



Publicació
de Rosa Sensat

Març 1994

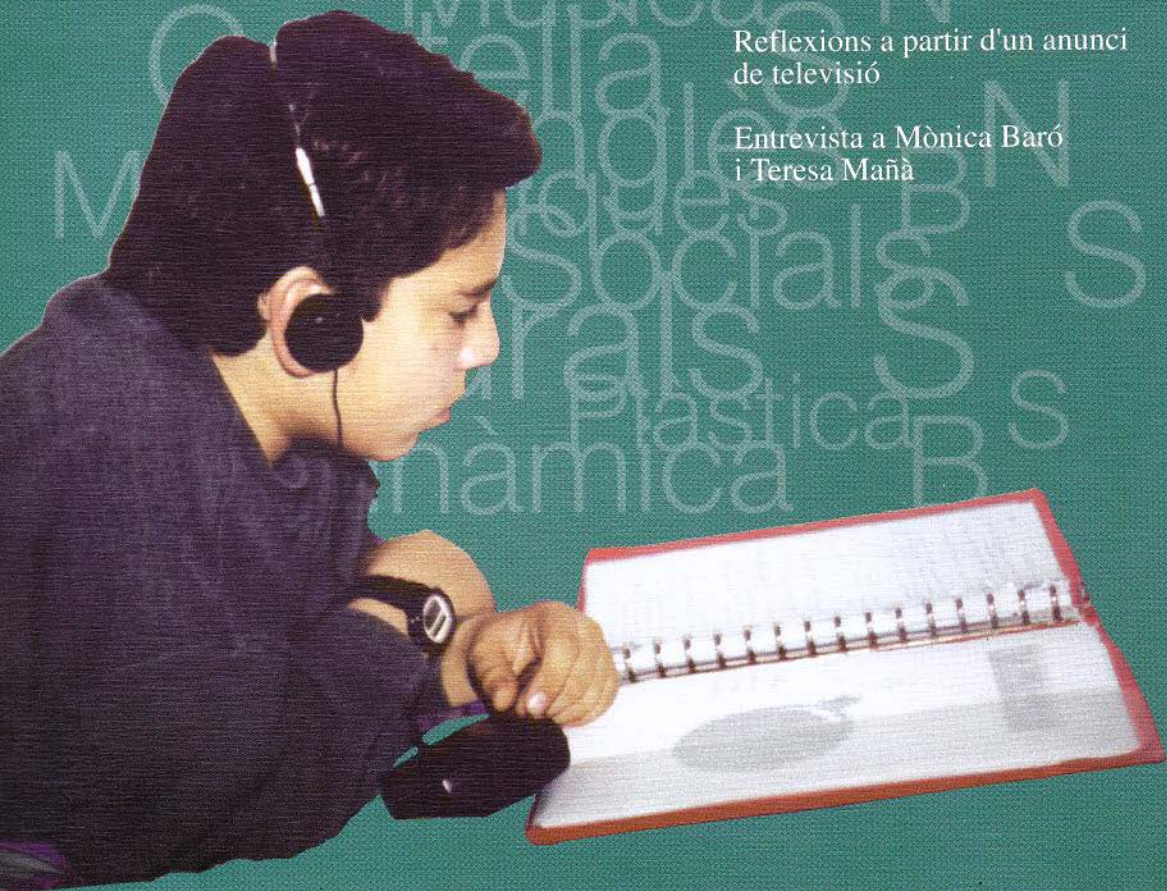
PERSPECTIVA

ESCOLAR 183

Cap a una nova avaluació

Reflexions a partir d'un anunci
de televisió

Entrevista a Mònica Baró
i Teresa Mañà



Març 1994

P E R S P E C T I V A E S C O L A R 1 8 3

Edició i Administració:

Associació de Mestres Rosa Sensat.
Còrsega, 271 • Tel. 237 07 01
Fax: 415 36 80 • 08008 Barcelona

Consell de Redacció:

Anna Agenjo, Rosa Carrió,
Mercè Comas, Biel Dalmau,
Josep Fernández, Mercè Fluvia,
Montserrat Galícia, Marta Mata,
Carme Ortoll

Director:

Jordi Tomàs

Secretària de Redacció:

Carme Suaz

Disseny gràfic i coberta:

Vilaseca/Altarriba

Composició i muntatge:

Núria Hortal

Dibuixos:

Werner Thöni

Fotòlits:

Rovira

Impressió:

Romanyà-Valls

Subscripcions i distribució llibreries:

Associació de Mestres Rosa Sensat

Dipòsit legal:

B. 2090-1975-ISSN: 0210-2331

Subscripció anual:

5.500 ptes.- P.V.P. 650 ptes.

Editorial:

L'avançament de la Reforma a la Secundària
Obligatòria 1

Monogràfic:

Cap a una nova avaluació

- Ensenyar/aprendre i avaluar: dos processos
indestriables. *Neus Sanmartí i Jaume Jorba* 2
Com avaluar allò que es construeix. *Antoni*
Domènech i Manel Sol 10
Organització formal de l'avaluació. *Antoni*
Burgaya 16
L'avaluació comunicativa, factor de creixement
professional, organitzatiu i curricular.
Jesús Rul 23
La nova avaluació: Les notes a l'Ensenyament
Primari i Secundari. *Rosa Maria Ramírez* 35
Bibliografia complementària. *Biblioteca*
Rosa Sensat 45

Escola.

Experiències escolars:

- Uns tallers a partir d'un conte.
E.P. Puigberenguer 48
Sortida:
Arriba't a Arenys. *Joaquín Fernández* 54

Escola i societat.

Biblioteca escolar:

- Dues amigues de L'amic de Paper. Entrevista
a Mònica Baró i Teresa Mañà. *Jaume Cela* 63
Televisió:
Reflexions a partir d'un anunci de televisió.
M. Antònia Canals 69

Novetats bibliogràfiques.

- Textos legals. 73
Cartes al director. 77
78

L'avançament de la Reforma a la Secundària Obligatòria

Després de diversos intents de calendari d'implantació de la Reforma, no aplicats, fa poc el Departament d'Ensenyament va notificar als instituts de diferents poblacions de Catalunya que el curs 1994-95 havien de començar la Reforma d'Educació Secundària Obligatòria (1r i/o 3r curs de l'ESO).

En algunes poblacions, com Badalona, Manresa i Vilafranca del Penedès, professors de centres públics afectats i pares d'alumnes han rebut amb malestar aquest avançament de la Reforma. Al·leguen, entre altres raons, que els seus instituts no tenen els recursos materials ni humans indispensables per abordar la Reforma amb garanties i es queixen de la falta d'informació prèvia.

D'altra banda, podem preveure el fracàs de qualsevol calendari general d'aplicació de la Reforma i, en canvi, es pot considerar, en principi, positiva una implantació progressiva, per zones, que acabés cap a l'any 2000.

Però, per assegurar la qualitat, aquesta implantació hauria de complir uns requisits:

1. Que hi hagi el Mapa Escolar de Catalunya i la planificació de tot el procés o itinerari de la implantació.
2. Que es consensui amb els centres (pares i professors) i s'analitzi quines necessitats s'han de cobrir per poder-la tirar endavant.
3. Que es doti els centres dels recursos necessaris.
4. Que els professors rebin la formació adequada per posar-la en pràctica.
5. Que s'estableixin les plantilles tipus dels centres de primària i de secundària.
6. Que s'hi impliqui els professors.

Com hem dit en altres ocasions, i no deixarem d'insistir-hi, sense la informació adequada, la participació i la bona entesa amb les persones que l'han de posar en pràctica, la Reforma de la Secundària difícilment començarà amb bon peu.

L'avaluació no es pot considerar com una part diferenciada del procés d'ensenyament/aprenentatge, sinó que està inserida en cadascun dels moments d'aquest procés. No és una tasca que fa exclusivament el professorat, sinó que també l'alumnat avalua contínuament i, segons com es faci, pot ser útil i orientadora, o tot el contrari. Comporta la recollida d'informació la seva anàlisi i la presa de decisions.

Ensenyar/aprendre i avaluar: dos processos indestriables

Neus Sanmartí

Departament de
Didàctica de les MM
i de les CC.EE. UAB

Jaume Jorba

Departament de
Física i Enginyeria
Nuclear. UPC

És evident que el concepte d'avaluació és molt més ampli que el que s'acostuma a considerar en la pràctica educativa. En el context escolar, en general, s'identifica la paraula avaluació amb "exàmens" o "proves" i amb la seva qualificació, és a dir, amb "posar notes" o "fer informes".

Però de fet avaluem des del moment que entrem a l'aula. En aquest moment mirem els posats o gestos de l'alumnat o escoltem els seus comentaris i, després d'analitzar-los, quasi inconscientment judiquem si estan ben disposats o no per a l'aprenentatge. En funció d'aquest judici adaptem el nostre discurs a l'aula, el nostre ànim i, fins i tot, algunes de les activitats que havíem previst inicialment.

També avaluem quan estem explicant, en analitzar les cares d'interès o d'avorriment de l'alumnat o la idoneïtat o no de les qüestions que formulen. En funció d'aquestes observacions decidim quins aspectes cal reforçar o si és millor canviar el discurs o passar a una altra activitat. També avaluem quan passem entre les taules de l'aula, observant els encerts i els errors en els treballs que fa l'alumnat, en funció dels quals fem comentaris, orientem, etc.

No hi ha cap activitat d'ensenyament que no vagi acompanyada per una avaluació. No hi ha un temps dedicat a l'ensenyament i un altre dedicat a l'avaluació, sinó que tots dos es confonen. Podem dir

que ensenyar comporta un procés continu d'avaluació de l'alumnat i d'autoavaluació del propi treball.

De la mateixa manera, els estudiants també estan avaluant contínuament. També ells i elles observen l'ensenyant quan entra a l'aula i emeten judicis en relació al seu estat d'ànim, interès del treball que proposa, etc. I en les explicacions, valoren si les entenen o no, si responen a les seves expectatives, etc., i decideixen, per exemple, si val la pena esforçar-se a seguir el discurs. I, mentre estan fent una tasca, pot ser que identifiquin algunes de les dificultats per dur-la a terme i decideixin si pregunten per aclarir-les o bé si en "passen".

Per tant, tampoc no hi ha un temps en el qual l'alumnat està aprenent i un altre temps en el qual és avaluat o s'autoavalua, sinó que aprenentatge i avaluació es confonen. També podem concloure que aprendre és un procés continu d'avaluació del professorat i de les seves propostes i d'avaluació del propi treball.

Què s'entén per avaluar?

Tota activitat d'avaluació és un procés en tres etapes:

- a) recollida d'informació;
- b) anàlisi d'aquesta informació i judici sobre el resultat d'aquesta anàlisi;
- c) presa de decisions d'acord amb el judici emès.

a) Recollida d'informació

Per poder avaluar es parteix sempre d'una recollida d'informació que pot ser instrumentada o no.

La major part de la informació que es recull a l'aula ho és en forma no instrumentada, és a dir, obtinguda sense utilitzar cap mecanisme dissenyat específicament per a aquesta funció. Ho és, sobretot, la informació que recull l'alumnat tant en relació amb el seu propi procés d'aprenentatge com a l'activitat de l'ensenyant.

4 Cap a una nova avaluació

ment, i també bona part de la que recull el professorat. Aquest tipus d'informació es caracteritza, entre d'altres aspectes, per ser:

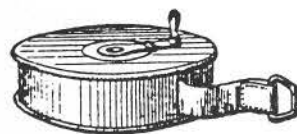
- *Holística*, és a dir, comprèn, al mateix temps, molts aspectes de l'activitat educativa: motivació, interessos, actituds, dificultats en el procés de raonament, en l'aplicació de coneixements, etcètera.
- *Contínua*, és a dir, es recull en qualsevol moment, encara que només se seleccionen per a la seva anàlisi els indicadors considerats significatius.
- *No sempre planificada*, és a dir, en general és fruit de la interacció entre l'alumnat i el professorat o entre els mateixos alumnes en situacions no previstes per a aquesta funció.

Per contra, la informació que es recull a través d'activitats instrumentades (ja sigui per mitjà de "proves" escrites o qüestionaris, observacions sistemàtiques, entrevistes, dossiers, diaris de classe o d'altres) acostuma a caracteritzar-se pel fet de ser.

- *Particular*, és a dir, abraça només un o dos aspectes de l'activitat educativa.
- *Discontínua*, és a dir, es recull en moments específics que habitualment només tenen aquest objectiu.
- *Planificada*, és a dir, normalment s'ha previst amb antelació el sistema de recollida de les dades, el moment i el contingut.

Sovint també es considera que les dades recollides a partir de la interacció directa ensenyant/alumnat són més subjectives que les recollides per mitjà d'instruments, però aquesta diferenciació no és tan evident ja que el disseny dels instruments (i la posterior valoració dels resultats) també estan molt condicionats per la subjectivitat de cada individu. Construir un instrument que permeti valorar el que realment es vol valorar és una tasca molt difícil i llarga i, en conseqüència, les dades recollides de forma interactiva acostumen a ser tan fiables com les obtingudes a partir d'activitats d'avaluació amb el concurs d'instruments.

Tot i així, és bo que en alguns moments del procés d'ensenyament/aprenentatge es tendeixi a planificar instruments d'avaluació tan objectivables com sigui possible, tant per afavorir l'emergència de dades que en situacions habituals queden ocultes, com per possibilitar que el mateix alumnat diferenciï els aspectes que són importants per al seu aprenentatge d'aquells que són accessoris.



La recollida d'informació és fonamental si es vol potenciar la comunicació entre els actors participants en les diferents activitats que tenen lloc a l'aula. La recollida de dades és més rica quan en les diferents situacions d'aprenentatge s'afavoreix la verbalització (oral, gestual i escrita) de les formes de pensar i actuar de tots i cadascun dels participants, ja que així s'afavoreix l'explicitació de les diverses representacions i se'n possibilita el contrast. Aquesta informació és important per a l'ensenyant —per saber què està volent comunicar a l'alumnat i com aquest ho identifica— i és important per a l'alumnat —per saber què li està volent comunicar l'ensenyant i com ell ho està identificant.

b) Anàlisi de la informació recollida i judici sobre el resultat d'aquesta anàlisi

Una vegada recollida la informació, cal analitzar-la i emetre'n un judici. Per analitzar-la s'acostuma a fer en funció d'uns criteris més o menys explícits.

Es pot distingir entre criteris de realització i criteris de resultats:

Els *criteris de realització* es refereixen als indicadors que ens permeten de reconèixer si, en la realització d'una tasca, es tenen en compte els diferents aspectes que permeten dur-la a terme amb èxit. Aquests indicadors es poden referir a aspectes procedimentals, conceptuals o actitudinals.

Quan s'analitzen les respostes de l'alumnat a una qüestió o a un problema, quan s'observa com duen a terme una determinada tasca, quan es valora un treball, un dossier o un mural, s'hi poden distingir diferents parts, vessants, accions..., cadascuna de les quals es té en consideració a l'hora de valorar la qualitat del treball acomplert. Per

6 Cap a una nova avaluació

exemple, quan es demana a un estudiant que expliqui què li passa a un tros de pa quan el mengem, s'analitza la resposta en funció de si es distingeix entre què li passa a la boca, a l'estómac, a l'intestí,...; de si es diferencien els canvis químics, dels físics; de si es reconeix on i com s'absorbeixen els nutrients; etc. etc. O quan es jutja en relació a com una alumna ha fet un exercici de sumar fraccions, s'analitza si ha tingut en compte si tenen o no el mateix denominador, si ha sabut com reduir-les a comú denominador, si ho ha fet aplicant el m.c.m o un altre sistema, si sap que un cop reduïdes a comú denominador només ha de sumar els numeradors, si ha simplificat la fracció obtinguda, si ha explicat els passos que ha seguit, si és ordenada en l'execució del treball, etc. Tots aquests criteris utilitzats en l'anàlisi són criteris de realització.

Els *criteris de resultats* es refereixen a la qualitat del treball fet i, per tant, són aquells que ens permeten decidir si ha estat ben fet, només a mitges o mal fet. Cadascun dels aspectes als quals ens referim en els criteris de realització poden haver estat duts a terme més o menys bé, és a dir, de manera més o menys completa, més o menys exacta, més o menys original, aplicant més o menys coneixements, més adequats o menys, etc.

Tots aquests criteris, tant els de realització com els de resultats, el professorat els té més o menys interioritzats i en l'anàlisi de les diferents tasques s'acostuma a actuar de manera intuïtiva. A més, aquests criteris sovint es van canviant mentre es van llegint els treballs, d'un dia per l'altre i en funció de l'alumne o del grup-classe al qual pertany.

Tampoc, davant d'una mateixa tasca, no tots els ensenyants apliquen els mateixos criteris d'avaluació. Fins i tot quan s'han consensuat, s'ha pogut comprovar que el judici que s'emet acostuma a ser molt diferent entre un ensenyament i un altre. Paraules com "Bé", "Regular", "Insuficient", "Superficial", "Original", etc., tenen significats i valoracions diferents per a cada ensenyant.

No és d'estranyar, per tant, la dificultat de molts estudiants a reconèixer quins són els criteris que s'apliquen a l'anàlisi dels seus treballs i que els sigui molt difícil autoavaluar-se. Només uns quants (els que acostumen a tenir bons resultats escolars) són



capaços d'identificar quins aspectes són considerats importants pel mestre en cada una de les matèries escolars o pels diferents ensenyants que van tenint al llarg dels cursos. La majoria són incapaços de fer una previsió de la qualitat del seu treball tant pel que fa als criteris de realització com als criteris de resultats.

Poder arribar a compartir professorat i alumnat els criteris d'avaluació hauria de ser un dels objectius fonamentals de tot procés didàctic. Comporta poder arribar a *explicitar* els nombrosos implícits que s'apliquen en l'anàlisi i valoració de les tasques escolars tant per part dels ensenyants com per part dels estudiants. Implica necessàriament promoure situacions d'aprenentatge que afavoreixin la *verbalització* i *comunicació* dels diferents criteris i de les maneres d'interpretar-los. Té com a conseqüència que s'han de poder *negociar* els criteris que s'apliquen i arribar a pactes o acords.

c) Presa de decisions d'acord amb el judici emès

En funció de l'anàlisi feta en relació amb unes determinades dades i de la valoració formulada, es prenen decisions. Sovint es

8 Cap a una nova avaluació

posa en relleu que la professió d'ensenyant és una de les que comporta prendre un nombre més gran de decisions i de manera més continuada. Alguns estudis diuen que es prenen més de 100 decisions importants al dia, cosa que no fan ni els executius més ben pagats (aquest fet sembla que és una de les causes més importants de l'estrès en l'exercici de la professió).

En una situació de classe interactiva les decisions que es prenen es posen en pràctica immediatament. Per exemple, en funció del grau d'interès observat o de les dificultats que presenta una activitat, aquesta s'allarga o bé se simplifica. Contínuament es fan públiques valoracions com “molt bé”, “no escoltes!”, “repeteix l'exercici!”, “revisa tal aspecte”, etc. També l'alumnat, en funció dels seus criteris, decideix si val la pena escoltar l'ensenyant, fer una determinada tasca, intentar revisar un treball, etc.

Quan la recollida de dades es fa de forma més instrumentada, les decisions preses no es posen en pràctica de manera tan immediata. Es decideix si un alumne ha de “recuperar” i en quins aspectes ho ha de fer, si ha de repetir curs, si té aptituds per fer determinades activitats, si se l'estimula a continuar treballant, si es parla amb la família, etc.

Quan s'analitzen dades sovint i en l'organització escolar es preveuen espais de temps per a la regulació de les dificultats detectades en l'alumnat, es poden fer regulacions retroactives, és a dir, es pot ajudar a cada estudiant a trobar i superar les causes de les seves dificultats de forma més individualitzada i així evitar que molts es perdin o es bloquegin. En canvi, si les decisions es prenen en espais de temps molt amplis (com, per exemple, en reunions trimestrals d'“avaluació”), els errors s'acumulen i una petita dificultat inicial es pot transformar en insalvable.

Però, per a una regulació efectiva, no és suficient preveure temps per a l'atenció a l'alumnat. Cal també haver detectat molt bé quines són les seves dificultats específiques. Si les decisions preses només es limiten a “posar notes” (Insuficient, Bé, Excel·lent), és difícil identificar quines són aquestes dificultats i, en conseqüència, facilitar la regulació dels aprenentatges. En canvi, si els criteris d'avaluació s'han fet explícits i s'ha valorat la situació de cada

estudiant en relació amb ells, el professorat pot identificar quin és l'aspecte en el qual l'estudiant té dificultats o s'ha bloquejat i no ha pogut avançar. En aquest cas la regulació es pot planificar de manera molt més efectiva. Un "2", un "5" o un "7" no informen sobre quines són les dificultats de l'alumnat. En canvi, explicitar que l'alumne no identifica el diòxid de carboni com a gas necessari per a la fotosíntesi o que no sap com reduir al comú denominador diferents fraccions o que confon una observació d'una experiència amb una explicació, dóna informació sobre el que ha de fer l'alumne per superar aquesta dificultat.

En general, si es fa una avaluació criteriada, és molt més fàcil prendre decisions que permetin d'afrontar la superació de les dificultats. Tanmateix, fins que el mateix alumne no es faci seus els criteris d'avaluació, no serà capaç de prendre ell mateix les decisions adequades, és a dir, no sabrà cap a on ha d'orientar els seus esforços prioritàriament. Mentre sigui exclusivament el professorat el que prengui les decisions, l'alumnat mai no serà autònom ni, en conseqüència, aprendrà a aprendre.

En la presa de decisions es pot reconèixer de nou la importància de la comunicació entre professorat i alumnat. Han de poder ser enteses i només ho seran si han estat verbalitzades i explicitades. Han de ser compartides per uns i altres i només ho seran si són fruit d'una negociació.

L'avaluació es produeix en el marc de les interaccions socials que tenen lloc a l'aula i, fonamentalment, és un procés que comporta la contrastació entre les diverses representacions dels individus que en formen part. A través d'aquest procés l'alumnat pot arribar a ser capaç d'autosupervisar el seu procés d'aprenentatge i autoregular les seves dificultats, pot motivar-se cap a l'aprenentatge i interessar-se en les diferents tasques, i pot ser capaç de seleccionar, estructurar i crear els plans de treball que millor optimitzin les seves hores d'estudi. O bé tot el contrari. És la diferència entre una avaluació útil, gratificadora i orientadora o una avaluació que només serveix per sancionar, crear angoixes i classificar l'alumnat.

10 Cap a una nova avaluació

El procés d'aprenentatge dels diferents continguts és complex i necessita instruments que el facilitin i regulin i l'avaluació n'és un dels més potents per abordar aquesta tasca. La nostra intenció en aquest article és analitzar com s'aprenen aquests continguts, com l'avaluació ens permet regular aquest procés, i les implicacions que això té per al professorat i per a l'equip docent.

Com avaluar allò que es construeix Avaluació dels continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals

*Antoni Domènech
i Bonet*

Manel Sol i Puig

Professors de Secundària.

Introducció

El que avui es demana a l'educació escolar és, essencialment, que ajudi a desenvolupar les capacitats humanes bàsiques dels nois i les noies, per tal que siguin persones tan completes com sigui possible, capaces d'inserir-se de manera activa en la societat que els ha tocat de viure. Aquestes intencions educatives es concreten en el disseny curricular, on es fixen els objectius que s'hauran d'assolir, en cadascuna de les etapes, a través d'uns continguts agrupats en àrees de coneixement.

Aquests continguts es classifiquen en tres grans blocs: el de fets i conceptes, el de procediments i el de valors, actituds i normes. Aquesta diferenciació es fa perquè els alumnes i les alumnes els aprenen per mitjà de processos diferents, i perquè per al professorat és un instrument útil per interpretar el procés d'aprenentatge de l'alumnat i per planificar la seva intervenció. Això, però, no ha de significar que l'ensenyament de cada tipus de continguts s'hagi de fer per separat, ans al contrari, cal fer-lo de la manera més global i equilibrada possible. El procés d'aprenentatge dels continguts és complex i necessita instruments que el facilitin i regulin. L'avaluació n'és un dels més potents per abordar aquesta tasca.

La nostra intenció en aquest article és analitzar com s'aprenen aquests continguts, com l'avaluació ens permet regular aquest procés, i les implicacions que això té per al professorat i per a l'equip docent.

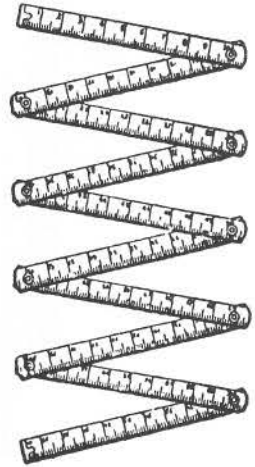
Els diferents tipus de continguts

Cada contingut, segons la seva tipologia, necessitarà, per ser après, processos diferents. Així els fets s'aprenen mitjançant activitats senzilles, basades en la repetició i que normalment requereixen poc temps. Aquest procés es facilita si aquestes activitats se situen en un context que permeti una memorització comprensiva. És important que de tant en tant s'utilitzin per tal que no s'oblidin.

Els conceptes, en canvi, requereixen una certa vivència o experiència que permeti a l'alumnat de fer-se una representació suficient per a l'objectiu que pretenem. Aquesta representació es fa a partir del que l'alumne ja sap, i mai no es fa en termes absoluts de tot o res, sinó que es va refent i millorant progressivament en aproximacions successives. L'aprenentatge dels conceptes requereix més temps i activitats més diversificades.

Entenem per procediments un conjunt d'accions ordenades, encaminades a la consecució d'un fi. El domini d'un procediment d'aprenentatge ha de portar tant a "saber fer", com a discernir quan aplicar-lo. Per tant, el que cal per al seu assoliment són repeticions d'accions o de seqüències d'accions, aplicades en contextos diferents. El procediment s'anirà optimitzant i automatitzant en la mesura que s'utilitzi.

Finalment els valors, actituds i normes necessiten vivències i models amb els quals els alumnes, a més a més de comprendre'ls, s'hi identifiquin i s'hi vinculin a través de components afectius. Això implica processos llargs, demana la coherència de tot el professorat en la línia del centre, i fa necessari que, prèviament, hi hagi un consens, ni que sigui tàcit, entre tota la comunitat educativa, pel que fa als valors que s'han de difondre, i un clima de centre que faciliti que puguin ser apresos.



12 Cap a una nova avaluació

L'avaluació dels continguts

L'avaluació té una doble funció, d'una banda orientar i seleccionar i, de l'altra, regular el procés d'aprenentatge per ajustar-lo a les necessitats de l'alumnat. La funció de regulació pedagògica ha d'ocupar un paper fonamental en tot el procés. La funció seleccionadora, en les etapes d'ensenyament obligatori, s'hauria de situar, únicament, al final de l'etapa, tenint com a referents els objectius generals, valorant tota la informació reunida al llarg del procés i amb el consens del professorat, del mateix alumne i dels seus pares.

Entenem que l'aprenentatge és fonamentalment el resultat d'un intercanvi de comunicacions en el qual intervenen també elements relacionals i afectius. D'aquest intercanvi, en forma part el procés avaluador, l'objectiu del qual ha de ser ajustar l'ajuda pedagògica que cada alumne necessita. L'avaluació ens portarà, segons el cas, a proposar diferents estratègies d'aprenentatge, entre d'altres: activitats d'ajut cooperatiu, suports específics a l'aula ordinària, materials alternatius, contactes individuals, suports ocasionals a petits grups o individualment i fins i tot pot arribar a adaptacions globals del currículum. Totes elles amb la finalitat que l'alumne se senti competent davant de les propostes que li fem i tingui una experiència positiva que li permeti avançar en el seu procés d'aprenentatge.

L'avaluació ens ha de permetre conèixer no tan sols la quantitat del que l'alumne sap, sinó també la qualitat de les estratègies que l'alumnat utilitza en les tasques que se li plantegen per aprendre. Veurem que això no es pot fer només en moments puntuals, al final de les unitats didàctiques, sinó que s'ha de fer de manera continuada, coordinada i amb instruments diversos. Aquests instruments poden ser des d'observacions sistemàtiques a l'aula, valoració dels treballs, activitats, llibretes, diaris d'aula, qüestionaris, proves... fins a tècniques de coavaluació i autoavaluació que condueixin al fet que l'alumnat s'impliqui en la regulació del seu procés.

La diferenciació dels continguts no ha d'implicar necessàriament que s'avaluin amb activitats separades, sinó que, sovint, sobre una mateixa activitat es poden extreure diferents informacions que ens



permetin avaluar diferents tipus de continguts en funció dels criteris que s'hagin establert en programar les activitats.

Quan volem concretar a la pràctica l'avaluació, com a part integrant del procés d'ensenyament-aprenentatge, hem de tenir presents algunes qüestions i fer-ho, almenys, des d'una doble perspectiva:

Des de la perspectiva del professor, considerant que:

1. Per poder avaluar i al mateix temps facilitar que l'alumnat doni sentit a l'aprenentatge, s'ha d'assegurar que l'alumnat coneix i fa seus els objectius de la unitat didàctica, té consciència del que s'espera d'ell en cada una de les seqüències d'aprenentatge, té una visió de conjunt dels continguts que ha de treballar i de la seva organització, i que coneix la metodologia de treball, el material de suport i amb quins criteris i instruments serà avaluat.

2. Els factors que condicionen el procés d'aprenentatge dels alumnes no són únicament les capacitats intel·lectuals, sinó també la motivació, l'actitud, l'autoestima, les expectatives davant els estudis, les experiències i els coneixements previs, l'entorn familiar

14 Cap a una nova avaluació

i social... Per tant, les decisions que es prenen, per ajustar el procés d'aprenentatge, a partir de les dades obtingudes en l'avaluació, han de tenir en compte tots aquests elements.

3. En el procés avaluador el professor ha de tenir en compte que els objectius són sempre referencials i han de permetre diferents punts d'arribada i per tant que ha de valorar i reforçar positivament els progressos que observa, per petits que siguin. De la mateixa manera, els errors no han de ser sancionats, sinó que li han de servir per comprendre les causes de les dificultats que té l'alumnat, per poder facilitar-li l'ajuda pertinent perquè pugui continuar el seu procés d'aprenentatge.

4. Al final de la unitat didàctica, també, hem de valorar: si la selecció i seqüència de continguts, les activitats proposades, com també el material de suport emprat, i la forma d'avaluar, han estat les més idònies per a aquell alumnat concret.

Des de la perspectiva de l'equip docent hem de tenir present que:

1. No tots els continguts que s'imparteixen són exclusius d'una àrea, sinó que quasi tots els valors, actituds i normes, la major part de procediments i alguns conceptes són compartits per diverses àrees. El treball coordinat de totes elles multiplica les possibilitats i el grau de l'aprenentatge. Cal assegurar, doncs, que la proposta que es fa a l'alumnat sigui un tot global i coherent, i no sigui el resultat de la suma d'actuacions individuals.

2. La informació que pot tenir un professor sobre els alumnes per comprendre els processos d'aprenentatge és limitada i serà molt més completa des d'una visió del conjunt del professorat. En aquest sentit, s'ha mostrat com un instrument poderós en la secundària obligatòria l'organització d'equips de cicle o nivell, que són aquells grups de professors que intervenen en uns mateixos grups d'alumnes, que tenen com a objectius en la seva coordinació: fer un seguiment acurat de l'alumnat, tant en l'acolliment, quan arriben al centre, com en el seguiment i l'orientació personal, acadèmica i professional, i també en la presa de decisions en la intervenció pedagògica. També és feina dels equips la coordinació curricular en els aspectes d'actituds, valors i normes, de temes i procediments transversals,

tècniques de treball, globalització de continguts, tècniques de gestió d'aula, criteris d'avaluació, planificació de l'oferta de variables. Per desenvolupar aquesta coordinació els és imprescindible disposar d'un temps i d'una certa autonomia organitzativa.

3. La informació recollida en el transcurs del seguiment de l'alumnat, referida al marc social, econòmic, cultural, familiar personal i del seu procés d'aprenentatge no ha de servir ni per justificar els resultats obtinguts ni per prejutjar el seu futur, sinó per determinar com i on s'han de facilitar ajuts perquè l'alumne progressi.

4. Si entenem que el procés d'aprenentatge depèn, fonamentalment, de la qualitat i de la quantitat dels aprenentatges fets per cada noia i cada noi, més que de les capacitats innates, la coordinació de tot el professorat que intervé en uns mateixos grups d'alumnes esdevé un element clau per millorar la qualitat de l'ensenyament.

5. A l'escola, cadascun dels alumnes s'autoconstrueix una manera d'aprendre en funció de la seva manera de ser i dels tipus d'ajut que rep en les diferents activitats que fa. En aquest sentit és important que els alumnes aprenguin, amb l'ajut de tot el professorat que treballa amb ells, estratègies que els facilitin planificar el seu treball, realitzar-lo i avaluar-ne l'eficàcia, com a element cabdal, si volem que els nois i noies aprenguin a aprendre i siguin cada cop més autònoms en el seu procés d'aprenentatge.

L'avaluació ha d'esdevenir, doncs, un instrument de comunicació entre els que ensenyen i els que aprenen, i ha de servir per facilitar que els nois i les noies aprenguin millor i de forma cada cop més autònoma, i també perquè el professorat tingui els elements per poder ajustar al màxim el seu ajut pedagògic.

L'article ens explica l'experiència duta a terme a les etapes d'educació infantil i primària de l'Escola Pia de Terrassa. És un exemple de com donar als pares una informació adequada a la Reforma. Planteja alhora uns informes al màxim de pedagògics, per anar introduint pares i mestres en el llenguatge, l'orientació i les finalitats de l'actual Reforma, i objectius en la seva realització fruit del treball en equip.

Organització formal de l'avaluació

**Antoni Burgaya
Trullàs**

Director d'Infantil i
Primària de l'Escola
Pia de Terrassa

El present article parteix de l'experiència que duem a terme a les etapes d'educació infantil i primària de l'Escola Pia de Terrassa. Ens trobàvem amb les dificultats de donar informació als pares i que aquesta informació s'adeqüés a la Reforma. Volíem alhora que aquest instrument —els informes que arriben als pares— fos el màxim de pedagògic, precisament perquè anés introduint pares i mestres en el llenguatge, l'orientació i els objectius de l'actual Reforma. També que fos el màxim d'objectiu, és a dir que depengués poc del mestre. El suport que fem servir és un carpesà de dues anelles de mida quart on posem els diferents informes, els quals van en fulls separats segons les àrees, cosa que permet que tant els diferents tutors com els especialistes puguin treballar alhora.

Donem tres informes escrits per curs i els primers i els darrers, els donem mitjançant una entrevista. En el segon informe l'entrevista només s'efectua en els casos que sigui necessari. Aquestes entrevistes són a part de les que els tutors tenen al llarg del curs. Els pares valoren molt positivament aquest sistema, ja que la informació és més rica, el tracte més directe i permet poder preguntar el que més inquieta del procés d'aprenentatge del seu fill o filla i així poder posar fil a l'agulla immediatament de cara a ajudar-los.

Descriuim a continuació els apartats més importants d'aquest sistema, com també la manera d'emplenar-los.

1. El nou sistema educatiu

El primer full que posem en els informes consisteix en un quadre detallat del nou sistema educatiu. Llavors, segons el cicle de què es tracti se'n fa un efecte "zoom" i apareix dividit en 6 o 9 trimestres, segons que es tracti d'un cicle de primària o d'educació infantil. Això dóna als pares una visió general de les fases del nou sistema i alhora particular del cicle on està el seu fill o filla.

2. Els diferents informes de les diferents àrees curriculars

En general cada full d'informes té quatre apartats:

2.1. Les graelles de continguts de Fets i conceptes i de Procediments.

Aquestes graelles són quadres de doble entrada. En l'horitzontal apareixen els trimestres d'un curs i en la vertical la llista de continguts per avaluar. Aquesta presentació ajuda els mestres a anar avaluant procediments i als pares a rebre una informació més detallada. És interessant assenyalar que si es tracta, per exemple del segon curs d'un cicle, apareix 4t, 5è i 6è trimestre. Això dóna una imatge de continuïtat i de cicle.

Allò que dóna objectivitat al sistema és el fet que tots els mestres han d'avaluar les mateixes graelles de continguts que prèviament s'hauran preparat en equip. Aquestes graelles són diferents segons l'àrea, el cicle i el trimestre.

L'espai de què disposem per omplir les graelles és petit; hi caben tres o quatre paraules com a màxim. Es tracta d'omplir aquests espais evitant les ambigüitats i donant el màxim d'informació. Els criteris que hem fet servir són els següents:

a. Si en qualsevol aspecte que hem de valorar podem posar "Bé" o "Molt bé", crec que no hi ha dubte; paraules per sota d'aquestes han d'implicar aclariments ("força bé", "va avançant", "adequat", ... "li costa", "malament", "té dificultats", ...). Aquests aclariments es fan oralment, quan els informes es donen en una entrevista, o per escrit en un apartat d'observacions.

18 Cap a una nova avaluació

b. Segons el tipus de graella, el cicle, l'àrea, el moment de programació, podem anar donant més informació. Vegem-ne uns exemples:

Posar el procediment o el concepte fonamental o més treballat durant el trimestre o que hem decidit avaluar ("repeteix bé", "relaciona MB", "no identifica", "suma amb dificultats", "concordances bé", "anàlisi MB", "li costa restar"...

Especificar subaspectes (per exemple en lectura posar "ritme lent" o "bona entonació" o "ràpid", ...).

Complementar el "Bé" si ho creiem oportú; seria el cas del nen o nena que globalment va bé en aquell aspecte, però hi ha un concepte que li costa una mica més (p.e: en càlcul: "bé, li costa dividir"; "bé, té distraccions", "bé, però lent" , "bé, entonació normal", "bé ritme lent", bé però ...).

Destacar un aspecte: "molta creativitat", "té sensibilitat", "no té intuïció", ...

Altres llistes: "corre massa", "àgil", "s'equivoca", "participa", "s'esforça", "omet", "canvia sons", "recorda", "es relaxa", "bon traç", "no ordena", "confon sons", "no coordina", "estructura bé", "traç net-segur", "fluïdesa normal", "pronunciació defectuosa", "no és constant", "cal.ligrafia confusa", "inverteix", "no està motivat", ... (alguns, acompanyats del "Bé" o "MB").

És molt important que totes aquestes llistes s'elaborin especialment per a cada àrea i en equip o departament.

2.2. L'apartat d'Actituds, valors i normes

En aquest apartat s'avaluen les actituds, els valors i les normes treballades en l'àrea. L'espai és una mica més ampli. Permet, si cal, posar una petita frase.

2.3. L'apartat d'assoliment d'objectius

És un apartat on s'especifica, posant una creu, si s'han assolit o

no els objectius; aquests poden ser *referencials* (quan fan referència a qualsevol dels trimestres d'un cicle llevat de l'últim), *referencials de final de cicle* (quan fan referència al darrer trimestre d'un cicle) i *terminals* (quan fan referència al darrer trimestre d'una etapa).



Per exemple: el cicle inicial té sis trimestres (tres el primer curs i tres més el segon curs). El primer, segon, tercer, quart i cinquè trimestres tindran objectius *referencials*, i el sisè tindrà objectius *referencials de final de cicle*, ja que és el darrer trimestre del cicle. Aquest exemple serveix igual per al cicle mitjà. En el cicle superior el que passa és que el sisè trimestre té objectius *terminals* perquè és el final de la primària. Per al cicle de parvulari el que cal tenir present és que, en tenir tres cursos, té nou trimestres (del primer al vuitè amb objectius referencials i el novè amb objectius terminals).

2.4. L'apartat d'observacions

Aquest darrer apartat d'observacions s'omplirà en els casos que sigui necessari. En els trimestres en què es donen els informes amb entrevista les observacions es fan orals.

Quan omplim les graelles normalment fem un *diagnòstic* (situació), a l'apartat d'observacions és on hem de posar l'*etiologia* (causes i/o motius) i sobretot el *tractament* (orientacions per a corregir i millorar). És a dir, el perquè del diagnòstic i el com el podem ajudar. Un exemple:

Càlcul:	“fa molts errors” (D).
Observacions:	“es precipita” (E), “ha d'adquirir l'hàbit d'anar comprovant cada operació” (T).

Aquest apartat s'omplirà obligatòriament a la fi de cada cicle o etapa de cara a donar-ne una visió global de referència.

3. Informe d'aprenentatges no curriculars

És un informe que hem titulat d'*aprenentatges que incideixen en totes les àrees*. Aquest tipus d'informe, l'hem introduït amb la intenció de donar més informació d'un seguit d'aspectes que treballem a l'escola i que són molt importants per al desenvolupament

20 Cap a una nova avaluació

dels alumnes (Programes d'Intel·ligència, de Percepció Visual, Tècniques, Hàbits, ...). Aquest informe és una única graella que serveix per a tot el cicle; a l'horitzontal els sis o nou trimestres segons el cicle i a la vertical el llistat d'aprenentatges. S'omple posant senzillament una lletra que ens dóna, a grans trets, el grau de consecució de l'aprenentatge.

4. Informe tutorial

Aquest informe consisteix en un full en blanc que s'ha d'omplir de manera clàssica i que es dóna només al final de cada curs escolar, ja que, al principi, l'informe tutorial el donem oralment.

5. Adaptacions curriculars

Per als nens i nenes amb Adaptacions Curriculars Individuals, redactem un informe escrit especial. Aquest informe consistirà en un full en blanc on es podran expressar amb exactitud les dificultats i els progressos de l'alumne, com també el camí que cal seguir per a continuar ajudant-lo a progressar.

6. Comentaris dels pares

En l'informe de mig curs, i pel fet que aquest es dóna sense entrevista, a banda de casos particulars, posem un full amb un petit qüestionari obert perquè els pares l'omplin.

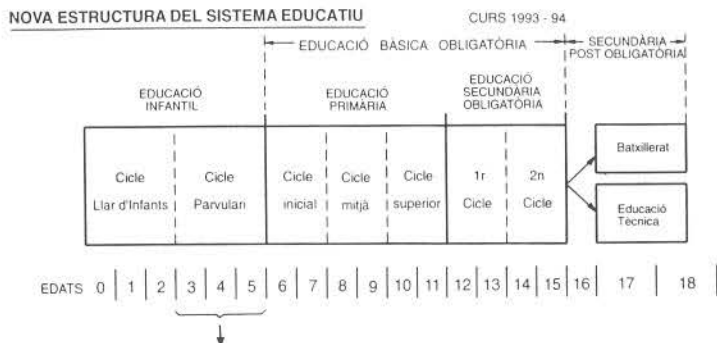
7. Autoavaluacions

Els nens i nenes dels cicles mitjà i superior han de fer una autoavaluació cada trimestre; són autoavaluacions de tipus motivador amb les quals es pretén que cadascú reflexioni sobre el seu procés personal i vulgui progressar. En els altres cicles aquest procés és oral.

QUADRE RESUM DELS INFORMES									
trimestre núm.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
entrevista	X			X			X		
graella	surt a tots els informes								
actituds, valors i normes	surt a tots els informes								
assoliment d'objectius	r e f e r e n c i a l s					ref. a Parv. ref. fi cicle CI-CM terminals a CS	ref. a Parv.	ref. a Parv.	terminals a Parv.
observacions	oral	escrit	escrit	oral	escrit	escrit	oral	escrit	escrit
referència final de cicle						CI CM			
referència final d'etapa						CS			Parv.
aprenentatges no curriculars	surt a tots els trimestres								
tutorial	oral		escrit	oral		escrit	oral		escrit
adaptacions curriculars	pot sortir a tots els trimestres i a les diferents àrees								
comentaris dels pares		X			X			X	
autoavaluacions	surt a tots els trimestres per al cicle mitjà i superior								

22 Cap a una nova avaluació

NOVA ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIU



CICLE DE PARVULARI

1r	2n	3r	4t	5è	6è	7è	8è	9è
Trimestre	Trimestre	Trimestre	Trimestre	Trimestre	Trimestre	Trimestre	Trimestre	Trimestre
3 PRIMER CURS ACADEMIC			4 SEGON CURS ACADEMIC			5 TERCER CURS ACADEMIC		

<p>CICLE SUPERIOR</p> <p>Curs 1993 / 94</p>	 ESCOLA PIA - TERRASSA	4	<p>ÀREA DE LLENGUA</p> <p>ANGLESA</p>
---	--	---	---------------------------------------

Alumne/a: _____

FETS, CONCEPTES I PROCEDIMENTS

		4 ^o Trimestre	5 ^o Trimestre	6 ^o Trimestre
Llengua Parlada	Comprensió Oral (listening)			
	Expressió Oral (speaking)			
Llengua Escrita	Comprensió Escrita (reading)			
	Expressió Escrita (writing)			
Treball Sistemàtic	Gramàtica (structure)			
	Vocabulari (vocabulary)			
Actituds, Valors i Normes				
OBSERVACIONS 5 ^o Trimestre				
OBSERVACIONS 6 ^o Trimestre Final del Cicle				

HA ASSOLIT ELS OBJECTIUS REFERENCIALS SI NO
 HA ASSOLIT ELS OBJECTIUS REFERENCIALS SI NO
 HA ASSOLIT ELS OBJECTIUS TERMINALS SI NO

El discurs educatiu sobre l'avaluació està farcit de llocs comuns i de confusió conceptual, mentre la pràctica avaluativa està ancorada en el paradigma positivista. L'obertura a una cultura avaluativa entesa com a recurs intern de desenvolupament i de comunicació entre persones és lenta i exigeix convenciment i dedicació. L'avaluació organitzativa i curricular, però, esdevé un recurs optimitzador per a la vida organitzativa i individual.

L'avaluació comunicativa, factor de creixement professional, organitzatiu i curricular

En una primera aproximació, *avaluar* és crear valor en relació a determinats objectes, fets o fenòmens a partir de dades i d'informacions objectivades en relació amb finalitats pràctiques. Avaluar és una capacitat humana, en l'àmbit del coneixement axiològic, sempre que el valor atribuït es fonamenti en dades objectivades i en informacions rigoroses i plurals. En aquest sentit, es diferencia de *valorar*, que és el judici de valor que una persona —subjectivament— atribueix a una cosa. La valoració i l'avaluació són els dos extrems de l'acció axiològica de les persones i dels grups. Sovint es confonen i s'empren indistintament. Amb massa freqüència, es denomina avaluació el recull i sistematització d'opinions i valoracions de persones. Tota estandardització de valoracions subjectives no deixa de ser una valoració. Per exemple, els models (a)valuatius d'enquesta. El salt a l'avaluació requereix que les valoracions subjectives siguin transformades per la incidència de les dades i de les informacions multidimensionals. En aquest sentit, l'avaluació és un aprenentatge personal i social (comunicació) que influeix en la conformació dels valors individuals-socials (cultura).

Jesus Rul i Gargallo

Inspector d'Educació

Hi ha avaluació si a través de l'experiència i de la comunicació humana es produeix aprenentatge valoratiu, individual i col·lectiu, basat en dades i informació objectivada.

24 Cap a una nova avaluació

En una analogia¹ amb el coneixement científic-natural es pot afirmar que la valoració és a l'especulació el que l'avaluació és a l'experimentació. A continuació analitzarem aquestes qüestions referides preferentment a l'univers de l'educació.

Apropar-se a les realitats avaluatives en el món de l'educació és descobrir una realitat confosa i plena de llocs comuns. La necessitat d'avaluar el fet educatiu és un tema d'actualitat en el procés del reformisme educatiu, però els continguts que s'associen amb l'avaluació són, sovint, equívocs o erronis.

Certament, l'aplicació de les capacitats valoratives (opinions) i, singularment, les avaluatives (aprenentatge optimitzador) a les realitats educatives és un inestimable recurs de creixement organitzatiu i d'optimització dels processos d'ensenyament-aprenentatge. El coneixement axiològic relatiu als fets educatius és un potent instrument de ponderació de les possibilitats i les limitacions estructurals i funcionals del Sistema educatiu. En les relacions d'ensenyament-aprenentatge és un factor d'autoconeixement del potencial d'aprenentatge i de les relacions comunicatives implícites en tot procés educacional. Per una altra banda, és un factor de coneixement específic valuós per optimitzar les estratègies educatives amb significació per a l'alumne i per al professor.

Aproximació al concepte d'avaluació

¹ La similitud implícita en tota analogia es concreta en aquest cas no en la relació entre coneixement científic-natural i coneixement axiològic, sinó en la diferència que en el camp de les ciències físic-naturals hi ha entre *especulació* (coneixement subjectiu: opinió subjectiva sense prova) i *experimentació* (coneixement objectivat: provar les opinions o hipòtesis).

En el decurs d'aquest segle hi ha hagut una reflexió profunda sobre el *mesurament* i l'*avaluació* en educació que han incidit en la significació dels conceptes, així com en les pràctiques avaluatives. Els canvis produïts en la significació de l'avaluació, en aquest temps, estan relacionats amb els canvis produïts en les necessitats socials i en els plantejaments teòrics i tècnics. Certament que l'evolució ha estat conflictiva a causa de la confrontació entre dos models de comprensió de les relacions entre els humans i l'entorn: la positivista i la humanista. La primera posa en relleu els fets, la comprovació, la mesura (paradigma quantitatiu); la segona, les interrelacions, la comunicació, la interpretació situacional dels fets i dels esdeveniments, els valors que assignem a les coses en relació a les necessitats (paradigma qualitatiu). Darrerament compremem

les limitacions de les dues visions que, lluny de ser antagòniques, presenten certes complementarietats.

Allò positiu en tot el procés desenvolupat és que s'ha eixamplat la comprensió del fenomen avaluatiu. Els grans trets que permeten acotar l'avaluació són, sintèticament, els següents:

- a) La distinció entre *avaluació* i *mesura*.
- b) La distinció entre *avaluació* i *valoració*.
- c) La naturalesa *axiològica* de l'activitat avaluativa que permet *entendre* i *atribuir valor* a les realitats avaluades.
- d) La naturalesa d'*aprenentatge axiològic* propi de les activitats avaluatives que contrasta amb l'*expressió de valors* inherent a la valoració
- e) El caire *comprehensiu* i *holístic* de tota activitat avaluativa. L'objecte avaluat s'ha de comprendre *contextualitzat*.
- f) La funció *autoformativa* de l'acció avaluativa per a les persones i grups que hi participen.
- g) El caràcter *polític* de les activitats avaluatives, implícit en tota pronunciació axiològica (polític en el sentit aristotèlic de "polis").
- h) El caràcter *il·luminatiu* de l'activitat avaluativa que *descobreix* i *dimensiona* aspectes que queden ocults a l'observació ordinària.
- i) El caràcter *constructivista* de l'acció avaluativa. Qui participa en una avaluació aprèn, construeix valors més adaptats en relació amb els objectes avaluats.

A. Perspectiva subjectiva de l'avaluació

Valorar és una capacitat humana, la facultat que tenim les persones per jutjar o atribuir valor a les coses o als fenòmens en relació amb interessos pràctics. Les decisions que anem prenent al llarg del cycle vital es fonamenten en valoracions, expresses o latents, estretament lligades a factors naturals (naturalesa de la persona) i de les experiències prèvies.

En aquest sentit podem dir que *valorar és la capacitat humana d'emetre judicis de valor sobre les coses i les situacions en relació a finalitats pràctiques*. La valoració esdevé *avaluació* individual

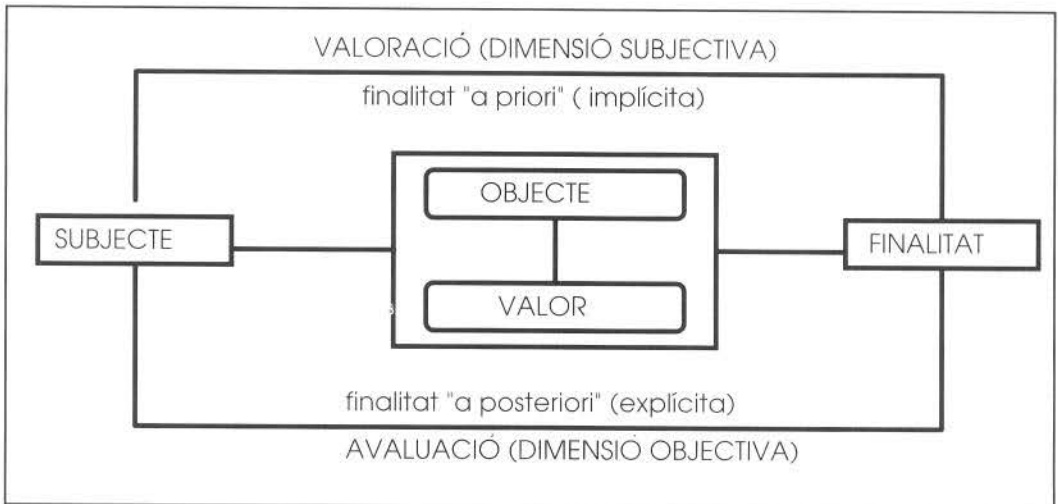
26 Cap a una nova avaluació

quan els valors emesos es fonamenten en informacions objectivades que l'individu ha après: per exemple, un metge avalua la salut d'un pacient a partir de la seva experiència i de les dades diagnòstiques.

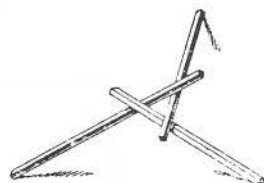
Així, podem afirmar que el fenomen valoratiu té dues dimensions, una subjectiva i una altra més objectiva.

El primer moviment en la relació de qualsevol objecte amb una persona és sentir i expressar de manera immediata i intuïtiva un judici de valor (apriorístic). En aquest judici pesa molt la personalitat del subjecte i el seu estat en relació amb la situació concreta. Aquest primer posicionament del subjecte respecte a l'objecte conforma la dimensió subjectiva de l'avaluació. És un acte, una expressió instintiva del subjecte que expressa la capacitat de resposta immediata. És un salt intuïtiu, com una mena de trampolí cognoscitiu que permet discriminar entre un conjunt d'objectes tot atribuint significats, valors i relacions entre ells. Les condicions de personalitat i cultura dels individus, com també la seva adaptació a les circumstàncies que l'envolten supleixen la manca d'informació objectiva sobre l'objecte tot assignant valors immediats com a resposta a la "debilitat" humana enfront de l'objecte problemàtic i esqui.

L'exercici de la capacitat reflexiva de la persona li permetrà després del primer contacte amb l'objecte, descobrir, en la seva



experiència i en el coneixement disponible, nous elements, relacions i aspectes sobre l'objecte, la situació i ell mateix que complementarà, matisarà o transformarà el primer judici valoratiu. Aquesta activitat racional del subjecte dóna contingut a la dimensió objectiva de l'avaluació. És un procés cognitiu en què s'expressa l'alteritat subjecte/objecte en termes d'aprehensió i d'ubicació relativa de l'objecte en un sistema interpretatiu-valoratiu (vegeu esquema pàg. 26).



La finalitat *a priori*, expressa un judici de valor intuïtiu, global, aproximatiu amb una gran càrrega de subjectivitat (emotivitat). La finalitat *a posteriori*, expressa objectius explícits del subjecte (racionals) que es volen aconseguir a través del procés avaluador: aprehensió multifactorial i comprensió pluridimensional de l'objecte situat en un context real i cultural determinat.

B. Perspectiva objectiva de l'avaluació

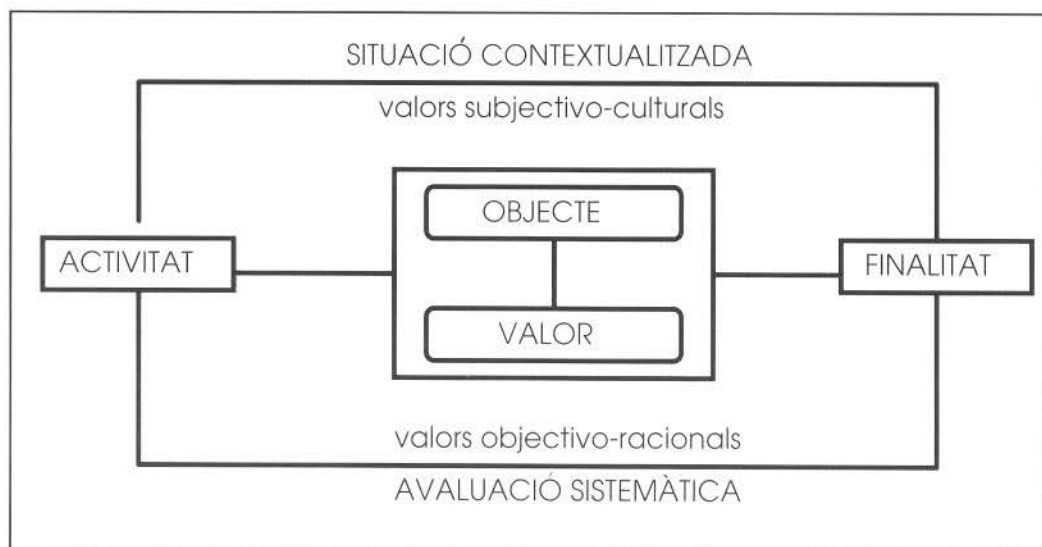
La capacitat humana d'atribuir valor als objectes pot desenvolupar-se de manera natural i espontània o pot donar lloc a una activitat sistemàtica. La complexitat de certs "objectes" i la naturalesa de determinats fenòmens requerirà un tractament més sistematitzat, perquè els judicis de valor que es facin siguin més precisos i útils en relació als fins pràctics que justifiquen la pròpia activitat avaluativa.

Així, doncs, el concepte específic d'avaluació sistemàtica es pot definir com *l'activitat sistemàtica que desenvolupa una persona o més per tal d'atribuir judicis de valor a determinats objectes a partir d'informació objectivada, en relació amb unes finalitats en un marc contextual determinat.*

En conseqüència, els factors que s'han de considerar en aquesta definició són:

- A. L'activitat (tasques avaluatives que fa una persona o grup).
- B. L'objecte a avaluar i els objectius de l'avaluació.
- C. La metodologia d'avaluació per a l'obtenció d'informació (instruments). Tractament de la informació quantitativa i qualitativa.

28 Cap a una nova avaluació



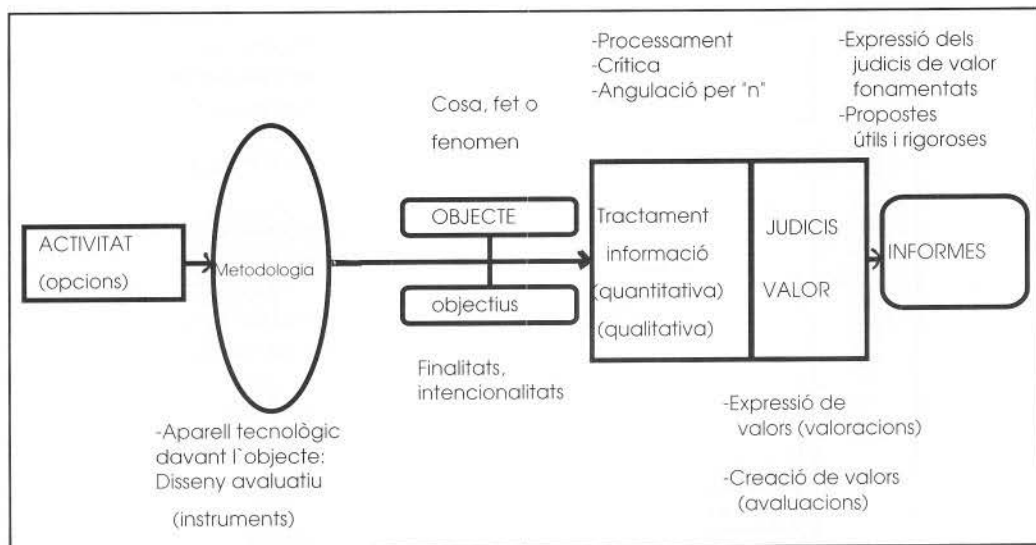
D. Els judicis de valor: *isomòrfics* (ajustats a les dades) i *dismòrfics* (valoracions singulars).

E. El context amb les variables més significatives que conformen la situació (estructurals, relacionals, culturals i de poder).

L'activitat avaluativa entesa com a realitat sistemàtica, que integra en un sol procés l'acció coordinada d'un grup humà tot emprant fonts alternatives d'informació i de perspectiva, conforma una realitat eminentment comunicativa. En aquest sentit, *avaluar és l'atribució de valors instersubjectius a un objecte com a resultat d'operacions subjectivo-objectives de tractament de dades i d'informació rigorosa en un context específic en relació amb finalitats de coneixement, presa de decisions, optimització i de desenvolupament humà, individual i col·lectiu*".

La interpretació dinàmica del procés avaluatiu s'expressa a la figura de la pàgina següent.

La comprensió de l'avaluació com a activitat sistemàtica comporta centrar l'atenció en la seva dimensió objectiva. Els trets més significatius del procés de gestió avaluativa es recullen en l'esquema de la pàgina 30.

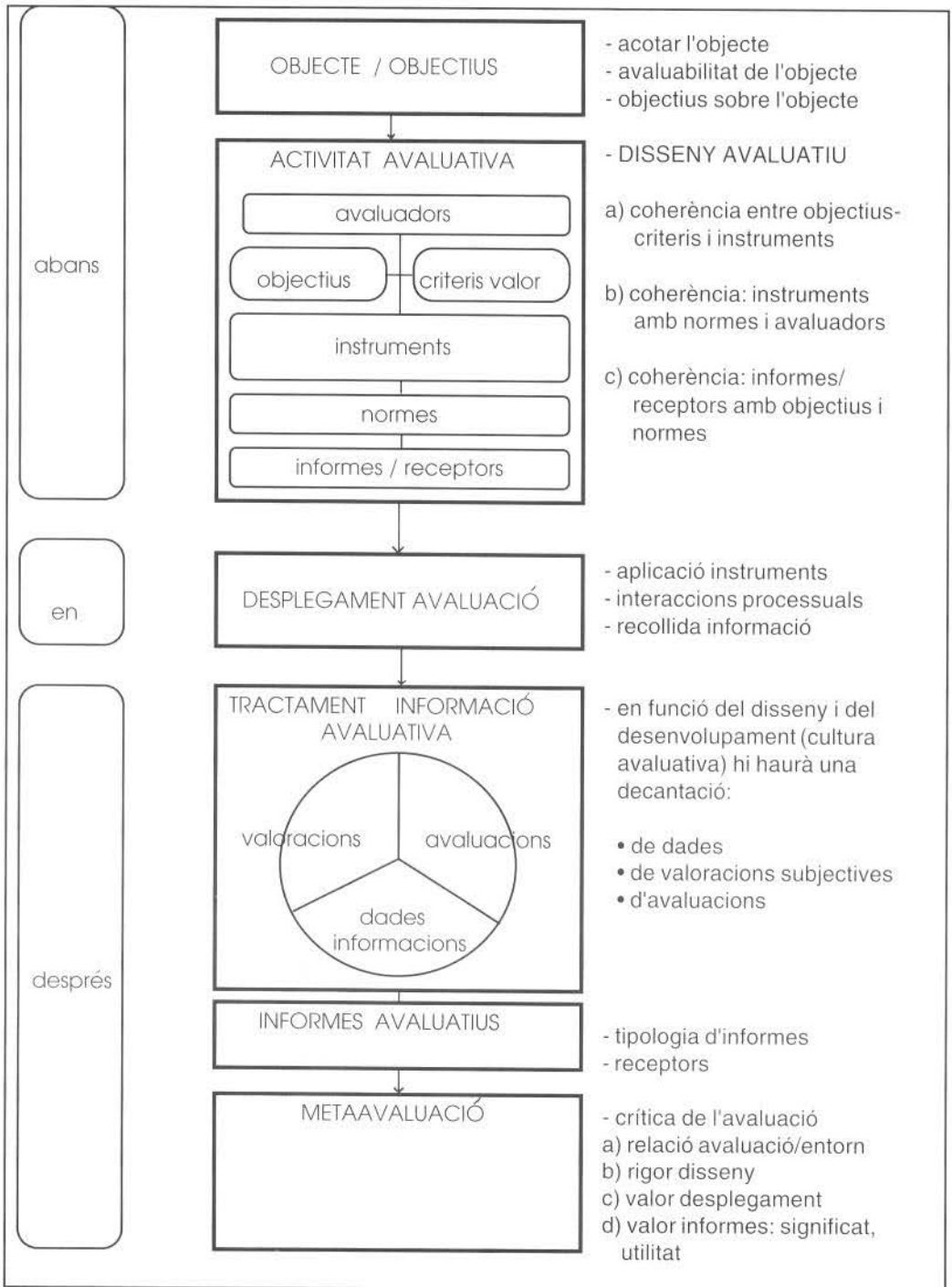


L'avaluació organitzativa

Quan l'objecte de l'avaluació és una organització o només una part s'anomena avaluació organitzativa. Aquest tema ha suscitat l'interès d'estudiosos, fet que ha donat lloc a treballs i experiències en el proper passat. A partir dels anys seixanta aquests treballs presenten una tendència que podríem denominar "avaluació de qüestionari". En efecte, proliferen les publicacions monogràfiques que presenten un qüestionari d'avaluació de centres docents o un seguit de qüestionaris específics en relació a determinats temes organitzatius (el director, el clima institucional, la presa de decisions, etc.). Aquesta tendència (a)valuativa que recull i sistematitza les "opinions" de professors o d'altres elements personals de l'escola és subsidiària d'una orientació funcionalista i de relacions humanes en la comprensió de la realitat organitzada que sorgí en oposició a l'orientació tecnològic-racional, centrada en l'anàlisi dels factors estructurals de l'organització (òrgans, funcions, recursos, ratios, etc.) que va dominar l'escenari organitzatiu la primera meitat del segle XX.

Les investigacions sobre l'organització desenvolupades en el camp de la sociologia, especialment l'estructuralisme, així com les aportacions de l'antropologia cultural han vingut a remarcar la

30 Cap a una nova avaluació



importància dels “factors simbòlics” en la interpretació de l’escola com a grup organitzat. Són els factors culturals els que cohesionen i donen significació a la heterogeneïtat d’elements i de percepcions que capta l’observació empírica.

Així, doncs, l’avaluació sobre l’escola com a organització presenta tres dimensions que han de ser considerades: l’estructural, la funcional-relacional i la cultural. En conseqüència, el model de “qüestionari” resulta molt rudimentari, les anàlisis estadístiques de tipus estructural, força simplistes, els estudis empírics de tipus relacional, un calidoscopi sense solucions explicatives satisfactòries, etc. És necessari un canvi de tendència. En efecte, fins ara l’avaluació era cosa d’experts, de qüestionaris externs, de guarismes complexos. El paper dels membres de l’organització era passiva, receptiva. La nova orientació posa en el centre de l’avaluació organitzativa els mateixos actors de l’organització. L’escola gestiona la seva pròpia avaluació; és a dir, l’avaluació esdevé un recurs d’autoconstrucció de l’escola a partir de la seva pròpia creació.

És necessari passar del model: “rebre el peix” (qüestionari) a “aprendre a pescar” (ser capaços d’avaluar aspectes concrets de l’organització i generar propostes de millora).

En síntesi, l’avaluació interna del centre és fonamental en relació amb la utilitat de l’avaluació. Això no exclou l’avaluació externa, però sempre fonamentada i complementada amb la interna. Aquesta és un motor de transformació i aquella un factor de contrast i d’homologació.

El centre educatiu per avaluar determinats aspectes de la seva organització pot comptar amb recursos externs com ara assessors, avaluadors externs, models, instruments, etc., però sempre emmarcats en les estratègies internes d’avaluació.

Les estratègies més actuals d’avaluació organitzativa vinculades a la reflexió sobre l’eficàcia institucional són, per una banda, els *cercles de qualitat* procedents del món industrial i, per una altra, la línia de recerca anomenada *investigació en l’acció*, procedent de les ciències socials.

L'avaluació curricular

L'orientació curricular de la Reforma educativa ofereix una perspectiva superadora del concepte tradicional d'(a)valuació com a “qualificació dels alumnes”. En efecte, l'avaluació —com hem indicat abans— esdevé un recurs implícit en el procés d'ensenyament-aprenentatge amb significació autoconstructiva per al professor i per als alumnes.

Es passa d'una avaluació orientada pels resultats finals i les notes a una avaluació que aporti informació sobre els processos educatius especificant avenços i identificant dificultats, de manera que tant el professor com l'alumne n'aprenuin i adoptin les decisions més idònies.

Aconseguir-ho serà un procés lent, però esperem que inexorable per tal que vagi emergint una “cultura avaluativa” que alliberi energies inèdites en les persones que participen en els processos educatius.

En la literatura i en el discurs educatiu més actual quan es parla de l'avaluació, immediatament, es fa la distinció entre avaluació *sumativa* i *formativa*² tot atribuint un significat oposat a aquests conceptes. Avui aquesta distinció maniquea no té sentit. Més aviat entenem la complementarietat de totes dues.

La LOGSE prescriu que l'avaluació en l'educació obligatòria és “contínua i global” per a l'educació primària, i “contínua i integradora” per a l'educació secundària obligatòria. Per una altra banda, hi ha normativa de “mínims curriculars” en relació amb les diferents àrees i etapes educatives. Aquests dos factors permeten concloure que el model avaluatiu durant els deu anys d'educació obligatòria és de tipus *criterial* (avaluació formativa centrada en el subjecte que aprèn), però referenciat en *norma* externa. És a dir, un model formalment contradictori (criteri-norma), però que —praxeològicament— se supera a través d'una integració ponderativa.

Una aproximació més gran permet la distinció de dos referents criterials: el *subjecte* que aprèn (nivell de l'alumne) i l'*objecte*

² Aquesta distinció, entre altres, la va fer SCRIVEN (1967-73) en relació amb la lluita entre els paradigmes quantitativ i qualitativ. L'avaluació sumativa era la quantitativa i l'avaluació formativa la qualitativa.

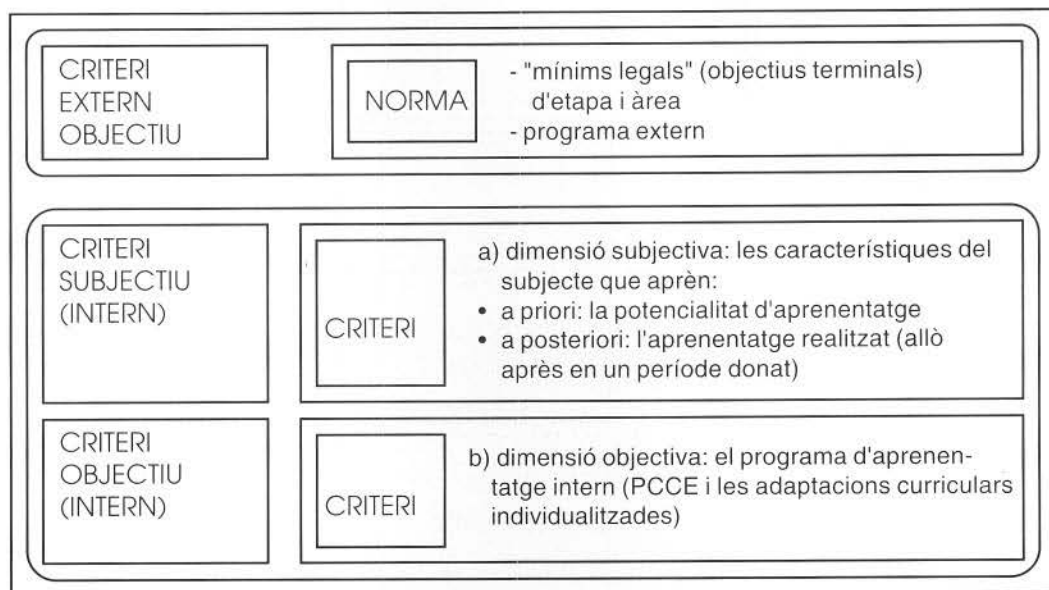
(programa d'aprenentatge elaborat per l'escola o Projecte Curricular del Centre Educatiu). (Vegeu esquema.)

En conseqüència, el model avaluatiu expressat possibilita el desplegament d'activitats avaluatives inserides en el mateix procés educatiu (observació de les activitats, descripció, narració, negociació, interpretació, caracterització, etc.) i activitats avaluatives de contrastació i de recapitulació com ara l'aplicació de proves variades (test, qüestionaris, escales, etc.), per exemple al final de cada unitat curricular.

La informació valorativa resultant de tots dos processos permetrà tenir una visió més àmplia dels avenços del alumne, com també de les seves dificultats; de l'adequació de l'ensenyament dispensat i de l'eficàcia de la interrelació educativa.

L'avaluació factor de creixement personal i professional

La informació valorativa ha de resultar significativa —al professor i a l'alumne— per tal de possibilitar l'exercici efectiu de la construcció de valors en relació amb els processos d'ensenyament-

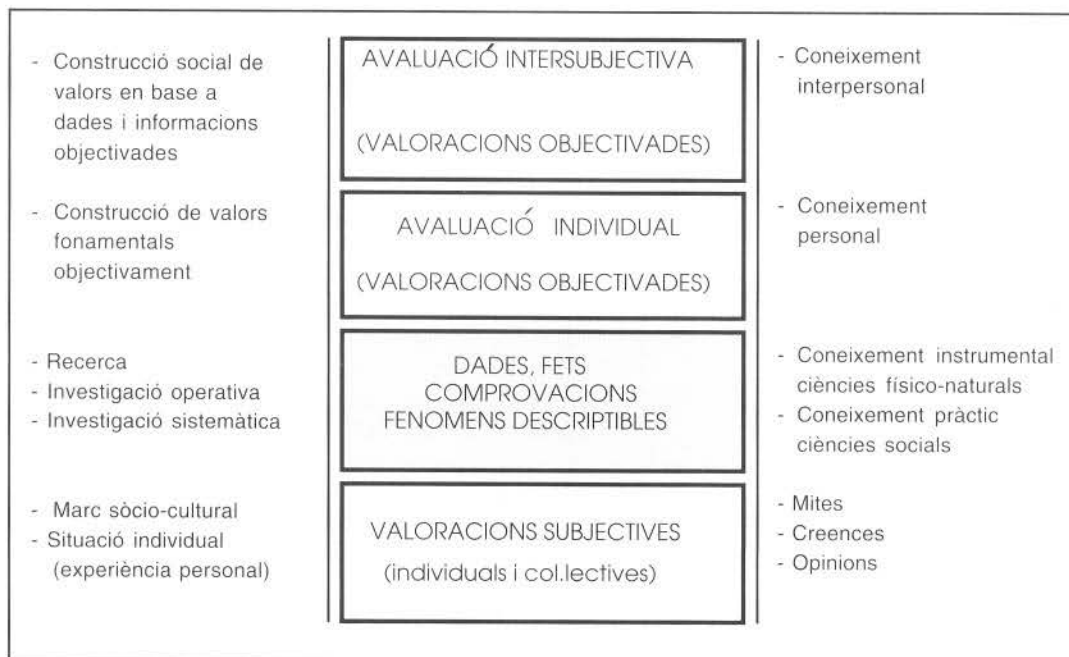


34 Cap a una nova avaluació

aprenentatge. En aquest sentit, l'avaluació esdevé un factor constant de comunicació de valors en relació a l'aprenentatge tot realimentant l'acció-discurs de l'alumne i del professor.

La comunicació valorativa integrada en els processos d'ensenyament-aprenentatge és un factor de creixement professional per al professor i un recurs autoconstitutiú per a l'alumne i per al grup-classe. No obstant això, cal considerar que l'aprenentatge avaluat no és lineal, sinó que està mitjançat per factors situacionals de tipus personal, sòcio-econòmic i cultural (codis de poder i de control). En conseqüència, els valors construïts poden respondre a un signe de desenvolupament i d'emancipació o, contràriament, de bloqueig, regressió i de dependència.

Com s'ha indicat abans, els estadis en la construcció valorativa van des dels valors purament subjectius, als valors intersubjectius fonamentats en dades objectivades. L'ús d'uns valors o d'uns altres en relació amb situacions donades expressa la maduresa axiològica de les persones i dels grups.



En aquest moment en què es parla tant de Reforma, s'ha de pensar com es pot introduir l'aspecte pedagògic en les notes, és a dir, que serveixin per ajudar l'alumne a millorar en els seus aprenentatges i els mestres a millorar la seva tasca docent. En aquesta línia, l'avaluació pot resultar un punt clau en la innovació pedagògica pel paper que té com a reguladora del procés.

La nova avaluació: Les notes a l'Ensenyament Primari i al Secundari Obligatori

Les notes a l'escola són, de fa temps, un tema molt controvertit entre tots els agents educatius. El fet és que es donen diferències molt grans entre els ensenyants, fins i tot dintre de la mateixa escola: tot i que tothom presenta oficialment uns mateixos llibres d'escolaritat i un mateix tipus de qualificacions, no es facilita a través d'elles un mateix tipus d'informació als pares i als alumnes, ni aquestes informacions tenen el mateix ressò per als mestres, per a l'escola i per a les famílies.

*Rosa Maria Ramírez
i Palau*

A l'educació infantil i als primer cursos de la primària, moltes escoles, des de fa temps, envien informes als pares com a alternativa als butlletins de notes tradicionals, per donar una altra informació, més global i comprensiva de la persona de l'aprenent, la qual cosa indica que hi ha una preocupació dels ensenyants per integrar diferents aspectes dels processos d'ensenyament/aprenentatge en les notificacions que es trameten a les famílies i a la societat en general, cosa que està d'acord amb la nova proposta d'avaluació del nou currículum escolar de la Reforma.

Però, d'una manera molt més generalitzada, el que es produeix és la qualificació amb notes i tants per cents, que, a més, es presenta com la més objectiva, clara i entenedora. El que això indica és que el paper central, i exclusiu, que es dóna a les notes és el de

seleccionar (funció social), sense pensar en la possibilitat d'ajudar els alumnes a millorar en els seus aprenentatges ni els mestres a millorar la seva tasca docent (funció pedagògica). En aquests moments en què es parla tant de la Reforma, s'ha de pensar com es podrà introduir aquest aspecte pedagògic en les notes perquè pot resultar clau en la innovació didàctica, pel paper que té l'avaluació com a reguladora del procés.

La normativa

A partir de les propostes del currículum, el Departament, en coherència amb els plantejaments generals del Marc curricular, va publicant la normativa que orienta com pot ser la informació als pares i prescriu els elements que apareixeran als llibres d'escolaritat per a la primària i per a la secundària obligatòria.

Document per a la primària: *Ordre del 12 de novembre de 1993 per la qual es determinen els documents i requisits formals del procés d'avaluació a l'Ensenyament Primari*. Els diferents articles d'aquesta ordre només prescriuen com ressenyar els resultats de l'avaluació als documents oficials, per tant, com qualificar, posar notes, en el llibre d'escolaritat i els documents que se'ns demanen des de l'Administració.

“Article 8. 8.1 Les valoracions dels resultats de l'avaluació en els documents oficials s'efectuarà en els termes següents: Progressa adequadament (PA) i necessita millorar (NM).

”8.2. Es considerarà que un alumne progressa adequadament quan l'avenç constatat en el procés d'avaluació contínua és positiu respecte als aprenentatges que l'alumne té assolits inicialment i es manifesta un progrés satisfactori cap a la consecució dels objectius establerts.

”8.3. Es considera que un alumne necessita millorar quan el procés d'avaluació contínua posi de manifest un desajust entre els aprenentatges inicials, els aprenentatges assolits i els objectius establerts.”

En aquests mateixos documents, a més, s'aporten elements



relacionats amb el procés d'avaluació, només com a orientacions. Així es diu, per exemple, que per posar aquestes qualificacions s'han de partir dels aprenentatges inicials dels alumnes i analitzar el procés que segueixen fins a arribar a la consecució d'uns objectius establerts. És a dir, demanen l'avaluació contínua del procés o, més precisament, l'avaluació inicial i la formativa, del procés, i la sumativa, dels objectius terminals establerts, tal com diu la LOGSE. Cal, per tant, veure com es relacionen aquestes dues menes d'avaluació i com l'avaluació sumativa recull i sintetitza totes les informacions.

Correspon als centres decidir el format i contingut del informes escrits que l'escola enviarà als pares; el Departament dona només unes orientacions. En elles, suggereix, que seria bo utilitzar les frases esmentades, completant-les amb la informació adient o canviar-les per altres que concretin més la informació que es vol donar. A més, també demana que s'informi de l'evolució de l'alumne i que es concretin les mesures complementàries de reforç. Tota aquesta proposta s'acosta al que ja fan els centres que envien informes a les famílies sobre tots aquests processos, però pressuposa un canvi molt important per a aquells que envien exclusivament les qualificacions amb notes.

La normativa i els canvis respecte a la situació actual a la primària

Com a conseqüència del que s'acaba de dir, cal plantejar-se quin ressò tindran en les famílies, acostumades a rebre les notes, les informacions amb les referències "progressa adequadament" i "necessita millorar". Els pares entenen l'aprobat i el suspens, però, aquestes noves paraules, quin significat tenen per a ells? Tota nova forma d'expressar un significat i tot canvi d'actituds necessita una comunicació, una entesa: un canvi en l'enfocament avaluatiu exigeix aquesta negociació de significats. El que cal tenir clar és que els canvis de noms per ells mateixos no canvien l'enfocament de fons: diferents noms poden ser sinònims d'uns mateixos significats. La nota de "progressa adequadament" es pot traduir per una nota que va de l'aprobat cap amunt, i el "necessita millorar", del suspens cap avall. Si les coses s'entenen d'aquesta manera, no hauré canviat quasi res, i se'ns pot dir que encara s'embolica més la troca amb una imprecisió molt gran: no hi ha diferència entre un nen d'aprobat i un nen d'excel.lent que tindran una mateixa nota al butlletí de primer a sisè. I, quant a l'alumnat que necessita millorar, està en la mateixa situació que fins ara amb un únic canvi: passaran a la secundària obligatòria i arribaran amb el llibre d'escolaritat que, en lloc d'àrees suspeses, presentarà àrees que necessiten millorar.

La situació respecte a la secundària obligatòria és una mica diferent perquè encara no hi ha cap ordre que ho reguli. Pot ser força orientatiu del que es farà la normativa de començament de curs 1993-1994. Els punts que ens interessin són:

a) Les qualificacions són: excel.lent, notable, bé, suficient, insuficient.

b) Al llarg del procés d'avaluació cal tenir en compte que els objectius es refereixen a diferents tipus de continguts: fets, conceptes, sistemes conceptuals, procediments, valors, normes i actituds...

c) En finalitzar cada trimestre, hi haurà una sessió qualificadora dels resultats de la qual els pares rebran una notificació documentada. Al final de primer cicle i del segon cicle hi haurà una avaluació final.

A la normativa de secundària, les qualificacions són com les que es venien fent fins ara. Per tant, en aquest sentit, no hi ha cap canvi. Es posa, però, l'accent en el procés d'avaluació, en els objectius dels diferents tipus de contingut. Això ha portat la majoria de centres experimentals a qualificar per separat els diferents tipus i després fer una mitjana amb la possibilitat de donar prioritat a algun d'ells tres. Hi haurà qualificacions trimestrals i aquestes, a més de quedar registrades al centre, es donaran a conèixer als pares amb les explicacions necessàries.

Segons això, els pares d'alumnes d'aquest nivell educatiu només han de tenir problemes de comprensió amb els significats dels diferent tipus de continguts de les diferents àrees de currículum. Si som conscients de les dificultats que estan comportant per als professionals de l'ensenyament aquests plantejaments dels continguts, s'ha de pensar si cal comunicar a les famílies i als alumnes aquestes precisions, i fins a quin punt i com fer-ho. La decisió ha de fer-se tot tenint present que el que es busca és una millora en l'ensenyament.

Si donem les mateixes informacions a les famílies, però s'ha donat a l'avaluació la nova funció de reguladora de l'ensenyament/aprenentatge, caldrà donar-los a conèixer les noves intencions, perquè, si no, entendran el mateix que havien entès sempre sense que es produeixi cap canvi real. Amb tot el que hem comentat poden veure que els canvis en l'enfocament de l'avaluació han de quedar explícits en els informes i notificacions que enviem a les famílies per tal que siguin una eina d'informació i de reflexió per aconseguir una millora en l'ensenyament i l'aprenentatge de l'alumnat. Si no ho fem així, el paper de les notes continuarà essent el mateix, el de la certificació d'uns resultats: els alumnes aprovaran o suspendran, tindran el títol de graduat en secundària obligatòria o no el tindran, el centre continuarà certificant uns resultats, els de l'avaluació sumativa de sempre.

Avaluació versus qualificació

Quan es parla de les notes, s'està fent referència a una part del procés d'avaluació, la qualificació,¹ i no pas el seu conjunt. Per tant, segons quines siguin les opcions preses respecte al conjunt, així hauran d'establir-se les formes de qualificació, que alhora influirán

1. Al llibret ja clàssic de G. Landsheere. *Evaluación continua y exámenes*. Buenos Aires.: Ateneo 1973, es fan moltes precisions respecte a aquesta diferència i s'aporten instruments tant per a l'avaluació com per a la qualificació (capítol 3 de la 8a part) amb una visió molt actual i crítica d'una mal entesa objectivitat estadística.

40 Cap a una nova avaluació

sobre el procés global. I no és això només, cal també estudiar i reflexionar sobre la relació entre ensenyament/aprenentatge i avaluació. A partir de la proposta de la LOGSE, i els decrets del Departament, l'avaluació es veu com el control de les relacions entre l'ensenyament i aprenentatge, funció reguladora, que interaccionant entre els diferents elements enriqueix i fa avançar d'una manera constructiva tot el procés (figura 1). La qualificació és part del procés de l'avaluació i no és important en ella mateixa; només és una eina més per regular els processos d'ensenyament i d'aprenentatge.

Quan les notes prenen un paper rellevant, però, fàcilment es focalitza de tal manera el tema que només es parla d'avaluació en el sentit de qualificació i es perd de vista la reflexió sobre la relació que té l'avaluació amb els processos d'ensenyament i aprenentatge. Es podria dir que desapareix l'avaluació com a procés regulador; mai no es pot qüestionar el professorat, i solament hi ha la certificació de les notes, com es veu a la figura 2; és una mena de patologia de l'avaluació que se centra únicament en l'alumnat quant al resultat dels coneixements que es mostren en la resolució d'activitats concretes.² Llavors als claustres només es parla dels alumnes que aproven i dels que suspelen, i es qüestionen molt poc els canvis que caldria introduir en l'ensenyament/aprenentatge. Es dona per suposat que totes, o la majoria de les deficiències dels alumnes, vénen donades per les seves característiques actuals, provocades en molts casos per la societat de consum i per la manera de fer de les famílies. Així es parla de: falta de preparació, falta d'atenció, falta d'interès, falta de dedicació. Amb això es justifica el 60% de suspesos de moltes classes de 7è i 8è de l'EGB actual, i del 80% de la majoria de 1r i 2n de BUP, cursos que formaran la nova secundària obligatòria. És un fracàs escolar massa desproporcionat, que no es pot justificar donant la culpa als alumnes o la societat. Si de cas, caldria pensar que, si es deu als canvis que s'han produït en la societat, i als alumnes, el lògic és pensar que cal modificar la manera d'ensenyar i, per tant, no es pot defugir l'anàlisi seriosa del paper del professorat, del procés d'ensenyament.

2. Una visió molt completa del que es vol dir aquí es pot trobar a l'article de M. A. Santos *Patología general de la evaluación*, a "Infancia y aprendizaje", núm. 41 (1988), pp. 143-159.

Cal fer una mirada profunda a les qualificacions. Una mirada que vagi més enllà dels exàmens, de les proves i dels controls. Que inclogui aquests dintre de l'avaluació i que l'avaluació es relacioni

amb el fer de mestre, o de professor. Per tant, ha de servir per reflexionar sobre la pràctica docent i sobre el fet de l'aprenentatge, per arribar a millorar-lo.



El mestre té dos papers en l'avaluació: és l'agent que la promou i és el que en rep informació directa i, per una altra banda, qui la utilitza. La pot fer amb una visió o bé amb una altra, i això afectarà directament els alumnes i les famílies afectades. El professional de l'ensenyament no pot quedar-se en el paper de ser simplement seleccionador d'alumnes. Si creu en la funció pedagògica, reguladora dels processos d'ensenyament/aprenentatge, la utilitzarà per replantejar-se la metodologia o metodologies emprades a classe, per a l'adequació dels continguts treballats a les possibilitats dels alumnes i per a l'adequació dels instruments d'avaluació als continguts que s'han ensenyat i als alumnes que els reben i, finalment, per unificar les actuacions dels diferents agents de l'educació. És a dir, l'ajudarà a millorar la seva actuació professional. Si tot el claustre comparteix aquesta visió, la reflexió pot ajudar a millorar la qualitat de l'ensenyament de tot el centre. En aquest conjunt, la qualificació implica la certificació de "tot" aquest procés i, per tant, la base per a la comunicació de la necessària revisió conjunta del procés. A través de les notes es possibilita la comunicació de tots els agents educatius: família, mestres, alumnes i administració, societat. Com a conseqüència d'aquesta comunicació es poden derivar els canvis necessaris per a la millora de l'aprenentatge: hi són tots els que hi tenen alguna cosa a dir-hi i a canviar.

Les notes i la relació entre docents i alumnes

Un altre aspecte important seria la confiança o desconfiança que tenim els docents en els alumnes, la visió que tenim de les seves ganes de créixer, de desenvolupar-se, de ser persones de bé. Les notes poden ser un estímul per als alumnes quan hi veuen un reflex d'un aprenentatge entès i compartit amb el mestre o la mestra. Però pot ser un càstig, quan veu en el mestre la persona que premia o sanciona constantment els resultats dels seus aprenentatges sense tenir-lo en compte personalment.

Any rera any, els nois i les noies van acumulant imatges positives o negatives del seu quefer. Aquestes imatges ajuden a millorar el

42 Cap a una nova avaluació

concepte que tenen d'ells o bé a deteriorar-lo. Cal que estiguem atents i analitzem què propiciem nosaltres amb l'avaluació i les qualificacions que els donem.

En aquesta línia, també, caldria reflexionar sobre la influència que té en nosaltres, els docents, la imatge que tenim dels alumnes. Hi ha estudis³ que mostren que els professionals de l'ensenyament avaluen amb millors notes aquells alumnes dels quals tenen millor concepte, i que influeix tant el seu aspecte físic, com el tracte i l'educació, en la imatge que ens fem de la facilitat que tenen a estudiar i entendre'ns. Quasi sempre estimulem, aplaudim i som més benèvolts amb els alumnes bons a l'hora de posar notes. Això vol dir que, si no vigilem aquests aspectes, podem tenir una imatge fixa dels alumnes i puntuar pitjor aquells alumnes que tenen dificultats.

Aquesta postura crítica respecte a la pretesa objectivitat de les qualificacions ha de fer-nos relativitzar el paper de les qualificacions i pensar com podem afavorir els alumnes que ho necessiten, i evitar de marcar-los negativament a través de l'avaluació.

Els alumnes i les notes

Els alumnes poden ser els pacients de l'avaluació o poden ser-ne agents importants.

Si en la mesura de les seves possibilitats els mestres expressen els objectius d'aprenentatge que pretenen, si els nens i nenes saben què van a aprendre, i com ho faran, poden prendre part activa a l'avaluació, perquè també s'adonaran del que encara no saben, preguntaran com ho poden aprendre. És important la visió que té el mestre d'allò que ensenya, però ho és encara més que sàpiga què se suposa que ha d'aprendre l'alumne. Els alumnes que van perduts en aquest sentit i que mai no saben allò que els mestres pretenen ni per què els donen les notes que reben, són els que mai se'n surten, els que sempre suspenen. Quan parlem amb els nois i les noies de 12, 13 i 14 anys, veiem clarament que els èxits escolars els tenen aquells alumnes que saben representar-se el que el mestre els demanarà en una prova. Per tant, és una pena que es perdin tants esforços pel camí per falta d'una falta de comunicació. Cal explicitar els objectius, cal

3. L'article de R. Féneyrou, *Les incidències psicològiques de l'avaluació*, al "Butlletí del Col·legi oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i Ciències de Catalunya", núm. 74 (1991), pp. 36-44.

fer conscient l'alumnat dels aprenentatges que estan fent i, amb les notes, dels resultats que es tenen en compte. Cal escoltar-los i entendre'ls. Si volem persones autònomes, les hem d'anar creant a poc a poc i anar-los donant eines de control d'elles mateixes, que els ajudin a anar endavant i a no perdre la il·lusió d'aprendre.

Cal que les famílies també estiguin assabentades de com funciona l'ensenyament i l'aprenentatge al centre, que els canvis al butlletí de notes, als informes que els arriben, siguin significatius, que ajudin a entendre millor els avenços dels seus fills i la manera de fer del centre. Les notes han de ser un instrument de comunicació entre tots plegats. Tots el pares entenen què vol dir aprovat, suspens, o notable, segons el significat que aquests noms han tingut i tenen des de fa molt temps. Si canviem els noms hem de fer entendre a tots els implicats els canvis que aquests noms comporten. Però més que els noms cal canviar el fons, la manera de fer. Si "necessita millorar", el centre ha de mostrar quin canvi d'actuació de l'equip docent el potenciarà, quin paper hi haurà de fer la família i quin el mateix alumne.

La tecnocràcia fa que sovint es mostri tot plegat com un senzill problema de formes per articular. Aquí hi ha un problema d'allò més seriós. L'acord entre els agents educatius és el que possibilita un aprenentatge que modifiqui realment els coneixements dels alumnes com a persones i no solament com a coneixedors.

Les notes han de fer un paper de vehiculadores d'accions docents. En el ben entès que la funció social i selectiva de les notes sempre posarà una tensió en la tasca docent del professorat.

44 Cap a una nova avaluació

Figura 1

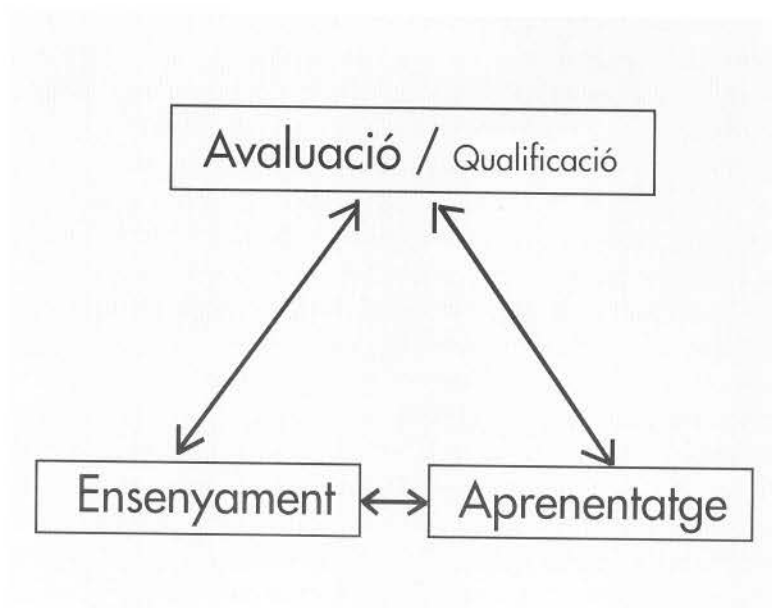
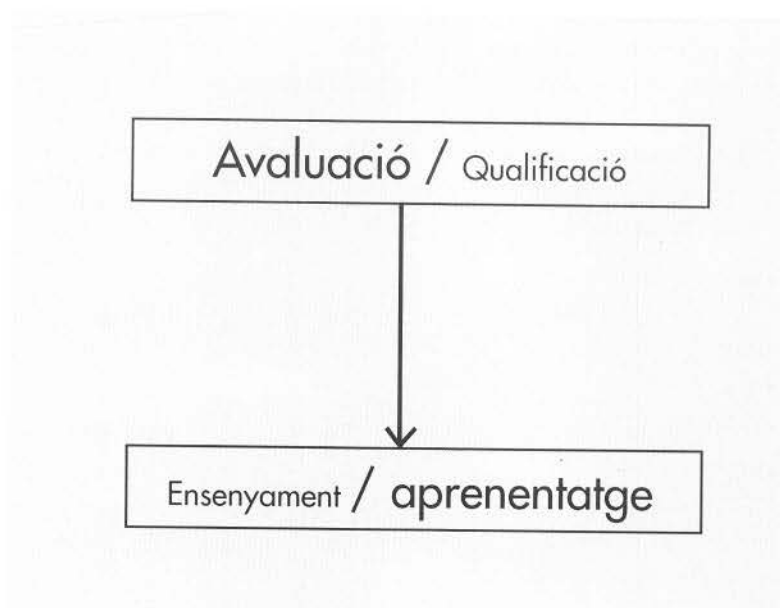


Figura 2





Bibliografia complementària*

- ARROYO GARRIDO, S. *Teoría y práctica de la escuela actual*. Madrid: Siglo XXI, 1992 (Educación)
- BARBIER, J.M. *La evaluación en los procesos de formación*. Barcelona...: Paidós, 1993 (Temas de educación; 31)
- CALVO DE MORA MARTÍNEZ, J. *Evaluación educativa y social*. Granada: Universidad, 1991 (Pedagogía monográfica; 104)
- CHADWICK, C.B.; RIVERA, N.I. *Evaluación formativa para el docente*. Barcelona ...: Paidós, 1991 (Paidós educador; 99)
- Curriculum reform: assessment in question = La réforme des programmes scolaires: l'évaluation en question*. Paris: OCDE, 1993 (Documents)
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. *Evaluación y cambio educativo: análisis cualitativo del fracaso escolar*. Madrid: Morata, 1986 (Pedagogía)
- GALÍ, A. *La mesura objectiva del treball escolar*. Vic: EUMO, 1984 (Textos pedagògics; 2)
- HERNÁNDEZ, F. *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Laia, 1989 (Cuadernos de pedagogía; 45)
- KETELE, J.M. de. *Observar para educar: observación y evaluación en la práctica educativa*. Madrid: Visor, 1984 (Aprendizaje Visor; 14)
- Módulo de formación: la evaluación en la reforma*. Vitoria: Gobierno Vasco. Dep. de Educación, Universidades e Investigación, 1993. 2 v.
- ROSALES LÓPEZ, C. *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea, 1990 (Educación hoy. Estudios)
- SANCHO, J.M. *Los profesores y el curriculum: fundamentación de una propuesta*. Barcelona: Universitat Autònoma. ICE: Horsori, 1990 (Cuadernos de educación; 2)
- STUFFLEBEAM, D.L.; SHINKFIELD, A.J. *Evaluación sistemática: guía*

**Biblioteca
Rosa Sensat**

* Documents que podeu trobar a la Biblioteca Rosa Sensat.

- teórica y práctica*. Barcelona ...: Paidós; Madrid: MEC, 1987 (Temas de educación; 4)
- VIDAL i XIFRÉ, M.C. *Criteris d'avaluació a l'ensenyament secundari*. Barcelona: CEAC, 1984 (Educació i ensenyança)
- WILSON, J. *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Barcelona ...: Paidós; Madrid: MEC, 1992 (Temas de educación; 30)

Revistes

- ALLAL, L. *Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación*. INFANCIA Y APRENDIZAJE, n. 11 (1980), p. 4-22
- ÁLVAREZ, J.M. *El alumnado: la evaluación como actividad crítica de aprendizaje*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 219 (1993), p. 28-32
- L'Avaluació*. GUIX, n. 141-142 (1989), p. 4-43
- L'Avaluació*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 70 (1982), p. 2-33
- BORRELL FELIP, N. *Evaluación-reflexión: innovación en la dinámica de un centro educativo*. COMUNIDAD EDUCATIVA, n. 187 (1991), p. 5-10
- CALVO DE MORA MARTÍNEZ, J.; MARÍN GONZÁLEZ, C. *La evaluación o el oficio del diálogo: una crítica a la evaluación oficial*. INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA, n. 19 (1993), p. 39-55
- Descentralización y evaluación de los sistemas educativos*. REVISTA DE EDUCACIÓN, n. 299 (1992)
- La Evaluación*. BOLETÍN DEL ILTRE. COLEGIO OFIC. DE DOCTORES Y LICENCIADOS EN FILOSOFÍA Y LETRAS Y EN CIENCIAS, n. 20 (1990), p. 28-29
- Evaluación educativa y participación democrática*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 195 (1991), p. 74-79
- La evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, n. 20 (1993), p. 5-46
- Las Evaluaciones*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 185 (1990)
- Evaluar las evaluaciones*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 219 (1993)
- L'Evaluation*. CAHIERS PEDAGOGIQUES, n. 256 (1987), p. 5-48
- L'Evaluation*. DIALOGUE, n. 66 (1989), p. 1-19
- FENEYROU, R. *Les incidències psicològiques de l'avaluació*. BUTLLETÍ DEL COL·LEGI OFIC. DE DOCTORS I LLICENCIATS EN FILOSOFIA I LLETRES I EN CIÈNCIES DE CATALUNYA, n. 74 (1991), p. 36-44
- GARCÍA JIMÉNEZ, E. *Una teoría práctica sobre la evaluación*. REVISTA DE EDUCACIÓN, n. 287 (1988), p. 233-253

- HADJI, C. *Eléments pour un modèle de l'articulation formation/évaluation*. REVUE FRANÇAISE DE PEDAGOGIE, n. 86 (1989), p. 49-59.
- JORBA, J.; SANMARTÍ, N. *L'avaluació: una peça clau del dispositiu pedagògic*. GUIX, n. 182 (1992), p. 39-48
- JORBA, J.; SANMARTÍ, N. *La función pedagógica de la evaluación*. AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, n. 20 (1993), p. 20-30
- LATAS PÉREZ, C. *Apuntes para una evaluación cualitativa*. CAMPO ABIERTO, n. 6 (1989), p. 129-139
- MATEO i ANDRÉS, J. *L'avaluació a l'aula*. GUIX, n. 189-190 (1993), p. 35-38
- MUÑOZ, E. *Curriculum y evaluación cualitativa*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 205 (1992), p. 50-52
- MUÑOZ GARRIZ, A.; SORIANO MARTÍN, M. J. *Evaluación y LOGSE*. EDUCA, n. 29 (1992), p. 34-39
- PROPPE, O. *La investigación de la evaluación como una forma de potenciar el desarrollo en las escuelas y el profesionalismo de los profesores*. REVISTA DE EDUCACIÓN, n. 293 (1990), p. 325-343
- ROUSSELL, J. *La evaluación escolar: ilusión y prudencia*. EDUCAR, n. 11 (1987), p. 113-126
- RUE, J. *¿Què és avaluar?*. BUTLLETÍ DELS MESTRES, n. 212 (1987), p. 17-19
- SÁEZ BREZNES, M.J. *La evaluación en el ámbito educativo*. ACCIÓN EDUCATIVA, n. 71 (1992), p. 19-24
- SANTOS GUERRA, M.A. *Los (abusos de la evaluación)*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 215 (1993), p. 70-73
- SANTOS GUERRA, M. A. *Patología general de la evaluación educativa*. INFANCIA Y APRENDIZAJE, n. 41 (1988), p. 143-159

L'article explica l'experiència del C.P. Puigberenguer de Manresa, que va muntar uns tallers col·lectius a parvulari amb un nexe comú que motivés els nens, és a dir, un conte, i amb uns objectius ben determinats, com afavorir el tractament de la diversitat, la coneixença i interacció entre nens i mestres de les diverses classes.

Uns tallers a partir d'un conte

Tallers a parvulari

E. P. Puigberenguer

Manresa

1. Plantejament

Davant la possibilitat de comptar durant aquest curs amb el reforç de la mestra d'educació especial un cop a la setmana, les mestres de parvulari vàrem plantejar-nos fer tallers col·lectius.

El tractament de la diversitat era una qüestió que ens preocupava i vàiem en els tallers una manera per treballar-ho.

No volíem fer uns tallers únicament de plàstica, perquè consideràvem que cada classe es treballava molt relacionada amb el tema o projecte.

Buscàvem un nexe comú que motivés els tallers i se'ns va ocórrer la idea de centrar-los en un conte.



El conte havia de ser d'unes característiques un xic especials:

- *Original*, per donar més expectativa als nens i afavorir la possibilitat de fer activitats que no fossin tan conegudes.
- *Amb molts personatges*, per poder donar joc a tots els nens del grup.
- *Adequat a l'edat*, quatre i cinc anys.

Del llibre *Mil anys de contes*, vàrem escollir el primer conte de tallers: "El tresor dels trolls".

2. Objectius generals

Els objectius generals dels tallers eren els següents:

- Afavorir el tractament de la diversitat.

- Afavorir la coneixença entre els nens i també dels mestres de les altres classes.
- Afavorir la interacció; motivar alguns nens de P-5 per l'aprenentatge amb el contacte amb els de P-4. Donar possibilitat als petits de confrontar el seu treball amb nens més grans.

3. Organització

a) Programació:

Prèviament a l'inici dels tallers, l'equip de mestres de parvulari triàvem el conte. Un cop escollit buscàvem la documentació necessària lligada amb el tema. Aquest fet donava peu al fet que dins les classes cadascú aprofundís de diferent manera tot allò que envoltava els personatges del conte, segons els interessos dels nens. Per exemple: En

50 Experiències escolars



“El tresor dels trolls” els nens van manifestar curiositat per com eren, on vivien i què menjaven; també a partir d’aquí es va generalitzar l’interès per tots aquests personatges fantàstics: follets, nans, gnoms, etc.

El pas següent era la preparació concreta de cada taller, cosa que exigia buscar el material corresponent i preparar les activitats concretes. Aquesta feina la feia cada mestra de manera individual, però amb el suport de l’equip.

Vàrem fer cinc tallers que corresponien a les cinc mestres:

• Taller d’expressió oral:

Aquest taller era portat per la mestra d’educació especial i treballava bàsicament el llenguatge oral:

Distinció so-silenci.
Respiració-relaxació.
Fonètica, comunicació, morfosintaxi i lèxic.

Totes les activitats eren motivades i relacionades amb el tema del conte escollit globalment.

• Taller de teatre:

Intentava potenciar l’expressió oral espontània i, sobretot, l’expressió corporal. Per això es van treballar diferents tècniques:

Maquillatge, per treballar l’expressió de la cara.

Carotes, per potenciar l’expressió del cos.

Ambientació de l’espai.

Disfresses, tot buscant la caracterització idònia dels personatges.

En aquest taller es feia la representació del conte.

• Taller d’expressió escrita:

S’intentava potenciar la interacció entre els nens amb el treball en equip tot formant petits grups dins del grup classe/taller. Els grans ajudaven els petits i tots junts assolien l’objectiu. Es van aplicar diferents tècniques:

Confegir noms amb lletres retallades.

Tampons amb lletres d’impremta.

Identificar rodolins.

Completar el conte.

Totes les activitats eren relacionades amb els personatges i l’argument del conte.

- Taller de plàstica:

En aquest taller els nens feien un treball manual relacionat amb el conte, que s'emportaven el mateix dia cap a casa. Això ajudava a traspassar a les famílies el que havien viscut a l'escola. Es van fer diferents tècniques:

Punxar, retallar, pintar, plegat de paper, etc., per a la confecció de diferents treballs: carotes, mòbils, titelles, molinets, etc.

- Taller de danses:

Potenciava sobretot l'activitat motriu, però també la musical. Constava de dues parts:

Audició i cançons noves relacionades amb el tema.
Danses i jocs motors.

b) Temporalització:

Els tallers es van començar a la meitat del primer trimestre, per donar temps als petits per a l'adaptació a l'escola, i van durar fins a final de curs. Se'n van fer quatre, corresponents als quatre contes següents:

- "El tresor dels trolls"
- "El molinet màgic"
- "El rei de la selva"
- "La festa de la primavera"

Es feien tallers cada setmana els dimecres a la tarda, i la sessió durava aproximadament

d'una hora a hora i mitja, depenent de cada taller. Després els nens anaven sortint al pati a mesura que acabaven.

Cada tema durava cinc setmanes, que corresponien a la rotació dels cinc grups de nens per tots els tallers.

c) Espai:

Els tallers es feien a les quatre classes de parvulari i al gimnàs. Cada classe era destinada a fer sempre el mateix taller, ja que l'ambientació era molt important per motivar els nens i nenes. Els grups de nens eren els qui rodaven.

Per saber on havien d'anar, a cada classe teníem una graella de doble entrada amb els grups i els tallers, i els nens havien de saber-ho buscar.

d) Distribució dels grups:

Els grups eren totalment heterogenis, ja que corresponien al fet d'ajuntar els grups de taules que ja existien a les diferents classes i que responien als quatre colors bàsics i el blanc.

En acabar el taller (les cinc sessions), es canviaven els grups de taules a les classes i així es donava varietat als grups de tallers.

4. Valoració

Considerem que va ser una experiència molt positiva tant per la motivació i participació dels nens com pels resultats

52 Experiències escolars

obtinguts pel que fa a la interacció i potenciació de l'autoestima. Nens poc motivats a la classe se sentien importants pel fet de poder ajudar els companys més petits. I els petits també estaven contents de poder treballar de costat amb els grans.

Els cinc tallers van ser apreciats pels nens de manera equivalent, i tenien ganes d'anar-hi a tots per igual.

Quan van acabar les cinc setmanes després del primer conte, ens plantejàvem si calia variar el sistema de tallers per donar-hi més atractiu, però els nens insistien que volien un altre conte. No demanaven: quin taller farem?, sinó: quin conte farem a tallers?

El segon conte "El molinet màgic" va tenir encara més acceptació que el primer i

va donar peu a engegar un projecte de treball sobre el mar, que va fer col·lectivament tot el parvulari, però desenvolupant-lo cadascú a la seva classe segons els interessos concrets dels nens: animals, plantes, vaixells, pirates, etc.

L'aspecte que va crear algun problema va ser la graella d'orientació de doble entrada, on als petits els va costar força d'orientar-se. Caldrà fer-ne una de nova cada setmana per evitar els embolics.

Respecte als mestres, també va ser una experiència interessant, sobretot de cara a la millor coneixença dels nens dels altres grups, i a la relació més dolça que es va establir a partir d'aquí i indistintament amb tots els nens de parvulari.

Llibres de música per a l'escola

ESCOLA DE PEDAGOGIA MUSICAL - MÈTODE IRENEU SEGARRA

Per al parvulari

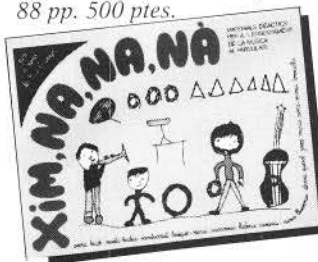
Xim, na, na, nà
225 fitxes per a nens de 5-6 anys
1983. 750 ptes.

Xim, na, na, nà
Guia del mestre, 1983. 20 pp.
125 ptes.

Pim, pam, repicam
189 fitxes per a nens de 4-5 anys
1983. 750 ptes.

Pim, pam, repicam
Guia del mestre, 1983, 16 pp.
125 ptes.

M. Teresa Malagarriga i Rovira
Montserrat Busqué i Barceló
**La música al parvulari
i al jardí d'infància. I.**
Continguts (4a. edició). 1991
88 pp. 500 ptes.



Per a l'Educació Primària

Música
Educació Primària. Cicle inicial, 1.
112 pp. 1.500 ptes.

Música
Educació Primària. Cicle inicial, 2.
120 pp. 1.500 ptes.

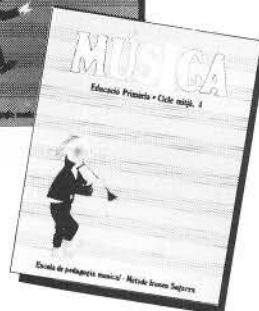
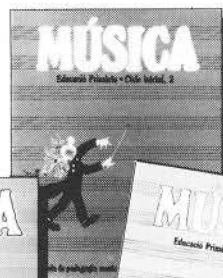
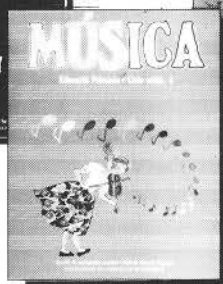
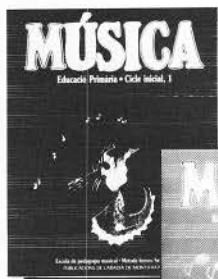
Música
Educació Primària. Cicle mitjà, 3.
128 pp. 1.500 ptes.

Música
Educació Primària. Cicle mitjà, 4.
(en premsa)

Nova versió, reestructurada i enriquida.
Elaborada per Santi Riera amb la
col·laboració d'altres membres de l'equip de
professors de l'Escola de Pedagogia Musical,
és el fruit llargament experimentat de
l'aplicació del mètode Ireneu Segarra a
l'ensenyament de la música a les escoles
d'Educació Primària.

Cartells-I:
Direccionalitat, altures,
neumes i melodia
Cicle inicial, 1 i 2
1.400 ptes.

Cartells-II:
Ritme i melodia
Cicle inicial, 1 i 2
1.400 ptes.



PUBLICACIONS DE L'ABADIA DE MONTSERRAT

Ausias Marc. 92-98 int. - Tel 245 03 03 - Fax 447 35 94 - 08013 Barcelona
Distribució: L'Arc de Berà - Centre Difusor d'Edicions Catalanes
Lluçà. 10-14 - Tel. 221 21 00 - Fax 221 19 79 - 08005 Barcelona

Una sortida escolar a la població d'Arenys de Mar ofereix una sèrie de possibilitats tant per als primers nivells de primària com per als superiors. L'article explica l'experiència del C.P. Pompeu Fabra de Paret del Vallès, els objectius proposats i les activitats dutes a terme.

Arriba't a Arenys

Joaquín Fernández Amigó

Professor d'EGB del Col·legi
Públic Pompeu Fabra
de Paret del Vallès.
Llicenciat en Pedagogia

El dia 5 de novembre de 1993, 65 alumnes del Cicle Mitjà del Col·legi Públic Pompeu Fabra de Paret del Vallès (Barcelona), van fer una visita a la vila marinera d'Arenys de Mar, on van veure els aspectes més significatius d'aquest poble: recorregut pels carrers més importants, visita al Museu Mollfuleda de Mineralogia, visita al Museu Marés de la Punta, assistència a una obra de teatre de titelles, jocs a la platja de Ponent o primera platja, observació i estudi de la llotja de pescadors i del port pesquer. Es tractava de posar en pràctica i veure "in situ" el tema de les costes de Catalunya que s'estudia al cicle mitjà

Amb l'eslògan "Arriba't a Arenys", l'Ajuntament d'aquesta localitat intenta posar a l'abast de col·legis, institucions i col·lectius una guia amb la qual es pugui visitar aquest poble amb els aspectes més significatius, abans esmentats i que a continuació referim.

Visita al Museu Marés de la Punta

Està construït sobre l'edifici de l'antic hospital de la vila (segle XVIII), i restaurat l'any 1983. Es tracta d'un museu monogràfic dedicat a les puntes i treballs d'agulla, i el seu contingut majoritàriament està compost per una col·lecció de l'escultor Frederic Marés de l'any 1915. Les peces estan fetes entre els segles XV i XX. Reuneix una sèrie de tècniques com: filempues, trepats, sargits, lacis i puntes fetes al coixí, destacant les famoses blondes (típicament arenenques) i classificades arreu com a "retfi català o punta d'Arenys". Totes aquestes tècniques es complementen amb una selecció de brodats seleccionats que fan les delícies dels visitants. Aquest museu és únic al nostre país i és un dels més importants d'Europa en aquesta especialitat. Va ser instal·lat en aquesta vila per la seva tradició puntaire iniciada a finals del segle XVIII. Els projectes artístics, de gran qualitat, es transformaven en patrons i es repartien entre diversos puntaires de poblacions veïnes, que els elaboraven: mantellines, mantons, xals, jocs de llit, jocs de taula... que van aconseguir fama internacional.

Malgrat que aquesta visita és una mica elevada per a nens d'aquestes edats, l'hem fet considerant la importància, la tradició i com una de les visites més importants i representatives d'Arenys.

Visita al Museu Mollfulleda de Mineralogia

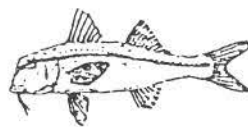
Aquest museu consta de dues sales: una, de mineralogia catalana ordenada per comarques; l'altra conté minerals de tot el món amb peces excepcionals pel seu interès i raresa. Les col·leccions tenen un gran valor didàctic (malgrat que aquests nens són encara molt petits) i són classificades sistemàticament. A més de les propietats físiques i químiques, tals com la lluisor, la forma, el color, el pes específic, la duresa..., els minerals tenen altres característiques que s'indiquen mitjançant rètols. Tanmateix, el museu també disposa de fitxers, vitrines didàctiques, biblioteca i d'un catàleg de les fórmules químiques dels minerals. Alguns alumnes van aprofitar la visita per comprar alguns exemplars de minerals que estaven a la venda al mateix museu.



Maire



Pagell



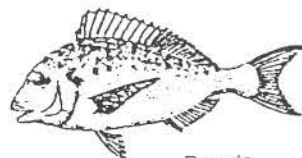
Moll



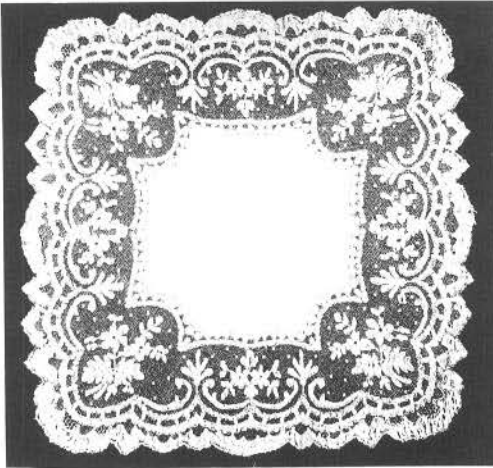
Seitó



Oblada



Dorada



Retfi català o punta d'Arenys

Una obra de teatre de titelles

A continuació, i després de passar per la plaça de l'Església, vam anar a una mena de teatre on vam veure una obra de titelles titulada *El gegant sempre té gana*, la qual explicava la història d'un gegant i d'una princesa que després de moltes aventures es van casar. El plantejament, altament didàctic i molt adaptat a nens d'aquesta edat, com també la realització i execució, els va agradar molt. Al final de l'obra el senyor que manipulava els titelles ens va explicar la tècnica de donar-los vida i la manera de donar efectes especials a la veu.

Una estona a la platja

Com que es feia l'hora de dinar, aprofitem per conèixer la platja de Ponent o

primera platja, que és la més important d'Arenys. Allí els nens van dinar i van aprofitar per jugar i córrer per la platja, després de la gran quantitat d'activitats fetes al matí.

El port pesquer i la Llotja

Després de dinar vam visitar el port. Allí vam veure les barques de pesca i un senyor ens va explicar moltes coses interessants sobre el port, les barques, la pesca... Se li van plantejar, per part dels alumnes, moltes preguntes, algunes de les quals molts curioses, simpàtiques i originals. Algunes de les explicacions presentades van fer referència als següents continguts:

El port d'Arenys és el més important de la comarca del Maresme i un dels més importants de Catalunya. S'hi practiquen les pesques següents: palangre, tresmall, petxina, cèrcol i arrossegament.

Les barques que pesquen més peixos són les d'arrossegament i cèrcol, per això són les més grosses. Les barques de palangre i les de tresmall porten unes banderes que serveixen per saber el lloc on han deixat submergit l'art. Per als palangres es fan servir hams i per al tresmall, xarxa. Les barques de petxina porten a coberta unes gàbies de ferro que arrosseguen pel fons del mar.

Les barques de cèrcol són bastant grosses i tenen moltes caixes a coberta on emmagatzemen el peix. Les barques d'arrossegament són molt grosses i

arrosseguen una xarxa pel fons del mar. La majoria de barques que hi ha al port d'Arenys són d'arrossegament.

Una vegada vist el port, vam anar a veure la llotja, que és l'edifici on se subhasta el peix. Totes les barques hi porten el seu peix per vendre'l. Els compradors formen un rotllo al voltant del peix que se subhasta. La subhasta és a la baixa (es comença per una quantitat alta i es va baixant) i el subhastador canta les quantitats en duros. Entre els peixos que es poden observar a la llotja hi ha: gamba, escamarlà, lluç, lluç, rap, pop, sardina, seitó, calamar, sèpia, besuc, pagell, cargols...

L'Ajuntament de la localitat ens va subministrar un dossier d'activitats dividit en dos nivells.

L'excursió vista pels alumnes

L'excursió vista per l'alumne Miguel M. R. de 3r de Primària:

«El viatge va ser una mica dolent perquè em vaig marejar. Quan vam arribar, vam esmorzar i em va passar el mareig. A continuació vam veure el Museu de la Punta, hi havia coses precioses: vestits de comunió, mocadors, mantells, ventalls i barrets.

»Al Museu de Mineralogia hi havia minerals més grans que un "cangrejo" i tenen noms raríssims, el que més em va agradar va ser un que tenia forma d'ou.

»L'obra de teatre estava feta en català, es titulava *El gegant sempre té gana*, es tractava d'una noia a la qual volia menjar-se un gegant, però al final es van casar.

»Sortint de l'obra de teatre vam anar a la platja on vam dinar i jugar; juguem al salt d'altura, de longitud, al llançament de coet...

»Al port pesquer un home ens va explicar coses de les barques i després li vam fer moltes preguntes i per fi vam anar a la llotja on feien una subhasta de peixos on no vam assabentar-nos de res.

»El viatge de tornada va ser molt millor perquè no em vaig marejar; sobre les cinc vam arribar al col·legi.»

L'alumne de 4t de Primària Manuel C. R. la va veure així:

«A l'autobús van posar música, després vam veure molts pobles propers a Arenys, hi havia un paisatge molt bonic i molts camps verds.

»Al Museu de la Punta hi havien molts vestits i paraigües que portaven gent important, hi havia moltes coses boniques com tovalles i ventalls.

»Al Museu de Mineralogia hi havia moltes pedres valuoses, a mi la que més em va agradar va ser un diamant, que servia per fer collars, polseres...

»Al teatre un senyor dirigia uns titelles, aquest home parlava com si fossin els titelles.

58 Sortida

»A la platja hi vam dinar i després vam agafar *conxes*.

»Al port hi havia moltes barques de pesca que portaven unes banderes vermelles i negres.

»El viatge de tornada ho vaig passar molt bé, arribem al col·legi i després a casa.»

L'alumne Emilio L. C. de cinquè d'EGB es va expressar així:

«A les nou i mitja vam sortir de l'escola. Pel camí, a l'autobús ens van posar música, vam passar al costat de la platja, on hi havia *oles* grandioses; tots estàvem ansiosos per arribar a Arenys de Mar per visitar els museus i altres coses.

»Al Museu de la Punta vam veure: uns vestits molt antics. Hi havia molts cofres plens de teixits de punta. Un home ens va explicar molts detalls de com es feia la punta. Vam veure uns estrangers. A l'entrada hi havia una bola del món feta de punta, també hi havien: vestits per a sacerdots, colls per a les camises de les dames, però el què més em va agradar van ser els fils i teixits d'or.

»El Museu de Mineralogia era molt petit, però tenia molts minerals *xulíssims*, petits i grans, i de colors molt variats. Hi havia minerals que es podien comprar.

»L'obra de titelles estava superben feta, va ser *xulíssima*, estava molt ben fet el decorat i també les veus dels personatges.

Tractava d'un gegant que tenia molta fam. Al costat del castell del gegant vivia una noia. El gegant feia totes les trampes que se li acudien per menjar-se-la, però al final va canviar i es va casar amb ella.

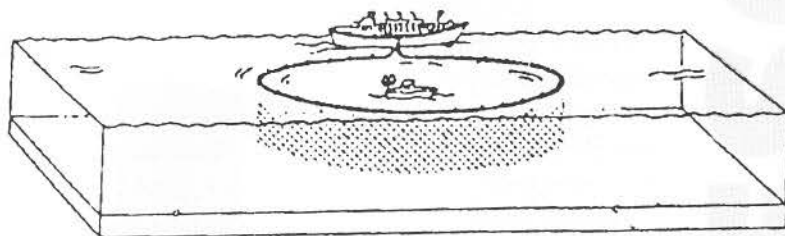
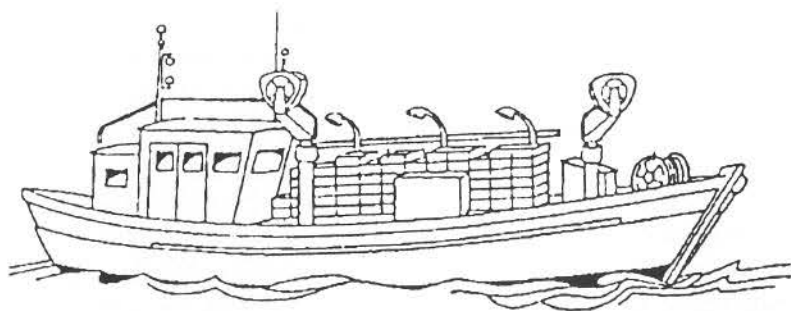
»A la platja vam menjar l'entrepà. Quan vam acabar, vam anar a jugar amb la sorra. Al costat hi havia unes xarxes trencades, els nens vam jugar a saltar pel mig de les xarxes i un altra gent va jugar a fer castells de sorra, que van quedar molt bonics.

»Quan vam arribar al port, va arribar un monitor que ens va explicar quina classe de peixos es pescaven i també els tipus de barques. A continuació vam entrar a la llotja, on hi havia unes caixes plenes de peixos per subhastar. L'home per un altaveu anava baixant els preus de forma molt ràpida, nosaltres no vam entendre res.

»A les 4 vam sortir d'Arenys cap a Paret, vam arribar a les 5 i deu de la tarda al col·legi.»

Objectius que es pretenen

1. Conèixer els carrers i places més representatius d'Arenys.
2. Visitar i veure les peces més representatives del Museu Marés de la Punta.
3. Visitar i observar els minerals exposats al Museu Mollfuleda de Mineralogia.
4. Visionar, estudiar i analitzar una obra de teatre de titelles.
5. Conèixer la platja més important d'Arenys: Primera platja o de Ponent.
6. Visitar, estudiar i analitzar el port pesquer d'Arenys.



6.a. Conèixer els diversos tipus de barques i arts de pesca i les seves característiques.

6.b. Conèixer l'estructura del port.

6.c. Saber per què serveix la llotja.

6.d. Veure com es fa una subhasta

6.e. Conèixer els noms dels peixos més representatius que es poden observar a la llotja i que se subhasten.

6.f. Conèixer el glossari bàsic: art de pesca, calar, coberta, popa, proa, esquer, ham, malla, rotllo...

6.g. Conèixer el significat d'expressions típiques com: "subhasta a la baixa", "quatre a la banda", "tècnica d'arrossejament", "tres a la banda"...

6.h. Sintetitzar i resumir el procés que fa el peix, des de la mar fins a la taula.

7. Conèixer les característiques de les costes del Maresme i fer comparacions

amb la Costa Brava i la Costa Daurada.

8. Situar al mapa de Catalunya altres ports pesquers importants.

9. Sintetitzar i resumir tota la excursió, mitjançant una redacció amb tota mena de detalls.

Activitats

Es pot fer una selecció de les activitats esmentades, sempre a criteri del professor i adaptat al nivell dels seus alumnes.

La prioritització de les activitats es farà de la següent manera:

1. Estudi del port pesquer.
2. Coneixement de la llotja, els seus peixos i la subhasta.
3. Observació del poble: carrers, places, rambles, platges... (amb l'ajut del plànol de la vila).

4. Visió de l'obra de teatre de titelles.
5. Visita al Museu Marés de la Punta.
6. Visita al Museu Mollfulleda de Mineralogia

Encara que aquesta excursió es considera molt densa, amb un gran nombre d'activitats, els tres primers punts podrien ser l'objecte bàsic de la visita i la resta es podria deixar per a una altra visita o per a alumnes de nivells més elevats; així per exemple es podria proposar la visita al Museu de Mineralogia per estudiar en profunditat el tema dels minerals que es dona a Ciències Naturals de vuitè, amb els següents blocs de continguts: propietats físiques i químiques, estudi dels minerals catalans per comarques especificant una determinada comarca: exemple el Vallès Oriental (comarca en la qual està situat el col·legi), grups a què pertanyen els minerals: del ferro, del cobre, de l'alumini, del zinc, del plom...

Conclusions

Aquesta visita (en la seva primera part) es considera una mica elevada per a nens d'aquest nivell, cosa que fa que per a un millor aprofitament s'adaptin les activitats proposades. Cal assenyalar que les visites al Museu de la Punta i al Museu de Mine-

ralogia són indicades més aviat per a alumnes del Cicle Superior o per a alumnes de Batxillerat que en poden treure molt més profit.

Així i tot, la resta de la visita es pot considerar molt més profitosa: el coneixement de la ciutat, amb els carrers, les places, les Rambles (referència a les freqüents inundacions i el seu enllaç amb els trets climàtics de la zona); la representació del teatre de titelles amb el coneixement de les tècniques utilitzades; el coneixement de la platja més representativa i els trets més importants d'aquesta costa i l'estudi en profunditat del port i de la seva llotja amb la subhasta del peix, fan que aquesta visita en general sigui recomanable per a nens d'aquests nivells.



P E R A T O T S E L S J O V E S

PER ANAR A NADAR
O A ESQUIAR
PER UN CAP DE
SETMANA, O TOT UN
CURS ESCOLAR
PER DESCOBRIR LA
CIUTAT O LA
NATURA

PIC DE L'ÀLIGA (Núria - Querolbs)



PER ANAR A
ESTUDIAR O
DESCANSAR
PER GENT JOVE
DE CATALUNYA
O D'ALTRES
LLOCS

XARXA D'ALBERGS DE JOVENTUT
TEL: (93) 483 83 83



Generalitat de Catalunya
Departament de la Presidència
Secretaria General de Joventut

ANIREM
ENDAVANT

PROJECTE ALDEBARAN

Dissenyat des de i per als nens i les nenes amb la pretensió d'apropar l'univers d'allò transcendent a la seva experiència de forma significativa, constructiva i lúdica.



Ed. Primària 1r. Cicle

Religió 1r. curs

Religió 2n. curs

Material de suport

didàctic per a 1r. i 2n. curs



Ed. Primària 2n. Cicle

Religió 3r. curs

Religió 4t. curs

Material de suport

didàctic per a 3r. i 4t. curs



ALDEBARAN és un projecte realitzat en equip per professors i professores que viuen diàriament l'aventura de ser docents de Religió

Fidel a les directrius de la Reforma i al currículum de la Comissió Episcopal d'Ensenyament, el **Projecte Aldebaran** dirigit per **Antoni Salas Ximelis**, ha estat elaborat amb els materials més actuals, atractius i suggerents per aconseguir una formació religiosa més constructiva i completa.



Edicions Cadí, s.l.

c/Concepción Arenal 144-1º

Telf. (93) 3403036-Fax (93) 3403216

08027 - BARCELONA

Omplir i enviar a Edicions Cadí, s.l.-Concepción Arenal 144-1º -08027-Barcelona

Desitjo rebre més informació i mostres sobre el **PROJECTE ALDEBARAN**

Centre escolar.....

Adreça.....

Localitat.....

Província.....

Telèfon.....

Codi postal.....

DIRECTOR COORDINADOR DE CICLE CAP D'ESTUDIS PROFESSOR
NOM i COGNOMS.....

Al llarg d'aquesta entrevista Mònica Baró i Teresa Mañà, guanyadores del Premi Rosa Sensat de Pedagogia 1993, destaquen una sèrie d'actituds i recursos necessaris per aconseguir que la biblioteca pugui arribar a formar els nens i les nenes per trobar la formació que necessiten, idea central del seu treball.

Dues amigues de l'Amic de Paper

Entrevista a Mònica Baró i Teresa Mañà

Jaume Cela

Margaret Mahy és una bibliotecària neozelandesa autora d'un llibre deliciós titulat El segrest de la bibliotecària, publicat per Edicions La Magrana a la col·lecció "El Petit Esparver". Teresa Mañà i Mònica Baró són bibliotecàries també i han guanyat aquest any el premi Rosa Sensat de Pedagogia amb l'obra "Formar-se per informar-se. Propostes per a la integració de la biblioteca a l'escola".

Hi ha una imatge tòpica de la feina que fan les bibliotecàries que no m'agrada gens: una dona amb cara de pomes agres que es passa l'estona fixant llibres i demanant silenci als lectors i lectores. La bibliotecària del llibre de Mahy és tota una altra cosa, com molt bé saben aquells que tenen la sort d'haver-lo llegit. Les dues guanyadores s'acosten més a aquesta segona imatge que no pas a la antipàtica repressora de la paraula oral.

— *En el llibre de Mahy, uns bandolers rapten la bibliotecària Serena Laburum i li demanen que se'ls prengui seriosament tot i que van plens de taques vermelles perquè han enxampat el xarampió. La noia els respon: "No és el deure d'una bibliotecària prendre's seriosament cap bandoler, amb taques o sense..." Aleshores, en què consisteix la vostra feina i l'obra que heu escrit?*

— La idea que nosaltres volem fer arribar amb el nostre llibre, i que és el resultat d'una experiència de molts anys en aquest camp, és que la biblioteca ha de formar els nens i les nenes per trobar la informació que necessiten. Per això és necessita conèixer una sèrie d'elements tècnics que ens facilita aquesta feina. A més a més, la biblioteca té molt a veure en la responsabilitat més compartida de facilitar l'hàbit lector. La part central del nostre llibre està en desenvolupar aquesta idea: què cal saber per aprofitar tots els recursos que hi ha en una biblioteca, com ensenyar als infants a utilitzar una biblioteca. Potser aquesta és la part en què hi ha menys bibliografia. Tenim obres molt ben fetes sobre la part tècnica i moltes experiències que encoratgen a la lectura. La part del "com utilitzar la biblioteca" no està tan treballada. Cal tenir present que en una biblioteca escolar hi van lectors des dels tres anys fins als setze i, per tant, hi podem trobar tota mena de documents, des de llibres d'imatges fins als treballs dels mateixos alumnes. També insistim en la importància que té l'educació dels hàbits. El llibre té un caràcter molt pràctic. Les propostes d'activitats que hi apareixen es poden fer sempre i quan hi hagi una

dedicació horària mínima —i quan diem mínima no volem dir, és clar, una hora a la setmana—. Pot haver-hi gent que consideri que el llibre està poc adaptat a la realitat, però si volem treballar alguna cosa amb possibilitats d'èxit, calen uns mínims; si no, més val no posar-s'hi per no crear més frustracions. Si estem convençuts de la importància de la biblioteca, hem de mirar de dedicar-hi temps i esforços.

— *Si us raptessin i es demanés un rescat, qui el pagaria?*

— Ens sembla que ningú.

— *Com, no us estima ningú?*

Home, si que ens estimen, però no tenim valor monetari. Està bastant demostrat que les administracions, que tenen molta responsabilitat en aquest camp, no estan fent tot el que cal. Potser l'àmbit local ha tingut més iniciatives per posar a l'abast dels nens el treball que es fa en una biblioteca, sobretot les localitats més petites, i volem remarcar el fet que quan més petita és una localitat més interès demostren en aquest camp. Cal tenir present que a l'administració no hi ha ningú que sigui directament responsable d'aquest àmbit. Quan el Col·legi Professional vol parlar del tema de les biblioteques escolars no sap a qui s'ha d'adreçar. La responsabilitat queda diluïda entre molts organismes.

— *Miss Laburnum es guanya el cor dels bandolers a base d'explicar-los històries. Els atrapa amb la meravellosa força de la paraula. Fins i tot s'arriba*



a casar amb el cap de la banda i transformar tot el grup en una colla de bibliotecaris disposats a convertir-se en narradors d'històries en una biblioteca infantil. En un món com el nostre, on s'alcen veus que pronostiquen la fi del llibre, on s'amaga el seu poder que fa que molts estiguem disposats a anar a viure en un bosc i convertir-nos en llibres, com passa a alguns personatges de l'obra de Bradbury, Fahrenheit 451?

—La lectura produeix una satisfacció molt personal que és difícil de definir. S'aprèn molt a través dels llibres, fins i tot dels llibres dolents, perquè amb un llibre dolent aprens a valorar els altres. Només cal pensar en la importància que té la possibilitat d'identificar-se amb els personatges d'una obra, conèixer de quina manera reaccionen davant d'una situació i

veure com reaccionaríem nosaltres. O contemplar davant teu com va apareixent un món que no existeix, que t'atrau d'alguna manera i que demana la teva participació.

— *Si algun dia hi ha un terratrèmol i us quedeu atrapades sota un munt de llibres, com passa en l'obra de Margaret Mahy, qui us vindrà a salvar?*

— Els lectors, en el nostre cas els nens i les nenes. És clar que tot depèn de la relació que mantinguem amb els lectors. Si ensopeguen amb aquella bibliotecària controladora dels decibels, no sabem si la salvarà algú, però si has recomanat a un nen o a una nena un llibre i s'adona que ets una persona fiable, que l'has ajudat a descobrir un món, que li has resolt un problema, etc., si estableixes una relació d'aquest tipus, els nens i les nenes ens salvarien.

— *I els mestres i les mestres?*

— Els que han fet servir la biblioteca ens salvarien, perquè han descobert la necessitat de la nostra feina. Tots els mestres i les mestres haurien d'haver descobert aquesta necessitat, però encara hi ha molt camí per recórrer. Molts i moltes mestres vindrien a treure runa, n'estem convençudes.

— *En el vostre llibre, la biblioteca és un lloc viu, que possibilita exercitar activitats creatives. Quin és l'estat de les biblioteques escolars i quin és el seu futur?*

— Estem en un moment molt delicat. Des de fa uns deu anys hi ha un engrescament molt important. Hem passat una època amb moltes iniciatives. S'han creat moltes expectatives, molta gent s'ha format, s'han intercanviat experiències —només cal repassar el full informatiu de "L'Amic de Paper" per veure la feina que s'ha fet en aquest camp—. Però si ara no hi ha algunes actuacions en un termini relativament curt i que vagin en la direcció de reconèixer la feina que s'ha fet i potenciar-la, el desencís pot treure el nas i fer que s'acabin totes aquestes iniciatives. Hi ha mestres i escoles que han treballat molt bé, però poden arribar a cansar-se de picar damunt ferro fred. Si aquest treball no es normalitza, ens podem trobar que la gent que estira el carro es cansi i no hi hagi relleu, perquè no vegi cap futur. Hem de conservar el que ja s'ha fet i continuar impulsant noves iniciatives, perquè estancar-se seria retrocedir. Si les escoles reben les mateixes ajudes que fa deu anys no podrà avançar. La Reforma educativa potencia molt el treball amb tota mena de

materials. El paper de la biblioteca escolar és primordial. Necessitem biblioteques que funcionin amb el personal ben format que faci la feina que dèiem al començament de l'entrevista. Bona part de l'èxit de la reforma està en aquest punt. França ha fet molta feina per posar-se al nivell dels països nòrdics o anglosaxons, que tenen molta tradició en aquest camp. Nosaltres hem de fer el mateix.

— *Vosaltres treballeu amb "L'Amic de Paper". Les escoles coneixem la feina que fa aquesta associació, però potser no sabem prou bé quins són els objectius nous que es proposa. Expliqueu el present i el futur de "L'Amic de Paper"?*

— "L'Amic de Paper" té dues línies d'actuació: la dotació i assessorament als centres i la formació. La primera és una tasca continuada al llarg dels deu anys d'existència del servei que no pot deixar de fer-se. Una biblioteca que no actualitza el seu fons, en pocs anys es converteix en una biblioteca inoperant. La segona línia va encaminada a preparar els mestres per organitzar i dinamitzar la biblioteca. Pel que fa al futur, tenint en compte que "L'Amic de Paper" no disposa de recursos propis, la qüestió no és què farà, sinó què podrà fer.

— *Quina formació han de tenir els bibliotecaris escolars?*

— En els dos camps que afecten la seva feina. El personal que ha de treballar a les biblioteques de les escoles necessita conèixer molts aspectes de psicopedagogia, perquè ha de tractar amb criatures o amb

*El personal que ha de treballar
a les biblioteques de les escoles ha de rebre una formació
com a mestre i com a bibliotecari.*

67

joves i necessita formació específica del món dels llibres. Aquesta formació es pot donar de maneres diverses, però el que és bàsic és rebre una formació com a mestres i com a bibliotecaris. Si pensem en l'etapa de primària, el mestre hi té més a dir perquè ja hem explicat que convé donar els elements per ensenyar a fer servir la biblioteca escolar. A secundària potser caldria posar més èmfasi en la feina de bibliotecària. A més a més, cal tenir present els avenços tècnics que faciliten la feina i creen la possibilitat d'establir xarxes d'informació. Aquesta tecnificació pot fer disminuir la importància que té, per exemple, saber si els autors anglosaxons s'entren pel primer o segon cognom, perquè això ja ens vindrà donat. L'estalvi de temps que proporciona la tecnificació es pot utilitzar per millorar la formació dels lectors. També hem de tenir present que les persones que portin les

biblioteques escolars han de conèixer la literatura infantil i juvenil. Aquest professional hauria de ser un mestre especialitzat en el món del llibre i de la biblioteca o un bibliotecari especialitzat en el món de l'educació.

— Ara només ens cal esperar que surti publicat el llibre. Per a algunes escoles serà un punt inicial, per a altres la confirmació del fet que van pel bon camí.

Només vull afegir que si les rapten, jo col.laboraré a pagar el rescat i per prevenir els efectes d'un possible terratrèmol, ja m'he comprat una pala. Cal salvar les bibliotecàries, perquè bona part de l'èxit de la feina dels mestres depèn de la seva existència.

INSTAL·LACIONS PER A JOVES

On són i què hi trobareu



XALET DE COLL DE PAL
(Guardiola de Berguedà)
A 1.900 m d'alçada i dins
el Parc Natural del Cadí-Moixeró

Allotjament i alimentació
Escola de Natura a càrrec de biòlegs
Itineraris pel Parc, amb guies
Lloguer de material i cursos d'iniciació a l'esquí



RECTORIA DE SANT JOAN DE FÀBREGUES
(Rupit i Pruit)
A 3,5 km de Rupit i en l'entorn de les Guilleries

Allotjament i alimentació
Circuits d'educació ambiental
Excursions amb bicicletes de muntanya
Visites a granges
Esports d'aventura
Piscina municipal a Rupit



RECTORIA DE CASTELLAR DE N'HUG
Al centre de la vila, antiga rectoria
totalment restaurada

Allotjament i alimentació
Circuits d'educació ambiental
Excursions a les fonts del Llobregat
Polisportiu municipal



SANTA MARIA DEL PRIORAT
(Castellfollit de Riubregós)
Conjunt medieval dels
segles XI i XII a 300 m del nucli urbà

Allotjament i alimentació
Excursions guiades
Polisportiu i piscina municipal

Informate'n a:

Diputació de Barcelona
Servei d'Acció Territorial
Oficina del Pla Jove
Tel. 402 22 22 (ext. 7320)



Diputació de Barcelona

Servei d'Acció Territorial
Oficina del Pla Jove

Arran d'un anunci que considera que ridiculitza les matemàtiques i, per tant, predisposa la quitxalla contra aquesta matèria i alhora contraresta l'esforç de molts professors per millorar-ne l'ensenyament, l'autora fa una sèrie de reflexions i preguntes sobre la televisió i els anuncis comercials adreçats als nens.

Reflexions a partir d'un anunci de televisió

M. Antònia Canals

Fins no fa gaire s'ha estat projectant a les pantalles de televisió un anunci de la casa La Piara que a alguns mestres ens ha semblat perjudicial per al nostre ensenyament. Jo vaig veure'l concretament a Tele 5, el divendres 14 de gener a les 16 h i a les 17 h. Es tractava de dos nois que comentaven més o menys això:

— Els patés La Piara són magnífics! Si us els mengeu amb galetes o amb pa fred passen molt bé. Si us els mengeu amb pa torrat i calent també passen molt bé.

(Fins aquí estic disposada a donar-los el meu acord, ja que els patés m'agraden força.) Ara ve la continuació:

Després d'haver-se acabat els seus entrepans, els nois comenten que se'n tornen a l'escola, i diuen textualment:

— ... a seguir con las Matemáticas.

— *SÍ, PERO ÉSTAS NO ENTRAN, NI FRÍAS, NI CALIENTES.*

I naturalment, un bon somriure, per a celebrar la gracieta.

És d'aquells fets que no necessiten comentaris. Però no he pogut resistir la temptació d'aprofitar l'ocasió per fer-ne i fer-vos algunes preguntes, i us les lliuro tal com m'han vingut a l'esperit.

(Les meves preguntes són set per casualitat, o potser perquè tinc una natural predilecció per aquest nombre.)

1a. *Som conscients de la influència que té la propaganda televisiva en els nens de poca edat?*

Diverses vegades he pogut constatar, i suposo que vosaltres també, que el que senten i veuen a la televisió els fa l'efecte de ser una veritat indiscutible.

Si analitzéssim els anuncis en funció dels valors positius i negatius que transmeten a la quitxalla (i als grans) tindríem molta feina, però potser valdria la pena...

Potser ens hem acostumat tant a empassar-nos els anuncis comercials que ja no ens afecten. Als nens, tampoc no els afecten?

2a. *És que potser els mestres hem comès respecte als patés La Piara, algun greuge que ens faci mereixedors d'una venjança?*

Perquè jo no puc creure que ells tinguin res en contra de les matemàtiques per elles

mateixes... És a dir, estic segura que precisament les fan servir molt en les seves estadístiques i la seva comptabilitat. I fins i tot m'arrisco a suposar que quan es tracta dels seus estudis de mercat se les prenen seriosament i se les creuen...

Per què no ho diuen, això, als nens?

D'on els ve, doncs, la necessitat de manifestar el seu rebuig precisament dirigint-se a un nen? Resulta com una gracieta, massa fàcil!

3a. *Per què és fàcil de cara a l'opinió pública ironitzar sobre l'ensenyament de les matemàtiques? Fins quan això continuarà essent un tòpic?*

Des que era petita i a l'escola m'ho passava molt bé fent matemàtiques. Fins avui, mai no he deixat de fer-me aquesta pregunta i mai no hi he trobat la resposta. No puc, doncs, improvisar-la. Però l'experiència m'ha suggerit la següent interpretació personal del fenomen: mentre les matemàtiques continuiïn essent una matèria selectiva, apta només per als "bons" i inassequible per a molts, la societat intentarà recuperar-se de la ferida que això li produeix ridiculitzant-les i envoltant-les de mala fama; és una reacció de defensa.

A alguns els agrada jugar amb aquest tòpic (com als senyors de La Piara). Però estic convençuda que cada vegada som més els que no podem admetre'l i, d'una manera o una altra, lluitem per eliminar-lo, o almenys perquè no faci mal als nens. I d'aquí ve la pregunta següent:

*No hi ha ningú que tingui el dret i el deure
de controlar i censurar el contingut dels anuncis comercials?*

71

4a. *Els mestres i tots els responsables de l'ensenyament de les matemàtiques, poden mantenir una postura indiferent respecte d'aquest tòpic?*

Ja hem vist que alguns se'n serveixen per fer riure el públic.

Però, a mi, el que no em fa riure gens ni mica és constatar que aquest mateix tòpic, inculcat a la mentalitat dels nens, es converteix en una arma a que els predisposa en contra de l'aprenentatge.

Tampoc no em fa riure la contradicció següent:

D'una banda, els mestres ens hem de preparar molt bé per millorar l'ensenyament, hem d'assumir la "reforma" amb tot l'esforç que això comporta, hem d'estudiar quines són les idees prèvies dels nens, i hem d'aprofundir en les conseqüències que sobre l'aprenentatge tindran els possibles errors, la falta de motivació i tots els detalls de la nostra actuació. I d'altra banda, qualsevol col·lectiu, per la via innocent de la propaganda comercial, pot en cinc minuts enfonsar part d'aquesta tasca o, com a mínim, posar bastons a aquesta roda que no ens cansem de dir que tot el país està interessat a fer que giri bé.

5a. *Quin dret tenen els senyor de La Piara a propagar unes idees tan desfavorables al nostre ensenyament?*

El dret de fer el que sigui per tal d'augmentar la venda, és a dir, de fer més diners?

El dret de servir fidelment la societat de consum?

Nosaltres sabem ben clar que dins d'un programa educatiu (que també n'hi ha algun a la TV) no tenim dret a propagar idees que perjudiquin directament cap altra professió o cap producte.

Això, no ho saben, ells?

6a. *No hi ha ningú que tingui el dret i el deure de controlar i censurar el contingut dels anuncis comercials?*

Parlant d'aquest assumpte amb altra gent, he sentit a dir que a Madrid hi ha una comissió que se n'ocupa... Estaria contentíssima si sabés que gràcies a ella s'ha deixat de fer l'anunci de què parlem..., però no ho sé.

Jo continuo amb el dubte de si les nostres autoritats de l'Ensenyament tenen el dret de reaccionar, ja que dono per descomptat que tenen la voluntat de fer-ho. I parlo de les autoritats de l'Ensenyament, perquè considero que és en aquest camp on hi ha hagut una agressió. I si creieu que la paraula és massa forta, almenys estareu d'acord que hi ha hagut una falta de respecte. Una de dues: o no ens hem pres prou seriosament l'ensenyament o no ens hem pres prou seriosament els nens. O totes dues coses alhora!

7a. *Com podem reaccionar avui nosaltres?*

A mi, de moment, se m'ha acudit escriure aquestes ratlles. Però, tot i que no és sen-

zill expressar el que es pensa quan s'hi posa una bona part d'apassionament, reconec que aquesta és una reacció massa fàcil, i, no cal dir-ho, insuficient.

Per això, fent una mica de ciència ficció he tractat d'imaginar un segon tipus d'actuació, que seria el següent:

A partir d'ara, en els cursos de matemàtiques que fem, en els exemples d'unitats didàctiques i en els llibres de text que escrivim, ens podem dedicar a posar-hi problemes que diguin que els patés La Piara "no passen" de cap manera o que "no valen", i que els presentem com els que donen resultats mínims en els exemples d'estadístiques de vendes o tants per cent més elevats de nombre d'exemplars deficients, etc.

Nosaltres sempre podem inventar moltes coses per fer fer problemes a la quitxalla. Els de la publicitat no són pas els únics que en saben... Aquest seria simplement un mètode de "Tempteig", tot esperant veure com reaccionen els al.ludits.

Ara, parlant seriosament, he de dir que he parlat del problema que ens ocupa amb diverses persones i grups del camp de l'ensenyament i, tant l'Associació d'En-

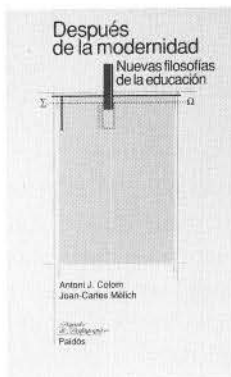
senyants de Matemàtiques de Girona, com els grups Perímetre i Almosta, com també Rosa Sensat, han estat d'acord a subscriure aquestes ratlles i enviar-les, junt amb una petita nota, a la casa La Piara.

I si volguéssim enviar també còpia d'aquest escrit, amb el testimoni de tots els mestres que desitgin afegirs'hi, al Departament d'Ensenyament de la Generalitat?

Estaríeu d'acord a signar-lo?

Vet aquí com se m'ha escapat una darre-ra pregunta no numerada, però no per això, menys important.

Que ens duri molts anys l'esperit, tant nostre, de no empassar-nos-ho tot sense pensar. A això, les matemàtiques, ens hi poden ajudar molt.



Novetats bibliogràfiques

Biblioteca Rosa Sensat

CABRERA, F.A.; DONOSO, T.; MARÍN, M.A. *Manual de formación pedagógica básica para formadores*. Barcelona: PPU, 1993 (Letras, Ciencias, Técnica ; 84)

Extracte de l'índex:

Elementos que definen un proceso de formación; Formulación de objetivos; Motivación y aprendizaje; La comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje; La dinámica de un grupo de aprendizaje; Las técnicas de enseñanza en las sesiones instructivas; La evaluación en las sesiones instructivas; Programa para un curso de formación pedagógica básica para monitores-docentes.

CANO, J.S.; LÓPEZ, J.; ORTEGA, M. *La nueva formación profesional: ramas, módulos profesionales y ciclos formativos*. Madrid: Escuela Española, 1993

Extracte de l'índex:

De la escuela artesana a la sociedad tecnológica; La formación profesional en el ámbito europeo: el reconocimiento de los títulos y

la correspondencia de cualificaciones de formación profesional, instituciones y organismos europeos que participan en la formación profesional, homologación y equivalencias; Evolución histórica de la formación profesional; Formación profesional según la Ley General del 70: ramas profesionales; La formación profesional experimental: módulos profesionales; La formación profesional según la LOGSE: ciclos formativos; Programa nacional de formación profesional.

CARR, W. *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla: Díada, 1993 (Investigación y enseñanza: fundamentos; 3)

Extracte de l'índex:

Enseñanza y profesionalidad, la enseñanza y la idea de práctica social, el conocimiento profesional y el profesor principiante; Atrapados por el trabajo diario: las posibilidades de investigar de los profesores, los profesores y su investigación, la ética práctica tiene prioridad sobre la metodología.

74 Novetats bibliogràfiques

COLOM, A.J.; MELICH, J.C. *Después de la modernidad: nuevas filosofías de la educación*. Barcelona: Paidós, 1994 (Papeles de Pedagogía; 15)

Extracte de l'índex:

La ideología contracultural: la aportación pedagógica, la necesidad del conocimiento, la sociedad como sistema; Niklas Luhmann; El neocontractualismo de Rawls, Habermas o el retorno a la modernidad, la ideología permanente: el pacifismo, la ideología recuperada; el ecologismo.

Comunicación, tecnología y diseños de instrucción: la construcción del conocimiento escolar y el uso de los ordenadores. Robert O. McClintock ... (et al.) Madrid: MEC: CIDE, 1993 (Seminarios; 81)

Extracte de l'índex:

El ordenador como sistema; Análisis crítico de tres enfoques del uso de la informática en la educación; Diseño instructivo y aprendizaje situado: ¿es posible un maridaje?; El alcance de las posibilidades pedagógicas; Elaboración de un nuevo sistema educativo; Inteligencia, tecnología y escuela en la sociedad post-industrial; Problemas del conocimiento en la Edad post-industrial: ¿qué debe enseñarse en la escuela?.

CORTADA, E. *Nenes i nens a l'escola d'altres temps. Materials no sexistes per a primària*. Barcelona: Universitat Autònoma, ICE, 1993 (Quaderns per a la coeducació; 5)

Extracte de l'índex:

Continguts; Objectius referencials; Activitats suggerides; Estratègies metodològiques; Criteris d'avaluació; Material de suport.

CUOMO, N. *La integración escolar: ¿dificultades de aprendizaje o dificultades de enseñanza?* Madrid: Visor, 1994 (Aprendizaje Visor; 97)

Extracte de l'índex:

Hipótesis sobre el autismo; La integración y los servicios territoriales, historicidad y com-

plejidad de las intervenciones; La integración escolar de los alumnos con discapacidad en la legislación italiana, la formación de los docentes especializados.

ELLIOTT, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata, 1993 (Pedagogía: manuales)

Extracte de l'índex:

La investigación-acción y el aprendizaje profesional, los profesores como investigadores: contextos histórico y biográfico; La investigación-acción como medio de apoyo al aprendizaje profesional: tres estudios de casos; El problema de la teoría y la práctica; Las características fundamentales de la investigación-acción; La investigación-acción y el comienzo de la evaluación del profesorado en el Reino Unido; La formación basada en la competencia y la enseñanza profesional: ¿es posible un matrimonio feliz?; El curriculum nacional y los modelos de desarrollo del curriculum.

Educació en la diversitat i escola democràtica: programa "diversitat i educació comprensiva" de l'ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona. Coord.: Emili Muñoz i Joan Rué. Barcelona: U. Autònoma, ICE, 1993

Extracte de l'índex:

L'escola de la plena escolaritat; El desarrollo curricular y la diversidad; L'opcionalitat curricular i l'atenció a la diversitat; Modalitats de suport als alumnes: igualtat o equitat?; El desarrollo de los equipos de centro en la educación comprensiva.

Educación infantil. Comunicación y representación: Diseño curricular. Coord.: Ma. Paz Lebrero. Madrid: Escuela Española, 1993 (De la reforma educativa al aula; 10)

Extracte de l'índex:

Lenguaje oral; aproximación al lenguaje escrito; Expresión musical; Expresión corporal; Expresión plástica; Relaciones, medida y representación en el espacio.

ESPAÑA. Ministerio de Educación y Ciencia.
Centros educativos y calidad de la enseñanza: propuesta de actuación. Madrid: MEC, 1994

FARRÀS, N.; GARCÍA, C. *Morfosintaxi comparada del català i el castellà.* Barcelona: Empúries, 1993 (Línia de suport; 5)

Extracte de l'índex:

L'oració; El sintagma nominal; El sintagma verbal; El sintagma adverbial; Els connectors; L'oració composta.

SOLÀ, J. *Sintaxi normativa: estat de la qüestió.* Barcelona: Empúries, 1994 (Biblioteca Universal Empúries; 65)

Extracte de l'índex:

Què hem d'entendre per normativa; La concordança del verb haver-hi; L'article neutre; Els pronoms febles; Canvi i caiguda de preposicions; Les preposicions per i per a; Els circumstancials temporals; Els verbs

ser i estar; Ús dels possessius; El complement directe, etc., etc.

RODRIGO, M.J.; RODRÍGUEZ, A.; MARRERO, J. *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano.* Madrid: Visor, 1993 (Aprendizaje Visor; 93)

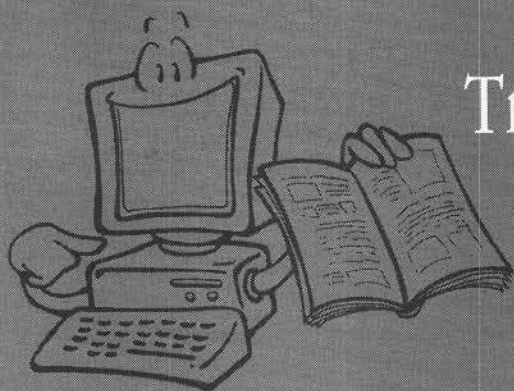
Extracte de l'índex:

Teorías sobre la construcción del conocimiento; En la teoría de Piaget, desde la psicología de la cognición social, desde las representaciones sociales, en la sociología del conocimiento; El proceso de construcción del conocimiento, teorías implícitas o teorías científicas; Las teorías implícitas de los padres sobre la infancia y el desarrollo; Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza; Las teorías implícitas sobre el trabajo femenino; El conflicto intergrupar desde las teorías implícitas.

ORTOGRAFIA

Treball sistemàtic

Josep Tió



Un llibre per a cadascun dels quatre darrers cursos de Primària: CM1, CM2, CS1 i CS2; és a dir, de 3r a 6è. Cada llibre pot anar acompanyat d'un disquet per al treball de reforç i aprofundiment.

Distribuidor: TORRENS CASALS-Exclusives Escolars S.A. Tel. (93) 456 98 06 Fax (93) 435 18 08

edicions
l'àlber



BARCELONA a l'escola

L'Institut Municipal d'Educació de Barcelona convoca la sisena edició del premi "Barcelona a l'escola" i el premi "Viure i conèixer la ciutat" amb l'objectiu de recollir i difondre les activitats educatives escolars i extraescolars sobre el coneixement de la ciutat.

PER A INFANTS I JOVES

1. Els treballs faran referència a una activitat realitzada a l'escola o altres entitats educatives per infants i joves de 0 a 18 anys, sobre el coneixement de la ciutat en qualsevol dels seus nombrosos aspectes, o bé relacionats amb l'educació cívica a la ciutat.
2. Els treballs hauran de ser originals i podran presentar-se en qualsevol format i suport. Els vídeos es presentaran en VHS; les cintes d'àudio, en cassets estàndard; i les fotografies, en un àlbum a part, que en facilitarà l'exposició.
3. Aquesta modalitat del premi no és competitiva. Com a premi a la seva participació, tots els infants i joves seran invitats a una FESTA. Aquesta FESTA - JOC té caràcter de premi col·lectiu amb el qual l'Ajuntament premia el treball dels seus ciutadans més joves per conèixer la ciutat.
4. Es farà una EXPOSICIÓ amb la totalitat dels treballs presentats, que podrà visitar-se el dia de la festa - joc.
5. Descripció de l'experiència.
6. Materials i bibliografia utilitzats tant pels educadors com pels infants i els joves.
7. Avaluació: reflexions a l'entorn dels resultats i el procés.
8. La memòria anirà signada pels autors, tot fent referència a l'entitat o les entitats a les quals pertanyen, i es presentarà per duplicat.
9. Els annexos seran originals i podran ser presentats en qualsevol format o suport: vídeos VHS, cintes d'àudio estàndard i àlbums de fotografies.
10. Els premis adjudicats seran:
 - Un premi "Barcelona a l'escola" per a les activitats escolars.
 - Un premi "Viure i conèixer la ciutat" per a les activitats extraescolars.
11. Cadascun d'aquests premis consistirà en 250.000 ptes., que seran lliurats en concepte d'avançaments dels drets d'autor en cas de publicació.
12. Els treballs premiats podran ser publicats per l'Ajuntament de Barcelona.

PER ADULTS I PROFESSIONALS

5. Els treballs faran referència a una activitat realitzada a l'escola o a altres entitats educatives per infants i joves de 0 a 18 anys, sobre el coneixement de la ciutat en qualsevol dels seus nombrosos aspectes, o bé relacionats amb l'educació cívica a la ciutat.
6. En el cas de les escoles, el treball haurà de formar part del projecte curricular de centre.
7. Es presentarà un recull significatiu dels treballs i de les experiències realitzades, acompanyat d'una memòria didàctico-pedagògica d'un màxim de 30 fulls que contindrà, com a mínim, les parts següents:
 - Introducció: motivació i context en què s'ha realitzat l'experiència.
 - Objectius
13. El jurat del premi serà presidit per la regidora de l'Àmbit d'Educació i Cultura, Excm. Sra. Marta Mata.
14. El veredictes farà públic per l'alcalde de Barcelona, Excm. Sr. Pasqual Maragall, o per la persona en qui ell delegui.
15. Les obres seran lliurades a l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona, plaça d'Espanya, núm. 5.
16. El termini de presentació finalitzarà el dia 30 de juny de 1994, a les 2 de la tarda.
17. Les qüestions no previstes en aquestes bases les resoldrà el jurat.
18. La participació al premi comporta l'acceptació d'aquestes bases.



Textos legals



DOG

2-2-1994

Resolució de 19 de gener de 1994, de regulació de la fase de pràctiques que preveu la Resolució de 5 d'abril de 1993, de convocatòria per a la provisió de 1503 places de funcionaris docents de diversos cossos d'ensenyaments secundaris a Catalunya.

11-2-1994

Resolució de 28 de gener de 1994, per la qual s'aproven les normes de preinscripció i matriculació d'alumnes a les escoles de música i de dansa públiques o privades subvencionades, per al curs 1994-95.

16-2-1994

Ordre de 2 de febrer de 1994, de creació de nous camps d'aprenentatge del Departament d'Ensenyament.

Resolució de 2 de febrer de 1994, per la qual es regulen el procediment de preinscripció i ingrés a les llars d'infants públiques i privades subvencionades i el règim de bonificació de les quotes a aquestes llars del Departament d'Ensenyament.

Resolució de 9 de febrer de 1994, de convocatòria per a la concessió d'ajuts del Fons d'acció social per al personal docent no universitari dependent del

Departament d'Ensenyament corresponents a l'any 1992.

18-2-1994

Resolució de 10 de febrer de 1994, per la qual s'adjudiquen els ajuts a què es refereix l'Ordre del Ministeri d'Educació i Ciència de 15 de setembre de 1993, per la qual es convoquen ajuts per al desenvolupament de projectes educatius conjunts dins l'acció IV del programa Lingua, en el període comprès entre el 25 de gener i el 30 de juny de 1994.

Cartes al director



Sr. director:

La lectura de l'article sobre l'avaluació a l'etapa secundària, aparegut a la seva revista el propassat mes de novembre, em suggereix unes reflexions sobre el tema del tractament de la diversitat en aquesta etapa educativa que, seguidament, passo a exposar-li.

D'entrada, he de felicitar la seva autora, Maria Masip, i a tot l'equip del seu centre, l'IES Badalona 10, pel canvi que han introduït en considerar l'avaluació com una eina d'integració i no com a element de selecció de l'alumnat.

Des que es va iniciar el procés de reforma del sistema educatiu em va cridar especialment l'atenció que, a partir de l'allargament de l'escolaritat obligatòria, els alumnes hagin de romandre als centres educatius fins als 16 anys. Tots coneixem les dificultats que això pot comportar en un sistema que, fins ara, acostuma a rebutjar els

alumnes que no se'n surten en els estudis, bé en acabar l'EGB, o bé durant els estudis de batxillerat, en els quals l'índex de deserció arriba gairebé a la meitat.

El plantejament pedagògic del nou ensenyament secundari es basa en un tractament adequat de la diversitat de l'alumnat. Per tant entenc que, quan un alumne tingui problemes d'aprenentatge, el seu tutor, en comptes d'assistir-hi passivament, haurà d'elaborar els corresponents crèdits de reforç per aconseguir que superi les dificultats o, si més no, que arribi a assolir els continguts considerats com a mínims en cada matèria. Si no es fa així, com s'ho faran per mantenir en els centres tot aquest alumnat que fracassa en els estudis i que, com he comentat abans, arriba a cotes del 50 per cent?

En qualsevol cas penso que en els nous centres de secundària caldrà introduir canvis importants per tal d'avançar en aquesta nova línia. D'una

banda, el professorat dels actuals ensenyaments mitjans haurà de fer l'esforç de veure l'alumnat amb dificultats com un element s'ha integrar i no rebutjar. De l'altra, l'Administració educativa ha d'introduir elements substancials en aquesta etapa que facilitin un canvi d'actitud del professorat. Canvis com la creació dels departaments d'orientació, la reducció progressiva del nombre d'alumnes per aula, el suport d'altres professionals com psicòlegs, professors d'educació especial, relació amb els EAP, etc.

Són qüestions que constitueixen tot un repte i que considero fonamentals per garantir l'èxit de la propera implantació de la reforma educativa en aquesta etapa de l'ensenyament.

Ferran Martínez García
Barcelona



PERSPECTIVA ESCOLAR

Butlleta de subscripció

Cognoms

Nom

--	--

Adreça

--

C.P.

Població

Província

--	--	--

Telèfon

--

S'inscriu a **Perspectiva Escolar** per a l'any 1994 (10 núm.)

Import: 5.500 ptes. Preu exemplar: 650 ptes. (IVA inclòs)

Pagament: Per xec nominatiu a favor de l'A.M. Rosa Sensat

adjunt a la butlleta

Per domiciliació bancària

Butlleta de domiciliació bancària

Cognoms

Nom

--	--

Cognoms i nom del titular (en cas que sigui un altre que el de la subscripció)

--

Banc o Caixa

Adreça de l'agència

--	--

Població

Província

--	--

Entitat

Oficina

Compte/llibreta

--	--	--	--

--	--	--	--

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Senyors: Els agrairé que amb càrrec al meu compte/llibreta atenguin el rebut que anyalment els presentarà **l'Associació de Mestres Rosa Sensat** per al pagament de la meua subscripció a la revista **Perspectiva Escolar**.

Firma del titular

**RESPOSTA
COMERCIAL**

Autorització 12.225
B.O.C. Núm. 20 del 5-3-93



TARGETA POSTAL

**NO
NECESSITA
SEGELLS**

A franquejar
a destinació

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Apartat de Correus 486 F.D.
08080 Barcelona

Els teus NOUS amics



Amics de lectures, amics d'aventures.

Et presentem les novetats de les col·leccions de literatura infantil i juvenil EDEBÉ. Són llibres per a nens i joves, plens de sorpreses i aventures. Perquè visquin la lectura, s'hi engresquin i divertixin.

TREN BLAU • Contes il·lustrats amb una gran dosi de fantasia per iniciar-se en la lectura. Per a primers lectors.

TUCAN SÈRIE BLAVA • Narracions de personatges fantàstics amb un llenguatge senzill. A partir de 6 anys.

TUCAN SÈRIE VERDA • Històries d'acció i aventures, àgils, emocionants. A partir de 9 anys.

PERISCOPI • Novel·les amb una temàtica propera als joves, que parteixen de la realitat i desperten la imaginació. A partir de 12 anys.

edebé
els teus millors amics

Saló de l'Ensenyament

del 3 al 8 de maig 1994
Fira de Barcelona



Generalitat de Catalunya
**Departament
d'Ensenyament**