

MEMÒRIA D'INVESTIGACIÓ

**FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT I PRÀCTICA
DOCENT DE L'ANGLÈS A L'ENSENYAMENT OBLIGATORI**

Jordi Salvadó Muntané

CURS ESCOLAR 2000/2001

3.1. Anàlisi de documentació -----	74
3.1.1. Projecte educatiu -----	75
3.1.2. Projecte curricular -----	75
3.2. Anàlisi d'actuacions -----	80
3.2.1. Intervenció amb els professors .(Qüestionaris, observació de classe, entrevistes, opinions,...) -----	80
3.2.2. Qüestionari per als alumnes -----	106
4. TEORIES PRÈVIES I EXPERIÈNCIES CONTRASTADES DURANT EL PROCÉS -----	108
5. CONCLUSIONS I PROPOSTES DE MILLORA. BASES TEÒRIQUES I PRÀCTIQUES -----	116
5.1. Conclusions -----	117
5.2. Propostes de millora. Bases teòriques i pràctiques -----	119
5.2.1. Recomanació d'utilització del mètode comunicatiu -----	120
5.2.2. Model de programació per a la comunicació interactiva llengua anglesa -----	123
5.2.3. Tractament avaluatiu -----	128
6. CONSIDERACIONS FINALS -----	132
7. BIBLIOGRAFIA -----	134
8. ANNEXOS -----	138
8.1. Qüestionaris professors -----	139
8.2. Continguts i bases d'actuació amb els docents -----	156
8.3. Qüestionari alumnes -----	159
8.4. Resultats i gràfiques del qüestionari dels alumnes -----	165
9. MATERIALS ADDICIONALS ADJUNTS	
– Qüestionaris complimentats	
– Documentació dels centres	

“Els llenguatges es fan universals en el moment que més enllà de traspasar fronteres físiques i geogràfiques, són capaços de canviar formes de pensar i actuar cap a una relació humana més pròspera i comprensiva.”

(Salvadó, J., 2001)

1. INTRODUCCIÓ.

La reflexió sobre les relacions escolars que donen lloc a la dinàmica ensenyament-aprenentatge ha d'ésser una constant en els itineraris professionals de les persones implicades, a fi de cercar possibles solucions a problemes que es plantegen periòdicament en aquest àmbit.

La Reforma Educativa i el seu desenvolupament està suposant una profunda reestructuració del sistema educatiu, determinant a la vegada el marc institucional on els protagonistes directes es mouran en la pròxima dècada.

Qualsevol transformació d'esquemes de funcionament ha de comptar amb l'acceptació i col·laboració sentida del professorat, amb un endinsament a la filosofia d'actuació plantejada per l'Administració i un dinamisme crític que promogui la transformació i innovació permanent.

Sense la participació activa dels professors¹ no hi pot haver canvi. A fi que es pugui avançar positivament, els docents han de conjugar coherentment el binomi actuació i formació permanent. Les activitats de formació unides a un funcionament cada vegada més autònom dels contextos educatius, han donat com a fruit una centralització en les vertaderes qüestions educatives que la societat reclama, els professionals senten i l'administració facilita.

En els últims anys la societat del nostre entorn ha experimentat un canvi profund. És necessari que aquesta transformació s'harmonitzi amb la filosofia d'actuació del sistema educatiu. El suport fonamental del canvi ha d'ésser el professorat i per tant la seva qualificació i dignificació és imprescindible. Aquest procés s'ha de concebre com un continu de formació permanent. Les innovacions s'han de manifestar en els projectes docents i en les relacions educatives, així com en una actualització en noves tecnologies i a la vegada comptar amb els recursos suficients per a portar a terme la tasca educativa.

Tres són els factors que estan influenciant i decidint la importància de la formació en la societat actual:

- **l'impacte de la societat de la informació**
- **l'impacte del món científic i tecnològic**
- **la globalització**

“La formació es presenta com l'instrument més potent per a democratitzar l'accés de les persones a la cultura, a la informació i al treball”². (MARCELO GARCIA, 1999: 13)

El principal repte dels docents és l'adaptació als canvis socials, econòmics, tecnològics i culturals, a la relació entre treball i oci, així com en la concurrència a la nova societat de la comunicació i transformació de valors i codis de conducta.

Una formació continua del professorat significa la integració coherent d'informacions i experiències en un procés permanent de reflexions sobre el saber que s'ensenya, les capacitats que es volen potenciar i els procediments i mètodes que s'utilitzen, en una dinàmica permanent de reflexió i investigació sobre l'acció.

1. Al referir-nos a substantius genèrics normalment en masculí, s'entendrà que fem referència als dos gèneres.

2. Les cites d'autors expressades en un altra llengua s'han traduït al català.

Avui estem situats en una aldea global on les comunicacions, canvis tecnològics i xarxes d'informació han transformat el sistema convencional de relacions i coneixement. En un món on tots estem més comunicats, on els contactes, modes i costums han canviat, s'ha de continuar donant una importància forta als propis valors i idiosincràsia, però a la vegada necessitem elements comuns de funcionament comunicatiu. L'ésser humà utilitza els sistemes lingüístics com a codis fonamentals per a relacionar-se. **La llengua anglesa és una de les formes lingüístiques més universal i utilitzada, per tant el seu aprenentatge ha d'ésser part substancial del contingut curricular a l'àmbit de l'ensenyament de les llengües al nostre sistema educatiu.**

Avui dia, segons FERRERES, (1992), és més necessari que mai una pedagogia de "l'enriquiment", que sigui capaç de desenvolupar les habilitats lingüístiques dels nens i nenes a les nostres escoles. Una pedagogia que adopti, com assenyala "Cummins", el model "interactiu-experiencial" i deixi de costat el model de "transmissió convencional" que ha estat funcionant durant molt de temps en programes d'ensenyament de llengües. Un model que incorpori els principis fonamentals de l'aprenentatge del llenguatge oral i escrit d'acord amb aquestes noves concepcions de funcionament psicopedagògic.

1.1. Reconeixements

A la vida professional de cadascú es van cobrint etapes, i cadascuna d'elles dins del conjunt global de la pròpia feina, pren unes característiques determinades. Després d'un període de deu anys a la Inspecció d'Ensenyament, motivat pel contingut de la pròpia tasca, em vaig sentir portat a poder treballar d'una manera més assossegada i continuada en un tipus d'investigació que portés implicats elements de connexió amb els centres educatius i amb els docents que actuen primordialment a l'aula com a principal activitat, és a dir, els mestres i professors que exerceixen la docència a les escoles i instituts i particularment a l'àrea de llengües estrangeres.

Per tant, un primer agraïment a la pròpia Inspecció que m'ha permès fer uns treballs previs, en el camp de l'avaluació externa, fet que m'ha donat un contingut substancial i unes experiències i coneixements previs, a fi de continuar aprofundint en un tema tan interessant com és l'anàlisi de la pràctica docent i la reflexió dels professionals sobre el seu treball quotidià.

Un segon agraïment al Departament d'Ensenyament per donar-me l'oportunitat de participar en una llicència d'estudis, que ha servit de marc i m'ha facilitat el temps adient per dur a terme la realització d'aquest treball, en especial aquelles persones de la Subdirecció General de Formació del professorat que he tingut l'oportunitat de tenir-hi un contacte més directe.

I un últim agraïment, que no el menys important, a aquells centres d'ensenyament i professionals que m'han proporcionat les dades, reflexions, i observacions, a la vegada que la satisfacció de compartir moments de diàleg i intercanvi d'opinions sobre el dia a dia a les escoles.

Centres participants:

- CEIP Sant Miquel d'Ascó
- CEIP E. Grau Fontseré de Flix
- IES Flix de Flix
- IES Julio Antonio de Móra d'Ebre
- IES Terra Alta de Gandesa
- IES Gabriel Ferrater de Reus

Reconeixement personal a:

- Professores d'Anglès i Equip Directiu del CEIP d'Ascó
- Professores d'Anglès i Equip Directiu del CEIP E. Grau Fontseré de Flix
- Departament de Llengües estrangeres de l'IES Flix de Flix
- Departament de Llengües estrangeres de l'IES Julio Antonio de Móra d'Ebre
- Professores d'Anglès de l'IES Terra Alta de Gandesa
- Professors d'Anglès de l'IES Gabriel Ferrater de Reus

El meu agraïment també a:

Carme Tinoco, Directora del Programa de Llengües estrangeres del Departament d'Ensenyament a Tarragona, i Vicent Ferreres, Director-coordinador del present treball de recerca.

Una consideració especial a la família pel seu suport i paciència.

1.2. Antecedents.

Des de la meua perspectiva actual com a Inspector d'ensenyament i el meu bagatge com a docent durant 20 anys, apart d'un període entremig de tres anys amb funcions d'assessorament pedagògic a les escoles, em sento motivat a analitzar de forma acurada les actuacions i vivències dels professors i professores en el camp de la llengua anglesa dins de l'ensenyament obligatori, Primària i ESO, i a partir d'aquesta observació en un context educatiu determinat, poder fer aportacions qualitatives que incideixin en l'actuació i formació del professorat, sense ànim d'universalitzar les actuacions ni les conclusions i resultats de les intervencions.

Des de l'administració es postula que una escola renovada precisa d'un professorat igualment renovat, on l'alumnat passa a ésser el protagonista del procés.

La formació permanent s'ha d'articular com una reflexió del professorat sobre la pràctica docent, que li permeti examinar la seva teoria implícita d'ensenyant, els seus esquemes de funcionament bàsic i les actituds pròpies que orienten el seu desenvolupament professional. Així concebuda la pràctica docent es converteix en un procés d'investigació en l'acció.

La forma més conseqüent de lligar els problemes de formació permanent amb els problemes reals de la pràctica consisteix en concebre'ls com a processos d'investigació i experimentació del currículum en els quals, el professorat, al dissenyar projectes curriculars concrets i reflexionar sobre el seu desenvolupament en el context singular, no pot obviar l'anàlisi i la reflexió sobre la seva forma d'intervenir a l'aula.

"El currículum en acció a l'aula es configura com un conjunt d'experiències viscudes, en una situació on persones, objectes i coneixements, interactuen entre si, d'acord amb certs processos (Connelly i Clandinin, 1988). En aquest sentit els professors no ensenyen un currículum, al contrari, viuen i el construeixen conjuntament amb l'alumnat". (ESCUADERO, i altres, 1999:32)

MARCELO GARCIA (1999) en el seu llibre "**Formación del profesorado para el cambio educativo**" en el seu primer capítol manifesta que la estructura conceptual de la formació del professorat ha de sistematitzar i organitzar les diferents teories models i orientacions que permetin veure la mateixa com un camps disciplinar en desenvolupament, abans que com una mera pràctica teòrica. A partir d'això s'ha d'analitzar **el concepte de formació, les seves diferents accepcions i significats, i els diferents codis**, que configuren el sistema de formació actual al nostre territori, per acabar portant el nostre propi concepte de formació d'acord amb les pròpies vivències i coneixements, i explica que s'ha d'entendre la formació del professorat com un continu que ha de tenir en compte els següents principis:

- **La integració de pràctiques escolars, curriculars i d'ensenyament.**
- **La necessitat de connexió entre formació inicial i desenvolupament professional.**
- **Integració entre teoria i pràctica.**
- **Atendre els principis de individualització i socialització.**

L'experimentació curricular constitueix doncs, una ocasió privilegiada per a fomentar el treball cooperatiu.

D'aquí tornem a la importància de relacionar teoria i pràctica, tal com diu CARR I KEMMIS (1988:12) que *"reduir les distàncies entre la teoria i la pràctica és l'objecte central del fet educatiu"*. GIMENO (1984) afirma que la relació entre teoria i pràctica i el tipus de dialèctica que es genera, no només es porta a terme en el context de l'aula, sinó en tots aquells contextos on es genera la pràctica.

He de fer constar que dins la meua tasca d'inspector d'ensenyament a l'àmbit concret de les llengües estrangeres, he tingut l'oportunitat de participar en un pla

d'avaluació³ endegat pel departament d'ensenyament, que ja s'ha portat a terme durant els tres últims anys, on s'han fet una sèrie d'actuacions sistemàtiques d'avaluació externa en els centres, com a complement de la seva pròpia avaluació interna, per a desenvolupar allò que ja va preveure al respecte la llei orgànica 9/1995 (LOPAGCD), concretat mitjançant un ordre de 20.10.97, que regula l'avaluació dels centres sostinguts amb fons públics.

Aquesta tasca feta durant aquests últims anys i les seves conclusions m'han portat a continuar aprofundint en el tema, d'una manera més particularitzada i en un context determinat, seguint l'esquema de funcionament anterior en els seus aspectes bàsics, amb un marc de referència que determina dos premisses importants:

- a) **Considerar que l'ensenyament de les llengües estrangeres ha de basar-se en un enfocament intencionadament comunicatiu i dins un context on es mou la vida quotidiana del nen.**
- b) **Treball d'aula basat en la pràctica de les quatre destreses: “*listening, reading, writing and speaking*” fent un èmfasi especial amb la comprensió i expressió oral.**

Les fases del procés vindrien explicitades més endavant quan s'explicarà la planificació del mateix.

Com a consideracions es tindrà en compte que la funcionalitat de l'actuació vindrà determinada pel valor dels judicis emesos dins de l'ambient creat entorn a la mateixa avaluació i de les propostes útils i realistes que sorgeixin en el mateix procés.

3. La meua intervenció s'ha donat dins de l'àrea de llengües estrangeres a la inspecció i a l'àmbit concret de la comprensió i expressió oral.

1.3. Explicació justificativa del tema. Criteris funcionals.

Sempre implica un compromís justificar i explicar la tasca pròpia a la vida professional, ja que les manifestacions han de contenir tant l'explícit com allò implícit que comporta un contingut de sinceritat.

Amb la finalitat d'aportacions el més clares possibles i poder ser coherents i sistemàtics en el desenvolupament de la investigació, es busquen diferents criteris i a la vegada complementaris com referents d'explicació del tema que ens ocupa.

Els criteris funcionals porten implícits els graus de funcionalitat des dels diferents àmbits de referència, i queden explicitats del mode següent:

1.3.1. Criteris Generals. (En referència a propostes plantejades des de l'Administració).

En un món cada vegada més intercomunicat, cada vegada més obert per les facilitats comunicatives que ofereix un sistema sostingut per l'avenç de les noves tecnologies, on la globalització crea xarxes de relació i comprensió més properes als interessos individuals i socials de les comunitats, l'aprenentatge de llengües majoritàries es converteix en un mecanisme obligatori, com a condició indispensable d'ús relacional entre diferents països i cultures diverses. A partir d'aquí la funcionalitat dels sistemes educatius regulats ha d'establir els requisits i premisses necessàries per a vertebrar l'aprenentatge de les llengües estrangeres en els currículums oficials establerts per les diferents administracions. En aquest cas la llengua anglesa, per tradició i ús prioritari internacional, pren protagonisme en aquest context.

Una vegada situats en l'àmbit dels protagonistes actius de portar a terme l'ensenyament aprenentatge de la llengua estrangera, en aquest cas l'anglès, a la dècada dels 80 es nota un canvi substancial que inicia la ruptura amb el mètode tradicional i es perfilen noves maneres d'actuació a l'aula i a la vegada noves perspectives en la formació permanent del professorat. Tot això s'impulsa a partir de l'aprovació de la llei d'ordenació del nou sistema educatiu l'any 1990, a fi de conjugar aquestes expectatives innovadores, sentides ja anteriorment i que amb els nous postulats es podran afavorir de manera institucional. Expectatives que a la pràctica diària estaven ja en marxa i constituïen nuclis actius d'innovació i canvi. Es tracta de buscar noves fórmules i pràctiques diferents, cap un sistema d'ensenyament de les llengües estrangeres on predominin finalitats comunicatives sobre les purament teòriques o formals.

L'any 1987 i 1988 amb la publicació del "Projecte per a la Reforma de l'Ensenyament" es presenta el que serà un canvi important en el Sistema Educatiu, sobretot a l'etapa de Secundària obligatòria.

El llibre blanc per la Reforma del Sistema Educatiu (1989:209) en el capítol XIII al referir-se al professorat i a la seva actuació diu: *"Una escola renovada precisa d'un professorat igualment renovat, que es constitueixi juntament amb els alumnes com a protagonista dels processos d'ensenyament-aprenentatge. La reforma de l'ordenació i renovació curricular, passa a través del professorat com a mediador essencial de l'acció educativa"*. Es parla també de la qualificació i formació permanent del professorat, com un dret i deure que tenen els professors. En aquest sentit Fullan afirma que *"L'educació és una responsabilitat social, col·lectiva, que afecta a tots i cadascun dels seus membres. En aquest sentit és un assumpte públic i ha de ser defensat com a tal. No hi ha possibilitats de desenvolupar i aprofundir en la democratització de la societat si no es democratitza l'escola. Això adquireix dimensions noves i complexes en el context canviant i paradoxal de les societats actuals. Les reformes educatives han de comptar com a element fonamental el professorat. Si volem millors docents hem de crear també millors escoles."* (FULLAN & HARGREAVES, 1997:10).

En general es plantegen **tres grans objectius**:

- 1.- Actualització permanent de les pràctiques educatives.**
- 2.- Capacitació per submergir-se en un model curricular obert i flexible.**

3.- Qualificació per impartir docència a etapes noves.

Avui l'ensenyament en general i per tant també el de les llengües estrangeres s'ha de concebre en un context multilingüe i pluricultural. La llengua no és només vehicle de comunicació, cada llengua és també vertebradora d'una cultura. El coneixement de diferents llengües porta a l'obertura d'altres models de pensar i viure l'existència i afavoreix una més justa valoració de la cultura i llengua pròpies.

Com a membres de la Unió Europea tenim la responsabilitat de desenvolupar la seva dimensió dins del camp de l'ensenyament, especialment a través de l'aprenentatge i la difusió de les llengües dels estats membres. Com més llengües es coneguin, més augmenten les possibilitats de l'individu per aprendre i comunicar-se en diversos entorns.

El pensament humà i el procés d'abstracció es construeixen a partir de la llengua, i una bona part de la sociabilitat també. Un bon domini de les llengües augmenta l'adquisició de coneixements i desenvolupa la pròpia personalitat d'una manera més rica i comprensiva.

La importància de l'aprenentatge de les llengües s'ha de reflectir en el seu tractament als projectes curriculars de centre.

És per aquestes consideracions que la Generalitat de Catalunya, en el marc fixat per la Logse i en sintonia amb els acords europeus del Tractat de Maastricht, en el sistema educatiu, ha apostat clarament pel plurilingüisme.

Per a la funcionalitat a la pràctica d'aquests criteris generals haurem de tenir en compte els postulats normatius genèrics establerts a la llei, com a marc posterior de desenvolupament. Aquests, pel que fa referència a l'aprenentatge de les llengües estrangeres i a la formació permanent, serien els següents d'acord amb l'articulat establert a la LOGSE:

- Pel que fa al **Preàmbul**, s'especifica que *"la progressiva integració de la nostra societat en el marc comunitari ens situa davant un horitzó de competitivitat, mobilitat i lliure circulació, en una dimensió formativa, que demana que els nostres estudis i institucions s'ajustin a referències compartides i siguin homologables en l'àmbit de la comunitat europea, per tal de no comprometre les possibilitats dels nostres ciutadans actuals i futurs"*.

- En quant al **Títol Primer . Capítol II.**

Article 14, s'especifica:

1.- *"L'educació primària comprendrà tres cicles de dos cursos acadèmics cadascun i s'organitzarà en àrees, que seran obligatòries i tindran caràcter global i integrador"*.

2.- *"Les àrees d'aquest nivell educatiu són les següents:*

a)... b)... c)... d)... e) llengües estrangeres, f)..."

L'article 16 diu: *"... l'ensenyament de les llengües estrangeres a l'educació primària serà impartida per mestres amb l'especialitat corresponent."*

- **Al Títol Primer, Capítol III.**

Article 19, es concreta: *“L’educació secundària obligatòria contribuirà a desenvolupar en els alumnes les capacitats següents: a)... b) comprendre una llengua estrangera i expressar-s’hi de manera apropiada. c)... d)... e)... f)... g)... h)... i)... j)... k)...”*

Article 20: *“Les àrees de coneixement obligatòries a l’ESO seran les següents: a), b), c), d), e), f) llengües estrangeres, g), h), i).”*

Article 21: *“Entre les matèries optatives que s’hauran d’impartir a l’ESO s’inclourà una segona llengua estrangera.”*

- **En el Capítol V** dedicat a l’educació especial i en el seu **article 36**, s’especifica:

Cap. V punt 1 – *“El sistema educatiu disposarà dels recursos necessaris per tal que els alumnes amb necessitats educatives especials, temporals o permanents, puguin assolir dintre del mateix sistema els objectius establerts amb caràcter general per a tots els alumnes”.*

- En el **Títol V**, sobre la qualitat de l’ensenyament, a l’article 55, es diu: *“Els poders públics donaran una atenció prioritària al conjunt de factors que afavoreixen la qualitat i la millora de l’ensenyament, en especial a:*

- a) la qualificació i formació del professorat*
- b) la programació docent*
- c) els recursos educatius i la funció directiva*
- d) la innovació i investigació educativa*
- e) l’orientació educativa i professional*
- f) la inspecció educativa*
- g) l’avaluació del sistema educatiu”*

Article 56:

Art. 56 punt 2.- *“La formació permanent constitueix un dret i una obligació a tot el professorat i una responsabilitat de les Administracions educatives i dels mateixos centres. Periòdicament el professorat haurà de realitzar activitats d’actualització científica, didàctica i professional en els centres docents, en institucions formatives específiques en les universitats i en el cas del professorat de formació professional, també a les empreses”.*

Art. 56 punt 3.- *“Les administracions educatives planificaran les activitats necessàries de formació permanent i garantiran una oferta diversificada i gratuïta d’aquestes activitats. S’establiran les mesures oportunes per afavorir la participació del professorat en aquests programes”.*

El pla de Formació del Departament d’Ensenyament⁴ ha dividit la formació en les tipologies següents:

Bloc A: Programes de preparació per al nou sistema educatiu

Bloc B: Formació per a la millora de la pràctica docent i l’adquisició de nous coneixements.

Bloc C: Programes d’especialització i de qualificació professional.

Bloc D: Formació per a la innovació en centres educatius.

Bloc E: Formació per a l’exercici de funcions específiques.

Bloc F: Ajuts individuals per a la formació i suport de la recerca educativa.

Així mateix, aquestes Administracions programaran plans especials mitjançant acords amb les universitats per facilitar l'accés dels professors a intitolacions que permetin la mobilitat entre els diversos nivells educatius, inclosos els universitaris.

Art. 56 punt 4.- *“Les administracions educatives fomentaran:*

- a) *Els programes de formació permanent del professorat*
- b) *La creació de centres i instituts per a la formació permanent del professorat*
- c) *La col·laboració amb les universitats, l'Administració local i altres institucions per la formació permanent del professorat”.*

Article 57

Art. 57 punt 4.- *“Les administracions educatives fomentaran l'autonomia pedagògica i organitzativa dels centres i afavoriran i estimularan el treball en equip dels professors”.*

En referència a aquest últim apartat un aspecte important a considerar a fi de concretar actuacions en el camp de la llengua estrangera, utilitzant l'autonomia de centres , una de les expectatives més sentides pels docents en la seva pràctica diària es el trobar fórmules per augmentar el temps de classe als alumnes i la disminució de la ràtio a les aules.

1.3.2. Criteris Particulars.

Els contextos d'intervenció de formació del professorat i pràctica a l'aula són els centres educatius i els docents d'una demarcació geogràfica concreta. En aquest treball s'incidirà bàsicament en la pràctica a l'aula dels docents i la incidència formativa i permanent dels mateixos en relació a la seva praxis. L'actual sistema educatiu té com un, entre altres, dels seus objectius bàsics en formar ciutadans que a l' acabar l'ensenyament obligatori puguin expressar-se i comprendre en els

4. Els continguts dels blocs B i D seran els que incidiran més directament en la tasca educativa del professorat al que es refereix el present treball.

conceptes bàsics d'una llengua estrangera, és a partir d'aquesta afirmació que hem de realitzar actuacions a fi d'observar i avaluar com es porten a terme els processos de la pràctica (planificació i realització a l'aula) i formular propostes de millora.

Una vegada situats en un context determinat, s'ha de pensar en buscar aquells desenvolupaments que beneficien als grups de professors i al centre com a institució. Castillejo, Sarramona i altres (1986) consideren que és molt important potenciar entre els docents els estudis de “climes” i promoure situacions didàctiques on els professors animen l'activitat pedagògica en funció de destreses en les quals es veuen especialment realitzats.

La pràctica i la reflexió sobre la mateixa és la principal activitat del professor/a. *“La pràctica és un procés d'investigació més que un procediment d'aplicació. Un procés d'investigació en l'acció. Les teories formals, acadèmiques sobre l'aprenentatge, l'ensenyament o el disseny i desenvolupament del currículum, de no res serveixen al professor sinó aconsegueix traduir-les en teories actives, en*

pensament pràctic que analitza racionalment el complex ecosistema de l'aula i formula propostes experimentals d'intervenció (PÉREZ, 1988:7).

“El currículum ha d'ésser el mitjà per a la transformació; hem d'entendre'l com un procés de desenvolupament, on, teories, propostes curriculars, professors i pràctica s'interrelacionen estretament” (GIMENO,1984:23).

Tenim la necessitat d'entrar en un altre tipus de cultura on la tasca a desenvolupar sigui objecte fonamental, contraposat a la cultura tradicional dominant del protagonisme personal i assumpció de “rols”.

1.3.3. Criteris Autobiogràfics i/o Historiogràfics.

Es tracta de connectar el moment actual amb els antecedents anteriors que ha condicionat la meua trajectòria cap unes perspectives de futur amb uns continguts, sentits com a positius , de canvi i renovació.

Des del 15-10-1967 que vaig començar la meua tasca com a docent, he estat vinculat sempre al món de l'ensenyament. He treballat durant 20 anys com a mestre en diferents tipologies de centres, havent exercit càrrecs directius i tasques d'orientació professional. Durant tres anys he conegut la realitat de centres de Primària i Secundària des de la funció d'assessorament psicopedagògic, moment que vaig realitzar el primer treball d'investigació com a llicenciat universitari amb un estudi sobre “Estratègies d'intervenció didàctica per a nens hiperactius”. Amb anterioritat vaig participar d'una experiència, com a docent col·laborador, en un projecte d'investigació amb un grup de professors i alumnes de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona sobre “La Formació del Professorat dels centres d'E.G.B. a través de la Investigació-Acció ⁵”.

La meua connexió a la Universitat ha estat definida com a col·laborador de la disciplina de Didàctiques Especials, assumint la responsabilitat de la Didàctica de l'anglès per els alumnes de cinquè de carrera, en moments puntuals durant el curs acadèmic.

5. El contingut específic era el treball conjunt dels professors de llengua castellana a la segona etapa d'E.G.B (sisè, setè i vuitè).

Els darrers últims deu anys la meua experiència està immersa en la funció d'Inspector d'Ensenyament, a la demarcació geogràfica de Tarragona i a l'àmbit específic de llengües estrangeres, període en el qual he completat la meua formació amb la realització d'un mestratge a la Universitat Autònoma de Barcelona, sobre Supervisió i Avaluació de l'educació. Actualment, després de la realització del curs de doctorat, estic elaborant el treball d'investigació final, amb contingut complementari del present treball.

La meua preocupació i inquietud sobre la pràctica de l'anglès a l'aula ve determinada per la decisió d'assumir en el seu moment les classes d'anglès a la Segona Etapa d'E.G.B. al col·legi públic de La Canonja i la participació al pla Experimental de Formació del Professorat de llengua anglesa , d'acord amb el guiatge de la nova llei d'Educació, participant de manera pràctica i intensa en aspectes de metodologia, projecte pedagògic en equip, reciclatge lingüístic a Anglaterra i experimentació en centres de Catalunya. És a partir d'aquí quan el contacte amb la llengua estrangera ha estat constant en diferents facetes i la motivació a seguir aportant quelcom en el present treball.

La màxima satisfacció professional actual ve donada pel contacte amb els centres i equips de professors i que actualment he pogut intensificar amb el meu paper d'investigador. També ha estat important per la meva coneixença i formació, el haver assumit responsabilitats de formador en cursos d'especialització didàctica i gestió i direcció de centres, programats pel Departament d'Ensenyament i realitzats per la universitat Rovira i Virgili.

El meu pas durant sis anys presidint tribunals d'oposicions a Primària i Secundària m'ha donat una visió àmplia sobre els perfils professionals dels aspirants a la docència després de la seva formació inicial .

La participació en seminaris i cursos de formació permanent implica cultura positiva de comprensió cap a la tasca docent com a principal camp de treball i experimentació, on els professionals prenen protagonisme com actors principals de tot canvi o reforma educativa.

1.3.4. Criteris epistemològics.

Després de molt de temps amb els professors d'anglès de Primària i Secundària, la impressió emergent del seu palpitari diari a les aules , és la seva recerca i afany de voler resoldre els problemes que ells anomenen "pràctics", els del "dia a dia".

Els professors de Secundària, en més grau que els de Primària, busquen moltes vegades "la recepta" que doni solució als seus problemes.

Per a la majoria, les dificultats més significatives venen donades pel clima general de l'hora de classe: disciplina, comunicació amb els alumnes , motivació al treball, enfrontaments, apaties. El domini de la llengua no és problema, però si la relació didàctica, sobretot a secundària.

És molt difícil catalogar i sense ànim de fixar esquemes rígids i assumint el risc que pot comportar, m'atreveria a fixar tres tipologies genèriques de professor:

- a) El professor/a preparat acadèmicament, sense massa experiència, o que no ha tingut oportunitat de contrastar-la i està "encasellat" en uns processos fixats en el temps, sensible a comunicar-se bé amb els alumnes, però que queda desbordat per la dinàmica natural de comportament de la classe, i no hi ha efectivitat en la seva feina.
- b) El professor/a preparat pedagògic i tècnicament, que programa i estructura bé la seva feina i que domina l'ambient sociològic de la classe i capaç de crear pautes adequades de funcionament, però no reflexiona ni contrasta massa la seva feina amb referents més reals que els de la pròpia dinàmica de transmissió de coneixements. Sol exercir una docència eficaç, però no aprofundeix en altres facetes comunicatives en vistes a una educació més integral.
- c) El professor/a positivament insegur, que reflexiona sobre la feina i pensa la manera de connectar millor amb els alumnes .

De totes maneres, i de forma general, la solució a problemes plantejats pròpiament d'actuació docent quasi mai és tècnica, doncs constantment la pràctica és una activitat consistent en gestionar la complexa vida social i política que requereix bona capacitat de judici i sentit comú, ponderació, perspectiva moral i ètica; qüestions totes aquestes que cada vegada són més

importants en el món de l'ensenyament obligatori, i que no es poden resoldre d'una manera purament tècnica, sinó amb actituds i comportaments concrets, comprensió, negociació, consens, col·laboracions, etc., i quan no es té massa consciència d'això venen els fracassos i angoixes.

Per això quan el professor/a vol solucionar problemes pràctics ha de pensar quina relació tenen amb la teoria i amb el context on es mou. Cada vegada van existint més professionals amb aquest perfil. D'acord amb Fullan, *"Els grups de professors dels diversos contextos han de crear l'escola; la cultura professional que ells vulguin"* (FULLAN & HARGREAVES, 1997:11).

Si no hi ha pràctica no hi ha educació, no hi ha relació d'ensenyament aprenentatge, però també, sense una teoria més o menys explícita i sense un context que ens marqui l'actuació, la pràctica ens pot resultar estèril i improductiva..

"Una pràctica no és un tipus qualsevol de comportament no meditat que existeix separatament de la teoria i a la qual li pugui ésser aplicada. Ambdues són activitats socials concretes que es desenvolupen per a finalitats concretes, mitjançant destreses i procediments i a la llum d'unes creences i valors". (KARR I KEMMIS, 1988:126).

"La relació entre teoria i pràctica i el tipus de dialèctica que es genera, no només es porta a terme en el context de l'aula, sinó en tots aquells altres contextos on es genera la pràctica" (GIMENO, 1990a :20), d'aquí que aquest treball es centra també en les departaments, equips docents de treball i equips directius.

Formació del professorat i pràctica docent ha d'ésser un binomi unívoc d'enteniment i relació, on la praxis ha d'ésser un model viu i permanent d'autèntica formació i investigació en l'acció.

La recerca qualitativa com a paradigma de la relació escolar i com a font d'aportació de continguts de formació del professorat.

Aquest treball està compromès en la pràctica, analitzada en un context concret, a fi que els protagonistes es puguin sentir actors directes de les seves responsabilitats; és evident que aquest tipus de procés es legitima com a tal al desenvolupar teories sentides pels participants, arrelades en situacions concretes (contextos de primària i secundària a la demarcació de Tarragona).

L'èmfasi està en els docents que intenten resoldre problemes que sorgeixen diàriament de les seves experiències i situacions específiques, no només a l'aula, sinó en altres contextos on els professionals estan immersos. *"La investigació és educativa en el grau que pot relacionar-se amb la pràctica de l'educació."* (STENHOUSE, 1987:43) (Citat per CARR I KEMMIS, 1988:176).

Seguint a Maria Berteley (2000) en el llibre: "Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar" explicant la relació de convivència entre investigador i docents subjectes de la investigació, manifesta que les vivències metodològiques de l'investigador aprenen a inscriure i interpretar el punt de vista dels actors i aquelles es modifiquen en l'inacabable tasca de desxifrar la realitat escolar, a accedir a la subjectivitat pròpia i aliena i a la vegada buscar la manera de comunicar les pròpies experiències.

La perspectiva etnogràfica, qualitativa o interpretativa, relacionada amb els estudis antropològics, i les seves descripcions detallades del que s'esdevé en contextos socials i cultures específiques, s'introdueix a la investigació educativa de les últimes dècades, començant als països de cultura anglosaxona.

El camp de la investigació educativa no s'esgota amb el tractament de les dimensions històriques i socio-culturals que intervenen a les pràctiques docents. Investigacions ocupades en documentar altres processos, com els institucionals, organitzacionals, curriculars, pedagògics o els vinculats amb la formació dels docents, tracten en certa manera, d'escapar a la tecnologia educativa i a les corrents funcionalistes, positivistes i conductistes que prevalien fins fa poc i impulsen un moviment epistemològic que busca abordar les dimensions qualitatives que intervenen en les seues particulars objectes d'estudi.

No n'hi ha prou amb adoptar tècniques i instruments antropològics que facilitin la recol·lecció de dades empíriques relatives a la cultura escolar, sinó que s'ha d'aprofundir en el sentit de les seves indagacions, així com en les discussions metodològiques que puguin ajudar-nos a construir millors vies d'accés a la cultura escolar.

Els estudis qualitius manegen les percepcions subjectives dels participants, el significat del seu comportament i el context socio-cultural on es produeixen. La psicologia ecològica registra el comportament natural de les persones, a fi d'identificar les seves accions i episodis així com els d'altres persones que actuen cap a les primeres dins d'una unitat de força ambiental.

Alguns autors s'inclinen per l'estudi del món dels significats, definint el treball etnogràfic, no només per la seva capacitat descriptiva sinó bàsicament per la seva possibilitat interpretativa. Aquests autors al estudiar els processos d'aprenentatge i ensenyament determinats per la cultura, així com els comportaments, valors rutines, costums i funcions d'un grup concret, critiquen la validesa absoluta de les concepcions culturals hegemòniques i el poder dels símbols dominants.

1.3.5. Criteris d'interès social, segons necessitats reals.

Des de la Llei General d'Educació de 1970 la preocupació per la formació del professorat i la seva vinculació a la pràctica ha estat un tema en augment.

En els últims anys, si hi ha un camp on s'estan realitzant esforços és en el de la formació del professorat en tots els nivells educatius.

BENEDITO (1988:43) deia referint-se a la investigació i l'actuació docent que *"la formació del professorat, sense por a equivocar-se es pot considerar l'àmbit de major importància per el desenvolupament i millora de la qualitat de l'ensenyament. El professor és la peça essencial en la intervenció didàctica"*.

Dins de la gamma de tota la dinàmica de formació que es produeix actualment, la incidència més forta de relació directa cap una actuació docent, cada vegada més directament implicada amb els interessos del protagonistes, els postulats del sistema i les necessitats socials, ve donada per la formació del professorat desenvolupada dins els Plans de Formació de Zona, emanats institucionalment des de la subdirecció General de Formació Permanent i Recursos pedagògics del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, amb els objectius bàsics de:

- **contribuir a la millora de la pràctica docent i l'organització de centres.**
- **oferir un marc d'actuacions d'acord amb les necessitats del sistema educatiu i amb els interessos del professorat i centres.**
- **afavorir la programació territorial d'activitats, amb criteris descentralitzadors i participatius.**

“El desenvolupament curricular en els centres, la pràctica docent a l’aula i el desenvolupament professional dels docents són activitats interrelacionades.” Aquest enunciat es pot considerar el fonament bàsic del funcionament dels centres educatius al servei d’una societat en constant canvi.

L’important no es queda en l’enunciat sinó quin desenvolupament pràctic li donem, quina filosofia d’actuació utilitzem i quins valors predominen en l’aplicació del mateix. És a dir com es comporten els protagonistes.

En oposició a una enfocament de dinàmica educativa basada purament en una formulació d’objectius, on l’èxit del procés posterior es mesura avaluant un resultat amb incidència positiva, Stenhouse argumenta que el desenvolupament curricular i la consegüent pràctica educativa és essencialment un assumpte de desenvolupament del professor i ha d’estar més fermament relacionat amb les perspectives i valors dels propis protagonistes i de les pròpies escoles. *“Per la majoria del professorat, la principal font d’informació sobre les conseqüències de les seves accions està constituïda per la seva classe i els seus estudiants, però sabem que no només aquesta informació és parcial i manca de notorietat, i si es pensa una mica això crea incerteses. És important donar als docents la capacitat i flexibilitat necessàries per a fer judicis discrecionals sobre el currículum, els mètodes d’ensenyament i la disciplina a les seves pròpies classes”* FULLAN & HARGREAVES. (1997:64-65). Amb aquest fi parlar d’un model de procés de desenvolupament curricular, el qual tingués la capacitat d’augmentar la professionalitat dels professors, adoptant una posició investigadora cap a la seva pròpia pràctica curricular. Stenhouse, l’anomena un **model de procés** perquè està relacionat amb la millor comprensió per part del professorat del procés del currículum, més que amb la producció de resultats d’aprenentatge pre-establerts. D’aquest mode l’enfocament processal s’interessa pel desenvolupament de la qualitat dels processos curriculars més que per l’augment de la quantitat dels resultats de l’aprenentatge.

El panorama educatiu del nostre país està essent en els últims anys influenciat per **tres canvis**:

- a) **La substitució del paradigma o els corrents dominants en el pensament educacional de la comunitat acadèmica.**
- b) **Els avenços en les noves tecnologies**
- c) **El canvi de directrius oficials relatives al sistema educatiu.**

Els **trets característics** de les diferents expectatives de la comunitat educativa es podrien sintetitzar en:

- **un abandonament de les teories neopositives**
- **un increment en l’interès per la figura del professor**
- **una major atenció al que passa a les aules.**

En quant a les **noves tecnologies** el canvi social és molt important ja que permeten utilitzar enormes quantitats d’informació en entorns interactius i interdisciplinaris.

En quant a les **directrius oficials** es plasmarien en:

- **Un aposentament actual dels canvis d’estructura en el sistema d’ensenyança.**

- **Desenvolupament de projectes autònoms de centre.**
- **Treball en equip dels professors i formació permanent.**

Reflexionar sobre la tasca d'ensenyar i la d'investigar sobre l'ensenyança és la conseqüència immediata dels canvis ressenyats.

Dificultats que ens podem trobar o punts de partida difícils

- Desencant del professorat i manca de motivació cap a tasca educativa.
- Manca de tradició i cultura en el treball d'equip.
- Formació inadequada a les noves tecnologies com a via de suport i vehiculació dels processos d'ensenyament-aprenentatge
- Arrelament a corrents renovadores basades en experiències particulars o deduccions estadístiques de grans mostres experimentals que dificulten mentalitats obertes a altres tipus d'investigació més contextualitzades.

Per a unes perspectives positives de futur hem de comptar amb un professorat motivat per a l'ensenyament i la investigació.

Seguint la cultura dels continguts exposats i investigats per autors com *Huberman, Fullan, Hargreves, Jiménez, Zalbalza, Marcelo i altres*, el principal problema de l'ensenyament no és la formació cultural de continguts del professor, ni l'adquisició de les tècniques més sofisticades, ni apartar als "ineptes" de la professió, sinó crear, mantenir i motivar els bons professionals al llarg de la seva carrera, des d'un punt de vista de tot allò que guarda positivitat en quant a l'equilibri, l'optimisme i la satisfacció i creativitat. Segons FULLAN & HARGREAVES, (1997:93) *"Un element bàsic estaria en la professionalitat interactiva del professorat, que suposaria:*

- *el judici discrecional com a nucli de professionalitat*
- *les cultures de treball de col·laboració*
- *la formació continuada*
- *major domini, eficàcia i satisfacció en la professionalitat*

Tot això dins d'un fons de treball que abastaria bàsicament el docent en la seva relació amb els companys, els equips directius, la comunitat educativa i la comunitat escolar i social".

- L'ensenyament no ha d'ésser una activitat irracional, és a dir realitzada sense cap base teòrica, ni tampoc l'aplicació d'uns criteris de racionalitat purament científico-tècnica, reduint els seus problemes a continguts merament de ciència aplicada.
- La identificació de l'ensenyament com àmbit de l'activitat pràctica i com objecte de coneixement, interessa objectivament als professors, reduïts a vegades (per pròpia inèrcia o consideracions externes) a la condició de treballadors funcionaris, amb les connotacions socials predominants al respecte, expropiats de la reflexió teòrica sobre la seva tasca o inconscients del seu pensament professional.
- El professor ha d'ésser un actor conscient del seu propi paper amb una intencionalitat ètica que reflexioni i posi en dubte postulats i investigui com a

conseqüència de l'anterior, la millor manera de relacionar-se amb els elements del procés d'ensenyament-aprenentatge.

La necessitat d'unir interessos del sistema amb expectatives dels docents i viceversa.

Hem de tenir en compte l'experiència personal del propi investigador i dels participants actius en l'experimentació, del coneixement on es desenvolupa l'acció i l'assumpció d'unes normes socio-culturals que marcaran l'ètica de funcionament.

Es parteix d'un focus i unes finalitats investigadores que podran ésser matisades pels propis participants així com es vagi avançant en el temps.

Es tracta bàsicament d'un anàlisi de contextos definits en diferents centres de Primària i Secundària i activar els continguts mitjançant l'observació de com actuen uns professionals concrets, en aquest cas docents de llengua estrangera als centres, amb intervenció també dels equips directius.

Com a visió àmplia de l'interès educatiu, i dins el context d'aquesta investigació, en el seu moment serà important la intervenció d'una assessora en llengües estrangeres, que treballa pel departament d'ensenyament, vinculada al centre de Recursos de Llengües estrangeres i amb actuació a l'àmbit geogràfic de Tarragona, com a persona vinculada a directrius institucionals que coneix necessitats del sistema i a la vegada coneixedora també dels contextos reals on actuen els docents, que ens donaran la seva visió i anàlisi del context on ens movem.

La supervisió o direcció general que donarà marc coherent a la investigació ve avalada per un professor de la URV, catedràtic de Didàctica general, que ha treballat, investigat i publicat en el tema de les llengües estrangeres i la seva didàctica.

L'estudi de cas en un centres concrets es fa durant el curs 2000-2001. Són dos centres de Primària i quatre de Secundària, en part d'ells estan treballant de manera expressa programes d'innovació en el camp de la llengua estrangera amb l'aval del departament d'ensenyament.

Durant l'última dècada s'han anat agafant mostres d'actuació en diversos centres de la demarcació de Tarragona, d'una manera expressa o be pel propi contingut del dia a dia, que serviran de bagatge i realitat per contrastar i referenciar el treball d'aquest últim any.

La metodologia que s'utilitza és bàsicament qualitativa.

En el treball s'empraran tècniques, com poden ésser qüestionaris o petites estadístiques que donen configuració a observacions significatives, però bàsicament les estratègies de recollida d'informació es centraran en entrevistes, observacions, diaris, notes de camp i estudi de documents.

1.4. Objectius que es pretenen assolir

GENERALS

- A. Analitzar el comportament docent dels professors d'anglès**
- B. Promoure noves cultures de formació d'acord amb l'anàlisi i reflexió efectuada conjuntament.**
- C. Consensuar canvis innovadors a la pràctica de l'ensenyament de l'anglès**
- D. Establir mecanismes de participació i opinió a altres persones implicades en el procés d'ensenyament de l'anglès i diferents als propis docents.**

CONCRETS

- 1. Analitzar els components teòrics i pràctics dels professionals de l'ensenyament de l'anglès en relació als processos de formació i innovació.**
- 2. Conèixer les condicions de desenvolupament professional i instrumental en els diferents contextos de l'acció**
- 3. Analitzar i conèixer els processos de planificació ,desenvolupament i concreció dels continguts curriculars.**
- 4. Observar processos i resultats d'avaluació.**

5. Incidir de manera participativa en les teories i plantejaments que desenvolupen i condicionen la tasca docent.
6. Observar processos de treball de la tasca diari del professor.
7. Establir mecanismes de “feed-back” d’acord amb l’observació i anàlisi d’elements.
8. Promoure reunions conjuntes amb l’equip directiu del centre i els docents d’anglès.
9. Explicitar climes i cultura de treball en equip i projectes de centre..
10. Conèixer opinions d’alumnes respecte al procés d’ensenyament aprenentatge de la llengua anglesa.
11. Saber l’opinió d’experts implicats en el context on desenvolupa la investigació.
12. Vivenciar actituds dels docents en els diferents aspectes de la seva tasca.

1.5. Marc teòric i conceptual.

1.5.1. Epistemologia de la recerca qualitativa.

A- Primer nivell.

En un primer nivell de reconstrucció epistemològica dins del paradigma qualitatiu, trobarem que posseeix nexes amb l’orientació implícita que regeix la inscripció i interpretació de l’acció significativa dels actors que participen en la construcció de la cultura escolar i agafa, seguint a BERTELY (2000) de:

La psicologia social representada per “*George Herbertmead*” (1982), significa que la persona es construeix al interactuar socialment i al col·locar-se al lloc dels altres, com a producte de tal procés, la persona integra a si mateix a l’altre generalitzat o el conjunt d’experiències que resulten rellevants i significatives per a un grup social específic.

L’investigador educatiu a partir d’aquesta orientació suposa que els subjectes que actuen a l’escola es formen en la seva funció al interactuar i prendre el paper que cadascun d’ells ha d’assumir en situacions d’ensenyaments i aprenentatge específics.

L’intervencionisme simbòlic “d’*Ervin Goffman* “ (1970) en quant sosté que la realitat és producte d’una construcció social, que tota situació humana es construeix en un context, i que els significats es creen i recreen en la interacció social quotidiana.

L’investigador educatiu pensa que la realitat escolar es construeix socialment, que les situacions estudiades es produeixen en contextos específics i que els significats del que implica participar i aprendre en les escoles són creats i recreats a la vida escolar quotidiana.

En quant a la fenomenologia social de “Alfred Schuzt” (1971) afirma que la vida social està conformada per realitats múltiples o subuniversos simbòlics; que cada realitat compta amb els seus propis codis, enquadres significatius, normes de comportament i formes de validesa; i que aquestes realitats són producte de construccions intersubjectives, on intervenen dos o més subjectes.

L'investigador educatiu, assumeix, de mode similar, que la realitat escolar és múltiple; que en cada context educatiu es construeixen codis enquadres i universos simbòlics irrepetibles; i que el seu interès està posat en esdeveniments on participen dos o més actors.

La sociologia comprensiva de “Max Weber”, i el seu concepte d'acció social significativa juntament amb el corrent hermeneutic i la seva noció de text contribueixen a la definició semiòtica de la cultura i a l'interès de l'investigador, no en el que es parla sinó en allò dit, en el “noema”, en el pensament, en el contingut i intencionalitat de la parla; supòsits epistemològics que expliquen, en part, perquè l'investigador educatiu estudia les situacions escolars com accions socials que tenen sentit pels participants i perquè en lloc de recopilar i codificar accions i opinions superficials, incursiona en el sentit profund del que es diu i es fa a les escoles. No n'hi ha prou amb utilitzar guies d'observació tancades i prèviament estructurades, aplicar enquestes o integrar llistes de categories on la veu i el comportament dels escolars són presents. És necessari construir xarxes i relacions significatives entre representacions i actuacions característiques que, i tot pels mateixos protagonistes, podrien romandre ocultes o desconegudes.

En aquest primer nivell de reconstrucció epistemològic, l'enfocament psicoanalista permet qüestionar la utilitat de la racionalitat científica i del pensament positivista per a estudiar el comportament individual i col·lectiu; incideix més enllà de la superfície de l'acció social significativa; i considera el pes dels mecanismes inconscients i processos d'identificació subjectiva en el comportament humà.

“Molts docents cauen en activitats d'individualisme i situacions d'angoixa degut a les expectatives inabastables que de vegades es marquen en el treball sense límits precisos. Ens aquests anys s'hagué de fer front a un conjunt de pressions cada vegada més grans i d'expectatives cada vegada més urgents d'excel·lència d'una sèrie de responsabilitats en augment. Algunes d'aquestes pressions actuals són: la integració d'alumnes amb necessitats educatives especials, el treball amb estudiants d'origen ètnic i lingüístic diferent, la proporció creixent de treball social que han de realitzar com a funció pròpia i la preparació i realització de treball burocràtic derivat dels continguts de la Reforma educativa. Això fa que els docents sentin la falta de temps per a col·laborar entre ells mateixos. Com que hi ha tantes coses per fer, el temps de compartir amb els col·legues cal restar-lo al que falta per a satisfer necessitats urgents de la classe. Així els professors es retiren a les seves respectives aules i tanquen la porta per a complir amb les seves obligacions, inclòs durant el temps d'esbarjo, preferint fer coses i treballar sols a planificar amb els companys.”
(FULLAN & HARGREAVES, citant a Flinders – 1988 – 1997:23)

L'investigador educatiu, amb esquemes d'aquest enfocament, ofereix la possibilitat d'aprofundir en xarxes socialment construïdes, que en alguna mesura poden resultar superficials al suposar que tot acte i paraula són conseqüència d'una producció conscient, ja que la gent sap molt més del que és capaç d'expressar.

B- Segon nivell de reconstrucció. La xarxa cultural.

La investigació qualitativa a més de documentar la vida quotidiana a les escoles ha d'abastar l'anàlisi dels processos històrics , socials i estructurals que intervenen en la seva generació.

L'investigador educatiu centrat en aquest paradigma no ha d'examinar casos específics basats en referents educatius estructurals i macrosocials, sinó que ha de realitzar estudis de cas. És a partir d'aquí que les conclusions, continguts i fets que descobreix com anàlisi d'una realitat puguin ésser assumits i reflexionats per altres contextos propis dins del mateix sistema sense ànim de generalitzar conclusions o esquemes futurs de funcionament

No es tracta de buscar una veritat que legítimi una situació sinó inscriure i interpretar les múltiples veritats que posen en dubte un discurs escolar hegemònic.

L'investigador educatiu dins d'aquest paradigma s'ha d'implicar en la xarxa d'interpretacions i significats i ha de fer explícit el procés d'autocomprensió que experimenta al interpretar , narrar i produir textos davant la situació que investiga. No només ha de mostrar el punt de vista dels participants, sinó les seves prenocions teòriques i personals, així com les seves transformacions.

Algunes tasques bàsiques que l'investigador etnogràfic, en el camp educatiu, ha de tenir en compte al iniciar el seu treball de camp, són:

- La definició del protocol d'investigació

Saber amb claredat el que busca al escollir un determinat espai empíric.

Demostrar la viabilitat del seu enfocament metodològic a la llum de preguntes d'investigació clares i justificades

- La delimitació del referent empíric

Selecció de situacions empíriques que resultin rellevant a la investigació:

- context (urbà, rural...)
- actors (mestres, directius, classe...)
- escenaris (seminari, equips de treball, grup d'alumnes...)
- unitats d'observació i entrevista

- Selecció i domini de tècniques i instruments d'investigació

L'observació sistemàtica com a tècnica fonamental d'actuació. El domini de tècniques i instruments s'adquireix a la pràctica, a partir de fer i dialogar de manera permanent. És necessari aprendre habilitats com observar, escoltar, callar, escriure i esquematitzar amb rapidesa i agilitat i documentar de mode detallat el context, l'escenari, els actors i el comportament.

- Primeres inscripcions, inferències factuais i càlculs

S'han de transcriure els registres d'observació i entrevista a la columna d'inscripció, a més de construir les primeres inferències factuais i càlculs a la columna d'interpretació.

1.5.2. Innovació.

“Està demostrat que les propostes que venen de fora, sense implicació ni aportació per part del professorat, provoquen canvis secundaris a l'escola, que poc

alteren el sentit del coneixement, les relacions quotidianes entre els que ensenyen i aprenen i la cultura docent". (CARBONELL, 2000:26)

"La reestructuració de l'ESO ha generat inquietud, malestar i conflicte per diverses i complexes raons, en les quals no entrarem aquí. Aquesta situació canviant i problemàtica ha generat un ampli ventall de crítiques, lamentacions i queixes, però a la vegada també ha promogut la recerca d'alternatives innovadores a fi de fer quelcom més que sobreviure dia a dia a les aules. Paulo Freire motiva, en la seva concepció educativa, a convertir les dificultats en possibilitats. El conflicte fa créixer i en els diferents nivells de l'ensenyament hi ha una part considerable del professorat disposat a treballar per una escola diferent" (CARBONELL, 2000:27).

Les tensions i contradiccions formen part de la innovació. El conflicte està inscrit en el complex i contradictori procés de tota innovació i canvi a l'escola. Per tant no es tracta de prendre mesures preventives per evitar-lo sinó de crear el clima necessari per afrontar-lo i gestionar-lo col·lectivament i en la mesura de les seves possibilitats resoldre positivament amb decisions de diàleg i consens. Afrontar el conflicte és beneficiós per a provocar el canvi i enfortir l'autoritat de l'equip docent.

La principal força impulsora del canvi són els professors i professores que treballen cooperativa i coordinadament en els centres i que es comprometen a enfortir el clima escolar, creant una autonomia de funcionament que atengui més a criteris d'ordre ètic i moral que no merament econòmics i acadèmics.

Com a factors clau per a promoure innovacions, assenyalarem:

1. Equips docents consolidats i integrats en el context escolar propi.
2. Xarxes d'intercanvi i cooperació. Col·laboracions crítiques i assessoria i recolzament extern.
3. Plantejament de la innovació i canvi dins d'un context territorial.
4. Afavorir els rituals simbòlics i clima ecològic a l'escola.
5. Institucionalitzar la innovació.
6. Conquistar temps i espais per a la reflexió i l'acció.
7. Crear oportunitats i possibilitats a fi que les innovacions puguin ésser viscudes amb intensitat, reflexionades en profunditat i avaluades amb rigor.

Factors que poden dificultar la innovació

Les resistències al canvi són d'índole diversa: la debilitat de les relacions interpersonals, l'absència de compromisos a compartir objectius comuns, els enfrontaments, tensions i inèrcies que dificulten plantejar alternatives i generar expectatives, la manca de planificació i coordinació, l'aplicació homogeneïtzada i descontextualitzada de la innovació, les condicions de la seva aplicació, la presa de decisions, la disponibilitat i grau d'implicació del professorat i la rigidesa de l'organització i gestió dels centres així com dels espais i temps escolars.

MIGUEL ANGEL SANTOS (2000) en la seva obra *L'escola que aprèn* fa una distinció entre obstacles interns i externs de tancament al canvi. Entre els primers menciona: objectius confusos, manca de recompenses, uniformitat d'enfocaments, escassa inversió, diagnòstic equivocat, manca de perfeccionament, precipitació, passivitat... Entre els externs: resistències al canvi, incompetència dels agents externs, supercentralització, actituds defensives, absència d'estímuls, desconexió entre teoria i pràctica, poca base científica, conservadorisme i dificultats d'observació.

Altres factors de base tradicional:

1. Les resistències i rutines del professorat.
2. El rebuig de la crítica i reflexió sobre la pràctica.
3. L'individualisme i el corporativisme intern.
4. La manca de creença en les reformes educatives.
5. L'intervencionisme administratiu.
6. La saturació i fragmentació de l'oferta pedagògica.

“La innovació està associada al canvi dels centres i professors, però no necessàriament als processos de reforma” (CARBONELL, 2000:0)

“Si apostem per una concepció de l'ensenyament com a servei públic, els alumnes han de rebre un aprenentatge que els permeti afrontar críticament els canvis accelerats de l'actual societat de la informació i el coneixement” (CARBONELL, 2000:14).

Aquest nou model formatiu requereix una major sintonia entre pensar i sentir, i entre el desenvolupament de l'abstracció i els diversos aspectes de la personalitat. Es tracta d'associar en un mateix acte de significat i en qualsevol proposta educativa, el coneixement amb l'efecte, el pensament amb els sentiments, el raonament amb la moralitat, l'acadèmic amb el personal i l'aprenentatge amb els valors. L'UNESCO ha definit (1996) en el seu conegut informe Delors com els quatre pilars bàsics de l'educació:

- aprendre a conèixer
- aprendre a fer
- aprendre a ser
- aprendre a conviure

L'escola ha de mostrar interès cap a la intel·ligència ètica i emocional com a camp de reflexió i intervenció en les relacions i els conflictes i com ajuda per a construir les diferents subjectivitats de l'alumnat. S'ha d'equilibrar la importància de tres factors que emmarquen l'estructura del funcionament educatiu, que són: l'economia, la cultura i la política.

“Un factor important a considerar com a filosofia d'actuació és **la incertesa** deguda a la producció accelerada del coneixement i els canvis imprevisibles. Com a contrapartida la societat busca referents de seguretat i certesa. D'aquí la importància de córrer riscos i no tenir por a l'equivocació, fonts inestimables d'aprenentatge i progrés. Hem de naturalitzar la necessitat d'aprendre a viure en un entorn d' inseguretat, on el món del treball i la pròpia vida quotidiana ens enfronten a conviure amb canvis molt més ràpids i freqüents que els actuals, amb un major risc cap el fracàs, i ens situa en períodes d'incertesa i ràpida adaptació (CARBONELL, 2000:16)

La vinculació entre escola i societat no ha d'ésser simplement un espai de reproducció d'esquemes i valors dominants, sinó també una relació de confrontació i pluralitat on és possible il·luminar projectes innovadors alternatius.

Hem de saber trobar continguts educatius que ens ajudin a millorar l'escola en quant a aconseguir millores en aspectes de sociabilitat i llibertat individual,

coneixements que portin a una educació més sòlida i propostes innovadores cap un aprenentatge més actiu, eficaç i exitós.

CARBONELL (2000:17) defineix el concepte **d'innovació** com “*una sèrie d'intervencions, decisions i processos, amb cert grau d'intencionalitat i sistematització que tracta de modificar actituds, idees i cultures, continguts, models i pràctiques pedagògiques, i a la vegada introduir, en una línia renovadora, nous projectes i programes, materials curriculars, estratègies d'ensenyament i aprenentatge, models didàctics i una altra forma d'organitzar i gestionar el currículum, el centre i la dinàmica de l'aula*”.

Condicionaments inherents a les innovacions

- Ideològic
- De relació de poder en el control del coneixement
- Pel context sociocultural
- De conjuntura econòmica
- De les diferents polítiques i el grau d'innovació de les mateixes dels diversos agents educatius.

Fullan juntament amb “Hargreaves” diu que “*aconseguir la millora de l'escola depèn de la comprensió del problema que implica el canvi en la pràctica i el desenvolupament de les estratègies corresponents per a produir reformes avantatjoses*”. FULLAN (1997:7)

Una reforma educativa s'insereix en la modificació del sistema. Una innovació educativa es mou en l'àmbit del context escolar en una situació determinada. El professorat mai assimila una reforma o una innovació si no modifica pensament, hàbits i actituds.

El fonament d'una innovació està més en el per què es fa que en el com es fa.

L'important d'una experimentació innovadora no és produir canvis quantitatius sinó qualitius.

1.5.3. Formació permanent.

Segons les consideracions que fa al respecte el Consell Escolar de Catalunya en el document “El mestre de primària” (2000), la reforma educativa dels anys 1990 ha representat una resposta a les exigències de noves tecnologies del món del treball i del món de la informació i de la comunicació, que reclamen més formació per a uns treballadors que han d'ésser capaços de donar resposta a problemes nous. Aquesta reforma educativa, quantitativa i qualitativa, ha oblidat la formació inicial del professorat, ha afectat únicament a la reestructuració dels estudis de mestres per acomodar-los a la LOGSE i a la creació de noves especialitats, sense modificar durades ni continguts en profunditat. La formació del professorat de secundària encara està en bolquers. La formació permanent va unida al terme qualitat d'ensenyament, que l'entendem en un sentit unívoc i objectivable sociològicament; no obstant tenir contradiccions significatives d'acord amb el seu ús, a vegades com a potestat de permanència d'esquemes no igualitaris i com a ressonància de permanència de poders fàctics que sempre aprofiten les contextualitzacions per

manifestar i divulgar la seva supremacia. El professor Carlos Lena Alegón , el primer catedràtic de sociologia de l'educació a Espanya, mort en accident de tràfic als anys vuitanta, en un article inèdit recollit en la seva tesi doctoral per Carlos Alvarez, posa de manifest els postulats contradictoris de l'expressió "qualitat d'educació" no sempre en benefici d'una socialització i democratització de l'educació, sinó en el manteniment dels postulats d'aquells que mantenen parcel·les de poder.

El professor protagonista

L'ensenyança és una professió motivadora si sabem equilibrar les competències tècniques amb les socials. S'ha d'articular la professionalitat com un compromís ètic i social; d'intentar conèixer millor a l'alumne i els processos d'ensenyament i aprenentatge, i a la vegada entendre a l'escola i l'entorn i fer-lo comprensible als altres per transformar-lo.

El professor ha de tenir un peu a l'escola, i l'altre a la societat.

El mestre ha de recuperar el seu orgull i dignitat i reinventar el concepte de vocació, distanciant-se de la visió messiànica d'apostolat d'abans, com de les concepcions tecnocràtiques i asèptiques d'avui. La vocació és un compromís amb la passió per les diverses dimensions del coneixement, psicològiques, epistemològiques, socials i ètiques i polítiques i per la curiositat permanent en tot el que passa a l'aula, en el centre i la comunitat, perquè la vocació és una decisió individual que es projecta cap el col·lectiu.

Perfil del professorat. Comportament tradicional i present immediat

VEZ JEREMIAS i VALCARCEL PEREZ, (1989), basant-se en l'experiència de contacte permanent amb els professors d'anglès a les aules, i partint de la base que es considera la figura del professor amb interacció bàsica i permanent amb l'alumne i el currículum, i a la vegada pensant en la superació del concepte tradicional, on el professor pren un rol més important per arribar a una visió més actual, on el professor afavoreix no solament la relació entre ell i l'alumne, sinó també entre alumne-alumne i alumne-currículum, i mitjançant aquesta observació explicada de relació amb els professors actuals (faria referència als docents dels anys 80-90), van treure les següents conclusions en quant a la idiosincràsia del professorat:

- a) L'èmfasi de l'actuació docent es posa fonamentalment en l'adquisició de coneixements.
- b) Qualsevol amb un cert coneixement està capacitada per donar classe a alumnes de primària. (Il·lavors E.G.B.)
- c) Qualsevol equívoc en el procés d'aprenentatge és culpa exclusiva de les condicions de l'alumne.
- d) El professional tendeix a un ús excessiu del llibre de text, encara que a vegades es conscient d'això, però no canvia per motivacions diverses.
- e) Aprenentatge més centrat en la matèria que en l'alumne.
- f) Absència d'objectius i continguts que atenguin a necessitats de l'alumne i al context on es mouen.

- g) Metodologia basada en imitació de models.
- h) Tendència a una exigència del coneixement de les regles.
- i) Correcció gramatical immediata.
- j) Absència de reflexió lingüística L1-L2, així com una referència a la llengua anglesa com una forma més de comportament lingüístic.

Després de passar un qüestionari a un grup de professors sobre la seva visió de l'ensenyament de la llengua, analitzats els resultats i combinat amb les observacions que havia fet directament i tenint en compte que es van treure lectures diferencials i no una tipologia única de professor, van proposar uns punts bàsics encaminats a la formació del professor en llengües estrangeres a fi de definir en certa manera un perfil de professor que pogués atendre necessitats d'aprenentatge basades en un enfocament comunicatiu de la llengua, de les quals destacaríem les següents:

- Un professor que tingui en compte les necessitats lingüístiques i d'aprenentatge dels alumnes, els seus interessos, les seves actituds, motivacions, estratègies cognitives i socials... de forma que pugui orientar el procés d'ensenyament-aprenentatge de la forma més real, autèntica i natural possible.
- Un professor que tingui coneixement del sistema lingüístic de la llengua anglesa (les propietats formals i sistemàtiques) i de les regles d'ús que governen els aspectes pragmàtics de la comunicació.
- Que tingui domini de les estratègies necessàries per a dirigir i controlar les operacions lingüístiques en llengua anglesa.
- Que tingui en compte a l'alumne com a centre d'aprenentatge, i no la matèria.
- Que tingui en compte allò que l'alumne pot aportar personalment al seu procés d'aprenentatge.
- Que sigui capaç d'analitzar allò que l'alumne necessita aprendre i com ho fa per aprendre-ho: les estratègies cognitives i socials que desenvolupa per a una progressió en la competència i ús de la llengua.
- Que tingui en compte que el coneixement d'una llengua implica no solament un domini de regles gramaticals i un inventari d'estructures i lèxic, sinó també aquelles regles que formen part del sistema del comportament social del parlant.
- Que sigui capaç de desenvolupar unes estratègies d'aprenentatge centrades en la interacció i en la comunicació, creant a classe un clima "d'aprenentatge autèntic"
- Que sàpiga comunicar-se i entendre amb els alumnes.

La funció del professorat és crear les condicions per a provocar una relació fluïda i significativa amb el coneixement mitjançant el màxim desenvolupament de les potencialitats de l'alumnat. El bon mestre és el que ensenya als alumnes a prescindir d'ell mateix. Lluny d'ésser tècnics o simples transmissors del currículum, els professors són practicants reflexius que busquen millorar contínuament el seu treball en bé dels interessos dels nens i nenes a qui ensenyen. El mestre ha d'exercir sense complexos el seu poder i autonomia per a millorar l'escola. Ha de tenir capacitat per

actuar amb independència de criteri i que se li reconegui el seu protagonisme en les decisions al voltant de la selecció, organització, i transmissió del currículum.

Orientacions segons Fullan & Hargreaves (1997) per l'eficàcia de l'acció docent:

- Autoestima i coherència amb un mateix
- Reflexió sobre la pròpia pràctica
- Prendre decisions i assumir riscos
- Confiança amb els processos i les persones
- Compromís de treball amb els companys
- Consensuar actuacions i valorar el treball dels altres
- Assumir la pluralitat evitant dispersions
- Redefinir la tasca més enllà de la pròpia aula
- Equilibri entre vida personal i professional
- Relacionar-se institucionalment
- Formació permanent
- Connexionar positivament les relacions amb els alumnes
- Comprensió de la cultura escolar
- Relacions externes en clau positiva

L'alumne aprèn més del comportament docent que del seu coneixement, d'aquí la importància de la relació pedagògica afectiva, de la implicació emotiva a l'acte d'ensenyar, del valor de la seducció i de la comunicació. Una visió que es fonamenta en una autoritat del docent, lluny tant de l'autoritarisme del model tradicional com de la concepció mestre-company de les pedagogies espontaneïstes.

La formació contínua

La formació contínua es realitza en dos plans complementaris: l'individual amb l'adquisició contínua d'un saber sòlid i actualitzat en les diferents àrees del coneixement i el col·lectiu, amb l'intercanvi d'idees i experiències i la tasca cooperativa que incentivi una cultura innovadora en els centres cap a un futur que promogui ciutadans cultes, crítics i solidaris.

En opinió expressada per GIMENO SORIA, (1998), dins del camp de la formació permanent del professorat hem de situar bé els indicadors com a segments i components del procés, sobre els quals s'observa per poder obtenir dades i prendre decisions. S'ha de treballar sobre la definició de indicadors agrupats en: els que fan referència a l'entitat organitzadora, els que fan referència als formadors, els que fan referència als professors en formació, els que fan referència a l'activitat de formació i els que fan referència a l'avaluació de l'activitat. Aquests indicadors ens han de portar a definir uns instruments que siguin coherents amb les necessitats avaluatives dels agents, que expliciten la demanda i amb tots els components operacionals de l'avaluació.

VALE i FEUNTEUN (1998) manifesten que encara que tots els professors d'anglès que s'inscriuen en una activitat de formació sembla que tenen els mateixos interessos, a la pràctica es veuen inquietuds i expectatives diferents. Per tant cal

establir unes bases comunes de funcionament d'acord amb les activitats individuals i els diferents enfocaments de partida que cadascú pot sentir per l'aprenentatge i ensenyament de la llengua.

A. Formació personal i pedagògica bàsica

El professional ha de conèixer i tenir facultat crítica davant les teories pedagògiques existents al seu entorn tant sincrònicament com diacríticament. La formació personal, cultural i professional precisa de temps intensos d'autoconformació que no poden ésser substituïts pel cursilisme ni diluir-se en el col·lectiu.

B. Formació col·laboradora

Crear temps, oportunitats, espais i estímuls per aprendre. La cultura col·laboradora comença al centre enfortint el projecte educatiu i les innovacions mitjançant la participació, creant petits grups de professors i professores que treballen en un projecte d'investigació, obrint les aules a altres docents del centre o fora d'ell, per a fomentar l'observació i l'anàlisi compartit de la intervenció educativa i a la vegada establir estructures de recolzament entre ells. Aquesta col·laboració ha de continuar en trobades per a intercanviar experiències, discussions per anar avançant en el model d'escola desitjada, seminaris o grups de treball per aprofundir en alguna àrea o temàtica específica i per a proposar alternatives al currículum, visites a altres centres per a poder mirar-se en el mirall a distància, en fi, avançar cap un concepte pedagògic diferent que ajudi a canviar l'escola.

FERRERES I MOLINA, (1995) proposen potenciar el que anomenen la cultura de la col·laboració. Una professionalitat de relació interactiva ha de veure amb la capacitat de prendre decisions substantives, aquelles que fan referència al que és desitjable, dialogant i interactuant amb els altres. Això definirà una capacitat que s'asseu sobre la reflexió i anàlisi del sentit del nostre treball i la manera en que el desenvolupem. Es camina cap a una idea de professors i escoles totals, amb la recuperació dels aspectes més emocionals i elementals de la nostra condició humana i professional. Ésser feliç per a ser un bon ensenyant.

C. Teoria i pràctica reflexiva

L'experiència no és suficient. No n'hi ha prou amb portar molt temps a l'aula per a generar coneixement formatiu; l'experiència s'ha de sotmetre a l'autocrítica, a l'anàlisi, la interrogació, a la mirada de l'altre.

La formació permanent més sòlida i fructífera és la que s'aprèn a partir de la reflexió sobre la pràctica innovadora, aquella que obliga a modificar plantejaments originaris i que a la fi comporta un canvi personal, ideològic i professional.

L'Ensenyament de l'anglès. Un enfocament comunicatiu.

En una societat de relacions interculturals i multiculturals cada vegada més vigent, l'ensenyament-aprenentatge de llengües de comunicació comú, és una part

molt important a tenir en compte en els estudis de formació obligatòria dins del sistema educatiu.

Mitjançant l'aplicació progressiva dels continguts de la Reforma Educativa al nostre país es possibilita l'avançament regulat de l'estudi de llengües estrangeres, en aquest cas l'anglès, als primers anys de l'ensenyament obligatori dels alumnes.

Començar l'aprenentatge d'una llengua estrangera als vuit anys permet fixar unes bases sòlides des del punt de vista auditiu i fonètic, atesa la plasticitat perceptiva dels alumnes. La manca d'inhibicions, la capacitat comunicativa i l'interès per totes les formes d'expressió fan que aquest aprenentatge sigui més espontani i inconscient.

Hi ha dues condicions bàsiques i necessàries per l'aprenentatge de noves llengües, l'una és el contacte amb la llengua que es vol aprendre i l'altra, l'ús d'aquesta llengua en situacions significatives.

Dins el context escolar els principis intrínsecs d'aprenentatge s'han d'unir a una bona organització dels aspectes circumdants: el treball en equip, horaris, rendibilització del mestre especialista, reducció de grups, espai, materials.

Per a STERN, (1983:411), "el bon aprenentatge de les llengües estrangeres s'ha de basar en quatre estratègies bàsiques:

- **Estratègies de planificació activa**

Aprendre una llengua és una tasca enorme i complexa. S'han de fixar etapes, objectius i subobjectius, a més de participar activament en tot el procés de decisions sobre l'aprenentatge.

- **Estratègies d'aprenentatge acadèmic (explícit)**

És una tasca cognitiva, suposa l'estudi i pràctica d'un sistema formal regulat, amb atenció a certs trets, conceptualització, (formació d'hipòtesis), monitorització de la pròpia actuació, independència progressiva de la pròpia llengua (transparència), etc.

- **Estratègia social d'aprenentatge**

Acceptació dels estudis d'infantilització i satelització. Lluita per superar-los envers l'autonomia. Recerca de contacte amb nadius. Desenvolupament d'estratègies comunicatives. Participació activa en l'ús autèntic de la llengua segona.

- **Estratègia afectiva**

Superació dels problemes emotius i emocionals de l'aplicació de la segona llengua (language shock and stress and culture shock and stress) i persistència. Desenvolupament d'activitats positives a través del mateix llenguatge de l'alumne, del context on es mou i del context de la llengua que s'aprèn".

1.5.4. Currículum. Teoria i pràctica educativa de l'anglès.

El projecte lingüístic dins del Projecte educatiu, fixarà els criteris generals per al tractament i ús de les llengües al centre.

L'article 2.8 del Decret 96/1992⁶ assenyala, dins del camp lingüístic, assolir com a objectiu al finalitzar l'E.S.O. "comprendre i produir missatges orals i escrits amb propietat, autonomia i llibertat en cadascuna de les llengües que s'hagi estudiat."

6. Normativa que estableix l'ordenació d'ensenyaments de l'educació secundària obligatòria.

El projecte curricular defineix per a cada centre la proposta de desenvolupament del currículum prescrit, mitjançant un conjunt de propostes d'intervenció pedagògica adequades a la seva realitat, amb èmfasi en els següents aspectes:

- Les decisions metodològiques referides a l'ensenyament-aprenentatge de les llengües i els seus criteris d'avaluació
- La distribució dels continguts i dels crèdits de l'àrea de llengua i de l'àrea de llengües estrangeres al llarg de l'etapa.
- L'oferta i la distribució de crèdits variables a l'E.S.O. (reforç, iniciació, aprofundiment).
- La participació d'aquestes àrees en l'oferta i programació dels crèdits de síntesi
- El tractament interdisciplinari de l'àrea de llengua i de l'àrea de llengües estrangeres amb les altres àrees.
- Els criteris per al disseny i la programació d'adequacions curriculars.

El caràcter globalitzador que tenen les decisions que cal prendre en el projecte curricular pel que fa a l'ensenyament-aprenentatge de les llengües, n'exigeix una planificació coherent, que fa necessària l'actuació coordinada de tot el professorat de llengües del centre.

Hi ha coincidència entre les diferents teories de l'aprenentatge (Piaget, Vigotsky, Bruner, etc...) en què l'adquisició de les competències reposa sobre l'experiència, sobre l'acció de l'aprenent i per tant, està lligada a les situacions d'aprenentatge i treball dels alumnes. Per aprendre a fer és necessari fer. El currículum real, com a mitja d'aprenentatges que resulten de l'experiència dels alumnes en el seu treball quotidià dins l'escola, en relació amb els professors, companys i coneixements, és diferent del currículum formal.“ (L'educació primària. Consell Escolar de Catalunya.2000.)

El tractament curricular de les llengües estrangeres

El nou model curricular prescriu començar l'aprenentatge d'una primera llengua estrangera al cicle mitjà de l'Educació Primària (175 hores) i continuar amb el mateix al Cicle Superior (175 hores) amb un total de 350 hores. Com a norma general s'ha de preveure que l'alumne continuï a Secundària amb la mateixa llengua estrangera que ha fet a Primària.

Es donen models per distribuir les hores de llengua estrangera a ESO:

a)

	Primer cicle (trimestres)			Segon cicle (trimestres)		
	1r	2n	3r	4t	5è	6è
Llengua estrangera	2	2	2	2	2	2
	hores setmanals			hores setmanals		

Amb un total de 6 crèdits: 280 hores a l'Etapa.

Aquesta opció permet un contacte continuat a tota l'Etapa amb la llengua estrangera.

b)

	Primer cicle (trimestres)			Segon cicle (trimestres)		
	1r	2n	3r	4t	5è	6è
Llengua estrangera	3	3	*	3	3	*
	hores setmanals			hores setmanals		

* El tercer trimestre es reserva per oferir un crèdit de síntesi o variable amb contingut de llengua estrangera.

Segons l'article 11 del Decret 96/1992 el centre està obligat a fer una oferta de sis crèdits variables tipificats de segona llengua estrangera, que seran optatius per l'alumnat. Aquesta segona llengua estrangera es pot començar a oferir al cicle superior d'Educació Primària. A més dels crèdits variables d'oferta obligada de segona llengua estrangera (dins dels tipificats) el centre programarà altres crèdits variables de totes les llengües estrangeres presents al centre.

Atenint-se al projecte educatiu de centre, el professorat haurà de prendre decisions en el projecte curricular respecte a :

- nombre i distribució dels crèdits variables al llarg de l'etapa
- alumnes a qui aniran adreçats
- coneixements de la llengua previs recomanats per poder-los cursar
- nombre de crèdits interdisciplinaris i amb quines àrees es programaran conjuntament (visual i plàstica, música, ciències socials, ciències experimentals, etc.)
- professorat que els impartirà

RIBE (1994:470), afirma que *"la implementació d'aspectes importants en l'aprenentatge d'una segona llengua com poden ésser:*

- o *processos de motivació*
- o *automonitorització i control*
- o *centre d'interès*
- o *aprenentatge amb l'alumne com a centre*
- o *processament de llengua i continguts*
- o *tècniques i estratègies de processament i de treball*
- o *coplanificació*
- o *interacció de grup*

- *participació de la persona en els diferents nivells del procés*
- *creativitat*
- *etc.*

Vindran complementats per altres basats en un tractament globalitzat de les tècniques metodològiques com:

- *estratègies didàctiques diferents*
- *atenció a la diversitat*
- *utilització conjunta de les quatre habilitats*
- *tècniques d'autodescobriment gramatical per tractar els errors*
- *tractament diferenciat dins d'una tasca global*
- *etc”*

MUÑOZ, CARME en un article anomenat: “La ensenyança de llengües estrangeres: ja hi dediquem prou temps?” (2001:7), afirma *“que el gran avantatge de la inclusió de la llengua estrangera al currículum, des de les primeres edats, és de tipus educatiu, en constituir un enriquiment de l'educació integral dels nens, entesa no només com a transmissió i adquisició de coneixements sinó també com a preparació per a una incorporació plena en la societat transcultural contemporània. Una introducció primerenca pot també tenir un efecte positiu en les actituds dels aprenents envers altres llengües i altres comunitats lingüístiques, ja que els nens més joves estan més oberts als reptes psicològics i socials que l'aprenentatge de llengües representa.”*

1.5.4.1. Reflexions i orientacions didàctiques (per a fer més efectiu l'ensenyament-aprenentatge de les llengües estrangeres).

Els objectius generals d'àrea i etapa fan referència al desenvolupament de la capacitat comunicativa. És a dir, la programació s'ha de centrar en la comprensió i expressió tant de la llengua oral com l'escripta. Alhora cal que la reflexió i l'anàlisi del sistema lingüístic desenvolupats en les llengües oficials es tinguin en compte, per tal de millorar la competència comunicativa dels alumnes en llengües estrangeres. Atès que la llengua s'aprèn mitjançant el seu ús, el marc escolar ha d'oferir a l'alumne el màxim contacte possible amb la llengua estrangera, tant a la classe com en altres contextos. Així mateix, les activitats que es proposin haurien de desvetllar interès per buscar ocasions de practicar-la fora de l'aula.

1.5.4.2. Enfocament comunicatiu. Contingut i estratègies metodològiques.

- **L'ensenyament és un procés de comunicació**

No es pot no comunicar.

“D' alguna manera, s'assenyala que tota conducta emesa en un context comunicatiu constitueix per si mateixa un missatge, es una conducta comunicativa. Y com sigui que el subjecte no pot deixar de comportar-se d' alguna manera, tampoc pot deixar de comunicar-se. Es comunica no només el que parla sinó el que escolta, perquè escolta, y el que no escolta per no atendre al missatge de l'altre, ja és per si mateix una forma de comunicar que no l' interessa, o que està en un altra cosa, etc. Les paraules, el silenci, la conducta normal o la desordenada, tot constitueix en si

mateix missatges que el professor rep. Amb això s'indica que la comunicació pot ésser tant conscient com inconscient. Que professor i alumne envien missatges a molts nivells i per molts diversos canals. I no sempre s'està en sintonia". ZABALZA, (1987:224)

- **Anàlisi de destreses lingüístiques**

- ***Naturalesa de la comprensió oral***

Anderson i Lynch (1988), citats per NUNAN, (1998:23-25), subratllen que l'oient ha d'integrar les següents habilitats espontàniament:

- Identificar els senyals orals d'entre els sons circumdants
- Segmentar el missatge en paraules
- Discernir la sintaxi dels enunciats
- Formular una resposta adequada a l'audició interactiva

Segons Richard (1987), citat també per Nunan, la comprensió oral referida a una conversa implica habilitat pel següent:

- Retenir fragments de llenguatge de diferent longitud durant espais
- Disminuir els sons diferencials del missatge lingüístic
- Reconèixer les particularitats d'accentuació de les paraules
- Reconèixer l'estructura rítmica de l'anglès
- Reconèixer les funcions d'accentuació i entonació per indicar l'estructura informativa dels enunciats
- Identificar paraules clau o importants
- Reconèixer formes reduïdes de les paraules
- Distingir la separació entre paraules
- Reconèixer el sentit lògic d'ordenació de paraules
- Reconèixer el vocabulari bàsic utilitzat
- Endevinar el sentit de les paraules del context
- Reconèixer les categories gramaticals
- Reconèixer estructures i recursos sintàctics principals
- Reconèixer la cohesió en el discurs oral
- Reconèixer les formes el·líptiques de les unitats gramaticals i frases
- Detectar els constituents d'una frase

- ***Naturalesa de l'expressió i interacció oral***

Segons Pattison, citat també per Nunan (1998), una comunicació oral satisfactòria implica el desenvolupament del següents aspectes:

- L'habilitat per articular els components fonològics de la llengua de forma que sigui possible la comprensió.
- El domini de les particularitats de l'accentuació, els ritmes i l'entonació

- Un nivell acceptable de fluïdesa
- Les habilitats transaccionals i interpersonal
- L'habilitat per succeir-se en tornos llargs i curts de l'expressió oral
- L'habilitat per a desenvolupar-se en la interacció
- L'habilitat per negociar el significat
- L'habilitat per saber escoltar en una conversa
- L'habilitat per conèixer i negociar el propòsit d'una conversació
- La utilització de fórmules i marcadors de la conversació que siguin apropiats

Continuant amb Nunan (1998) ens parla de la naturalesa de la comprensió escrita. Una comprensió escrita eficaç implica el següent:

- Utilitzar destreses per abordar les paraules, com identificar la correspondència entre so i símbol.
- Utilitzar els coneixements gramaticals per a captar el significat; per exemple, d'interpretar les formes no personals dels verbs.
- Utilitzar diferents tècniques per a objectius diferents; per exemple, llegir en general o en detall per a identificar paraules clau o la informació.
- Relacionar el contingut del text amb els propis coneixements previs sobre el tema.
- Identificar la intenció retòrica o funcional d'oracions aïllades o segments dels textos.

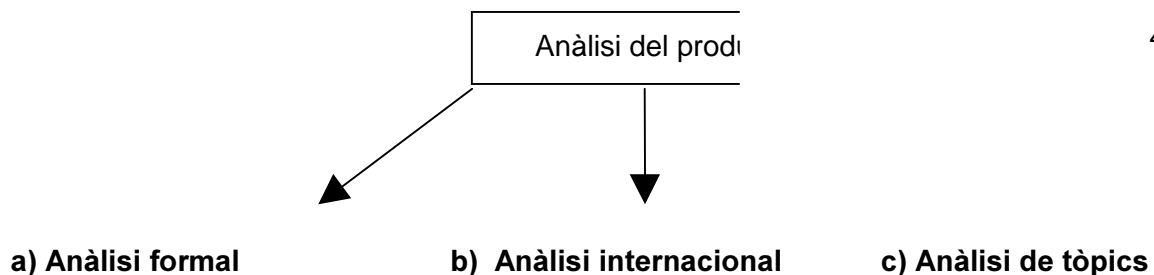
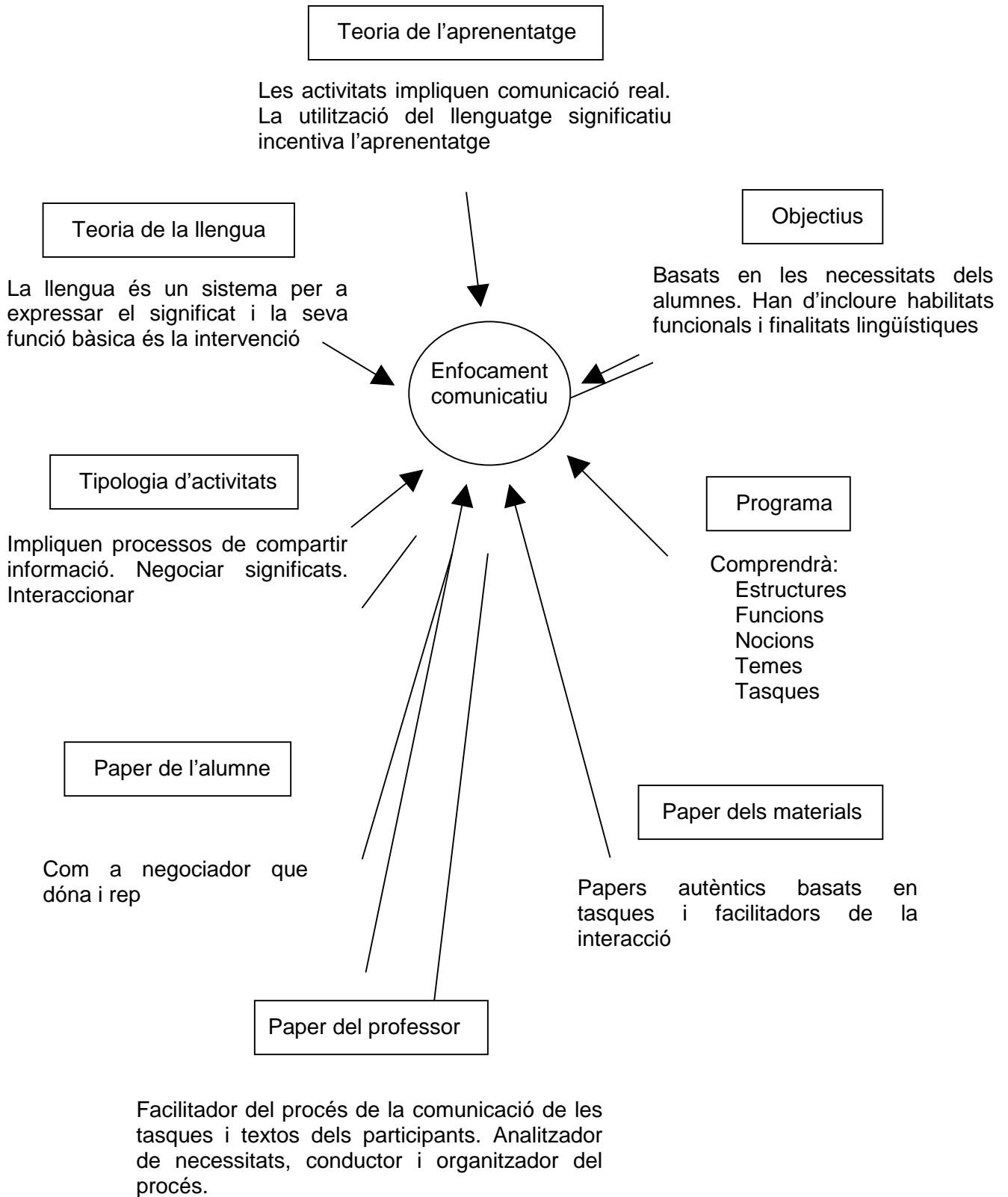
- o ***Naturalesa de l'expressió escrita***

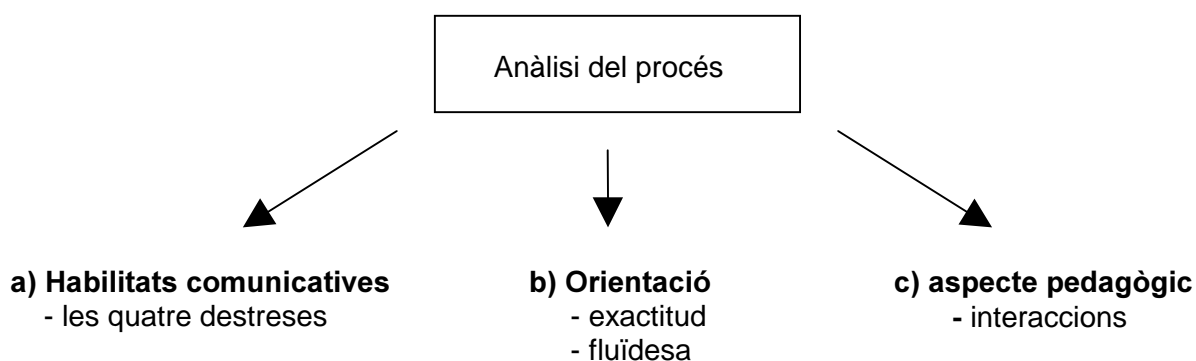
Una expressió escrita coherent implica:

- Dominar la mecànica de la composició de les lletres
- Dominar i disciplinar-se a les convencions geogràfiques i de puntuació
- Utilitzar el sistema gramatical per a fer patent el significat que es vol transmetre
- Organitzar el contingut per a distingir la informació principal de la secundària
- Polir i revisar els primers escrits o esborranys
- Seleccionar un estil adequat d'acord amb la destinació de l'escrit

- o **Principis bàsics del mètode comunicatiu.**

Segons NUNAN (1987: 214)





Un bon exemple podria ésser treballar a base d'activitats amb una dinàmica i finalitats concretes prenent com a mostra no única, però sí interessant i efectiva, la programació al respecte que presenta el Seminari d'anglès de la Zer Baix Camp-Tarragona, a les terceres jornades de llengües estrangeres a Tarragona els dies 26 i 27 de novembre de 1999, i que ho especifiquen com a fruit de la seva experiència en activitats sobretot de comprensió i expressió oral. Itinerari que resumirien en els següents punts:

- Activitats de llengua oral
La llengua s'aprèn quan s'utilitza
- Activitats que creen un context de comunicació oral
Cadascú té una informació que necessita l'altre.
La llengua es converteix en un instrument necessari per a la comunicació.
Aquest context de comunicació real esdevé un gran estímul per l'ús del llenguatge.
- Activitats que impliquen "Mental engagement"
Impliquen concentració, lògica i memòria.
- Activitats de relació
Creen un clima favorable. Interacció i confiança.
Potencien l'autoconfiança.

Acostumen al risc i naturalitzen l'equivocació.

Promouen la interacció i cooperació.

Impliquen activitats comunicatives expressives no pròpiament orals.

- Activitats basades en el joc

Afavoreixen una competitivitat solidària i de divertiment, no agressiva.

Rebaixen la tensió d'aprenentatge formal de la llengua i l'alumne gaudeix de l'activitat.

Creen necessitat de comunicació.

L'alumne està en tot moment motivat.

L'element lúdic predisposa a posicions positives cap a l'aprenentatge.

Es promou confiança i interacció entre els alumnes.

Implica un aprenentatge de valoració de les actituds, valors i normes implícites en la pròpia activitat

- Activitats que contenen poca llengua escrita.

Només s'escriu l'imprescindible.

- Activitats on no hi ha correcció directa del mestre.

Dóna confiança, es toleren els errors i no hi ha evidències personals.

- Activitats que contenen continguts seleccionats pel mateix llibre de text.

Activitats i vocabulari treballat anteriorment.

Fitxers de reforç.

Continguts adients al tema a tractar.

Això es facilitarà:

- a) Despertant l'interès de l'alumnat per activitats en què la llengua sigui un instrument per a la comunicació: lectura, cançó, teatre, jocs, esport, cinema, mitjans de comunicació, viatges, estades, intercanvis, correspondència, etc.
- b) Educant l'alumnat en una autonomia, aprendre a aprendre, una reflexió i un autocontrol del propi procés d'aprenentatge que el dugui a continuar l'aprenentatge d'idiomes un cop acabat el període d'escolarització.
- c) Adaptant-se al procés d'aprenentatge d'idioma de cada noi i noia, d'acord amb les capacitats, l'estil i el ritme de cadascú
- d) Oferint propostes en un grau de dificultat que, tot i adequar-se al nivell de coneixements de llengua de l'alumne, li suposin un repte que el motivi a esforçar-se

1.5.4.3. Tecnologia de la informació i currículum de llengua.

La utilització de la tecnologia de la informació per part del professorat ha estat fins ara més com a usuari que com a recurs didàctic.

La tecnologia de la informació ajuda a desenvolupar estratègies per al tractament de la informació en qualsevol forma que es presenti: text, números, sons, imatges..., i requereix la realització d'activitats de creació, recollida, emmagatzematge i processament de dades i presentació i comunicació de la informació en formes

diverses. Totes aquestes activitats tenen un estret lligam amb les tasques que es fan habitualment a l'aula de llengua.

Les noves tecnologies estan ja aquí i han de ser un suport i via d'utilització molt important al camp educatiu i a l'ensenyament de les llengües en particular. De tota manera, tal com afirma la comissària europea d'educació, cultura i esport, senyora *Vivianne Redin*, a la presentació a Catalunya de l'any europeu de les llengües (2001), no poden ésser la panacea de tot procés i s'explica del mode següent:

“Les noves tecnologies corren el perill de crear noves fractures socials entre aquells que se'n saben servir i les saben fer servir i els que no. No crec que les tecnologies de la informació i la comunicació facin desaparèixer la cultura escolar, però si seran un element important de la nostra vida futura. Sinó som capaços de gestionar que les noves tecnologies estiguin a l'abast de tots els escolars fracassarem en la construcció de la societat del futur. Les TIC tindran tanta transcendència en la societat que s'han d'arbitrar mesures educatives i planificar adequadament els recursos a fi de no crear ciutadans analfabets en aquesta nova cultura que formarà part d'una manera intensa en la vida del futur” (Pavelló Mies van der Rohe. Barcelona 23 abril 2001).

Per tal d'integrar la tecnologia de la informació a les àrees de llengua, el professorat i l'alumnat han d'ésser coneixedors de la varietat i naturalesa de les eines a fi de seleccionar els processos més adequats a cada situació.

A continuació s'expressen unes determinades eines que no pretenen ésser definitives, a causa del constant canvi i progrés en aquest camp:

- **Processador de textos**

Permeten la manipulació del text en pantalla i la seva posterior impressió. Suposa un canvi qualitatiu en la percepció de l'alumne ja que:

- facilita la incidència en el procés per a un millor producte final
- permet naturalitzar l'error com quelcom que és rectificable
- afavoreix la creativitat
- afirma l'autoestima
- els treballs poden presentar-se més acurats
- promou la cooperació i potencia el treball en equip
- potencia l'autonomia.

- **Aplicacions multimèdia**

Permeten la possibilitat de combinar en un ordinador diferents tipus d'informació: text, so, gràfics, imatges fixes, animades, etc. Dins el mateix suport, als quals es pot accedir de forma interactiva.

Tot això ofereix noves maneres d'explorar, analitzar i comunicar la informació i convida a l'alumnat a fer ús de la seva creativitat, a prendre una actitud crítica davant les activitats que realitza i els resultats obtinguts, a reflexionar i fer-se càrrec del seu procés d'aprenentatge, i a enriquir el seu bagatge cultural.

- **Programes de comunicació**

Les eines telemàtiques permeten que l'alumnat pugui tenir comunicació real i immediata amb altres estudiants d'arreu del món utilitzant la llengua objecte d'estudi. Això exercita una sèrie de destreses i motiva al coneixement i comunicació.

- **Programes d'exercitació lingüística**

Aquest programa permet la preparació d'exercicis adaptats a les necessitats de l'alumne, que poden ésser utilitzats en un racó, en un aula d'autoaprenentatge o d'una manera molt més integrada a les activitats d'aula.

L'avantatge que ofereix aquest tipus de programes és que converteixen l'exercitació en una activitat entretinguda i, en gran part, autònoma per a l'alumne.

2. DESENVOLUPAMENT DEL TREBALL

2.1. Disseny

El plantejament ha estat fer actuacions a Primària i Secundària obligatòria dins el camp de l'ensenyament de l'anglès.

Els nous enfocaments de l'ensenyament i el desenvolupament de la comunicació i les relacions a tots els nivells, ha fet que els plantejaments educatius estiguin en constant avaluació i canvi, fet que actualment es concreta al nostre país en una Reforma Educativa que està començant a incorporar-se al nostre àmbit social i professional. En aquest sentit la part dedicada a la formació en les llengües estrangeres cobra avui especial importància en el camp internacional dins del context en què ens movem.

Per a poder contribuir i reflexionar a la vegada que intentar donar respostes, és per això que es planteja aquest contacte amb la realitat viva dels professors i professores que treballen en aquest camp.

És un intent d'explicitar els pensaments, opinions i actuacions del docent d'una manera oberta i contrastada entre ells mateixos com a equips de treball i els observadors externs, teòrics o tècnics que des de la investigació directa comparteixen espais i temps en un intercanvi constant.

La relació entre pràctica docent i formació permanent del professorat ha estat vigent de forma permanent a l'activitat de tot professional.

“A la vista de les tendències institucionals imperants en general en els diversos països i contextos, podem afirmar el canviant rol del professor i preveure accions de futur positives. En un primer lloc es veu la necessitat de definir el perfil del professor, no solament com a mitjà per a una selecció inicial del candidat, sinó també com a únic camí per aconseguir un disseny curricular de la seva formació que permeti disminuir al màxim la distància entre uns continguts teòrics i les exigències derivades del rol que se li assigna al professor en cada context concret, i que tan canviant com és precisa d'un sistema de formació permanent, per damunt de tot, que permeti l'ajustament constant.

Per altre costat hi ha una estreta relació, la formació del professorat haurà de tenir en compte una exigència creixent: la seva implicació en el teixit social i la seva participació en la societat com un agent imprescindible de canvi.”(FRANCES I VELLOSO, 1988:317).

L'estudi parteix de l'experiència personal dels participants i del propi investigador, el coneixement del context on es desenvolupa i l'assumpció d'unes normes sòcio-culturals que marcaran l'ètica de funcionament.

Es parteix d'un enfocament amb finalitats investigadores que aniran essent matisades pels propis participants així que es vagi avançant en el temps.

Es tracta bàsicament d'una anàlisi de contextos definits i en diferents centres de Primària i Secundària a Tarragona i observar com actuen uns professionals concrets, en aquest cas, professors i professores de llengua anglesa, amb intervenció també dels equips directius de centres. És a través de la reflexió conjunta sobre els continguts d'aquesta observació, una de les finalitats bàsiques d'aquest treball i a partir d'aquí establir propostes de millora que surten dels propis protagonistes.

Es constata també una actuació amb alumnes a fi que a partir de la seva opinió al respecte, com un element més de reflexió dels propis docents.

Es remarca també la participació d'una professional, assessora del programa de llengües estrangeres del Departament d'Ensenyament, coneixedora de la realitat de Tarragona, ja que és la delimitació geogràfica on intervé.

La supervisió general que donarà marc coherent a la investigació ve dirigida per un professor de la URV, catedràtic d'Escola universitària, de Didàctica especial, persona que ha investigat bàsicament en el camp de l'ensenyament de les llengües.

L'estudi de cas es fa durant el curs 2000-2001 en sis centres de la Delegació de Tarragona, tres de primària i tres de secundària, ubicats primordialment a la Ribera d'Ebre i alguns d'ells implicats en projectes d'innovació en el camp de les llengües estrangeres, amb l'aval del departament d'Ensenyament.

Des de l'any 1992 al 1999, s'han fet actuacions expressives en altres centres⁷ de la demarcació, bàsicament utilitzant gravacions de les classes i entrevistes posteriors amb els professors, fet que servirà de bagatge i contrast per solapar i observar l'evolució metodològica en aquest camp, durant el temps d'implantació de la reforma Educativa a partir d'ésser publicada la LOGSE el curs 1990-1991.

7.Centres del Baix Penedès i Tarragonès.

2.2. Mostra de centres.

Centres d'actuació. Característiques generals.

IES nº 1

- * Ubicació geogràfica: Terres de l'Ebre
- * Població de la localitat: 500 habitants
- * Ocupació:
 - Agricultura: 5%
 - Indústria: 55%
 - Comerç: 15%
 - Serveis: 15%
 - Construcció: 10%
- * Famílies estables: 80%
- * Edat cònjuges: mitjana
- * Fills per parella: 1-2
- * Nivell socio-econòmic: mitjà
- * Professors del centre: generalment de la comarca o zones properes
- * Alumnat de la pròpia localitat i de les poblacions properes

Estudis

ESO: completa

Grups: 15

Alumnes: 410

BATXILLERAT: 1er i 2on

Modalitats:

- Ciències de la Naturalesa i Salut: 2 grups
- Humanitats i ciències socials: 2 grups
- Tecnologia: 1 grup

Alumnes: 118

CICLES FORMATIUS:

Grau mitjà:

- Gestió Administrativa: 1 curs, 1 grup amb 19 alumnes
- Instal·lacions i manteniment electromecànics: 2 cursos, 2 grups amb 43 alumnes

Grau superior:

- Secretariat: 1 curs, 1 grup amb 15 alumnes
- Instal·lacions elctrotècniques: 2 cursos, 2 grups amb 30 alumnes

DEPARTAMENT DE LENGÜES ESTRANGERES: 7 professors

Total professors al centre: 50

Ratio aproximat alumnes/professor: 9

IES nº 2

- * Ubicació geogràfica: Terres de l'Ebre
- * Població de la localitat: 5000 habitants
- * Ocupació:
 - Agricultura: 5%
 - Indústria: 30%
 - Serveis: 15%
 - Comerç: 40%
 - Construcció: 10%
- * Famílies estables: 80%
- * Edat cònjuges: mitjana
- * Fills per parella: 1-2
- * Nivell socio-econòmic: mitjà
- * Professors del centre: generalment de la comarca o zones properes
- * Alumnat de la pròpia localitat i de les poblacions properes

Estudis

ESO: completa

Grups: 15

Alumnes: 380

BATXILLERAT: 1er i 2on

Modalitats:

- Ciències de la Naturalesa i Salut: 2 grups
- Humanitats i ciències socials: 2 grups
- Tecnologia: 1 grup

Alumnes: 140

CICLES FORMATIUS:

Grau mitjà:

- Gestió Administrativa: 1 curs, 1 grup

- Electromecànica de vehicles: 2 cursos, 2 grups

Alumnes: 48

DEPARTAMENT DE LENGÜES ESTRANGERES:

5 professors d'anglès

1 professora de francès

Total professors al centre: 58

Ratio aproximat alumnes/professor: 10

IES nº 3

- * Ubicació geogràfica: Terres de l'Ebre
- * Població de la localitat: 4000 habitants
- * Ocupació: Agricultura: 25%
 Indústria: 25%
 Serveis: 20%
 Comerç: 20%
 Construcció: 10%
- * Famílies estables: 80%
- * Edat cònjuges: mitjana
- * Fills per parella: 1-2
- * Nivell socio-econòmic: mitjà
- * Professors del centre: generalment de la comarca o zones properes
- * Alumnat de la pròpia localitat i de les poblacions properes

Estudis

ESO: completa

Grups: 15

Alumnes: 425

BATXILLERAT: 1er i 2on curs

Modalitats:

- Ciències de la Naturalesa i Salut: 2 grups
- Humanitats i ciències socials: 2 grups
- Tecnologia: 1 grup

Alumnes: 125

CICLES FORMATIUS:

Grau mitjà:

- Gestió Administrativa: 1 curs, 1 grup; 16 alumnes
- Equips i instal·lacions electromecàniques: 1 curs, 1 grup; 6 alumnes

Total: 22 alumnes

DEPARTAMENT DE LENGÜES ESTRANGERES:

5 professors d'anglès

1 professora de francès

Total professors al centre: 52

Ràtio aproximat alumnes/professor: 10

CEIP nº 1

- * Ubicació geogràfica: Terres de l'Ebre
- * Població de la localitat: 5000 habitants
- * Ocupació: Agricultura: 5%
 Indústria: 55%
 Serveis: 15%
 Comerç: 15%
 Construcció: 10%
- * Famílies estables: 80%
- * Edat cònjuges: mitjana
- * Fills per parella: 1-2
- * Nivell socio-econòmic: mitjà
- * Professors del centre: de la comarca
- * Alumnes: de la localitat

Estudis

Educació infantil: 83 alumnes, 4 grups

Educació primària: 197 alumnes, 11 grups

Nombre de mestres: 21

Mestres d'anglès: 2

Ratios: Alumnes/grup: 17 Professor/grup: 1,5

CEIP nº 2

- * Ubicació geogràfica: Terres de l'Ebre
- * Població de la localitat: 3000 habitants
- * Ocupació: Agricultura: 15%
 Indústria: 50%
 Serveis: 10%
 Comerç: 10%
 Construcció: 15%
- * Ambient familiar estable
- * Pares de mitjana edat
- * Mitjana de 2 fills per parella
- * Nivell socio-econòmic: mitjà
- * Professors del centre: majoritàriament de la comarca
- * Alumnes: de la localitat

Estudis

Educació infantil: 44 alumnes, 3 grups
Educació primària: 89 alumnes, 6 grups
Nombre de mestres: 13
Mestres d'anglès: 2
Ratios: Alumnes/grup: 15
 Professor/grup: 1,5

2.3. Planificació.

Els contextos d'intervenció de formació del professorat i pràctica a l'aula són els centres educatius i els docents d'una demarcació geogràfica concreta. En aquest treball s'incidirà bàsicament en la pràctica a l'aula dels docents i la incidència formativa i permanent dels mateixos en relació a la seva praxis.

L'actual sistema educatiu té com un dels seus objectius bàsics, entre d'altres, el formar ciutadans que al finalitzar l'ensenyament obligatori puguin expressar-se i comprendre els aspectes bàsics d'una llengua estrangera. Aquí cobra molta importància, a fi de poder arribar a aquesta finalitat, el rol de professor i els criteris eficaços d'aprenentatge. VALE I FEUNTEUN, (1998:40) estableixen que *“La prioritat bàsica de tota relació d'ensenyament és establir una bona comunicació professor-alumne. El professor ha de ser també organitzador i engrescador. L'habilitat per a portar a bon terme la tasca té més a veure amb la comprensió del desenvolupament dels nens i nenes i de les seves necessitats i interessos que amb la mateixa metodologia de l'anglès. Per a un bon aprenentatge no n'hi ha prou amb seguir una programació centrada únicament amb aspectes lingüístics, és necessari presentar una situació concreta on l'aprenentatge de la llengua sigui una part integral de tot el procés d'aprenentatge.*

Els nens i nenes aprenen millor quan participen plenament amb les activitats, es valora el seu treball i l'esforç que fan.

És important que els professors tinguin la oportunitat de reflexionar sobre allò que els succeeix utilitzant diferents contextos i enfocaments didàctics.

Els nens i nenes no aprenen la llengua com quelcom separat, sinó com part d'una experiència d'aprenentatge global i la responsabilitat del professor és proporcionar-la.”

Els mateixos autors en la mateixa línia especifiquen que:

*“El professor d'anglès moltes vegades es veu obligat a aconseguir uns resultats perceptible immediats. Se senten preocupats pel seu propi rendiment, els pares volen sentir parlar anglès als seus fills, l'administració exigeix proves evidents del progrés del nen. Aquest plantejament comporta el seu perill, ja que el fet que els nens **no produeixen** no significa exactament que no aprenguin o no se n'adonin.”* (VALE I FEUNTEUN, 1998:41).

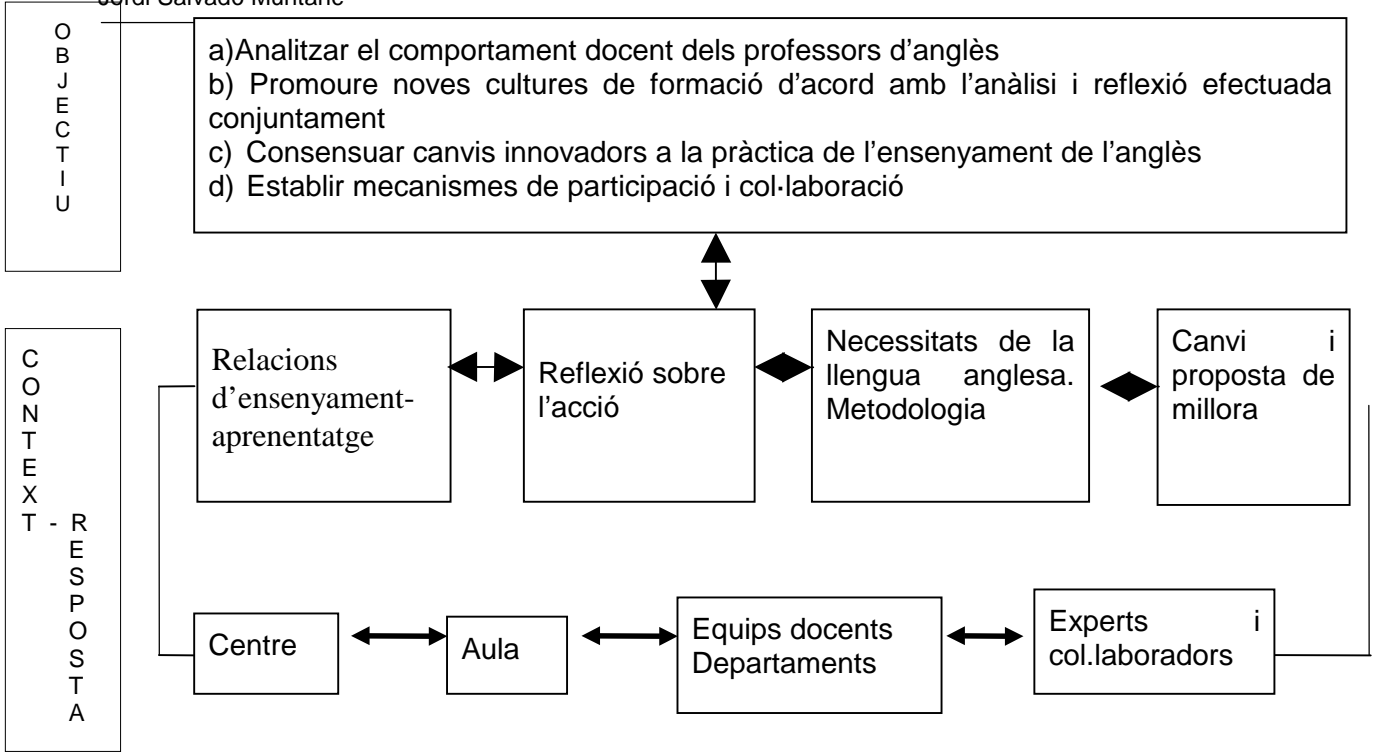
El disseny de la investigació identifica com es va realitzant la mateixa i quins passos es donen. El disseny pretén ésser un punt de partida de quelcom que comença i està obert a totes les contingències del procés.

En aquest moment com a punt de partida d'esquema inicial, hem decidit les finalitats i l'enfocament, així com les bases de desenvolupament de la investigació.

En la tipologia de l'estudi qualitatiu *“el disseny és l'enfocament progressiu i això vol dir que es va fent a mesura que s'avança”* (GUERRERO, 1993:38)

Per tant és lògic que el disseny només està acabat quan acaba la investigació, ja que es va reconstruint al llarg del procés.

A continuació exposarem un quadre general com esquema teòric-pràctic del desenvolupament de la investigació:



2.4. Metodologia.

La metodologia que utilitzarem és bàsicament qualitativa, tal com diuen TAYLOR I BOGDAM (1986:20) “ *La metodologia qualitativa es refereix en el més ampli sentit a la investigació que produeix dades significatives: les paraules de les persones, parlades o escrites, i la conducta observable*”.

Procés metodològic

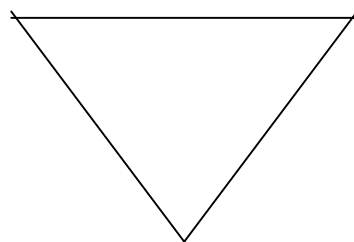
El diàleg i la socialització, així com el debat i l'argumentació incideixen en la construcció col·lectiva d'un camp d'investigació, que té les seves fissures, com en aquest cas de mètode interpretatiu.

Investigadors i pràctics han de complementar-se, seguint a *Margarita Bartolomé Pla* en les seves idees i publicacions sobre la investigació i pràctica col·laboradora, especifica que els problemes d'investigació són mútuament definits per pràctics i investigadors i que els professors universitaris i els d'ensenyament de primària i secundària col·laboren en la recerca de solucions dels problemes de la pràctica diària d'aquests últims, i a la vegada els resultats de la investigació són utilitzats en la solució de problemes.

Els pràctics desenvolupen competències, habilitats i coneixements d'investigació i els investigadors pròpiament apliquen metodologies i estudis de camp que donen informació per desenvolupar el procés.

Definirem aquesta perspectiva d'investigació qualitativa en educació com una orientació epistemològica que es mou en els diferents nivells de reconstrucció, incorpora diferents enfocaments interpretatius i s'inicia a partir de la inscripció i interpretació de subjectivitats. La cultura escolar com producte contingent d'una construcció social i intersubjectiva específica (BERGER I LUCKMARM, 1979), es configura a partir de la triangulació permanent entre tres tipus de categories:

CATEGORIES
DE L'INTERPRET



CATEGORIES
TEÒRIQUES

CATEGORIES SOCIALS

Al vèrtex inferior d'un triangle invertit s'ubiquen les categories socials, definides com representacions i accions socials inscrites en els discursos i pràctiques lingüístiques i extralingüístiques dels actors. En un altre vèrtex ubicat al nivell superior esquerre del mateix triangle, s'ubiquen les categories de qui interpreta, que es desprèn de la fusió entre el seu propi horitzó significatiu i el del subjecte interpretat. L'últim vèrtex superior situa, de modes paral·lel, les categories teòriques produïdes per altres autors, relacionades amb l'objecte d'estudi.

2.4.1. L'estudi de cas .

▪ Estratègies per a investigar a l'aula i la formació del professorat.

Explicació

El plantejament d'una investigació no té la finalitat en sí mateixa, si no que representa una via per a millorar la qualitat de l'ensenyament i la formació del professorat.

L'estudi de cas va més enllà de significar una estratègia investigadora per a convertir-se a la vegada en una metodologia apropiada per a desenvolupar en els professors/ores actituds i habilitats reflexives des d'una perspectiva interpretativa dels propis protagonistes de l'acció.

Endinsant-se en el comportament i desenvolupament del professorat Fullan i Hargreaves especifiquen que *“Degut a que gran part de les idees de desenvolupament del professorat són de caràcter fragmentari, es posen en marxa a tota velocitat i s'imposen de dalt a baix, s'ocupen del professor de manera incompleta. Passen per alt diverses necessitats dels docents segons els anys d'experiència, gènere, etapa de carrera i la seva vida en general. Tracten al professor de forma parcial i no com un professor o professors totals. No tenen en compte el seu mode de desenvolupar-se i canviar. En els models de desenvolupament del professorat fins ara s'han invertit molts esforços per a perfeccionar les destreses tècniques dels docents, però donada l'acceleració en la que s'efectua el canvi i el perfeccionament, s'han deixat de costat quatre aspectes importants, com són:*

- 2- *Els propòsits del professor.*
- 3- *El professor com a persona.*
- 4- *El context del món real en el qual treballen els docents.*
- 5- *La cultura de l'ensenyament: les relacions de treball que els ensenyants mantenen amb els companys”*

(FULLAN i HARGREAVES, 1989:41).

Tot això, d'acord amb els mateixos autors, ha donat lloc a errors d'interpretació i a problemes de col·laboració que defineixen en quatre apartats:

- **Balkanització:** formació de “capelletes” o grups que funcionen diferenciats o oposats a altres.
- **Comodisme:** és una actitud col·laboradora que no aprofundeix en la reflexió i la crítica, es queda en intercanvi d'opinions, idees, materials, etc.
- **Artificialitat:** es planifica tot però d'una manera burocratitzada i poc profunda.
- **Imposició:** quan s'obliga a treballar en grup sense motivació suficient.

▪ L'estudi de cas com investigació a l'aula

L'estudi de cas com a mètode d'investigació no és exclusiu del camp educatiu, s'ha utilitzat amb certa freqüència en el camp antropològic, sociològic, polític, econòmic, etc.

criteri genèric a tenir en compte:

S'emmarcaran dins del paradigma interpretatiu, per tant en el nostre estudi remarcarem la seva diferenciació des d'altres perspectives, hem de veure en quin moment és apropiat el seu ús, definirem les seves característiques bàsiques, distingirem els diferents dissenys i diferents tipologies que pot adoptar i a la vegada hem de ser reflexius sobre les diferents crítiques que se li donen.

Les arrels hem de situar-les en la sociologia de Chicago dels anys 20, inspirada en els mètodes i tècniques de l'antropologia social i després en els corrents etnogràfiques. Apart del corrent interpretatiu també s'han realitzat estudis de casos des dels paradigmes positivista i socio-crític.

▪ Definició

Alguns autors assenyalen que l'estudi de cas és un examen intensiu o complet d'una faceta, una qüestió o potser els esdeveniments que ocorren en un marc geogràfic en el pas del temps. Contribueix essencialment al coneixement i comprensió d'un fenomen educatiu, sigui individual, organitzat, social o situacional.

Segons WALKER (1983:45) *"és l'examen d'un exemple d'acció"*

Tenim doncs en primer lloc un examen, S'examina quelcom amb la intenció d'entendre-ho. El propòsit d'aquesta comprensió pot ésser explicatiu, descriptiu i/o explorador. I en funció dels propòsits que s'itinerin, es determinaran les estratègies i tècniques del seu desenvolupament.

En segon lloc hi ha el terme exemple. Aquest és una unitat d'estudi individual que pot ésser un marc, un individu, una organització, un conjunt unitari de documents, o bé un esdeveniment particular o un programa.

El tercer element a considerar es l'acció, que assenjala el caràcter actiu, dinàmic i viu en l'evolució del cas.

Una visió més completa de l'estudi de casos es treu de la compaginació de diversos autors, quan es diu que és un mètode d'investigació que permet un estadi holístic i significatiu d'un esdeveniment o fenomen contemporani dins el context real en què es produeix, on és difícil establir els límits entre fenomen i context i requereix l'ús de múltiples fonts d'evidència.

▪ Característiques dels estudis de cas

Segons diferents autors quedarien sintetitzades en els següents aspectes claus:

- a) totalitat; ha de reflexionar tots els elements que componen la realitat del cas en una unitat
- b) particularitat: han d'oferir una imatge vívida i única de la situació
- c) realitat: un estudi de cas no és només una estratègia d'accés a la realitat per a conèixer-la sinó que forma part de la mateixa
- d) Participació: Els membres del cas són participants reals del mateix i ho són també de la investigació juntament amb l'investigador.
- e) Negociació: En el transcurs d'un estudi de cas es negocia des de l'ús de la informació obtinguda fins els rols durant l'estudi, passant per la negociació de perspectives i significats entre els participants.

- f) Confidencialitat Degut a la implicació d'organitzacions, situacions o persones de la vida real on els resultats de l'estudi poden afectar les seves vides, la investigació ha de plantejar-se en termes que no perjudiquin als participants.
- g) Accessibilitat: assenjala que la informació derivada de l'estudi ha d'ésser accessible a audiències no especialitzades.

▪ **Diferents tipologies d'estudis de cas**

Venen determinats per criteris tal com:

- la manera en què s'enfoca el cas
- el contingut treballat
- els plantejaments fets
- la unitat d'anàlisi escollida
- el disseny de l'estudi a desenvolupar
- els atributs del cas

Moltes vegades s'ha marcat una radical diferència entre l'estudi de cas com a investigació o com avaluació. No obstant nosaltres seguint a Walker, advocarem per un estil democràtic que uneixi ambdós aspectes, això exigeix un desplaçament dels interessos dels investigadors i/o dissenyadors cap als interessos dels pràctics. Aquí es solapen els conceptes d'investigació i avaluació ja que l'estudi es converteix en un servei per la comunitat que a la vegada participa en el mateix.

Guba i Lincoln (1981) assenyalen quatre orientacions possibles des d'on realitzar un estudi de cas: a) fer una crítica o portar a termini un enregistrament de fets, situacions o esdeveniments, que caracteritzin el cas més o menys com ha succeït. b) representar, descriure fets o situacions, c) ensenyar, proporcionar coneixement o instruir sobre un cas, i d) avaluar o comprovar i/o contrastar els efectes, relacions o circumstàncies que es donen en una determinada situació.

▪ **Possibles avantatges i inconvenients a tenir en compte**

- A diferència d'altres mètodes d'investigació, l'estudi de cas connecta directament amb la realitat
- Reconeix la complexitat i vincles del context on es treballa
- La dinàmica pròpia de l'estudi indueix a l'acció
- Produeix resultats accessibles a diferents audiències i els seus possibles efectes no depenen de la interpretació-traducció que determinats especialistes facin de la mateixa.
- L'objecció més comú feta a l'estudi de cas es refereix a la manca de validesa externa del mateix, i a la seva escassa possibilitat de generalització científica. De totes maneres, des d'una concepció qualitativa, aquella validesa ja no es planteja com a objectiu de la investigació.
- El problema de l'estudi de cas no és tant la de generalització com de transferibilitat. En aquest sentit, l'estudi de cas no presenta una mostra i l'objectiu de l'investigador és expandir i generalitzar teories (generalització analítica) i no enumerar freqüències. Donar mostres de la transferibilitat del

cas és una preocupació i exigència bàsica en els estudis de cas, però no la seva generalització científica (Walker, 1983).

- Existeix la possibilitat de la generalització de l'exemple estudiat a la classe més amplia que aquest exemple podria representar. L'estudi de la pràctica docent de l'anglès a un centre, en alguna mesura, pot ésser transferible a centres propis que fan la mateixa actuació.
- Els estudis de cas han estat criticats perquè escapen del llenguatge de la teoria. Precisament també té finalitat expressa utilitzar el llenguatge quotidià que porti al coneixement, que ve especificat pel sentit comú.
- Un problema important és la precisió i exactitud amb què els resultats obtinguts representen allò que es pretenia estudiar. Això és la validesa interna de l'estudi, la relació entre els fets i les representacions.

En l'estudi de cas tal problema es converteix en el de la credibilitat de l'estudi, traslladant-se la responsabilitat als participants. Allò que sembla que té validesa pels participants és realment el que importa.

Un altre problema és el de la consistència i estabilitat de les dades. Donat que l'estudi es refereix a un cas en acció, en evolució constant, seria difícil que una altra persona que "repetís", trobés els mateixos resultats. Per això la fiabilitat s'assegura a través de l'ús de procediments clars i explícits que permetin a qualsevol persona intentar una rèplica del cas "a través de les dades" que han quedat explicitades.

També s'ha afirmat que l'estudi de cas des del corrent interpretatiu representa una acció conservadora, ja que incideix sobre la realitat però no transforma, segons Kemmis (1983) es corre el risc de recolzar "l'status quo" de la situació estudiada, de seguir el seu joc. La solució vindria donada per l'establiment d'una base amplia de negociació i discussió amb els participants que permeti avançar en l'estudi.

▪ **L'estudi de cas com estratègia per a la formació del professorat**

En educació, i més concretament en Didàctica, existeix un ampli cos de coneixements que segons alguns autors (Doyle 1986), poden ésser sistematitzats mitjançant casos que presentin principis didàctics en acció. No obstant aquests principis que la investigació ha identificat no poden prendre's com a lleis generals i vàlides en qualsevol situació didàctica.

▪ **De la recerca del professor eficaç a l'estudi del coneixement expert**

L'estudi de casos en la formació de professors/ores pot ésser eficaç en la mesura en què propicia situacions formatives a través de les quals els professors/ores en formació o en exercici van adquirint coneixement en relació a l'ensenyament.

"Hi ha fases o estadis en l'ensenyament. Un gran nombre d'ensenyants passen per les mateixes etapes, les mateixes crisis, la mateixa tipologia d'esdeveniments, els mateixos desenllaços a la carrera, independentment de la generació, hi ha també situacions diferents segons el moment històric de la carrera" (HUBERMAN, 1989:11).

Shulman va plantejar com a objectiu estudiar què coneixen els professors/ores en relació al contingut que ensenyen, on i quan van adquirir aquest coneixement, com i perquè es transforma aquest contingut durant la formació del professorat i com s'utilitza aquest contingut durant l'ensenyament a l'aula (Wilson i Shulman, 1987).

La semàntica d'aquest coneixement ha d'ésser d'acord amb les següents categories:

- coneixement del contingut
- coneixement pedagògic general. Principis i estratègies de gestió i organització de classe
- coneixement del currículum, materials i programes
- coneixement de continguts pedagògics: coneixement de la matèria
- coneixement de com ensenyar-la
- coneixement dels alumnes i les seves característiques
- coneixement del context educatiu: característiques del grup, comunitat, cultura...
- coneixement de les finalitats, propòsits i valors educatius

*Huberman*⁸ distingeix varies etapes o estadis en el desenvolupament professional del docent amb continguts inherents i diferents en cadascuna d'elles, que descriu d'acord amb la següent classificació:

- a) Seguint a *Field i Watts* es parla al començament de la professió d'un estat de **supervivència** i de **descobriment**, per a passar a una fase d'**exploració** que va donant **maduresa** i **estabilitat**. Per alguns autors de tendència psicoanalítica (cf. *Erikson, 1950; White, 1952*) aquesta fase **d'estabilització i d'identificació professional**, és el moment clau i decisiu en el desenvolupament professional de l'ensenyant.

Aquesta etapa d'estabilització té com a característica principal el sentiment de pertinença a un cos professional com a element de cert prestigi i seguretat i el sentiment d'independència i reafirmació de la personalitat com a ensenyant. Després dels primers deu anys de treball, considerats com una primera fase, trobaríem quatre fases més del desenvolupament del docent.

8. Tret del llibre "La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession"

- b) **Fase de diversificació.** *Cooper (1982)* la resumeix així:

Durant aquesta fase, l'ensenyant busca nous estímuls, noves idees, nous compromisos. Sent la necessitat d'implicar-se en projectes de significació i envergadura. Busca mobilitzar aquest sentiment de nous coneixements d'eficàcia i competència (30-40 anys).

- c) **L'etapa de decaïment:** Intervenien circumstàncies diverses tant d'ordre psicològic i personal com familiar, social i econòmic. S'entra una mica en crisi amb l'agreujant de la monotonia pel treball. No es dóna igual ni en el mateix amb les dones i homes, les primeres, segons un estudi de *Prick (1986)* ho acusen més tard i menys temps però amb més intensitat.

Aquesta crisi sol començar en els homes als 35 fins als 55. A les dones va dels 35 als 45.

d) L'etapa de serenitat i distància afectiva (45-50 anys).

Una regressió de l'activisme. Es descriuen com a menys sensibles o menys vulnerables a l'avaluació de l'altre. És una etapa d'acceptació del com jo soc i com veig i menys influenciat per com em veuen els demés. Augmenten els sentiments de confiança i serenitat. L'ensenyant es deixa anar una mica, és menys rígid i té una actitud més espontània i tolerant a classe. Segons una de les conclusions de l'estudi de *Prick (1986)* hi ha una reconciliació entre el ser ideal i el ser real, es remarca la distància afectiva entre professor i alumne. Els professors de 50-60 anys, sobretot a secundària, es tornen especialment conservadors i amb visions més negatives de la realitat.

e) La tendència cap a la retirada: Comporta diferents tendències i sentiments no definits d'una manera general i que diversifica modes de pensar i fer, així com de saber estar els últims anys de professió.

▪ **L'estudi de casos com estratègia per a formar professors reflexius**

Un dels objectius principals de la formació del professorat consisteix en la necessitat de formar als professors a fi que arribin a ser reflexius de la seva pròpia pràctica, en la idea que la reflexió serà un instrument de desenvolupament del pensament i l'acció. *Donald Schön* ha proposat en els seves publicacions el concepte de reflexió en l'acció com el procés mitjançant el qual els pràctics aprenen a partir de l'anàlisi i interpretació de la seva pròpia activitat docent.

Clandinin estableix una característica del coneixement pràctic i és la d'ésser personal: *"La concepció del coneixement pràctic personal és la del coneixement experiencial, carregat de valor, positiu i orientat a la pràctica. El coneixement pràctic personal es concep com a temptador, subjecte a canvi i transeünt, en lloc de quelcom fix, objectiu i sense canvi... El coneixement pràctic personal implica un punt de vista dialèctic de la teoria i la pràctica"* (CLANDININ, 1986:20)

Els professors tenen teories (teories pràctiques, implícites, d'acció) sobre el que és l'ensenyament. Aquestes teories que influeixen la forma en què els professors pensen i actuen a classe, potser romanen inconscients per als professors, o com a mínim queden articulades internament.

La reflexió sobre la pràctica docent ha de tenir sobre un mateix i també després de l'observació d'experiències d'altres.

Una de les avantatges més destacades de l'estudi de casos és la seva contribució al desenvolupament del pensament estratègic, l'anàlisi crítica i la resolució de problemes.

L'estudi de casos ens aporta l'oportunitat de fer explícites les pròpies creences i sentiments.

2.4.1.1. Estratègies d'anàlisi de l'estudi de cas.

Quan treballem en estudis de cas no convé separar el cas en si mateix de les estratègies didàctiques que es segueixen quan s'analitzen aquests casos. estableixen

que el fet central del mètode del cas és la discussió, no els professors aprenen a identificar problemes reals, reconèixer els subjectes clau i els seus plans i ésser conscients dels aspectes de la situació que contribueixen al problema.

L'anàlisi de cas requereix metodologies que combinin l'anàlisi individual amb el treball en petit o gran grup. En aquest sentit el professor o animador en l'estudi de cas ha d'ésser un coneixedor de tècniques de treball i discussió en grup.

Dependències o condicionament de l'estudi de cas

Tipologia del cas tractat:

- Resolució de problemes
- Diagnosticar situacions
- Descriure fets

Estructura pròpia del cas:

- Amplitud
- Quantitat d'informació

Presentació del cas:

- Per escrit
- Vídeo
- Àudio

Grandària del grup

- Petit
- Nombrós

Els professors són subjectes que constitueixen el coneixement en la mesura que l'integren en la seva estructura cognitiva (*"Marcelo"* 1987). A fi que això es produeixi és necessari presentar als professors situacions que siguin significatives, és a dir, que tinguin quelcom a dir amb el que coneixen.

El professor que utilitza estudis de cas en l'ensenyament no ha d'ésser directiu en el fons i si directiu en la forma. La no directivitat està relacionada amb el fet de no aportar opinió, judicis, idees personals, evitant en la mesura del possible tota avaluació i inducció en les seves intervencions. A més consisteix en acceptar totes les opinions, així com la seva formulació sistemàtica. L'aspecte directiu de la seva funció consisteix en assegurar que les fases d'estudi de casos es compleixin, en donar la paraula, equilibrar les intervencions dels membres, la distribució de les fases, control del temps, síntesi parcial i final de treball en grup.

Per a poder participar en una situació d'estudi de cas a nivell personal els participants hauran de demostrar les qualitats bàsiques, a fi de poder dur a terme amb èxit l'experiència:

Mentalitat oberta

Responsabilitat

Entusiasme

2.4.2. Definició del protocol d'investigació. Les preguntes i dimensions de l'anàlisi (Pla d'actuació als centres – estudi de cas).

ELEMENTS DE SUPERVISIÓ

1. Organització horària:

- Hores setmanals
- Durada de les sessions
- Tipus de crèdits i distribució: ESO

2. Elaboracions curriculars

Segon nivell de concreció

- a. Seqüencialització d'objectius i continguts
 - comprensió oral
 - expressió oral
 - comprensió escrita
 - expressió escrita
 - funcionament i ús de la llengua
 - coneixement socio-cultural
 - estratègies d'autoaprenentatge
- b. Criteris metodològics i de recursos
 - b.1. d'intervenció didàctica
 - presentació motivadora d'objectius i continguts
 - comprovació de coneixements previs
 - contextualització en situacions de comunicació
 - participació activa dels alumnes
 - ús majoritari de la llengua per part del mestre
 - ús majoritari de la llengua per part dels alumnes
 - "input" ric en llengua
 - b.2. criteris d'estratègies d'atenció a la diversitat
 - elements contextuals a l'aula;
 - treball alumnes
 - espais de lectura
 - làmines, murals
 - material imprès
 - llibres de text

textos escrits

llibres de lectura

- recursos tecnològics: audiovisuals, informàtics.

c. Criteris d'avaluació

c.1. En quant a instruments:

proves

Produccions alumnes

Observació sistemàtica

c.2. En quant a correcció d'activitats:

- intervencions en els processos i en el resultat

- correcció:

fora aula

individual a classe

col·lectiva

autocorrecció

- prioritats:

estructures

recursos expressius

aspectes formals: ortografia, fonètica

c.3. En quant al seguiment del procés d'ensenyament-aprenentatge

- registre qualificacions
- registre assoliments
- registre adquisicions habilitats

c.4. En quant a l'ús dels resultats d'avaluació

- informes
- modificacions
- diversificació activitats

Tercer nivell de concreció

- Distribució dels continguts en unitats de programació al llarg del cicle.
- Elaboració de les unitats de programació

Esquema a analitzar:

- objectius didàctics
- continguts
- procés metodològic (itinerari)
- temporalització
- activitats aprenentatge
- activitats d'avaluació

- fedd-back

3. Indicadors per avaluar l'observació a l'aula

- Situació de l'aula
- Ambientació, distribució (parets, distribució mobiliari, distribució alumnes)
- Professor: domini de la llengua, domini de la situació d'aprenentatge (interès, disciplina, motivació)
- Metodologia: expositiva, participativa...
- Ús de la llengua per part de l'alumne:
 - Correcció
 - Temps d'utilització
- Èmfasi en l'expressió oral
- Autoaprenentatge: no dirigisme

4. Treball posterior

- Entrevista amb el professor/a
- Anàlisi de les situacions
- Propostes de millora
- Qüestionari sobre contingut lingüístic
- Anàlisi de treball en equip
- Entrevista amb l'equip directiu

5. Material d'observació complementari

- Diari del professor
- Apunts sobre seguiment de l'aprenentatge
- Opinions personals prèvies i posteriors
- Sessió conjunta amb l'equip directiu i altres professors del centre per aportar opinions i reflexions sobre la llengua anglesa i la seva vinculació al centre.

6. Criteris d'avaluació

- Instruments
 - Proves periòdiques
 - Produccions dels alumnes
 - Observació sistemàtica
 - Autoavaluació
- Correcció d'activitats
 - Intervenció: Procés i Resultat

- Correcció:
 - Fora l'aula
 - Individual a l'aula
 - Col·lectiva
 - Autocorrecció
 - Correcció mútua
- Prioritats correcció
 - Estructures lingüístiques
 - Recursos expressius
 - Aspectes formals: ortografia, sintaxis, fonètica
- Criteris seguiment del procés d'ensenyament aprenentatge:
 - Registre qualificacions activitats
 - Registre assoliment objectius i continguts
 - Registre adquisició habilitats lingüístiques
 - Registre participació
- Criteris ús resultats avaluació
 - Emissió d'informes d'avaluació
 - Modificació programació
 - Diversificació d'activitats
 - Plantejament noves estratègies

RESULTATS D'AVALUACIÓ

- Nombre d'alumnes amb valoració global de cicle PA en finalitzar el darrer curs escolar
- Nombre d'alumnes amb valoració global PA en l'àrea en finalitzar el cicle el darrer curs escolar
- Nombre d'alumnes (%) que passen a ESO amb l'anglès suficientment assolit
- Nombre d'alumnes valorats en NM en l'àrea que segueixen un programa específic.

7. Documents personals

- ◆ Diari de classe: Història, bibliografia, experiències
- ◆ Anotacions: Circumstàncies significatives que cal ressaltar
- ◆ Contacte amb pares: Informes periòdics
- ◆ Fitxes personals: Aspectes rellevants, anècdotes, petits secrets.

8. Documents de grup

Actes de les reunions de:

Equips docents
Departaments
Equip directiu

9. Consideracions

- Saber amb claredat el que es busca en escollir un determinat espai empíric.
- S'ha de partir d'un protocol en el qual, entre altres coses, demostris la viabilitat del seu enfocament metodològic, a la llum de preguntes d'investigació clares i justificades.
- L'enfocament qualitatiu o interpretatiu en educació s'aplica a preguntes d'investigació específiques, i no a problemes, en els quals un enfocament quantitatiu o deductiu pot resultar més adequat i productiu.
- Les preguntes etnològiques, que revelen l'interès per conèixer l'esdeveniment escolar i entendre'l, estan vinculades amb dimensions d'anàlisi que col·loquen a l'investigador en millor condicions per a delimitar el seu referent empíric, escollir les tècniques e instruments adequats, reconèixer el sentit que orientarà les seves inferències factuais in conjectures i definir els cossos i conceptes teòrics que emmarcaran les seves interpretacions.

Tenint en compte les tres dimensions bàsiques que incideixen en la cultura escolar, com són la institucional, la política-social i la curricular, i centrant-nos en aquella última com a principal contingut de la investigació, dirigirem els esforços a la investigació del mode en que es construeix el coneixement escolar a les aules. Posarem l'accent en els aspectes empírics i explícits del currículum escolar, a més d'incidir en les formes en què s'administren els recursos a l'aula, la perspectiva pedagògica dels docents, les estratègies didàctiques utilitzades, les expectatives d'aprenentatge dels alumnes i altres aspectes relacionats amb la vida de l'escola.

2.4.3. Delimitació del referent empíric.

L'investigador delimita el context (urbà, rural) , els actors (directius, mestres), els escenaris (entorn, aules...) i les unitats d'observació i entrevista (situacions o temes significatius) que ajudaran a aprofundir en les dimensions de la investigació amb un esforç d'anàlisi de saber que s'inclou i què s'exclou.

La delimitació del referent empíric, si bé respon a les preguntes i dimensions d'anàlisi que constitueix el protocol d'investigació, no prové de l'interès de l'investigador per validar o negar hipòtesis prèvies, sinó de la necessitat de comptar amb un mapa comprensiu que assegurui i estimuli la interlocució amb els informants. Al delimitar els seus camps d'estudi, l'etnògraf no pretén comptar amb indicadors que el portin a avaluar la pràctica docent del mestre observat; no defineix un repertori de preguntes tancades que indueixin les respostes dels seus informants i ratifiqués els seus teoremes; ni pretén tampoc perfilar el que es fa o es diu sense considerar el context en el qual s'inscriuen les representacions i accions socials. L'investigador delimita el referent empíric que l'ajudarà a inscriure del mode més sistemàtic, complet i fidedigne, aquelles situacions i processos útils per a construir les seves primeres inscripcions i interpretacions.

Selecció i domini de tècniques i instruments d'investigació.

La tècnica que caracteritza el treball etnogràfic en educació ha estat definida per *Frederick Ericson*, com observació participativa (1989).

El subjecte observant o entrevistat tractarà de comportar-se sobretot en les primeres etapes del treball de camp, d'acord amb el que suposa que espera observar i escoltar l'investigador. Aquest se'n dóna compte a mesura que passa el temps que els actors observats o entrevistats comencen a modificar les declaracions i accions d'allò que creien que deuria dir i fer en un primer moment, cap a altres codis de representació i acció que contradiuen el que van dir i fer anteriorment.

El domini de les tècniques i instruments s'adquireixen a la pràctica, a partir del fer i el diàleg permanent amb investigadors experimentats.

Transcripció dels fenòmens observats

S'han de transcriure els registres d'observació i entrevista en una columna d'inscripció i construir les primeres impressions en una columna d'interpretacions.

Documents etnogràfics

El document etnogràfic és l'objectivació concreta de processos d'indagació particulars, que permeten sintetitzar moments específics de la construcció objectiva i mostren l'estatus de validesa de les inscripcions i interpretacions produïdes.

- 1- Extracció dels significats d'uns registres d'observació
- 2- Ubicar i definir les categories d'anàlisi
- 3- Lectura i ubicació dels registres, aprofundir amb la informació i definició de patrons recurrents i contradictoris, així com situacions excepcionals.
- 4- Descripció de notes analítiques que complementen la informació
- 5- Subratllar i formular preguntes, inferències i conjetures en tots els registres d'observació i entrevista, i estructuració d'un llistat de "x" patrons específics i escollir aquells que contenen el necessari per a convertir-se en categories d'anàlisi.

2.4.4 Desglossament de les tasques en els diferents nivells d'anàlisi.

1r nivell d'anàlisi

- Escollir un camp problemàtic
- Establir les dimensions que intervenen (institucional, curricular o social)
- Delimitar el referent empíric de l'estudi (context, escenari, actors i comportament)
- Realitzar registres ampliat d'observació i entrevista.
- Subratllar allò que té importància
- Preguntar, inferir i identificar els patrons emergents en la columna d'interpretació.
- Crear llistes de patrons emergents.

- Estructurar quadres de categories que incloguin els patrons emergents i facilitin l'accés als fragments empírics que els donen contingut.
- Realitzar lectures teòriques que el permetin identificar conceptes i trobades relacionades amb el seu camp problemàtic.

2n nivell

- Realitzar observacions o entrevistes focalitzades en una segona etapa de treball de camp
- Realitzar els nous registres d'observació i entrevista.
- Valorar la informació de les primeres categories d'anàlisi i patrons emergents.
- Organitzar la informació a partir del seu últim registre de categories.
- Analitzar amb profunditat els patrons emergents vinculats amb categories.
- Detectar noves possibilitats de triangulació teòrica

3r nivell

- Nexes específics en la redacció d'assaig escrits finals amb resum de tot l'anterior.

2.5. Recursos i tècniques.

INSTRUMENTS DE RECOLLIDA DE DADES: CARACTERÍSTIQUES

Sistema de registre	Procediment	Observador	Context
A) Qüestionari - a - b - c- d - e	Categoritzat	i) Investigador j) Professors/ores d'anglès	Primària i Secundària a Tarragona
B) Pauta de supervisió	Categoritzada	k) Investigador l) Equip directiu	m) Direcció n) Centre
C) Pauta d'observació a classe	Categoritzada semi-oberta	Investigador	o) Aula
D) Gravació	Tecnològic	Personal especialitzat	Tutoria

a l'aula			
E) Entrevista professors equip directiu	Descriptiva	Investigador	Tutoria
F) Actes. Equips docents. Departaments	Narratiu	Investigador Coordinadors/ores	Tutoria - despatx
G) Notes i diaris de classe Notes de camp	Narratiu	Investigador	Aula
H) Documents varis	Varis	Investigador i col·laboradors	Departament seminari

No es poden definir com a exclusius ni originals d'aquesta metodologia, però si són importants per aquesta finalitat.

Segons KEMMIS I ADELMAN, (1988) la metodologia de l'estudi de cas és etnogràfica i les tècniques i procediments d'ús comú inclouen l'observació (participant i no participant), l'entrevista (diferents graus d'estructuració), les gravacions audiovisuals, notes de camp i la negociació dels productes.

La investigació com és lògic té apartats en que els instruments i les dades són de caire quantitatiu que complementen la perspectiva qualitativa. I així s'utilitzaran tècniques com poden ésser qüestionaris o petites estadístiques que donen configuració a observacions concretes, però bàsicament les estratègies de recollida d'informació es centraran en entrevistes, observacions, diaris, notes de camp i gravacions de vídeo.

3. RESULTATS OBTINGUTS.

Una vegada s'han fet les intervencions d'acord amb les premisses del disseny, en aquest apartat explicitem aquelles situacions que dins del conjunt analitzat, poden tenir més significació d'acord amb els objectius i finalitats que ens hem plantejat.

Tot allò que s'ha observat, contrastat o analitzat en els cinc centres descrits, serà explicat a continuació. Es remarca que algunes situacions s'expliciten amb la mateixa estructura cada centre i altres de forma diferenciada o unilateral, d'acord amb moments, actuacions o èmfasis específics a remarcar. I també ha determinat el mostrar anàlisis diferents el propi context o idiosincràsia del centre.

3.1. Anàlisi de documentació.

S'ha analitzat tots aquells documents que el centre, departament i professors posseeixen per l'ensenyament-aprenentatge de la llengua anglesa.

- Projecte educatiu
- Projecte curricular
- Programacions d'àrea
- Diari del professor
- Actes d'avaluació
- Actes de sessions del departament/seminari

Dins de la visió genèrica s'ha fet èmfasi especial en la comprensió i expressió oral amb l'anàlisi més aprofundit de:

- **El plantejament de la llengua oral en els documents de planificació de l'àrea.**
- **Coneixement de les estratègies emprades a l'aula per fomentar l'aprenentatge de les habilitats orals, tan receptives com productives i la resposta dels alumnes.**
- **La metodologia ha estat essencialment qualitativa i els membres del centre implicats en el procés, han participat en les diferents sessions de contrast d'opinions amb perspectiva de programar conclusions amb propostes de millora.**

3.1.1. Projecte Educatiu.

En general el projecte educatiu conté els elements característics d'aquest document, en algun cas s'ha d'actualitzar. No hi ha massa referències al tractament lingüístic d'un idioma estranger, més aviat hi ha indicacions sobre el tractament general de les llengües.

Sí en canvi, dins del contingut del projecte lingüístic es fa una descripció dels diferents aspectes sobre el tractament de la llengua estrangera, que en tots els casos s'ajusta a la normativa vigent.

3.1.2. Projecte Curricular. (Segon nivell de concreció)

CEIP nº 1

Consta dels següents apartats:

CONTINGUTS

Procediments	Fets i conceptes	Actituds, valors i normes
Comprensió oral	Comprensió oral	Generalitzats
Expressió oral	Expressió oral	
Comprensió escrita	Comprensió escrita	
Expressió escrita	Expressió escrita	
Aspectes socioculturals	Aspectes socioculturals	

OBJECTIUS REFERENCIALS DE:

- Comprensió oral
- Expressió oral
- Comprensió escrita
- Expressió escrita
- Aspectes socioculturals

S'especifica la metodologia amb un llistat de recursos.

Els criteris d'avaluació estan explicats en referència als mateixos àmbits anteriors dels continguts i objectius. Existeixen criteris de promoció. (El contingut documental es podrà veure en el material complementari del treball).

El **tercer nivell de concreció** està molt ben definit tant des del punt de vista formal com de contingut amb els següents apartats:

- Objectius didàctics
- Continguts de fets, conceptes i sistemes conceptuals
 - Estructures comunicatives elementals
 - Morfosintaxi, fonologia i ortografia
 - Lèxic
 - Aspectes socioculturals
- Continguts de procediments
- Continguts d'actituds, valors i normes
- Activitats diverses d'aprenentatge, utilitzant estratègies i recursos diferenciats, com: "speaking", "video", "listening", "computer", "reading and writing", "games",... i amb explicació de l'activitat.
- Activitats d'avaluació
- Temporalització
- Referències bibliogràfiques

En una estructura molt ben definida, s'haurien d'explicitar els àmbits d'actuació (comprensió, expressió, ...). Les professores manifesten que això ho tenen explicat al segon nivell de concreció i és allí on es remeten per aplicar-ho a la unitat de programació.

CEIP nº 2

El segon nivell de concreció es pot considerar molt similar al CEIP nº 1: complet i estructurat.

En quant al tercer nivell, l'estructura correspon a la de descrita al CEIP nº 1, fent èmfasi en l'apartat de Metodologia, on està explicat de mode genèric i molt detallat tot el procés metodològic de les diferents tipologies d'activitats que es poden presentar en cadascuna de les unitats de programació. Un altre aspecte diferencial respecte al CEIP nº 1 és l'assignació d'un apartat als eixos transversals per a treballar la llengua anglesa.

Els dos centres estan immersos en projectes d'innovació dins la programació que fa el Departament d'ensenyament.

IES nº 1

En la programació d'un crèdit que conté 5 unitats s'especifiquen els següents apartats:

OBJECTIUS DIDÀCTICS

CONTINGUTS

Procediments.

1. Pràctica de la llengua
 - 1.1 Composició oral
 - 1.2 Composició escrita
 - 1.3 Expressió oral
 - 1.4 Expressió escrita
2. Reflexió sobre la llengua estrangera, la comunicació i l'aprenentatge
3. Tècniques de treball

FETS, CONCEPTES I SISTEMES CONCEPTUALS

1. Aspectes pragmàtics. Principals funcions comunicatives
2. Aspectes semanticoformals de la llengua
 - 2.1 Fonologia i fonètica: aspectes prosòdics fonamentals; sistema fonològic de la llengua
 - 2.2 Gramàtica: morfologia i sintaxi fonamentals: gramàtica textual (alguns connectors bàsics)
 - 2.3 Lèxic: camps semàntics bàsics; els mots i les expressions que derivin dels interessos dels alumnes; els mots transparents i pròxims; expressions idiomàtiques més freqüents (frases fetes)
 - 2.4 Ortografia: els grafemes regulars i la seva relació amb els fonemes components; l'ortografia gramatical i arbitrària corrent
3. Llengua i cultura
4. Tipologia de situacions i documents de treball

VALORS, NORMES I ACTITUDS

- 1 Valoració de la comunicació interpersonal
- 2 Respecte per la pluralitat cultural i valoració de la pròpia activitat
- 3 Obertura i curiositat intel·lectuals
- 4 Valoració de l'aprenentatge d'una llengua estrangera i dels elements diversos que hi incideixen.

La unitat didàctica conté

- Objectius didàctics

- Continguts de:
 - o Procediment
 - o Coneixements
 - o Actituds, valors i normes
- Activitat d'ensenyament-aprenentatge
 - o Generals
 - o Ampliació
 - o Reforç
- Activitats d'avaluació
 - o Inicial
 - o Autoavaluació
 - o Avaluació del professor
 - o Avaluació formativa
 - o Opcionalment: "Diagnòstic Test"
 - o Avaluació final
- Continguts transversalment relacionats amb altres matèries
- Criteris d'avaluació
- Adequacions curriculars
- Acords i temes tractats en les actes del departament

IES nº 2

La programació la individualitza cada professora explicitant una temporalització i unes activitats a realitzar a la classe, sense una sistematització dels elements a tractar. Es reflecteixen els criteris d'avaluació. També s'expliciten els acords i temes tractats en el departament.

En aquest moment s'està treballant per definir els elements que correspondrien al segon nivell de concreció del projecte curricular. Es fan també estadístiques dels resultats d'avaluació.

No hi ha pràcticament documentació escrita d'aspectes referents a la comunicació amb els pares, a excepció de la tramitació temporal dels resultats acadèmics.

IES nº 3

- S'exposen opinions bastant crítiques respecte a poder comptar amb els recursos necessaris per a un bon ensenyament de la llengua estrangera.

- No hi ha massa documentació escrita.
- El grup de professors que forma el departament no es veu massa estable ni cohesionat degut als canvis en la plantilla que es produeixen cada curs.
- Programació sobre projectes d'acord amb la utilització dels recursos del centre i no massa estructurada
- Bon document escrit sobre el laboratori d'idiomes a la classe de llengües i el seu contingut de treball especificat en:
 - o Temporalització de la feina
 - o Propostes de treball d'acord amb els recursos
 - o Objectius generals
 - o Metodologia emprada
 - o Material elaborat
 - o Criteris avaluadors

3.2. ANÀLISI D'ACTUACIONS.

S'han fet actuacions comuns en alguns casos i parcials en d'altres.

3.2.1. Intervenció amb els professors (CEIP nº 1 i 2 i IES nº 2)

Qüestionaris, observació de classe, entrevistes, opinions,...

(Annexos 1,2)

Objectius:

- Saber l'opinió del departament d'anglès respecte a la seva tasca i formació.
- Contrastar les seves opinions amb altres punts de vista.
- Analitzar aspectes significatius de la pròpia teoria educativa.
- Reflexionar sobre la pràctica.
- Definir criteris propis d'actuació en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

Indicadors:

- Dades personals, socio-culturals i acadèmiques dels professors.
- Formació permanent i docència.
- Valoració sobre l'ensenyament de la llengua anglesa.
- Autoobservació i valoració de la planificació i actuació docent a l'aula.

Validació:

El qüestionari i altres elements d'observació no han estat experimentats ni pretenen tenir una validació científica contrastada. Estan elaborats com un conjunt de continguts plantejats des de l'experiència del propi investigador, amb l'opinió i col·laboració d'experts, amb la finalitat d'analitzar un context molt concret i dialogar amb els protagonistes al respecte.

- **OBSERVACIÓ:** l'apartat d'observació a l'aula s'ha portat a terme al CEIP nº 1 on a la vegada s'analitzen d'una manera més global les respostes dels dos professors que han estat consensuades prèviament per ells mateixos.

CEIP nº 1

A. Dades personals i socioculturals dels professors.

Professorat:

Majoritàriament femení

Edat mitjana: entre 25 i 40 anys

Llengua materna: majoritàriament català

Nivell socio-econòmic progenitors: mitjà – baix

Nivell familiar nuclear propi: mitjà

Estudis realitzats: els propis de la carrera

B. Professorat d'anglès:

L'escola compta amb dos professores titulades d'anglès, entre 10 i 15 anys d'experiència. Tenen els estudis propis de la carrera més idiomes, apart de l'anglès complementen la seva docència amb altres matèries.

Després d'uns dies de contacte permanent amb les professores d'anglès a base de entrevistes, qüestionaris, observació de documentació, opinions i diàlegs contrastats amb l'equip directiu s'explicita el següent al respecte:

C. Opinions sobre l'ensenyament i la formació inicial i permanent:

Les dues professores han consensuat prèviament les respostes.

La formació inicial es considera que no ha estat prou adequada. La formació permanent està considerada quantitativament insuficient i qualitativament bastant bona. S'ha fet per voluntat pròpia i professionalitat i s'ha buscat augmentar coneixements, professionalitzar-se, buscar mitjans per a complir millor la feina i com a reflexió i preocupació de la pràctica educativa.

Es pensa que la formació permanent s'ha de fer en horari lectiu.

Les professores pensen que les característiques que defineixen la professionalitat com a docent es basen en un bon coneixement de la matèria que s'imparteix i en una bona organització i preparació de la mateixa.

Com a plantejament d'innovació es busca sobretot:

- Reflexionar i pensar sobre el que es fa a fi d'adaptar nous plantejaments cada dia a la pròpia funció d'ensenyant.
- Una utilització millor dels recursos potenciant l'ús de les noves tecnologies.
- Buscar maneres de motivar permanentment a l'alumne
- Assistir a cursos i conferències que donin cada dia més coneixement de com ensenyar.

El treball global d'educador cap a la formació integral de l'alumne és vist com:

- Orientador i fomentador de les seves capacitats per un rendiment el més positiu possible
- Motivar cap al desenvolupament integral de la personalitat de l'alumne
- Formador de potencialitats cap a un món social i laboral posterior als estudis

La significació que es dóna a fer de mestre es veu com:

- Un divertiment i una satisfacció a més d'una vocació
- Sap greu el poc prestigi i reconeixement social que se li dóna

Relació i clima de centre:

- Plena satisfacció al respecte
- Treball en equip positiu
- Bona relació i coordinació amb l'equip directiu
- Decisions de claustre bàsicament per consens

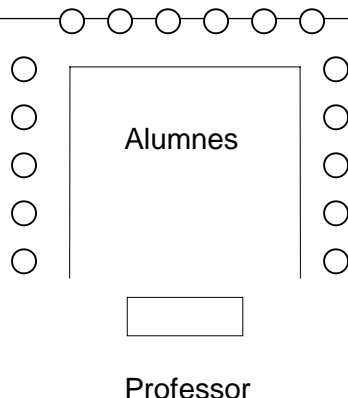
D. Valoracions globals sobre l'ensenyament de la llengua anglesa:

- Necessitat fonamental d'aprendre aquest idioma
- Nombre d'hores setmanals insuficients
- Molta importància als objectius comunicatius
- Bastant importància als objectius lingüístics i psico-lingüístics
- Menys importància als objectius pròpiament gramaticals
- Priorització de la comprensió i expressió oral
- Avaluar d'acord amb el progrés individual de l'alumne
- Utilització significativa de mitjans audiovisuals.
- Atenció a la diversitat

E. Observació de l'activitat docent

- 15 març 2001 de 9:45 a 10:50.
- Nivell 6è.
- 16 alumnes

- **Distribució de la classe**



▪ Fases del desenvolupament de la classe i continguts	Temps
0. INTRODUCCIÓ: una cançó <i>Observació: els alumnes es van mostrar bastant disciplinats.</i>	1'
1. "SIMON SAYS" Activitat de comprensió oral. La mestra diu la frase i els alumnes fan l'acció. <i>Observació: la professora s'expressa molt bé en anglès.</i>	4'
2. UN ALTRE JOC La professora diu: veig alguna cosa que comença per P, R, S ... l'alumne contesta.	2'
3. TREBALL AMB EL LLIBRE Es treballa un tòpic. Es dóna prioritat a la comprensió i expressió oral. Es continua amb el <i>cassette</i> i es canta una cançó de música <i>pop</i> . <i>Observació: hi ha bona participació.</i>	10'
4. "ACTIVITY BOOK" <i>Observació:</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Vocabulari molt aïllat, no es fan estructures gramaticals</i> - <i>Respostes molt ràpides d'interacció professor/alumnes</i> - <i>No hi ha creativitat per part dels alumnes</i> - <i>Els alumnes intervenen espontàniament</i> - <i>No es fan actuacions per parelles</i> - <i>Es dóna prioritat a la comprensió sobre l'expressió</i> 	2'
5. RETALLAR Una vegada preparada l'activitat la professora diu: "we are going to play a game with that" (anem a fer un joc amb això) <i>Observacions:</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>La professora ho te tot molt ben preparat, però</i> 	10'

va una mica precipitada

- *La interacció és sempre professora/alumnes*

La professora mostra el material retallat, a la vegada que diu el nom i els alumnes busquen en el seu material. (El vocabulari i la conversa versa sobre els “aliments”).

- *La meitat del temps d'aquesta activitat va ser la feina de retallar*

6. “LISTEN TO THE CASSETTE” 7'
És molt semblant a l'exercici anterior, on la professora dóna protagonisme a la gravació del cassette per a interaccionar amb els alumnes.
7. “WHAT DO YOU WANT FOR LUNCH?” 10'
(Què vols per a menjar?)
La professora mostra una vinyeta als alumnes i aquest diu que vol per a menjar.
Observacions: aquí ho pregunta a cada alumne particularment. La primera interacció és professora/alumne, però després es va fent per parelles. Cada alumne participa uns 30 segons aproximadament.
La professora posa a la pissarra “I want pizza with ...” i els alumne han d'acabar de completar-ho per escrit i oralment.
Aquesta activitat ha estat la més fructífera des del punt de vista de l'expressió oral, però s'hagués pogut combinar amb altres activitats més variades.
8. Com a activitat final s'escolta una cançó sobre el tema dels “aliments” i els alumnes intenten buscar en el llibre de text el que diu la cançó.
A l'acabament la professora dóna alguna explicació i diu el que farà el proper dia.

La classe ha durat 60'. Pensem que és una mica llarga. L'ideal seria entre 40 i 50 minuts.

En el cas pràcticament impossible que els únics protagonistes de la classe fossin els alumnes, els 60 minuts dividits per 16 alumnes donaria una intervenció teòrica de 3,75 minuts per alumne. Aproximadament damunt la realitat seria treure un 50% d'intervencions de professor i temps mort, el que donaria una intervenció aproximada d'expressió oral de 2' per alumne.

En una altra sessió de 30 minuts s'ha passat una **prova col·lectiva de comprensió oral**, amb 25 ítems amb quatre respostes cadascuna on havien d'assenyalar la vertadera. Prova que ha estat superada amb **bons resultats per tots els alumnes**.

F. Entrevista amb la professora

Es basa en un diàleg sobre la classe observada on la professora argumenta i respon d'acord amb les observacions de l'investigador. L'investigador procura definir fets concrets que ha observat sense entrar massa en avaluacions, deixant que sigui la mateixa professora qui mitjançant la reflexió arribi a postular sobre modificacions de la seva actuació en base a l'autoconvenciment d'acord amb les explicacions de l'investigador. I a la vegada allò que li contrasti o no hi estigui d'acord, argumentar-ho perquè l'observador pugui tenir altres elements que en principi no coneixia, a fi d'arribar a converses que exemplifiquin l'actuació.

En el quadre següent s'especifiquen els resultats globals de l'actuació d'acord amb les conclusions conjuntes d'aquesta entrevista.

Quadre resum dels resultats d'observació de la classe (valorat per consens entre l'observador i la professora).

	Gens	Poc	Bastant	Molt
1. Grau d'utilització, per part de la professora de la llengua anglesa				X
2. Domini, per part de la professora, de la llengua anglesa				X
3. Adequació que fa la professora de la llengua anglesa al nivell de la classe				X
4. La classe és centra en activitats de comunicació oral				X
5. El professor té en tot moment el control de la classe				X
6. La classe és rica en input comprensible				X
7. El professor utilitza estímuls multisensorials i/o estratègies amb eficàcia per les activitats orals				X
8. Les activitats de llengua oral estan contextualitzades				X
9. La professora utilitza estratègies per facilitar la comprensió				X
10. La professora comprova la comprensió del text oral			X	
11. La professora utilitza activitats per a facilitar l'expressió oral			X	
12. La professora implica a tots els alumnes en l'expressió oral			X	
13. Els alumnes utilitzen correctament la llengua anglesa			X	

en les activitats plantejades				
14. Els alumnes demostren fluïdesa quan s'expressen		X		
15. Els alumnes tenen oportunitat de fer ús creatiu de la llengua.		X		
16. Els alumne participen amb aprofitament en les activitats orals de la classe		X		
17. Les activitats tenen en compte la diversitat de capacitats o interessos		X		
18. Les activitats fomenten la interacció entre els alumnes		X		
19. Hi ha un enregistrament sistemàtic de l'evolució dels aprenentatges		X		
20. Els alumnes coneixen els objectius de la matèria		X		

G. Entrevista amb l'equip directiu del CEIP

Impressió sobre l'ensenyament d'anglès al centre

Treta sobre:

- observacions directes
- observacions indirectes
- per mitjà de les opinions dels professors
- pels resultats escolars
- pel que diuen els pares

L'equip directiu manifesta que:

- Han observat directament alguna classe
- Han analitzat les unitats de programació mitjançant l'estudi d'una unitat didàctica elaborada pels professors
- S'han implicat en els horaris i distribució de classe
- Han llegit algunes actes de les reunions
- Parlen amb els professors d'anglès
- Al claustre es tracten temes referents a llengües estrangeres
- Es fan intercanvis amb altres escolars
- S'interessen i s'informen sobre activitats de formació
- Es preocupen per la didàctica de l'anglès

- Participen com escola en programes d'innovació, entre ells el "Projecte Orator" i "Comenius"
- Es comenta que l'anglès és una matèria en progrés. És nota les millores que es donen en el pas del temps. Posen de manifest que ha augmentat en molt la qualitat del professorat en el qual i tenen total confiança
- Diuen que no coneixen massa el P.C. de Centre de llengües estrangeres, però creuen que ha d'estar ben definit ja que les programacions i actuacions es veuen molt coherents
- Hi ha certa reticència a augmentar l'horari de dedicació a l'anglès per a no perjudicar altres matèries que continuen considerant-se fonamentals com són: matemàtiques, llengua catalana i castellà.

CEIP nº 2

A. Dades socioculturals i personals de les professores d'anglès.

Professora 1

Edat: mitjana

Llengua materna: català

Nivell sociocultural dels progenitors: mitjà

Nivell sociocultural de la família nuclear pròpia. Mitjà

Estudis: propis de la professió, EOI

Situació professional: mestra propietària

Responsabilitat a l'escola. Docència

Anys d'experiència: 14

Assignatures: anglès i altres

Professora 2

Edat: mitjana

Llengua materna: català

Nivell sociocultural dels progenitors: mitjà

Nivell sociocultural de la família nuclear pròpia: mitjà

Estudis: propis de la professió, EOI

Situació professional: mestra propietària

Responsabilitat a l'escola: docència i coordinadora cicle mitjà

Anys d'experiència. 10 anys

Assignatures: anglès i altres.

B. Opinions sobre ensenyament i formació permanent

- Consideració sobre formació complementària

Quantitativament més que suficient i qualitativament bona

C. Pensament professional com a docent

- En quant a la pròpia formació

Professora 1

Bona preparació pedagògica per la tasca a desenvolupar

Un bon coneixement de la psicologia de l'alumne

Coneixement bo de les matèries que imparteix

Professora 2

Bona preparació pedagògica per la tasca a desenvolupar

Coneixements de les matèries a impartir

Una bona organització i preparació de les lliçons i treballs amb els alumnes

- Quant a plantejaments en la investigació. Innovació en la tasca docent

Professora 1

Realitzar tasques d'actuació i reflexió pedagògica amb els companys

Buscar la manera de motivar permanentment l'alumne

Assistir a cursos i conferències

Professora 2

Reflexionar i pensar sobre el que es fa

Buscar la manera de motivar l'alumne

Assistir a cursos i conferències

- El treball global com a professora al servei de la formació integral de l'alumne

Professora 1

Orientar i motivar cap el desenvolupament integral de la personalitat

Orientar i fomentar les capacitats per a

Professora 2

Incidir en la formació de ciutadans cap a un món canviant

Orientar i motivar cap al desenvolupament integral de la

un rendiment positiu
Incidir en la formació de ciutadans cap a un món canviant

personalitat
Formar les potencialitats de l'alumne per a la seva integració social i laboral

- **Què significa “fer de mestre”?**

Professora 1

Un ofici com un altre per guanyar-se la vida
Una vocació al servei dels demés

Professora 2

Un ofici com un altre per guanyar-se la vida
Una vocació al servei dels demés

- **Motivació per dedicar-se a la tasca docent**

Professora 1

Influència de les mestres que vaig tenir
Influència de la mare
M'agrada molt

Professora 2

Per vocació i gust
Estic satisfeta d'haver escollit aquesta professió

- **Valoració de la professió**

Professora 1

Es valora com molt útil pel serveis als demés encara que socialment no té el prestigi que es mereix
Condicions agradables de treball
Socialment es pensa que és un ofici segur amb moltes avantatges laborals

Professora 2

Es valora com molt útil pel serveis als demés encara que socialment no té el prestigi que es mereix
Condicions agradables de treball
Socialment es pensa que és un ofici segur amb moltes avantatges laborals

- **Clima del centre**

Professora 1

Professora 2

Molt bo

Bon treball d'equip i entesa entre els professors del claustre

Es treballa amb coordinació i consens pel que fa a temes com:

- Planificació i programació
- Innovació a l'aula
- Renovació de la metodologia
- Avaluació
- Intercanvi d'experiències
- Elaboració de materials

Molt bo

Bon treball d'equip i entesa entre els professors del claustre

Es treballa amb coordinació i consens pel que fa a temes com:

- Planificació i programació
- Innovació a l'aula
- Renovació de la metodologia
- Avaluació
- Intercanvi d'experiències
- Elaboració de materials

- Participació en les activitats extraescolars del centre

Són els pares, per mitjà de l'AMPA, els que organitzen activitats de:

- Psicomotricitat
- Idiomes
- Artístiques
- Informàtica
- Atletisme

- Problemes a l'aula

Professora 1

Desinterès d'alguns alumnes

Poca col·laboració d'algunes famílies

Professora 2

Comportament dels alumnes

Poca col·laboració per part d'alguns pares

- Participació en el centre

Professora 1

Membre d'un equip

Col·laboradora

Ganes de millora

Professora 2

Participativa i col·laboradora

Activa

Ganes de millora

D. Valoració sobre l'ensenyament de la llengua anglesa

CURRICULUM I FORMACIÓ PROFESSORAT

- Formació complementària en idioma anglès i cursos, seminaris i altres de formació permanent
- Es ressalta la gran importància del coneixement de la llengua anglesa en un món sense fronteres.

- En quant a objectius comunicatius

<i>Molta importància</i>	<i>Bastant importància</i>	<i>Menys importància</i>
Realitzar interaccions verbals Utilitzar recurs expressius no verbals Exposar vivències i opinions Comprensió global (oral, escrita)	Manifestar sentiments i inquietuds	

- En quant a objectius lingüístics

<i>Molta importància</i>	<i>Bastant importància</i>	<i>Menys importància</i>
Pronunciació correcta dels sons Riquesa i precisió de vocabulari Acceptabilitat gramatical Correcció ortogràfica Estructuració del discurs		

- En quant a objectius psicocognitius:

<i>Molta importància</i>	<i>Bastant importància</i>	<i>Menys importància</i>
Utilitzar estratègies Motivar l'alumne Promoure monotorització de l'aprenentatge Seguretat i confiança Processar el contingut d'un text Regles relatives a l'organització de la llengua		

- En quant a objectius educatius:

<i>Molta importància</i>	<i>Bastant importància</i>	<i>Menys importància</i>
Respecte a diferències culturals i lingüístiques Socialització Autonomia educativa		

- Quantificació de la importància avaluativa de diferents objectius

Comunicatius	45 %
Lingüístics	35 %
Psicocognitius	10 %
Educatius	10 %

- Quantificació de la importància avaluativa dels objectius lingüístics

Pronunciació correcta del sons de la llengua	25%
Riquesa i precisió del vocabulari	25%
Acceptabilitat gramatical	25%
Correcció ortogràfica	15 %
Estudi del text	10%

- Valor avaluatiu segons tipologia de proves

Proves escrites

<i>Molta importància</i>	<i>Bastant importància</i>	<i>Menor importància</i>
Comprensió de textos Proves estructurades	Semiestructurades Proves no estructurades	Productes de treball

Proves orals

<i>Molta importància</i>	<i>Bastant importància</i>	<i>Menor importància</i>

Comprensió de gravacions mitjançant proves estructurades i semiestructurades.		Lectura en veu alta Entrevista Dramatitzacions
---	--	--

- Criteris d'avaluació: Importància

<i>Molta</i>	<i>Bastant</i>	<i>Poca</i>
Referència als objectius fixats	La progressió individual de l'alumne L'adequació a la norma lingüística La mitja dels resultats de classe Els continguts del programa	

- Qui estableix la qualificació final de curs

95% el professor
5% l'alumne

- Valoració del material didàctic que s'utilitza

Cassette: molt útil
 Vídeo: útil
 Ordinador: útil
 Llibre de text: molt útil
 Llibre de consulta: molt útil
 Biblioteca de classe: poc útil
 Làmines murals: útils
 Mapes : poc útils
 Apunts i documents: útils
 Jocs didàctics: molt útils
 Laboratori d'idiomes: útil

E. Reflexions generals

- El mètode comunicatiu i els objectius pròpiament lingüístics és la part més important de l'itinerari a seguir.
- Les normes gramaticals queden en segon terme.

- És important treballar el llenguatge del propi context proper al nen i la nena
- El professor ha d'ésser guia i comunicador més que corrector. Ha de permetre la participació i el diàleg.
- S'ha d'atendre a la diversitat, amb tractaments individuals dins del possible.
- Els alumnes han de treballar en una atmosfera més col·laboradora que competitiva.

IES nº 1

S'ha escollit aquest IES per aprofundir en les opinions de les professores, amb l'aplicació d'un qüestionari per contestar i reflexionar sobre el binomi tasca docent i formació permanent.

Després de les sessions de treball entre l'investigador i les professores del Departament de Llengua Estrangera, a base d'entrevistes, diàlegs, contrast d'opinions, observació i anàlisi de documentació i aplicació d'un ampli qüestionari, es passen a ressaltar les següents dades:

A. Context socioeducatiu de l'escola

Població: mitjana

Procedència professors: Comarca, regió i Aragó i València

Procedència alumnat: del mateix poble, de la comarca, immigració diferent llengua i cultura

Perfil socioeconòmic de les famílies: mitjà

Treball familiar: serveis, agricultura, indústria

Famílies majoritàriament estables

Edat dels cònjuges: mitjana

Nombre de fills per parella: dos

Titularitat del centre: públic

Nivell educatiu: ESO

Nombre de professors de llengua estrangera: 5 d'anglès, 1 de francès.

Ràtio alumnes per classe: 25

B. Dades personals i socioculturals de les professores

Sexe: les sis professores: femení

Edats: 36-25-28-38-36-28

Nivell sociocultural progenitors: mitjà-alt

Nivell sociocultural família nuclear: alt

C. Dades professionals i acadèmiques generals de les professores

Estudis realitzats: Llicenciatura superior

Resultats acadèmics: 5 alts, 1 normal

Situació professional: Plaça en propietat: 4. Plaça provisional: 2

Una d'elles es cap de departament i la seva dedicació horària es totalment a tasques de docència.

Anys d'experiència: 13-13-12-3-2-4

A banda d'ESO, excepte una, totes fan classe a batxillerat.

D) Opinió sobre l'ensenyament i la formació permanent

- Formació complementària en el temps de docència

Prof. 1 *“Quantitativament insuficient i qualitativament regular. L'ha fet per voluntat pròpia i per augmentar coneixements”.*

Prof. 2. *“Quantitativament insuficient i qualitativament regular. L'ha fet per obligació legal i voluntat pròpia i ha buscat augmentar coneixements, buscar mitjans per a complir millor la feina i com a reflexió cap a la pràctica educativa”.*

Prof. 3. *“Quantitativament insuficient i qualitativament regular. L'ha fet per obligació legal i voluntat pròpia, i ha buscat fer currículum, relacionar-se, ampliar coneixements i professionalitzar-se”.*

Prof. 4 *“Quantitativament insuficient i qualitativament regular. L'ha fet per voluntat pròpia i ha buscat augmentar coneixements, buscar mitjans per millorar la feina i com a reflexió de la pràctica educativa”.*

Prof. 5 *“Quantitativament insuficient i qualitativament regular. L'ha fet per voluntat pròpia i ha buscat augmentar coneixements, millorar la feina i reflexionar sobre la pràctica diària”.*

Prof. 6 *“L'ha fet per voluntat pròpia i professionalitat i ha buscat augmentar coneixements, professionalitzar-se, millorar la feina i reflexionar sobre la pràctica diària”.*

- Com es veu actualment aquesta formació permanent i la perspectiva de futur?

Prof 1. *“En general el professorat de secundària no té una bona preparació pedagògica o didàctica, i li és difícil afrontar els diferents nivells i peculiaritats de l'ESO. La formació permanent és pràcticament inexistent”.*

Prof 2. *“Els cursos de formació són repetitius i superficials. A banda t'has de desplaçar i manca temps”.*

Prof 3. *“La Formació Inicial Pedagògica (CAP) és insuficient. La formació permanent és interessant però difícil per nosaltres, ja que els cursos interessants es fan a Tarragona i Barcelona i tenim dificultat de temps i desplaçament. Com a perspectives de futur: em trobo en diferents projectes, formo part d'un grup de*

treball de llengües estrangeres, estic fent la tesi doctoral i amb ganes de fer més coses que em permetin millorar els coneixements i la pràctica docent”.

Prof. 4. *“No opina al respecte”.*

Prof. 5. *“La formació permanent en llengües estrangeres a la comarca és totalment inexistente a secundària. La Universitat no prepara professors”.*

Prof. 6. *“La formació que s'imparteix no sempre té en consideració la realitat de l'aula. La preparació teòrica de les situacions és interessant però no té efectivitat si és difícil portar-ho a l'aula. En el cas concret de les “noves tecnologies” m'han aportat coneixements per treballar administrativament però pocs recursos per al dia a dia de l'aula”.*

- Característiques que defineixen millor la teva personalitat com a docent

◆ En quant a la pròpia formació i actuació

Prof. 1. *“Coneixement bo de les matèries que imparteixo.
Una bona organització i preparació de les lliçons i treballs amb els alumnes.
Un bon coneixement de la psicologia de l'alumne”.*

Prof. 2. *“Coneixement bo de les matèries que imparteixo.
Bona preparació pedagògica per la tasca a desenvolupar.
Una bona organització i preparació de les lliçons i treballs amb els alumnes”.*

Prof. 3 *“Coneixement bo de les matèries que imparteixo.
Bona preparació pedagògica per la tasca a desenvolupar.
Una bona organització i preparació de les lliçons i treballs amb els alumnes”.*

Prof. 4 *“Coneixement bo de les matèries que imparteixo.
Bona preparació pedagògica per la tasca a desenvolupar.
Bon coneixement de la psicologia de l'alumne”*

Prof. 5 *“Coneixement bo de les matèries que imparteixo.
Una bona organització i preparació de les lliçons i treballs amb els alumnes
Un bon coneixement de la psicologia de l'alumne”.*

Prof. 6 *“Coneixement bo de les matèries que imparteixo.
Bon equilibri personal en el desenvolupament de la funció
Una bona organització i preparació de les lliçons i treballs amb els alumnes”.*

• En quant al plantejament d'innovacions-investigacions en la tasca docent

Prof. 1. *“Buscar la manera de motivar permanentment a l'alumne a fi de no resultar-li aburrida la classe.
Copiar models de fora que penso em poden servir per la meva tasca.
Reflexionar i pensar sobre el que faig a fi de nous plantejaments en el dia a dia”.*

Prof. 2 *“Buscar la manera de motivar permanentment a l'alumne a fi de no resultar-li aburrida la classe.*

Avaluar positivament més les actituds, valors i treballs de l'alumne que no la quantitat de coneixements.

Compartir tasques d'actuació i reflexió pedagògica amb els companys”.

Prof. 3 *“Buscar la manera de motivar permanentment a l'alumne a fi de no resultar-li aburrida la classe.*

Reflexionar i pensar sobre el que faig a fi de nous plantejaments en el dia a dia.

Donar més importància als processos i anàlisi de la tasca diària que al propi resultat final”.

Prof. 4 *“Reflexionar i pensar sobre el que faig a fi de nous plantejaments en el dia a dia.*

Buscar la manera de motivar permanentment a l'alumne a fi de no resultar-li avorrida la classe.

Avaluar positivament més les actituds, valors i treballs de l'alumne que no la quantitat de coneixements”.

Prof. 5 *“Buscar la manera de motivar permanentment a l'alumne a fi de no resultar-li avorrida la classe.*

Copiar models de fora que penso em poden servir per la meva tasca.

Reflexionar i pensar sobre el que faig a fi de nous plantejaments en el dia a dia”.

Prof. 6 *“Buscar metodologies alternatives a les actuals que queden ja obsoletes.*

Reflexionar i pensar sobre el que faig a fi de nous plantejaments en el dia a dia.

Buscar la manera de motivar permanentment a l'alumne a fi de no resultar-li aburrida la classe”.

- Visió global del teu treball com a professor al servei complet de l'alumne

Prof. 1 *“Orientador i motivador cap al desenvolupament integral de la seva personalitat.*

Formadora de les potencialitats de l'alumne cap a la seva integració al món laboral i social.

Persona que transmet uns coneixements i després ha de jutjar i catalogar si s'han adquirit adequadament”.

Prof. 2 *“Orientadora i fomentadora de les seves capacitats per a un rendiment el més positiu possible.*

Formadora de les potencialitats de l'alumne cap a la seva integració al món laboral i social.

Induir a la solidaritat i col·laboració com a aspectes fonamentals de desenvolupament de l'ésser humà”.

Prof. 3 *“ Formadora de les potencialitats de l'alumne cap a la seva integració al món laboral i social.*

Orientadora i fomentadora de les seves capacitats per a un rendiment el més positiu possible.

Avaluadora de les possibilitats dels alumnes a fi de catalogar-los segons l'esforç i capacitat dels mateixos”.

- Prof. 4 *“Orientadora i fomentadora de les seves capacitats per a un rendiment el més positiu possible.
Orientadora i motivadora cap al desenvolupament integral de la seva capacitat.
Persona que transmet uns coneixements i després ha de jutjar i catalogar si s’han adquirit adequadament”.*
- Prof. 5 *“Orientadora i motivadora cap al desenvolupament integral de la seva capacitat.
Formadora de les potencialitats de l’alumne cap a la seva integració al món laboral i social.
Persona que transmet uns coneixements i després ha de jutjar i catalogar si s’han adquirit adequadament”.*
- Prof. 6 *“Orientadora i motivadora cap al desenvolupament integral de la seva capacitat.
Formadora de les potencialitats de l’alumne cap a la seva integració al món laboral i social.
Orientadora i fomentadora de les seves capacitats per a un rendiment el més positiu possible”.*

- Quina significació té el fer de professor

- Prof. 1 *“Una vocació al servei dels altres
Un divertiment i satisfacció”*
- Prof. 2 *“Una vocació al servei dels altres”*
- Prof. 3 *“Una vocació al servei dels altres
Un divertiment i satisfacció
Un treball que no te prestigi social
Ajudar a madurar als adolescents”*
- Prof. 4 *“Un ofici com un altre per guanyar-me la vida
Una vocació al servei dels altres
Un divertiment i una satisfacció”*
- Prof. 5 *“Un ofici com un altre
Una vocació al servei dels altres
Un divertiment i una satisfacció”*
- Prof. 6 *“Una vocació al servei dels altres”*

- El perquè d’aquesta dedicació docent i com és actualment

- Prof. 1 *“La docència és una activitat cada vegada menys valorada socialment.
L’escola és una “guarderia”.*
- Prof. 2 *“Sempre m’ha agradat relacionar-me amb les persones i compartir coneixements. Ha estat una vocació. Encara que avui és més difícil del que em pensava. A vegades penso que no ho resistiré”.*

- Prof. 3 *“Sempre he volgut ser professora i mai he canviat aquesta idea. He sentit admiració pels professors que han tingut vocació. Sento satisfacció per ensenyar. M’agrada actuar i em fa feliç veure contents als meus alumnes”.*
- Prof. 4 *“No opina”*
- Prof. 5 *“Actualment descoratjador”*
- Prof. 6 *“M’agrada ensenyar. Em dóna satisfacció veure a l’alumne que aprèn encara que la seva motivació és baixa. Els professors hem perdut part de la dignitat. La nostra feina i la nostra imatge està desconsiderada”.*

- Relació i valoració del clima del centre

- Prof. 1 *“Normal
Valora la bona coordinació, la planificació i programació i la innovació a l’aula.
Es treballa bé en el camp de l’avaluació, l’intercanvi d’experiències i elaboració de materials didàctics”.*
- Prof. 2 *“Molt bona.
Claustre participatiu.
Bona coordinació i diàlegs pedagògics.
En quant a la investigació i innovació costa una mica més.
Les principals activitats extraescolars que es fan són: esportives, teatres i excursions”.*
- Prof. 3 *“Relació normal.
El claustre quelcom passiu.
Es treballa bé la planificació i programació i bastant bé l’avaluació”.*
- Prof. 4 *“Bona relació.
Es treballa bé la planificació i programació. Bastant bé l’avaluació i regular l’organització”.*
- Prof. 5 *“Bona relació.
Hi ha bona coordinació entre els equips de treball, encara que no hi ha massa diàleg pedagògic.
Es planteja bé el tema d’avaluació”.*
- Prof. 6 *“Bona relació, excepte algun aïllat.
La situació personal afecta a la feina, sobretot aquells que no estan identificats amb el projecte de centre.
Valora molt bé totes les activitats de planificació, programació, avaluació i innovació que es duen a terme al centre”.*

- Principals dificultats i problemes a la feina diària

- Prof. 1 *“Indisciplina dels alumnes
Diversitat de nivells.
Falta d’interès dels alumnes.
Temps insuficient per treballar allò planificat”.*
- Prof. 2 *“Problemes de conducta, motivació i participació per part dels alumnes
Manca de mitjans”*

- Prof. 3 *“En quant als alumnes: barreja de motivacions, necessitats, nivells culturals, socials, econòmics i intel·lectuals. Manca de temps i recursos”.*
- Prof. 4 *“Indisciplina a l’aula
Manca d’interès per part dels alumnes”.*
- Prof. 5 *“Enorme diversitat de nivells
Indisciplina per part dels alumnes.
Manca d’interès a la classe per l’estudi.
Poques hores de classe”.*
- Prof. 6 *“Trobar l’equilibri entre la lliure expressió dels alumnes i el descontrol i la manca d’ordre.
Manca d’interès dels alumnes.
Manca de recursos.
Dependència dels alumnes vers el professor. Manca d’autonomia dels alumnes”.*

- Relació amb la comunitat i administració

- Prof. 1 *“No opina”*
- Prof. 2 *“Sentiment negatiu. Culpa a Ensenyament del mal funcionament del sistema.”*
- Prof. 3 *“Tinc inquietuds però hi ha molta desmotivació i desil·lusió general.”*
- Prof. 4 *“No opina”*
- Prof. 5 *“No opina”*
- Prof. 6 *“Massa canvis de centre. M’agrada l’organització i elaborar materials.
Dificultats d’organització per poder desenvolupar bé la tasca”.*

E. Valoracions sobre l’ensenyament de la llengua anglesa

Totes les professores consideren bàsic i molt important l’ensenyament de la llengua anglesa.

- Valoracions d’aspectes concrets del procés d’ensenyament-aprenentatge

Objectius comunicatius: Les sis professores ho valoren molt, exceptuant algun aspecte que li donen un valor de bastant.

- Interaccions verbals
- Recursos no verbals
- Exposar vivències

- Expressar opinions
- Manifestar sentiments i actituds
- Comprensió global de situacions

Objectius lingüístics: Les sis professores ho valoren entre bastant i molt. Estaria un nivell per sota de la valoració dels objectius comunicatius.

- Pronunciació correcta dels sons
- Riquesa i precisió de vocabulari
- Accentuació gramatical
- Estructuració del text
- Ordenació dels elements

Objectius psicognitius: Les sis professores ho valoren entre bastant i molt.

- Regles relatives a l'organització de la llengua
- Utilització d'estratègies
- Promoure control de l'aprenentatge
- Motivar a l'alumne
- Capacitat de processar un text

Objectius educatius: Les sis professores ho valoren entre bastant i molt.

- Socialització
- Autonomia educativa
- Acceptació de diferències lingüístiques i culturals

Avaluació: Valor percentual que donen les professores als diferents tipus d'objectius.

	Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4	Prof. 5	Prof. 6
Comunicatius	40%	50%	30%	20%	40%	40%
Lingüístics	30%	30%	40%	50%	30%	30%
Psicognitius	30%	10%	20%	10%	30%	30%
Educatius	0%	10%	10%	20%	0%	0%

Dins dels objectius lingüístics, importància a (%):

	Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4	Prof. 5	Prof. 6
Pronunciació correcta de sons	15%	10%	20%	10%	15%	25%
Riquesa i precisió de vocabulari	20%	20%	30%	20%	20%	25%
Estructuració gramatical	30%	50%	20%	60%	30%	25%
Correcció ortogràfica	20%	10%	10%	10%	20%	25%
Estructuració del text	15%	10%	20%	0%	15%	0%

Valor als diferents tipus de proves

Escrites: Les sis professores ho valoren entre bastant i bé

Orals: Les sis professores ho valoren entre poc i bastant

Altres, (produccions treballs): Les sis professores li donen poca valoració

Valoració dels criteris referents en el procés d'avaluació

- La progressió individual de l'alumne: 5 professores li donen molta importància i una bastant.
- L'adequació a la norma lingüística: 4 professores li donen bastant importància i 2 poca.
- La mitjana dels resultats de classe: 1 professora li dóna molta importància, 4 professores poca i 1 bastant.
- Els objectius fixats: 2 professores li donen molta importància, altres 2 bastant i altres 2 poca.
- Els continguts del programa: 1 professora li dóna molta importància, 3 professores bastant i una altra poc.

Qui estableix la nota final de l'alumne?

3 professores afirmen que el 100% l'assumeixen elles mateixes.

1 professora afirma que el 50% ella i l'altre 50% l'alumne

1 professora afirma que l'acorden entre ella mateixa i l'alumne

1 professora afirma: 50% la pròpia professora

10% l'alumne

10% consens entre alumne i professor

10% el conjunt d'alumnes de la classe

10% els professor d'altres assignatures que imparteixen classe a l'alumne

10% els professors del seminari

Valoració de la utilització i ús del material didàctic per part de les professores

Nº professors.

	Molt	Bastant	Poc	Gens
Cassette	1	3	1	1
Vídeo	0	4	1	1
Llibre de text	4	2	0	0
Llibre consulta	3	2	0	1
Làmines/murals	0	0	3	3
Apunts propis	1	3	0	2

- S'utilitzen diferents llibres de text que es van renovant segons la normativa.

- Totes les professores manifesten que farien falta més hores de llengua anglesa a la setmana

- Respostes a un qüestionari de 33 ítems per saber l'acord o desacord global de les professores

Conceptes significatius sobre l'aprenentatge de l'anglès.

	Nº Professors d'acord	Nº Professors desacord
1-El llenguatge és un sistema de normes gramaticals	3	3
2-El vocabulari és la part més important del llenguatge	3	3
3-El llenguatge és bàsicament una manera de comunicació parlada	2	4
4-El llenguatge és una manera d'establir relacions socials i amistat.	6	0
5-Cada llenguatge dóna un únic camí d'organitzar l'experiència.	0	6
6-Aprendre gramàtica és essencial per aprendre llenguatge	3	3
7-Els llenguatges només es poden aprendre amb una conscient aplicació de les regles gramaticals	0	6
8-L'aprenentatge del llenguatge s'aprèn millor exposat informalment d'acord a com el parlen els nadius	4	2
9-L'aprenentatge del llenguatge és millor quan el professor es preocupa d'una acurada exposició del mateix.	3	3
10-El llenguatge s'aprèn millor utilitzant-lo en situacions reals a la classe	6	0
11-El significat es coneix més a través de la traducció que no directament	0	6
12-L'aprenentatge del llenguatge és millor si està centralitzat en el context més que en el propi llenguatge formal	6	0
13-No hi ha que transferir d'una destresa a l'altra quan s'aprèn la llengua	1	5

14-Estructurar i planificar bé la programació és el millor mode d'organitzar un curs de llengua	4	2
15-Per a començar a aprendre és important analitzar el contrast i diferència entre llengua materna i el llenguatge objecte d'aprenentatge	0	6
16-La programació s'ha de basar en conèixer àrees de dificultat en la gramàtica i en la pronunciació	0	6
17-La programació s'ha de basar en les necessitats comunicatives dels alumnes	5	1
18-La programació ha de tenir en compte el que els alumnes volen i els seus interessos, encara que siguin diferent a les seves necessitats	6	0
19-Alhora d'escollir han de prioritzar les necessitats comunicatives sobre les gramaticals	6	0
20-La millor programació és aquella que no focalitza exclusivament el llenguatge	1	5
21-La responsabilitat de la programació és del professor	4	2
22-El professor ha de ser un model lingüístic per als alumnes	4	2
23-El professor no ha de restringir el seu llenguatge a la classe com una exposició de la riquesa i varietat del mateix	6	0
24-El professor ha de corregir constantment els errors dels alumnes	0	6
25-El professor ha de motivar a intervenir constantment els alumnes a classe	6	0
26-El professor ha d'evitar desviar-se cap a una altra programació, text o planificació	0	6
27-El professor ha de promoure una atmosfera agradable a classe	6	0
28-El professor ha de tenir sempre a les seves mans el control de la classe	2	4
29-El professor ha de qüestionar-se el seu ensenyament com a inquietud de millora	5	1
30-El professor ha d'estendre clarament el seu treball en col·laboració amb la comunitat educativa	5	1

31-No hi ha diferències importants entre estudiants de diferents edats i procedències	2	4
32-Els estudiants necessiten estar motivats i interessats pel professor	5	1
33-Els estudiants de vegades no saben el que és millor per ells i han de ser aconsellats pel professor	1	5

3.2.2. Qüestionari alumnes (IES 1, 2, 3). (Annex 3)

Objectius:

- a. Saber l'opinió dels alumnes respecte a l'àrea d'anglès
- b. Contrastar els resultats amb altres consideracions d'observació
- c. Analitzar aquells aspectes que tinguin més significació

Indicadors:

- Condicions físiques de la classe
- Reflexió individual de cada alumne respecte al seus comportaments davant l'àrea
- Opinió sobre els continguts de la matèria
- Judici sobre l'actuació del professor/ora
- Utilitat i suficiència dels recursos utilitzats per l'ensenyament de l'anglès.

Validació:

- Experimentació en un grup pilot
- Pre-visualització per experts
- Preguntes sobre allò que els preocupa més o que hi donen més importància

Resultats (Annex 4.)

Estructura del qüestionari

Aspectes	Finalitats	Preguntes
Condicions aula	<ul style="list-style-type: none"> - Espai físic - Mobiliari - Acústica - Estètica - Distribució d'elements 	1 a 5
Reflexió alumnes sobre propi comportament	<ul style="list-style-type: none"> - Satisfacció personal - Treball - Participació - Disciplina - Atenció - Relació 	6 - 15
Continguts curriculars	<ul style="list-style-type: none"> - Importància de la matèria - Facilitat d'aprenentatge - Adequació del temps - Ràtio a la classe - Utilització de la llengua 	16 - 21
Metodologia del professor/ora	<ul style="list-style-type: none"> - Domini de la matèria - Relació d'aprenentatge - Planificació i actuació 	22 - 28

	- Avaluació	
Recurs i materials	<ul style="list-style-type: none">- Llibre de text- Materials complementaris- Altres materials didàctics- Ús de tecnologies- Representacions i simulacions	29 - 33

4. TEORIES PRÈVIES I EXPERIÈNCIES CONTRASTADES DURANT EL PROCÉS.

A . D'acord amb la informació facilitada per Carme Moreno Tinoco (Coordinadora territorial del CRLE a la Delegació de Tarragona), disposem de les següents dades:

Impressió global de l'ensenyament de l'anglès a la demarcació de Tarragona

La impressió és força positiva en general. Des del curs 93/94 quan s'implantà la reforma al cicle mitjà de primària, els especialistes i mestres que imparteixen l'anglès han fet un gran esforç per actualitzar-se i adaptar la metodologia de la llengua estrangera a les directrius de la Reforma educativa. S'han fet cursos de formació a l'entorn de la didàctica de la LE a totes les comarques (els primers anys al voltant de la introducció de l'anglès als vuit anys i darrerament sobre aspectes més concrets com ara diferents tècniques i recursos per a treballar la llengua oral etc.). Després d'aquests set anys de formació molts mestres es plantegen la necessitat de constituir-se en seminaris i grups de treball per elaborar materials adaptats cada vegada més a la seva realitat i a la diversitat cada vegada més àmplia d'alumnat. Aquest curs 00/01 són diverses les comarques que compten amb seminaris d'anglès i grups de treball: Baix Camp, Tarragonès, Alt Camp, Ribera d'Ebre, Baix Ebre, Montsià i Alt Penedès. També cal dir que hi ha una part de professorat amb menys inquietuds i es limita a seguir el llibre de text. Afortunadament avui en dia el mercat n'està ple de molt bons materials per a l'ensenyament de l'anglès i gairebé tots els mètodes disposen d'una gran varietat de recursos (llibre de text, workbook, flashcards, posters, cassets, CD, vídeo, guies didàctiques, fulls d'observació...)

Preparació lingüística dels professors/ores

Tot i que amb la incorporació de les noves generacions aquest aspecte ha millorat notablement, continua sent l'assignatura pendent del professorat de primària. En general la major part del professorat a Primària intenta parlar en anglès el major temps possible però encara manca "fluency and accuracy". A secundària el professorat domina la llengua (la qual cosa no vol dir que la utilitzi com a llengua vehicular) però manca metodologia.

Una bona solució al problema seria una bona formació inicial, és a dir que a l'escola de mestres, la formació sigui actualitzada quant a les noves metodologies i recerca universitària i probablement un increment d'hores qualitatiu quant a preparació lingüística. La solució ideal rauria en una modificació dels plans d'estudi i l'obligatorietat de romandre uns mesos al país de la llengua objecte d'estudi com a part de la formació inicial dels estudiants.

Preparació metodològica i didàctica dels professors/ores

En aquest aspecte hi ha un bon nivell en general. Des de sempre el col·lectiu de mestres de llengua estrangera s'ha sentit molt motivat per estar al dia de les novetats didàctiques i metodològiques. Al començament de la implantació de la Reforma es van fer infinitats de cursos, trobades i xerrades metodològiques amb un èxit total d'assistència.

Motivació, interès, satisfacció, rutines, desencants...

La motivació i l'interès és alt com ja s'ha comentat anteriorment. Els mestres n'estan satisfets de la seva tasca, disposen d'uns materials força engrescadors que els hi facilitaran molt la feina. No obstant, aquesta avantatja també comporta una certa rutina. Hi ha molts mestres que amb tan sols seguir el llibre de text ja en tenen prou i no fan de tant en tant una "autoavaluació". Els objectius finals són tant generals que comporten una certa relaxació. Després de set anys de Reforma en la llengua estrangera també s'ha notat un cert desencant en els mestres que imparteixen el cicle superior en quant al nivell de llengua adquirit pels alumnes. Són molts els que pensen que "abans en sabien més", que van poc preparats a l'ESO. Potser s'ha pecat en fer molta preparació didàctica per al cicle mitjà –que era realment la novetat de la Reforma– i no s'ha insistit prou en fer una sistematització d'aspectes com ara la lectura i escriptura, al cicle superior.

Treball en equip

Es pot trobar una mica de tot. Són moltes les escoles en que cada mestre imparteix l'idioma a uns nivells determinats i es coordina poc amb l'altre/s que ho facin a la mateixa escola. També n'hi ha que passa tot el contrari. En els centres en que només hi ha un especialista que imparteix la llengua estrangera es tendeix a formar grups de treball o seminaris. També cal dir que això succeeix més a l'àmbit rural que en les ciutats. Aquest curs tenen seminaris d'anglès a La Ribera d'Ebre, Montsià, Baix Ebre, Baix Penedès, Alt Camp, Tarragonès i Baix Camp, fet que demostra l'interès en general pel treball en equip.

Formació permanent

El professorat compta amb moltes oportunitats de formació permanent (Plans de Zona, reserva de places a les EOI, Jornades de Llengües Estrangeres, beques d'estiu a Catalunya i a l'estranger, Programes europeus...) Els Plans de Zona ofereixen activitats, menys de les que el professorat voldria, però s'ha de tenir en compte que en comarques petites no es pot oferir cada any. Durant els primers anys es van oferir molts cursos de didàctica i últimament es fan més seminaris i grups de treball. L'assignatura pendent de la formació permanent, concretament en els Plans de Zona, són els cursos de llengua pròpiament dita. Cada any el professorat els demana però el Departament els deriva cap a la reserva de places a les EOI.

L'oferta del Departament dels cursos d'estiu a Catalunya i a l'estranger gaudeixen d'un èxit total i són molts els professors que repeteixen varies vegades.

Interès social

L'anglès gaudeix d'un gran interès social. La majoria de pares envia els seus fills a les acadèmies fora de l'horari escolar pensant que n'aprendrà molt més i que avui en dia saber anglès és molt necessari i obre moltes portes. Això moltes vegades comporta un menyspreu vers l'anglès que es fa a l'escola. La sensació general és que a l'escola no es fa gaire cosa. És deure de l'escola explicar els pares molt bé aquesta

qüestió i fer sessions informatives, ja que els pares no tenen perquè entendre de qüestions metodològiques.

També cal dir que moltes vegades aquest interès social és el que força a moltes escoles el oferir l'anglès al cicle inicial de primària, ja que és un senyal de prestigi i també moltes vegades de marketing.

Alumnat

L'alumnat en general, comença molt motivat la llengua estrangera a l'escola però sovint arriben al cicle superior (especialment si han començat al cicle inicial) i l'interès comença a decaure, probablement les activitats no són tan lúdiques, hi ha més exigència del llegir i escriure, etc. També el factor edat se suposa que influeix bastant.

Necessitat de l'anglès

Tal i com ja s'ha esmentat hi ha un conscienciament general de la necessitat d'aprendre anglès. Potser comença a ser hora de que els professionals del tema (mestres, professorat universitaris, ...) ens plantejem la millor manera de fer-ho, el com, quan, etc. Hi ha la idea molt generalitzada de que quan més petit es comença millor, però de vegades només ens quedem aquí, sense contemplar altres factors que són tan o més importants.

Recursos administratius de suport i estructura

La situació en aquest aspecte és força bona. La creació del Centre de Recursos de Llengües Estrangeres el 1986 per donar suport als centres en tot el referent a les llengües estrangeres i la figura dels Coordinadors Territorials a les Delegacions facilita molt la feina i garanteix un suport a tots els centres que ho necessitin. Els CRP's són dotats periòdicament de materials de llengua estrangera per part del CRLE, les diferents editorials també faciliten tota mena de mètodes i materials complementaris. El CRLE també dota de materials i formació a tots els centres que porten a terme programes d'innovació, així com assessorament en general a tots els mestres i escoles que ho demanen.

Recursos propis dels centres

Els centres compten en general amb força recursos: mètodes de diferents editorials, pòsters, flashcards, infinit de cassets, etc. Avui en dia gairebé tots els mètodes compten amb una gran varietat de recursos complementaris. A banda d'aquests materials, el CRLE va facilitar a tots els centres de primària d'un televisor i un magnetoscopi, juntament amb tot el pack de Wizardora (dos cintes de vídeo, activity book i video guide) i Winnie de Witch com a exemple de bons materials per a treballar el vídeo a la classe de llengua estrangera.

Cada vegada són més els centres que opten per organitzar una aula exclusiva de llengua estrangera que compti amb tots els materials (vídeo, tele, ordinador,

laboratori portàtil ...) i diferents espais per treballar les diferents habilitats d'acord amb la diversitat de la classe.

L'assignatura pendent d'aquest apartat seria la dotació de laboratoris portàtils als centres de primària. Fins ara en donaven amb comptagotes (cinc per any i delegació territorial) situació que no arreglava res. Ara sembla ser que ja no en donen o està més complicada la cosa. Per una altra banda, incongruentment, es va dotar a tots els centres que impartien ESO una dotació de quatre laboratoris portàtils sense cap mena de petició prèvia. La majoria d'aquests laboratoris resten a les capses com el primer dia, i d'això ja en fa algun any.

Ubicació de l'anglès al centre

Tal com ja s'ha esmentat els centres que disposen d'espai tendeixen a fer una aula de llengües. Els que no ho tenen ho fan a l'aula ordinària, amb les desavantatges que això comporta: material complementari itinerant d'un nivell a un altre, desplaçament quan es necessita algun equipament, etc.)

Referents de la informació

- Trobades periòdiques amb mestres i especialistes de llengua estrangera.
- Assessorament puntual a centres (contactes directe amb la mestra i els alumnes).
- Docència en cursos de didàctica per a mestres.
- Assessorament a seminaris i grups de treball.
- Jornades de formació impartides a mestres que porten a terme un projecte d'innovació.
- Assistència a Jornades de Llengües Estrangeres de diferents delegacions territorials.
- Visita a centres que estan implicats en projectes d'innovació.

B. Anàlisi del Projecte Curricular de Centre i Tercer Nivell de Concreció a la zona de Tarragona

Dades globals tretes de fonts del Departament d'Ensenyament i documentació relativa als centres, segons el procés d'avaluació externa portat a terme per la

Inspecció els cursos escolars 1997-1998, 1998-1999 i 1999-2000, a fi de tenir una visió que es pugui contrastar amb dades actuals de les observacions fetes en el present treball a la demarcació concreta de la Ribera d'Ebre. El contingut fa referència a centres de Primària i a l'àrea d'anglès.

- El 100% de centres disposen del PC elaborat
- El 90% fan una seqüenciació dels objectius i continguts
- Els criteris metodològics d'utilització de recursos, s'especifiquen en el 60% dels casos en el segon nivell de concreció.
- Els criteris d'avaluació s'especifiquen en un 40%

Tercer nivell de concreció

Elaboració d'unitats de programació: 50% dels centres. D'aquest 50%, la meitat aproximadament contenen tots els elements complerts que haurien de constar en la planificació de l'actuació docent a l'aula.

De totes maneres s'està en el camí d'un augment considerable en aquest àmbit, tant des del punt de vista quantitatiu com qualitatiu.

Elements bàsics que consten a la seqüenciació de continguts

Àmbits: Comprensió oral
 Expressió oral
 Comprensió escrita
 Expressió escrita

Continguts de l'apartat metodològic

En quant a la metodologia bàsicament s'especifica l'itinerari pedagògic a seguir d'acord amb les activitats programades. Es fa molta referència a nivell de planificació a l'enfocament comunicatiu i a la participació activa dels alumnes.

En quant als recursos didàctics

- Es segueix utilitzant bàsicament el llibre de text, perquè es considera que és important que l'alumne tingui un material permanent de referència.
- S'utilitza bastant material complementari (fotocòpies)
- S'elaboren materials per treballar en grup
- Alguns professors tenen elaborat molt material d'iniciativa pròpia

En quant a l'atenció a la diversitat

- No hi ha, generalment, diversificació d'activitats
- Les estratègies i recursos que s'utilitzen solen ésser genèrics
- No hi ha massa individualització

- Es fa agrupament d'alumnes i diversificació de grups en una tercera part, aproximadament, del temps dedicat a la matèria.

Avaluació

- Els principals instruments d'avaluació que s'utilitzen són:
 - a. Proves periòdiques
 - b. Observació sistemàtica
 - c. Producció d'alumnes
- Correcció d'activitats
 - a. Es fa un bon grau de manera col·lectiva
 - b. Hi ha un seguiment de l'aprenentatge amb registre de professors i informació als pares
 - c. En la correcció d'activitats es dóna importància a l'estructura lingüística i als aspectes sistemàtics de la llengua, ortografia, fonètica i als recursos expressius.
 - d. Un 60% dels alumnes superen favorablement els resultats finals del cicle.

Anàlisi de la comprensió i expressió oral en els documents de planificació i programació

- Els projectes curriculars dels centres són bastant similars al 1er Nivell de concreció donat pel Departament d'Ensenyament. El tercer nivell de concreció en un tant per cent elevat segueix els continguts programats als llibres de text, guies didàctiques dels editorials.
- El projecte curricular conté apartats referents a continguts i objectius i no aprofundeix en aspectes que es refereixen a l'avaluació, metodològica i atenció a la diversitat.
- S'utilitzen bastant fulls de seguiment i registres de qualificacions per part dels professors. A partir d'aquí caldria veure el pes que es dóna a la qualificació final d'acord amb l'observació sistemàtica.
- Es donen informes als pares, a vegades massa "standaritzats", s'individualitzen poc en algunes ocasions.
- La majoria dels professors que donen anglès es un centre, afirmen coordinar-se i treballar en equip. No s'observen constàncies escrites dels acords o consensos.
- Els centres solen disposar de recursos audiovisuals, no són massa utilitzats o ben utilitzats.

Observació de la classe. Estratègies d'aprenentatge.

De l'observació directa de les classes d'anglès a 12 centres diferents, s'especifiquen les següents conclusions generals:

- Majoritàriament els continguts han estat en concordança amb la programació de l'àrea.

- El nivell de domini del professor/ora és bastant bo, o en alguns casos potencialment bo i la seva utilització a l'aula bastant correcta, tant quantitativa com qualitativament.
- L'input que rep l'alumne (professor + mitjans tecnològics) és acceptable tant en qualitat com en quantitat.
- La producció de l'alumne es considera insatisfactòria, tan qualitativament com quantitativa, encara que la seva comprensió és acceptable.
- La interacció a classe segueix encara essent molt tradicional (professor-alumne). Costa arribar a la planificació plena de l'alumne.
- Encara que en la planificació es fa molt d'èmfasi amb la metodologia comunicativa, a la pràctica es treballa repetint les estructures donades més que fent un ús creatiu de la llengua.
- És difícil un tractament a la diversitat a la classe d'anglès. No hi ha massa atenció a les individualitats.
- Un 50% aproximadament de les aules contenen decoració i ambientació suficient d'elements en anglès.
- Els alumnes en general, solen ésser participatius, però en ocasions i de manera inconscient, els hi pren protagonisme el mateix professor.
- En quant als centres de secundària no hi havia elements suficients d'anàlisi en el camp de la planificació i programació curricular. En aquests moments estava en procés d'elaboració d'aquests documents.

**5. CONCLUSIONS I PROPOSTES DE MILLORA.
BASES TEÒRIQUES I PRÀCTIQUES.**

5.1. Conclusions.

PLANIFICACIÓ

- Els centres de Primària han elaborat una planificació de l'àrea molt acurada en els diferents nivells curriculars
- Els centres de Secundària realitzen l'actuació a l'aula des d'una planificació més immediata. Estan en procés d'elaborar les bases dels aspectes curriculars. Actualment basen la programació més en llibres de text o materials fotocopiats que no en elaboració pròpia
- Els professors es reuneixen per parlar dels alumnes i consensuar actuacions, encara no hi ha cultura d'explicitar els acords per escrit.
- No es pot dir que existeixi un clima desitjable de treball en equip, però els professors tampoc actuen aïlladament
- L'avaluació encara no està del tot definida en criteris de consens o d'equip. Sobretot a secundària existeix diversificació d'opinions i costa unificar actuacions.

ACTUACIÓ A L'AULA

- A classe la majoria intenta utilitzar metodologies actives, buscant que l'alumne participi. En alguns casos sobretot a secundària, aquesta dinàmica participativa dificulta un cert ordre a la classe.
- En alguns moments de l'activitat a l'aula, especialment a secundària, es fa difícil que alguns alumnes, estiguin centrats en el treball.
- El professor/a té un bon domini de l'idioma anglès
- Els continguts són bastant funcionals.
- S'ha superat el donar importància preponderant als aspectes d'escriptura i ortografia.
- Tot i que s'emfatitza molt en la importància de la comprensió i expressió oral, encara s'està en el camí que aquesta sigui més real i efectiva en el desenvolupament de la tasca docent.
- Els professors no són massa conscients del poc temps d'intervenció que té un alumne a classe, sobretot en activitats de comprensió i expressió oral.

FORMACIÓ PERMANENT

- Respecte a la formació permanent hi ha opinions variades. Els professors de secundària la consideren totalment insuficient. Manifesten la seva necessitat de pautes d'actuació pedagògica. Consideren els estudis anteriors en aquest camp totalment insatisfactoris.
- Els professors de Primària es mostren força satisfets d'aquesta tipologia de formació. No tant de la formació inicial.

RECURSOS

- **El professor de primària de la tipologia d'escoles observades, es troba bastant a gust amb la ràtio de classe, a secundària es continua considerant excessiva per a desenvolupar una dinàmica comunicativa i de participació.**
- **El recursos humans es consideren acceptables. Els recursos funcionals i materials comencen a ésser també satisfactoris.**

RELACIONS

- **En alguns casos de secundària veuen bastant dificultat amb la disciplina dels alumnes i l'entesa amb les famílies.**
- **En general existeix una dinàmica de treball favorable al centre entre els diferents professors de la mateixa matèria. A secundària costa una mica més planificar conjuntament i compartir criteris.**

ATENCIÓ A LA DIVERSITAT

- **És difícil atendre la diversitat, tant des de la pròpia planificació com des l'actuació a l'aula.**
- **Costa ubicar alumnes que presenten dificultats per alguna causa concreta (ambient familiar, immigració, discapacitació, etc.)**

OPINIÓ DELS ALUMNES

- **Els alumnes de primària estant contents de les seves professores. Els alumnes d'ESO valoren sobretot el grau de coneixement que té el professor de l'idioma i les seves competències com a professors. No valoren tant la utilització dels recursos i les condicions d'aprenentatge. Són bastant autocrítics amb ells mateixos respecte al seu rendiment i la seva actitud a classe amb les professors.**
- **Els alumnes reconeixen també la importància de la llengua anglesa com a eina de millorament professional en un proper futur laboral, així com el valor comunicatiu per a una millora personal i soci una millora personal i social.**
- **Els alumnes d'ESO consideren suficient el temps curricular dedicat a l'anglès, ja que pensen que després el podran seguir perfeccionant en altres àmbits d'acord amb circumstàncies i necessitats de formació**

5.2. Propostes de millora. Bases teòriques i pràctiques.

El contingut d'aquest apartat ve donat per la reflexió conjunta de les persones que han participat en el procés. Aquestes idees i intencions, part de les quals estan funcionant ja en la realitat, s'han sistematitzat dins **d'un projecte d'actuació docent**.

Al nostre país la llengua estrangera és la tercera llengua dels escolars. Per tant, els models que possibiliten el seu coneixement no poden ésser els mateixos que els de les altres zones de l'Estat.

El manteniment d'una tercera llengua com assignatura no significa que el seu estudi hagi de centrar-se principalment en l'estudi de la llengua en si mateixa. Al contrari, les activitats haurien d'anar dirigides al domini d'aquest instrument com a vehicle de comunicació. En aquest sentit les possibilitats d'incorporar coneixements explícits, que s'introduiran mitjançant la tercera llengua, és també un aspecte important.

Però aquestes mesures s'han de prendre i completar-se amb un professorat preparat per portar-les a terme. Per tant, en primer lloc, ha de modificar-se la formació inicial, de manera que sorgeixin autèntics especialistes capaços de possibilitar un ensenyament que animi a la competència lingüística als escolars. En aquesta formació ha de contemplar-se la possibilitat d'acudir al país que empra la llengua escollida pel docent, per a que perfeccioni el seu coneixement lingüístic.

Ahora, l'esmentat professorat ha de conèixer àmpliament les diferents teories, dirigides a l'ensenyament de llengües estrangeres, que evidentment no són les mateixes si l'escolar té 6 anys o en té 12.

En el mateix sentit ha de conèixer bé els processos d'adquisició del llenguatge, com també les bases psicopedagògiques dels processos d'ensenyament-aprenentatge en què s'assenta l'ensenyament de la llengua.

Treballar l'idioma amb nens i nenes ha d'ésser una experiència a la vegada que exigent, gratificant, sobretot el professor ha de tenir molt clar el que ha de fer. Hem d'identificar que exigeix i que ofereix l'aprenentatge d'un idioma i quines implicacions comporta pel professor.

Els nens i nenes arriben a classe amb unes potencialitats per aprendre i que els ajudaran per l'aprenentatge de la nova llengua. Els professors han de descobrir i tenir en compte aquestes potencialitats i basar la seva pràctica, descobrint cada vegada el que el nen o nena pot donar de si.

De manera general i no en tots el casos es pot dir de forma prèvia, que el nen o nena pot posseir les següents característiques que poden ésser aprofitades per l'aprenentatge de la llengua:

- captar el significat del missatge sense necessitat d'entendre totes les paraules explicitades
- posseir una gran facilitat per usar creativament un llenguatge limitat
- aprendre d'una manera indirecta en moltes ocasions
- gaudir descobrint més que adquirint coneixement dirigit
- utilitzant la imaginació
- divertir-se aprenent

El professor ha de preparar la classe organitzant estratègies d'acord amb aquests punts.

5.2.1. Recomanació d'utilització del mètode comunicatiu.

Ensenyar i aprendre anglès és:

- Una dinàmica metodològica i didàctica.
- Una investigació sobre la llengua.

S'ha d'analitzar l'ensenyament de l'anglès com una pràctica educativa centrada en la realitat natural de l'entorn.

- Els temes d'actuació han d'ésser propers a la realitat de les aules i a les preocupacions quotidianes del professorat, relatius a l'espai, a la disciplina, organització geogràfica de l'aula, motivació dels alumnes, procediment d'avaluació coherents amb els objectius perseguits i l'avaluació d'actituds.
- Anàlisi de la pràctica i de l'experiència professional per part del professor.
- Vinculació de l'ensenyament i l'aprenentatge de l'anglès a l'assoliment d'objectius educatius, a part del domini del mateix com a utensili lingüístic.
- Aparell per a la comunicació, per a l'enriquiment de la visió del món i per a realitzar nous aprenentatges.
- L'enfocament comunicatiu condueix a proposar un ensenyament que integra com a element essencial el contrast amb altres llengües.
- Intercomunicació i nivell de relació amb altres cultures amb la llengua anglesa com a element significatiu.
- Gràcies a l'adopció d'un enfocament constructiu l'alumne aprendrà les diferents funcions, formes i registres de l'ús de la llengua anglesa i li permetrà relacionar aquest aprenentatge amb les funcions, formes i registre d'ús que permeten satisfer aquestes mateixes necessitats de comunicació en la seva pròpia llengua.

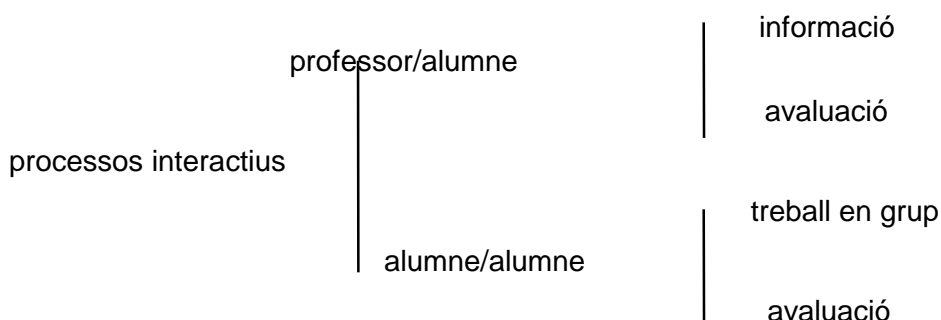
El que s'ha de pretendre és encaixar l'aprenentatge de l'anglès en el marc d'una millor comprensió de la llengua com a instrument per a comunicar-se i per a conèixer el món, és a dir, aconseguir un aprenentatge significatiu.

El més contrastat és entendre la gramàtica com una satisfacció també de necessitat d'element comunicatiu -així com el sistema fonològic - o les parts nominals, verbals o preposicionals, sempre entesos com a elements dins d'un context de comunicació i no com a elements abstractes i aïllats.

- L'opció metodològica base és: **La utilització dels intercanvis comunicatius com a instrument essencial de l'aprenentatge a l'aula.**

Aportació didàctica. Actuació curricular	Aportació d'informació
	Treball en grup cooperatiu
	Avaluació de l'aprenentatge realitzat

- S'ha d'entendre la naturalesa de la llengua anglesa com a objecte de coneixement i voluntat de vincular l'aprenentatge de l'anglès a l'aconsegüiment d'objectius més amplis.



Proposta didàctica i fonamentació psicopedagògica

L'anàlisi reflexiva, teòrica i de pensament sobre l'actuació educativa ha de portar a noves propostes i plantejaments didàctics basats en trets psicopedagògics de la psicologia de l'aprenentatge i psicologia de l'educació com:

- Establiment de fronts cognitius entre els nous continguts i els coneixements prèviament adquirits.
- El paper de l'activitat autoestructurada a l'aprenentatge escolar
- Els mecanismes de revisió, modificació i construcció de nous esquemes de coneixement.
- La construcció de conceptes científics.
- El paper regulador del llenguatge i el seu paper com a instrument d'influència educativa.
- La importància del treball cooperatiu en grups relativament homogenis.

En síntesi, és necessari aconseguir que els alumnes siguin autònoms en el seu aprenentatge, és a dir, és necessari que els alumnes aprenguin a aprendre.

L'aplicació de la proposta didàctica vindria condicionada com a factor important:

- a) Pel pensament del professor i la metodologia emprada, aquesta depèn òbviament de la pròpia personalitat i de les seves aptituds.
- b) Per l'epistemologia de la matèria que ensenya.
- c) Per les característiques de l'alumnat.

Atenció a la diversitat

És una tasca difícil adaptar la intervenció psicopedagògica a la gran heterogeneïtat d'alumnes que integren les nostres classes.

Causes i origen de la diversitat:

- geogràfiques
- socials
- culturals
- econòmiques
- familiars
- maneres d'ésser individuals
- ritmes d'aprenentatge
- procediments de construcció del propi pensament
- motivacions del noi/a vers l'aprenentatge
- situació estable/inestable al marc escolar

L'escola ha de ser integradora i no segregadora, i ha d'intentar fer assolir a tots els alumnes, aquells objectius que es consideren mínims i bàsics per a tots els ciutadans.

Aspectes a tenir en compte en l'actuació didàctica

- ◆ És al sí dels centres i de les classes on convé crear mesures que flexibilitzen les actuals estructures educatives.

En primer lloc, aquestes han de facilitar i potenciar el treball en equip. Això no vol dir, i seria contrari al concepte de diversitat, que s'uniformitzi la pedagogia en els seus camins i mètodes. Al contrari, convé acollir tota la diversitat de mesures i pràctiques pedagògiques i alhora vetllar per una coherència i un projecte educatiu comú.

- ◆ Treballar segons ritmes d'aprenentatge.

Això suposa una definició precisa d'objectius didàctics, la preparació de materials diversificats, l'elaboració de processos d'avaluació formativa, la creació d'estructures de suport, etc.

- ◆ Treball en equip.

Moltes de les coses del punt anterior no es poden dur a terme sense un treball en equip, i per tant, han d'ésser incloses en les tasques habituals del professor e l'organització del temps laboral. Als nois i noies els hi és bo sentir que pertanyen a un grup; potser convé, doncs, mantenir aquesta estructura per algunes activitats.

- ◆ Flexibilitzar la classe i els espais.

Tant dins de l'escola com dins l'aula pensant en una adequació de les classes i el mobiliari i diversificarem les formes de treball centrats en la relació ensenyament-grup-alumne.

- Els elements d'utilització comunicativa que presenten els missatges d'un text s'han d'atendre sempre en base a activitats de comprensió, segons les següents característiques:
 - La funció del text ha de donar informacions, indicacions, i expressar sentiments.

- Atenció als aspectes més significatius
- Temàtica principal
- Ordenació i cohesió del text
- Idees i informacions principals i secundàries
- Les posicions i les opinions
- Els arguments
- Els elements implícits
- Expressions
- Paraules que s'entenen pel context

Per a treballar en tota aquesta direcció implica, inevitablement, replantejar-se moltes coses, entre d'altres l'avaluació, i que en definitiva ens aboca, sens dubte, cap a un canvi de perspectives pedagògiques.

5.2.2. Model de programació per a la comunicació interactiva en llengua anglesa.

Passos i continguts de la innovació. Introducció i Justificació.

Plantejament de modificació de la metodologia de la llengua anglesa a Primària i Secundària obligatòria, introduint com canvi el treballar globalment i sistemàticament sota la dinàmica que impliqui una tasca basada en activitats contextualitzades, a fi de millorar els significats comunicatius de la llengua anglesa entre els alumnes, de la manera més natural, utilitzant continguts de l'entorn.

Fonamentació

Caracteritzar la vida de l'aula en termes d'intercanvi cultural i social i treballar sobre enfocaments metodològics etnogràfics, situacionals i qualitatius:

- Establiment de causalitat en les relacions a classe.
- Enfocament de processament de la informació.
- Importància als significats.

Propòsits i objectius d'aquest enfocament d'ensenyament.

- Perspectiva naturalista.
- Captar les realitats significatives que dins del procés ensenyament-aprenentatge tenen lloc en el context cultural.
- Enfocament directe a les relacions entre el medi ambient i el comportament.
- Perspectiva interdisciplinària.
- L'aula com un espai social de comunicació i intercanvi.

- Emfatitzar el valor funcional dels comportaments més que l'eficàcia dels resultats.

Característiques i esquema de desenvolupament del procés dinàmic basat en projectes

Estratègies i actuacions

- Tractar sobre els interessos propis dels alumnes.
- Divisió en subtòpics pels grups de treball.
- Comunicació vers els interessos dels alumnes.
- Sil·labus estructural i funcional.
- Varietat d'activitats.
- Solució a problemes.
- Tractament cognitiu de la gramàtica.
- Divertiment.
- Complaire vivències pròpies.
- Promoció d'activitats graduades.

Àmbit de la innovació.

- Dins un paradigma cognitiu-ecològic.
- Amb implicacions seqüencialitzades.
- Projectat en tres variables.

Variables situacionals

1) *Clima físic i psicosocial.* Creació de l'atmosfera adequada mitjançant:

- Materials: Parlar amb els alumnes vers el tema a escollir presentant materials sobre el mateix, perquè els alumnes els vegin i se'n parli.
- Activitats: Idees sobre el tema, que cada alumne exposi les seves, col·loqui intercanvi d'opinions.
- Produccions: Cada alumne explica les seves pròpies vivències, experiències i expectatives respecte al tema. Enriquiment general.
- Finalitats: Interès en motivar l'alumne vers la realització del treball.

Que aquesta atmosfera creada entre professor i alumnes serveixi perquè els mateixos alumnes es decideixin a portar a terme l'experiència per voluntat pròpia i perquè hi estan interessats.

2) *Objectius institucionals, del professor i dels alumnes.* Com a resultat d'entrar els tres en conflicte. En el cas que ens ocupa podrien ser:

- Motivar a conèixer el propi entorn utilitzant la llengua anglesa com a nivell de vehicle comunicatiu.
- Distribució i organització dels continguts.

- Aproximació de la llengua anglesa als esquemes propis del pensament i vivències.
- Descripció de gent i situacions.
- Encoratjar al descobriment i la investigació.
- Saber trobar el gust pel treball.
- Motivar a la creativitat i a la interpretació.

3) Escenari o marc de convivència. Es podria buscar sistemàticament en :

- Creació d'una situació agradable.
- Selecció i presentació del tòpic.
- Organització dels materials.
- Passos a seguir.
- Seguiment del procés.
- Recopilació i organització del material.
- Activitats paral·leles.

Variables funcionals

1) La matèria

Presentada globalment i de manera natural.

Les activitats integrades en tècniques i habilitats.

Macroactivitat dividida en microactivitats.

Ordenació del procés:

- Exposició de la llengua.
- Textos model.
- Criteris de selecció.
- Processament de la informació.
- Informació.
- Llenguatge.
- Producció/Actuació.

1) El professor. El seu rol consistirà en:

- Crear condicions adequades.
- Planificar objectius.
- Preparar tasques.
- Clarificar situacions.
- Estimular l'alumne.
- Mantenir l'interès.

- Proporcionar " l'input " lingüístic necessari.
- Assegurar l'ús de la llengua com a vehicle comunicatiu.
- Ajudar a funcionar i resoldre dubtes i problemes.
- Avaluar el progrés de l'alumne.
- Exposar activitats adequades.
- Afavorir la creativitat.

3) L'alumne. Com a centre important del treball:

- Partir de les seves necessitats
- Independència progressiva del professor.
- Flexibilitat segons les característiques individuals de cada alumne.
- Activitats obertes.
- Treball en grup.
- Que l'alumne vagi comprovant el seu procés d'aprenentatge.
- Compartir objectius. Conèixer-los i acceptar-los. Treballar identificat en el procés.

Els professors i alumnes aporten significats a un esdeveniment i extrapolen significats relativament nous, com a conseqüència de participació en el mateix, en tres nivells:

1) Nivell intrapersonal

Els significats es transformen com a conseqüència dels mecanismes i estratègies de processament d'informació que utilitza l'alumne.

Treballar la matèria més que com una finalitat en sí mateixa, com una eina per a contribuir al desenvolupament personal de l'alumne en els aspectes psicològic, intel·lectual i social.

L'aprenentatge de la llengua estrangera s'ha d'entendre com una segona oportunitat per a satisfer necessitats psicològiques bàsiques (tipus d'activitat, estratègies, tornar a aprendre a parlar, llegir i escriure) com ara identitat, seguretat, autoestima...

També el desenvolupament de certes habilitats socials, en el terreny de les relacions interpersonals.

2) Nivell interpersonal:

Dins de l'intercanvi instructiu, formal o informal, és necessari analitzar tant el missatge (contingut explícit de la informació), com el metamissatge (missatge relatiu a la relació entre els que interactuen o context proper de la comunicació).

Els objectius educacionals tenen preferència davant els de caire instrumental.

La llengua ha d'ésser entesa com a mitjà de comunicació en un procés dinàmic i creatiu.

L'alumne ha de participar segons les seves capacitats. Hem de tenir en compte els continguts com a activitat de comprensió:

- Aspectes icònics.
- Temàtica principal.
- Ordenació i cohesió del text .
- etc.

L'alumne sempre ha de quedar com a centre relacional de l'aprenentatge, per tant hem d'aprofitar l'autonomia i el protagonisme en el seu procés d'aprenentatge.

3) Nivell de grup

A més d'un aprenentatge individual en relació al missatge d'informació instructiva, l'alumne ha d'aprendre els codis d'informació col·lectiva generats pel grup classe, per a no quedar-se despenjat i poder tenir èxit en el seu navegar a la vida de l'aula i el seu entorn.

El treball en grup promou la participació i la complementarietat d'opinions, l'ajut mutu, tasques de col·laboració, intercanvi d'idees. Treball en els mateixos espais i temps, però a la vegada en tasques diferents, que poden convergir en la mateixa activitat: " tècnica del pannell". Tasques divergents amb síntesi col·lectiva o no. Tasques d'avaluació i observació dels treballs dels companys.

Obstacles.

S'ha de treballar a partir de certa edat i coneixements.

Domini suficient de la llengua per part del professor.

Inhibicions en els membres del grup de treball.

Espais i temps adequats.

Pot marginar a certs tipus d'alumnes que no poden o saben entrar en al dinàmica del treball.

Pensament del professor no prou flexible.

Dificultat en l'avaluació.

Avaluació.

L'autodiagnosi (self-assessment).

L'alumne controlador del seu propi procés.

L'alumne participa en els condicions, base i continguts del procés.

El professor haurà d'avaluar la capacitat d'actuació lingüística, la motivació i assoliment de l'èxit per part de l'alumne.

No proves mesuradores sinó anàlisi del producte.

5.2.3. Tractament avaluatiu.

Avaluar és recollir informació sobre els processos i resultats de l'aprenentatge que genera l'acció educativa, amb l'objectiu d'analitzar-los i de prendre decisions sobre la seva orientació i desenvolupament.

L'avaluació ha d'ésser útil a:

- L'alumnat, perquè prengui consciència dels factors que afavoreixen la seva formació i perquè aprengui a analitzar i reflexionar sobre el seu procés d'aprenentatge.
- El professorat, perquè investigui i millori la seva tasca docent, tot valorant cadascun dels elements que són presents a la intervenció educativa.
- Els pares o representants legals, perquè coneguin el procés d'aprenentatge dels seus fills.
- L'Administració educativa, perquè analitzi els resultats de l'aplicació del Disseny curricular adoptat, revisi i orienti, si cal, el seu desenvolupament.

Orientacions

S'ha de tenir cura, a l'hora de dissenyar les activitats d'avaluació, que aquestes es corresponguin amb el que s'ha fet en les activitats d'ensenyament/ aprenentatge, tant per la forma com per la importància dels diferents objectius a assolir a través d'aquestes activitats, vetllant així perquè l'avaluació sigui coherent amb la programació.

S'ha de considerar l'adquisició per part de l'alumnat no sols dels fets, conceptes i sistemes conceptuals, sinó també dels continguts de procediments i de valors, normes i actituds, en aquest sentit l'avaluació ha d'ésser integradora. A més, la qualificació de l'alumne ha de basar-se en els objectius (d'una activitat, d'un crèdit, del cicle o de l'etapa) que presenten els continguts com un tot i no compartimentats en tres apartats

Suggeriments:

- Diversificar els instruments d'avaluació, per tal d'interpretar i valorar, des de diferents punts de vista i contextos, allò que succeeix a l'aula.
- Fer públics i discutibles els criteris segons els quals s'utilitzen aquests instruments d'avaluació.
- Aplicar recursos i activitats d'avaluació que siguin coherents amb la metodologia de treball a l'aula.
- Incorporar-hi el punt de vista de l'alumnat (autoavaluació i coavaluació).
- Recollir la informació de forma qualitativa (en alguns casos serà millor un informe que una nota)

Consideracions

L'avaluació ha de fomentar que les persones que participen en un projecte educatiu conjunt prenguin consciència que es prèvia a la recerca d'alternatives, a les deficiències observades i a l'adopció de decisions eficaces.

És molt important que els alumnes i les alumnes aprenguin a avaluar la pròpia feina i la dels altres de manera habitual i continuada i tinguin molt clars els objectius que s'han proposat assolir.

El professorat ha de dissenyar i incloure, dins de les activitats d'ensenyament-aprenentatge i d'avaluació, activitats d'autoavaluació i coavaluació perquè els alumnes aprenguin i s'habituin a controlar el seu propi procés d'aprenentatge i adquireixin criteris valoratius, tot desenvolupant un raonament crític.

En la nova ordenació del sistema educatiu s'entén l'avaluació com l'anàlisi del procés d'ensenyament-aprenentatge que permet verificar la coherència i el grau d'eficàcia amb què s'ha concretat cadascun dels passos de l'esmentat procés i ajustar l'ajut pedagògic a les característiques individuals de l'alumnat.

Avaluar implica assignar un valor a tot allò que l'alumne/a ha adquirit durant un període d'ensenyament i d'aprenentatge en relació amb uns objectius prèviament establerts. L'avaluació ens dona informació per orientar l'alumne/a, informar els pares i mares, conèixer com s'ha produït el procés d'ensenyament-aprenentatge i buscar noves estratègies metodològiques i didàctiques.

Cada alumne/a pot assolir en un major o menor grau les capacitats establertes per a una etapa. Els objectius generals, redactats en termes de capacitats, es refereixen a les possibilitats de l'alumne/a, per això, s'ha de canviar el concepte de "l'alumne/a ha après o no els continguts..." pel de "quin grau de desenvolupament de les capacitats ha aconseguit".

Els objectius terminals determinen el tipus i grau d'aprenentatge que respecte als tres tipus de continguts ha d'haver realitzat l'alumnat en finalitzar l'etapa. Aquests estan redactats de manera general i àmplia perquè es compleixi el principi d'atenció a la diversitat i es respectin els diferents ritmes d'aprenentatge.

Els objectius terminals són globalment els criteris d'avaluació, tant com a indicadors del grau d'assoliment dels objectius generals de cada àrea com de les capacitats de l'etapa; per tant, s'han de considerar com a criteris generals i no com a referents a assolir un per un, per a tot l'alumnat, ni en un mateix grau ni en un mateix cicle, ja que en últim terme l'avaluació s'ha de basar en l'anàlisi i constatació de les capacitats generals desenvolupades per cada alumne/a al llarg de tot el procés educatiu.

L'avaluació ha de permetre constatar el que assoleixen el/les alumnes per tal de valorar el seu progrés, defugint criteris que pretenen únicament avaluar el que han deixat d'aprendre.

El claustre de professors haurà de decidir quines seran les formes d'obtenir informació sobre el progrés dels/les alumnes. La intencionalitat i les característiques de la informació que es vol obtenir determinaran crear i escollir unes situacions planificades que condicionaran la selecció d'uns determinats instruments.

L'observació suposa seguiment, i aquest requereix, alhora, instruments que la facin factible. Sempre és més rica l'observació del procés que la dels resultats; per tant, serà convenient que les situacions d'observació permetin seguir amb detall els passos que va superant l'alumne/a.

Generalment, una de les tècniques més utilitzades per aconseguir informació sobre l'avaluació ha estat l'aplicació de proves orals i escrites. Utilitzar com a única

font d'informació l'aplicació de proves aportarà una informació global respecte de les àrees, però seria una interpretació restrictiva respecte a la funció de l'avaluació.

Aquests instruments s'han d'elaborar a partir dels criteris preestablerts en el projecte curricular de centre i han de constituir una eina que faciliti al professorat l'observació sistemàtica del procés d'ensenyament-aprenentatge.

Característiques

L'avaluació de l'alumne/a ha de ser:

– Contínua

Posar l'èmfasi en el desenvolupament del procés d'aprenentatge dels alumnes més que en els resultats d'aquest procés.

L'avaluació contínua implica l'observació sistemàtica del procés d'aprenentatge, no pot ser ni puntual ni basada només en una prova, ja que pretén descriure i interpretar més que mesurar i classificar. A fi i efecte que l'avaluació sigui contínua, convé atorgar un valor a totes les activitats que realitza l'alumne/a i tenir unes pautes clares i simples per a l'observació i seguiment d'aquest en el seu procés d'aprenentatge. La continuïtat avaluativa és necessària en la mesura que regula i estimula l'hàbit d'estudi i de treball per part de l'alumne/a i tendeix a establir un nivell de coordinació imprescindible en el professorat.

– Individualitzada i diversificada

Partir de l'alumne/a i acceptar l'existència de diferents ritmes i estils d'aprenentatge.

L'avaluació és individualitzada en la mesura que pren la persona i la seva evolució com a principal referència a l'hora d'avaluar-la. Per tant, l'avaluació serveix per a detectar quines són les condicions de partida de cada una a fi de poder mesurar el seu progrés, per fer un seguiment de les activitats realitzades per l'estudiant -siguin individuals o en grup- i per establir la qualificació de l'alumne/a fent referència tant als objectius proposats com a la seva situació de partida.

A la vegada, l'avaluació ha de plantejar-se des de, i per a, la diversitat. Ja que el Disseny curricular permet l'adequació a les diferents realitats dels centres, dels grups dels alumnes i dels criteris per observar la seva evolució, i que existeixen diferents ritmes i estils d'aprenentatge i diferents activitats d'ensenyament/aprenentatge, és evident que les activitats d'avaluació han d'acomodar-se a aquesta diversitat. Una avaluació diversificada permet que la comprovació de l'assoliment d'un objectiu no quedi excessivament lligat a l'habilitat de resoldre un tipus determinat d'activitat d'avaluació.

– Global

Atendre fonamentalment als processos de pensament complex de l'alumne/a i al desenvolupament de capacitats generals, i no a la quantificació d'habilitats o coneixements aïllats.

Que l'avaluació sigui global significa que no es pot restringir a la quantificació dels coneixements assolits per l'alumne/a, sinó que cal atendre a la maduració dels

seus esquemes conceptuals i procedimentals (desenvolupament de les capacitats d'anàlisi i interpretació d'informacions, d'aplicació de mètodes, d'investigació i de verificació d'hipòtesis, de comprensió i resolució de problemes, etc.) D'altra banda, l'observació de l'alumne/a no ha de fer-se aïlladament ja que el seu procés d'aprenentatge és fruit de moltes interaccions. Per tant, a l'hora d'avaluar cal tenir present el conjunt d'elements que intervenen en tota activitat educativa, des de la programació i la metodologia d'ensenyament utilitzada, fins a les actituds del professorat en relació a l'alumnat.

6. CONSIDERACIONS FINALS.

Aquest treball ha pretès propiciar la reflexió a diferents nivells. S'ha tractat de connectar amb l'ambient escolar del dia a dia a l'àmbit concret de l'ensenyament de llengües estrangeres a Primària i Secundària i en uns contextos determinats d'una zona geogràfica determinada. Des de la tècnica de **l'estudi de cas** s'ha intentat aportar maneres més acurades d'analitzar la realitat, amb els propis docents com a protagonistes, a fi d'aprofundir en la reflexió sobre la pràctica diària mitjançant el pensament, tant individual com col·lectiu del professorat, ja que els dos han de ser complementaris, sota la perspectiva d'una mentalitat oberta de treball i d'innovació i millora en el camp educatiu pel bé de la comunitat educativa on s'està immers i a la qual es serveix. S'ha d'entendre l'anàlisi de la pràctica com un efecte mediatitzador a les creences, constructors personals i formació permanent del professorat.

El fruit del treball no ha d'ésser solament un intent d'estratègia d'investigació, sinó sobretot ha de convertir-se en una metodologia apropiada per a desenvolupar en els professors i professores, actituds i habilitats reflexives.

Els professors participants en tot moment, la majoria, han mostrat una voluntat de cooperació, no exempta en alguns moments de cert escepticisme, i predisposats a canviar actituds si fos necessari, amb la introspecció com element de reflexió i la innovació com acció i estratègia cap a canvis sentits com a positius en un intent de millorar la seva acció educativa i en particular en el camp de l'ensenyament-aprenentatge de les llengües estrangeres.

“Els individus i els grups de professors i professores han de crear l'escola i la cultura professional que desitgin” FULLAN AND HARGREAVES. (1997:43)

7. BIBLIOGRAFIA.

- *Actes Terceres Jornades de Llengües estrangeres.* (1999): Tarragona.(2 vol). Dep. d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya
- ALVAREZ-TOSTADO, A. (1997): “*Calidad de la educación*”. Editorial Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires
- ANDERSON, A. I LYNCH (1988): “*Listening*”. Oxford University Press, Oxford
- ARGYLE (1997): “*Análisis de la intervención*”. Amorruru. Buenos Aires
- BENEDITO,V. (1988): “*La investigación en pedagogía. El estado de la cuestión*”. Jornadas Nacionales de Investigación. Ponencia Santander nº 1. Pag 49
- BERTELY BUSQUETS, María (2000): “*Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico en la cultura escolar*”. Ediciones Paidós Ibérica. Barcelona
- BIDDLE, J. Bruce; GOOD, Thomas L; GOODSON, Ivor F. (2000): “*La enseñanza y los profesores. Temas de educación*”. “*La profesión de enseñar*”. Paidos. Buenos Aires. Ariel Barcelona. Traducción José Bayo Margalef
- BRUMFIT, Christopher (1994, 7ª edició): “*Communicative Methodology in Language Teaching*.” Cambridge University Press, pg 92-95
- CASTILLEJO, JC; SARRAMONA i altres (1986): “*Tecnología y educación*”. CEAC.Barcelona.
- CARBONELL, J. (2000): *L'aventura d'innovar. El canvi a l'escola.* Edt. Morata. Madrid.
- CARR Y KEMMIS (1988): “*Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado.*” Martínez Roca. Barcelona
- CLNDININ,J.(1986): “*What is personal in studies of the personal.*” Advances of Research on teacher thinking. Issat. Llisce.
- Consejo Escolar del Estado (2000): “*Informe sobre el estado y situación del sistema educativo.*” Curso 1998-1999. Edita: Secretaria General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Consell Escolar de Catalunya (2000): *El mestre de Primària.* Publicació de la Generalitat de Catalunya. Jornades de Terrassa. 18 de novembre 2000
- Escola Catalana, nº 377 (Febrer 2001): *Aprender i ensenyar llengües estrangeres.* Publicació d'Òmnium Cultural. Delegació Ensenyament del Català. Barcelona
- ESCUDERO, JM; BOLIVAR, A. i altres (1999): “*Diseño, desarrollo e innovación del Currículum.*” Ed. Síntesis SA, Madrid
- FEDAS, José Luis (1991): “*Informática y enseñanza de idiomas.*” Cuadernos de pedagogía. Barcelona
- FERRERES PAVIA, Vicente S. (1991): “*El desarrollo profesional cooperativo en Secundaria. Estudio de caso y propuesta de estrategias.*” Investigación de acceso a cátedra. Universidad de Barcelona.
- FERRERES, V. i MOLINA, E. (1995): “*La preparación del professor para el cambio en la institución educativa*”. PPV. Barcelona.

- FULLAN, M. and HARGREAVES, A. (1997): “*Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela.*” Publicaciones M.C.E.P. Sevilla
- GIMENO, J. (1984): “*Pròleg. Investigación y desarrollo del curriculum.*” Morata. Madrid, nº S/N, pag 9-24
- GIMENO, J. (1990): “*Formación del profesorado. Teoría y práctica.*” Universidad de Valencia Ediciones. Valencia.
- GIMENO SORIA, Xavier (1988): *Plans de Formació Permanent del Professorat. Una proposta d’avaluació.* Tesi doctoral inèdita UAB. Director. Joaquim Gairin
- HUBERMAN, Michael (1989): “*La vie des enseignants. Evolution et bilan d’une profession.*” Delachaux et Niestle, SA. Neuchatel (Switzerland) Paris.
- JIMÉNEZ, B (Edit). (1999): “*Evaluación de programas, centros y profesores*”. Síntesis. Madrid.
- LE COMPTE, M. and GOETZ, P. (1984): “*Etnography and qualitative design in Educational Research*”. Orlando. Academic Press. Traduït: Morata 1988
- *Llei d’Ordenació General del Sistema Educatiu. (LOGSE).*(1991) Generalitat de Catalunya. Departament d’Ensenyament. Barcelona.
- MARCELO GARCIA, Carlos (1999): “*Formación del profesorado para el cambio educativo*”. EUB.Barcelona
- MARSH, David and LANGE, Gisella (1997): “*Using languages to learn and learning to use languages*”. TIE (CLIC) Content Language integrated learning. University of Tjwäskylä. Finland. European Commission (Socrates-Lingua).
- M.E.C. (1989): “*Libro blanco para la Reforma del Sistema Educativo*”. Centro de publicaciones M.E.C. Madrid.
- MUÑOZ, Carme (2001): *L’ensenyança de les llengües estrangeres; ja hi dediquem prou temps?*” Escola Catalana. Monogràfic “Aprendre i ensenyar llengües estrangeres”. Pag 7 mes de febrer, Publicació d’Omnium Cultural. Departament d’ensenyament del català.
- NUNAN, D. (1985): “*Language teaching course design: Trends and Issues*”. National Curriculum Resource Centre. Adelaida
- PATISSON, P (1987): “*Developing communications skills.*” Cambridge University Press. Cambridge.
- PEDRO, Francesc i SANTISTEBAN, Agustín (1988): “*Tendencias recientes en la formación del profesorado*”. Revista Bordon, vol 4, nº2 SEP Madrid pag 307-318
- PEREZ, A. (1988): “*El pensamiento práctico del professor: implicaciones en la formación del profesorado. Perspectivas y problemas de la función docente.*” II Congreso Mundial Vasco.Narcea. Madrid
- Perspectiva escolar, nº 251 (gener 2001): *Globalització?* Publicació Rosa Sensat. Barcelona
- REDING, Viviane (2001): Presentació a Catalunya de l’any Europeu de les Llengües. Entrevista treta t’Internet (31/5/2001) de la llengua anglesa al cicle esc
- RIBÉ, Ramón (1994): *L’ensenyament de la llengua anglesa al cicle escolar secundari (12-18 anys)* UAB B

- RICHARDS, R (1987, a): “*Designing arcelona instructional materials for teaching listening comprehension*”. *Manuscrit no publicat*
- RICHARDS, R (1987, b): “*Beyond Methods: alternative approaches to instruccional design i n language teaching*”. Prospect 3
- RIVERS i WITEMPERLEY, M (1978): “*A practical guide to the teaching of English as a Second or Foreign language*”. Oxford University Press, Nueva York.
- RODRIGEZ MARCOS, A; SANZ LOBO, E; SOTOMAYOR SAEZ, M. V. (Coordinadora) (1998) “*La formación de los maestros en los paises de la Unión Europea*”. Ed. Narcea. Madrid.
- SANTOS, M.A. (1990): “*Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación de centros escolares*.” Akal. Madrid.
- SCHUTZ, A. (1971) : “*Collected papers I : The problem of social reality*”. Martinus Nijhoff. La Haya.
- SOLE, Dolors (1991): *L’ensenyament d’idiomes a Europa*. Departament d’Ensenyament “Conferència Internacional l’Ensenyament a les regions a l’Europa de 1993.” Generalitat de Catalunya. Departament d’Ensenyament. Barcelona.
- STENHOUSE,L. (1984): “*La investigación y desarrollo del currículum*” Morata. Madrid.
- STERN, H.H. (1983): “*Fundamental Concepts of language teaching*.” Oxford. Oxford University Press.
- VALE, D.; FEUNTEUN, A. (1998): “*Enseñanza del inglés para niños. Guia de formación para el profesorado*.” Cambridge University Press. (Traducción Española)
- VEZ JEREMIAS, JOSÉ MANUEL; VALCARCEL PÉREZ, Marisol (1989): “*La formación de profesores en didáctica del inglés*.” Universidad de Murcia
- ZABALZA, Miguel A. (1997) : “*Diseño y desarrollo curricular*” Narcea. SA Ediciones, Madrid

8. ANNEXOS.

8.1. Qüestionari professors.

Benvolgut/uda professor/a:

Últimament, els nous enfocaments de l'ensenyament i el desenvolupament de la comunicació i les relacions a tots els nivells, ha fet que els plantejaments educatius estiguin en constant avaluació i canvi, fet que actualment es concreta al nostre país en una Reforma Educativa que està començant a incorporar-se al nostre àmbit social i professional. En aquest sentit la part dedicada a la formació en les llengües estrangeres cobra avui especial importància en el camp internacional dins del context en què ens movem.

Per contribuir a donar resposta a necessitats en aquest camp, és per això que us presento aquest qüestionari a fi de poder detectar la realitat viva de les quals en aquesta faceta, i en conjunt, aquells aspectes que poden ésser més importants a fi de poder assumir i planificar idees vers la planificació sobre formació permanent del professorat.

Al mateix temps es vol que sigui un reflex del vostre pensament i actuació, així com opinions i reflexions, ja que vosaltres sou els més directament implicats i coneixedors de la realitat educativa de l'aula.

El qüestionari és anònim; us preguem el seu compliment i us agraïm la vostra col·laboració i esperem que això pugui repercutir en la millora dels serveis educatius en el camp que ens pertoca.

Motivació a la contestació del qüestionari

A fi de poder fer un anàlisi avaluatiu de la situació actual a les comarques tarragonines respecte al que fa a l'actuació dels professors davant el repte educatiu que tenim enfront, a fi de que els mateixos protagonistes puguin respondre, hem elaborat el següent qüestionari al respecte, i així poder treure després les conseqüències adients a fi de poder portar a termini una acció investigadora a l'aula, sapiguem de quina teoria partim, què pensen i fan els professors i a partir de les variables del procés a desenvolupar i dels ingredients reals que ens trobem que podem fer i on volem arribar per a portar a termini accions coherents, conseqüents i realistes d'exigència dins del procés educatiu en el qual estem immersos.

En els últims anys, els nous enfocaments educatius i el continu desenvolupament de les relacions internacionals han col·locat en un primer pla una necessitat de reforma educativa profunda de l'ensenyament, i sobretot i en particular de l'ensenyament de llengües estrangeres.

Encara que moltes pautes són aplicables a la funció docent en general, donat que després les conclusions les volem estudiar i aplicar en el camp de **l'ensenyament**

de l'anglès, es a aquests professors particularment a qui dirigirem l'aplicació, concretament als d'anglès a primària i als d'Educació Secundària Obligatòria.

Creiem que tota dinàmica investigadora per a poder tenir unes aplicacions viables, ha de ser plural i reconèixer i recollir totes les relacions existents. Aquesta informació, qui més ens la pot proporcionar són els professors que actuen i protagonitzen directament els problemes de l'ensenyament, per això a fi de que tots ens puguem beneficiar, us remetem el qüestionari.

Es tracta que les investigacions no es quedin en elles mateixes i beneficiïn només el currículum de qui les fa, passant després a via morta, sinó que els resultats puguin revertir i tenir una incidència en la realitat on han estat incidint, a fi de poder analitzar-la, reflexionar sobre ella i ajudar a la transformació pas a pas vers una nova visió realista i innovadora del que la societat demana al sistema educatiu.

Tots sabem que estem en un moment crític en el desenvolupament de la nostra professió, i hem d'ésser nosaltres mateixos els primers que reflexionem i introduïm modificacions innovadores sobre la mateixa.

El qüestionari té per finalitat detectar un conjunt d'aspectes que considerem importants vers el nostre treball.

Al mateix temps volem que sigui un motiu i eina que reflecteixi la nostra realitat amb les vostres opinions, reflexions i constatació de la realitat, així com en les propostes adients.

El qüestionari té un sentit anònim. Es tracta de conèixer el pensament pedagògic i l'acció educativa de professors i professores d'anglès que treballen a les nostres comarques.

Amb l'agraïment sincer, esperem que tot pugui servir per a millora la formació i la professionalitat de tots els implicats en aquest projecte.

Reflexions prèvies:

A) Què estic fent ara?

- Currículum
- Metodologia
- Recursos
- Assessorament
- Legislació
- Activitats extra-curriculars
- Context: influències (familiars, entorn social o físic). Consideracions al respecte.

B) Per què ho faig?

- Pensament intern
- Pensament de fora
- Filosofia curricular
- Tradició
- Experiència
- Demandes (pares, sistema...)

- Preparació per a la vida

C) Quines coses o aspectes podem fer millor?

D) Podem introduir canvis/innovacions?

On?

Com?

Per què?

E) Com podem continuar o començar un desenvolupament apropiat d'acord amb una coherència segons el sentit que volem donar a l'acte educatiu?

Models - Actuacions-Resultats – Avaluacions -

- Feedback (Replantejament) - Paradigmes (continguts i actuacions)

- a- Separacions
- b- Famílies estables.....
- 7. Edat dels cònjuges
 - a- Baixa
 - b- Mitjana
 - c- Elevada
- 8. Nombre de fills per parella
 - a- Un
 - b- Dos
 - c- Més de dos
- 9. Titularitat del Centre
 - a- Públic
 - b- Concertat
 - c- Subvencionat
 - d- Privat
- 10. Nivell Educatiu
 - a- Primària
 - b- Segona Etapa
 - c- E.S.O.
- 11. Nombre de professors del centre. Quants d'idioma anglès o altres idiomes estrangers.
 - a- Anglès
 - b- Francès
 - c- Altres
- 12. Ratio. Alumnes per classe. Alumnes/Professor

B) DADES PERSONALS I SOCIOCULTURALS DEL PROFESSOR

- 13. Sexe
 - a- Masculí
 - b- Femení
- 14. Edat _____
- 15. Estat civil
 - a- Solter/a
 - b- Casat/da
 - c- Altres
- 16. Llengua materna _____

17. Nivell socio-cultural dels progenitors

- a- Baix
- b- Baix-Mitjà
- c- Mitjà
- d- Mitjà-Alt
- e- Alt

18. Percepció. Nivell socio-cultural de la família nuclear pròpia

- a- Alt
- b- Baix
- c- Mitjà

C) DADES PROFESSIONALS-ACADÈMIQUES GENERALS DEL PROFESSOR/A

19. Estudis realitzats

- a- Els propis de la professió
- b- Llicenciatura superior
- c- Altres

20. Resultats acadèmics a la carrera

- a- Alts
- b- Normals
- c- Baixos

21. Situació professional: (la paraula mestre implica "professor" en el cas de secundària).

- a- Mestre propietari
- b- Mestre provisional
- c- Mestre interí
- d- Mestre contractat
- e- Mestre substitut

22. Situació administrativa:

Especifiqui quin càrrec ocupa apart de la docència (director, coordinador, assessor, etc..).

23. Anys d'experiència docent:

- Cicle inicial
- Cicle mitjà
- Cicle superior
- ESO
- Batxillerat

- TOTAL

24. Quines assignatures impartiu i en quins nivells.

D) OPINIÓ SOBRE L'ENSENYAMENT I LA FORMACIÓ PERMANENT

25. La formació complementària que heu tingut durant el temps de docència, com la considereu?

Quantitativament	Qualitativament
Insuficient	Dolenta
Suficient	Regular
Més que suficient	Bona

◆ L'has fet per:

- Obligació personal
- Obligació legal
- Obligació moral
- Voluntat pròpia
- Per professionalitat

◆ Què hi has buscat:

- Fer currículum
- Prestigi
- Relacionar-te
- Augmentar coneixements
- Professionalitzar-te
- Buscar mitjans per a complir millor la feina
- Com a reflexió i preocupació de la pràctica educativa

26. Podries explicar breument com veus la formació del professorat actualment des d'una perspectiva de formació inicial i permanent i les perspectives de futur? Quines idees donaries?

27. Quines de les següents característiques creus que defineixen millor la teva professionalitat com a docent? Marca tres de cada per ordre de preferència.

a- En quant a la pròpia formació-actuació

- Coneixement bo de les matèries que imparteixes
- Bona preparació pedagògica per la tasca a desenvolupar
- Bon equilibri personal en el desenvolupament de la funció
- Bons resultat en els alumnes després de les avaluacions
- Un bon coneixement de les lleis i de les tasques organitzatives i d'administració
- Utilització d'un llenguatge tècnic i científic adequat a l'acte docent
- Una bona organització i preparació de les lliçons i treballs amb els alumnes
- Un bon coneixement de la psicologia de l'alumne
- Altres

b- En quant a plantejaments a la investigació-innovació en la tasca docent

- Buscar metodologies alternatives a les actuals que queden ja obsoletes
- Copiar models de fora que penso em poden servir a la meva tasca
- Reflexionar i pensar sobre el que faig a fi d'adaptar nous plantejaments cada dia a la meva funció
- Basar-me més en funcions intel·lectuals que no en funcions artístiques o tecnològiques
- Utilitzar les noves tecnologies (vídeo, televisió, etc.) a fi de poder utilitzar millor els recursos per l'ensenyament
- Buscar la manera de motivar permanentment a l'alumne a fi de no resultar-li avorrida la classe
- Donar més importància als processos i anàlisi de la tasca diària que al propi resultat final
- Avaluar positivament més les actituds, valors i treballs de l'alumne que no a la quantitat de coneixements
- Comportar tasques d'actuació i reflexió pedagògica amb els companys
- Investigar pel meu compte per saber més i més cada dia
- Assistir a cursos i conferències que em donin cada dia més coneixements sobre com ensenyar
- Altres

28. El teu treball global com a professor al servei complet de l'alumne el veu principalment com:

- Orientador i fomentador de les seves capacitats per a un rendiment el més positiu possible

- Orientador i motivador vers el desenvolupament integral de la seva personalitat
- Persona que transmet uns coneixements i després ha de jutjar i catalogar si s'han adquirit adequadament
- Avaluador de les possibilitats dels alumnes a fi de catalogar-la segons l'esforç i capacitat del mateix
- Formador de les potencialitats de l'alumne vers la seva integració a un món social i laboral que li espera
- Incidir en la formació de ciutadans el més adaptats possibles a un món a la volta del canvi
- Induir a la competitivitat i l'èxit com a valors predominants de la nostra societat
- Induir a la solidaritat i col·laboració coma a aspectes fonamentals de desenvolupament de l'ésser humà.
- Altres

29. Des d'un punt de vista personal, quin significat li dones a FER DE MESTRE

- Un ofici com un altre per guanyar-se la vida
- Una vocació al servei dels demés
- Un prestigi social
- Un pont per passar-se a fer altres coses
- Una frustració personal
- Un divertiment i una satisfacció
- Altres

30. Podries explicar què et va portar a fer aquesta professió i com ho veus actualment?

31. Quina valoració li dones tu a la professió i quina creus que li dóna la societat? (mínim 0 màxim 4)

	JO	SOCIETAT
Prestigi social		

Prestigi econòmic		
Utilitat		
Autonomia laboral		
Satisfacció		
Condicions agradables de treball		
Ofici segur		
Promou la relació		
Altres		

32. Com veus la vida de relació entre els components humans de tots els que treballen en un mateix centre?

- Molt bona
- Bona
- Normal
- Baixa
- Molt baixa

En el cas de baixa o molt baixa, indica algunes alternatives que millorarien la situació si creus que existeixen

Quina valoració fas de la participació i col·laboració vers idees i fets de funcionament vers el Centre respecte a l'actuació del Claustre de professors?

33. Fes una valoració de l'ajuda i facilitats pel desenvolupament de la teva funció que et donen el funcionament de Departaments i Equips de Cicle per als següents aspectes:

- a- Planificació i programació
- b- Coordinació
- c- Reflexió crítica i pautes d'actuació innovadora respecte al treball d'aula
- d- Renovació de les metodologies
- e- Investigació
- f- Avaluació
- g- Formació permanent i intercanvi d'experiències
- h- Plantejaments de millora en l'organització
- i- Elaboració de materials de funcionament didàctic

j- Altres

34. Fes indicació de les activitat extra-escolars que es desenvolupen al centre valorant a participació dels diferents col·lectius.

1-

2-

3-

4-

5-

35. Explica quins són els problemes més importants que et trobes en la teva actuació a l'aula per ordre d'importància.

1-

2-

3-

4-

36. Explica, finalment, d'una manera sintetitzada com et definiries tu com a professional dins el context educatiu on et mous, explicant també la teva opinió sobre l'esta de la qüestió.

D) VALORACIONS SOBRE L'ENSENYAMENT DE LA LLENGUA ANGLESA

37. Explica una mica el teu currículum i formació al respecte

a- Institucions

b- Formació complementària

c- Temps de docència al respecte

38. Expliqueu també quina importància pedagògica i repercussió dones a l'ensenyament de la llengua estrangera, en aquest cas anglès, dins del context educatiu.

39. Altres valoracions

	0	1	2	3	4
- Objectius comunicatius					
1. Realitzar interaccions verbals	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Utilitzar els recursos expressius no verbals	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- 3. Exposar vivències i/o processos i/o
aconteixements
- 4. Expressar la seva opinió
 - .- oralment
 - .- per escrit
- 5. Manifestar sentiments i actituds
 - .- oralment
 - .- per escrit
- 6. Comprensió global
 - .- oral
 - .- escrita

- Objectius lingüístics

- 1. Pronunciació correcta dels sons de la llengua
- 2. Riquesa i precisió del vocabulari
- 3. Acceptabilitat gramatical
- 4. Correcció ortogràfica
- 5. Estructuració del text

- Objectius psicocognitius

- 1. Induir/conceptualitzar regles relatives a la
organització de la llengua
- 2. Utilitzar estratègies d'anticipació
- 3. Promoure la monitorització/control en el propi
aprenentatge
- 4. Motivar l'alumne
- 5. Aconseguir un cert nivell de seguretat i confiança en
llengua no materna i acceptar la comunicació en ella
- 6. Desenvolupar la capacitat de processar/tractar
els continguts d'un text

- Altres objectius educatius

- 1. Socialització
- 2. Autonomia educativa
- 3. Acceptació de les diferències lingüístiques i culturals

- Distribueixi 100 punts en funció de la importància que concedeix, en la avaluació, als aspectes mencionats anteriorment:

1. Objectius comunicatius / 100
2. Objectius lingüístics / 100
3. Objectius psicocognitius / 100
4. Altres objectius educatius / 100

- Distribueixi 100 punts en funció de la importància que concedeix, en la avaluació, als aspectes mencionats en els objectius lingüístics:

1. Pronunciació correcta dels sons de la llengua / 100
2. Riquesa i precisió del vocabulari / 100
3. Acceptabilitat gramatical / 100
4. Correcció ortogràfica / 100
5. Estructuració del text / 100

- Quin valor dóna, en la seva avaluació, a les següents proves?

0 1 2 3 4

a- Proves escrites

- Comprensió de textos
- Proves estructurades
- Proves semiestructurades
- Proves no estructurades
- _____
- _____
- _____

b- Proves orals

- lectura en veu alta
- entrevista
- comprensió de gravacions mitjançant
proves estructurades
- comprensió de gravacions mitjançant
proves semiestructurades
- exposicions orals
- _____
- _____
- _____

c- Altres proves

- dramatitzacions

- treballs
- _____
- _____

- En el procés d'avaluació es poden prendre com a referència els següents criteris. Valori'ls de 0 (valor nul) a 4 (valor màxim).

0 1 2 3 4

- la progressió individual de cada alumne
- la adequació a la norma lingüística
- la mitjana de resultats de la classe
- els objectius que s'ha fixat
- els continguts del programa

- Qui estableix la nota obtinguda per cada alumne? Distribueixi 100 punts entre el agents següents:

- el rofessor / 100
- l'alumne que rep la nota / 100
- el professor i l'alumne que rep la nota / 100
- el conjunt dels alumnes de la classe / 100
- els professors d'altres assignatures / 100
- els professors del seminari / 100

- Especifiqueu l'ús que fa del material didàctic. Valori de 0 (valor nul) a 4 (valor màxim).

0 1 2 3 4

- Cassettes
- Magnetòfon
- Tocabiscos
- Retroprojector
- Video
- Ordenador
- Llibre de text
- Llibres de consulta (diccionaris, etc.)
- Biblioteca de classe
- Publicacions periòdiques
- Projector de diapositives

- Murals
- Mapes
- Apunts i documents propis
- _____
- _____
- _____

- Quin llibre de text utilitza principalment?

Idioma	Autor	Títol	Editorial

- Quantes hores creu que s'haurien de dedicar per setmana a l'ensenyança de la llengua?

a- materna:

b- estrangera:

- Indiqui, des del seu punt de vista, aspectes de l'ensenyament de les llengües, considerats per vostè importants no recollits en aquesta enquesta. Quins altres comentaris li mereixen tant els continguts com la forma de les preguntes del qüestionari?

- Marqui amb una creu la columna indicada depenent de si està d'acord o en desacord.

Part A	Agree	Disagree
1- Language is a system of grammatical rules		
2- Vocabulary is the most important part of a language		
3- Language is basically a means of spoken communication		
4- Language is a means of establishing and maintaining social relationships		

5- Each language provides a unique way of organizing experience		
Part B		
6- Learning grammatical rules is essential to learning a language		
7- Languages can only be learned by the conscious application of grammatical rules		
8- Language learning is best achieved by being exposed informally to authentic language in its native speech community		
9- Language learning is best when a teacher provides a carefully controlled exposure to the language		
10- Language learning is best promoted through using the language in authentic situations in the classroom		
11- Meaning is best conveyed through translation between the target language and the mother tongue		
12- Language learning is best when the focus is on something other than the language itself		
13- There is no transfer from one skill to another when learning a language		
<u>Part C</u>		
14- A carefully graded structural syllabus is the best way to organize a language course		
15- Initial teaching should be based on a careful contrastive analysis of the grammatical differences between the mother tongue and the target language		
16- A syllabus should be based on known areas of difficulty in grammar and pronunciation		
17- A syllabus should be based on the students' communicative needs outside the classroom		
18- A syllabus should take students' wants and interests into account even when these are different from their needs		
19- Where there is a choice, communicative needs should take priority over grammatical grading in organizing a syllabus		
20- The best syllabus is one which doesn't focus on language at all		
<u>Part D</u>		
21- It is the teacher's responsibility to keep things moving in		

the classroom		
22- It is the teacher's job to provide a perfect language model for his/her students		
23- The teacher should not control or restrict his/her language in the classroom as exposure to rich and varied authentic language will help learning		
24- The teacher must correct students' errors at all times		
25- The teacher must encourage spontaneous student: student interaction in the classroom		
26- The teacher must avoid deviating from either the syllabus, the lesson plan or the textbook		
27- The teacher should promote an enjoyable, friendly and supportive atmosphere in the class		
28- The teacher must remain in full control of the class at all times		
29- The teacher should question his/her own teaching with a view to constant improvement		
30- The teacher should view his/her work in the wider context of the school, community and society		
<u>Part E</u>		
31- There are no important differences between students of different ages and backgrounds		
32- Students need to be kept active and interested by the teacher		
33- Students don't usually know what's good for them		

8.2. Continguts i bases d'actuació amb els docents.

◆ Estratègies d'observació del procés educatiu. Implicacions.

El procés d'ensenyament-aprenentatge s'explicita a l'acte didàctic configurat fonamentalment per la comunicació entre professor i alumne i d'aquests entre si.

L'ensenyament es vist com una activitat natural, intencional i comunicativa amb la pretensió que l'alumne aconseguixi un òptim aprenentatge que contribueixi a la seva formació integral.

Basaríem l'educació concreta amb el professor amb la dinamicitat que explicita la investigació-acció, partint i superant a la vegada els models tradicionals d'ensenyament i el paradigma procés-producte, per endinsar-nos en una filosofia actuativa de continguts del paradigma medicinal per a anar cap a l'estudi ecològic de l'aula, basant-nos en tècniques etnogràfiques i anàlisi qualitativa del procés.

El professor/a es converteix en objecte i subjecte, és a dir, investigador i investigat.

El paradigma ecològic a fi d'analitzar la realitat escolar per a millorar-la utilitza l'entrevista amb profunditat, el diari i l'observació participativa. Incorpora aquestes tècniques impulsant-les mitjançant una singular atenció a l'observació participativa, i als sistemes de simbolització, com l'anàlisi culturals i funcional, projectant-los a l'estudi dels casos.

◆ **Guia d'aspectes a considerar:**

A- Reflexió intel·lectual:

Fins a quin punt el meu ensenyament va encaminat a estimular no només el nivell de coneixement, sinó també la formació intel·lectual, desenvolupant la memorització, comprensió, deducció, inducció, transformació, valoració i aplicació del que s'ha ensenyat per a desenvolupar un ensenyament creador i funcional.

B- Reflexió organitzativa:

- Com planifico l'ensenyament?
- Com preparo les classes?
- Disposo de mitjans i materials necessaris?
- Faig anotacions
- Compto amb fitxes i registres...

C- Aspecte comunicatiu

- Claredat del meu ensenyament
- Em faig entendre pels alumnes
- Tinc en compte els seus coneixements previs
- Evito acumular coneixements
- Utilitzo tècniques variades
- Estructuro adequadament els temes
- Evito les confusions i les interferències
- Dono informació variada
- Faig ús dels mitjans audiovisuals
- Estimulo l'activitat i la recerca constructiva dels alumnes

D- En quant a la motivació

- Transmeto entusiasme i interès

- Utilitzo estratègies de motivació partint de les necessitats dels alumnes
- Disposo dels mitjans necessaris per a implicar els alumnes en el procés d'ensenyament-aprenentatge
- L'ensenyament que imparteixo té un significat per l'alumne i fomenta l'activitat fent que el mateix sigui el protagonista?
- Recompenso adequadament el treball dels alumnes
- Planifico les tasques amb nivells de facilitat i dificultat, permetent les probabilitats d'èxit sense perdre de vista la motivació i el propi interès

E- Relació interactiva

- Com són les meves expectatives cap a l'alumne?
- Crec realment en les seves capacitats
- Promoc la reflexió i actuació responsable
- La meva relació és cordial
- Procuo evitar manifestacions de rebuig o desagrado
- Respecto la seva autonomia
- Em mostro flexible davant les situacions problemàtiques

◆ Observació de la classe

- Adequació del tema a les característiques dels alumnes.
- Distribució física de la classe.
- Posició física del professor respecte a l'alumne.
- Dinamicitat-estaticitat del professor.
- Domini de la llengua.
- Vocalització.
- Velocitat adequada de la parla.
- Temps de duració respecte al tema i alumne.
- Programació – relació amb la realitat de la pràctica.
- Tipus de metodologia dominant.
 - Expositiva
 - Participativa
 - Mixta
- Tipologia d'activitats dominants.
 - Escrits/ Orals
 - Creatives/ Dirigides
- Part de la llengua amb més importància.
 - Ortografia
 - Fonètica
 - Lèxic

- Conversació
- Vocabulari
- Sintaxi
- Morfosintaxi
- Comprensió oral
- Comprensió escrita
- Lectura
- Audició
- Treballs:
 - Individuals
 - En grup
- Simulacions:
 - Rols
 - Jocs
 - Interpretacions
- Autonomia del treball dels alumnes.
- Adequació al P.C. de Centre.
- Sistematització i continuïtat.
- Impressions dels alumnes.
- Recursos.
- Material.
- Avaluació.
- Autoavaluació del propi professor.
- Metaavaluació.

8.3. Qüestionari alumnes.

Estimat alumne/a:

La finalitat d'aquest qüestionari és saber la teva opinió, el més clara i sincera possible, sobre la classe de llengua estrangera, en aquest cas de l'àrea anglesa.

No es tracta de treure conclusions per jutjar l'actuació del professor/a, sinó com un mecanisme d'ajuda per a entendre millor les vostres inquietuds i preocupacions i d'acord amb les respostes establir actuacions que ajudin a millorar, si és el cas, i en la mesura de les possibilitats, el vostre aprenentatge en aquesta matèria.

A- Sala de classe

1- Consideres que l'espai físic de l'aula és l'adequat per a desenvolupar correctament l'aprenentatge de la matèria?

(m2, climatologia, orientació, ambient extern i extern...)

Qualificació	Molt	Bastant	Poc	Gens
--------------	------	---------	-----	------

2- El mobiliari és funcional per treballar còmodament?

Qualificació	Molt	Bastant	Poc	Gens
--------------	------	---------	-----	------

3- La sonoritat interna i el possible soroll extern ajuden a una audició en condicions?

Qualificació	Molt	Bastant	Poc	Gens
--------------	------	---------	-----	------

4- L'estètica de l'aula (decoració, condicions de lluminositat, neteja, visibilitat) motiven a sentir-te a gust a la classe?

Qualificació	Molt	Bastant	Poc	Gens
--------------	------	---------	-----	------

5- La distribució física dels elements materials de la classe facilita el treball normal a l'aula? (tasques en grup, treballs individuals, moviments i canvis durant el temps escolar, ...)

Qualificació	Molt	Bastant	Poc	Gens
--------------	------	---------	-----	------

B- Alumnes

6- Us sentiu a gust a la classe?

Qualificació	Molt	Bastant	Poc	Gens
--------------	------	---------	-----	------

7- Esteu contents amb el vostre rendiment?

Qualificació	Molt	Bastant	Poc	Gens
--------------	------	---------	-----	------

8- Feu treballs en grup?

Qualificació	Molt	Bastant	Poc	Gens
--------------	------	---------	-----	------

9- Teniu oportunitat d'expressar-vos en llengua anglesa a classe?

Qualificació	Molt	Bastant	Poc	Gens
--------------	------	---------	-----	------

10- Pensant que les quatre destreses a practicar i aprendre d'una llengua són: parlar, comprendre, llegir i escriure, aproximadament quin % penseu que practiqueu en cadascuna d'elles?

Parlar

Qualificació	0-25%	25-50%	50-75%	75-100%
--------------	-------	--------	--------	---------

Entendre

Qualificació	0-25%	25-50%	50-75%	75-100%
--------------	-------	--------	--------	---------

Llegir

Qualificació	0-25%	25-50%	50-75%	75-100%
--------------	-------	--------	--------	---------

Escriure

Qualificació	0-25%	25-50%	50-75%	75-100%
--------------	-------	--------	--------	---------

11- Considereu que el vostre comportament a classe facilita la tasca del/a professor/a?

Qualificació	Molt	Bastant	Poc	Gens
--------------	------	---------	-----	------

12- Penseu que us atenen segons les vostres pròpies necessitats en cada moment que ho demaneu?

Qualificació	Molt	Bastant	Poc	Gens
--------------	------	---------	-----	------

13- Teniu una bona relació entre vosaltres mateixos i us ajudeu a solucionar problemes?

Qualificació	Molt	Bastant	Poc	Gens
--------------	------	---------	-----	------

14- Teniu respecte al vostre/a professor/a d'acord amb la seva funció?

Qualificació	Molt	Bastant	Poc	Gens
--------------	------	---------	-----	------

15- Us agrada la classe d'anglès?

Qualificació	Molt	Bastant	Poc	Gens
--------------	------	---------	-----	------

C- Matèria

16- Consideres l'anglès una assignatura bàsica i imprescindible?

Qualificació	Molt	Bastant	Poc	Gens
--------------	------	---------	-----	------

17- Veus fàcil el seu aprenentatge?

Qualificació	Molt	Bastant	Poc	Gens
--------------	------	---------	-----	------

18- Augmentaries el temps a la setmana de classe d'anglès?

Qualificació	Suficient	Insuficient
--------------	-----------	-------------

19- Què penses del número d'alumnes que hi ha a classe? Són:

Qualificació	Molts apropiats	Pocs
--------------	-----------------	------

20- Feu traduccions de l'anglès al català?

Qualificació	Si	No	A vegades
--------------	----	----	-----------

D- Professor/a

21- Penses que el professor/a domina bé la matèria que ensenya?

Qualificació	Molt	Bastant	Poc	Gens
--------------	------	---------	-----	------

22- Transmet bé els coneixements que heu d'aprendre?

Qualificació	Molt	Bastant	Poc	Gens
--------------	------	---------	-----	------

23- Té una bona pronunciació de la llengua anglesa?

Qualificació	Molt	Bastant	Poc	Gens
--------------	------	---------	-----	------

24- Us dóna participació i teniu oportunitat d'expressar-vos?

Qualificació	Molt	Bastant	Poc	Gens
--------------	------	---------	-----	------

25- És exigent/a en l'obtenció de resultats positius per la vostra part?

Qualificació	Molt	Bastant	Poc	Gens
--------------	------	---------	-----	------

26- Considereu que és just/a quan us valora i dona informes del vostre rendiment?

Qualificació	Molt	Bastant	Poc	Gens
--------------	------	---------	-----	------

27- Us dona facilitat i ocasions per preguntar i opinar?

Qualificació	Molt	Bastant	Poc	Gens
--------------	------	---------	-----	------

E- Recursos i materials

28- Utilitzeu el llibre de text per treballar a classe?

Qualificació	Molt	Bastant	Poc	Gens
--------------	------	---------	-----	------

29- Utilitzeu materials diferents al llibre per aprendre?

Qualificació	Molt	Bastant	Poc	Gens
--------------	------	---------	-----	------

30- Teniu materials i recursos per aprendre a classe?

Qualificació	Molt	Bastant	Poc	Gens
--------------	------	---------	-----	------

31- Apreneu fent jocs o treballant en grup?

Qualificació	Molt	Bastant	Poc	Gens
--------------	------	---------	-----	------

32- Feu alguna representació teatral o gravació?

Qualificació	Molt	Bastant	Poc	Gens
--------------	------	---------	-----	------

33- Utilitzeu els mitjans audiovisuals i les noves tecnologies a classe?

Video

Qualificació	Molt	Bastant	Poc	Gens
--------------	------	---------	-----	------

TV

Qualificació	Molt	Bastant	Poc	Gens
--------------	------	---------	-----	------

Cassette

Qualificació	Molt	Bastant	Poc	Gens
--------------	------	---------	-----	------

PC

Qualificació	Molt	Bastant	Poc	Gens
--------------	------	---------	-----	------

8.4. Resultats i gràfiques del qüestionari dels alumnes.

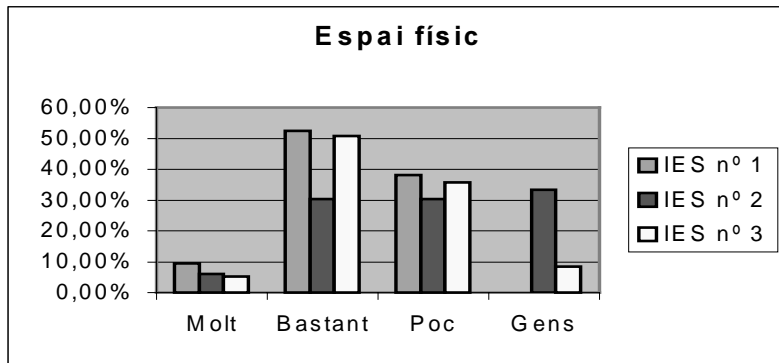
ÀMBITS DE RESPOTA

A- Sala de classe

1- Consideres que l'espai físic de l'aula és l'adequat per a desenvolupar correctament l'aprenentatge de la matèria?

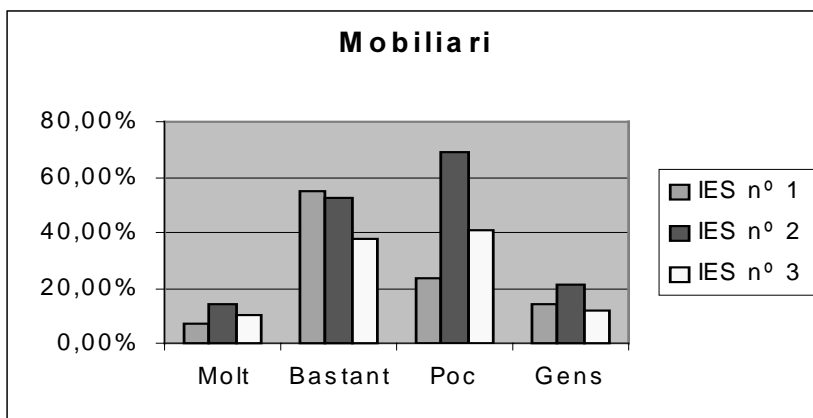
(m2, climatologia, orientació, ambient extern i extern...)

Centre	Qualificació			
	Molt	Bastant	Poc	Gens
IES nº 1	9,52%	52,38%	38,10%	0,00%
IES nº 2	6,06%	30,30%	30,30%	33,33%
IES nº 3	5,08%	50,85%	35,59%	8,47%



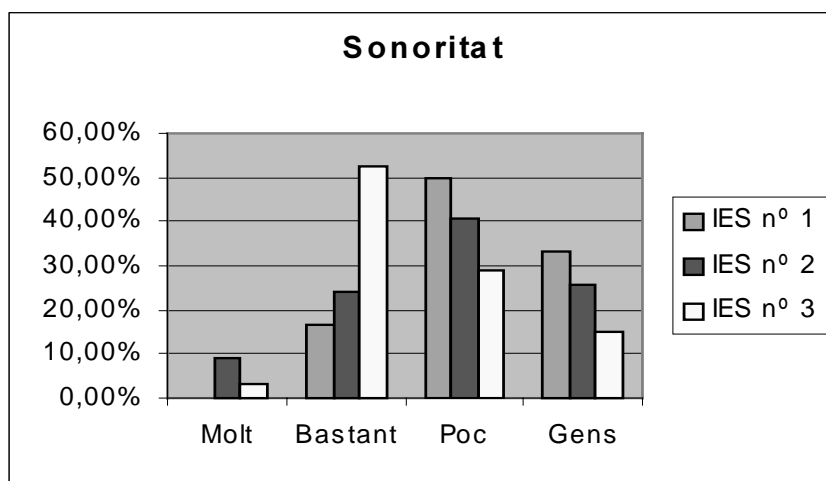
2- El mobiliari és funcional per treballar còmodament?

Centre	Qualificació			
	Molt	Bastant	Poc	Gens
IES nº 1	7,14%	54,76%	23,81%	14,29%
IES nº 2	14,29%	52,38%	69,05%	21,43%
IES nº 3	10,17%	37,29%	40,68%	11,86%



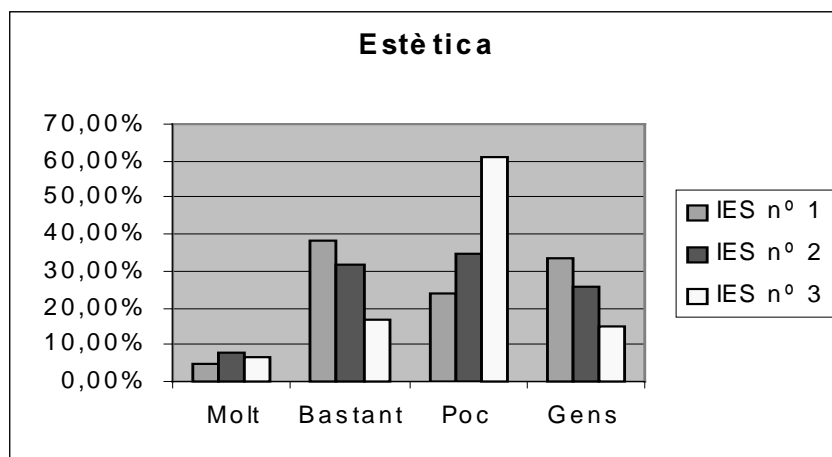
3- La sonoritat interna i el possible soroll extern ajuden a una audició en condicions?

Centre \ Qualificació	Molt	Bastant	Poc	Gens
IES nº 1	0,00%	16,67%	50,00%	33,33%
IES nº 2	9,09%	24,24%	40,91%	25,76%
IES nº 3	3,39%	52,54%	28,81%	15,25%



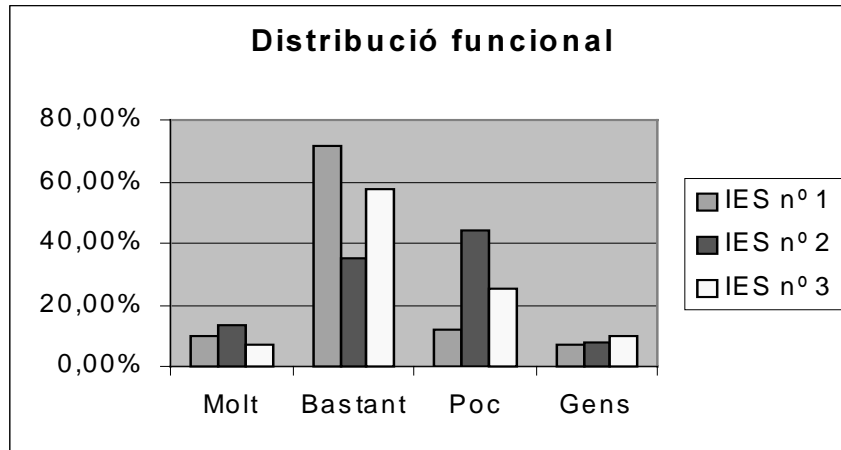
4- L'estètica de l'aula (decoració, condicions de lluminositat, neteja, visibilitat) motiven a sentir-te a gust a la classe?

Coentre \ Qualificació	Molt	Bastant	Poc	Gens
IES nº 1	4,76%	38,10%	23,81%	33,33%
IES nº 2	7,58%	31,82%	34,85%	25,76%
IES nº 3	6,78%	16,95%	61,02%	15,25%



5- La distribució física dels elements materials de la classe facilita el treball normal a l'aula? (tasques en grup, treballs individuals, moviments i canvis durant el temps escolar, ...)

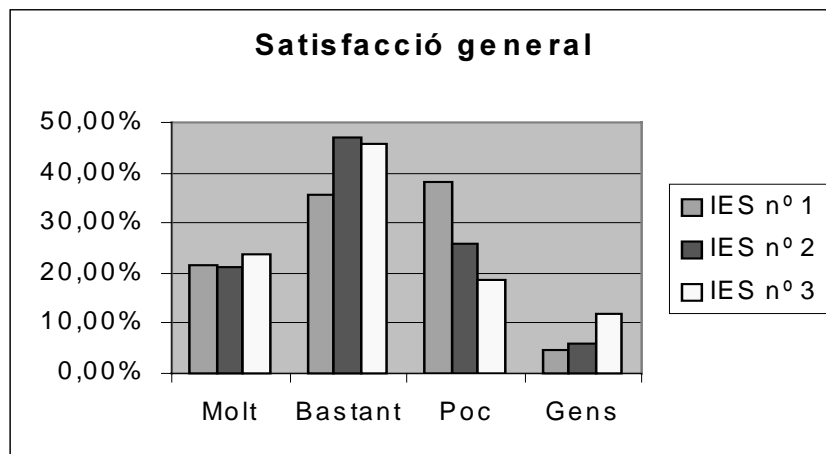
Centre \ Qualificació	Molt	Bastant	Poc	Gens
IES nº 1	9,52%	71,43%	11,90%	7,14%
IES nº 2	13,64%	34,85%	43,94%	7,58%
IES nº 3	6,78%	57,63%	25,42%	10,17%



B- Alumnes

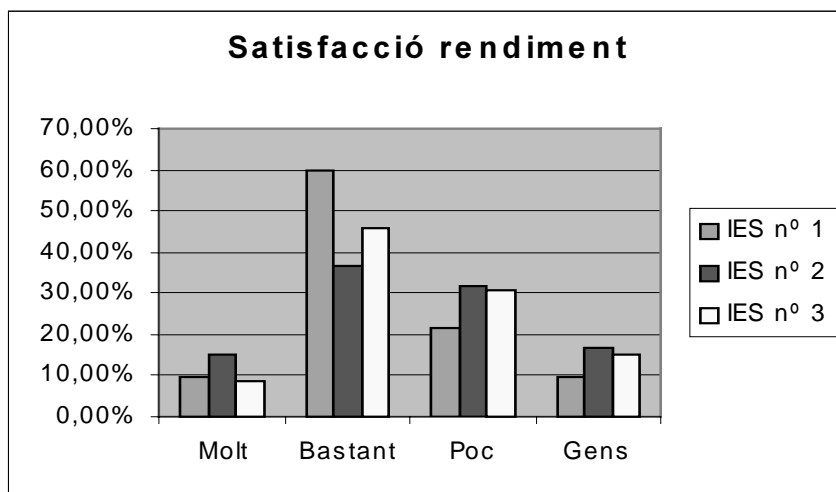
6- Us sentiu a gust a la classe?

Centre \ Qualificació	Molt	Bastant	Poc	Gens
IES nº 1	21,43%	35,71%	38,10%	4,76%
IES nº 2	21,21%	46,97%	25,76%	6,06%
IES nº 3	23,73%	45,76%	18,64%	11,86%



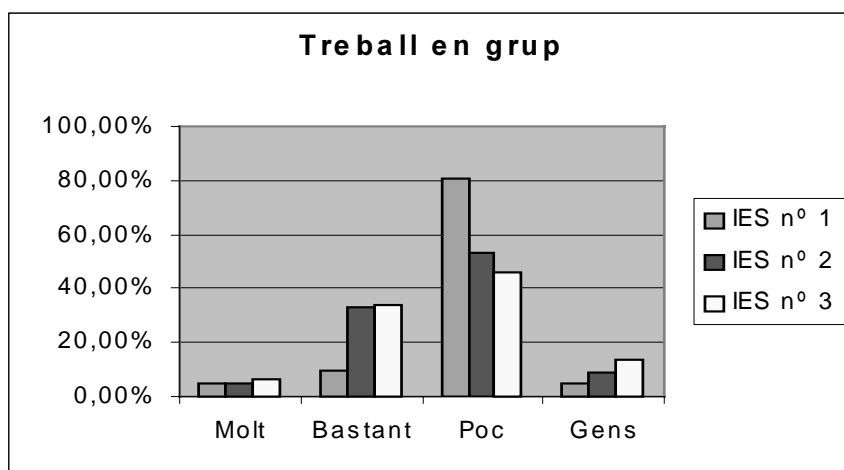
7- Esteu contents amb el vostre rendiment?

Centre \ Qualificació	Molt	Bastant	Poc	Gens
IES n° 1	9,52%	59,52%	21,43%	9,52%
IES n° 2	15,15%	36,36%	31,82%	16,67%
IES n° 3	8,47%	45,76%	30,51%	15,25%



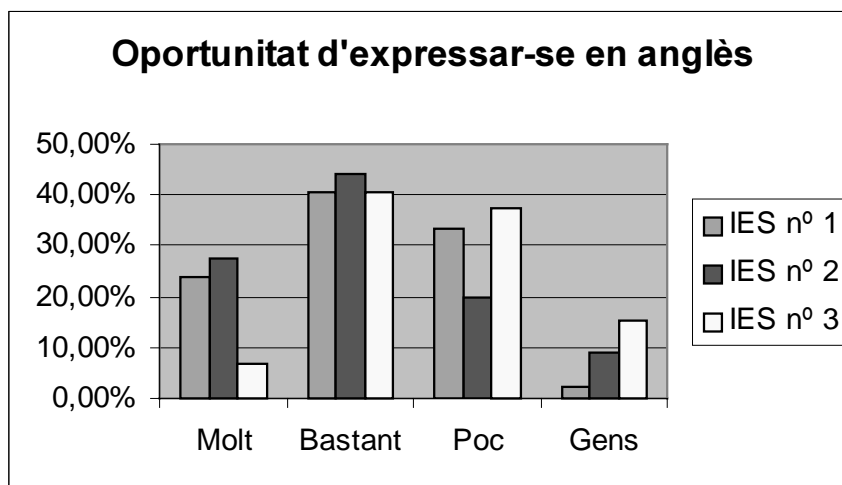
8- Feu treballs en grup?

Centre \ Qualificació	Molt	Bastant	Poc	Gens
IES n° 1	4,76%	9,52%	80,95%	4,76%
IES n° 2	4,55%	33,33%	53,03%	9,09%
IES n° 3	6,78%	33,90%	45,76%	13,56%



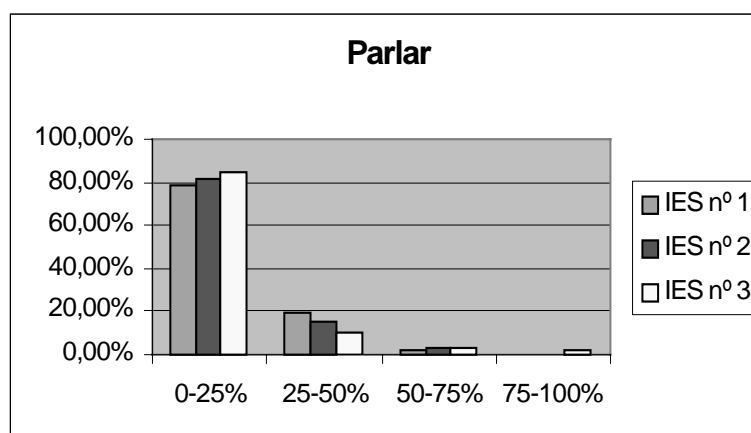
9- Teniu oportunitat d'expressar-vos en llengua anglesa a classe?

Centre \ Qualificació	Molt	Bastant	Poc	Gens
IES nº 1	23,81%	40,48%	33,33%	2,38%
IES nº 2	27,27%	43,94%	19,70%	9,09%
IES nº 3	6,78%	40,68%	37,29%	15,25%



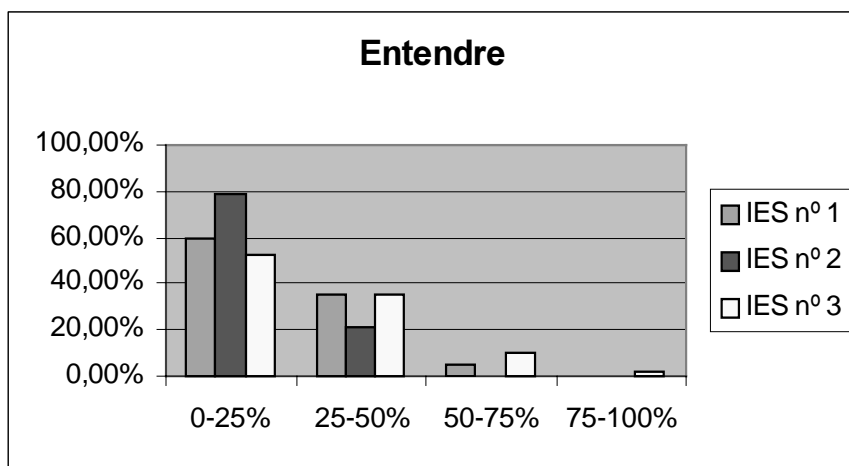
10- Pensant que les quatre destreses a practicar i aprendre d'una llengua són: parlar, comprendre, llegir i escriure, aproximadament quin % penseu que practiqueu en cadascuna d'elles?

Parlar					
Centre \ Qualificació	0-25%	25-50%	50-75%	75-100%	
IES nº 1	78,57%	19,05%	2,38%	0,00%	
IES nº 2	81,82%	15,15%	3,03%	0,00%	
IES nº 3	84,75%	10,17%	3,39%	1,69%	



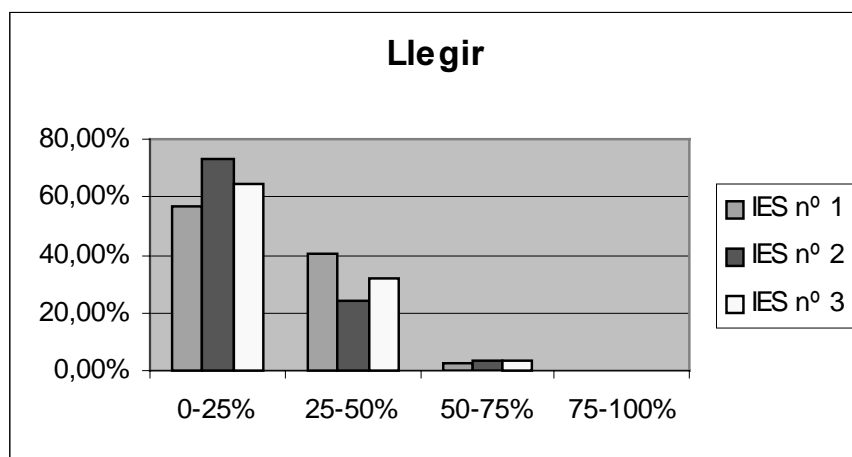
Entendre

Centre	Qualificació			
	0-25%	25-50%	50-75%	75-100%
IES nº 1	59,52%	35,71%	4,76%	0,00%
IES nº 2	78,79%	21,21%	0,00%	0,00%
IES nº 3	52,54%	35,59%	10,17%	1,69%



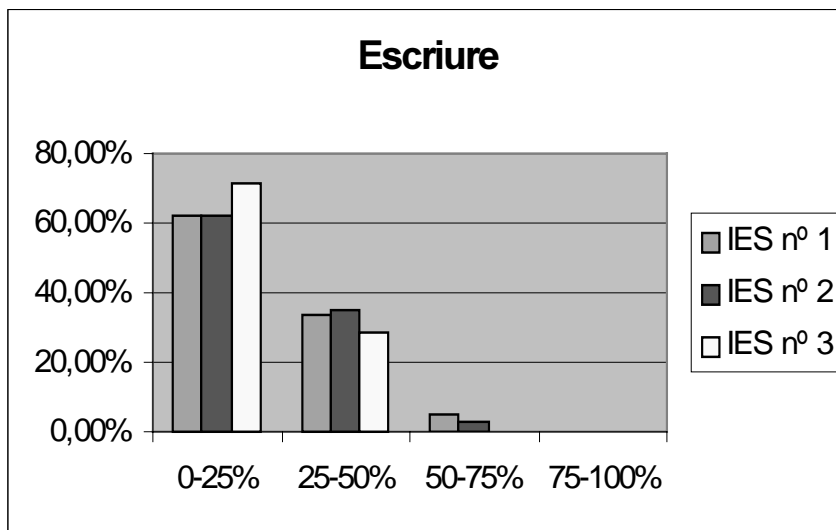
Llegir

Centre	Qualificació			
	0-25%	25-50%	50-75%	75-100%
IES nº 1	57,14%	40,48%	2,38%	0,00%
IES nº 2	72,73%	24,24%	3,03%	0,00%
IES nº 3	64,41%	32,20%	3,39%	0,00%



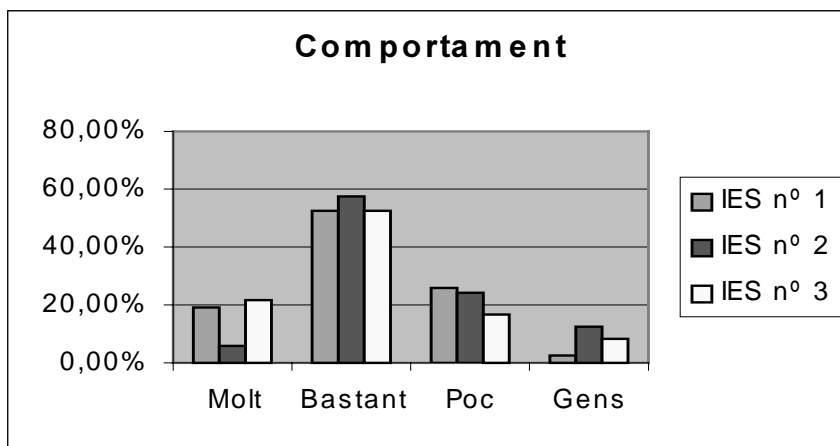
Escriure

Centre \ Qualificació	0-25%	25-50%	50-75%	75-100%
IES nº 1	61,90%	33,33%	4,76%	0,00%
IES nº 2	62,12%	34,85%	3,03%	0,00%
IES nº 3	71,19%	28,81%	0,00%	0,00%



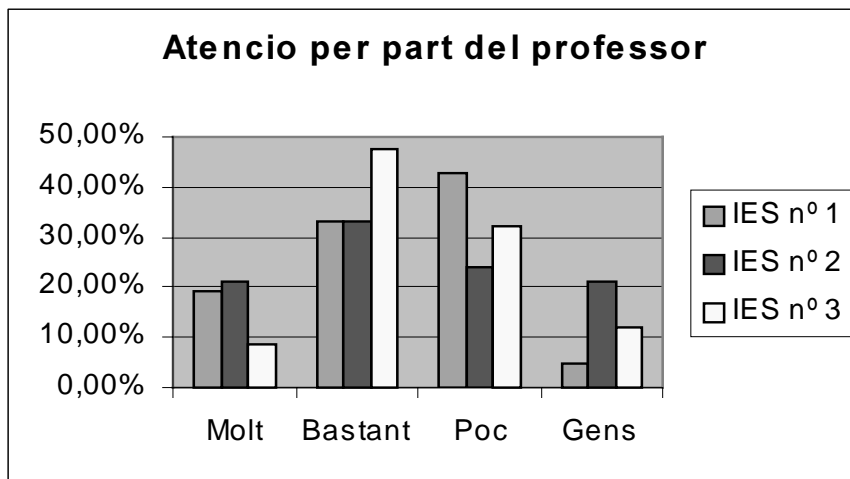
11- Considereu que el vostre comportament a classe facilita la tasca del/a professor/a?

Centre \ Qualificació	Molt	Bastant	Poc	Gens
IES nº 1	19,05%	52,38%	26,19%	2,38%
IES nº 2	6,06%	57,58%	24,24%	12,12%
IES nº 3	22,03%	52,54%	16,95%	8,47%



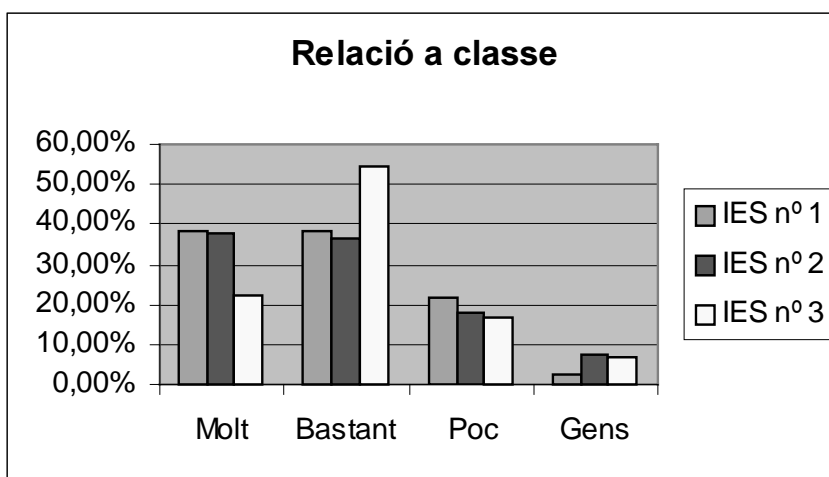
12- Penseu que us atenen segons les vostres pròpies necessitats en cada moment que ho demaneu?

Centre \ Qualificació	Molt	Bastant	Poc	Gens
IES nº 1	19,05%	33,33%	42,86%	4,76%
IES nº 2	21,21%	33,33%	24,24%	21,21%
IES nº 3	8,47%	47,46%	32,20%	11,86%



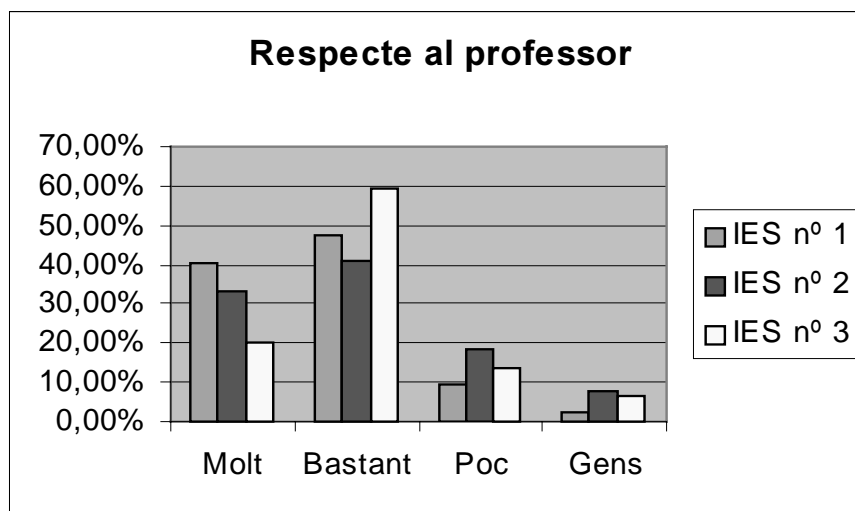
13- Teniu una bona relació entre vosaltres mateixos i us ajudeu a solucionar problemes?

Centre \ Qualificació	Molt	Bastant	Poc	Gens
IES nº 1	38,10%	38,10%	21,43%	2,38%
IES nº 2	37,88%	36,36%	18,18%	7,58%
IES nº 3	22,03%	54,24%	16,95%	6,78%



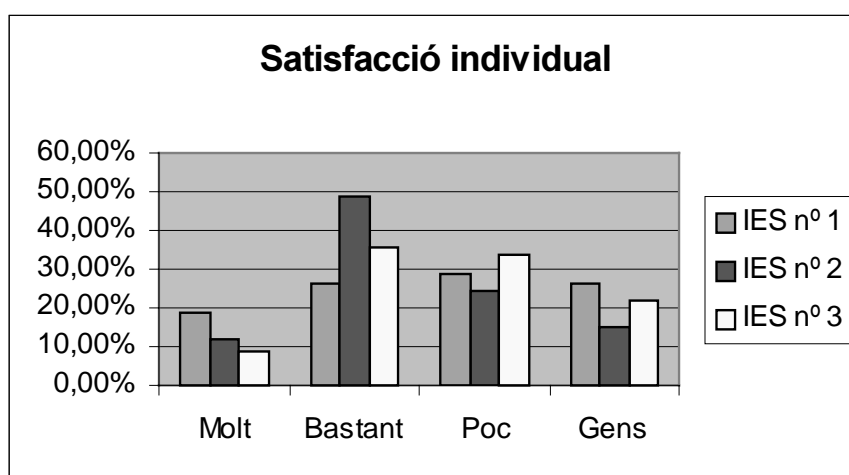
14- Teniu respecte al vostre/a professor/a d'acord amb la seva funció?

Centre \ Qualificació	Molt	Bastant	Poc	Gens
IES nº 1	40,48%	47,62%	9,52%	2,38%
IES nº 2	33,33%	40,91%	18,18%	7,58%
IES nº 3	20,34%	59,32%	13,56%	6,78%



15- Us agrada la classe d'anglès?

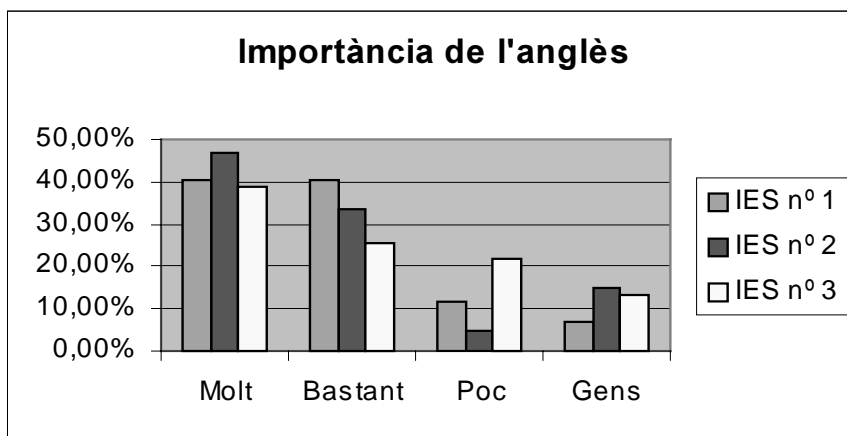
Centre \ Qualificació	Molt	Bastant	Poc	Gens
IES nº 1	19,05%	26,19%	28,57%	26,19%
IES nº 2	12,12%	48,48%	24,24%	15,15%
IES nº 3	8,47%	35,59%	33,90%	22,03%



C- Matèria

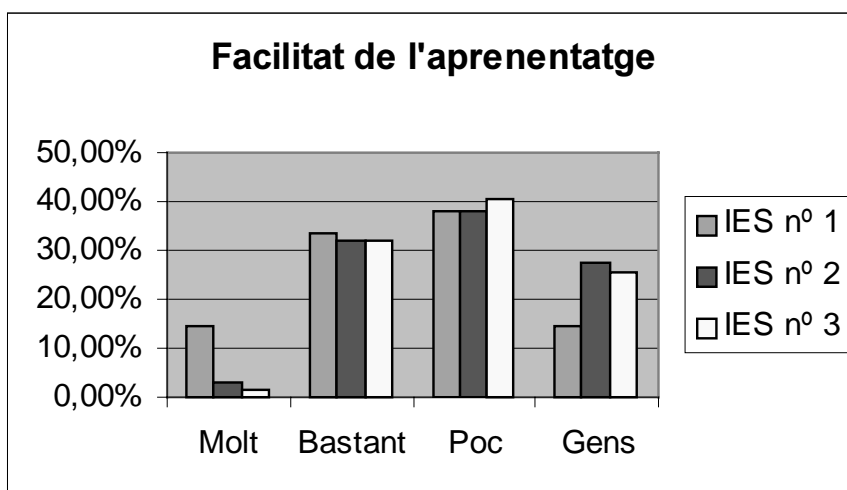
16- Consideres l'anglès una assignatura bàsica i imprescindible?

Centre \ Qualificació	Molt	Bastant	Poc	Gens
IES nº 1	40,48%	40,48%	11,90%	7,14%
IES nº 2	46,97%	33,33%	4,55%	15,15%
IES nº 3	38,98%	25,42%	22,03%	13,56%



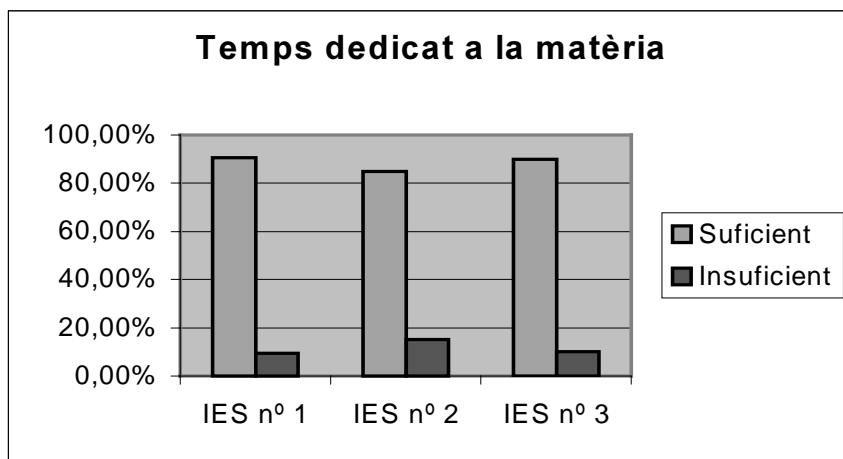
17- Veus fàcil el seu aprenentatge?

Centre \ Qualificació	Molt	Bastant	Poc	Gens
IES nº 1	14,29%	33,33%	38,10%	14,29%
IES nº 2	3,03%	31,82%	37,88%	27,27%
IES nº 3	1,69%	32,20%	40,68%	25,42%



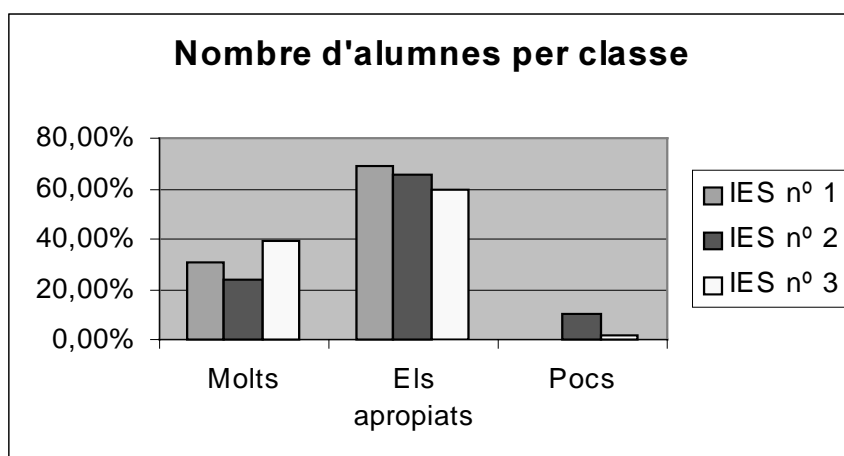
18- Augmentaries el temps a la setmana de classe d'anglès?

Centre	Qualificació	
	Suficient	Insuficient
IES nº 1	90,48%	9,52%
IES nº 2	84,85%	15,15%
IES nº 3	89,83%	10,17%



19- Què penses del número d'alumnes que hi ha a classe? Són:

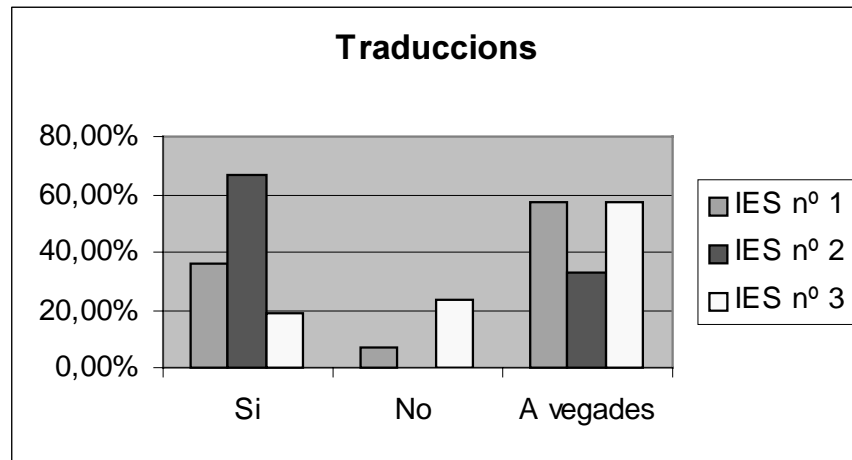
Centre	Qualificació		
	Molts	Els apropiats	Pocs
IES nº 1	30,95%	69,05%	0,00%
IES nº 2	24,24%	65,15%	10,61%
IES nº 3	38,98%	59,32%	1,69%



20- Feu traduccions de l'anglès al català?

Centre	Qualificació		
	Si	No	A vegades

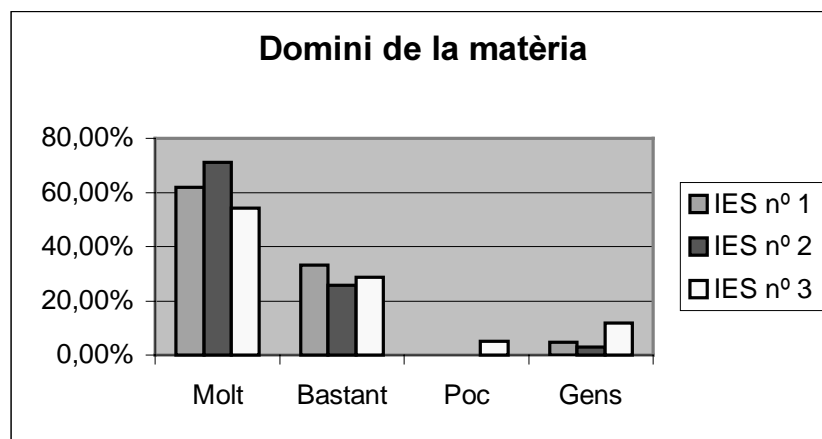
IES nº 1	35,71%	7,14%	57,14%
IES nº 2	66,67%	0,00%	33,33%
IES nº 3	18,64%	23,73%	57,63%



D- Professor/a

21- Penses que el professor/a domina bé la matèria que ensenya?

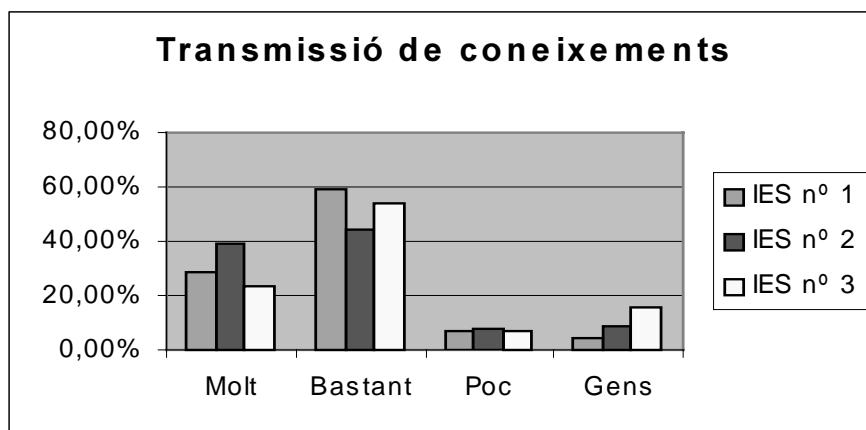
Centre \ Qualificació	Molt	Bastant	Poc	Gens
IES nº 1	61,90%	33,33%	0,00%	4,76%
IES nº 2	71,21%	25,76%	0,00%	3,03%
IES nº 3	54,24%	28,81%	5,08%	11,86%



22- Transmet bé els coneixements que heu d'aprendre?

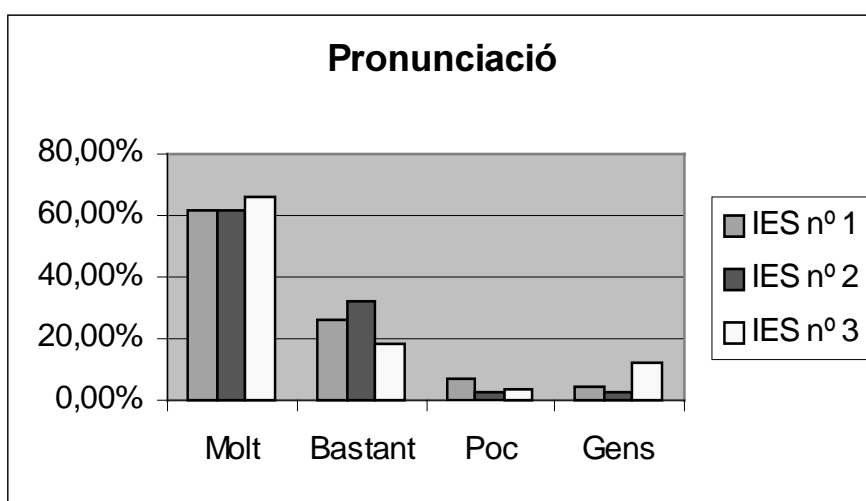
Centre \ Qualificació	Molt	Bastant	Poc	Gens
-----------------------	------	---------	-----	------

IES nº 1	28,57%	59,52%	7,14%	4,76%
IES nº 2	39,39%	43,94%	7,58%	9,09%
IES nº 3	23,73%	54,24%	6,78%	15,25%



23- Té una bona pronunciació de la llengua anglesa?

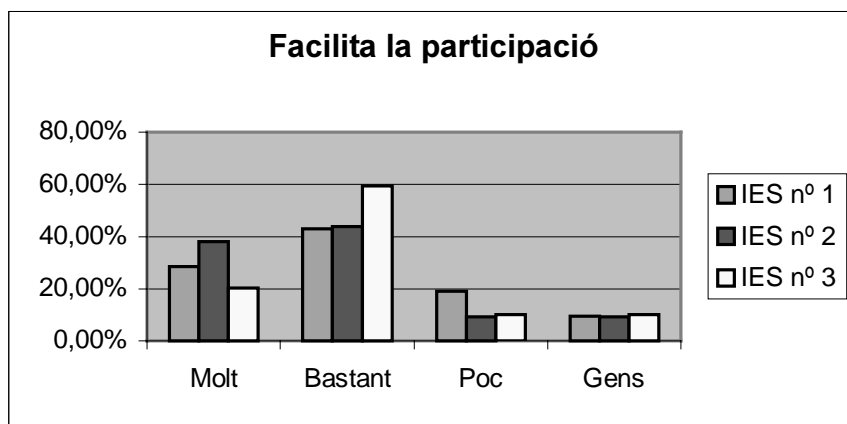
Centre \ Qualificació	Molt	Bastant	Poc	Gens
IES nº 1	61,90%	26,19%	7,14%	4,76%
IES nº 2	62,12%	31,82%	3,03%	3,03%
IES nº 3	66,10%	18,64%	3,39%	11,86%



24- Us dóna participació i teniu oportunitat d'expressar-vos?

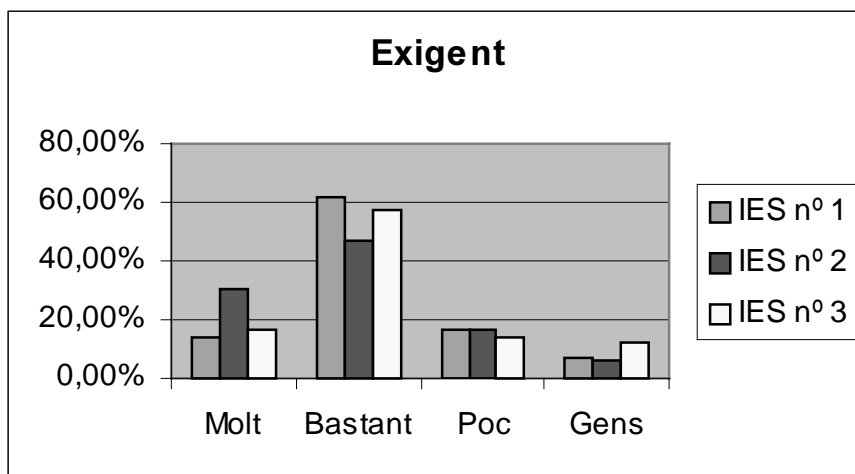
Centre \ Qualificació	Molt	Bastant	Poc	Gens
IES nº 1	61,90%	26,19%	7,14%	4,76%
IES nº 2	62,12%	31,82%	3,03%	3,03%
IES nº 3	66,10%	18,64%	3,39%	11,86%

IES nº 1	28,57%	42,86%	19,05%	9,52%
IES nº 2	37,88%	43,94%	9,09%	9,09%
IES nº 3	20,34%	59,32%	10,17%	10,17%



25- És exigent/a en l'obtenció de resultats positius per la vostra part?

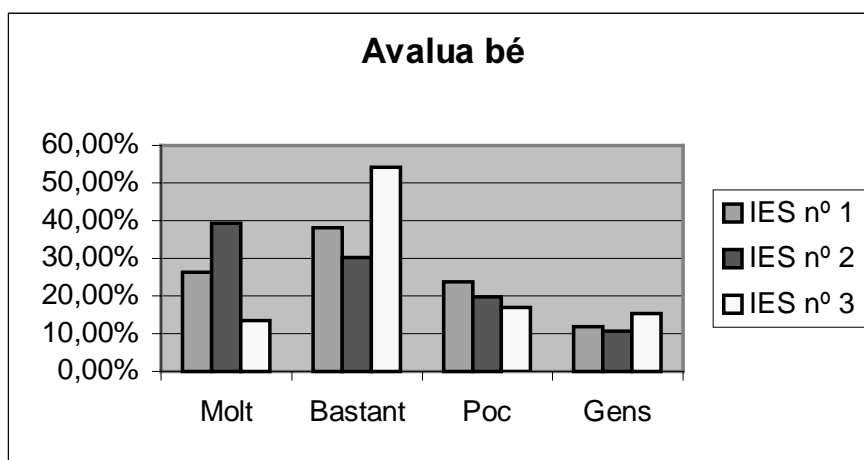
Centre	Qualificació			
	Molt	Bastant	Poc	Gens
IES nº 1	14,29%	61,90%	16,67%	7,14%
IES nº 2	30,30%	46,97%	16,67%	6,06%
IES nº 3	16,95%	57,63%	13,56%	11,86%



26- Considereu que és just/a quan us valora i dóna informes del vostre rendiment?

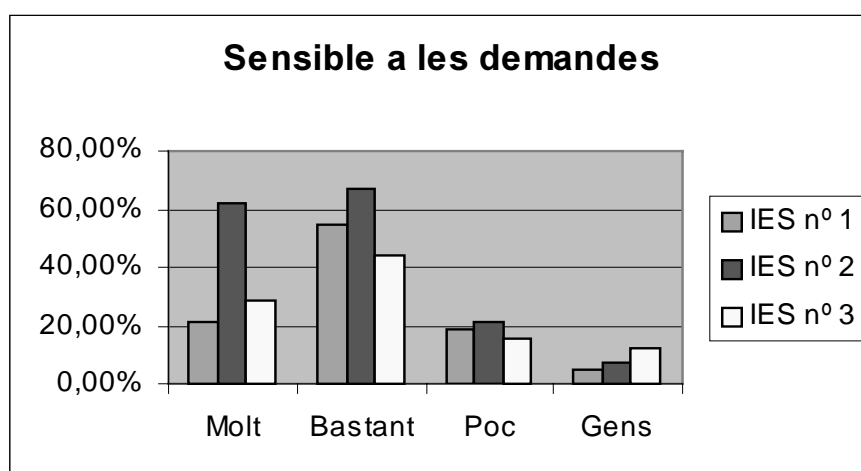
Centre	Qualificació			
	Molt	Bastant	Poc	Gens
IES nº 1	26,19%	38,10%	23,81%	11,90%

IES nº 2	39,39%	30,30%	19,70%	10,61%
IES nº 3	13,56%	54,24%	16,95%	15,25%



27- Us dóna facilitat i ocasions per preguntar i opinar?

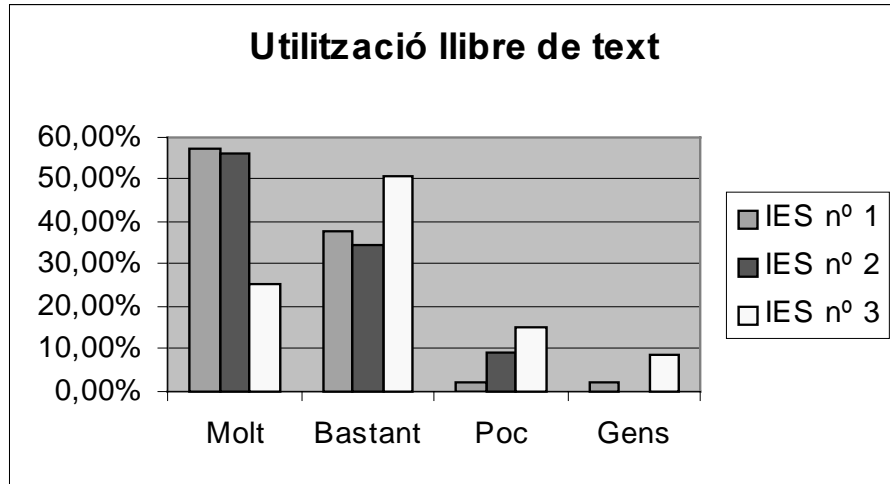
Centre \ Qualificació	Molt	Bastant	Poc	Gens
IES nº 1	21,43%	54,76%	19,05%	4,76%
IES nº 2	61,90%	66,67%	21,43%	7,14%
IES nº 3	28,81%	44,07%	15,25%	11,86%



E- Recursos i materials

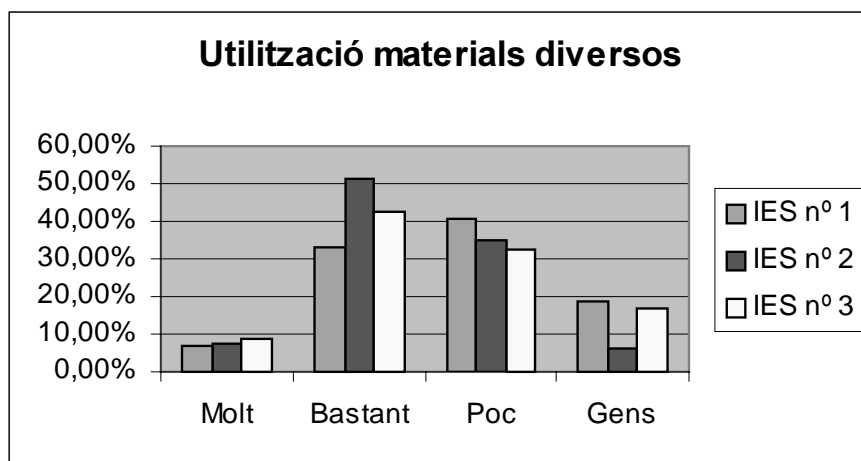
28- Utilitzeu el llibre de text per treballar a classe?

Centre \ Qualificació	Molt	Bastant	Poc	Gens
IES nº 1	57,14%	38,10%	2,38%	2,38%
IES nº 2	56,06%	34,85%	9,09%	0,00%
IES nº 3	25,42%	50,85%	15,25%	8,47%



29- Utilitzeu materials diferents al llibre per aprendre?

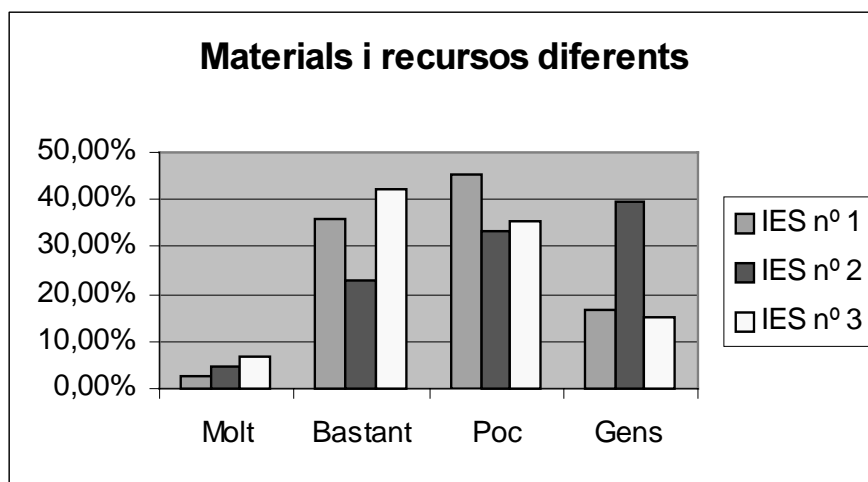
Centre \ Qualificació	Molt	Bastant	Poc	Gens
IES nº 1	7,14%	33,33%	40,48%	19,05%
IES nº 2	7,58%	51,52%	34,85%	6,06%
IES nº 3	8,47%	42,37%	32,20%	16,95%



30- Teniu materials i recursos per aprendre a classe?

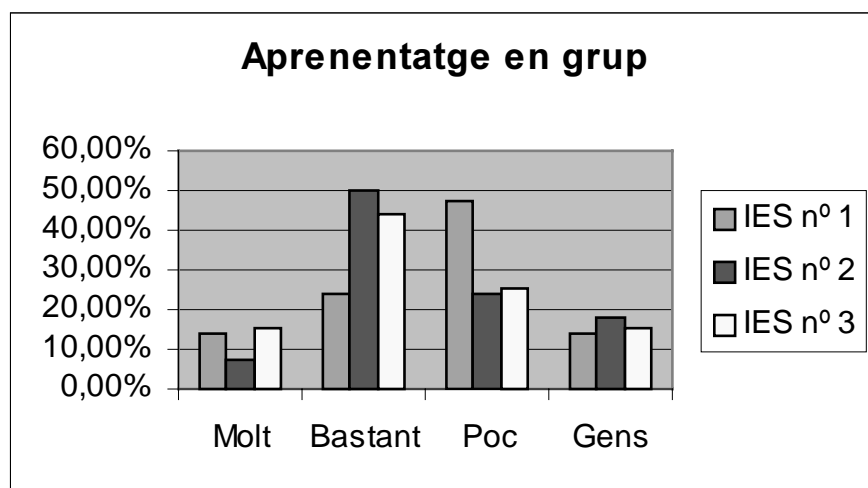
Centre \ Qualificació	Molt	Bastant	Poc	Gens
-----------------------	------	---------	-----	------

IES nº 1	2,38%	35,71%	45,24%	16,67%
IES nº 2	4,55%	22,73%	33,33%	39,39%
IES nº 3	6,78%	42,37%	35,59%	15,25%



31- Apreneu fent jocs o treballant en grup?

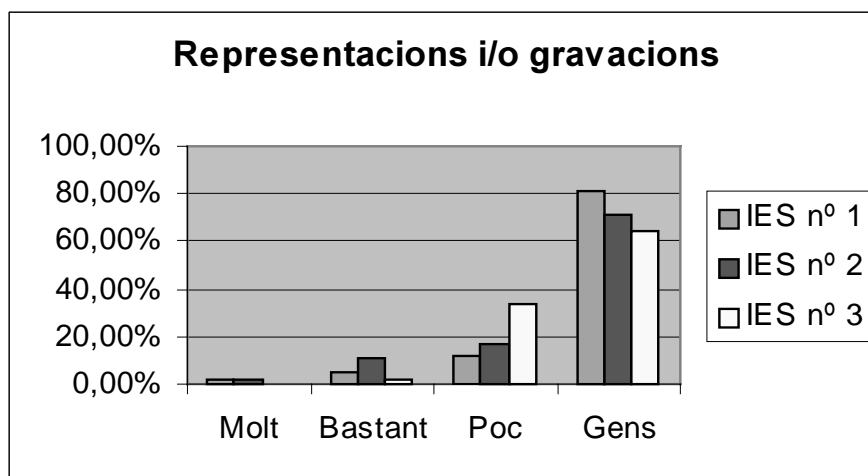
Centre	Qualificació			
	Molt	Bastant	Poc	Gens
IES nº 1	14,29%	23,81%	47,62%	14,29%
IES nº 2	7,58%	50,00%	24,24%	18,18%
IES nº 3	15,25%	44,07%	25,42%	15,25%



32- Feu alguna representació teatral o gravació?

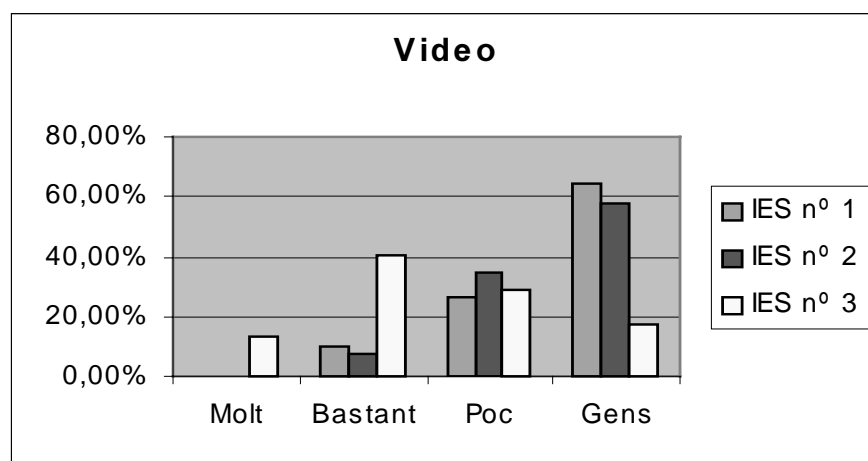
Centre	Qualificació			
	Molt	Bastant	Poc	Gens
IES nº 1	2,38%	4,76%	11,90%	80,95%
IES nº 2	1,52%	10,61%	16,67%	71,21%

IES nº 3	0,00%	1,69%	33,90%	64,41%
----------	-------	-------	--------	--------



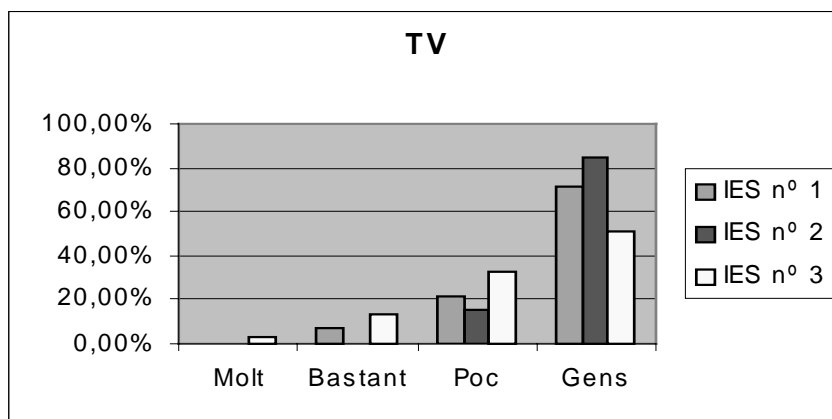
33- Utilitzeu els mitjans audiovisuals i les noves tecnologies a classe?

Video					
		Qualificació			
Centre		Molt	Bastant	Poc	Gens
IES nº 1		0,00%	9,52%	26,19%	64,29%
IES nº 2		0,00%	7,58%	34,85%	57,58%
IES nº 3		13,56%	40,68%	28,81%	16,95%



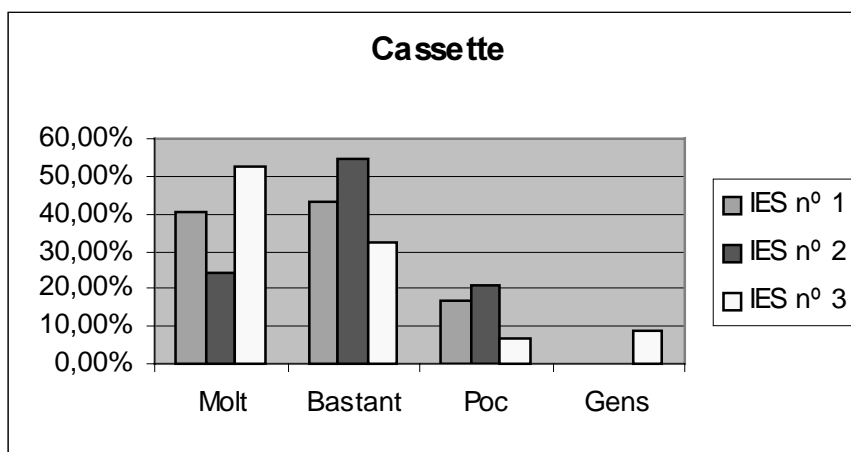
TV					
		Qualificació			
Centre		Molt	Bastant	Poc	Gens
IES nº 1		0,00%	7,14%	21,43%	71,43%
IES nº 2		0,00%	0,00%	15,15%	84,85%

IES nº 3	3,39%	13,56%	32,20%	50,85%
----------	-------	--------	--------	--------



Cassette

Centre \ Qualificació	Molt	Bastant	Poc	Gens
IES nº 1	40,48%	42,86%	16,67%	0,00%
IES nº 2	24,24%	54,55%	21,21%	0,00%
IES nº 3	52,54%	32,20%	6,78%	8,47%



PC

Centre \ Qualificació	Molt	Bastant	Poc	Gens
IES nº 1	0,00%	0,00%	4,76%	95,24%
IES nº 2	1,52%	1,52%	21,21%	75,76%
IES nº 3	1,69%	6,78%	37,29%	54,24%

