (coneixements teòrics) com les habilitats (coneixements pràctics i aplicats) i les actituds (compromisos personals). El concepte de competència, entès com una característica general de l'acció humana, comprèn l'acció comunicativa, l'acció tècnica i l'anàlisi del context,*

*per tal de poder establir una relació interactiva i simbòlica. Aquesta relació exigeix un procés d'abstracció que permet prendre decisions al marge dels continguts i del context.*

Saber passar d'uns coneixements descontextualitzats a uns coneixements que facin possible la seva aplicabilitat immediata. En aquest sentit, Perrenoud dóna algunes solucions quan afirma: *no es poden construir competències sinó s'enfronta regularment a l'alumnat a situacions-problema relativament complexes, ja que així es mobilitzen els diferents recursos cognitius*, tal i com podem veure més endavant.

Per tant, es pot concloure que de definicions pel terme n'hi ha moltes, segons la influència cultural, la formació, etc. però després de tota aquesta descripció hi ha una característica comuna, ja sigui de manera explícita o implícita, es parla de que ser competent vol dir saber aplicar els coneixements, és a dir, saber actuar en determinats contextos o realitats.

## **2.2- COMPETÈNCIES I CONTEXT: NORMATIVA I SELECCIÓ DE LES COMPETÈNCIES CLAU**

Una vegada definit el terme que ens ocupa en aquestes pàgines, és important recórrer a la pregunta: quines són, entre totes les competències, les essencials o indispensables per “viure bé”? tal i com es qüestionen els filòsofs M. Canto-Sperber i J-Dupuy (OECD, 2001b, p.75ss, dins de l'article *Las competencias básicas* de J. Noguera), és a dir, quines són les competències que la societat actual demanda per poder enfrontar-nos a totes les àrees de la nostra vida? Las competències a desenvolupar en un moment determinat no s'escullen arbitràriament en el buit, es seleccionen després d'un anàlisi del context sociocultural. Això és el que les fa adequades i útils.

Encara que, pel que s'entén per viure bé pot tenir diferents visions i opinions, després de veure què és ser competent podem afirmar que la característica principal és la d'actuar de manera adequada als diferents espais i contextos en els que ens relacionem. Per tant, aquestes competències van més enllà dels coneixements d'una matèria, expressen també habilitats o destreses.



L'antropòleg J. Godoy (OECD, 2001b, p.182) escriu que *las competencias principales deben ser cómo pasar de la mejor manera el tiempo de trabajo y de ocio dentro del marco de la sociedad en que uno vive.*

La conclusió més significativa és que no hi ha una accepció universal del concepte competència clau, sí que es dóna una coincidència al considerar com a clau, essencials o bàsiques aquelles que són necessàries i que aporten algun benefici per a qualsevol persona i per la societat en conjunt.

A continuació es farà un recorregut per alguns organismes que han contribuït a la caracterització, definició i selecció de competències des de nivell mundial, a partir dels països membres de la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico* OCDE, passant pel Parlament Europeu i el Consell de la Unió Europea i arribant a nivell nacional, amb la Llei Orgànica d'Educació a Espanya i amb el Decret per a Catalunya.

### **2.2.1- Països membres de la OCDE: Projecte DeSeCo**

Per tal de poder entendre més endavant la selecció de Competències clau que apareixen a la normativa, és important fer un recorregut pel desenvolupament del projecte DeSeCo (Definición y Selección de Competencias Clave).

Al 1997 els països membres de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) van realitzar l'avaluació internacional per estudiants (PISA) amb l'objectiu de saber fins a quin punt aquests havien adquirit els coneixements i les habilitats necessàries al acabar l'escolarització, per a la seva participació activa en la societat i per poder accedir al món laboral. Amb aquesta finalitat, l'OCDE va iniciar el projecte DeSeCo liderat per Suïssa i connectat amb PISA, on va reunir a experts de diferents disciplines, per tal de identificar les competències clau i precisar les seves característiques.

L'OCDE va justificar la selecció de determinades competències clau partint de que "Els individus necessiten recolzar-se en competències clau que els permeti adaptar-se a un

món caracteritzat pel canvi constant, la complexitat i la interdependència”. Aquestes competències han de ser adequades per un món on: la globalització, està creant noves formes d'interdependència i accions que estan subjectes a influències (com la competència econòmica) i conseqüències (com la contaminació) que van més enllà de la comunitat local o nacional d'un individu; la tecnologia, en constant procés de canvi que genera la necessitat d'una adaptació contínua; i on les societats són més diverses i fragmentades, i les relacions interpersonals requereixen un major contacte amb persones diferents.

Amb aquesta finalitat, la selecció de les competències clau ha de complir tres condicions:

- Contribuir a obtenir resultats amb un alt valor, tant a nivell social com a nivell personal.
- Ser aplicable a un ventall ampli de contextos i àmbits.
- Ser important per a totes les persones, independentment del sexe, la condició social, cultural, per poder superar amb èxit les exigències dels contextos citats anteriorment, és a dir, que tinguin un caràcter transversal.

A partir d'aquí, DeSeCo identifica, en funció del context, tres categories de competències clau per a una vida d'èxit i de bon funcionament social:

- *Utilitzar eines de manera interactiva (llenguatge, tecnologia...)*: els individus han de poder utilitzar un ampli ventall de competències per fer una interacció de qualitat amb l'ambient. Tant en l'espai físic, com en la tecnologia de la informació i sociocultural, com en la utilització del llenguatge. Aquí s'ha d'entendre “eina” com a l'instrument en diàleg entre la persona i el seu entorn (Marco Stiefel, B. 2008).

Les competències que engloba aquest bloc, són:

- *Utilitzar el llenguatge*, els símbols i els textos interactivament.
- *Utilitzar la informació* i el coneixement interactivament.
- *Utilitzar la tecnologia* interactivament.
- *Interactuar amb grups heterogenis*: les persones han de poder comunicar-se amb altres, tenint en compte la diversitat d'òrgens i l'heterogeneïtat dels col·lectius. Aquesta categoria de competències té a veure amb el que les

persones necessiten per viure, aprendre i treballar amb altres. En funció d'aquesta característica es seleccionen les següents competències:

- *Relacionar-se bé amb els altres.*
  - *Cooperar amb els altres.*
  - *Gestionar i solucionar conflictes.*
- *Actuar de forma autònoma:* els individus necessiten poder tenir la responsabilitat de dominar la seva vida amb llibertat, és a dir, l'autocontrol i funcionar adequadament en els diferents àmbits socials (família, societat, treball). Aquesta categoria es relaciona amb la construcció de la seva pròpia identitat en interacció amb la identitat dels altres. Aquest bloc inclou aquestes categories:
- *Interaccionar en un ampli context.*
  - *Concebre i conduir plans de vida i projectes personals.*
  - *Assumir drets, interessos, límits i necessitats.*

### **2.2.2- Recomanacions del Parlament europeu**

A partir de l'experiència realitzada per l'OCDE en relació amb la conveniència de normalitzar la capacitació personal que tots els ciutadans han d'obtenir una vegada finalitzat el període escolar obligatori, el 26 de setembre del 2006 el Parlament Europeu i el Consell de la Unió Europea van formalitzar una Recomanació a tots els Estats membres.

En aquesta Recomanació es justifiquen i es concreten les competències clau *que todas las personas precisan para su realización i desarrollo personales, así como la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.*

Presentem aquí, algunes de les raons que justifiquen el contingut de la Recomanació del Parlament i del Consell de la Unió Europea:

*El Consejo Europeo de Lisboa de 23 i 24 de marzo de 2000 concluyó que un marco de referencia europeo debía definir las nuevas calificaciones básicas como medida esencial de la respuesta de Europa ante la globalización y el desplazamiento hacia economías basadas en el conocimiento, y subrayó que la principal baza de Europa son las personas. Des de entonces, estas conclusiones se han reafirmado periódicamente, en particular en los Consejos Europeos de Bruselas de 20 y 21 de marzo de 2003 y de*

22 y 23 de marzo de 2005, y en la reactivada Estrategia de Lisboa, que se aprobó en 2005. (considerando 1).

*La comunicación de la Comisión de Cultura i Educación sobre el aprendizaje permanente y la posterior Resolución del consejo de la Unión Europea de 27 de junio de 2002 sobre la educación permanente determinaron el carácter de las nuevas competencias básicas e insistieron en que el aprendizaje permanente debe comenzar en la edad preescolar y seguir más allá de la jubilación. El Pacto Europeo para la Juventud, anexo a las conclusiones del Consejo Europeo de Bruselas de marzo de 2005, hizo hincapié en la necesidad de favorecer el desarrollo de una base común de competencias. (considerando 3)*

*De acuerdo con el informe adoptado por el Consejo de la Unión Europea en noviembre de 2004 sobre el papel más amplio de la educación, la educación contribuye a mantener y renovar el patrimonio cultural común de la sociedad, así como a aprender los valores sociales y cívicos fundamentales, tales como la ciudadanía, la igualdad, la tolerancia, y el respeto. Aspectos particularmente importantes en el momento en que todos los Estados miembros afrontan la cuestión de cómo abordar la creciente diversidad social y cultural. Además, una parte importante del papel de la educación cómo elemento de refuerzo de la cohesión social reside en el hecho de que permite a las personas incorporarse a la vida laboral y permanecer en ella. (considerando 5).*

*El informe conjunto que el Consejo de la Unión Europea y la Comisión de Cultura y Educación adoptaron en 2004 sobre el programa de trabajo “Educación y formación 2010” abundó en la necesidad de garantizar que se dotase a todos los ciudadanos de las competencias necesarias en el contexto de los Estados miembros en materia de aprendizaje permanente. Con el fin de promover y facilitar la reforma, el informe sugiere el desarrollo de referencias y principios europeos comunes y da prioridad al marco de las competencias básicas, (considerando 10).*

*La presente Recomendación debe contribuir al desarrollo de una educación de calidad orientada al futuro y adaptada a las necesidades de la sociedad europea, apoyando y complementado las acciones que los Estados miembros emprendan con el fin de*

*garantizar que sus sistemas de educación y formación iniciales pongan a disposición de todos los jóvenes los medios necesarios para desarrollar las competencias clave que los preparen para el aprendizaje complementario, al vida laboral y la vida adulta en general, así como que los adultos puedan desarrollar y actualizar las competencias clave mediante una oferta coherente y completa de aprendizaje permanente. (considerando 12).*

Davant d'aquestes consideracions, el Parlament Europeu i el Consell de la Unió Europea aproven formalment el text de la Recomanació als Estats membres, i recomanen:

*Desarrollar la oferta de las competencias clave para todos en el contexto de sus estrategias de aprendizaje permanente i utilizar las competencias clave para el aprendizaje permanente: un marco de referencia europeo, adjuntas en anexo, como instrumento de referencia para garantizar que:*

- 1- se vele porque la educación y la formación iniciales pongan a disposición de todos los jóvenes los medios para desarrollar las competencias clave en la medida necesaria para prepararlos para la vida adulta y sienten las bases para el aprendizaje complementario y la vida laboral;*
- 2- se vele porque se tomen las medidas adecuadas con respeto a aquellos jóvenes que, debido a su situación de desventaja en materia de educación como consecuencia de circunstancias personales, sociales, culturales o económicas, precisen un apoyo especial para desarrollar su potencial educativo;*
- 3- los adultos puedan desarrollar y actualizar las competencias clave a lo largo de sus vidas y se atienda, en particular, a aquellos grupos que se consideren prioritarios en el contexto nacional, regional o local, como es el caso de las personas que necesitan actualizar sus competencias;*
- 4- se establezcan las infraestructuras adecuadas para la educación i formación continuas de los adultos, incluidos profesores y formadores, procedimientos de validación y evaluación, y las medidas destinadas a garantizar la igualdad de acceso tanto al aprendizaje permanente como al mercado de trabajo, así como dispositivos de apoyo para los alumnos, que reconozcan la diversidad de las necesidades y las competencias de los adultos;*

5- *la coherencia de la oferta de educación y formación para adultos, destinada a ciudadanos particulares, se logre estrechando los vínculos con la política del empleo, la política social, la política cultural, la política de innovación con otras políticas que afecten a los jóvenes, así como mediante la colaboración con los interlocutores sociales y otras partes interesadas.*

Com es pot observar, es posa rellevància en la necessitat d'adquirir unes competències claus per part de tots els alumnes al llarg de l'escolarització obligatòria. L'adquisició d'aquestes haurà d'assegurar que tots els ciutadans estiguin preparats per a la vida adulta i, alhora puguin incorporar-se a la societat i accedir al mercat laboral, al mateix temps de tenir la capacitat per continuar l'aprenentatge al llarg de tota la vida.

- Definició i descripció de les vuit competències clau:

Segons la present Recomanació, las competències clau són aquelles competències que tots els ciutadans han d'haver aconseguit al finalitzar l'escolarització obligatòria, les quals inclouen coneixements, habilitats i actituds, que en conjunt capacitaran al ciutadà per desenvolupar-se còmodament en la societat, fer una aportació positiva al seu desenvolupament i millora i incorporar-se al mercat laboral.

La Recomanació expressa textualment:

*Las competencias se definen como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.*

Segons el text, totes les aquestes competències citades són igual d'importantes, ja que cada una fa una aportació diferent. A més de que entre elles s'entrellacen, i fins i tot, es sobreposen unes amb altres, com per exemple el pensament crític, la creativitat, la capacitat d'iniciativa, la resolució de problemes... que intervenen en les vuit competències.

D'acord amb aquests criteris, el Parlament Europeu i el Consell de la Unió Europea han establert una llista de vuit competències clau:

- 1- comunicació en la llengua materna
- 2- comunicació en les llengües estrangeres

- 3- competència matemàtica i competències en ciències i tecnologia
- 4- competència digital
- 5- aprendre a aprendre
- 6- competències socials i cíviques
- 7- sentit de la iniciativa i l'esperit d'empresa
- 8- consciència i expressió cultural

### **2.2.3- Projecte *Tuning* per a l'educació superior**

Un projecte Europeu actual, a nivell universitari, que també es basa en competències és el *projecte Tuning*, nascut arrel dels acords de Bolonya amb l'objectiu d'arribar a fer transferibles els estudis universitaris a nivell europeu, identificant més que continguts de les diferents titulacions, capacitats transferibles d'uns contextos a altres. En aquest context, competència s'entén com una *combinació dinàmica de coneixements, comprensió, capacitats i habilitats*:

*Las competencias y las destrezas se entienden como conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender), saber como actuar (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones) y saber cómo ser (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social). Las competencias representan una combinación de atributos (con respeto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñar (una tarea se entiende).*

Aquest projecte desenvolupa dos tipus de competències, unes de caràcter genèric i altres relatives a àrees concretes de coneixement. Entre el primer grup, estan les competències instrumentals, les interpersonals i les sintètiques. Es consideren que les competències instrumentals són les habilitats cognitives, metodològiques, tecnològiques i lingüístiques. Les competències interpersonals integren capacitats socials com, la interacció i la cooperació. Per últim, les competències sistèmiques comprenen habilitats i capacitats pel conjunt d'un sistema, una combinació entre comprensió, sensibilitat i coneixement i l'adquisició prèvia d'alguns tipus de competències ja citades. A més, posa èmfasi a competències específiques relacionades a les àrees de coneixement,

importants perquè es refereixen al coneixement específic de les disciplines acadèmiques.

#### **2.2.4- Llei Orgànica d'Educació (LOE)**

En base a tot el que es va debatre a nivell internacional per aclarir el terme que ens ocupa, i una vegada seleccionades aquelles competències que es consideren com a claus pel Parlament Europeu i el Consell Nacional, cal veure què es diu de les competències bàsiques a nivell nacional.

En el Preàmbul de la Llei Orgànica d'Educació (2006) es fa un recorregut històric per mostrar com l'educació que s'ha viscut a Espanya ha anat sempre d'acord amb les demandes socials fins arribar al moment que emmarca la LOE.

No és cap dubte que des de la promulgació de la LOGSE (1991) a la LOE (2006), el context social i cultural ha canviat considerablement. Alguns fenòmens com les grans migracions, la globalització i l'extensió de les xarxes informàtiques i telemàtiques han adquirit una influència decisiva. De la societat de la informació s'ha donat pas a la societat del coneixement.

En aquest apartat de la LOE es comença donant importància a la doble vinculació que té l'educació amb la societat i alhora a l'inrevés, destacant les implicacions mútues. En relació a la primera, expressa *la educación es el medio más adecuado para construir su personalidad (dels joves), desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica*. I respecte a la contribució social de l'educació anota: *la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. Además, la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de*



*la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, (...) Por ese motivo, una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos.*

És en aquest apartat també on trobem els principis educatius que regeixen aquesta llei:

- 1- Una educació de qualitat i d'equitat: es tracta de millorar la qualitat, el nivell educatiu, conciliant la qualitat d'aquesta amb la igualtat.
- 2- Compromís i col·laboració de tots els membres de la comunitat educativa: la responsabilitat de l'èxit escolar dels alumnes no recau exclusivament en aquests, sinó que també sobre les famílies, professorat, Administracions educatives y també sobre la societat en el seu conjunt.
- 3- Compromís amb els objectius de la Unió Europea: construcció, amb una certa convergència, dels sistemes educatius y de formació, traduïts en l'establiment d'uns objectius comuns a tota Europa.

Però el concepte de competències no apareix fins al capítol III, de la mateixa secció, vinculat amb el *currículum educatiu*, i s'expressa així:

*Se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley.*

En els Decrets Mínims, tant de Primària com de Secundària, el desenvolupament de les competències apareix en els annexos dels documents. En aquests es diu:

*La incorporación de competencias básicas al currículo permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, des de un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. De ahí su carácter básico.*

Aquesta és la primera característica de les competències: fa referència a aprenentatges que es consideren imprescindibles.

Més endavant diu:

*Son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la Enseñanza Obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.* Ressalta la realització personal, la ciutadania activa, la incorporació a la vida activa i l'aprenentatge permanent; aquest últim com la següent característica.

Seguidament, s'expressen les finalitats per les quals es fa la inclusió de les competències en el currículum educatiu:

- *En primer lugar, integrar los aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales i no formales.*
- *En segundo lugar, permitir a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenido y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos.*
- *Y, por último, orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso enseñanza-aprendizaje.*

A continuació, en la Llei s'exposen com les àrees i matèries curriculars han de contribuir al desenvolupament de les competències i com aquesta tasca ha de complementar-se amb algunes mesures organitzatives. No existeix una relació unívoca entre l'ensenyament de les diferents àrees o matèries i el desenvolupament de certes competències. Cada una de les àrees contribueix al desenvolupament de diferents competències, y ahora, cada una de les competències bàsiques s'aconseguirà com a conseqüència del treball de les àrees.

Finalment el text dóna entrada a les vuit competències bàsiques que proposa la LOE. Cal dir que aquesta llei té dos referents en el tema de les competències: el projecte DeSeCo i el text del Parlament Europeu, anteriorment exposats, d'aquí rau les similituds en les propostes:

*En el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea y de acuerdo con las consideraciones que se acaban de exponer, se han identificado ocho competencias básicas:*

1. *competencia en comunicaci3n lingüística*
2. *competencia matemática*
3. *competencia en el conocimiento y la interacci3n con el mundo físico.*
4. *tratamiento de la informaci3n y competencia digital*
5. *competencia social i ciudadanía*
6. *competencia cultural i artística*
7. *competencia para aprender a aprender*
8. *competencia para la autonomía e iniciativa personal*

Només al final del text introductorí de les competències es fa una distinció d'etapa, especificant com en Secundària es parla de matèries curriculars i a Primària d'àrees; també es diu que, encara que l'avaluació formativa i diagnòstica té lloc al final de l'ESO (Ensenyament Secundari Obligatori), l'adquisició de competències es porta a terme de manera progressiva des de l'inici de l'escolarització.

### **2.2.5- DECRET: Ordenació dels ensenyaments de l'Educació Secundària Obligatòria**

Una vegada revisada la nova Llei Orgànica d'Educació, cal apropar-se més a la nostra realitat i buscar quines bases marca el Decret de Llei per a Catalunya, en concret a Secundària.

El document expressa que l'etapa d'escolarització fins als setze anys ha de garantir una educació de qualitat amb l'equitat de l'oferta, potenciant la igualtat d'oportunitats. Planteja l'etapa de secundària com el marc adequat per consolidar les competències bàsiques, aprendre els nous coneixements i apositar les bases per una educació que potencia l'autonomia personal amb l'objectiu de poder participar activament d'una societat democràtica i solidària.

En el Decret, al igual que en la LOE, es parla també de la participació de les famílies i la comunitat educativa com a condició per garantir la qualitat de l'educació. Sempre

tenint en compte el paper motivador dels professors i la facilitació dels recursos necessaris, per part de l'Administració.

Segons el text, les competències bàsiques contribueixen al desenvolupament personal de l'alumnat, a la pràctica de la ciutadania activa, a la incorporació a la vida adulta de manera satisfactòria i a l'aprenentatge al llarg de tota la vida. Cal remarcar, que segons el Decret, els elements que conformen el currículum educatiu tenen present els principis de comprensivitat, diversitat i autonomia de centre.

Les finalitats que s'exposen per a l'etapa obligatòria dels 12 als 16 anys són, per un costat, concedir un bon desenvolupament personal, així com l'adquisició de les habilitats i competències culturals i socials relatives a l'expressió i comprensió oral, a l'escriptura, al càlcul, a la resolució de problemes de la vida quotidiana i al refús de tot tipus de comportament discriminatori, a l'autonomia personal, a la comprensió del món en els aspectes científics, socials, culturals, i en concret a aquells que comporten un arrelament a Catalunya; i per un altre costat, l'etapa d'educació secundària obligatòria ha de garantir la igualtat d'oportunitats, i per aconseguir-ho cal una educació que tingui en compte les necessitats reals de l'alumnat i l'equitat en la seva aplicació i distribució en el territori.

Segons el Decret s'entén per competència *la capacitat d'utilitzar els coneixements i habilitats, de manera transversal i interactiva, en contextos i situacions que requereixen la intervenció de coneixements vinculats a diferents sabers, cosa que implica la comprensió, la reflexió i el discerniment tenint en compte la dimensió social de cada situació.*

Segons el text, és imprescindible centrar els currículums educatius en les competències bàsiques per tal d'aconseguir, primer, integrar tots els aprenentatges tenint en compte la transversalitat dels coneixements en les diferents àrees; segon, que l'alumnat incorpori els aprenentatges que es donen en els diferents continguts, posant-los en pràctica en distints contextos i situacions; i tercer, que permeti identificar els continguts i criteris d'avaluació que són bàsics per a tots els alumnes.

Perquè el currículum sigui coherent amb els plantejaments que s'han exposat en el Decret, cal contemplar dos grups de competències bàsiques: unes de transversals, que són la base del desenvolupament personal i les que construeixen el coneixement, entre les quals cal considerar les comunicatives per comprendre i expressar la realitat, les metodològiques que activen l'aprenentatge, i les relatives al desenvolupament personal; i unes de més específiques, relacionades amb la cultura i la visió del món, que farà que les accions dels nois i les noies siguin cada vegada més reflexives, crítiques i adequades.

Vegem, les vuit competències que planteja:

#### 1- COMPETÈNCIES TRANSVERSALS

- Les competències comunicatives
  1. Competència comunicativa lingüística i audiovisual
  2. Competència artística i cultural
- Les competències metodològiques
  3. Tractament de la informació i competència digital
  4. Competència matemàtica
  5. Competència d'aprendre a aprendre
- Les competències personals
  6. Competència d'autonomia i iniciativa personal

#### 2- COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES

- Competències específiques centrades en conviure i habitar en el món físic
  7. Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic
  8. Competència social i ciutadana

Les *competències comunicatives*, són essencials ja que per aprendre cal saber comunicar bé. Aquesta competència suposa saber interaccionar oralment (conversar, escoltar i expressar-se), per escrit i amb l'ús dels llenguatges audiovisuals. Tal com expressa el Decret, *comunicar-se afavoreix el desenvolupament de les altres competències bàsiques (...), en definitiva, afavoreix la construcció de coneixement i el desenvolupament del pensament propi i de la pròpia identitat.*

*La competència comunicativa lingüística i audiovisual és la base de tots els aprenentatges i, per tant, el seu desenvolupament és responsabilitat de totes les àrees i matèries del currículum. Pel que fa a la competència artística i cultural, suposa conèixer, comprendre, apreciar i valorar críticament diferents manifestacions culturals i artístiques. És una competència interdisciplinària que cal tenir en compte i desenvolupar en les activitats de totes les àrees i en la vida del centre escolar.*

Les *competències metodològiques* són per convertir la informació en coneixement eficaç per guiar les accions. Dins d'aquest grup, la *competència del tractament de la informació i la competència digital* incorporen diferents habilitats que van des de l'accés de la informació fins a la seva transmissió, utilitzant diferents suports, incloent la utilització de tecnologies de la informació i de la comunicació com element per informar-se, aprendre i comunicar-se.

La *competència matemàtica*, és necessària en la vida personal, escolar i social, ja que sovint cal analitzar, interpretar i valorar informacions de l'entorn, perquè implica l'habilitat per comprendre, utilitzar i relacionar els números, les seves operacions bàsiques, els símbols i les formes d'expressió matemàtica amb la vida quotidiana.

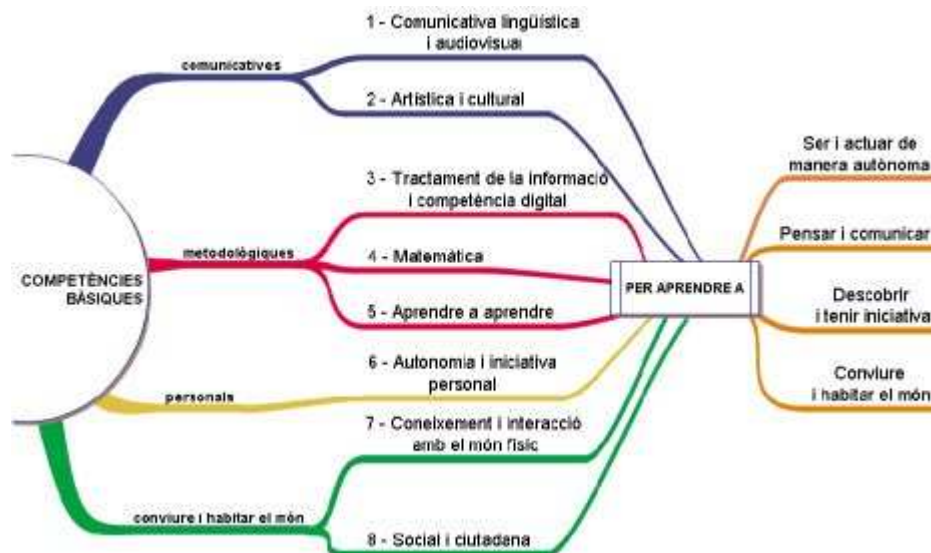
La *competència d'aprendre a aprendre* implica disposar d'habilitats per conduir el propi aprenentatge i, per tant, ésser capaç de continuar aprenent de manera cada vegada més eficaç i autònoma.

La *competència personal* està vinculada al desenvolupament i a l'afirmació de la identitat personal, per això inclou la *competència d'autonomia i iniciativa personal*, que es refereix, d'una banda de la consciència i aplicació d'un conjunt de valors i actituds personals interrelacionades, i d'una altra banda, remet a la capacitat d'escollir amb criteri propi, d'imaginar projectes i de portar endavant les accions necessàries per desenvolupar les opcions i plans personals.

I com a últim grup, trobem les *competències específiques centrades en conviure i habitar el món*, amb la finalitat de que els ciutadans i ciutadanes esdevinguin membres actius en una societat democràtica i participativa. La competència en el coneixement i la

interacció amb el món físic, mobilitza els sabers escolars que li han de permetre comprendre la societat i el món en el què es desenvolupa, o expressat d'una altra manera, actualitza el conjunt de competències per fer un ús responsable dels recursos naturals, tenir cura del medi ambient, realitzar un consum racional...com a elements imprescindibles per a la qualitat de vida de les persones. I la darrera competència que inclou aquest apartat, la *competència social i ciutadana*, que fa possible comprendre la realitat social en què es viu, cooperar, conviure i exercir la ciutadania democràtica en una societat plural, així com comprometre's en la seva millora.

Vegem-les de forma gràfica en el següent esquema:



Font: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació.

## 2.3- DE LA LLEI A L'AULA

### 2.3.1- Com s'ensenyen les competències?

El pas d'un model educatiu basat en l'exposició de coneixements a un basat en l'aprenentatge per competències requereix un canvi substancial en la manera d'ensenyar. I la diferència no rau en la incorporació de nous continguts, sinó en la metodologia docent. L'ensenyament de competències requereix la combinació de diferents mètodes d'aprenentatge llunyans a les classes "magistrals", de l'adquisició de

coneixements per repetició simple de manera que fan que s'apreguin aquells continguts però no ensenyen a utilitzar-los en situacions reals.

Això vol dir que desapareixen els coneixements de les matèries? Pot semblar que apostar pel domini de les competències vagi en detriment dels coneixements bàsics de cada àrea. Però la realitat és ben contrària. L'aparició de les competències ha estat una conseqüència a la incapacitat de l'aplicació dels coneixements apresos a situacions reals de la vida quotidiana, com ja he esmentat. L'escola tradicional atribueix l'ensenyament a valors com la memorització, la importància del saber enciclopèdic, un gran pes a la disciplina, al llibre de text com a mitjà dels coneixements... la idea de competència sorgeix com a superació a aquesta visió simplista de l'educació, ja que representa una alternativa de la memorització amb la comprensió, de la de coneixements amb la d'habilitats i de la teoria amb la pràctica.

Però, està clar que per poder ser competent és necessari disposar d'uns coneixements, encara que no ens serveixen de res si no els comprenem i no els sabem utilitzar. Per això cal dominar un gran nombre de procediments (habilitats, tècniques, estratègies, mètodes...) i a més disposar de la reflexió i els mitjans teòrics que els fonamenten. La millora de la competència implica la capacitat de reflexionar sobre l'aplicació d'aquests, i per poder obtenir-la és necessari el recolzament teòric.

Quan s'analitza qualsevol acció competent es veu clarament la necessitat d'aplicar al mateix temps uns coneixements i uns procediments. No hi ha cap acció humana on apareguin de manera separada aquests elements, ja que és impossible donar resposta a qualsevol problema de la vida sense utilitzar estratègies i habilitats, sense una base de coneixements teòrics.

Dit de manera diferent, sense coneixement no hi ha aprenentatge. Però no només hi ha prou amb això, cal saber anar-los a buscar en el moment precís, per això és important tenir clar que la finalitat de l'educació no es la reproducció exacte de coneixements, com s'ha dit, sinó l'adquisició de la competència. Però també és important apuntar que el mestre ha de tenir clar que preocupar-se només d'ensenyar teoria no fa ser competent.



La relació entre coneixements i competències és circular, un i l'altre es relacionen recíprocament. Com més coneixements més possibilitats tenim de sentir-nos capaços d'afrontar nous reptes; i alhora, com més situacions som capaços d'encarar, més competents ens fem. És per aquesta raó que en l'acció educativa s'han de tenir en compte els dos: quan treballem coneixements hem de tenir molt clar quines competències estem desenvolupant i al revés, quan treballem una competència hem de decidir a través de quins coneixements ho farem.

Com s'ha esmentat en diverses ocasions, ser competent és saber utilitzar i aplicar aquells coneixements en diferents contextos, és a dir, mobilitzar els coneixements. Segons Perrenoud, la transferència de coneixements no és automàtica, sinó que s'adquireix mitjançant una pràctica reflexiva, en situacions que ofereixen la possibilitat de mobilitzar-los i de combinar-los.

Aquest autor proposa que per poder ensenyar competències cal que hi hagi estratègies de treball com: el treball amb una metodologia de projectes; enfrontar de manera regular als alumnes a situacions-problema i la incorporació d'activitats no convencionals a les classes de les diferents matèries.

Pel que fa a les característiques que conformen l'estratègia de projectes, diu:

- És com una empresa col·lectiva dirigida pel grup classe, on el professor/a anima no decideix.
- S'orienta a una producció concreta amb un sentit ampli: textos, diaris, espectacle, experiència científica...
- Comporta un conjunt de tasques en la que tots els alumnes han d'implicar-se i mantenir un rol actiu, que pot variar segons els seus mitjans i interessos.
- Proporciona un aprenentatge relacionat a la gestió del projecte (decidir, planificar, coordinar, etc.)
- Afavoreix la identificació d'aprenentatges que es treballen en les matèries.

Aquesta estratègia de treball té com a objectius:

- Aconseguir la transferència de coneixements i desenvolupar la competència.

- Posar de manifest els rols socials que donen sentit a la pràctica dels aprenentatges.
- Descobrir nous coneixements a través d'una perspectiva de motivació i sensibilització.
- Plantejar nous obstacles que s'hagin de resoldre a partir de nous aprenentatges fora del marc del projecte.
- Provocar nous aprenentatges dins el mateix projecte.
- Permetre identificar èxits i mancances amb una autoavaluació i una avaluació final.
- Desenvolupar la imaginació i el treball en col·lectiu.
- Ajudar a cada alumne perquè obtingui confiança en si mateix i poder en les seves decisions.
- Desenvolupar l'autonomia de l'alumne amb la capacitat d'elegir i negociar.
- Formar per la concepció i la conducció de projectes.

Treballar per projectes potencia el desenvolupament de la capacitat d'aprendre dels mateixos alumnes, del profit de poder treballar entre iguals i l'accés a la necessitat de solucionar problemes reals aprenent a gestionar la informació, aprenent dels mateixos errors, aprendre nous valors i aprendre a aprendre.

Per un altre costat, el mateix autor afirma que no es pot ensenyar per competències si no és enfrontant als alumnes amb situacions- problema d'una certa complexitat en un context real que li doni sentit. Una situació que li comporti que els alumnes hagin de prendre una sèrie de decisions. Situacions problema d'actualitat com podria ser el tema de la immigració, el canvi climàtic, la pujada de preus...

A tall d'exemple, l'Informe PISA utilitza situacions-problema en la seva proposta d'avaluació, ja que des de PISA es mira a l'alumne com a futur ciutadà que ha de desenvolupar-se en un món molt marcat per la influència científico-tecnològica.

I com a última proposta per tal de treballar pel desenvolupament de competències que proposa l'autor, és la d'incorporar en el treball de classe activitats no convencionals

com poden ser les de *role playing*, estudi de casos, la incorporació de material multimèdia, activitats amb pàgines web...

Per tant, es pot afirmar que treballar pel desenvolupament de competències s'han de complir una sèrie de condicions en la seqüència d'activitats d'ensenyament; hem de plantejar que aquestes activitats:

- ens permetin determinar els coneixements previs que té cada alumne en relació amb els nous continguts d'aprenentatge.
- que els continguts plantejats siguin significatius i funcionals per als alumnes.
- que siguin adequades al nivell de cada alumne.
- que presentin un repte abordable, és a dir, que els faci posar en pràctica les competències que ja tenen, però que alhora, els faci reflexionar i tenir un pensament crític.
- que provoquin un conflicte cognitiu perquè promoguin l'activitat mental entre els nous continguts i les competències.
- que siguin motivadores.
- que promoguin l'autoestima i l'autoconcepte de cada alumne, és a dir, que l'alumne vegi que ha après i que el seu esforç ha estat compensat.
- que ajudin a l'alumne a adquirir habilitats d'aprendre a aprendre, per ser cada vegada més autònom en els seus aprenentatges.

Com diu Reyes Carretero en l'article *Competències Bàsiques: què i com ensenyar i avaluar-les*, podem afirmar que treballeu pel desenvolupament de competències bàsiques quan fem que *els alumnes siguin autònoms i fem que actuïn de manera independent; pensin, reflexionin i es comuniquin, descobreixin i tinguin iniciativa i convisquin amb els altres*.

Segons ella, introduir les competències en els currículums és bàsicament una qüestió de *com* treballar, per això és important tenir present que cal contextualitzar els coneixements, posar-los en situació; tenir en compte l'aprenentatge a partir de la interacció i la comunicació amb els altres; i crear espais on els alumnes puguin autoavaluar-se de manera autònoma.

### 2.3.2- La programació de competències

La consideració de les competències bàsiques com a eix de procés educatiu implica canvis metodològics que afecten el rol del professorat i la manera com aprèn l'alumnat, com hem vist fins ara. Això implica fer algunes consideracions en les programacions dels centres, per tal que recullin com es treballen aquestes competències bàsiques per mitjà dels continguts de les àrees i d'altres espais i temps escolars.

Aquesta presa de decisions que implica el desplegament curricular i l'elaboració de les programacions d'acord amb el referent de les competències, no comporta la modificació del què, el com, i el perquè s'ensenya, sinó que s'ha de veure com una oportunitat per revisar el projecte educatiu i actualitzar el desplegament del currículum del centre.

No cal modificar el què ensenyar, però si s'ha de plantejar que els aprenentatges siguin els necessaris perquè els alumnes puguin viure en la societat actual, amb els canvis polítics, econòmics, socials... és a dir, cal plantejar la necessitat d'ensenyar quelcom nou (aprenentatge digital, aprendre a aprendre, etc.) i alhora revisar i donar un nou sentit als continguts que s'ensenyen fins ara.

Cal tenir en compte que, la incorporació de les competències en els currículums educatius ha d'ajudar als professors a diferenciar el què és bàsic i imprescindible i el que és desitjable, és a dir, a saber triar aquells objectius i continguts que són essencials i indispensables.

Donarem sentit a l'enfocament competencial si concretem allò que es farà, la manera com es portarà a terme i la intencionalitat a la que respon. Perquè això sigui possible cal planificar i formalitzar tota l'acció educativa des dels decrets de currículums fins a la posada en pràctica a l'aula, en un document.

Perquè això sigui possible i sigui funcional és imprescindible que tot l'equip educatiu treballi conjuntament i prengui les decisions amb consens, per tal de construir un marc d'actuació conjunta entre tot el professorat i que situï la tasca que fa cada ensenyant dins un mateix projecte educatiu.

Les principals decisions a prendre són:

- 1- la concreció dels objectius educatius de l'etapa i de les àrees a la realitat de cada context.
- 2- L'ordenació dels continguts d'aprenentatge (selecció, concreció i organització).
- 3- La contribució de cada àrea en les vuit competències bàsiques.
- 4- La instauració dels criteris pedagògics (mètodes d'ensenyament i aprenentatge, activitats a casa, el material educatiu...) que afavoreixin a la continuïtat i la coherència de la tasca que realitza cada docent.
- 5- L'organització de la coordinació amb les tasques que realitzen els professionals no docents (equips d'atenció psicopedagògica, mediadors culturals...).
- 6- Concreció dels criteris d'avaluació.

Es tracta d'un conjunt d'aspectes que cal tenir presents per portar a la pràctica la teoria curricular. Tot i així, no s'han d'entendre com a decisions estables i definitives, sinó com a dinàmiques i flexibles amb el seu context.

Tot el debat ha de portar a considerar que el treball de l'adquisició de competències s'ha de treballar tant implícitament, és a dir tenir en compte el desenvolupament de les competències en totes les activitats, projectes i pràctiques educatives que es facin des del centre (en el pla d'acció tutorial, en la setmana verda, en les excursions, etc.) i explícitament, delimitant de manera directa i clara l'aportació i el treball que es fa des de cada matèria a cada una de les competències i a partir de quina metodologia o activitat es treballa.

### **2.3.3- L'avaluació de competències**

*Coged papel y bolígrafo. Separad las mesas. A partir de este momento no quiero oír a nadie. Copiar las preguntas y luego las contestáis por orden. No utilizéis tinta roja para escribir. El tiempo es de una hora, os avisaré diez minutos antes de que se cumpla. No quiero pillar a nadie copiando. Primera pregunta....*

Les proves escrites tenien una finalitat molt bàsica: esbrinar si els alumnes sabien la teoria o no. Aquesta metodologia complia amb la funció de seleccionar els "millors" alumnes (els que s'encaminaven cap a la universitat i els que no) a través d'una nota del 0 al 10. És en aquesta puntuació on quedava reduïa tota la riquesa del procés de

l'ensenyament; perquè era a partir de la qual que es decidia si un alumne acabaria amb estudis superiors o directament al món laboral. Aquest fet, provocava que la nota es convertís també en el mitjà de motivació de l'alumne davant tot el seu procés d'aprenentatge, ignorant així el més significatiu: que l'estudiant doni sentit a la tasca d'aprendre i no a la d'aprovar un examen.

Si la incorporació de les competències bàsiques en el currículum requereix un canvi en les metodologies d'aprenentatge i en l'organització, vol dir que també requereix una modificació en la manera d'avaluar. Amb la incorporació de les competències, l'objecte d'avaluació són els coneixements, les habilitats i l'actitud. Tots tres de manera interrelacionada, amb la finalitat d'avaluar la seva funcionalitat per resoldre problemes.

Una de les característiques de l'avaluació de competències, és que es requereixen diferents formes d'avaluació per cada un dels components esmentats. Segons la Laia Arnau en l'article *la complejidad de la evaluación de competencias*, es poden utilitzar diverses estratègies segons el contingut que anem a avaluar:

- Per conèixer el grau d'aprenentatge dels **coneixements**, primer cal diferenciar entre els continguts factuais (reals) i els continguts conceptuals. Pels primers, caldran proves amb preguntes senzilles o objectives perquè amb la resposta es podrà identificar el tipus d'ajuda pedagògica que necessita; en canvi pels conceptuals, les proves hauran d'estar basades en la resolució de conflictes a partir de la relació de conceptes o a través de la definició amb les seves pròpies paraules.
- Pel que fa als **procediments**, una prova escrita és limitada ja que únicament es posaran en pràctica aquells procediments com el càlcul, l'escriptura, el dibuix... per tots els altres procediments, com l'expressió oral, el treball en equip... són necessàries altres formules com activitats obertes on es posin en pràctica aquests procediments i poder realitzar una observació sistemàtica. Això vol dir, que la metodologia és la base per fer una avaluació de qualitat, perquè és a través de la qual que s'obté la informació de si l'estudiant és capaç d'utilitzar els procediments en situacions diverses i de manera flexible i estratègica.

- En el cas de l'avaluació de les **actituds**, cal que es faci una observació davant de les situacions-problema però sense que l'alumne es senti avaluat, per tal de que sigui el més natural possible. Per això, es poden utilitzar observacions sistemàtiques en les seves opinions i en totes les circumstàncies possibles que s'esdevinguin en l'aula i fora d'aquesta.

Cal tenir en compte, que l'adquisició de la competència és gradual, un alumne no passarà de no ser competent a ser-ho totalment. La concepció de la competència és relativa, i cal avaluar el grau d'eficiència amb el que s'aplica la competència, ja que l'aprenentatge d'aquesta l'anirà perfeccionant amb el temps. Per aquesta raó, és important la incorporació d'indicadors que vagin marcant el grau d'assoliment.

Una altra dificultat de l'avaluació de competències, és la necessitat de crear contextos i situacions el més reals possible, per la importància de donar funcionalitat i contextualització a l'actuació competent. Funcionalitat per tal de que l'alumne pugui aplicar els coneixements, habilitats i actituds que ha après en diversos contextos.

Una avaluació de qualitat vol dir tenir en compte totes aquestes dificultats que es poden presentar i alhora, avaluar coneixements, habilitats i actituds de manera interrelacionada per tal d'estimar la seva funcionalitat a l'hora de resoldre problemes.

#### - Procés d'avaluació:

Avaluar competències és verificar la capacitat dels alumnes per reorganitzar de manera eficient tots els coneixements adquirits per transferir-los a situacions el més reals possible. Per aquesta raó, totes les accions dirigides a obtenir informació sobre la capacitat o les dificultats d'un alumne en relació amb alguna competència, haurà de partir d'alguna situació –problema com esdeveniments, texts periodístics, successos, conflictes... per tal de mostrar tota la complexitat de la realitat, i així l'alumne pugui, aplicar els coneixements per resoldre el problema.

Prèviament, s'ha de comprovar, per un costat, la capacitat de l'alumne per analitzar i comprendre la situació; per una altre la disposició dels coneixements sobre els diferents

esquemes d'actuació existents i la capacitat per seleccionar aquells més idonis per resoldre la situació; i per últim, l'aplicació d'aquests esquemes de manera flexible i estratègica. És aquí on es pot mesurar la capacitat de portar a terme la competència.

Cal aclarir que, per a la resolució d'una situació problema són necessàries tot un conjunt d'accions, és a dir, d'activitats d'avaluació. L'objectiu de l'avaluació és verificar el grau d'aprenentatge que ha adquirit l'alumne en cada un dels components que integren la competència (coneixements, habilitats i actitud) davant d'un context que li doni sentit i funcionalitat als continguts i a l'activitat.

La clau de l'elaboració d'aquestes activitats és la constitució de les situacions-problema, on l'alumne haurà de mobilitzar tot un conjunt de recursos per abordar-la. És a partir d'aquestes activitats d'avaluació que l'alumne realitzarà diferents tasques que permetin conèixer el grau de domini dels diferents components i través d'aquests, la pròpia competència, ja que, cada activitat es correspondrà amb un o varis indicadors d'assoliment de la corresponent competència.

Això ens permetrà constatar si l'alumne no aplica bé de manera adequada la competència perquè no ha après adequadament algun dels seus components, perquè no ha après a interrelacionar-los o perquè no ha après a mobilitzar els aprenentatges a noves situacions. Per tant, per poder arribar a aquestes conclusions, serà imprescindible que es defineixi el grau d'aprenentatge que hauria de fer l'estudiant en cada una de les competències i cursos, per definir els coneixements que s'esperarà de cada alumne en cada avaluació.

En conclusió, parlarem d'una prova d'avaluació de competències quan aquesta permeti avaluar tot el coneixement sense diferenciar entre coneixements, procediments i habilitats; quan principalment avaluï processos cognitius d'alt nivell (proposar, crear, dissenyar, criticar, seleccionar, interpretar...); quan l'avaluació sigui significativa per als alumnes, és a dir, que plasmi la funcionalitat dels aprenentatges; quan els alumnes coneixen els criteris d'avaluació i el que s'espera d'ells; i quan se'ls contextualitza la prova en una situació a la seva realitat.



### 3- L'IES DE SILS

L'Institut d'Educació Secundària de Sils és un centre de nova creació que va iniciar la seva tasca educativa al 2008-2009, com una secció del de Santa Coloma de Farners. Està situat en les aules provisionals a les afores del poble de Sils, a la comarca de la Selva. Sils té una població de 5000 habitants, i malgrat ser bàsicament rural, té un alt percentatge de població en urbanitzacions del voltant. Aquest centre va començar amb tres aules de 1r d'ESO i cada curs incorpora una nova promoció, de manera que progressivament va completant el que realment serà quan, el curs que ve, s'incorporin les tres línies de 4t d'ESO. El curs passat acollien a 120 alumnes amb 17-18 professors i aquest any, són 180 alumnes amb 22-23 professors.

Aquest centre és la culminació dels ideals pedagògics del projecte educatiu d'un grup de professors de diferents instituts de les comarques de Girona anomenat Grup La Font. Aquests professionals de l'educació, es trobaven mensualment (i hi continuen actualment) amb la finalitat de millorar la seva tasca docent, posar en comú i intercanviar línies de treball, inquietuds, dubtes, intervencions... preocupats, bàsicament, en l'atenció a la diversitat dins el grup heterogeni, per aconseguir atendre millor als alumnes. En l'actualitat, aquestes línies de treball es posen en pràctica i es desenvolupen en el centre d'Educació Secundària de Sils.

Aquest fet, juntament amb l'oportunitat de crear un centre nou sense inèrcies i sense un llast anterior, va propiciar la formació d'un claustre molt heterogeni, enriquidor i dinàmic que fa que el IES de Sils esdevingui un dels centres exemple per a molts altres per la seva manera de treballar.

El centre compta amb un projecte pedagògic planificat, el qual parteix d'unes premisses ideològiques que es basen en el treball autònom, cooperatiu, integral dels alumnes i que atén la diversitat en grups heterogenis.

Entenen l'educació obligatòria com una formació general per als futurs ciutadans, on els alumnes puguin aprendre de manera autònoma; tendeixin a desenvolupar les capacitats de ser conscients, responsables i creadors respecte la seva dimensió física, emocional i

racional; i alhora, desenvolupin la col·laboració com a ciutadans democràtics, arrelats i universals, solidaris i compromesos.

Tots els objectius que es defineixen en el projecte són els que marca la Llei d'Educació i el Decret, però amb la intenció de portar-los a terme de la manera més eficaç i gratificant possible, a partir d'una comunitat d'aprenentatge, amb la diversitat natural que té la població, i amb l'objectiu final de que l'alumne aprengui tot el possible a partir d'allò que sap.

### **3.1 ORGANITZACIÓ DEL CENTRE**

#### **3.1.1-Alumnes**

Tal i com s'ha esmentat anteriorment, l'institut de Sils actualment compta amb tres cursos: primer, segon i tercer d'ESO, amb tres línies cada un. S'intenta que els grups classe no siguin gaire nombrosos per poder oferir millor atenció a l'alumnat, per aquesta raó, si és necessari i si és possible, es dividirà el grup per reduir el nombre d'alumnes, encara que suposi un augment de feina per al professorat, com ha estat el cas del grup de primer que va entrar el curs anterior.

Els alumnes tenen el seu grup natural, la classe, la qual està agrupada amb criteri d'heterogeneïtat, de manera que es pugui representar el millor possible la diversitat natural de la societat, ja que, com s'ha esmentat anteriorment, és un punt pragmàtic del projecte educatiu del centre. Això vol dir, que no hi ha agrupaments homogenis estables per criteris d'aptituds o capacitats; la ideologia del centre apunta que hi ha més possibilitats d'assolir els objectius establerts per l'educació si els alumnes treballen en un grup divers, on es plantegen estímuls, dificultats i oportunitats adequades pel desenvolupament de les competències.

Per tal de poder oferir una atenció més individualitzada de cada alumne, cada grup classe té dos tutors: tots dos són els tutors individuals de cada meitat de la classe, respectivament, a més de que un d'ells també és el tutor de tot el grup.

Cada grup treballa conjuntament en les sessions de tutoria perquè es creu que són espais on els alumnes, juntament amb els dos tutors, han d'aprendre a conviure i on podran adquirir les necessitats de pertinença, seguretat i autoestima. Cada classe disposa de dues hores setmanals per treballar la tutoria. En aquestes dues hores, el grup es treballa a si mateix en:

- 1) **L'assemblea de classe** on, dirigida pels delegats/des, es recullen les aportacions que els alumnes fan per tal de millorar aspectes del funcionament del grup, tant a les classes, com a qualsevol altre àmbit de la vida escolar. És el lloc per plantejar queixes, suggeriments i opinions sobre la marxa del grup. Es poden prendre acords sobre aspectes de funcionament intern i fer propostes al Consell d'Alumnes o al propi tutor, i finalment, els acords consensuats s'anoten al Moodle.
- 2) **Treball en valors:** la premissa del projecte educatiu de centre és que aprendre és un viatge cap al coneixement. El simbolisme del viatge dóna significat a la transició, a l'evolució que s'experimenta en la fase de creixement que suposa un curs escolar. Per aquesta raó, cada curs té com a eix vertebral, o com ells anomenen "leit motiv" (entès en música com a melodia que es repeteix o com a tema central), un viatge de referència que serveix per sustentar un seguit de valors que volen transmetre:
  - a. 1r d'ESO, l'Odissea: Ulisses i els seus companys han de fer una llarga i perillosa travessia amb el repte de mantenir-se fidels al record de la seva Ítaca natal. Els valors que es volen transmetre aquí són el companyerisme, el coratge, la persistència, l'esforç davant les dificultats, la necessitat de col·laborar i ser agosarats i imaginatius davant dels reptes que poden sorgir.

El viatge està situat a l'edat antiga, que és el període històric que s'estudia a primer; és un relat amb molta màgia i mitologia que concorda amb la mentalitat més infantil que tenen en aquest curs.
  - b. 2n d'ESO, Marco Polo: Marco, juntament amb el seu pare i el seu oncle, viatja durant 24 anys per Àsia, on descobreix costums i civilitzacions diferents a les que ell coneixia. La seva actitud de respecte i acceptació de la diferència serveix per transmetre els valors de l'obertura a altres móns (personals, socials, geogràfics...), el respecte per la diferència, la

capacitat de deixar de banda els propis prejudicis, la voluntat de servei i l'adaptació a situacions noves sense renunciar als valors personals.

El viatge transcorre a l'edat mitjana, que és l'època que es treballa a 2n. S'ha seleccionat aquest relat, perquè l'equip de professors creu que els valors que transmet són adients pel moment d'evolució dels nois i noies d'aquesta edat.

- c. 3r d'ESO, Darwin: Darwin va fer un viatge al voltant del món amb l'expedició de Beagle que li va permetre desenvolupar la seva teoria de l'evolució de les espècies. Els valors que inspira aquest viatge són el de l'observació atenta i crítica de la realitat i la capacitat d'anar elaborant el propi pensament davant dels coneixements que, racionalment, anem descobrint.

Tot i que el viatge de Darwin és de la primera meitat del segle XIX, el claustre el sent proper a la història moderna, el període que s'estudia a 3r. Creuen que aquesta visió racional-crítica de la realitat (natural i social) és oportuna i adequada a l'edat dels alumnes d'aquest curs.

Està clar que els valors també els poden treballar a través d'altres activitats i dinàmiques que no estan centrades en cap viatge, però es creu que a partir de la lectura d'aquests es pot aprofundir en el treball de valors com els esmentats.

- 3) Dinàmica de grups i treball cooperatiu:** El treball en grup requereix una pràctica i una formació constant. Per això hi ha les sessions de dinàmica de grups i les de treball en grups cooperatiu, on es treballen les diferents fases de l'evolució d'un grup: presentació, coneixença, afirmació, confiança, comunicació, cooperació, resolució de conflictes i distensió.

El treball amb els alumnes no queda reduït a les hores de classe, sinó que també és important que hi hagi una relació amb els altres grups del mateix curs i, inclòs amb els altres cursos. A banda del treball que es fa a nivell de currículum amb els alumnes, aquests també s'organitzen en:

Grups de Servei: fora del grup classe, hi ha el grup de servei. Hi ha diferents serveis (rotatoris) que es cobreixen amb diversos alumnes, dels tres cursos, per tal de millorar entre tots el funcionament del centre (equip de menjador, de supervisió, de biblioteca, de secretaria, de manteniment, de neteja, de jardineria, butlletí informatiu, etc.).

“Bon dia”: cada matí, abans d’iniciar les classe, tots els alumnes s’agrupen per cursos en una mateixa aula creant un espai de reflexió i crítica o d’explicació i posta en comú de quelcom interessant que ha succeït al món, al poble, a l’escola, de compartir un poema, una cançó, una notícia, un conte, de prendre consciència d’un fet..... que doni la “benvinguda” al nou dia. Un primer quart d’hora per compartir quelcom que pugui resultar interessant i una vegada finalitzat, comença la jornada.

### **3.1.2- Professorat**

El professorat està organitzat en un grup únic o claustre que comparteix totes les tasques de manera cooperativa. Hi ha responsabilitats repartides entre l’equip docent però cada responsable té la finalitat de supervisar que es porti a terme aquella tasca, però sense l’obligació de ser ell mateix/a qui la realitzi. Cadascú oferirà el millor que sap fer o segons allò que vol aprendre a partir de la participació en el centre. D’aquesta manera, cada responsable podrà crear petites comissions amb aquells professors interessats per realitzar reunions puntuals i tractar aspectes concrets.

Per tal de garantir el funcionament del centre i l’adequació de la tasca educativa portada a terme amb els ideals pedagògics plantejats, hi ha tasques no organitzatives sinó de supervisió, per tal de revisar la marxa de les actuacions del professorat: per exemple, hi ha un encarregat de vetllar per la sostenibilitat en totes les activitats que es fan en el centre, un altre que procura revisar si el treball del dia a dia s’ajusta amb l’ideari plantejat per l’equip de professionals...una constant visió crítica per mantenir i millorar en el dia a dia la tasca educativa que es realitza en el centre.

Pel que fa als aspectes pedagògics, d'orientació personal, acadèmica i professional, cada professor serà el tutor individual de la meitat del grup classe (com s'ha explicat en l'apartat dels alumnes), en els quals els hi farà un seguiment diari de la seva evolució, farà tutories individuals setmanalment per ajudar-los en les seves dificultats, escoltar-los en els seus problemes i fer un acompanyament durant el procés d'aprenentatge. Alhora, serà l'encarregat de mantenir la comunicació amb les famílies, fer les entrevistes....

Però aquesta tasca no implica despreocupar-se de la resta dels alumnes, tots els professors són responsables de tots els alumnes, per tant no quedaran inhibits davant de cap acció, i hauran d'actuar amb conseqüència. Tots els mestres són professors de tots els alumnes en totes les hores.

En les classes funciona amb la mateixa dinàmica, malgrat cada professional tingui una especialitat, tots faran de tot i s'especialitzaran en ajudar a aprendre. Serà en determinats moments quan l'especialització de l'àmbit sigui imprescindible i s'exercirà al servei de la tasca que s'estigui realitzant. Això vol dir que tots són professors generalistes que actuen com especialistes quan les circumstàncies ho demanen.

S'utilitza el fòrum del Moodle (a la pàgina web del institut) per la comunicació i debat dels diferents temes entre tot el claustre. L'encarregat de cada àmbit organitzatiu planteja qüestions i recull opinions dels diversos professors per prendre decisions.

A més, cada setmana es fan les reunions de claustre i d'equip docent per fer el seguiment i la posta en comú de tots els temes i decisions importants. A banda, cada setmana es dediquen dues hores per treballar aspectes de tecnologia, sostenibilitat, treball per projectes i anglès, a més de tècniques pedagògiques de metacognició, seguiments, suports i mediacions.

### **3.1.3- Espais**

Es dóna molta importància a la distribució d'espais, perquè es considera que aquests condicionen les activitats que s'hi realitzen. Es vol mantenir un equilibri entre la funció específica de cada espai i la seva polivalència: cada espai està dissenyat per una funció

determinada però al mateix temps ha de permetre's reconvertir-se quan les circumstàncies ho demanin. Es té cura amb molta atenció en el disseny, la decoració, la distribució i l'ambient de cada un.

A les aules, hi ha tres zones de treball diferenciades, la zona amb les taules per fer els àmbits i tutoria, una altra amb ordinadors i l'espai de la biblioteca i material. A més de les aules normals, hi ha aules específiques, preparades amb bancs de treball i taules de laboratori, equipada amb les eines i el material per a les tasques més manuals i tècniques. També es disposa d'una sala sense mobiliari ni material, únicament amb catifes i coixins per tal de poder fer activitats de relaxació, expressió, contemplació, descans...

Es té molt en compte que els alumnes siguin respectuosos amb el material i amb els espais en general, a més, es procura que l'ambient de treball sigui tranquil, sense tensions ambientals i amb una constància i dedicació.

El menjador també és una activitat educativa del centre, per tant, les activitats com l'espai es regeixen sota els mateixos principis, i es revisarà perquè es mantingui. Al igual que els despatxos de professors i el pati, on a més de seguir els criteris descrits, es procurarà que hi hagi un hort i plantes.

### **3.2- REGLAMENT DE RÈGIM INTERN (RRI)**

El document del RRI s'emmarca dins el Projecte Educatiu de Centre i també en el Decret de Drets i Deures dels Alumnes de Sils, en aquest cas.

#### **3.2.1-La convivència**

La ideologia del centre aposta per una bona convivència com a motor per fomentar la millora de les qualitats personals i socials de tots els membres que conviuen en aquest, amb l'objectiu de que després aprenguin a viure en societat i puguin participar en aquesta de manera lliure i autònoma per mitjà de l'autodisciplina.

S'ha de tenir present que tots es consideren aprenents, per tant cada problema o conflicte és una oportunitat d'aprenentatge. Creuen que és important reconèixer, assumir i treballar les dificultats per tal de poder superar-les, la seva negació o ocultació només pot dificultar la seva solvència.

La convivència en el Institut de Sils està regida per valors que permeten desenvolupar les potencialitats individuals, per això, cada activitat i acció de qualsevol membre de la comunitat educativa ha d'estar regida pel respecte i pel desenvolupament d'aquests valors:

- Respecte a un mateix: atenció i cura del propi cos (salut, higiene,...), autoestima i gestió de les emocions.
- Respecte a les persones: tolerància, civisme, democràcia, convivència,...
- Respecte a l'entorn: sostenibilitat, cura del material i les instal·lacions,...
- Sociabilitat: Participació crítica, relació social, autonomia i cooperació,...
- Treball i estudi: esforç, planificació, formalitat, dedicació, eficiència,...

### **3.2.2- Aplicació pràctica**

El professorat i les persones a qui deleguin l'autoritat són els encarregats de fer que cada situació conflictiva esdevingui un motiu per aprendre. Ells són els que assignaran les diferents accions com a faltes o no, segons els valors que s'han esmentat en l'apartat anterior.

L'exigència de respectar les normes i valors és la mateixa per a tothom, però la intervenció educativa pot ser diferent en uns casos que en altres. Sempre es busca intervenir de la forma més eficaç per tal d'aconseguir l'autonomia de l'alumne respecte als seus problemes.

Professors i alumnes són iguals en dignitat però tenen diferents responsabilitats. Els professors són responsables dels actes dels alumnes, però aquests no ho són dels professors. En cas que tinguin queixes o vulguin manifestar el seu descontentament, tindran els mitjans per fer-ho i se'ls educarà per tal de que aprenguin a fer-ho de la



forma correcta, aquella que contribueixi a millorar en la relació entre tots.

A l'institut no hi ha càstigs, si s'entén per càstig obligacions doloroses que es deriven automàticament de les faltes. Sí que hi ha accions educatives correctores en cada cas, que seran estudiades i aplicades de forma personal segons la circumstància, i atenent sempre l'objectiu de cedir l'autonomia del propi control a l'alumne.

Es consideren dos tipus d'intervencions: la de contenció, destinada a impedir els danys a les persones i les pèrdues dels drets dels altres (han de ser immediates) i les accions educatives, que cerquen la resolució del conflicte.

- La contenció: cal atendre les conductes inacceptables actuant amb fermesa i amb força si cal, però sempre lluny de la violència i l'animadversió. Els alumnes han de col·laborar amb els professors quan es troben en una situació que requereixi contenció, ja que afecta tota la comunitat.
- Les mesures correctores: s'apliquen quan es detecten en els alumnes mancances en el seu control i en el respecte als valors del centre. Les mesures correctores no han de desprestigiar ni ferir l'autoestima, han de ser raonades i raonables i s'han de treballar per tal de que l'alumne accepti la mesura proposada per a la seva millora. Per això, parteixen del diàleg, conscients dels sentiments, els desigs, fent-ho de manera tranquil·la. Treballen sota la premissa de que cal rebutjar les males accions però no les persones i sota la creença de que l'alumne pot fer algun aprenentatge que millori la seva resposta a situacions semblants.

### **3.2.3- La dimensió social dins el centre**

L'institut de Sils té clara consciència que és un servei públic. Els alumnes han d'aprendre a implicar-se en el seu medi social i natural, és a dir, han de treballar per a preservar el medi ambient i per això se'ls estimula a fer projectes sobre l'entorn. També han d'estar clarament implicats en la vida dels municipis, han d'estar informats i participar amb propostes constructives.

Aquest treball local no ha de fer perdre de vista la visió global. S'impulsa la consciència de pertinença al món treballant la solidaritat, la crítica i la sensibilitat envers tot allò que els envolta. Tot això implica la pràctica normalitzada de llegir els diaris i visitar els

mitjans de comunicació, la col·laboració amb l'ajuntament i les associacions cíviques del poble i la comarca.

El centre vol també potenciar la dinamització amb la comunitat educativa, per aquest motiu es fa un treball amb els pares, perquè creuen que sense ells la tasca educativa és molt difícil que tingui èxit. Per això, procuren treballar conjuntament i fomentar la participació dels pares a l'institut, així com donar suport a l'Associació de Pares i Mares, i intentar acabar instituint una escola de pares permanent.

### **3.3- CURRÍCULUM**

#### **3.3.1- Característiques**

Els dos primers cursos, el currículum del IES de Sils es definia com un *currículum obert i personalitzat*:

*Obert*, en el sentit que no començava i acabava en el disseny i l'aplicació de determinats aspectes, sinó que el ventall d'opcions i la iniciativa de l'alumne l'acaben de configurar com a tal.

*Personalitzat*, perquè això comportava, en l'àmbit individual, especificar en relació a què, com i quan es treballaven determinats aspectes curriculars en funció del progrés de cada alumne. Els diferents coneixements que l'alumne havia d'adquirir estaven distribuïts en grans àrees.

Aquest currículum ha estat en vigor mentre es redefinia el nou document, basat en les competències bàsiques, tal i com marca el Decret.

La creació i adaptació del currículum, es va fer amb la col·laboració de la Universitat de Girona i amb un treball constant del claustre, que a partir de diversos monogràfics, del repartiment de les tasques i de moltes reunions conjuntes, van poder elaborar el nou document que descriu el funcionament de la tasca educativa que porten a terme dia a dia en el centre.

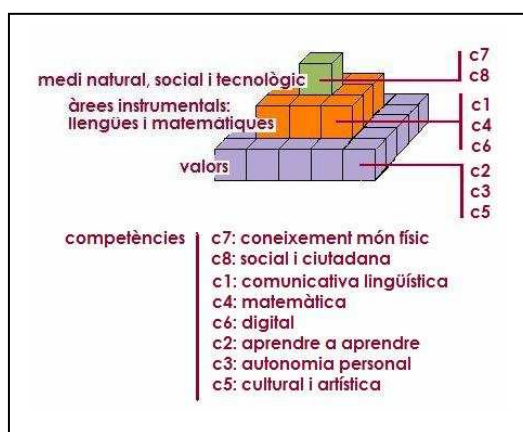
El nou currículum es defineix com un currículum per competències a través d'un treball de selecció, desplegament i programació de les competències i subcompetències que

l'alumne haurà de treballar i adquirir durant tota l'etapa de l'Educació Secundària (desplegament vertical del currículum).

Tenint en compte que les competències es treballen aplicant-les en els contextos de treball intel·lectual, emocional, social i físic, s'han seleccionat uns continguts que permeten a l'alumnat treballar i aprendre aquestes competències (desplegament horitzontal del currículum) amb temes monogràfics i mensuals que es van desplegant en el temps: els alumnes treballen 10 temes cada curs (1 cada mes), la qual cosa fa un total de 40 temes en acabar l'ESO. En aquests temes es concentra el que els alumnes han d'estudiar i aprendre al llarg dels cursos (horitzontal) mentre practiquen i apliquen les competències que van desenvolupant (vertical):

### 1- Desplegament vertical o per competències bàsiques:

El currículum és integral en el sentit que engloba totes les dimensions del creixement humà. Va des del nivell dels valors més bàsics fins al desenvolupament de les facultats més subtils. Es divideix en tres esglaons que simbolitzen tres plataformes concèntriques i superposades on cada nivell de sota inspira i prioritza el superior:



a) **Nivell de valors:** la base de la piràmide la formen els valors. En aquest apartat es troben les competències que configuren una persona sana, equilibrada i implicada socialment. Tots els alumnes hauran de treballar per progressar en aquests aspectes durant tota l'etapa i els hauran de practicar en tot moment. Aquest nivell inclou:

- Desenvolupament físic: higiene, salut, expressió física i sensorial, alimentació i activitat física.
- Desenvolupament emocional: autoestima i gestió d'emocions.
- Desenvolupament social: crítica, ètica, relació amb els altres (participació social, convivència i treball en grup) i autonomia (responsabilitat, creativitat i acció).

- Desenvolupament cognitiu: estudi (captació, retenció, recuperació, expressió, autoavaluació, metacognició) i treball (dedicació, organització, planificació i formalitat).
- Desenvolupament artístic: música, visual i plàstica i expressió corporal.

L'àrea de valors, com ja s'ha esmentat, està a la base d'una piràmide i inspira el treball de les altres àrees. Qualsevol treball que es faci en les àrees de coneixements instrumentals i aplicats han de fer-se donant prioritat als valors, és a dir, si es treballen les matemàtiques o la llengua ha de ser concretant els valors proposats; si aquests no estan assumits, les altres àrees esdevenen mitjans o camps d'aprenentatge dels valors, que són la primera prioritat. Les competències i subcompetències que concreten aquest nivell són les següents:

**Competència d'aprendre a aprendre:** implica el control i la gestió del propi aprenentatge a través d'estratègies de pensament (especialment de la lògica), tècniques d'estudi, treball compartit i recursos de metacognició, a fi de construir i compartir el coneixement. Igualment, treballa el temps i el ritme del propi procés d'aprenentatge, la localització, interpretació i avaluació d'informacions.

**Competència d'autonomia i iniciativa personal:** desenvolupa les capacitats de ser conscient de les pròpies fortaleces, febleses i interessos personals, així com, de tenir l'esperit de superació per millorar i la capacitat de lideratge; les d'imaginar, emprendre i avaluar projectes generant idees i transformant-les en accions i les de gestionar les emocions i comportaments en situacions diverses per aconseguir un bon creixement personal i emocional.

**Competència cultural i artística:** Estimula el desenvolupament de la comprensió, estimació, crítica i gaudi de l'art. L'expressió de les idees i sentiments a través de diferents medis i les seves tècniques, així com, l'actuació davant el fet artístic i cultural present a la societat contemporània.

**b) Nivell de coneixements instrumentals:** són les eines fonamentals per a l'adquisició de coneixements aplicats. L'aprenentatge d'aquesta àrea és la base que possibilita els aprenentatges de les àrees aplicades. Es troben damunt els valors, i per

tant, han de contenir els aprenentatges d'aquests valors. Inclouen les anomenades àrees instrumentals:

Les TIC-TAC (Tecnologies de la Informació i la Comunicació i les Tecnologies de l'Adquisició del Coneixement: programari, maquinari i material audiovisual):

TAC: inclouen els camps dels instruments de treball individual; eines de comunicació, control i modelització.

TIC: Alfabetització tecnològica i impacte històric-social.

Les matemàtiques: nombres i operacions; canvi i relacions, espai-forma, mesura i estadística-atzar.

Les llengües: català, castellà i anglès, en els camps de la comprensió i l'expressió oral i escrita.

Les competències que concreten aquests objectius són:

**Competència comunicativa lingüística:** Desenvolupa l'adquisició de capacitats per expressar, comunicar, escoltar i interpretar oralment pensaments, emocions i vivències, a través del domini dels diferents registres lingüístics, amb la finalitat d'expressar opinions i concepcions personals. També per comprendre textos de tipologia diversa, a partir d'una lectura eficaç i autònoma i disposar de les habilitats necessàries per expressar, comunicar, llegir i interpretar per escrit pensaments, emocions, vivències i opinions, amb un bon ús de les regles del sistema de la llengua. Finalment, també valorar i gaudir de l'aprenentatge d'idiomes per tal de comunicar-se en diverses llengües i obrir-se cap a una societat més solidària.

**Competència matemàtica:** Pretén que l'alumnat pugui entendre i resoldre problemes i situacions relacionades amb la vida quotidiana, el coneixement científic i el món social; que pugui dominar i aplicar el llenguatge matemàtic a través de l'ús d'elements matemàtics; també dominar i aplicar aquest llenguatge a través de l'ús de procediments i que alhora pugui raonar i argumentar, analitzant idees i avaluant.

**Competència del tractament de la informació i competència digital.** Inclou l'obtenció, selecció, processament i comunicació de la informació per a transformar-la en coneixement. Inclou també, l'ús de les TIC i domini dels seus llenguatges específics (textual, numèric, icònic, visual, gràfic i sonor).

c) **Nivell de coneixements aplicats:** aquest apartat inclou els coneixements sobre el medi natural (energia, matèria, terra i éssers vius), social (geografia, història,

política, economia i cultura, art i tecnologia) i tecnològic (procés tecnològic i camps d'aplicació).

Són els coneixements que permeten a l'alumne situar-se i posar-se en contacte amb el món que l'envolta per poder-lo interpretar i millorar. Com que estan a la part més alta de la piràmide inclouen tots els valors i les àrees instrumentals, que abans s'han descrit. Això vol dir que, treballar en coneixements aplicats implica concretar i plasmar els valors i els coneixements instrumentals i en cas que aquests no estiguin adquirits es posen al servei d'aquests aprenentatges més elementals.

Les competències que desenvolupen aquest nivell són:

**La competència del coneixement i interacció amb el món físic:** inclou el coneixement dels models teòrics que fonamenten la ciència i la tecnologia actual, la presa de decisions en relació al propi cos i a l'entorn, tenint en compte els coneixements científics i tecnològics, l'expressió, la lectura i la interpretació a través de les eines TAC de pensaments, emocions i vivències, així com la comprensió del funcionament dels objectes i processos tecnològics a través de diferents mitjans.

**La competència social i ciutadana:** amb aquesta competència s'intenta que l'alumnat pugui disposar de les habilitats socials necessàries per relacionar-se amb els altres, participar de manera activa, constructiva, solidària i compromesa en el desenvolupament de projectes comuns i construir la pròpia identitat tenint en compte la dels altres. Finalment, que pugui actuar de forma constructiva en la gestió i resolució dels propis conflictes i els de l'entorn proper, i que pugui desenvolupar un pensament crític envers les situacions i problemàtiques socials, mitjançant la construcció d'una consciència històrica i territorial.

## 2- Desplegament horitzontal o per temes (Programació per àrees)

Totes les competències s'han de treballar en contextos didàctics organitzats i controlats amb criteris pedagògics. Alguns dels objectius de les subcompetències requereixen entorns espontanis, vivencials, de vida quotidiana, ja que és on els alumnes hauran de desenvolupar les competències. Exemples d'aquests objectius vivencials són "Gaudir llegint", "Conèixer i acceptar les pròpies capacitats" o "Ser responsable".

Són objectius amb una forta càrrega de valors que s'han de treballar en tot moment i en tots els contextos de la vida del centre, i per tant, poden ser programats en qualsevol proposta didàctica o d'àrea.

Els objectius de les àrees instrumentals són les llengües (català, castellà i anglès) i les matemàtiques. Aquests necessiten un àmbit d'aplicació donat, ja que, com el seu nom indica, són instruments per a assolir coneixements. Les àrees instrumentals s'han d'aplicar a la vida real, a l'experiència directa i a l'estudi del món que ens envolta. Les que s'ocupen d'aquest estudi del món tal com l'experimentem i sabem, són les àrees de medi (Medi Natural, Medi Tecnològic i Medi Social.)

Així doncs, la programació bàsica (però no única, ja que les àrees tenen la seva pròpia) gira entorn de grans temes de medi. Per tant, les àrees instrumentals ajuden a interpretar, conèixer, interrogar, saber, calcular,... coneixements d'aquest medi i les àrees de valors vetllen per la forma i el sentit d'aquest treball.

En conclusió es pot afirmar que l'objectiu és que, persones amb valors treballin amb instruments eficaços sobre coneixements significatius. Les àrees de medi doncs, aporten un llistat de temes que són els grans eixos dels coneixements integrats i globalitzats que permeten l'aplicació de les àrees instrumentals i de les de valors.

És a partir d'aquests temes o centre d'interès que se centren els projectes que realitzen els alumnes i orienten tota la tasca que es fa a les hores d'àmbits i d'habilitats (s'especifiquen els dos apartats dins *La planificació horària del currículum i modalitats de treball*).

Cada tema es treballa durant un mes, per tant l'alumnat treballa deu temes al curs i quaranta durant l'ESO. Són temes seleccionats amb uns criteris de realitat (que siguin immediats a l'alumnat i propers), de diversitat de medi (estan repartits els de socials, naturals i tecnologia), motivadors i que aportin diferents visions sobre la realitat de la qual el coneixement humà disposa (la realitat vista com un objecte aliè; vista com una percepció personal i vista com una construcció social). El llistat de temes previst és el següent:

|                 | <b>1r. ESO</b>                     | <b>2N. ESO</b>                    | <b>3R. ESO</b>       | <b>4R. ESO</b>          |
|-----------------|------------------------------------|-----------------------------------|----------------------|-------------------------|
| <b>SETEMBRE</b> | 1A. MATÈRIA I ENERGIA              | 2A. COS HUMÀ                      | 3A. LA TERRA         | 4A. ONES                |
| <b>OCTUBRE</b>  | 1B. HTA ANTIGA                     | 2B. HTA MEDIEVAL                  | 3B. HTA MODERNA      | 4B. Hª CONTEMPORÀNIA    |
| <b>NOVEMBRE</b> | 1C. ÉSSERS VIUS                    | 2C. UN MÓN DIVERS                 | 3C. LA VIDA          | 4C. HERÈNCIA I EVOLUCIÓ |
| <b>DESEMBRE</b> | 1D. ARTS PLÀSTIQUES/<br>LITERATURA | 2D. DANSA I EXPRESSIÓ<br>CORPORAL | 3D. MÚSICA           | 4D. CINEMA I TV         |
| <b>GENER</b>    | 1E. ESPORT                         | 2E. GEOGRAFIA FÍSICA              | 3E. COS HUMÀ I SALUT | 4E. ELS DINERS          |
| <b>FEBRER</b>   | 1F. FAMÍLIA                        | 2F. EL POBLE                      | 3F. DEMOCRÀCIA       | 4F. GLOBALITZACIÓ       |
| <b>MARÇ</b>     | 1G. DRETS HUMANS                   | 2G. COS I MODA                    | 3G. SEXUALITAT       | 4G. ORIENTACIÓ LABORAL  |
| <b>ABRIL</b>    | 1H. RELIGIÓ                        | 2H.. EDUCACIÓ                     | 3H. TOT ÉS QUÍMICA   | 4H. UTOPIA              |
| <b>MAIG</b>     | 1I. ENERGIA                        | 2I. PRODUCCIÓ<br>INDUSTRIAL       | 3I. MÓN VIRTUAL      | 4I. AUTOMATISMES        |
| <b>JUNY</b>     | 1J. SOSTENIBILITAT                 | 2J. MERCAT                        | 3J. OCI              | 4J. POLÍTICA            |

Aquests temes indiquen el desplegament curricular de les àrees de medi i donen pautes als coneixements de les instrumentals per fer la seva pròpia programació. Els objectius de les àrees de valors estan programats també en aquests temes, però tenint en compte que s'han de treballar a tot arreu i en totes les hores.

Aquest curs, i de forma provisional perquè s'estan acabant d'implementar els temes definitius (l'anomenat "Pla Nou"), els alumnes de 1r i de 2n d'ESO continuen treballant temes que s'havien fet fins ara (l'anomenat "Pla Vell"). És a partir de 3r d'ESO quan es comença amb el nou pla i amb els temes que figuren en el quadre anterior. L'execució del nou pla es farà progressivament, el pròxim curs s'introduiran al pla nou els de 2n, i d'aquí dos cursos, estaran normalitzades totes les promocions.

Serà durant aquest curs i el següent que els alumnes de 1r i de 2n faran aquests temes, tot i que es procurarà, en la mesura del possible, que treballin els objectius que estan programats en el pla nou. Els temes que es treballen en els dos primers cursos són els següents:

|                 | 1r. ESO                 | 2N. ESO                      |
|-----------------|-------------------------|------------------------------|
| <b>SETEMBRE</b> | JO (TUTORIA)            | MARCO POLO                   |
| <b>OCTUBR</b>   | LA SELVA                | LA SELVA:                    |
|                 | NAT: UNIVERS            | NAT: UNIVERS I SISTEMA SOLAR |
|                 | TEC: PROCES TECNOLÒGIC/ | TEC: ENERGIA                 |



|          |  |                                      |
|----------|--|--------------------------------------|
|          | SOC: HOME I MEDI   | SOC: GEOGRAFIA HUMANA                |
| NOVEMBR  | GIRONA   | GIRONA                               |
|          | NAT: LA TERRA  | NAT: LA TERRA                        |
|          | TEC: PROCES TECNOLÒGIC   | TEC: ELECTRICITAT                    |
|          | SOC: ESCALES I MAPES   | SOC: PIRÀMIDES DE POBLACIÓ           |
| DESEMBRE | BARCELONA  | BARCELONA                            |
|          | NAT: ÉSSERS VIUS I   | NAT: ECOSISTEMES                     |
|          | TEC: DIBUIX TÈCNIC   | TEC: ELECTRICITAT                    |
|          | SOC: CLIMOGRAMES, TEMPERATURA I PRECIPITACIONS I ZONES CLIMÀTIQUES DE LA TERRA | SOC: GEOGRAFIA ECONÒMICA             |
| GENER    | VIDA I EVOLUCIÓ  | EUROPA                               |
|          | NAT: ÉSSERS VIUS II  | NAT: MOVIMENT                        |
|          | TEC: DIBUIX TÈCNIC   | TEC: ELECTRICITAT                    |
|          | SOC: ELEMENTS GEOGRÀFICS MÉS IMPORTANTS EN UN MAPA (MUT. LAT I LONG.)          | SOC: POLÍTICA GEO                    |
| FEBRER   | EL BOSC MEDITERRANI  | FEM UNA REVISTA                      |
|          | NAT: BIODIVERSITAT   | NAT: ENERGIA I                       |
|          | TEC: MATERIALS   | TEC: MOTOR ELÈCTRIC                  |
|          | SOC: LÍNIES DEL TEMPS  | SOC: CAPITALS DEL MÓN                |
| MARÇ     | SAVE OUR PLANET  | SAVE OUR PLANET                      |
|          | NAT: MICROORGANISMES   | NAT: ENERGIA II                      |
|          | TEC: MATERIALS   | TEC: PROCESSOS INDUSTRIALS, OBTENCIÓ |
|          | SOC: PREHISTÒRIA   | SOC: L'EDAT MITJANA                  |
| ABRIL    | ÓPERA  | EXPRESSA'T                           |
|          | NAT: SUBSTÀNCIES   | NAT: TERRA, GEOLOGIA                 |
|          | TEC: EINES   | TEC: PRODUCCIÓ DE BÉNS               |
|          | SOC: GRÈCIA  | SOC: ROMÀNIC I GÒTIC                 |
| MAIG     | ÀLLAMENT   | CIRERES I TOMATES                    |
|          | NAT: TEORIA CINÈTICO MOLECULAR   | NAT: SO I LLUM                       |
|          | TEC: EINES   | TEC: COMERCIALIZACIÓ                 |
|          | SOC: ROMA  | SOC: SEGLE XVI                       |
| JUNY     | PORTFOLI   | PORTFOLI                             |
|          | NAT: SÍNTESI I Hª DE LA CIÈNCIA  | NAT: SÍNTESI                         |
|          | TEC: PRÀCTICA PROCÉS TEC.  | TEC: INDÚSTRIA ALIMENTÀRIA           |
|          | SOC: REPÀS   | SOC: SEGLE XVII                      |

Les programacions de les diferents àrees articulen i harmonitzen els temes de cada mes, les competències que es treballen a cada tema i els continguts propis d'aquella àrea.

Aquestes programacions tenen la seva pròpia temporalitat i el seu propi llistat de temes i unitats didàctiques. Inclouen també, els continguts necessaris perquè l'alumnat pugui treballar els projectes i practicar les competències que estan programades dins aquell mes. Cada tema de les àrees es desplega en diferents blocs temàtics i aquests incorporen activitats, recursos i eines d'aprenentatge i avaluació.

### **3.3.2- La planificació horària del currículum i modalitats de treball**

Els alumnes desenvolupen la seva tasca en tres modalitat bàsiques de treball. Són les franges de l'horari que s'identifiquen com a *àmbits, habilitats i projectes*. Els nois i noies dediquen, a cada una d'aquestes franges, un terç aproximadament del seu horari, més dues hores setmanals de tutoria. Veiem, cada una d'aquestes modalitats de treball:

#### 1- Els àmbits:

Els àmbits són exposicions i presentacions (la part teòrica dels coneixements) que fa el professor d'àrea dels diferents continguts curriculars per tal d'estimular la curiositat, l'interès i les ganes d'aprendre dels alumnes. També pretenen fomentar la creativitat, la varietat i la rellevància cultural dels projectes que es relacionen amb aquests.

Cada setmana els alumnes dediquen 12 hores a aquesta modalitat repartides en sessions d'una hora setmanal de les àrees de Català, Castellà, Matemàtiques, Ciències Naturals, Ciències Socials, Expressió Plàstica i Música. Sessions setmanals de 1,5 hores per a Anglès i Tecnologia (1 hora en desdoblament) i 2 hores d'Educació Física.

Cal destacar l'opció de mantenir les àrees d'expressió a tots els cursos, donat que creuen important que els estudiants impregnin tota l'activitat dels projectes i recolzin els tallers. Més endavant es podrà veure que el treball per la sensibilitat artística és un dels pilars de la tasca educativa que es fa en el centre.

Les sessions d'àmbit es realitzen a primera hora del matí i de la tarda, en la majoria de casos, donat que són sessions que exigeixen molta concentració i una certa rigidesa metodològica. Els professors imparteixen les classes segons l'àmbit de la seva

especialitat, és a dir, un professor de català farà les classes de tot l'àmbit humanístic en el seu grup. Per tant, el professorat de l'àmbit científic imparteix Ciències Naturals, Tecnologia i Matemàtiques; el professorat d'àmbit humanístic dona les classes de Català, Castellà i Ciències Socials. D'aquesta manera s'aconsegueix que hi hagi menys rotació de professorat i més estabilitat i continuïtat didàctica. Pel que fa a les sessions de Música, Expressió Plàstica, Educació Física i Anglès les imparteix el professorat especialista.

Les sessions d'àmbit tenen una estructura estable:

- S'inicia la classe amb la presentació, per part dels alumnes, del tema de la darrera sessió. Seguidament, es pregunta la lliçó o contingut donat i es valora que l'alumnat s'ofereixi voluntari per a fer aquesta exposició. El professor d'àmbit avalua aquesta activitat i també treballa perquè els alumnes facin pràctica de la llengua oral alhora que valora la correcta utilització del llenguatge d'aquesta.
- A continuació hi ha la part expositiva sobre un tema molt concret de l'àrea. Pot ser una exposició magistral, un col·loqui, una lectura de text o una projecció.
- Després de la part expositiva hi pot haver una estona d'aclariment de dubtes, comentaris o ampliació.
- Abans d'acabar la classe el professorat especifica la lliçó a estudiar a casa, ja que es tornarà a preguntar el proper dia, a més dels deures per completar la unitat didàctica.

(Tots els continguts de coneixements i les propostes d'exercicis es poden trobar a l'apartat "curri-curri" de la pàgina web de l'institut [www.institutdesils.cat](http://www.institutdesils.cat))

## 2- Les habilitats:

En essència les sessions d'habilitats són hores dedicades al treball individualitzat seguint un currículum personalitzat a través del portfoli (plans de treball personalitzats que elabora l'alumnat a partir de les seves necessitats, sota l'orientació d'un professor, que implica una planificació de la tasca, de la metodologia i de la revisió i avaluació dels aprenentatges). Es dediquen 6 hores setmanals d'habilitats que s'organitzen en Català 1 hora, Castellà 1 hora, Matemàtiques 2 hores i Anglès 2 hores. A primer, aquest

horari es segueix estrictament, en canvi a partir de segon els professors intenten donar més autonomia a l'alumnat a l'hora de decidir quina àrea treballar, a fi de que pugui disposar d'aquestes hores segons les seves necessitats.

Les sessions d'habilitats són sessions d'estudi individual on cada alumne treballa en els seus objectius i amb la seva metodologia, tal i com figuren en el portfoli.

Durant aquestes hores es potencia, tant el treball amb material didàctic com amb digital online, és a dir, han d'alternar l'ús de la llibreta i el llapis amb el de l'ordinador, treballen la meitat del temps amb cada un dels recursos per aconseguir la màxima eficàcia tant en domini digital (utilització de les eines TIC, mecanografia...) com amb el manual (bona presentació i organització de les llibretes, la cal·ligrafia...).

Cada sessió d'habilitats es fa una valoració final numèrica, del 0 al 10, segons l'assoliment dels objectius per part de l'alumnat: segons la seva concentració, segons l'autonomia, l'ordre, la idoneïtat de la tasca, l'esforç, etc.

### 3- Els projectes:

Els alumnes dediquen 8 hores setmanals a treballar en projectes. Aquests es defineixen com *un procés planificat d'activitats en grups cooperatius, centrats en un tema, que parteixen d'un repte (motivació) amb l'objectiu d'arribar a un resultat* (els temes dels projectes estan presentats en l'apartat anterior).

Cada projecte incorpora una motivació inicial, uns objectius i uns productes a lliurar. Entre mig d'aquest procés, hi ha una preparació en treball cooperatiu i un seguit de propostes d'activitats. Es finalitza amb una exposició oral del treball i una avaluació de competències:

**Motivació inicial:** cada projecte es comença amb una presentació especial que intenta despertar l'interès de l'alumnat, a partir d'una exposició d'algun professional extern, a través d'un documental o d'una sortida. En qualsevol cas, es tracta de centrar tot el projecte a partir d'un estímul especial que engresqui als alumnes.

**Objectius:** Tots els projectes tenen uns objectius generals, uns de concrets per cada curs i els propis objectius específic: Els generals són l'aprenentatge actiu, el treball

en equip de forma cooperativa (el treball cooperatiu com a objectiu i com a metodologia), el tractament integral de les àrees, la globalització, la motivació i l'autonomia personal en el treball; els objectius de curs, a primer es treballa per saber distribuir i compartir feines, comportar-se, respectar-se i treballar amb intensitat, a segon per responsabilitzar-se i ajudar-se, i a tercer, per l'autonomia i la creativitat (a cada curs s'insistiran en els objectius del curs anterior si aquests no estan assolits).

Pel que fa als objectius específics de cada projecte, estan marcats a l'annex VII del projecte educatiu que es troba a la pàgina web del centre.

**Productes:** Els productes que es lliuren en un projecte han de tenir en compte les intel·ligències múltiples, per tant, en la mesura que sigui possible incorporaran tasques de caràcter intel·lectual, expressiu, manipulatiu, interpretatiu, visual, etc. Els productes poden ser: dossiers, representacions, maquetes, màquines, gràfics, pòsters, filmacions, presentacions digitals, il·lustracions, produccions artístiques, etc., en format digital o en paper.

Cada projecte pot tenir un enfocament diferent, però es farà un esforç per introduir l'ABP (aprenentatge basat en problemes).

**Els agrupaments i el treball cooperatiu:** Els alumnes s'agrupen en equips de 4, sempre que sigui possible. Aquests equips treballen junts durant tot el projecte, és a dir, durant un mes i sempre seran components de la mateixa classe.

Pel que fa a la creació dels agrupaments, a primer són els tutors qui decideixen la formació que es mantindrà fixa durant un trimestre, a no ser que hi hagi dificultats i requereixi algun canvi. A segon són també els tutors, però es demana la col·laboració dels alumnes; aquests es modificaran cada dos mesos i es revisaran. A tercer, es fa un treball a nivell de tutoria amb els alumnes per anar formant grups amb diferents criteris. Tampoc seran estables per poder anar adaptant-los segons el progrés del grup. Els criteris d'agrupació poden ser diversos, ja sigui per interès, per necessitat, per afinitats, etc.).

El treball cooperatiu és un dels objectius i una de les característiques destacades dels projectes. Tota la feina és una tasca d'equip i per aquesta raó es treballa, de forma sistemàtica, tècniques de treball cooperatiu.

A l'inici de cada projecte hi ha unes sessions on es treballa de forma intencional i intensiva el treball cooperatiu amb els continguts i aspectes que l'alumnat necessitarà per al desenvolupament d'aquell projecte.

**Activitats i dossier:** Les activitats que es programen durant el projecte estan dissenyades per a conduir i facilitar la tasca de cares a la presentació dels productes finals i inclouen, necessàriament, el treball de les àrees instrumentals.

Les activitats que han de realitzar els alumnes es presenten en forma de dossier (que pot ser en paper o digital, o en les dues modalitats). Aquest dossier inclou:

- el tema,
- els objectius
- l'enunciat de les propostes de treball (exercicis)
- els criteris d'avaluació
- l'atenció a la diversitat (diferents nivells de dificultat de les activitats)
- les tasques complementàries
- la temporalitat

També hi ha el dossier propi del professorat, que inclou:

- el tema
- els objectius (competències, metes de comprensió i estructures cooperatives)
- la motivació (presentació dinàmica)
- l'enunciat de les propostes de treball
- els productes (quins, quants, material,...)
- criteris d'avaluació (productes i proves de competència)
- programació de les 4 hores que es fan al principi de la sessió de projectes. Aquestes hores inclouen el contingut associat amb el projecte i/o les tècniques cooperatives.

- atenció a la diversitat (activitats multinivell pel que fa a continguts, termini de presentació, etc. tant de reforç i ampliació)
- activitats complementàries: sortida i altres (explicació del projecte a fora, visites, bibliografia...)
- la temporalitat del projecte

**Exposició oral:** El darrer dia del projecte els equips han de presentar els seus productes acabats i els han d'exposar davant del grup classe. Aquesta sessió és molt important perquè és on s'ha de demostrar el que s'ha après, alhora que es treballa per exercitar l'expressió oral en públic. Durant l'execució dels projectes, també es treballa i es preparen els complements necessaris per a l'exposició oral. Aquesta no ha de ser necessàriament un discurs o una exposició plana, sinó que pot ser també un muntatge escenogràfic o qualsevol altre recurs que l'equip trobi adequat per a exposar de forma clara el que s'ha après durant aquell projecte.

L'avaluació de l'exposició oral es fa amb una nota numèrica de 0 a 10 per part del professor. Mentre un grup presenta el seu projecte, els companys també valoren l'exposició a partir d'unes plantilles determinades per avaluar aspectes concrets, de manera que aprenguin a centrar l'atenció sobre els diferents elements de l'exposició oral i els permeti així, el perfeccionament constant d'aquesta activitat (les valoracions que fan els companys també són avaluades pel professor en la nota que es posa en cada classe de projectes, en aquest cas).

**Avaluació:** Els alumnes obtenen la nota de projectes a partir de:

1. Nota del dia a dia: A cada sessió de projectes els alumnes reben una nota de procés que valora el grau d'acompliment de les obligacions d'aquella sessió, igual que en les sessions d'habilitats (concentració, l'autonomia, el silenci, l'ordre, l'eficàcia, esforç...), afegint-hi els de la col·laboració, compromís amb l'equip, responsabilitat per les tasques comunes, lideratge i participació. Aquestes notes diàries es concentren en una mitjana aritmètica final de projecte que compta un 40% de la nota final de projectes.
2. Nota del compromís: Aquesta nota valora el grau d'implicació que l'alumnat té en el projecte, tant a l'hora de dissenyar-lo, com de buscar recursos, com de

vetllar per la feina feta, com de respondre al que s'ha compromès,... Aquesta nota la posa el tutor de projectes i compta un 20% de la nota final del projecte.

3. Nota de l'exposició oral: Valora l'habilitat i els aspectes formals a l'hora d'exposar públicament el que s'ha après. També valora els aprenentatges concrets. Compta un 20% de la nota de projectes.
4. Nota de productes: Aquesta nota valora la qualitat i l'acabament dels productes que es presenten. És l'única nota que compta per igual en tots els membres de l'equip i, tot i que pot semblar una nota de resultat més que de procés, cal tenir en compte que la valoració no es fa atenent només al resultat produït, sinó que es valoren les circumstàncies i peculiaritats de cada equip.

Al final de cada projecte hi ha una prova de competències (que vindria a ser l'examen) dividida en dos àmbits: humanístic i científic. Aquestes proves recullen els continguts treballats en àmbits, habilitats i projectes durant tot el mes i són proves de resultats de coneixement, que donen orientació a les famílies, al professorat i a l'alumnat.

**Altres aspectes dels projectes:** Cada equip de projectes té un tutor que és l'encarregat de vetllar pel desenvolupament d'aquell projecte en aquell grup, per tant, pren les decisions pertinents i proposa canvis en l'execució del projecte o en l'avaluació, si ho troba pertinent.

Els projectes es fan durant un mes, per això, depenent dels dies i dels períodes lectius, els projectes oscil·len entre les 12 hores i les 28 hores. Les primeres hores són de treball cooperatiu preparatori; hi ha dues hores de presentació, el penúltim dia es destina a l'exposició oral i el darrer a la prova de competències.

Cal apuntar que, si hi ha projectes de prou qualitat es farà una exposició pública i una difusió en la forma i moment que es consideri més oportuna.

#### 4- Els tallers:

Els tallers són activitats d'aprenentatge aplicat al treball amb la sensibilitat. Centrats en aspectes d'expressió corporal, artística i plàstica; pretenen aprofundir en la dimensió més pràctica de l'activitat sensorial.



Tenen una durada de vuit hores repartides en quatre sessions de dues hores setmanals, és a dir, són mensuals i hi ha una oferta variable de tallers que es procura que inclogui tots els àmbits de l'expressió (plàstica, dinàmica, musical, psicomotriu,...).

Tot i que l'alumnat de tots els cursos es barreja en aquestes sessions, el nombre d'aquests és baix per poder treballar millor i els agrupaments es fan per afinitat, o sigui que són de lliure elecció.

Al final de cada sessió el professor posa una nota de procés per a l'avaluació, tal i com s'ha esmentat ja en l'apartat d'habilitats i projectes.

### **3.4- L'AVALUACIÓ**

L'avaluació de l'alumnat es fa atenent al seu procés d'aprenentatge i als resultats del seu treball. Les notes que figuren a l'expedient de cada alumne són les del procés, donat que l'objectiu dels nois i noies és que treballin i aprenguin tant com puguin. Es diferencien dues dimensions dins de l'avaluació:

#### **3.4.1- L'avaluació del procés**

És la valoració dels objectius de l'educació obligatòria, és a dir, el màxim aprenentatge a partir de la situació en què es troba l'alumne. D'aquest procés d'aprenentatge de l'alumne surten dues notes:

- 1- la nota base, és una única nota que fa referència a tota la feina i el rendiment de l'alumnat. Aquesta orienta de manera global i serveix com a marc per a les notes d'àrea que després figuren al seu expedient. Aquesta nota s'obté a partir de:
  - a. la nota del dia a dia, com s'ha comentat anteriorment, que compta amb un 30% de la nota final.
  - b. per la nota de projectes, que també val un 30% de la nota base.
  - c. la nota dels tallers, que equival a un 10%.
  - d. i la nota del tutor individual, esmentat en l'apartat d'organització del centre, amb un valor de un 30% de la nota.

- 2- la nota d'àrees, són les notes que l'administració demana i que figuren a l'expedient acadèmic oficial dels alumnes. Aquestes notes s'elaboren a partir de la nota base de cada alumne. El professor d'àrea, tenint en compte l'actitud i l'esforç (el procés) durant els hores d'àmbit, pot pujar o baixar fins a 2 punts la nota base. En el cas que algun professor modifiqui aquests dos punts en la nota ho ha de consultar amb l'equip docent, ja sigui per aprofitar-ho (cas de notes més altes) o per reconduir-ho i treballar-ho (cas de notes més baixes).

### 3.4.2 - L'avaluació dels resultats

És el registre del rendiment de cada alumne respecte als objectius que es treballen mensualment, indica el nivell d'adquisició de coneixements de continguts, de procediments i de valors, no consta a l'expedient acadèmic, es guarda a l'expedient personal pedagògic, ja que és una nota que no té en compte factors circumstancials ni impliquen cap judici de valor. La seva finalitat és:

- 1- orientar a les famílies del progrés real. Es parla de real perquè, per exemple, es pot donar el cas que un alumne tingui aprovat el procés i per tant hagi obtingut el graduat, però tingui un nivell baix de resultat i la seva orientació estigui encaminada a no seguir estudiant, encara que per titulació pugui.
- 2- Orientar el professorat respecte a la didàctica que segueix l'alumnat. Si l'equip docent veu que una alumna s'esforça i treballa però el seu resultat no és prou bo, pot plantejar-se que la metodologia necessita una revisió.
- 3- Orientar l'alumnat, perquè esdevingui també protagonista del seu aprenentatge, i conegui totes les variants i els resultats obtinguts.

Cada mes els alumnes tenen uns objectius didàctics sobre els que han de treballar a través dels àmbits, les habilitats, projectes i totes les activitats del centre educatiu, donat que tots els objectius del currículum estan rubricats (s'han descrit diferents nivells d'adquisició per cada objectiu), cada mes es fa l'anotació de l'estat en què es troba aquell alumne pel que fa a aquell objectiu, tenint en compte l'edat i el moment evolutiu

de la persona, sobretot per aquells objectius que no es poden avaluar partir de la prova de competències i només poden ser observats, com són els objectius vivencials.

Pel que fa a aquests objectius, cada mes el professorat anota l'estat d'evolució de l'alumne respecte a aquell àmbit. Aquestes descripcions o indicadors figuren al moodle de la pàgina web del centre i estan a disposició dels propis alumnes i de les famílies.

### **3.4.3- Repetició de curs**

Tal i com s'ha expressat en tot l'apartat de currículum, l'objectiu de l'Institut de Sils és que l'alumne aprengui tant com pugui i no que tingui un nivell determinat de coneixements, per això cap alumne repeteix curs pel fet que de no haver assolit unes habilitats o coneixements determinats. Si s'ha esforçat i ha treballat sota el guiatge del professor i mereix una valoració de "suficiència" o superior, l'alumne passa de curs, independentment dels aprenentatges que hagi fet, ja que ha arribat a l'objectiu de treballar tant com ha pogut en un grau suficient.

Només en el cas que un alumne mostri dificultats i/o endarreriments en els seus aprenentatges per falta de maduració personal, podrà repetir de curs, donat que el claustre considera que aquest fet no li és atribuïble, i que en aquest cas la repetició suposa un benefici per a ell.

## 4- CAS PRÀCTIC: L'AVALUACIÓ DIAGNÒSTICA DE L'EXPRESSIÓ ORAL EN CATALÀ

En aquest apartat s'exposa la part metodològica empírica del projecte, la proposta educativa que es va realitzar durant les pràctiques de la carrera en el Institut d'Educació Secundària de Sils durant el curs 2009-2010. Aquestes pràctiques van consistir en l'elaboració, aplicació i anàlisi d'una prova d'avaluació diagnòstica de l'expressió oral catalana pels alumnes de 1er d'ESO.

En aquesta secció del treball, es fa una introducció al terme d'avaluació, en quant a la seva definició, diversos mètodes d'avaluació, les fases que aquesta contempla i els diferents tipus que existeixen.

A continuació, s'exposen els motius de l'elaboració de la prova d'avaluació, dins de l'apartat de justificació de la prova i, seguidament tot el procés d'elaboració amb els seus objectius, les dimensions de les que es compona la prova i la validació d'aquesta. Després s'explica tota la part d'aplicació de la prova, és a dir, com es va portar a terme, dividida en el rol de l'avaluador, els alumnes i l'avaluació i registre de resultats; a continuació, tot l'anàlisi de resultats a partir del programa estadístic spss; i per últim, l'avaluació de tot el procés, és a dir, la metaavaluació.

### 4.1- L'AVALUACIÓ: ASPECTES GENERALS

El concepte d'avaluació té una àmplia varietat de significats possibles, segons la seva pràctica i a les necessitats que respon. Una possible definició és:

*Evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc. reciben la atención del que evalúa, se analizan i se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación (Gimeno Sacristán, J. i Pérez Gómez, A.)*

Avaluar és l'acte d'establir un judici de valor sobre algun fet o procés. Aquesta actuació sol comptar amb tres fases principals: a) la definició de l'objecte d'avaluació, b) la recollida de la informació necessària i c) la valoració crítica sobre les dades obtingudes. Avaluar suposa, sempre, necessàriament, l'acte d'establir el valor d'alguna cosa i, per això, no n'hi hauria prou amb la simple recollida d'informació avaluativa sinó que necessitem interpretar-la, exercir una acció crítica sobre aquesta, buscar referents, analitzar alternatives, oferir visions no simplificades de les realitats avaluades, etc. Avaluar implicarà, per damunt de tot, la creació d'una cultura avaluativa on ubicar adequadament aquesta forma de coneixement.

Gimeno Sacristan i Pérez Gómez, afirmen en el llibre "Comprender i transformar la enseñanza", que les formes de concebre i practicar l'avaluació en el món educatiu tenen molt a veure en les funcions que compleix la institució educativa en la societat i en el mercat de treball, i en la seva primera manifestació històrica és configura com instrument de selecció extraescolar, i no és casualitat que fins avui dia sigui aquesta també la seva funció predominant: la selecció dels més capaços per progressar a nivells més elevats del sistema.

Fent una repassada històrica es poden conèixer quins són els orígens del concepte i de la pràctica avaluativa, dividida en generacions:

**Primera generació:** avaluació com a mesura, a finals del 1800 principis del 1900. En aquests temps l'avaluació equival a mesurar dins un paradigma quantitatiu, en el qual s'utilitzava com a principal instrument d'avaluació els testos psicomètrics. Es focalitzaren en l'estudi de les diferències individuals, i hi havia poca relació entre l'avaluació i el desenvolupament del currículum, ja que aquesta estava centrada en l'alumne/a.

**Segona generació:** la gran reforma "tyleriana", a partir de 1932, Tyler va fer una gran aportació al món de l'avaluació. Va fer un estudi durant 8 anys sobre l'educació secundària "Eight year study of secondary education" per veure si els mestres aplicaven bé els objectius que es marcaven al principi de curs, d'aquí va ser on va sorgir la comprovació de la consecució dels objectius.

**Tercera generació:** el rendiment de comptes (accountability), dècada dels 60. Aquesta generació es pot dividir en dues èpoques diferents i s'inicia als 60. És en aquest moment

quan s'introdueix la valoració, el judici com a contingut intrínsec de l'avaluació. Es pren atenció als efectes no pretesos (perquè no s'assolien els objectius?) i als efectes i resultats a llarg termini, a més dels previstos. L'avaluació, aquí, s'orienta a dos grans nivells d'actuació: avaluació orientada a les persones (alumnat i professorat) i avaluació orientada a la presa de decisions sobre els diferents elements del programa educatiu en qüestió.

**Quarta generació:** alternativa respondent i constructivista, aquesta última generació apareix a partir dels 90 on el concepte d'avaluació pren una dimensió més àmplia i s'entén que l'avaluació és: un procés sociopolític, un procés conjunt de col·laboració, un procés continu, recursiu i altament divergent, un procés emergent, un procés de resultats impredecibles, un procés contextualitzat i un procés d'ensenyament-aprenentatge.

Pel que fa al procés, podem parlar de 3 finalitats de l'avaluació: l'avaluació inicial, que té com a finalitat el diagnòstic de la situació inicial, de les necessitats; l'avaluació formativa i formadora, que tenen com a objectiu ajustar l'ajuda educativa i la regulació del procés d'aprenentatge; i l'avaluació sumativa que pretén interpretar, valorar i jutjar les fites educatives i la consecució dels objectius institucionals.

El procés d'avaluació contempla quatre fases:

Planificació: establir el propòsit, la finalitat, funció; establir els judicis a emetre i decisions potencials; definir les audiències, definir l'objecte d'avaluació, decidir les fonts d'avaluació; definir els procediments de recollida de dades; definir els agents de l'avaluació; definir la temporalització de l'avaluació.

Desenvolupament: recollida de la informació; tractament de la informació (codificació, registre, anàlisi...).

Contrastació: anàlisi dels resultats; formulació dels judicis; presa de decisions; divulgació dels resultats, negociació amb les audiències; seguiment.

Metaavaluació: avaluació de l'avaluació.

Existeixen dos tipus diferents d'avaluació, **l'avaluació quantitativa** i **l'avaluació qualitativa**. La primera es basa en resultats mesurables a partir de tècniques com els tests, les enquestes, etc. La segona, no té com a objectiu veure quins resultats s'han

assolit sinó com s'han aconseguit aquests. Per això s'utilitzen tècniques com les entrevistes, els grups de discussió, els relats de vida, etc.

Per dur a terme una avaluació, s'ha de tenir present el context i la realitat en la que s'ubica el procés, així com els canvis que sorgeixen.

#### 4.1.1- Tipus d'avaluació

Una vegada analitzat el concepte d'avaluació i la seva procedència, cal apuntar que quan parlem d'avaluació, no només ens referim a aquesta en l'avaluació dels alumnes, sinó que també hi ha avaluació de programes i avaluació de centres educatius. Quan ens referim a la darrera, es pot fer una diferenciació entre l'avaluació externa i la interna, tenint en compte que sovint cal convergir les dues, ja que un centre implica tota una comunitat educativa.

Parlem **d'avaluació externa** quan, un centre es sotmet a processos per aconseguir algun tipus d'acreditació que l'habiliti en el seu funcionament administratiu o algun tipus de valoració amb projecció cap a la comunitat educativa, l'entorn social o professional. En l'avaluació externa la responsabilitat bàsica recau sobre els òrgans externs de la institució. Les estratègies avaluatives es centrarien en:

- l'auditoria respecte l'adequació dels centres a la normativa legal
- l'avaluació i el control extern respecte dels resultats de l'alumnat

Ens referim a **l'avaluació interna** o autogestió quan constitueix un procés d'autoreflexió col·lectiva dintre d'una institució amb la finalitat de millorar la qualitat del seu funcionament. La gestió d'aquest procés amb la definició dels seus objectius, l'elecció de les metodologies i la determinació de la presa de decisions depèn dels seus propis membres. En resum, en l'avaluació interna la responsabilitat de la gestió del mateix centre recau sobre la mateixa institució. Els procediments avaluatius es centrarien en:

- l'anàlisi i l'avaluació interna dels resultats del l'alumnat
- l'anàlisi i l'avaluació interna del funcionament del centre

A Catalunya prima l'autoavaluació, és a dir la interna, que sol tenir una visió més subjectivista. La inspecció la porta a terme la Direcció General d'Inspecció que depèn del Departament d'Ensenyament.

Com avaluació externa a nivell internacional trobem l'Informe PISA (Programme for International Student Assessment), que va ser creat per l'*Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico* (OCDE en espanyol i OECD, per les sigles en anglès) al 1997 amb el propòsit d'obtenir uns resultats sobre el rendiment educatiu dels estudiants de quinze anys en aquelles àrees considerades clau: la competència lectora, la matemàtica i la científica. Aquest informe es realitza cada tres anys, amb unes proves estandarditzades per tots els alumnes dels països membres de la OCDE.

Com a curiositat, si mirem el mateix informe, es pot llegir que el que PISA avalua dels alumnes no són l'adquisició de coneixements sinó el grau de desenvolupament de determinades competències: *Las características fundamentales que han guiado el desarrollo del estudio PISA han sido su orientación política y su innovador concepto de competencia básica que tiene que ver con la capacidad de los estudiantes para extrapolar lo que han aprendido y aplicar sus conocimientos ante nuevas circunstancias, su relevancia para el aprendizaje a lo largo de la vida y su regularidad* (OCDE, 2007). En aquest fragment s'introdueix un element clau vinculat al terme *competència*, que és l'aplicació dels coneixements adquirits a diverses situacions i contextos de la vida.

En l'informe fet al 2006 van participar 62 països i en cada un d'ells van ser examinats entre 4.500 i 10.000 estudiants. Aquest informe permet comparar els resultats dels diferents països. Les dades recollides en aquest per Espanya, han posat de manifest la discordança del que es realitza a les escoles espanyoles i les mesures dels estàndards comparatius de l'educació en els diferents països membres de la OCDE i d'aquí la necessitat de incorporar canvis en el nostre sistema educatiu.

A nivell estatal, trobem les proves de competències bàsiques externes que fa dos anys que es porten a terme amb l'alumnat de 6é de primària. Aquestes avaluen el nivell d'assoliment de les competències i coneixements durant aquesta etapa, necessaris per seguir amb normalitat el currículum educatiu de l'Educació Secundària Obligatòria.



Amb aquesta prova, que es centra en les competències lingüística i matemàtica que cal haver assolit en finalitzar l'etapa de primària, el Departament i cada centre obtindran informació suficient sobre la situació educativa de l'alumnat per poder corregir els punts febles i potenciar els punts forts, amb l'objectiu de millorar els resultats i afavorir el pas d'aquests estudiants a l'educació secundària.

Com molt bé resumeix el Departament en la pàgina web oficial de la Generalitat, [www.gencat.cat](http://www.gencat.cat), l'avaluació de sisè d'educació primària:

- *És una avaluació externa de caràcter formatiu i orientador.*
- *Mesura el grau d'assoliment de competències bàsiques en acabar l'educació primària.*
- *Facilita informació als centres dels punts forts i febles en l'adquisició de les competències bàsiques de l'alumnat.*
- *Constitueix un instrument per a la millora dels resultats de l'alumnat.*
- *Afavoreix la transició de l'educació primària a l'educació secundària obligatòria.*
- *Afavoreix la transició de l'educació primària a l'educació secundària obligatòria.*

Segons la informació facilitada en la mateixa web, a principis de febrer del 2012 es vol aplicar una prova d'avaluació, amb les mateixes característiques i objectius que la de primària, a tots els alumnes que acaben l'etapa de secundària, és a dir, els que fan 4rt d'ESO, per poder avaluar el grau d'assoliment de les competències i coneixements durant tota l'etapa de secundària.

Com avaluació interna i en concret del IES de Sils, hem pogut veure en l'apartat que fa referència al centre, titulat *L'IES de Sils*, que l'avaluació de l'alumnat es fa atenent al procés d'aprenentatge i als resultats del seu treball. Les notes de cada estudiant surten, per un costat, de l'avaluació del procés d'aprenentatge, és a dir, una nota base creada a partir de la nota del dia a dia, de la de projectes, de la dels tallers i de la nota que posa el tutor individual amb el seguiment de cada alumne; i per un altre costat, de la nota de resultats, extreta del registre del rendiment de l'alumne respecte als objectius que es treballen. Aquesta indica el nivell d'adquisició de coneixements de continguts, procediments i valors.

Com es pot veure en el mateix apartat, la posada en pràctica de tots els continguts es culmina amb l'elaboració dels projectes mensuals on els alumnes han d'abocar tots els coneixements apresos durant el mes en àmbits i habilitats. Per l'avaluació de cada projecte, es fan les proves de competències, on es recullen el nivell d'adquisició d'aquestes en una sola prova. Tot i que aquestes proves no tenen el format ni la finalitat de ser exàmens, si volguéssim trobar l'instrument que més s'assembla a les avaluacions a partir d'aquests, podríem dir que són les proves d'avaluació de competències, realitzades al final de cada mes.

#### **4.2- JUSTIFICACIÓ DE LA PROVA**

Les persones van construint el seu coneixement a través de la interacció amb els altres, per tant seria correcte dir que, aprendre és una activitat social, i en conseqüència, saber comunicar esdevé una competència clau per l'aprenentatge, ja que és fonamental per a la comprensió significativa de les informacions i dels coneixements.

La competència comunicativa lingüística i audiovisual suposa saber interaccionar oralment (conversar, escoltar i expressar-se), per escrit i amb l'ús dels llenguatges audiovisuals, tot fent servir el propi cos i les tecnologies de la comunicació amb la gestió de diverses llengües, i amb l'ús de les eines matemàtiques (operacions fonamentals, eines aritmètiques, geomètriques o útils estadístics).

Tal com hem vist en el primer apartat del treball, el Decret diu: *comunicar-se afavoreix el desenvolupament de les altres competències bàsiques (...), en definitiva, afavoreix la construcció de coneixement i el desenvolupament del pensament propi i de la pròpia identitat.*

*La competència comunicativa lingüística i audiovisual és la base de tots els aprenentatges i, per tant, el seu desenvolupament és responsabilitat de totes les àrees i matèries del currículum.*

Com hem vist, saber comunicar és bàsic per a tots els aprenentatges i per una bona actuació en la societat. La competència oral permet elaborar i expressar idees,

sentiments, opinions, és a dir, la construcció del propi pensament. L'ús reflexiu de la parla és l'eina més eficaç per al pilotatge dels aprenentatges.

L'alumnat haurà d'aprendre a assumir el paper d'interlocutor atent i cooperatiu en les diferents situacions de comunicació en les que es pot trobar, ja que l'ajudarà a intervenir de manera competent en el seu entorn i desenvolupar-se així, amb expressivitat i fluïdesa en una societat democràtica i participativa.

En les activitats escolars és imprescindible treballar aquesta competència de manera transversal, però alhora conscient de que s'està portant a terme. Aquesta competència, inclou diferents aprenentatges que la completen, entre ells, i el que ens interessa: el desenvolupament de la llengua oral. Expressar, explicar, opinar, definir... a partir de l'escriptura ja està interioritzat pels professionals de l'educació, però la parla no sempre es treballa conscientment a les escoles com a part important de la comunicació.

El Decret diu que el paper de la llengua oral és fonamental, cal saber parlar, escoltar, exposar i dialogar per aprendre. Això implica ser conscient dels diferents tipus d'interacció verbal i ser progressivament competent en l'expressió i comprensió dels missatges orals. S'aprèn a llegir i comprendre millor els textos i a escriure i a reflexionar i revisar com s'escriu, s'aprèn a pensar... tot, a partir d'unes bones interaccions orals. En això, hi juguen un paper clau les preguntes, les que realitza el professorat i les que han de formular els alumnes. En la llengua parlada per aprendre, el paper central l'ocupen els aprenents, però cal que el professorat sàpiga orientar-los perquè amb l'ús de la llengua oral vagin adquirint les habilitats necessàries per anar millorant.

Tenint en compte tot l'anterior, el IES de Sils té com a prioritat el treball de la competència comunicativa i lingüística, tenint en compte totes les parts que la integren, és a dir, sense oblidar la part oral de la competència.

Si revisem el currículum educatiu del centre, podem veure que l'expressió oral es treballa dins de les diferents modalitats: a l'hora d'habilitats sempre pregunten la lliçó, de manera que els alumnes han de fer un esforç per saber expressar de forma correcta el

que saben i per tant què volen dir; i després, al finalitzar cada projecte, han de fer l'exposició oral d'aquest, on són avaluats pels professors i pels mateixos alumnes.

Per concretar exactament què diu la competència i sota quines premisses treballen durant els quatre anys d'institut, vegem la definició i les subcompetències que el claustre de professors va establir a la competència comunicativa lingüística i audiovisual:

*La competència comunicativa lingüística i audiovisual vol dir:*

- *Dominar les llengües, tant oralment com per escrit*
- *Usar múltiples suports per al domini d'aquestes llengües, com a eina per aprendre a aprendre*
- *Saber-se comunicar oralment (conversar, escoltar i expressar-se), per escrit i amb els llenguatges audiovisuals, amb tipus de textos diversos adequats a les diferents funcions comunicatives*
- *Expressar observacions, explicacions, opinions, pensaments, emocions, vivències, argumentacions*
- *Gaudir escoltant, observant, llegint o expressant-se utilitzant recursos lingüístics i no lingüístics*
- *Aprofundir en la interpretació i comprensió de la realitat que ens envolta i del món*
- *Potenciar el desenvolupament de l'autoestima i de la confiança en un mateix per esdevenir ciutadans responsables preparats per aprendre al llarg de la vida*

*Com que la competència comunicativa i audiovisual és a la casa de tots els aprenentatges, totes les àrees i matèries del currículum tindran la responsabilitat de desenvolupar-la.*

*Proposen les subcompetències següents:*

- *Tenir capacitat per expressar, comunicar, escoltar i interpretar oralment pensaments, emocions, vivències i opinions.*
- *Comprendre textos de tipologia diversa a través d'una lectura eficaç i autònoma.*

- *Disposar de les habilitats necessàries per expressar, comunicar, llegir i interpretar per escrit pensaments, emocions, vivències i opinions amb un bon ús de les regles del sistema de la llengua.*
- *Estimar, valorar i gaudir de l'aprenentatge d'idiomes*

Tot i que es pot veure que en el centre ja es té present la comunicació oral, el claustre de professors va creure que, per poder treballar amb més profunditat l'ensenyament d'aquesta competència, era necessari fer una diagnosi del nivell d'aprenentatge del que parteixen els alumnes quan arriben a l'institut en el primer curs, i així poder observar si era necessari adequar els mètodes d'aprenentatge i cap a on enfocar-los.

Van veure necessària la tasca d'elaborar una prova d'avaluació dirigida a l'expressió oral de la competència lingüística, per tal d'extreure la informació exacte que cercaven.

Per aquesta raó, en les meves pràctiques com a pedagoga, la meva tasca principal va ser la de formular una prova d'avaluació de l'expressió oral catalana pels alumnes de primer d'ESO de l'institut de Sils, passar les proves i fer un recull i anàlisi dels resultats obtinguts, amb l'objectiu de que els professors poguessin fer ús d'aquests com a diagnòstic.

### **4.3- PROCÉS D'ELABORACIÓ DE LA PROVA**

Tenint en compte la demanda del centre, la meva tasca principal en les meves pràctiques com a pedagoga va ser l'elaboració i execució de la prova d'avaluació de la llengua oral, intercalant-la amb la participació en activitats, observació de les classes, intervenció amb els alumnes i amb l'assistència en les reunions d'equip docent, és a dir, formant part de tota la vida del centre.

#### **4.3.1- Objectius de la prova**

Com ja he esmentat aquestes proves són una petició del mateix centre, amb l'objectiu de fer un diagnòstic del nivell de l'expressió oral en llengua catalana dels alumnes de primer d'ESO en l'inici del curs, i analitzar així la situació dels alumnes. La finalitat d'aquestes proves és que serveixin per analitzar els punts forts i els punts febles en

l'ensenyament, és a dir, que reverteixin en el procés d'aprenentatge dels alumnes, en una competència tant important com la comunicativa lingüística.

Els objectius concrets de les proves són:

Objectiu general:

- 1- Donar resposta a la demanada de l'equip docent del IES en relació a l'elaboració, execució i avaluació d'una prova per valorar l'expressió oral catalana dels alumnes de 1er d'ESO.

Objectius específics:

- 1- Elaborar una prova de llengua oral catalana adaptada als alumnes de 1er d'ESO amb una finalitat diagnòstica.

Acció: definir els exercicis apropiats per tal d'adequar la prova a la demanada.

- 2- Obtenir informació sobre els nivells de competència de la llengua oral dels alumnes del IES per tal d'adequar l'activitat pedagògica.

Acció: Analitzar els resultats obtinguts i extreure'n les conclusions.

#### **4.3.2- Dimensions de la prova**

Per l'elaboració de les proves, va ser necessari la revisió del currículum i de la competència comunicativa lingüística i, prèviament a la seva elaboració, definir les dimensions que conformen la part oral de la competència comunicativa lingüística que guessin l'elaboració d'aquesta. Es van distingir quatre dimensions diferents a tenir en compte:

1. La participació en interaccions orals
2. La comprensió de missatges orals
3. L'expressió de missatges orals (relats, explicacions i argumentacions...)
4. La lectura en veu alta de textos escrits de tipologia diversa

Per cada una d'elles es van establir diversos ítems a tenir en compte a l'hora d'avaluar-les, és a dir, per cada una de les dimensions de la competència lingüística es van establir

les diferents subcompetències o resultats d'aprenentatge que s'espera de cada alumne al començar l'etapa de secundària, aquells coneixements que hauria de tenir l'alumne per dominar la dimensió, a partir dels quals es fa l'avaluació i la revisió.

Per l'elaboració d'aquesta taula, es va analitzar el currículum d'educació primària i es van extreure aquells aprenentatges que els alumnes han de dominar al finalitzar l'últim curs:

| <b>Dimensions de la llengua oral</b>  | <b>Subcompetències lingüístiques o resultats de l'aprenentatge que s'espera dels alumnes al iniciar 1er d'ESO</b>  |
|---|--|
| 1. Participació en interaccions orals   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- respecta els torns de paraula</li> <li>- pren iniciativa en la interacció</li> <li>- demostra interès per mantenir la interacció</li> <li>- utilitza estratègies de comunicació no verbal per comunicar millor</li> </ul>   |
| 2. Comprensió de missatges orals  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- resumeix (oralment o per escrit) un missatge oral breu (narratiu i descriptiu) tant quan el narrador és present com no present</li> <li>- realitza ordres orals que comporten una ordenació de les tasques a realitzar</li> </ul>   |
| 3. Expressió de missatges orals (relats, explicacions i argumentacions) de característiques diverses. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- expressa oralment les pròpies idees sobre un tema amb una narració rica i detallada</li> <li>- utilitza un vocabulari divers i adequat al tema</li> <li>- estructura les diferents parts del discurs amb coherència</li> <li>- utilitza els connectors, els temps verbals i les pauses de manera correcta.</li> </ul> |
| 4. Lectura en veu alta dels textos escrits de tipologia diversa                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- practica una bona entonació</li> <li>- utilitza les pauses i l'expressivitat per tal de facilitar la comprensió del que es llegeix</li> <li>- ajusta el volum de veu a l'auditori</li> <li>- ajusta el ritme de la lectura per tal de facilitar la comprensió</li> </ul>  |

La definició de les dimensions i de les competències va permetre obtenir la línia de treball en l'elaboració de les proves, ja que va ser a partir d'aquestes que es van configurar les proves, les tasques concretes que es van seguir per la seva formulació van ser:

- a. Descripció de l'escenari i la situació del problema

- b. Redacció d'una sèrie d'exercicis o preguntes associades a les diferents dimensions i resultats de l'aprenentatge que es vol avaluar.
- c. Delimitar el moment i les condicions d'aplicació.
- d. Preparació de la informació que es donarà als alumnes respecte a la prova i els seus objectius.
- e. Registre de resultats d'avaluació de cada alumne i grup classe.

És important explicar que, per a la formulació de les proves i la cerca d'exercicis, vaig agafar altres proves com a model i exemple a seguir d'altres instituts que havien fet el mateix, com l'IES de Lloret de Mar, així com els consells i l'ajuda dels professors i del meu tutor del centre.

Tal i com he exposat anteriorment, per fer la prova es van agafar les dimensions i els resultats descrits i es van buscar i elaborar els exercicis que permetessin avaluar cada una de les competències. Per aquesta raó, la prova està composta pels quatre gran blocs, i al mateix temps separada en dues parts diferenciades. Si s'observen les diferents dimensions, es pot veure que per avaluar la primera de les dimensions era necessari aplicar-la amb tot el grup classe, en canvi les altres tres calia passar-la amb cada alumne individualment.

És per això, que la primera part o prova 1 es compon per la dimensió *participació en interaccions orals* on s'avalua si els alumnes *respecten els torns de paraula; prenen la iniciativa en la interacció; demostren interès per mantenir la interacció; i si utilitzen estratègies de comunicació no verbal per comunicar millor*, avaluada amb tot el grup classe.

La segona part de la prova o prova 2 està formada pels tres gran blocs restants, realitzada amb cada alumne individualment: el primer la *Comprensió de missatges orals* on s'avalua si l'alumne *resumeix un missatge oral breu; i si realitza ordres orals que comporten una ordenació de les tasques a realitzar*. El segon, l'*expressió de missatges orals de característiques diverses*, on es revisa si *expressen oralment les pròpies idees sobre un tema amb una narració rica i detallada; si utilitza un vocabulari divers i adequat al tema; si estructura les diferents parts del discurs amb coherència; i si*



*utilitza els connectors, els temps verbals i les pauses de manera correcta. I el tercer i últim, la lectura en veu alta de textos escrits de tipologia diversa on s'avalua si l'alumne practica una bona entonació; si utilitza les pauses i l'expressivitat per tal de facilitar la comprensió del que es llegeix; si ajusta el volum de veu a l'auditori; i si ajusta el ritme de la lectura per tal de facilitar la comprensió.*

Per la prova 1 era necessari crear debat, provocar la interacció dels alumnes, l'exposició oral... per tal de que l'avaluació fos el més real possible, i al mateix temps aconseguir un clima natural i còmode perquè els estudiants actuessin amb naturalitat i poder així fer una bona avaluació. Per aquesta raó, com a prova d'avaluació es va fer un joc amb cada grup classe.

El joc seleccionat per a la prova va ser *el joc del llop o del poble* on, resumidament, els participants havien de debatre i arribar un consens conjuntament, per tal de descobrir als llops que maten durant la nit i es fan passar per ciutadans durant el dia.

Es va buscar un joc que fos senzill d'entendre i de jugar, que donés peu a la interacció i al debat de tots els alumnes i que es pogués repetir diverses vegades en la mateixa hora per aconseguir que, la confiança i la comoditat dels alumnes amb aquest, anés augmentant i aconseguir així el clima adequat per a l'avaluació.

Per a la prova 2 es va crear un mateix document amb els diferents exercicis, per tal de realitzar-los tots en el mateix moment i espai. Per aquesta prova era necessari agafar cada alumne de manera individual per això vaig buscar exercicis que fossin compatibles entre ells i amb els que fos possible l'avaluació de cada un dels resultats d'aprenentatge descrits en les dimensions.

Per la dimensió 2 (*Comprensió de missatges orals*) vaig definir un seguit d'ordres senzilles a realitzar. S'ha de tenir en compte que aquesta dimensió també es podia avaluar des del primer moment que l'alumne entrava al despatx a fer la prova, ja que és des d'aquest moment que se li explica a l'alumne el què havia de fer, en quant de temps i com ho havia de realitzar, és a dir, que ja se li estan donant ordres a realitzar. Però cal tenir en compte que, perquè l'avaluació d'aquesta dimensió fos real calia un exercici

específic on la intenció sigui únicament aquesta. Per aquest motiu es van seleccionar un seguit d'ordres, tenint en compte l'edat dels estudiants:

1. agafa el bolígraf lila
2. agafa un full en blanc
3. escriu el teu nom complert, nom i cognoms, en el centre del full blanc que tens al davant.
4. ara llegeix-lo en veu alta.
5. fes-li un cercle al voltant del nom i després un quadrat, de manera que el cercle i el nom quedin a dins d'aquest.
6. ara dibuixa un triangle de tres puntes una mica més avall del full, però que la punta de dalt d'aquest toqui amb el quadrat.
7. i a continuació, escriu la data, el dia el mes i l'any, en la base del triangle però per fora d'aquest.
8. per últim, si el teu nom comença (o no) en vocal no escriguis una consonant, escriu una vocal a dalt del full.

En aquesta dimensió, una de les competències és *resumeix (oralment o per escrit) un missatge oral breu*, que s'avalua a partir del resum de la lectura en veu alta que defineixo a continuació.

Per a la dimensió 3 (*expressió de missatges orals*), vaig aprofitar la lectura del text de la dimensió 4 per què l'alumne fes un resum del què havia entès i respongués a algunes preguntes més específiques sobre el text llegit anteriorment:

1. Fes, oralment, un resum del text.
2. Què opines? Estàs d'acord amb aquest? Per què?
3. Què creus que ens explica el text? Quin significat creus que té?

Les pregunta que més interessa per a la prova és la primera, perquè la intenció és avaluar la seva expressió oral, però vaig creure necessari preparar alguna pregunta de més dificultat per aquells alumnes que el resum oral els fos massa fàcil. M'avanço al esmentar que amb el resum va ser necessari.

Per últim la dimensió 4 (*lectura en veu alta de textos escrits*) vaig seleccionar un recull de possibles textos. Amb l'ajuda dels professors es va acabar seleccionant aquest text descriptiu que fos indicat pels alumnes de 1er d'ESO:

***Un poblat indi***

*No hi ha res que et pugui preparar per a la primera visió d'un poble indi. Sobrevolem la perfecta simetria de les enormes cases amb sostres de palla col·locades en un cercle perfecte i envoltades pel caos de la jungla. Algú ens està fent senyals amb un mirall. Sembla un senyal d'un altre món però, quan ens anem acostant al centre del cercle, podem distingir les marques d'un camp de futbol amb les seves porteries. Era la primera indicació que aquest viatge ens tiraria per terra unes quantes idees fantàstiques que teníem sobre els indis, i ens en confirmaria d'altres.*

*De les cases surten figures minúscules que miren la nostra davallada cap al camp d'aterratge. És un altre aterratge violent i, en obrir-se la portella, sentim la fuetada de calor de la jungla. Quan els motors de l'aparell es deturen, el silenci del vespre és meravellós i corprenedor. La jungla és més silenciosa que una tomba.*

*El comitè de benvinguda apareix sobtadament a l'altra punta del camp. N'hi ha que van amb bicicleta, d'altres porten roba d'esport i d'altres van despullats, llevat d'un tros de roba que duen lligat a la cintura.*

*- Per què se'ns acosten corrent, J.P.?*

*- Saben que els portem regals. Vigileu les vostres coses. Els nens han adquirit mals costums.*

*Quan els tenim més a prop, ens adonem de la pintura tribal que porten a la cara, incongruent amb les samarretes de colors dels equips diferents.*

*- Juguen una lliga els uns contra els altres.*

***Amazònia, la lluita per la vida. Sting. Ed. Columna.  
Barcelona 1989***

L'ordre de la prova no és l'indicat aquí, començava amb la lectura del text, seguidament amb el resum oral i per últim amb l'execució de les ordres orals.

La prova es va elaborar de manera que es començava realitzant l'avaluació de la primera dimensió, el joc, i una vegada finalitzada tota la primera part amb els tres grups s'iniciava la segona. La prova 1 es va fer amb cada grup classe durant un temps estipulat d'una hora i mitja, és a dir, va ser necessari la utilització d'una de les hores de classe de l'horari amb cada un dels grups.

Per la prova 2 era necessari treballar amb cada alumne per separat, per això es va veure convenient utilitzar un espai diferent a l'aula i treure'ls d'aquesta un a un. Es va calcular un temps necessari d'uns 12 minuts aproximadament. Tenint en compte que, a banda de les proves, les meves pràctiques també es centraven en la participació de la vida de l'Institut i de que no era possible una plena dedicació d'hores a la setmana, es va calcular que faria tres hores a la setmana de proves, per tant, que amb el nombre

d'estudiants de 1er d'ESO (concretament 58, dividits en tres grups) necessitava un mes i mig per fer-la a tots.

En conclusió, la prova per a l'avaluació de l'expressió oral en català per els alumnes de 1er d'ESO del curs 2009-2010 de l'Institut de Sils, està composta de dues parts diferenciades, la primera, per passar-la amb tot el grup classe on la metodologia és a partir del joc, i la segona per realitzar-la de manera individual a partir d'una lectura, un resum oral del text i l'execució d'un seguit d'ordres estipulats. Per a l'execució de les dues parts de la prova es estimar un temps d'un mes i mig a dos mesos.

Per portar a terme l'avaluació de l'expressió oral va ser necessari el següent material:

- Les tres aules de cada classe de 1er per a la realització del joc.
- material fungible com paper, bolígrafs...
- un despatx per a la part individual de la prova.
- una camera de vídeo per enregistrar cada alumne i cada prova.
- un disc dur per poder guardar tots els vídeos
- un ordinador per treballar en les proves i per traspasar tota la informació després de cada prova.

Les proves senceres i les indicacions per a la seva realització es poden consultar en els Annex del treball.

#### **4.3.3- Validació de les proves (prova pilot)**

Després de l'elaboració de la prova, calia validar si aquesta era factible tenint en compte tots els factors importants, com el temps, els usuaris, l'espai... per aquesta raó, va ser necessari agafar de mostra a quatre alumnes per realitzar la prova 2 i avaluar si estava adequada al temps que s'havia estipulat, si l'ordre dels exercicis era lògic, si el nivell d'aquesta (el text i les ordres) era adient pels estudiants i si l'avaluació d'aquesta es podia fer al mateix temps que l'alumne la feia, tal i com s'havia plantejat.

Per seleccionar aquests quatre alumnes, vaig necessitar l'ajuda del professor tutor del curs per agafar nois i noies i amb nivells d'aprenentatge diferents i característiques distintes. Una vegada fets aquests quatre alumnes, es van retocar diferents aspectes com

la manera d'enregistrar les proves (es va veure convenient gravar en vídeo a cada alumne), la concreció del temps per alumne, quantes vegades s'havia de repetir cada ordre per donar-la com a vàlida en la dimensió 2,... i així poder precisar la prova.

Una vegada feta la validació, la prova es va fer alumne per alumne i per grups classe, per fer més fàcil l'enregistrament. Els alumnes amb els que es va fer la prova pilot, es van deixar pel final del procés i se'ls va tornar a fer una vegada finalitzat tot, per poder-los registrar de manera homogènia amb tots els altres, tot i que els resultats vàlids en aquests alumnes van ser els primers que es van computar, a no ser que hi hagués alguna observació important a ressaltar, ja que els canvis que es van realitzar en la prova pilot van ser minsos.

Pel que fa a la validació del joc, era difícil agafar un grup com a pilot, així que tenint en compte que per cada grup es repetiria el joc com a mínim dues vegades, es va computar la primera vegada com a prova pilot i com a vàlida. També cal dir, que la prova del joc només era per ultimar detalls d'espai, material, temps i estratègies per a la participació activa de tots els alumnes en general; entenent participació activa com a aconseguir que tots els nois i noies interactuessin i s'expressin en major o menor mesura per tal de poder avaluar-los.

#### **4.4- APLICACIÓ DE LA PROVA**

Una vegada definida i elaborada la prova, vaig procedir a l'aplicació d'aquestes. Com ja he comentat en l'apartat anterior, la prova es va iniciar amb el joc, amb l'avaluació de la *participació en interaccions orals*.

L'avaluació d'aquesta dimensió requeria un treball amb tot el grup classe, per això es va utilitzar la mateixa aula de cada grup, canviant la distribució de les taules i cadires, per tal de fer espai i poder seure tots en cercle. Remarco la distribució de l'espai perquè és important, ja que l'objectiu de la prova era fomentar el debat, la interacció i la participació oral dels participants. El temps estipulat per cada grup era d'una hora i mitja.

Una vegada explicades les normes del joc, es va fer una primera partida perquè tots i totes acabessin d'entendre el funcionament d'aquest i els rols a representar en cada un dels personatges. Tot i que el nombre de personatges en el joc és nombrós, tant que cada alumne podia representar un d'ells, es van acabar triant els fàcils de reproduir i els que més debat i interacció creessin.

Una vegada finalitzada la partida, es donava un torn de paraula obert perquè cada alumne pogués exposar la seva opinió, si volia algun canvi... i fomentar així la interacció espontània després del joc.

Durant el transcurs d'aquest, l'avaluador/a, el narrador i portador del joc era la mateixa persona (en aquest cas jo), per aquesta raó, la meua tasca principal era la de conduir al grup, generar la discussió, dirigir el debat cap al consens, escoltar als alumnes amb atenció... en cap cas avaluar-los en aquell mateix moment, és per això que es va decidir gravar en vídeo cada prova i poder fer l'avaluació una vegada finalitzada amb els tres grups classe.

Una vegada completada la primera part, seguidament es va portar a terme la segona part, les altres tres dimensions restants. Recordo que en aquesta part els exercicis que la composaven era la lectura en veu alta d'un text (dimensió 4), seguit del resum d'aquest amb algunes preguntes de comprensió (dimensió 2 i 3) i per últim, la comprensió de missatges orals (dimensió 2).

Per l'aplicació d'aquesta part, vaig necessitar un despatx on ubicar-me. Els anava a buscar a la classe per ordre de llista, els feia sortir, feien la prova i tornaven a la seva classe de nou. El temps màxim que estaven fent la prova era de 15 minuts.

Una vegada hi havia l'alumne al despatx, li explicava la prova de forma general i després exercici per exercici. Al contrari que amb la primera dimensió, l'avaluació de cada alumne i de cada ítem, la feia al mateix moment que l'alumne realitzava la prova. Tot i així, amb els professors es va veure convenient que per tenir enregistrada tota la prova en global, també es gravaria en vídeo a cada un dels alumnes, tal i com ja havia comentat.

#### 4.4.1- El rol de l'avaluador/a

En tot aquest procés era conscient de que no només era important el paper que desenvolupaven i que adquirien els alumnes (els objectes d'avaluació) ni els instruments a partir dels quals jo els examinava (la prova) sinó també el meu paper, el rol que jo havia d'exercir com avaluadora.

El meu rol canviava segons l'etapa en la que em trobava i la feina que havia d'exercir en cada una d'aquestes. La meva feina era molt clara, concisa i puntual en el temps. Desenvolupava una tasca concreta que es dividia en diferents etapes i papers a representar dins la mateixa. Aquesta es limitava en elaborar la prova, passar-la a tots els estudiants i donar els resultats als professors perquè després ells fessin la valoració i revertissin aquesta informació, si ho creien convenient. En cap moment la meva posició va ser la d'anar més enllà i buscar estratègies de millora de l'ensenyament. Per tant, la meva posició davant la meva tasca era molt definida i concreta.

El meu rol com avaluadora es pot explicar en cada una de les etapes:

- Elaboració de la prova

Per poder iniciar l'elaboració de les proves amb precisió, i poder ubicar-me va ser necessari un anàlisi del context: conèixer el centre, la seva ideologia i metodologia, saber les seves finalitats i intencions amb la prova d'expressió oral en concret i amb les meves pràctiques en general; saber a qui havia de dirigir la prova; amb quin ajut, recolzament comptava en l'elaboració i realització d'aquesta...

- Aplicació de la prova

En l'aplicació de les proves, el meu rol era completament diferent, ja que intervenia directament amb els alumnes i posava en pràctica tot el que havia estat elaborant prèviament. Havia de ser conscient que en tot el procés d'aplicació havia de ser flexible i que potser era necessari realitzar canvis, encara que durant l'elaboració ho hagués dissenyat diferent.

Un altre dels papers que desenvolupava en l'aplicació d'aquesta, era la de crear un ambient relaxat en tot moment, saber crear un espai on tots els alumnes, en major o

menor mesura, es sentissin còmodes de tal manera que això no repercutís als resultats obtinguts.

M'havia d'ajustar al temps, en cada una d'aquestes per tal de que no s'allargués el període estipulat des del principi i perquè els resultats fossin d'un moment en concret, per si més endavant es volia tornar a repetir la mateixa prova per veure l'evolució d'aquests o simplement per avaluar el nivell d'expressió oral en aquell moment en concret...

El meu rol també es centrava en l'observació dels alumnes i de l'evolució de les proves, com he exposat anteriorment, jo adoptava el rol de dinamitzadora de tot el procés, creant la discussió, fomentant la intervenció activa dels alumnes amb la meua participació en aquest, escoltar-los, tranquil·litzar-los, i al mateix temps, intentant crear un vincle amb aquests per tal de desprendre confiança i treballar més pròxima a ells.

Havia de ser objectiva en l'avaluació i no deixar-me portar pels prejudicis personals i amb la informació que em van facilitar els professors sobre alguns alumnes en concret.

#### - Registre i avaluació

En el registre dels resultats havia d'adoptar un rol objectiu i limitar-me al que observava als vídeos o al que valorava durant la realització d'aquesta, en el cas de la part individual. Havia de ser rigorosa i detallada amb les anotacions i qualificacions, perquè després qualsevol professor ho pogués entendre i utilitzar.

Com tot professional, havia de tenir clar que tots els resultats eren confidencials i havia de preservar la identitat de tots els alumnes amb els que treballava, per aquesta raó l'emmagatzematge dels vídeos estan, única i exclusivament, en un disc dur en concret del centre que només poden fer ús els mateixos professors. Així com també, abstenir-me de comentaris o valoracions d'algun estudiant davant la comunitat educativa.

En conclusió, s'ha de concebre el rol de l'avaluador com un paper indispensable a tenir en compte i a revisar davant de cada avaluació. No és només un procés on actuen els agents avaluats, sinó que també intervé activament qui el realitza i el dinamitza.



#### 4.4.2- Els alumnes

La prova anava dirigida a alumnes de primer d'ESO, com ja havia comentat anteriorment. Aquests estaven dividits en tres classes diferents: A-Ulisses, amb 21 alumnes; B- Penèlope amb 19 alumnes; i C-Telèmac amb 19 alumnes també.

Tot i que per ràtio, la divisió de les classes era de dos grups i no de tres, els professors van preferir repartir-se la feina i tenir menys alumnes per classe per poder fer una atenció més individualitzada i de qualitat.

Per aquests alumnes de 12-13 anys, era el primer any d'institut, això els feia tenir unes característiques concretes: es trobaven amb una nova manera d'aprendre i d'ensenyar, amb un espai nou, amb nous professors, nous companys; van passar de ser els més grans de l'escola a ser els més petits; i es trobaven en l'etapa de la pre-adolescència, o molts d'ells, en plena adolescència... això vol dir que estaven experimentant la transició de la infància cap a l'edat adulta, on a part d'esdevenir-se canvis físics, també es produeixen canvis a nivell personal com una autodefinició de l'individu, independència de la gent que els rodeja... i la precisió i establiment de la pròpia identitat.

Com hem pogut veure en l'apartat que es parla del centre educatiu de Sils, els grups classe estan triats amb criteris d'heterogeneïtat, representant la diversitat de la societat, és a dir, no hi ha grups homogenis segons les capacitats o aptituds, i, tenint en compte el que he comentat anteriorment respecte la definició de la identitat, hem de tenir present que no totes les persones canvien i evolucionen al mateix ritme, per tant era probable que en la mateixa classe es mostressin també diferències en quant a la maduresa.

Aquestes variables fan que la prova hagués de ser adequada als alumnes amb els que treballava, per això va ser necessari l'ajuda i les orientacions del professorat del centre per poder adaptar el text i les preguntes al nivell que pertocava.

En quant a la posada en pràctica d'aquesta, es va explicar a tots els alumnes en què consistia, de quines parts estava formada, com es portaria a terme i en quant de temps. Aquesta prova se'ls va presentar com un estudi particular que jo realitzava per a la

universitat, durant les meves pràctiques i que per tant això no els afectaria en la seva nota final.

Pel que fa a la predisposició dels alumnes, el fet de que una de les parts de la prova fos un joc els va motivar, ja que era una tècnica diferent, divertida en la que es podien relaxar. Per la segona part de la prova, tot i ser més semblant a una avaluació, la predisposició d'ells també va ser bona.

#### **4.4.3- Registre i avaluació**

El registre i l'avaluació dels resultats esdevé una part essencial de la prova, ja que és a partir d'aquest que s'elabora l'anàlisi dels resultats, la formulació dels judicis, la presa de decisions, la divulgació dels resultats i el seguiment.

L'avaluació de cada part, es va fer de diferents maneres per la metodologia d'aquestes: la part del joc va ser gravada en vídeo, per fer, posteriorment, l'avaluació de cada alumne i la segona part de la prova, tot i que es va registrar en una filmació igualment, es va fer l'avaluació de cada alumne al mateix moment que aquests feien la prova.

Per fer el recull dels resultats de cada alumne, vaig agafar cada un dels ítems de les dimensions i vaig observar en quina mesura l'alumne assolía o no aquell resultat. Per això va ser necessari establir uns criteris d'avaluació que orientessin la puntuació, en el cas de la part del joc es van establir aquests: *1- gens 2- esporàdicament 3- poc 4- sovint 5- sempre o molt*. Això facilitava l'avaluació del procés, ja que homogeneïtzava la norma a seguir. D'aquesta manera, quedava recollida quina puntuació havia obtingut cada alumne en una sola taula.

Per la segona part de la prova, també es van elaborar les mateixes taules amb cada un dels resultats que s'esperava de l'alumne, però en aquest cas no es podien establir els mateixos criteris de puntuació, per això, li assignava una puntuació de l'1 al 5 segons l'assoliment de cada aprenentatge.

Per cada una de les parts de la prova, es van registrar observacions remarcades o una descripció de la realització de la prova per cada alumne en cada una de les dimensions, de manera que es pogués registrar també qualitativament.

Les taules elaborades per recollir els resultats són:

### **AVALUACIÓ DEL JOC EL LLOP**

Nom alumne.....

Grup/classe.....

|   |           |
|---|-----------|
| <i>respecta els torns de paraula dels companys</i>                  | 1 2 3 4 5 |
| <i>pren la iniciativa en la interacció</i>                          | 1 2 3 4 5 |
| <i>demostra interès per mantenir la interacció</i>                  | 1 2 3 4 5 |
| <i>utilitza la comunicació no verbal per fer-se entendre millor</i> | 1 2 3 4 5 |
| <i>Usa el català amb normalitat amb el professorat</i>              | 1 2 3 4 5 |
| <i>Usa el català amb normalitat amb el companys</i>                 | 1 2 3 4 5 |

1- gens 2- esporàdicament 3- poc 4- sovint 5- sempre o molt

**Observacions:**

### **AVALUACIÓ DE LA PROVA INDIVIDUAL**

Nom alumne.....

Grup/classe.....

### **LECTURA**

**Puntuació màxima 20 punts**

|   |           |
|---|-----------|
| <i>Pauses i expressivitat d'acord amb els signes de puntuació</i> | 1 2 3 4 5 |
| <i>Rítme de la lectura</i>  | 1 2 3 4 5 |
| <i>Volum de la veu</i>  | 1 2 3 4 5 |
| <i>Entonació</i>  | 1 2 3 4 5 |

**Observacions:**

### **EXPRESSIÓ ORAL**

**Puntuació màxima 20 punts**

|  |           |
|--|-----------|
| <i>Expressió de les pròpies idees amb una narració rica</i>      | 1 2 3 4 5 |
| <i>Vocabulari divers i adequat al tema</i>                       | 1 2 3 4 5 |
| <i>Coherència en les parts del discurs</i>                       | 1 2 3 4 5 |
| <i>Utilitza connectors, temps verbals i les pauses correctes</i> | 1 2 3 4 5 |

**Observacions:**

**COMPRESIÓ DE MISSATGES****Puntuació màxima 16 punts**

|  |                               |
|--|-------------------------------|
| <i>Resumeix un missatge oral breu</i>                                    | 1 2 3 4 5                     |
| <i>Realitza les ordres orals</i>   | 1 2 3 4 5                     |
| <i>Entén ràpidament les ordres</i>                                       | 1 2 3 4 5                     |
| <i>Número d'ordres que ha fet correctament</i>                           | 1 2 3 4 5 6 7                 |
| <i>Ha de realitzar un mínim de 5 ordres correctes per comptar 1 punt</i> | <i>nº d'ordres realitzats</i> |

**Observacions:**

Una vegada registrats tots els resultats en totes les taules, es va traspasar la puntuació de cada alumne en cada dimensió en una nova taula comuna per tot el grup classe, de manera que visualment es pogués observar totes les puntuacions obtingudes:

**FULL DE QUALIFICACIÓ DEL GRUP –CLASSE***Llengua catalana**Grup-classe.....*

| <i>Alumnes</i>                  | <i>Participació en interaccions orals<br/>20 punts</i> | <i>Lectura en veu alta<br/>20 punts</i> | <i>Expressió de missatges orals<br/>20 punts</i> | <i>Comprensió de missatges<br/>16 punts</i> |
|---------------------------------|--|---|--|---|
|                                 |  |   |  |   |
|                                 |  |   |  |   |
|                                 |  |   |  |   |
|                                 |  |   |  |   |
| <b><i>Puntuació mitjana</i></b> |  |   |  |   |

D'aquesta manera, el registre de la prova es va fer a través de les filmacions dels joc a cada classe i de cada alumne en la part individual, i a partir de les taules de puntuació anteriors.

**4.5- ANÀLISI DE RESULTATS**

Una vegada obtinguts tots els resultats, calia unificar-los i interpretar-los, extreure les conclusions i la informació que cerquem: conèixer el nivell de competència lingüística oral dels alumnes de 1er d'ESO quan van arribar al institut.

L'anàlisi dels resultats s'ha portat a terme a partir de l'avaluació quantitativa, per això s'ha utilitzat el programa estadístic SPSSx que permet treballar amb grans bases de dades i obtenir informació entre la relació de diferents variables, com poden ser l'edat, el gènere, les puntuacions... i fer els encreuaments i les interpretacions oportunes.

Pel que fa a l'anàlisi qualitatiu, com ja he comentat anteriorment, es van realitzar anotacions i observacions en cada alumne, però sense seguir cap criteri establert d'unificació de l'avaluació. Aquestes anotacions són vàlides pel professorat alhora de fer alguna revisió en concret. Per aquest motiu, no les presento en aquí, i em limito a l'anàlisi de la part quantitativa per fer les conclusions finals del meu estudi.

L'anàlisi que ara presento, no es va realitzar durant el període de pràctiques, sinó posterior a aquest, en l'execució del present projecte.

Per la realització de l'estudi dels resultats es van introduir les puntuacions dels alumnes en la bases de dades amb les següents variables: el gènere, el grup classe al qual pertanyia cada alumne (A- Ulisses; B- Penèlope; i C- Telèmac) i la puntuació (sobre 10) de cada una de les dimensions: la participació en interaccions, la comprensió de missatges, l'expressió de missatges orals i la lectura en veu alta.

Cal esmentar que, perquè els resultats no sortissin alterats, tots aquells alumnes que no se'ls va poder comptabilitzar la nota de cada dimensió de manera homogènia amb la resta d'alumnes, no s'han introduït en la base de dades per fer l'anàlisi. Aquests alumnes han estat els que: no hi eren i no se'ls va poder avaluar, els que mostraven dificultats d'expressió per l'idioma, o en algun cas concret en què l'alumne exposava dificultats d'interacció.

El total de casos "perduts" en l'anàlisi quantitatiu és de 4 de 59 alumnes que hi ha entre els tres grups, és a dir, un 6,8% dels casos han quedat fora de l'estudi estadístic, comptant amb el 94,2 % dels alumnes restant. Per això, el numero total d'alumnes amb els que ha treballat el programa estadístic és de 55.

Amb la dades que he introduït en el programa he pogut, per una banda, calcular la puntuació mitjana de cada una de les dimensions i la puntuació mitjana segons el gènere en cada grup i en general de tots els grups; per un altra banda, he buscat quina correlació hi ha entre les quatre dimensions, si existeix algun tipus de relació entre alguna dimensió que permetés extreure alguna conclusió important (correlació de *pearson*); i per últim, he cercat si existeix connexió entre el gènere i les diferents dimensions estudiades (*prova T*). A més, perquè la informació de les puntuacions mitjanes fos més visual, he elaborat uns gràfics que la mostren per grups, dimensions i gènere.

Aquesta informació ens permet veure de manera general i objectiva quins resultats tenim i què ens diuen, i d'aquí, quins són útils per la nostra recerca i de quina manera ho són.

#### 4.5.1- Resultats SPSSx

Una vegada definides les variables que s'han tingut en compte i els exercicis estadístics a partir dels quals es realitza l'estudi, anem a veure els resultats d'aquests i les conclusions i reflexions que es poden extreure amb la seva interpretació.

##### Mitjana de la puntuació de tots els alumnes en cada dimensió:

A continuació es detallen a nivell informatiu, les taules que descriuen la puntuació mitjana de tots els alumnes en cada una de les dimensions estudiades:

Lectura en veu alta:

|       |          |       |
|-------|----------|-------|
| N     | Válidos  | 55    |
|       | Perdidos | 0     |
| Media |          | 8,973 |

Participació en interacció:

|       |          |       |
|-------|----------|-------|
| N     | Válidos  | 55    |
|       | Perdidos | 0     |
| Media |          | 7,973 |

Expressió de missatges:

|       |          |       |
|-------|----------|-------|
| N     | Válidos  | 55    |
|       | Perdidos | 0     |
| Media |          | 8,273 |

Comprensió de missatges:

|       |          |       |
|-------|----------|-------|
| N     | Válidos  | 55    |
|       | Perdidos | 0     |
| Media |          | 8,835 |

Com es pot observar en les taules, la mitjana més alta de totes és la lectura en veu alta amb un 8,97 i la més baixa és la participació en interaccions amb un 7,97. Cal esmentar, que tot i que parlem de dos extrems, no és molt significativa la diferència que es mostra en cada una d'elles i que en tots els casos les puntuacions mitjanes són molt elevades.

#### Correlació de pearson:

La correlació de *pearson* ens és útil per mirar si existeix alguna relació entre les diferents dimensions estudiades.

|   |                        | Puntuació en participació i interacció | Puntuació en lectura en veu alta | Puntuació en expressió de missatges | Puntuació en comprensió de missatges |
|---|------------------------|--|----------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|
| <b>Puntuació en participació i interacció</b> | Correlación de Pearson | 1                                      | ,250                             | ,246                                | ,229                                 |
|   | Sig. (bilateral)       |  | ,066                             | ,070                                | ,092                                 |
|   | N                      | 55                                     | 55                               | 55                                  | 55                                   |
| <b>Puntuació en lectura en veu alta</b>       | Correlación de Pearson | ,250                                   | 1                                | ,432(**)                            | ,326(*)                              |
|   | Sig. (bilateral)       | ,066                                   |                                  | ,001                                | ,015                                 |
|   | N                      | 55                                     | 55                               | 55                                  | 55                                   |
| <b>Puntuació en expressió de missatges</b>    | Correlación de Pearson | ,246                                   | ,432(**)                         | 1                                   | ,728(**)                             |
|   | Sig. (bilateral)       | ,070                                   | ,001                             |                                     | ,000                                 |
|   | N                      | 55                                     | 55                               | 55                                  | 55                                   |
| <b>Puntuació en comprensió de missatges</b>   | Correlación de Pearson | ,229                                   | ,326(*)                          | ,728(**)                            | 1                                    |
|   | Sig. (bilateral)       | ,092                                   | ,015                             | ,000                                |                                      |
|   | N                      | 55                                     | 55                               | 55                                  | 55                                   |

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Segons la taula, l'expressió i la comprensió de missatges tenen una relació molt significativa, ja que el nivell de significació és inferior a 0,01. Si mirem el coeficient obtingut, 0,728, podem veure que està a prop de 1. Això vol dir, que tenen una correlació positiva i que si una d'aquestes variables augmenta l'altra també ho farà. Per tant, podríem dir que un alumne que tingui més facilitat amb la comprensió també té menys dificultats en l'expressió i al revés, i que si es treballa una de les dues dimensions estarem afavorint també l'altra.

El mateix succeeix amb la lectura i la participació que mostren un coeficient de 0,432 i amb la lectura i la comprensió que tenen un coeficient de 0,326. La relació d'aquestes variables amb la lectura no es tant elevada que amb l'anterior, ja que el número obtingut és menor, tot i així, sí que existeix aquesta significació i podem concloure que els

alumnes amb més habilitats amb la lectura mostren també més facilitats en la comprensió i en la participació.

Segons la taula, hi ha una relació positiva entre la lectura i la comprensió, i aquesta última té una relació molt forta amb l'expressió, per tant veiem que la dimensió més important en aquí és la lectura, i que un foment en aquesta aportarà millora en la comprensió de missatges, i conseqüentment, en l'expressió oral, i de fet és lògic, la lectura fa enriquir el vocabulari, dóna eines per l'estructuració del discurs, afavoreix la creativitat, reconstrueix significats i sentit al missatge expressat en la llengua escrita... és un element fonamental per a l'educació integral de l'estudiant.

#### Prova T student per a mostres independents:

A continuació es presenta l'anàlisi de la relació a partir de la prova *t student* en cada una de les dimensions amb el gènere, per veure si hi ha alguna correlació rellevant en els nois i/o en les noies en alguna de les dimensions.

Les taules que es presenten a continuació estan dividides per dimensions, i a part de donar-nos la informació sobre la relació també ens mostra el número de nois i noies que hi ha i la puntuació mitjana d'aquests.

#### Prova T per la participació i la interacció:

|  | Gènere | N  | Media | Desviación típ. | Error típ. de la media |
|--|--------|----|-------|-----------------|------------------------|
| Puntuació en participació i interacció | noi    | 32 | 8,016 | 1,4563          | ,2574                  |
|  | noia   | 23 | 7,913 | 1,6966          | ,3538                  |

|  |                                     | Prueba de Levene para la igualdad de varianzas |          | Prueba T para la igualdad de medias |          |                  |                      |                             |   |          |
|--|-------------------------------------|--|----------|-------------------------------------|----------|------------------|----------------------|-----------------------------|---|----------|
|  |                                     | F  | Sig.     | t                                   | gl       | Sig. (bilateral) | Diferencia de medias | Error típ. de la diferencia | 95% Intervalo de confianza para la diferencia |          |
|  |                                     | Inferior                                       | Superior | Inferior                            | Superior | Inferior         | Superior             | Inferior                    | Superior                                      | Inferior |
| Puntuació en participació i interacció | Se han asumido varianzas iguales    | 1,074  | ,305     | ,240                                | 53       | <b>,811</b>      | ,1026                | ,4266                       | -,7531  | ,9582    |
|  | No se han asumido varianzas iguales |  |          | ,234                                | 42,926   | <b>,816</b>      | ,1026                | ,4375                       | -,7798  | ,9850    |



Prova T per l'expressió de missatges:

|                                     | Gènere | N  | Media | Desviación típ. | Error típ. de la media |
|-------------------------------------|--------|----|-------|-----------------|------------------------|
| Puntuació en expressió de missatges | noi    | 32 | 8,219 | 1,7457          | ,3086                  |
|                                     | noia   | 23 | 8,348 | 2,2785          | ,4751                  |

|                                     |                                     | Prueba de Levene para la igualdad de varianzas |          | Prueba T para la igualdad de medias |          |                  |                      |                             |   |          |
|-------------------------------------|-------------------------------------|--|----------|-------------------------------------|----------|------------------|----------------------|-----------------------------|---|----------|
|                                     |                                     | F  | Sig.     | t                                   | gl       | Sig. (bilateral) | Diferencia de medias | Error típ. de la diferencia | 95% Intervalo de confianza para la diferencia |          |
|                                     |                                     | Inferior                                       | Superior | Inferior                            | Superior | Inferior         | Superior             | Inferior                    | Superior                                      | Inferior |
| Puntuació en expressió de missatges | Se han asumido varianzas iguales    | 1,161  | ,286     | -,238                               | 53       | <b>,813</b>      | -,1291               | ,5424                       | -1,2171                                       | ,9589    |
|                                     | No se han asumido varianzas iguales |  |          | -,228                               | 39,491   | <b>,821</b>      | -,1291               | ,5665                       | -1,2745                                       | 1,0164   |

Prova T per la comprensió de missatges:

|                                      | Gènere | N  | Media | Desviación típ. | Error típ. de la media |
|--------------------------------------|--------|----|-------|-----------------|------------------------|
| Puntuació en comprensió de missatges | Noi    | 32 | 8,688 | 1,4903          | ,2635                  |
|                                      | Noia   | 23 | 9,039 | 1,4298          | ,2981                  |

|                                      |                                     | Prueba de Levene para la igualdad de varianzas |          | Prueba T para la igualdad de medias |          |                  |                      |                             |   |          |
|--------------------------------------|-------------------------------------|--|----------|-------------------------------------|----------|------------------|----------------------|-----------------------------|---|----------|
|                                      |                                     | F  | Sig.     | t                                   | gl       | Sig. (bilateral) | Diferencia de medias | Error típ. de la diferencia | 95% Intervalo de confianza para la diferencia |          |
|                                      |                                     | Inferior                                       | Superior | Inferior                            | Superior | Inferior         | Superior             | Inferior                    | Superior                                      | Inferior |
| Puntuació en comprensió de missatges | Se han asumido varianzas iguales    | ,585   | ,448     | -,878                               | 53       | <b>,384</b>      | -,3516               | ,4006                       | -1,1552                                       | ,4519    |
|                                      | No se han asumido varianzas iguales |  |          | -,884                               | 48,700   | <b>,381</b>      | -,3516               | ,3979                       | -1,1513                                       | ,4480    |

Prova T per la lectura en veu alta:

|                                  | Gènere | N  | Media | Desviación típ. | Error típ. de la media |
|----------------------------------|--------|----|-------|-----------------|------------------------|
| Puntuació en lectura en veu alta | noi    | 32 | 8,734 | 1,4311          | ,2530                  |
|                                  | noia   | 23 | 9,304 | ,7498           | ,1564                  |

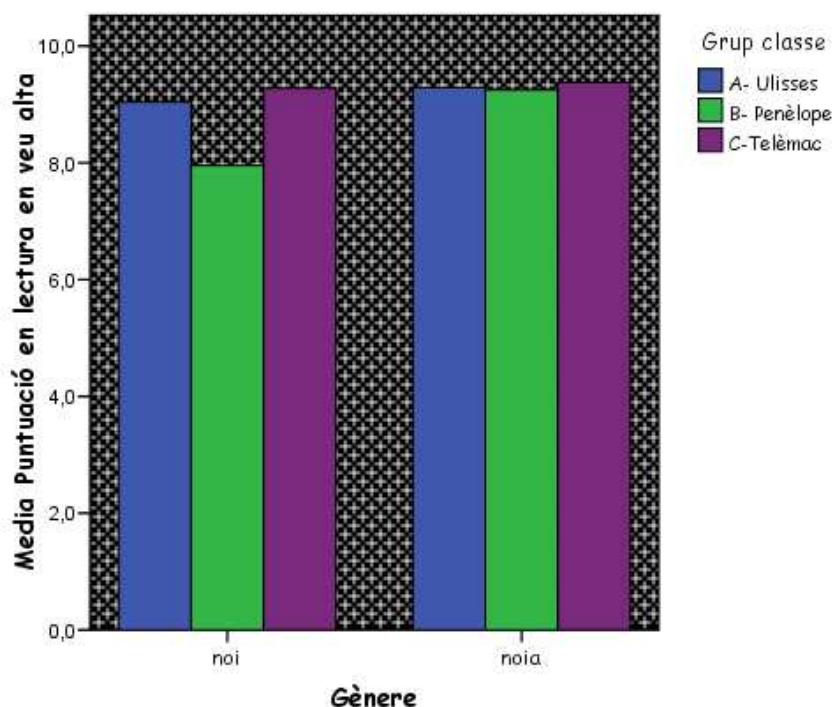
|                                  |                                     | Prueba de Levene para la igualdad de varianzas |          | Prueba T para la igualdad de medias |          |                  |                      |                             |   |          |
|----------------------------------|-------------------------------------|--|----------|-------------------------------------|----------|------------------|----------------------|-----------------------------|---|----------|
|                                  |                                     | F  | Sig.     | t                                   | gl       | Sig. (bilateral) | Diferencia de medias | Error típ. de la diferencia | 95% Intervalo de confianza para la diferencia |          |
|                                  |                                     | Inferior                                       | Superior | Inferior                            | Superior | Inferior         | Superior             | Inferior                    | Superior                                      | Inferior |
| Puntuació en lectura en veu alta | Se han asumido varianzas iguales    | 13,293   | ,001     | -1,743                              | 53       | <b>,087</b>      | -,5700               | ,3271                       | -1,2260                                       | ,0860    |
|                                  | No se han asumido varianzas iguales |  |          | -1,916                              | 49,108   | <b>,061</b>      | -,5700               | ,2974                       | -1,1676                                       | ,0277    |

Tal i com es pot observar en les puntuacions de la significació bilateral de cada una de les proves t realitzades, no hi ha cap d'aquestes que sigui inferior a 0,05, és a dir, no hi ha cap relació significativa entre el gènere i la participació en interaccions, la lectura en veu alta i la comprensió i expressió de missatges orals, per tant podem dir que en aquest cas, les puntuacions i el gènere no tenen cap relació.

Gràfics:

Per fer més visual les dades anteriors, a continuació es presenta un gràfic de barres per cada dimensió, però en aquest cas, amb la puntuació mitjana de cada grup en concret i dividida per gènere, per observar les diferències que aquestes presenten.

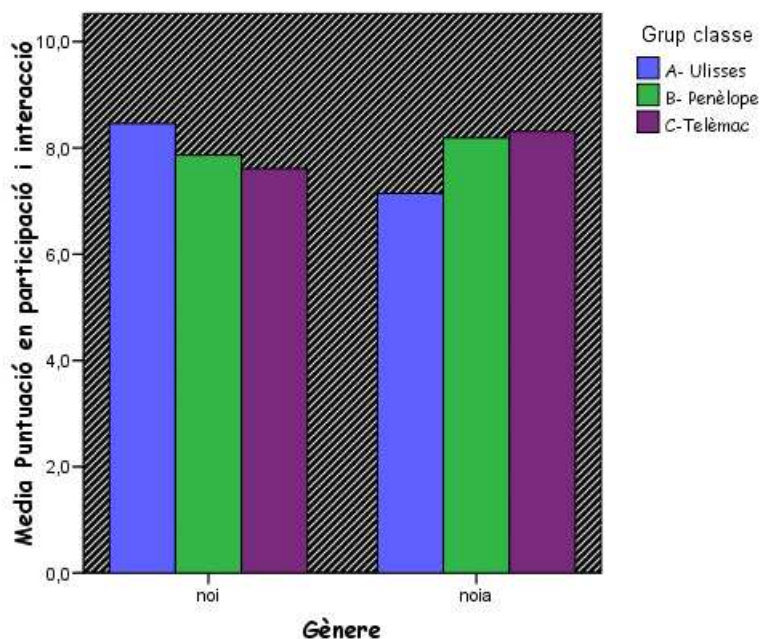
Mitjana de puntuació en veu alta segons el gènere i el grup classe:



A simple vista es pot observar que la diferència més destacada en aquest gràfic és la mitjana dels nois en la classe de Penèlope, on no arriben al 8, mentre els altres la superen un punt o punt i mig per sobre. En canvi les noies, presenten totes elles, gairebé la mateixa puntuació mitjana. Si parlem per grups, a excepció dels nois de Penèlope, és molt minsa la diferència que els separa, sent el grup de Telèmac el que té una puntuació major.

Per tant, en termes generals hem d'afirmar que els alumnes tenen un domini alt en la competència lectora, on la majoria practiquen una bona entonació, utilitzen pauses i expressivitat per facilitar la comprensió i ajusten el volum de la veu i el ritme de la lectura per facilitar la comprensió del text.

Mitjana de la puntuació en participació i interacció segons el gènere i el grup classe:



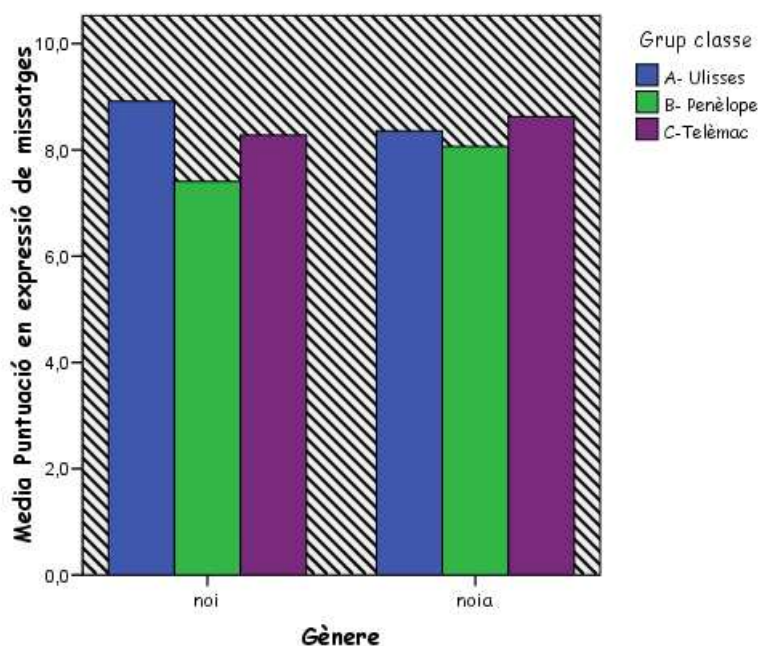
En el gràfic de la participació i interacció es mostra un dibuix més esglaonat de les barres, on la diferència entre els grups, tant en nois i noies, és més assenyalada. Si comparem per grups classe, veiem que la dissimilitud entre gènere és també remarcada: Ulisses mostra una gran diferència de mitjana, on a l'inrevés de l'anterior gràfic, els nois (amb un 8,5 aproximadament) tenen una puntuació mitjana més alta que les noies (amb un 7 aproximadament); a Penèlope són les noies les que superen el 8 i els nois els que no arriben; i a Telèmac es mostra la mateixa discordança que a Penèlope. La diferència més remarcada en el gràfic, és que els nois d'Ulisses presenten la puntuació més alta de tots i les noies la més baixa.

En aquest cas, en termes generals no hi ha un grup sencer (noi i noies) dominant per sobre dels altres, ja que es mostren més diferències en quant al gènere, on es pot assenyalat que les noies (excepte en el cas d'Ulisses) estan per sobre dels nois.

En conclusió, podem dir que no hi ha un resultat lineal de tots els alumnes en la participació en interaccions, sinó que es mostren diferències remarcades. Però si comparem aquesta dimensió amb l'anterior, es reafirma el que en les taules anteriors hem observat, que la participació mostra una mitjana més baixa que la lectura, i que per tant, podem concloure dient que els alumnes tenen menys competències pel que fa a

respectar els torns de paraula, prendre la iniciativa en la interacció, demostrar interès per aquesta i utilitzar estratègies de comunicació no verbal per fer-se entendre millor, en comparació amb la lectura.

Mitjana de la puntuació en expressió de missatges per gènere i grup classe:



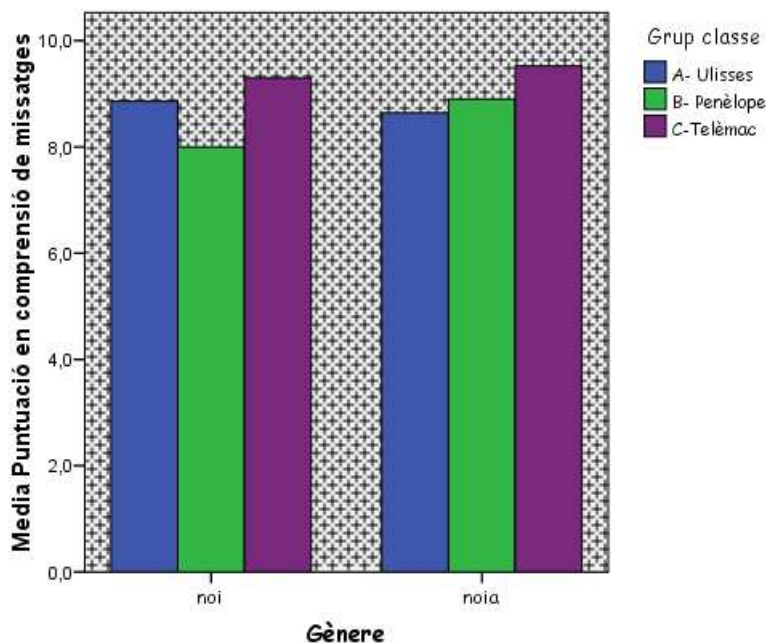
En el següent gràfic, es pot veure com la puntuació mitjana en expressió de missatges és menor pel grup de Penèlope que pels altres (amb un 7,5 pels nois i un 8 per les noies, aproximadament), i que en canvi, el grup d'Ulisses (amb un 9 en els nois i un 8,5 en les noies, aproximadament) és el que presenta una puntuació mitjana més elevada.

La mateixa tònica segueix el gràfic si l'analitzem per gènere: a simple vista es mostra una diferència clara entre nois i noies que són del mateix grup, menys en el cas de Telèmac que la dissimilitud es menor. Tot i així, el més rellevant és que els nois d'Ulisses són els que més puntuació mitjana tenen en general, en l'expressió de missatges.

Per tant, és el grup de Penèlope el que torna a presentar un menor domini i Ulisses el que presenta més habilitats en la competència en expressió de missatges orals, és a dir, en expressar oralment les pròpies idees sobre un tema amb una narració rica, en utilitzar un vocabulari divers i adequat al tema, en estructurar les diferents parts del discurs en

coherència i en utilitzar els connectors, els temps verbals i les pauses de manera correcta.

Mitjana de puntuació en comprensió de missatges per gènere i grup classe:



Pel que fa a la comprensió de missatges, el gràfic destaca una major discordança de la puntuació mitjana dels nois que de les noies en cada grup, essent, novament, la classe de Penèlope la que presenta una puntuació més baixa en els nois amb un 8. És el grup de Telèmac el que mostra una puntuació més elevada, tant en nois com en noies. Pel que fa a les noies, és a Ulisses on es veu la puntuació mitjana més baixa, amb un 8,5 aproximadament.

Ressalta la puntuació mitjana dels nois en la classe de Telèmac en la comparació amb els altres dos grups, encara que, en realitat són les noies d'aquest mateix grup les que tenen la puntuació mitjana més elevada de tot el gràfic.

En conclusió, el gràfic ens mostra que són els nois de Penèlope i les noies d'Ulisses els que tenen menys adquirits els aprenentatges de la comprensió de missatges orals, a diferència del grup de Telèmac que destaca per sobre dels altres a l'hora de resumir

oralment un missatge oral breu i en quant a efectuar ordres orals que comporten una ordenació de les tasques a realitzar.

Tot aquest anàlisi ens mostra una visió general dels resultats obtinguts en la prova. Segons aquests, hi ha diverses conclusions importants a les que hem arribat: una d'elles és que la lectura és una de les competències més importants, si es potencia aquesta, es milloren la comprensió i l'expressió oral de missatges, ja que hem vist una relació entre aquestes variables, que després s'ha corroborat amb les puntuacions mitjanes dels gràfics. En aquests hem vist, que el grup de Penèlope mostrava la puntuació més baixa en lectura i també en les altres dues, la comprensió i l'expressió, i Ulisses la més alta en lectura i també en l'expressió, tot i que en aquest cas no es compleix en la dimensió de comprensió, perquè és Telèmac qui presenta la mitjana més elevada.

Tot i que la taula de *pearson* ens ha mostrat una correlació entre la lectura i la participació, en els gràfics no s'ha vist aquesta direcció. Les mitjanes que demostra aquest en la participació en interacció, segueixen un altre patró que en les altres dues, fet que pot suposar que la participació s'ha de treballar més específicament, vull dir, lògicament no té una relació directa l'adquisició de la competència lectora amb el respecte dels torns de paraula, o l'interès o iniciativa per mantenir la interacció... això no vol dir que la lectura no faci millorar el discurs i la comunicació oral (ja ens ho ha dit *pearson* mostrant una relació positiva entre les dues), sinó que per millorar la participació dels alumnes s'ha de treballar concretament aquesta.

És curiós perquè l'anàlisi també ens mostra que la competència que més adquirida tenen els alumnes en general és la lectora, i la que menys dominen és la de la participació. M'atreveixo a dir que en les escoles es treballa molt més la lectura, fet que és normal, perquè ja hem vist que és la base per l'adquisició de la comprensió i l'expressió, però també hem de tenir present la importància de l'adquisició d'una competència que et permeti participar i interaccionar, bàsic per relacionar-te amb la societat de manera efectiva. Això ens permet concloure dient que, s'haurien de tenir més en compte el treball de la participació espontània i oral dels alumnes. Especifico espontània perquè penso que és només d'aquesta manera que un alumne es pot deixar anar i ser un mateix, tal i com faria fora de l'aula. Una bona manera és utilitzant l'eina del joc com a mitjà

per treballar la competència de l'expressió oral, en concret la participació i interacció dels alumnes.

El joc és una eina a partir de la qual es poden treballar moltes habilitats i aprenentatges útils per a la nostra convivència en societat, tal i com es vol amb les competències: que els alumnes tinguin els aprenentatges suficients que els permeti resoldre conflictes, saber aplicar els aprenentatges adquirits durant l'etapa educativa i sàpiguen conviure en la societat actual.

Per tant, segons els resultats obtinguts podem dir que els alumnes que van realitzar la prova, els de 1er d'ESO del curs passat, tenien adquirits els aprenentatges de la competència comunicativa lingüística pel que fa a la part oral, ja que la majoria de les puntuacions mitjanes en tots els grups superaven la puntuació de 7, sobre 10.

Però hem de ser conscients que les avaluacions fetes a partir del Spss només donen informació de caràcter general. Amb aquestes conclusions, hem acabat afirmant que tots els alumnes tenen assolida la subcompetència oral, però si mirem més concretament veiem que no és del tot cert, ja que hi ha molts que han mostrat més dificultats en segons quins resultats de l'aprenentatge de les diferents dimensions. Per això, crec que és interessant afegir un petit anàlisi i valoració en base a aquests, parlant d'aquells que mostraven més dificultats o facilitat pels alumnes.

Tot i que no es poden incloure en el treball les taules amb les puntuacions de tots els alumnes en els resultats d'aprenentatge de cada dimensió, per la quantitat dels fulls i de la informació, faré alguns comentaris en base a aquests que donaran un anàlisi més proper i concret.

Pel que fa a la participació en interaccions, en els resultats d'aprenentatge que més dificultats presentaven els alumnes eren les estratègies de comunicació no verbal; els nois es mostraven més impulsius i els costava més respectar els torns de paraula i les noies es mostraven més tranquil·les.



En la comprensió de missatges, hi havia molta disparitat en el resum del text, i en general els costava més aquesta que l'execució de les ordres. Les puntuacions entre tots els alumnes són molt diferents, tot i que no es pot fer cap generalització entre nois i noies ni res semblant, i s'ha de dir que la puntuació total de la dimensió era més alta per la facilitat de les ordres, tal i com he comentat. Voldria afegir que en les ordres, tot i que la majoria les van assolir sense dificultats, i davant la senzillesa de la seva execució, els costava entendre-les, es notava que era una activitat que no estaven acostumats a realitzar i mostraven confusió a l'hora de fer-la.

Els resultats de l'aprenentatge per l'expressió de missatges orals es van avaluar a partir del resum del text. Com ja he comentat, és un dels resultats que més dificultats i diferències van mostrar els alumnes. El resum requeria, per un costat haver entès el text, però alhora també saber explicar amb paraules pròpies el que aquest deia, exactament el que calia avaluar en aquesta dimensió. On més dificultats van mostrar els alumnes va ser en adaptar el què deia el text per explicar-ho amb les seves paraules, per això hi ha diferència remarcades de puntuació entre qui ho feia molt bé i a qui li costava més.

En l'última dimensió, la lectura en veu alta, és la que més domini i igualtat de puntuacions van mostrar els alumnes, ja que amb més fluïdesa o menys, la majoria practicaven una bona entonació, utilitzaven les pauses i ajustaven el volum.

Crec, que també és important fer una ullada i anàlisi a les taules de qualificació i poder parlar més en casos concrets, sobretot perquè també apareixen els alumnes que no han pogut ser qualificats en el programa estadístic.

Aquestes taules mostren les puntuacions sobre 10 i per preservar la identitat dels alumnes he esborrat els noms d'aquests, només especificant si és noi o noia:

#### FULL DE QUALIFICACIÓ DEL GRUP –CLASSE

Llengua catalana

Grup-classe: A-ULISSES

| Alumnes   | Participació en interaccions orals | Lectura en veu alta | Expressió de missatges orals | Comprensió de missatges |
|-----------|------------------------------------|---------------------|------------------------------|-------------------------|
| 1. Alumna | 7                                  | 9                   | 10                           | 9,4                     |
| 2. Alumna | 4,5                                | 10                  | 10                           | 10                      |

|     |        |            |     |  |  |
|-----|--------|------------|-----|--|--|
| 3.  | Alumne | 7,5        | 9,5 | Sap expressar-se bé en català, tot i que li ha costat molt entendre el text. Ha fet un discurs lliure. | Necessita més pautes, però les ha fet totes bé.                                      |
| 4.  | Alumne | 8,5        | 9,5 | 7,5  | 6,2  |
| 5.  | Alumna | 8,5        | 8,5 | 10   | 8,7  |
| 6.  | Alumna | 9,5        | 10  | 10   | 10   |
| 7.  | Alumna | 8          | 9,5 | 9,5  | 10   |
| 8.  | Alumna | 4          | 10  | 3,5  | Ja sabia que havia de fer abans que jo li digués (copiat). No ha entès res del text. |
| 9.  | Alumne | 9          | 10  | 6,5  | 9,4  |
| 10. | Alumne | 9          | 10  | 6,5  | 9,4  |
| 11. | Alumne | 8,5        | 9,5 | 9  | 9,4  |
| 12. | Alumne | 8          | 10  | 10   | 10   |
| 13. | Alumne | 7,5        | 9   | 10   | 9,4  |
| 14. | Alumna | 4          | 9,5 | 3  | 4,3  |
| 15. | Alumne | 8,5        | 9   | 10   | 10   |
| 16. | Alumne | 9          | 9,5 | 10   | 10   |
| 17. | Alumne | Ni hi era. | 8,5 | 9  | 9,4  |
| 18. | Alumna | 8,5        | 8,5 | 6  | 7,5  |
| 19. | Alumne | 9          | 10  | 10   | 10   |
| 20. | Alumne | 8          | 6,5 | 9  | 10   |
| 21. | Alumne | 10         | 9   | 7,5  | 8,7  |

**FULL DE QUALIFICACIÓ DEL GRUP –CLASSE****Llengua catalana****Grup-classe: B-PENÈLOPE**

| Alumnes    | Participació en interaccions orals | Lectura en veu alta | Expressió de missatges orals | Comprensió de missatges |
|------------|------------------------------------|---------------------|------------------------------|-------------------------|
| 1. Alumne  | 8,5                                | 8                   | 7                            | 7,5                     |
| 2. Alumna  | 9,5                                | 10                  | 10                           | 8,7                     |
| 3. Alumna  | 9                                  | 8,5                 | 2,5                          | 6,2                     |
| 4. Alumna  | 4,5                                | 8,5                 | 5,5                          | 8,1                     |
| 5. Alumna  | No hi era                          | 9,5                 | 5,5                          | 6,2                     |
| 6. Alumne  | 8                                  | 7                   | 10                           | 10                      |
| 7. Alumne  | 7,5                                | 10                  | 10                           | 10                      |
| 8. Alumne  | 9,5                                | 7,5                 | 4,5                          | 6,8                     |
| 9. Alumne  | 9                                  | 10                  | 7                            | 7,5                     |
| 10. Alumna | 8,5                                | 9,5                 | 9,5                          | 10                      |
| 11. Alumne | 9,5                                | 7                   | 7                            | 7,5                     |
| 12. Alumne | 9,5                                | 10                  | 10                           | 8,7                     |
| 13. Alumne | 8                                  | 10                  | 10                           | 10                      |
| 14. Alumne | 4,5                                | 6                   | 4                            | 5                       |
| 15. Alumna | 7                                  | 7,5                 | 7                            | 9,5                     |
| 16. Alumna | 9                                  | 10                  | 10                           | 16                      |
| 17. Alumna | 8,5                                | 10                  | 10                           | 16                      |
| 18. Alumne | 7                                  | 6                   | 7                            | 7,5                     |
| 19. Alumne | 6                                  | 6                   | 8                            | 8,7                     |

**FULL DE QUALIFICACIÓ DEL GRUP –CLASSE****Llengua catalana****Grup-classe: C-TELÈMAC**

| Alumnes | Participació en interaccions orals          | Lectura en veu alta | Expressió de missatges orals | Comprensió de missatges                                |
|---------|---|---------------------|------------------------------|--|
| Alumne  | 9,5   | 10                  | 10                           | 10   |
| Alumne  | 8   | No hi era           | -                            | -  |
| Alumne  | 7,5   | 9                   | 9                            | 9,4  |
| Alumna  | 9   | 9                   | 7,5                          | 8,7  |
| Alumne  | 5   | 9                   | 9                            | 10   |
| Alumne  | No parla res, tot i que ho entén. No es pot | 7,5                 | No parla                     | 5 -Gairebé totes les ordres les ha fet correctes, però |

|        | avaluar. |     |     | amb una explicació molt detallada. |
|--------|----------|-----|-----|------------------------------------|
| Alumne | 8,5      | 10  | 9   | 8,7                                |
| Alumne | 8        | 10  | 7,5 | 9,4                                |
| Alumna | 9,5      | 9   | 8,5 | 8,7                                |
| Alumna | 9,5      | 9,5 | 10  | 10                                 |
| Alumne | 10       | 10  | 7,5 | 9,4                                |
| Alumne | 4        | 8,5 | 6   | 7,5                                |
| Alumne | 7,5      | 10  | 10  | 10                                 |
| Alumna | 9,5      | 10  | 10  | 10                                 |
| Alumne | 9        | 7   | 5,5 | 8,7                                |
| Alumna | 7,5      | 9,5 | 7   | 9,4                                |
| Alumna | 7        | 8   | 8,5 | 10                                 |
| Alumna | 6,5      | 10  | 10  | 10                                 |
| Alumne | 7,5      | 10  | 8,5 | 10                                 |

Tal i com he assenyalat en els fulls de qualificació, es mostren diferències entre les puntuacions dels alumnes, sobretot a remarcar aquells alumnes que tenen puntuacions inferiors o iguals a 5 i els que han extret les puntuacions més altes, no tant per afirmar que hi ha alguns que no han “aprovat” sinó per remarcar que existeix molta disparitat entre el nivell d'alguns d'ells.

És curiós observar que en diversos alumnes que tenen una puntuació baixa en la participació també la mostren inferior, respecte a les altres, en l'expressió. En canvi, en cap dels grups hi ha cap alumne per sota de 5 en la dimensió de la lectura en veu alta.

Les conclusions extretes en els fulls de qualificació es segueixen la mateixa línia que han mostrat les correlacions de les taules de l'Spss, tot i que amb molta més precisió al poder veure alumne per alumne.

Hem de recordar que un alumne no es competent de la nit al dia, i que l'adquisició d'una competència s'adquireix i es va perfeccionant amb el temps. Per tant, tot i que en termes generals els resultats mostren unes puntuacions mitjanes elevades que ens permeten afirmar que tenen els resultats d'aprenentatge assolits, després hem vist que això no és del tot cert, i que cal mirar més concretament.

Això ens porta a dir, que l'expressió oral és una subcompetència que s'ha d'acabar de treballar i en conseqüència que s'ha d'anar consolidant mica en mica en els quatre anys d'escolarització. Aquesta prova, ens ha mostrat un petit aspecte de la competència lingüística i en dóna alguna informació utilitzable per revertir-la en el procés pedagògic, però no és ni suficient ni l'única a la que hem de recorre per continuar treballant.

Si tornem a la descripció de la competència lingüística i audiovisual que té el centre, podem veure que segons ells aquesta competència vol dir dominar les llengües, tan oralment com per escrit, saber-se comunicar oralment, gaudir llegint...entre d'altres, i que en les subcompetències que proposen hi ha la de tenir la capacitat per expressar, comunicar, escoltar i interpretar oralment pensaments, emocions, vivències i opinions; comprendre textos de tipologia diversa a través d'una lectura eficaç i autònoma; i disposar de les habilitats necessàries per expressar, comunicar, llegir i interpretar per escrit pensaments, emocions, vivències i opinions, amb un bon ús de les regles del sistema de la llengua. Tenen en compte el treball de l'expressió oral, alhora que l'escrit i la lectura, per tant, durant els quatre anys d'educació secundària es portaran a terme l'ensenyament dels pilars per l'adquisició d'aquesta competència, com a base que és de tots els aprenentatges del currículum.

Per acabar, i per concretar en base al que s'ha obtingut en els resultats de tot l'anàlisi, és important preguntar-se, què hauria de tenir present el institut de Sils segons els resultats aquí obtinguts? Crec, que en la metodologia que ells utilitzen en l'ensenyament-aprenentatge ja es té en compte tots aquests factors, però tot i així, penso que seria necessari que es valorés el nivell d'aprenentatge de l'expressió oral del grup de Penèlope i potenciar-la, ja que en comparació amb els altres dos grups hem vist que estava per sota, sobretot en competència lectora. Alhora, crec que, tot i que les puntuacions que es mostren no són negatives, hem vist que molts alumnes mostren dificultats en l'expressió oral en general, per tant han de treballar per potenciar-la en totes les dimensions.

Per la meua experiència durant tot el curs passat allà, puc afirmar que ja la treballen, utilitzant la metodologia del joc i d'activitats alternatives, però tot i així, crec que han de tenir en compte una potenciació de la competència lingüística com a eix de la formació integral de la persona, considerant-la com més important que la resta de competències a treballar, no tant amb les hores que li han de dedicar, sinó als aprenentatges lingüístics que s'han de desenvolupar en totes les altres matèries, és a dir, tenir clar que tots els professors esdevenen, al cap i a la fi, professors de llengua, encara que aquesta no sigui la seva especialitat real.

#### **4.6- LA METAVALUACIÓ: L'AVALUACIÓ DE LA PROVA D'AVALUACIÓ**

Diuen que no arribes a entendre mai del tot quelcom fins que no ho vius en primera persona, i així ha estat. L'elaboració d'una prova d'avaluació pot resultar fàcil des de fora fins que no has de confeccionar-ne una, prenent consciència de tots els elements que intervenen. El procés d'avaluació finalitza quan aquesta li has pogut analitzar els punts forts i els punts febles, amb aquells que requereixen un canvi si el procés es volgués tornar a repetir.

La finalitat de la meua tasca era, concretament, donar resposta a la demanada de l'equip docent del IES en relació a l'elaboració, execució i avaluació d'una prova per valorar l'expressió oral catalana dels alumnes de 1er d'ESO, i s'ha complert. S'ha pogut elaborar una prova de llengua oral catalana adaptada als alumnes de 1er d'ESO, amb una finalitat diagnòstica i aconseguir la informació requerida sobre els nivells de competència d'aquests alumnes per tal d'adequar l'activitat pedagògica, és a dir, tenint en compte les finalitats de l'avaluació presentades al principi de l'apartat, s'ha portat a terme una avaluació inicial, que té com a finalitat el diagnòstic de la situació i de les necessitats.

Per tal de fer-la acurada, es necessari analitzar els punts forts, allò que ha funcionat, i els punts febles, allò que cal revisar, millorar i/o modificar, en altres paraules, avaluar tot el procés d'avaluació: la metaavaluació.

Com a punts forts, cal dir que els exercicis que es van utilitzar per la prova van ser concisos i van permetre avaluar els resultats. El fet que, anteriorment a la prova es definissin les dimensions de l'expressió oral i els resultats de l'aprenentatge que s'esperava en cada una d'aquestes, va permetre una recerca acurada dels exercicis necessaris per elaborar la prova. Alhora, es van tenir en compte tots els condicionants que intervenien en l'elaboració d'aquesta: el context on es realitzava la prova, els usuaris a qui anava dirigida, la temporalització, l'espai, el material...

La selecció del joc per a l'avaluació de la participació en interaccions orals va ser molt encertat, va permetre observar i obtenir la informació necessària per saber si els alumnes

respectaven els torns de paraula, si prenien la iniciativa al parlar, si tenien interès en mantenir la interacció, en quina mesura utilitzaven la comunicació no verbal... i va donar eines per al debat i la interacció entre els alumnes. A més, el fet de ser un joc va fer que els alumnes estiguessin motivats i participessin amb naturalitat, el necessari per avaluar cada aprenentatge. Aquest era un punt clau a tenir en compte i a aconseguir per a l'avaluació de la dimensió i dels resultats, ja que per poder avaluar els torns de paraula, o la predisposició de l'alumne... s'havien de buscar estratègies diferents al paper i al bolígraf.

Els exercicis de la segona part de la prova, per l'avaluació de la comprensió i l'expressió de missatges i la lectura en veu alta, també eren prou concisos com per obtenir la informació necessària per a la seva avaluació, excepte en algun cas que més endavant esmentaré. Al tenir els exercicis precisos i els resultats a avaluar tan marcats, permetia una valoració més acotada i objectiva en cada un dels ítems.

La temporalització marcada en cada un dels casos va ser la correcte i es va poder seguir tal i com es va establir: en el joc, va donar temps a realitzar més d'una partida per grup, sense arribar a cansar als alumnes (més estona de joc també dificultava l'avaluació, ja que l'observació de cada noi/a s'havia de fer en cada partida) i en la part escrita, donava temps a fer-la sense presses i tota sencera d'una mateixa vegada.

El sistema de registre i d'avaluació d'aquesta, va permetre, en el cas del joc, poder avaluar alumne per alumne a través dels vídeos; en el cas de la part escrita, va permetre efectuar l'avaluació de cada un dels resultats en el mateix moment, a partir de les taules; a més, tenir el registre de cada alumne en format audiovisual, permetia la revisió en qualsevol moment davant d'algun dubte o puntualització.

Pel que fa als punts febles de la prova, si aquesta es volgués tornar a realitzar o s'elaborés una altra de nova, s'haurien de revisar diversos elements en els continguts, en la realització d'aquesta amb els alumnes i en l'avaluació i registre.

Pel que fa als continguts, s'ha de puntualitzar que vaig trobar dificultats en la recerca i tria d'exercicis que fossin adequats per l'edat i característiques dels usuaris, no tant per

la dificultat que aquests representaven, sinó per la meva curta experiència en l'àmbit formal en general, i en l'elaboració de les proves en concret.

Com he esmentat anteriorment, alguns exercicis no representaven al cent per cent dels resultats establerts en les dimensions: el resum del text que havien d'elaborar es va utilitzar per a l'avaluació de *resumeix un missatge oral breu (...)* i *expressa oralment les pròpies idees sobre un tema (...)*, no és exactament el que demana el resultat de l'aprenentatge de la dimensió 2 i 3 respectivament, per això, per fer una prova més acurada, s'haurien de buscar algun exercici diferent més concís per aquests dos resultats.

Cal dir però, que posar una gran quantitat d'exercicis feia la prova massa llarga i feixuga pels alumnes, i per això es va decidir aprofitar un mateix exercici (en aquest cas el resum del text) per avaluar diversos aprenentatges.

Com a temporalització, cal dir que es va allargar massa en el temps, el desitjable hagués estat dedicar més hores en el centre i focalitzar-les únicament en aquesta tasca, i així haver pogut realitzar tot l'anàlisi de resultats en el mateix període de temps.

En l'avaluació i registre, és important tenir present que tots els alumnes que van faltar a classe el dia de la realització del joc no se'ls va poder avaluar en la primera dimensió, ja que no era possible tornar-lo a repetir per un o dos alumnes. En aquest cas, com hem vist en l'apartat anterior d'anàlisi de resultats, no es podien comptabilitzar en l'estudi estadístic quantitatiu.

L'avaluació a partir dels vídeos, en el cas del joc, hi havia vegades que era difícil apreciar si un alumne utilitzava o no mecanismes de comunicació no verbal perquè la càmera estava estàtica durant tot el procés. És interessant que aquesta es pugui moure per l'aula perquè es puguin veure a tots els alumnes per igual.

I per últim esmentar que, el registre de resultats es va elaborar per quantificar-los quantitativament, no es van buscar ítems qualitius ni cap taula pel seu enregistrament, només es van apuntar a mà les observacions i l'actitud de cada alumne respecte cada

resultat, de manera que ara no es pot fer una avaluació qualitativa dels alumnes científica i rigorosa.

Amb la revisió d'aquests elements, la prova resultaria més precisa i es cenyiria molt més a les dimensions i resultats estudiats de la competència lingüística. Tot i així, cal dir que l'elaboració i execució d'aquesta, tal i com es va portar a terme, també va donar resultats verídics i útils en la recerca, que ens han permès arribar a diverses conclusions importants a tenir en compte, exposades anteriorment. També cal tenir en compte que, si fem una ullada a tot el procés, l'avaluació ha seguit les fases establertes al principi de l'apartat: la planificació, on s'ha establert el pròposit i la finalitat; el desenvolupament, amb la recollida i tractament de la informació; la contrastació, amb l'anàlisi dels resultats; i per últim, la present metaavaluació.

La realització de tot aquest estudi em posa de manifest que en tota recerca convergeixen molts elements importants a tenir presents, per tal d'adaptar els estudis a la realitat que l'envolta perquè sigui el més ajustat possible al seu context, i així els resultats siguin verídics i útils.



## 5- CONCLUSIONS

Després de la realització del treball, és important resumir breument aquells aspectes que crec que són importants i interessants, així com aportar algunes reflexions pròpies que poden suscitar debat. És important fer una ullada general a tota la informació que s'ha aportat en aquest, tant en la part teòrica com en la metodològica empírica, i ressaltar aquella més rellevant que ens permeti tenir una visió general del què s'ha parlat en aquestes pàgines.

La temàtica del meu projecte, les competències bàsiques en el sistema educatiu, es presenten com una resposta i/o una alternativa real pel canvi del model educatiu. I és que, el debat sobre què s'ha d'ensenyar i que s'ha d'intentar que aprenguin els alumnes durant l'etapa educativa, és una discussió activa i present, important per dues raons: per un costat, perquè penso que són en els continguts on els reflecteixen les finalitat de l'educació, i que per tant aquests s'han de seleccionar amb un cert criteri; i per un altre perquè quan es decideix què han d'ensenyar els professors i què han d'aprendre els alumnes, estem establint també, quin tipus de persona i de societat estem disposats a conformar a través de l'educació escolar.

Tal i com hem vist en el treball, ser competent vol dir *saber fer*, tenir unes habilitats, estratègies i destreses que inclouen un *saber*, uns coneixements que comporten una determinada manera de *saber ser*, és a dir una actitud adequada. Amb aquestes bases, és impossible poder concebre el model educatiu tradicional, ja que es basa concretament en la simple transmissió de coneixements, sense cap posada en pràctica, tal i com necessita el treball per competències. I penso, que treballar per aquestes no només vol dir incloure un element més en el currículum, sinó que implica fer canvis més transcendents que requereixen molta implicació per part dels professionals, és a dir, que exigeixen moltes hores (tal i com hem observat en l'apartat del IES de Sils), que sovint no tenen.

Si fem una revisió i anàlisi de la informació detallada en el present treball, i tenint en compte el meu objectiu general, *conèixer els canvis que comporta per a un centre d'Educació Secundària Obligatoria l'adopció del model educatiu basat en l'adquisició*

*de competències que impulsa la LOE*, podem enumerar de manera resumida les diferents tasques o modificacions metodològiques que han d'incloure els centres educatius per la introducció del treball per competències:

- Revisar el Projecte Educatiu de Centre, per modificar els aprenentatges, no el què s'ha d'ensenyar sinó en com ensenyar-los, perquè aquests tinguin una aplicació en situacions reals concretes (selecció, concreció i organització dels aprenentatges).
- La contribució de cada àrea en les vuit competències bàsiques, a partir de concretar allò que es farà, la manera com es portarà a terme i la intencionalitat a la que respon.
- Treballar amb una metodologia de projectes, enfrontar de manera regular als alumnes a situacions-problema i incorporar activitats no convencionals (role playing, estudi de casos...) a les classes de les diferents matèries.
- La instauració dels criteris pedagògics (mètodes d'ensenyament i aprenentatge, activitats a casa, el material educatiu...) que afavoreixin a la continuïtat i la coherència de la tasca que realitza cada docent.
- L'organització de la coordinació amb les tasques que realitzen els professionals no docents (equips d'atenció psicopedagògica, mediadors culturals...).

Pel que fa a l'avaluació de competències, els professionals han de:

- Diferenciar entre els coneixements conceptuals (proves escrites amb preguntes senzilles i de resolució de conflictes, relació de conceptes, opinió...), els procedimentals (activitats obertes, com el treball en grup, l'expressió oral...) i els actitudinals (observar l'actuació dels alumnes davant de situacions problema).
- Realitzar activitats obertes on es pugui fer una observació sistemàtica de l'aplicació dels coneixements de l'alumne en aquella situació en concret.
- Avaluar les actituds dels alumnes en situacions problema on l'alumne no es senti avaluat, per tal de que es mostrin el més naturals possibles.
- Definir els indicadors d'avaluació de cada competència, ja que aquesta es va adquirint de manera gradual amb el temps.

Per la instauració de tots aquests canvis és necessari que l'equip de professors treballi conjuntament i prengui les decisions amb consens, per aconseguir un marc d'actuació conjunt i situï la tasca de cada professional dins d'un mateix paraigües metodològic.

Si agafem el cas concret de l'institut de Sils i mirem algunes característiques concretes d'aquest, en comparació amb un model de centre tradicional, podem destacar, per exemple, l'organització del professorat: hem vist que tots treballen en tot, que encara que cada professor té la seva especialitat, tots fan classe de totes les matèries, fan les reunions de claustre conjuntes a pesar de que requereixi fer més hores... tenen una estructuració que concorda amb el currículum que segueixen i que els permet treballar per competències.

Tot això em planteja, bàsicament tres qüestions: per un costat em pregunto si, en centres on el nombre d'alumnes i professors és molt nombrós, seria possible realitzar tots aquests canvis, per aplicar el nou currículum, i en conseqüència una organització com aquesta? Tenen els professors d'avui dia, el temps i la motivació necessària per aplicar un treball per competències, tenint en compte tots els canvis de legislació soferts en relativament poc temps?; i en concret, serà possible que el mateix centre de Sils, sostingui aquest nivell de treball i aquest model de projecte educatiu en el temps, quan el nombre de professors i d'alumnes sigui més elevat i quan els professionals portin anys treballant amb tanta intensitat? Penso que és complicat, tot i que s'hauria de trobar una manera, ja que crec que seria l'ideal de treball en aquests moments.

També s'ha de destacar que, el currículum de Sils és obert i s'intenta adaptar, en la mesura del possible (tenint en compte les finalitats d'aquest), a l'alumne; que per definir-lo per competències han hagut de fer tot un treball de selecció, desplegament i programació de les competències, tal i com hem vist en l'apartat corresponent del centre, i que l'organització d'aquest i la seva metodologia tenen sentit i es recolzen per la ideologia del centre i dels seus professionals. Un professor que no comparteixi aquesta ideologia, o que estigui acostumat a treballar sota unes altres premisses li costaria encaixar en aquest centre, i de fet l'equip directiu és conscient de la dificultat de trobar professors nous cada any, d'acord amb els seus ideals.

Com ja he comentat, establir aquest treball en els centres, tal i com marca el Decret i tenint en compte el què cal per treballar les competències, penso que és una tasca feixuga i llarga en el temps, que no es podrà instaurar de manera homogènia en tots els centres.

Per aquesta raó, crec una bona mesura seria que, des del Departament d'Ensenyament es definissin unes directrius senzilles i clares que facilitessin la posada en pràctica del treball de competències als professionals en els centres educatius i ajudessin la posada en marxa de la seva realització. Així, es garantiria que molts més centres ho portessin a terme a curt termini, perquè en el fons tampoc ha de resultar una tasca impossible d'assolir si es posen els mitjans adequats.

Per tant, la incorporació de les competències bàsiques al currículum dels centres educatius proposa un punt d'inflexió i un repte en la tasca educativa. La resposta que es doni a aquests reptes pot significar el desenvolupament de processos d'ensenyament i aprenentatge més eficaços, l'adquisició de continguts més funcionals i una avaluació pedagògica i formativa. Però, hi ha alguna competència que faciliti més aquest desenvolupament, és a dir, que esdevingui més important que les altres? Molts autors i professionals de l'àmbit parlen de la competència lingüística com la primordial per a l'adquisició dels altres aprenentatges, i de fet una persona aprèn a través de la lectura, l'escriptura, la parla... a través de la lingüística en general.

A partir d'aquí podem fer afirmacions com, desenvolupar i posar l'accent en l'adquisició d'aquesta competència permet potenciar en l'alumne una actitud i unes habilitats perquè, una vegada finalitzada l'escolarització, li permeti continuar aplicant, reflexionant i aprenent coneixements per un aprenentatge al llarg de la vida.

Ser competent en llengua vol dir saber comunicar-se, representar-se, socialitzar-se i poder aprendre, per tant, el treball de la llengua a les escoles ha d'esdevenir primordial per la formació integral de l'alumne. El seu treball no ha de fer-se de manera individual i separada de la resta de matèries, sinó que s'ha de potenciar des de totes. Com molt bé s'expressa en el projecte educatiu del IES mirador del Genil de Iznájar (Córdoba), *la pràctica de la escriptura se aprende en clase de lengua y se consolida en el resto de materias.*

D'aquesta manera tots els professors esdevenen els protagonistes en l'ensenyament de la llengua, per això és necessari que tots ells tinguin present aquesta realitat i treballin sota un mateix consens: l'adquisició de la competència lingüística per part dels alumnes.

Tal i com s'ha repetit diverses vegades, les competències s'obtenen i es desenvolupen si es practiquen, per tant el treball de la llengua requereix una planificació i intervenció des del currículum oficial que estableixi les bases de la pràctica d'aquesta, és a dir, que treballi pel seu ús.

Si la competència lingüística esdevé l'eix de l'aprenentatge, l'expressió oral es converteix en una base important d'aquesta, com a dimensió que la forma. Que una persona sàpiga parlar no vol dir que sàpiga comunicar, que es sàpiga expressar o que sàpiga manifestar-se oralment amb propietat en la diversitat de contextos. Per això, cal aturar-se per un moment i valorar quina mesura es té en compte l'expressió oral a les escoles, com es treballa el seu ensenyament, si es té en compte en l'avaluació... i apreciar la necessitat de dissenyar instruments de mesura que aportin informació sobre el nivell d'aquesta per revertir-lo pedagògicament.

Penso que, una actitud d'avaluació i crítica de la tasca educativa, és un afany de millora que cerca la qualitat del servei, en quant que corregeix i enriqueix l'activitat docent i comporta una adaptació constant a l'evolució i als canvis de la societat.

Però penso que parlar de qualitat és molt agosarat sense preguntar-se, què s'entén per qualitat d'un centre educatiu? Crec que no hi ha una resposta tancada i única, sinó diferents maneres de veure-la i d'entendre-la, i per mi la qualitat d'un centre educatiu s'aconsegueix quan aquest porta a terme un currículum que s'adequa i dona resposta al moment actual, que és escaient per tots els seus alumnes, tenint en compte l'heterogeneïtat que presenten i comptant amb tota la comunitat educativa, i que treballa amb una metodologia que propicia el desenvolupament integral d'aquest.

Per això en la meva opinió, el centre educatiu de Sils és un centre de qualitat, no en tant que la seva tasca educativa sigui "perfecte" (tot i que penso que porten a terme una

metodologia que permet un treball per competències, amb una ideologia on l'alumne és el protagonista en tot procés educatiu) sinó en quant a la seva revisió en busca de la millora constant. I això ja el fa ser un centre de més qualitat que molts altres.

Segons J.L. García Garrido, per ell la qualitat del sistema depèn sobretot, i tornant a la importància de la competència lingüística, *de que tales competencias hayan sido desarrolladas durante la escolarización obligatoria. Una escuela que apueste en primer término por conseguir altas cotas de eficacia en materia de competencias comunicativas está decididamente apostando por la calidad, incluso si descuidara el logro de otras competencias en sus alumnos.*

A tall de resum, i per tal de concloure el meu projecte, haig de dir que les meves pràctiques m'han donat una altra visió i un aprenentatge en matèria de competències bàsiques. He pogut comprovar, veure i viure en primera persona que l'aplicació de metodologies alternatives a la tradicional són efectives i factibles, sempre amb un aptitud de motivació, de ganes i d'afany de millora.

Penso que apostar per canviar la metodologia d'un centre és un pas més en l'evidència de que l'escola començava a estar en detriment i en desigualtat amb la societat, encara que sigui el motor de la creació de la societat en la què vivim. Considero, que el moment que ens ha tocat viure ens obliga a ser crítics amb el nostre entorn, però amb una base formativa que ens permeti fer una crítica amb coherència i amb fonaments; a fer ús de la paraula, i no de la violència ni de la manipulació, com a mitjà i motor de canvi; a formar-nos com a persones amb una identitat pròpia que ens permeti saber seleccionar, decidir, buscar sense deixar que ho facin per nosaltres... resumidament, a ser millors persones. I crec, que és l'educació en l'escola la que ens ofereix o ens hauria d'oferir tots aquests coneixements i capacitats per tal de crear un món més just, un món on tots hi puguem conviure.

Apostar pel treball per competències dóna un sentit als coneixements que ens ensenyen, ja que ens obliga a transferir-los en activitats pràctiques de la realitat, o dit d'una altra manera, ens permet a cada un, a aprendre a seleccionar els nostres propis coneixements per actuar.

En les pràctiques en el Institut de Sils he pogut conèixer i comprovar que hi ha molts professionals vàlids amb molta empenta que treballen per una escola *millor*, per tenir *millors* alumnes que siguin *millors* persones.

Perquè com diu Perrenoud... *el saber da el poder si se sabe servirse de él*. Cita extreta de l'article de J. R. Jiménez Benitez (2010) Evaluación de la competencia comunicativa. Intervención de la inspección. I Congreso de Inspección de Andalucía: competencias básicas y modelos de intervención en el aula.

## **6- EL PAPER DEL PEDAGOG I ANÀLISI CRÍTICA DELS CONTINGUTS TRANSMESOS DURANT LA LLICENCIATURA**

En aquest apartat definiré les funcions d'un pedagog dins de l'àmbit formal de l'educació, i també en concret el paper que ocupa aquest en el IES de Sils, i per últim faré una visió crítica i d'opinió sobre la llicenciatura de pedagogia.

En primer lloc, cal dir que l'educació formal sí que és un àmbit d'actuació del pedagog, però alhora hi ha diferents maneres en les que aquest intervé dintre d'un Institut. Es poden donar intervencions directes amb l'alumne, funcions de caire més institucionals, funcions de coordinació amb el claustre de professors...i això pot portar algunes confusions a l'hora d'establir quines són exactament les seves tasques.

La feina del pedagog generalment s'identifica en el camp de l'educació institucional però també hi ha altres àmbits de caire diferent on aquest hi té cabuda, com pot ser els mitjans de comunicació, justícia, mediació, salut... aquest gran ventall de possibilitats laborals en les que es pot trobar un pedagog generalitza massa el perfil i les tasques que aquest ha de realitzar. Segons la Universitat de Girona, el pedagog és un especialista en els processos educatius i de la formació, un especialista capaç de dissenyar, planificar, diagnosticar, assessorar, dirigir, coordinar, gestionar, desenvolupar i avaluar projectes i intervencions en l'àmbit de l'educació.

Aquesta definició ens acostava una mica més a la idea del què és exactament la figura d'un pedagog, tot i així sabent que no només actua en l'àmbit educatiu o formal, sinó que té un gran ventall de d'àmbits laborals on actuar, fa que encara divaguem més en el quefer del pedagog. A partir de les competències que aquest ha d'adquirir es pot començar a aclarir la seva tasca en concret:

- Diagnosticar la realitat social i cultural i fer propostes d'intervenció per donar resposta a les necessitats detectades.
- Dissenyar, aplicar i avaluar programes de formació amb metodologies adaptades a las diferents situacions econòmiques, socials, culturals i personals.



- Dissenyar, aplicar i avaluar propostes d'organització i gestió de centres, institucions i serveis educatius.
- Dissenyar, aplicar i avaluar tècniques i estratègies de mediació, assessorament i dinamització en l'àmbit comunitari, així com al si d'organitzacions, institucions i serveis.
- Dissenyar plans de formació permanent i de formació de formadors adequats a les noves situacions i necessitats educatives.

Per interès del tema que estem abordant, comento les funcions generals que considero que un pedagog hauria d'abordar en un institut o escola:

- Coordinar y promoure l'elaboració del PEC y PCC.
- Diagnosticar les necessitats de formació a nivell d'escola.
- Dissenyar i desenvolupar els plans de formació individual, de grup y de centre.
- Promoure l'autoevaluación del centre.
- Facilitar l'evaluació formativa dels professors.
- Gestionar la formació: temps, espais, recursos...
- Proporcionar recursos tecnològics y didàctics.
- Propiciar la reflexió.
- Promocionar la innovació.
- Establir relacions amb altres centres.
- Coordinació amb altres professionals externs com educadors socials, EAP, Serveis Socials.
- Establir relacions amb Consell d'Alumnes i amb les famílies.
- Propiciar la investigació sobre la pràctica

El pedagog dins de l'Institut de Sils no té les mateixes funcions que hem descrit anteriorment, bàsicament perquè les tasques estan dividides entre els tutors i ell. També s'ha de diferenciar entre el coordinador pedagògic, com el coordinador del claustre de professors, i el pedagog, que en aquest cas també exerceix les funcions d'un professor més.

Concretament, en el IES de Sils l'orientació personal i acadèmica dels alumnes recau en el tutor del grup i no en el pedagog, perquè ells consideren els alumnes com un tot. El perfil del professional en aquest cas és el d'un professor versàtil i multifuncional, per això no hi ha departaments sinó que tot ho fan entre tots, pensat i organitzat de manera que el tutor tingui un ampli ventall d'orientacions i d'intervencions.

El pedagog, en aquest cas és un tutor més que fa el seguiment dels seus alumnes en concret. Les seves funcions concretes com a tal, a part d'oferir el seguiment del seu grup, són:

- l'elaboració de pla d'acció tutorial dels alumnes
- la coordinació amb els professionals externs per fer el seguiment dels alumnes amb necessitats especials o problemes conductuals (EAP, Serveis Socials, Educador Socials...)
- el seguiment d'aquests alumnes, a part de l'orientació que li fa el seu propi tutor
- el contacte i el treball amb les famílies d'aquests alumnes
- l'orientació i ajuda dels professors amb el seguiment dels seus grups

Una vegada definides i aclarides les funcions del pedagog en general i en concret a Sils, em dispenso a fer l'anàlisi crítica dels continguts transmesos en la Llicenciatura de Pedagogia, d'acord amb les competències i les funcions que ha de realitzar el pedagog. Per això, primer de tot faig una lectura dels objectius formatius que marca aquesta:

- Formar professionals capaços de dissenyar, planificar, diagnosticar, assessorar, dirigir, coordinar, gestionar, desenvolupar i avaluar projectes i intervencions en l'àmbit de l'educació i la formació adreçats a persones al llarg de la seva vida.
- Fer del pedagog i de la pedagoga un especialista en els processos educatius i de la formació, amb capacitat per a l'exercici professional en els diferents àmbits propis de la pedagogia i per a continuar la seva formació, si li interessa, a través de l'oferta de màsters i postgraus de l'àmbit educatiu, social i cultural.

Són dos objectius molt amplis i generals, que aporten molta informació sobre els coneixements que ha d'aprendre, i en aquest cas ha de saber utilitzar, l'alumne de pedagogia una vegada finalitzada la llicenciatura. Jo, com a tal, haig de dir que no sento

tenir aquests coneixements adquirits, ni tenir la capacitat de portar a terme les funcions que aquí es descriuen.

Penso que els estudis m'han donat visió crítica sobre el tema, m'han fet veure altres punts de vista, he pogut augmentar el meu ventall d'accés a la informació referent en educació, he conegut i tinc les habilitats per buscar bons autors en la matèria...

Però en canvi, (no se si es per haver fet la llicenciatura en tant de temps per la meua situació personal/laboral) no em sento prou professional com per poder començar a treballar de pedagoga. Sento que em falten coneixements, o si els tinc, no se com aplicar-los en un context laboral en concret.

Per fer un anàlisi més concret dels continguts de la llicenciatura, vull comentar que hi havia algunes assignatures molt potents en quant a feina a realitzar, aprenentatges, crítica, reflexió... que estaven ben ubicades i que definien el rol del pedagog en l'àmbit laboral clarament, però n'hi havia d'altres, que els continguts donats en l'assignatura no estaven del tot ben ubicats respecte els objectius d'aquesta.

Un dels aspectes a destacar de la carrera, no és pròpiament de continguts sinó de currículum ocult, i per a mi, també del currículum propi de pedagogia: la bona relació entre el personal docent i els alumnes. És un treball diari, pensat i dissenyat, però també d'actitud i de competències que fan que la llicenciatura de pedagogia vagi adquirint un sentit en ella mateixa. Pràctiques com el CAEP, sortides en les que existeix un espai de convivència, sopars, espais de debat,... fan que la llicenciatura tingui un caràcter de comunitat en la què et pots identificar com a un més. Existeix un diàleg, entre estudiants i professors i a l'inrevés, molt amigable, però que mai traspasa el rol de cada figura. A mesura que va passant el temps, les assignatures, les pràctiques, activitats integrades, te n'adones de com el treball realitzat, en alguns casos, va molt més enllà de la transmissió de continguts, i vas identificant, mètodes i estratègies, actituds i competències que fan de la pràctica diària un nou escenari d'aprenentatge molt útil a nivell personal i professional.

Per acabar, vull dir que sé que tot aprenentatge necessita un rodatge i una pràctica, i també sóc conscient de que no treballaria de la mateixa manera amb els coneixements de la carrera que sense aquests, tot i no sentir-me prou preparada.

Una vegada, un company de pedagogia amb la mateixa sensació i preocupació que jo va tenir una conversa amb una professora de la llicenciatura. Aquesta, amb tranquil·litat i serenitat li va fer la comparació dels estudis amb un conductor de cotxe que acaba de treure's el carnet. Tot i que, en aquest alumne li han donat els coneixements i les habilitats necessàries per aprovar la teoria i la pràctica, una vegada sol a la carretera es sent com si no sabés conduir, però després és quan amb l'experiència s'acaba de desenvolupant com a conductor. Així que, m'agafo aquest consell esperançador per creure que amb el temps, el treball i l'experiència acabaré de consolidar els coneixements i les habilitats apreses durant la carrera per sentir-me professionalment pedagoga.

**7- BIBLIOGRAFIA****LLIBRES**

- Eurydice, la red europea de información de educación (2002). *Dirección General de Educación y Cultura. Las competencias clave: un concepto de expansión dentro de la educación general obligatoria*. Madrid.
- Generalitat de Catalunya (2000). *Identificació de les Competències Bàsiques en l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- Marco Stiefel, Berta (2008). *Competencias básicas: hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.
- Pedró, F. (EDITOR) (2008): *El professorat a Catalunya*. Fundació Bofill. Barcelona: Editorial Mediterrània.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Ed. Graó. Biblioteca de Aula.
- Ruiz, J. M. (1996): *Cómo hacer una evaluación de centros educativos: Evaluación formativa criterial*. Madrid: Narcea.
- Ruiz, J. M. (1996): *Cómo hacer una evaluación de centros educativos: Evaluación sumativa-final*. Madrid: Narcea
- Zabala, A., Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Editorial Graó.

## ARTICLES DE LLIBRE

- Gimeno Sacristán i Pérez Gómez, A.I. (2002). La evaluación en la enseñanza. Dins *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Mateo, J. (2000). La evaluación de centros. Dins *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

## LLEIS I DECRET

- *LLEI ORGÀNICA 5/2002, de 19 de juny, de les qualificacions i de la formació professional.* («BOE» 147, de 20-6-2002.) Recuperat el 2 de novembre del 2010 des de [http://www.boe.es/boe\\_catalan/dias/2002/07/16/pdfs/A01870-01875.pdf](http://www.boe.es/boe_catalan/dias/2002/07/16/pdfs/A01870-01875.pdf)
- Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (*LOE*) recuperada el 3 de novembre del 2011 des de <http://www.gencat.cat/educacio/butlleti/professors/noticies/loe.htm>
- *Real Decreto 797/1995, de 19 de mayo, por el que se establece directrices sobre los certificados de profesionalidad y los correspondientes contenidos mínimos de Formación Profesional Ocupacional.* Recuperat el 3 de novembre de 2011 des de [http://noticias.juridicas.com/base\\_datos/Derogadas/r1-rd797-1995.html](http://noticias.juridicas.com/base_datos/Derogadas/r1-rd797-1995.html)
- *DECRET 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria.* Recuperat el 5 de novembre del 2011 des de <http://www.gencat.cat/diari/4915/07176092.htm>

## ARTICLES

- Arnau, L. (2009) La complejidad de la evaluación de competencias. *Aula de innovación educativa*, 180, 33-36.

- Coll, C. (2004). Redefinir lo básico en la educación básica. *Cuadernos de pedagogía*, 339, 80-84.
- Garagorri, X. (2007). Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión. *Aula de innovación educativa: las competencias en la educación escolar*, 161, 47-55.
- Monereo, C., Castelló, M., Duran, D., Gómez, I. (2009) Las bases psicoeducativas del proyecto PISA como guía para el cambio en las concepciones y prácticas del profesorado de secundaria. *Infancia i aprendizaje* 32.3, 421-447
- Ramos, J. M. (2010) La evaluación de la competencia lingüística y audiovisual. *Aula de innovación educativa: competència en comunicació lingüística*, 188, 17-21.
- Zabala, A. (2009) Desarrollo de las competencias básicas. El ámbito común o de tutoría. *Aula de innovación educativa: programar y evaluar competencias*, 180, 20-25.

## REVISTES

- Aula de innovación educativa (2010). Núm. 192, Barcelona: Ed. Graó.

## PÀGINES WEB

- Benitez, J. R. *Evaluación de la competencia comunicativa. Intervención de la inspección. I Congreso de inspección de Andalucía: Competencias Básicas y modelos de intervención en el aula* (2010). Recuperat el 7 de juny del 2011 des de <http://redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS>

[/I%20CONGRESO%20INSPECCION%20ANDALUCIA/downloads/jimenezbenitez.pdf](#)

- *Del currículum a les programacions: una oportunitat per a la reflexió pedagògica a l'educació bàsica* (2009). Recuperat el 5 de novembre del 2010 des de [http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/file.php?file=docs/programacio/presentacio\\_programacio\\_ed\\_basica.pdf](http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/file.php?file=docs/programacio/presentacio_programacio_ed_basica.pdf)
- Delors, J. *La educación encierra un tesoro*, recuperat el 2 de juny del 2011 des de [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)
- García Martín, J. *La evaluación*. Recuperat l'1 d'abril del 2011 des de <http://jgarcia.wordpress.com/2006/11/11/la-evaluacion/>
- Garcia Sierra, A. E. *El proceso evaluador en la educación primaria*. Recuperat el 25 de maig del 2011 des de [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_14/ALICIA%20ELENA\\_GARCIA\\_1.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/ALICIA%20ELENA_GARCIA_1.pdf)
- *Hacia una ciudadanía global. Propuesta de Competencias Básicas: Informe de Intermón Oxfam, Septiembre del 2005*. Recuperat el 12 d'octubre del 2010 des de <http://www.educacionenvalores.org/spip.php?article413>
- *Institut de Sils*. Recuperat el 7 de juny del 2011 des de <http://www.institutdesils.cat/>
- *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. Recuperat el dia 20 d'octubre del 2010 des de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.html>
- López, J. *Las competencias básicas del currículo en la LOE*. Recuperat l'1 d'abril del 2011 des de



<http://www.cprceuta.es/CPPSXXI/Modulo%204/Archivos/Primaria/ENLACES%20Y%20DOCUMENTOS%20DIGITALES/LEER/Juan-Lopez.pdf>

- Monereo, C. *El aprendizaje basado en competencias* (vídeo). Recuperat el 19 d'octubre del 2010 des de [http://www.dailymotion.com/video/xaxn2g\\_monereo-aprendizaje-competencias\\_school](http://www.dailymotion.com/video/xaxn2g_monereo-aprendizaje-competencias_school)
- Noguera, J. *Las competencias básicas*. Recuperat el 20 de febrer del 2011 des de <http://cprazuaga.juntaextremadura.net/competencias/concepto/Explicativos/LA%20COMPETENCIAS%20BASICAS%20NOGUERA.pdf>
- *Prova d'avaluació de sisè curs d'educació primària del 2011*. Recuperat el 23 de març del 2011 des de <http://www20.gencat.cat/portal/site/ensenyament/menuitem.d9cf94acff010a2b74f751da b0c0e1a0/?vgnextoid=f61284972740e210VgnVCM2000009b0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=f61284972740e210VgnVCM2000009b0c1e0aRCRD>
- Sarramona, J. (2004) *Las competencias Básicas en la educación Obligatoria*, Barcelona: ed. CEAC. Recuperat el 12 d'octubre del 2010 des de <http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=su6kSIXfe74C&oi=fnd&pg=PA1&dq=j.+sarramona+competencias&ots=Br4GhkY5uB&sig=NWo8ShEoY1TvMI QzBoqa9G93Cso#v=onepage&q=j.%20sarramona%20competencias&f=false>
- Tedesco, J.C. *Los pilares de la educación*, recuperat el 2 de juny del 2011 des de <http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>
- Teixidó, J., Felip, N. *Les CB a l'escola: de la conceptualització a la posada en pràctica. Un camí per explorar*. Recuperat el 15 de gener del 2011 des de <http://www.joanteixido.org>

- Teixidó, J., Felip, N.(2009) *Les CB a l'escola: què són? Per què hi són? Quines són? I quins reptes deparen?* Recuperat el 16 de gener del 2011 des de <http://www.joanteixido.org>
- *Textos aprobados por el Parlamento Europeo. Martes 26 de septiembre de 2006- Estrasburgo. Aprendizaje permanente: Competencias clave.* Recuperat el 20 de novembre del 2010 des de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>
- *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final.* Recuperat el 19 d'octubre del 2010 des de [www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc\\_fase1/tuning%20educational.pdf](http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/tuning%20educational.pdf)

## **DIMENSIONS DE LA PROVA I ELS RESULTATS QUE S'ESPEREN OBTENIR DELS ALUMNES**

### **1- PARTICIPACIÓ EN INTERACCIONS ORALS**

- respecta els torns de paraula dels companys
- pren iniciativa en la interacció
- demostra interès per mantenir la interacció
- utilitza la comunicació no verbal per fer-se entendre millor.

### **2- COMPRENSIÓ DE MISSATGES ORALS**

- resumeix un missatge oral breu
- realitza ordres orals que comporten una ordenació de les tasques a realitzar.

### **3- EXPRESSIÓ DE MISSATGES ORALS (RELATS, EXPLICACIONS I ARGUMENTACIONS) DE CARACTERÍSTIQUES DIVERSES.**

- expressa oralment les seves idees amb una argumentació rica i detallada
- estructura les diferents parts del discurs amb coherència
- utilitza els connectors, temps verbals i pauses correctes.
- utilitza un vocabulari divers i adequat al tema.

### **4- LECTURA EN VEU ALTA DE TEXTOS ESCRITS DE TIPOLOGIA DIVERSA**

- practica una bona entonació
- utilitza les pauses i l'expressivitat per facilitar la comprensió
- ajusta el volum segons el context
- ajusta el ritme de la lectura

PART 1: Joc "el Llop" - Avaluació de la dimensió 1 de manera col·lectiva

PART 2: Lectura d'un text; expressió oral sobre el text i realització d'ordres orals -  
Avaluació de la dimensió 2, 3 i 4 de manera individual

## INSTRUCCIONS PER A LA REALITZACIÓ DE LA PROVA

### PART 1. COL·LECTIVA

#### DIMENSIÓ:

#### 1) PARTICIPACIÓ EN INTERACCIONS ORALS

- Per avaluar aquesta dimensió es farà el Joc anomenat “*EL Llop*” o “*El poble*” amb tot el grup classe.
- Perquè el grup agafi confiança amb la persona que realitzarà la prova, si es veu necessari, es farà un petit joc “de coneixença” per trencar la possible rigidesa que pugui haver.
- El joc es farà en la mateixa aula, si l’espai ho permet.
- El temps estipulat per tota la prova serà 1 hora i 30 minuts, aproximadament.
- Es canviarà la disposició de les cadires, posant-les totes en rotllana.
- S’explicarà en veu alta les regles del joc. (Si es fa el joc de coneixença, primer es farà aquest.)
- Es repartiran els personatges i rols que han de fer cada un/a, en el joc i es procedirà a jugar.
  
- Es farà el joc diverses vegades, perquè tothom entengui bé com es juga i poder fer així, una bona avaluació. Si es torna a jugar, els rols dels personatges que hauran de representar els alumnes, es canviaran.
  
- La persona que dirigeix el joc, durant el transcurs d’aquest estarà pendent, únicament, del joc i dels participants. Per això, el joc es gravarà en vídeo per després poder avaluar als alumnes, un per un.
  
- Una vegada feta la primera partida, es donarà un torn de paraules perquè tots els alumnes puguin opinar sobre el joc. El torn serà espontani, segons vagin demanant els alumnes. Si algun alumne no demana el torn se li preguntarà directament.

**PART 2. INDIVIDUAL**

## DIMENSIONS:

## 2) COMPRENSIÓ DE MISSATGES ORALS

## 3) EXPRESSIÓ DE MISSATGES ORALS (RELATS, EXPLICACIONS I ARGUMENTACIONS) DE CARACTERÍSTIQUES DIVERSES.

## 4) LECTURA EN VEU ALTA DE TEXTOS ESCRITS DE TIPOLOGIA DIVERSA

- Aquestes tres dimensions es faran al mateix temps, de manera individual amb cada alumne.
- Hi haurà un temps estipulat, aproximadament de 12 minuts per alumne.
- Se li explicarà a l'alumne què haurà de fer i es registrarà en vídeo.

Primer es farà la lectura en veu alta amb el fragment de *Un Poblal Indi*, dimensió 4:

- se li donarà el text a l'alumne perquè el llegeixi en veu baixa i seguidament el llegirà en veu alta.
- L'avaluació es farà en el mateix moment que l'alumne fa la lectura.

Seguidament es farà l'avaluació de l'expressió oral, dimensió 3:

- es demanarà que faci un resum del text.
- es faran diverses preguntes sobre el tema de la lectura per fomentar la seva expressió oral.
- Les preguntes sobre el text es poden augmentar o disminuir (no fer-les totes) segons la dificultat que mostri l'alumne, l'objectiu d'aquestes és veure què han entès i la seva expressió oral.
- l'avaluació es farà en el mateix moment.

Per últim, s'avaluarà la comprensió de missatges orals, dimensió 2:

- es descriuran diferents ordres que l'alumne haurà de fer, una per una.
- es repetiran fins a un màxim de tres vegades, si a partir d'aquesta no la fa bé no es comptarà com a bona.
- l'avaluació es farà en el mateix moment.

S'ha de tenir present que des de que l'alumne entra al despatx se li donaran una sèrie d'ordres per a realitzar les dues parts anteriors de la prova, amb les quals ja es podrà veure si comprèn les ordres a realitzar o no.

## **PROVA DIAGNOSTICA DE LLENGUA ORAL**

### **-INSTITUT DE SILS-**

#### **PART 1**

Es realitzarà el joc amb cada grup classe (tenint en compte les instruccions descrites i les regles del joc); i amb el vídeo, es farà l'avaluació de cada un dels alumnes, seguint la pauta que hi ha més endavant.

#### **PART 2**

Llegeix el text amb atenció, primer en veu baixa i seguidament llegeix-lo en veu alta.

Tingues present l'entonació, la puntuació i el ritme en la lectura.

#### *Un poblat indi*

No hi ha res que et pugui preparar per a la primera visió d'un poble indi. Sobrevolem la perfecta simetria de les enormes cases amb sostres de palla col·locades en un cercle perfecte i envoltades pel caos de la jungla. Algú ens està fent senyals amb un mirall. Sembla un senyal d'un altre món però, quan ens anem acostant al centre del cercle, podem distingir les marques d'un camp de futbol amb les seves porteries. Era la primera indicació que aquest viatge ens tiraria per terra unes quantes idees fantàstiques que teníem sobre els indis, i ens en confirmaria d'altres.

De les cases surten figures minúscules que miren la nostra davallada cap al camp d'aterratge. És un altre aterratge violent i, en obrir-se la portella, sentim la fuetada de calor de la jungla. Quan els motors de l'aparell es deturen, el silenci del vespre és meravellós i corprenedor. La jungla és més silenciosa que una tomba.

El comitè de benvinguda apareix sobtadament a l'altra punta del camp. N'hi ha que van amb bicicleta, d'altres porten roba d'esport i d'altres van despullats, llevat d'un tros de roba que duen lligat a la cintura.

- Per què se'ns acosten corrent, J.P.?

- Saben que els portem regals. Vigileu les vostres coses. Els nens han adquirit mals costums.

Quan els tenim més a prop, ens adonem de la pintura tribal que porten a la cara, incongruent amb les samarretes de colors dels equips diferents.

- Juguen una lliga els uns contra els altres.

*Amazònia, la lluita per la vida.*  
**Sting. Ed. Columna. Barcelona 1989**

#### PREGUNTES:

- Fes, oralment, un resum del text
- Què opines? Estàs d'acord amb el text? Per què?
- Què creus que ens explica el text? Quin significat creus que té?

#### ORDRES QUÈ HA DE SEGUIR:

Ara et donaré una sèrie d'ordres que especificaran unes tasques concretes que has de fer al temps que te les vagi dient.

No facis preguntes, només has de fer el que tu entenguis que jo et dic.

- 1- agafa el bolígraf lila
- 2- agafa un full blanc
- 3- escriu el teu nom complert, nom i cognoms, en el centre del full blanc que tens davant
- 4- ara llegeix-lo en veu alta
- 5- fes-li un cercle al voltant del nom i després un quadrat, de manera que el cercle i el nom quedin dins d'aquest.
- 6- Ara dibuixa un triangle de tres puntes una mica més avall del full, però que la punta de dalt d'aquest toqui amb el quadrat
- 7- I a continuació escriu la data, el dia el mes i l'any, en la base del triangle però per fora d'aquest.
- 8- Per últim, si el teu nom comença en vocal/consonant, no escriguis una consonant, escriu una vocal a dalt del full.



**TAULES DE REGISTRE DELS RESULTATS****AVALUACIÓ COL-LECTIVA****JOC EL LLOP**

Nom alumne.....

Grup/classe.....

|  |           |
|--|-----------|
| respecta els torns de paraula dels companys                  | 1 2 3 4 5 |
| pren la iniciativa en la interacció                          | 1 2 3 4 5 |
| demostra interès per mantenir la interacció                  | 1 2 3 4 5 |
| utilitza la comunicació no verbal per fer-se entendre millor | 1 2 3 4 5 |

1- gens 2- esporàdicament 3- poc 4- sovint 5- sempre o molt

**AVALUACIÓ INDIVIDUAL**

Nom alumne.....

Grup/classe.....

**LECTURA*****Puntuació màxima 20 punts***

|  |           |
|--|-----------|
| Pauses i expressivitat d'acord amb els signes de puntuació | 1 2 3 4 5 |
| Ritme de la lectura  | 1 2 3 4 5 |
| Volum de la veu  | 1 2 3 4 5 |
| Entonació  | 1 2 3 4 5 |

***Observacions:***

**EXPRESSIÓ ORAL****Puntuació màxima 20 punts**

|   |           |
|---|-----------|
| Expressió de les pròpies idees amb una narració rica      | 1 2 3 4 5 |
| Vocabulari divers i adequat al tema                       | 1 2 3 4 5 |
| Coherència en les parts del discurs                       | 1 2 3 4 5 |
| Utilitza connectors, temps verbals i les pauses correctes | 1 2 3 4 5 |

**Observacions:****COMPRENSIÓ DE MISSATGES****Puntuació màxima 16 punts**

|   |               |
|---|---------------|
| Resumeix un missatge oral breu  | 1 2 3 4 5     |
| Realitza les ordres orals   | 1 2 3 4 5     |
| Entén ràpidament les ordres   | 1 2 3 4 5     |
| Número d'ordres que ha fet correctament<br><i>Ha de realitzar un mínim de 5 ordres correctes per comptar 1 punt</i> | 1 2 3 4 5 6 7 |

**Observacions:**



Aquest treball planteja quins són els canvis que han d'establir els diferents centres d'educació amb la instauració de les competències bàsiques en l'àmbit educatiu, tal i com proposa la LOE. Primer, fa un recorregut en el marc teòric d'aquestes, per situar al lector en la seva definició, en la normativa, en la programació i en l'avaluació. Seguidament, es detalla el funcionament del Institut de Sils com a centre innovador que porta a terme les competències com a eix d'ensenyament i d'aprenentatge, així com el seu PEC i currículum. I per últim, s'explica el cas pràctic de l'elaboració, execució i avaluació d'una prova d'expressió oral pels alumnes de 1r d'ESO, com a subcompetència de la competència lingüística.

Amb la lectura de tot el treball s'obté una visió general de l'organització i les tasques que calen per tal d'incloure les competències bàsiques en els centres educatius, concretant-les en un context específic, l'IES de Sils, i per últim, detallant-les en la prova de l'expressió oral.

### **DESCRIPTORS:**

Currículum, Competències Bàsiques, Educació formal, IES de Sils,  
Avaluació.