

**OBERC- FUNDACIÓ DEL MÓN RURAL**  
**FACULTAT DE FORMACIÓ DEL**  
**PROFESSORAT (UB)**

**Incidència de les estratègies actives-participatives  
en l'avaluació de les competències bàsiques a  
l'escola rural: el cas de la competència lingüística**

---

Informe de recerca

**Autors: F.Buscà; R.Boix; L.Domingo; I.Solé**

[Setembre 2012]

Informe de la recerca duta a terme en el marc del conveni de col·laboració signat el 22 de març de 2012 entre la Universitat de Barcelona i la Fundació del Món Rural.

## CONTINGUT

1.- DADES DEL PROJECTE .....	3
2.- ESTAT DE LA QÜESTIÓ.....	5
2.1 L'adquisició de les competències bàsiques a l'Escola Rural .....	5
2.1.1 Problemes vinculats amb l'organització de l'aula en grups multigràu.....	6
2.1.2 Problemes associats a l'ensenyament i l'avaluació de les competències bàsiques .....	7
2.2 L'avaluació de la competència lingüística: definició, components i característiques de la prova ...	10
3.- PRESENTACIÓ DE L'ESTUDI .....	12
3.1 Plantejament del problema.....	12
3.2 Objectius .....	13
3.3 Mètode.....	14
4.- RESULTATS .....	16
4.1 Resultats de l'alumnat de l'escola rural en les proves d'avaluació de la competència lingüística...	16
4.2 En quines competències s'obtenen els millors resultats?.....	19
4.3 Quins factors expliquen els bons resultats obtinguts per l'alumnat de l'escola rural?.....	21
4.4 Sobre el concepte de competència i el procés d'adquisició de la competència lingüística .....	23
4.5 Ús d'estratègies metodològiques actives-participatives.....	25
5.- CONCLUSIONS.....	28
6.- REFERÈNCIES .....	31
7. ANNEXES .....	33
Annex 1. Qüestionari per al professorat de l'escola rural.....	33
Annex 2. Notes de camp incidentals.....	40

## **INDEX DE TAULES**

Taula 1. Dimensions i variables de l'estudi.....	13
Taula 2. Disseny metodològic de la recerca .....	15
Taula 3. Criteris d'avaluació destacats pels mestres de l'escola rural.....	24

## **INDEX DE GRÀFIQUES**

Gràfica 1. Resultats globals segons el nombre d'estudiants.....	17
Gràfica 2. Resultats globals en competències lingüística: mitjana i DE .....	18
Gràfica 3. Resultats per competència: mitjana i DE.....	20
Gràfica 4. Segona fase de l'estudi: resultats globals .....	22

## 1.- DADES DEL PROJECTE

### *Resum*

La finalitat de l'estudi se centra en copsar la relació existent entre les estratègies metodològiques actives-participatives que els i les mestres de l'escola rural catalana empren a l'aula, i els resultats obtinguts pel seu alumnat en les proves d'avaluació de la competència lingüística en català, castellà i anglès programades pel Consell Superior d'Avaluació el curs escolar 2010-2011. L'estudi s'ha dut a terme en dues fases ben diferenciades. En la primera fase s'ha realitzat una anàlisi descriptiva dels resultats copsats en una població de 31 escoles rurals i 74 alumnes de sisè curs de primària. En la segona fase s'ha seleccionat una mostra focalitzada i intencionada de 10 escoles amb la intenció d'identificar i descriure com s'ha dut a terme el procés d'adquisició de la competència lingüística a l'aula, tot administrant un qüestionari als i les mestres d'aquestes escoles i l'aplicació, mitjançant un procediment d'observació externa, d'unes notes de camp incidentals. Els principals resultats mostren que: 1) les qualificacions obtingudes en les proves d'avaluació segueixen una tendència similar a les de la resta d'escoles que van realitzar les proves d'avaluació el mateix curs escolar; 2) en les proves de castellà i anglès s'observen indicis que les puntuacions obtingudes han pogut estar condicionades per algun factor relacionat amb el procés d'ensenyament i avaluació dut a terme a l'aula; 3) en aquelles escoles en que se sol dur a terme un enfocament transversal i globalitzat de l'àrea de llengües i, per norma general, s'utilitza el mètode per projectes i la resolució de problemes hi ha un major nombre d'alumnat amb bones puntuacions.

### *Paraules clau*

Estratègies didàctiques actives-participatives, competències bàsiques, competència lingüística, avaluació externa de competències, escola rural, aula multigràu

### *Equip Investigador*

- Francesc Buscà (coord.) – Facultat de Formació del Professorat (UB)/OBERC
- Roser Boix – Facultat de Formació del Professorat (UB)/OBERC
- Laura Domingo- Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes (UVic)/OBERC
- Iris Solé – Becària del projecte (UB)

### *Durada de la recerca*

- Inici: Setembre de 2011
- Final: Setembre de 2012

### *Finançament del projecte*

- 4000€ (Fundació Món Rural)

*Entitats col·laboradores*

- Fundació Món Rural
- Secretariat Escola Rural
- OBERC
- Facultat de Formació del Professorat - Universitat de Barcelona
- Consell Superior d'Avaluació

## **2.- ESTAT DE LA QÜESTIÓ**

El desenvolupament de les competències bàsiques va més enllà de la transmissió i assimilació de continguts disciplinaris. Tot tenint en compte les aportacions d'autors com Rychen (2003) o Perrenaud (2008), les competències bàsiques es desenvolupen en mobilitzar els aprenentatges assolits a l'escola amb la finalitat de resoldre les situacions problemàtiques o els reptes que es produeixen en els contextos acadèmics, socials o laborals propers a la realitat particular de l'alumnat. Aquesta fita serà possible en la mesura que els processos d'adquisició de competències es fonamentin en enfocaments interdisciplinaris i, per extensió, proposin situacions d'ensenyament i avaluació complexes que reclamen la utilització de processos cognitius superiors (Zabala, 2007; Monereo, 2009). Per defecte, això suposa emprar metodologies alternatives a les tradicionals. És a dir, metodologies actives i participatives centrades en fomentar la motivació i la participació de l'alumnat en els processos d'adquisició de les competències bàsiques.

Tot tenint en compte aquestes premisses, a continuació es farà una breu anàlisi de les implicacions que condicionen el procés d'ensenyament i avaluació de les competències bàsiques a l'escola rural. D'altra banda, atès que l'estudi es focalitza al voltant de l'avaluació en llengua catalana, castellana i anglesa per part del Consell Superior d'Avaluació (CSA), aquesta anàlisi es complementarà tot exposant el concepte de competència lingüística que es deriva d'aquest organisme i dels criteris d'avaluació que tindrà en compte per la seva avaluació.

### **2.1 L'adquisició de les competències bàsiques a l'Escola Rural**

Totes les propostes curriculars estan força condicionades per com el sistema educatiu i els seus agents interpreten i resolen els dilemes que –en els darrers anys– s'estan generant al voltant d'aspectes com: la necessitat de replantejar la funció de l'educació escolar; la selecció i l'organització dels aprenentatges escolars; i l'avaluació del rendiment de l'alumnat o el procés de canvi curricular (Coll i Martín, 2006). Tanmateix, en analitzar els estudis que al voltant d'aquesta problemàtica s'estan generant, hom podria deduir que no es tracta tan sols d'una preocupació que només afecta l'escola urbana.

Al respecte, val a dir que el fet d'organitzar-se en aules multigrado o l'estret lligam que s'estableix entre l'escola rural i el territori al qual pertany, ja de per sí són factors que predisposen a adoptar un enfocament alternatiu de desenvolupament i transformació del currículum escolar. En el cas que ens ocupa, fins i tot podria dir-se que predisposa a adoptar un enfocament globalitzat, tant dels aprenentatges escolars i les competències bàsiques a assolir com de la utilització de metodologies més actives i participatives. L'assoliment d'aquestes fites pedagògiques no pot fer-se sense analitzar i afrontar la incidència de tot un seguit de factors que condicionen l'adquisició d'aquests aprenentatges i competències a la institució escolar i, en concret, a l'escola rural. És per això que en aquest apartat es destaquen dos grans tipus de problemàtiques: Per una banda, els factors que es concreten al voltant de les escoles rurals organitzades en aules multigrado, i, per altra banda, els factors derivats tant del procés d'ensenyament i avaluació de les competències bàsiques.

### 2.1.1 Problemes vinculats amb l'organització de l'aula en grups multigràu

Les aules organitzades en grups multigràu corresponen a aquelles unitats o classes que acullen a alumnes de diferents edats. Aquestes les trobem majoritàriament a les escoles rurals, on a causa del nombre baix d'alumnes matriculats els obliga a organitzar-se d'aquesta manera (Boix, 2007), però també és visible en altres centres educatius que, per diferents motius, aposten per la multigraduació. Per exemple, per motius lingüístics a les escoles de la Bressola a la Catalunya Nord (Domingo, 2008) o per altres motius en el cas de centres privats i escoles lliures catalanes.

Els antecedents sobre les aules multigràu fan referència bàsicament a estudis comparatius entre les aules multigràu i les monogràu, especialment pel que fa a observar quina de les dues obté millors resultats acadèmics. Hi ha autors que no en troben cap diferència (Veenman, 1995), uns que creuen que és més efectiva la monograduació (Mason i Burns, 1996) i altres que creuen que dependrà de les característiques del treball multigràu perquè aquest sigui efectiu.

El principal problema vinculat a les aules multigràu té relació amb aquesta idea esmentada anteriorment, és a dir amb les característiques del treball multigràu. És imprescindible diferenciar entre aquelles escoles rurals organitzades amb aules multigràu estrictament per necessitat estructural i les que atorguen gran valor pedagògic a la multigraduació. Respecte a aquest últim grup, les escoles rurals que creuen en la multigraduació porten a terme pràctiques educatives que assumeixen i atenen millor a l'heterogeneïtat donant resposta educativa a tots els alumnes (Domingo, 2011). Aquest fet tindrà incidència positiva en el resultat de les proves de Competències Bàsiques del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya .

Les recerques sobre la temàtica apunten que l'èxit de l'organització multigràu dependrà de les metodologies i del treball grupal entre els alumnes, i no de l'atenció individualitzada com s'acostuma a pensar a causa del nombre baix de ràtio (Pavan, 1992; Gutiérrez i Slavin 1992). En aquesta mateixa línia, Ferguson i Jeanchild, a Stainback i Stainback (2004) alerten la importància del paper del mestre,

“El simple fet d'agrupar a alumnes amb característiques molt diferents no reforça l'aprenentatge de cadascun ni estableix relacions positives entre ells. En realitat, si els mestres no actuen amb cura, pot ocórrer el contrari. La proximitat física és una condició necessària, però no suficient. Els dos factors principals que determinen l'èxit o el fracàs de l'ensenyament en grups heterogenis són la forma d'organitzar els grups d'alumnes i la planificació de les seves experiències d'aprenentatge” (Stainback i Stainback, 2004, p.187).

En el cas de Cushman (1993) i Miller (1996) també posen èmfasi en la figura del mestre, els seus estudis mostren que l'èxit del model multigràu depèn de la intensitat amb que el mestre treballi ja que aquest tipus d'escola requereix més planificació, desenvolupament professional i col·laboració per part del professorat que en les escoles de grau. La insuficiència en aquests elements afecta negativament l'èxit d'aquest tipus d'escola

Per acabar, els estudis de Vincent (1999) també mostren les característiques esmentades anteriorment i afegeix d'altres que a part de tenir implicacions didàctiques i educatives en tenen també de polítiques:

1. Existeix un major aprenentatge instrumental, d'habilitats i en valors
2. És necessari formar al professorat perquè l'aula multigrau tingui èxit
3. Trencar amb la concepció de grups flexibles per habilitats i anar cap a grups multigrau i multinivell en els quals uns aprenen dels altres.
4. Les aules multigrau tenen un llarga tradició en recerca i en evidències que les converteixen en una forma viable d'organització escolar.
5. Existeixen algunes característiques i actituds del professorat –com la bona organització, creativitat i flexibilitat, compromís, voluntat de treball amb la comunitat, entre altres- que s'haurien de tenir en compte en la selecció del professorat sempre que aquesta fos possible.

A mode de conclusió s'ha de destacar que les diferents recerques sobre les aules multigrau coincideixen en la importància pedagògica de les aules multigrau si es tenen en compte certs aspectes. Concretament els ítems que més es repeteixen són: l'atenció en com els mestres planifiquen, com aquests fan ús de diferents metodologies i per últim, com organitzen els grups d'alumnes per al treball conjunt.

#### 2.1.2 Problemes associats a l'ensenyament i l'avaluació de les competències bàsiques

Pel que fa a l'ensenyament i l'avaluació de les competències bàsiques cal remarcar que la seva problemàtica no és exclusiva de l'escola rural sinó que es refereix al sistema educatiu en general. De fet, els factors que tot seguit es descriuran tenen el seu origen en autors que han reflexionat i estudiat la problemàtica associada al procés d'adquisició de les competències des de l'òptica de l'educació europea o estatal i, per tant, són aplicables a qualsevol context escolar.

Els principals eixos problemàtics que condicionen el procés d'adquisició de competències bàsiques a l'escola es concreten al voltant de la predominança d'un enfocament didàctic excessivament dependent de les matèries escolars; del plantejament d'activitats d'aprenentatge i avaluació descontextualitzades i poc pertinents i, finalment, de les baixes qualificacions obtingudes en les proves d'avaluació de competències, en relació a d'altres sistemes educatius d'arreu del món. Vegem-ne a més detall cadascun d'aquests factors.

El primer d'aquests tres factors recentment assenyalats es refereix a la importància capital de les disciplines i dels continguts escolars en el currículum de l'educació bàsica. Si bé a les lleis educatives, als decrets de mínims o als projectes educatius que prescriuen i desenvolupen els currículums de les diferents etapes educatives, es recomana d'adoptar enfocaments globalitzats i interdisciplinaris, i, fins i tot, atorguen a les competències una rellevància cabdal (Coll i Martín, 2006; Marco, 2008), el cert és que el domini dels continguts disciplinaris encara són l'element principal dels aprenentatges escolars. Sobretot dels continguts centrats en el saber i el saber fer (Coll i Martín, 2006; Hernández, 2006). Aquest fet es pot constatar tot comprovant que, a les programacions didàctiques, les competències només es tenen en compte com un element de referència. Per tant, resulta evident que la programació per competències encara no s'ha implantat realment a l'escola ni molt menys ha estat assimilada pel professorat, el



qual encara continua amb els conceptes i les propostes didàctiques derivades de la LOGSE.

Un altre dels aspectes a destacar fa referència a que el procés d'adquisició de competències a l'educació obligatòria, per norma general, es planteja mitjançant situacions d'aprenentatge i avaluació descontextualitzades. Autors com Hernández (2006), Coll i Martín (2006), Monereo (2009) són del parer que les activitats que es proposen a l'aula acostumen a prioritzar la reproducció dels aprenentatges disciplinaris abans que la seva mobilització a situacions quotidianes i reals, vinculades als problemes i als reptes que constitueixen la realitat de l'alumnat. Per extensió, aquest fet es tradueix en l'aplicació de metodologies d'ensenyament i avaluació tradicionals, basades només en la transmissió de sabers i en la seva repetició al final del procés, en situacions d'avaluació força previsibles i poc transferibles a d'altres contextos d'aprenentatge, laborals o socials. Segons Hernández (2006), un dels indicadors d'aquest fet fa referència a que les activitats d'aprenentatge encara se centren massa en el professorat i en l'aplicació de materials didàctics estandarditzats. Tot recopilant evidències empíriques de diferents contextos educatius, aquest mateix autor sosté que la principal conseqüència de tot plegat és la creixent desmotivació de l'alumnat, el dubte de si tot allò que s'ensenya a l'escola serveix per alguna cosa, i la constatació de que el sistema educatiu no acostuma a tenir en compte les seves inquietuds ni propostes de canvi o transformació.

També s'ha de tenir en compte la necessitat de vetllar perquè l'avaluació de les competències bàsiques es dugui a terme mitjançant activitats d'avaluació autèntiques, formatives i formadores. Tanmateix, tal i com posen de manifest Zabala i Arnau (2007), l'escola encara planteja l'avaluació de les competències mitjançant sistemes i procediments d'avaluació tradicionals, preferentment centrats a recordar oralment o per escrit continguts de caire conceptuals, i també en repetir determinats procediments adquirits en situacions similars a les plantejades a l'aula.

És probable que la principal conseqüència d'aquest plantejament tingui quelcom a veure amb els resultats que l'alumnat hagi obtingut en les proves diagnòstiques d'avaluació de competències programades per organismes externs. Tot i les reticències a considerar les qualificacions com la variable principal del procés d'ensenyament i aprenentatge, hom no pot deixar de banda la vinculació evident entre els resultats obtinguts per l'alumnat arran de les activitats d'avaluació i el mode de concebre el procés d'adquisició de les competències bàsiques (Sanmartí, 2007; Zabala i Arnau, 2007).

Per a Monereo i Castelló (2009, pp 25-27), l'avaluació de les competències es pot enfocar des d'una perspectiva *objectiva* o *constructivista*. Segons aquests autors, la primera d'aquestes perspectives –l'*objectiva*– parteix del supòsit que aprendre equival a percebre la realitat tal com és. Per tant, només hi ha la possibilitat de transmetre uns aprenentatges concrets i, per extensió, d'avaluar-los a partir d'una reproducció fidel per part de l'alumnat. En canvi l' enfocament *constructivista* parteix del supòsit que depèn de la construcció personal de l'aprenent, a partir de les seves experiències i coneixements previs assolits en un context social i cultural determinat. Per aquest motiu, els sistemes d'avaluació de competències han de ser capaços de copsar com s'està produint, en alguns moments clau, aquest procés de construcció personal. En conclusió, des d'aquesta perspectiva, l'avaluació de competències ha de pretendre aportar informació sobre com les i els estudiants són capaços d'establir relacions entre els continguts apresos; fer-ne deduccions i hipòtesis d'acció; desenvolupar actituds que

el permetin assolir les seves pròpies fites d'aprenentatge i, per extensió, afrontar els problemes que se'n deriven dels contextos en que es produeixen.

Tradicionalment l'enfocament *objectivista* ha estat el més recurrent i, per tant, el que ha predominat a l'hora de plantejar els processos d'avaluació. No obstant això, tal i com assenyalen Monereo i Castelló (2009, p 27) en aquells processos d'ensenyament i avaluació de competències declaradament afins a l'enfocament constructivista ja s'està apostant per sistemes que prioritzin la utilització dels contextos de pràctica social o simulació com a mitjà idoni per la construcció de coneixements pertinents i útils i, sobretot, per copsar el nivell de competència de l'alumnat i de retruc la validesa del procés d'ensenyament i avaluació emprat.

Des d'aquest marc de referència el més lògic és pensar que si les proves d'avaluació de competències es caracteritzen per plantejar situacions problemàtiques, en què cal transferir els aprenentatges assolits a l'aula, els resultats copsats poden esdevenir un indicador clau per valorar la pertinença de les situacions d'ensenyament i avaluació plantejades a l'escola. En aquest sentit, el darrer informe PISA (OCDE, 2009) posa de manifest que l'alumnat escolaritzat en el sistema educatiu espanyol presenta en totes les competències avaluades uns resultats globals lleugerament per sota de la mitjana europea. De la mateixa manera, no s'aprecia una millora significativa en relació als resultats obtinguts en altres edicions de PISA.

En el cas concret que ens ocupa, tot això podria suposar que l'alumnat presenta dificultats per transferir els aprenentatges assolits a l'escola en aquelles activitats d'avaluació en les quals cal resoldre diversos problemes extrets de la vida quotidiana. Aquest fet s'explicaria, per una banda, perquè el professorat encara necessita rebre formació en estratègies didàctiques actives-participatives i sistemes d'avaluació formatius i formadors per tal d'afrontar aquests processos des de situacions d'ensenyament i avaluació complexes i contextualitzades amb la realitat més propera de l'alumnat, tal com demana el procés d'adquisició de les competències bàsiques. Per altra banda, hom no pot deixar de banda que la Comissió Europea (2004, p 6), també reconeix que les proves d'avaluació de competències clau encara és limitada. Només algunes poques són mesurables amb la qual bona part de les competències seleccionades com a fonamentals i que no són instrumentals, queden al marge d'aquests informes.

En resum, tot això posa de manifest que qualsevol procés d'adquisició de competències bàsiques porta afegit el problema de com afrontar la seva avaluació. Com molt bé assenyalen Coll i Martín (2006) les competències només poden avaluar-se en l'acció. Aquest fet atorga especial rellevància a les situacions d'avaluació les quals cal que es vinculin amb un context particular i quotidià, proper a la realitat de l'alumnat. Com ja s'ha dit abans, aquest fet guarda una estreta relació amb la descontextualització i poca transferència de les activitats d'aprenentatge i avaluació que es proposen a l'aula. Tal i com exposa Hernández (2006), és molt probable que el model i la finalitat de les proves d'avaluació externa de les competències bàsiques no es tinguin en compte a l'escola. És a dir, que no siguin un referent per adequar les propostes curriculars i per extensió per plantejar estratègies d'ensenyament i avaluació alternatives, més complexes i relacionades amb la vida quotidiana de l'alumnat.

D'altra banda també cal considerar en quin grau les activitats d'avaluació programades tant pel professorat com pels organismes encarregats de la seva avaluació externa es dissenyen tot tenint en compte el concepte de competència, i la necessitat de definir i

identificar nivells d'adquisició i indicadors d'avaluació pertinents i contextualitzats. Al respecte resulta indispensable que tot procés d'adquisició de competències a l'escola tingui com a referent un model per a l'anàlisi i el disseny d'activitats d'ensenyament i avaluació en clau competencial (Monereo, 2009). És per això que, atès que aquest estudi se centra en l'avaluació de la competència lingüística duta a terme pel Consell Superior d'Avaluació, a continuació es mostra una anàlisi breu de com aquest organisme te en compte aquest aspectes al llarg d'aquest procés.

## **2.2 L'avaluació de la competència lingüística: definició, components i característiques de la prova**

El Departament d'Ensenyament considera que l'avaluació de la competència lingüística es refereix a la comprensió lectora i expressió escrita, tant en llengua catalana com castellana, i a la comprensió oral i escrita en llengua estrangera<sup>1</sup>.

Inclusa dins de les competències comunicatives, la competència lingüística és considerada al currículum de l'educació primària com la base de tots els aprenentatges i, per extensió, una competència clau que ha de ser desenvolupada des de totes les àrees i matèries curriculars<sup>2</sup>. L'adquisició d'aquesta competència ha de permetre que l'alumnat de primària sigui capaç d'accedir a la informació i gestionar-la amb la finalitat de construir i comunicar coneixements, a partir de la representació, interpretació i comprensió de la realitat que l'envolta. Tanmateix, tot això no serà possible si, paral·lelament, l'alumnat no és capaç d'organitzar el seu pensament ni d'autoregular les seves emocions i conducta.

En una línia similar, tot i que focalitzat en la comprensió lectora, l'OCDE entén aquesta competència com la capacitat per:

“comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar su conocimiento y sus capacidades, y participar en la sociedad” (OCDE: s/d, p7).

Finalment, Sarramona (2004, p33) conclou que la competència lingüística requereix dominar les principals habilitats que permeten la comunicació interpersonal: parlar, escoltar, escriure i llegir. Per tant, es tracta d'una competència bàsica eminentment transversal i interdisciplinària.

Tot tenint en compte aquests plantejaments teòrics el CSA estableix diverses activitats i criteris per l'avaluació de la competència lingüística. En el cas de la llengua catalana i castellana els quaderns que s'administren als estudiants per realitzar les proves diagnòstiques d'avaluació consten de les següents parts:

- Un dictat en què l'alumnat ha d'escriure paraules en els espais buits.
- Dos textos breus de tipologies diferents que han de ser analitzats i valorats mitjançant ítems tancats relacionats amb el text i amb qüestions de lèxic i morfosintaxi.

---

<sup>1</sup> Resolució ENS/683/2011

<sup>2</sup> Decret 142/2007

- Una redacció sobre un tema determinat proper a la realitat de l'alumnat.

Aquests apartats es plantegen per avaluar els següents aspectes:

- La comprensió lectora mitjançant els processos d'obtenció d'informació i d'interpretació.
- L'expressió escrita a partir dels ítems tancats sobre qüestions de lèxic i morfosintaxi, i mitjançant una composició escrita on s'avaluen els aspectes formals (lletra, espais, marges), la competència discursiva (coherència i adequació) i l'ortografia.

En el cas de la llengua anglesa, el quadern conté:

- Ítems tancats sobre dos textos orals breus per avaluar la comprensió oral.
- Ítems tancats sobre dos textos escrits per avaluar la comprensió lectora.

Amb aquests ítems es pretén avaluar el següent:

- La comprensió lectora i la comprensió oral de textos referits a temes propis de l'entorn immediat de l'alumnat.
- Els processos d'obtenció d'informació i d'interpretació.

Tot tenint en compte aquestes consideracions, l'estudi que tot seguit es presenta pretén copsar la relació existent entre els resultats assolits en les proves d'avaluació de llengües de l'any 2011 per l'alumnat de sisè de primària de l'escola rural catalana i les estratègies metodològiques emprades a l'aula pel seu professorat. Aquesta finalitat constituirà l'eix principal a partir del qual s'establiran les característiques de l'estudi, la presentació i la discussió dels resultats obtinguts arran de la seva aplicació.

### **3.- PRESENTACIÓ DE L'ESTUDI**

L'objecte d'aquest estudi es fonamenta en el següent supòsit: les escoles rurals que parteixen del valor pedagògic de les aules multigràu, i apliquen estratègies didàctiques actives i participatives, són capaces d'adquirir aprenentatges més complexos i profunds. Tanmateix, per confirmar aquesta hipòtesi, cal cercar evidències objectives i contrastables que posin de manifest que aquests tipus d'estratègies didàctiques no només permeten l'assoliment significatiu dels continguts escolars, sinó que també possibiliten la resolució eficaç de les situacions problemàtiques que -per defecte- han de plantejar les activitats d'avaluació de competències.

#### **3.1 Plantejament del problema**

Tal i com resum la taula 1, es parteix de la base que el procés d'adquisició de les competències bàsiques depèn, en primera instància, de l'enfocament epistemològic i pedagògic amb el qual s'afronta aquest procés. En el cas que ens ocupa, aquest fet suposa parlar d'atenció tant a la definició i concreció operativa d'aquests tipus de competències per part dels agents responsables del seu desenvolupament, com l'enfocament pedagògic que orientaria el procés d'adquisició al llarg de l'educació obligatòria. Aquest posicionament conceptual i pedagògic és clau perquè, posteriorment, es puguin especificar les variables didàctiques (seqüències didàctiques, interacció amb l'alumnat, agrupacions, organització de l'espai i temps) que regiran el procés d'ensenyament i avaluació a l'aula. De la mateixa manera, se suposa que el caire d'aquestes estratègies didàctiques haurà d'estar en consonància amb els criteris que cal tenir en compte en el disseny pertinent d'activitats d'avaluació competencials, i la definició de criteris d'avaluació i qualificació. Tot plegat serà determinant per l'obtenció de resultats sobre el grau de desenvolupament d'aquestes competències bàsiques, tant en el marc de les proves d'avaluació planificades pels propis centres escolars com pels organismes externs com per exemple el CSA.

Tot tenint en compte el context específic de l'escola rural, que el fet de presentar uns condicionants estructurals i organitzatius diferents als de l'escola urbana, pot plantejar diferències en relació al procés d'adquisició de les competències bàsiques i, de retruc, a les qualificacions acadèmiques obtingudes pel seu alumnat en relació als estàndards establerts al currículum escolar o als criteris d'avaluació i qualificació fixats pels organismes externs. A priori, en el marc d'un estudi comparatiu, hom pot pensar que aquests condicionants poden causar de diferències significatives entre els resultats copsats per l'alumnat escolaritzat en l'escola urbana i l'escola rural.

Per corroborar o refutar aquesta hipòtesi motiu es fa necessari una anàlisi global dels resultats obtinguts per l'alumnat de cadascun d'aquests centres, tot cercant les possibles diferències existents o, fins i tot, contrastant aquests resultats amb d'altres estudis similars. Així mateix, també serà necessari analitzar el grau de correlació existent entre els resultats obtinguts i el tipus d'escola (urbana i rural) a la qual pertany l'alumnat, per tal que -en el cas d'existir un vincle apreciable entre ambdós elements- es pugui identificar i descriure el caire dels factors que condicionen les diferències entre els resultats copsats en un o altre context escolar.

<b>Dimensions</b>	<b>Variables</b>
Epistemològica- Pedagògica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepte de competència</li> <li>• Procés d'adquisició de les competències bàsiques a l'educació primària (enfocament pedagògic)</li> </ul>
Didàctica (estratègies didàctiques)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seqüència didàctica</li> <li>• Interacció amb l'alumnat</li> <li>• Agrupacions</li> <li>• Organització espai-temps</li> </ul>
Avaluació de competències	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interna: activitats; criteris d'avaluació i qualificació; resultats</li> <li>• Externa: criteris d'avaluació i qualificació; resultats</li> </ul>

Taula 1. Dimensions i variables de l'estudi

D'altra banda, si bé l'ideal seria fer una anàlisi de totes les competències bàsiques descrites al currículum, cal tenir en compte que no totes presenten el mateix grau d'operativitat i de mesurabilitat. Per tant, atesos aquests condicionants de caire epistemològic -als quals cal afegir-ne altres de caire temporal i de manca de recursos- es fa necessari fer una selecció no només del tipus de competències a analitzar sinó també de l'àmbit en el qual s'han copsat els resultats de la seva avaluació.

En aquest sentit, aquest estudi se centrarà en l'anàlisi dels resultats copsats pel CSA i en els resultats obtinguts per l'alumnat de l'escolar rural en la prova de la competència lingüística. Aquesta elecció es justifica perquè: a) es tracta d'una competència instrumental que permet d'identificar amb facilitat criteris observables d'avaluació i qualificació, b) es tracta d'una competència que recentment ha estat avaluada preferentment a les darreres proves PISA i que, actualment, ha despertat un gran interès social arran de la polèmica suscitada sobre el grau de coneixement de les llengües oficials en les comunitats bilingües, c) el CSA disposa de tots els resultats obtinguts per tot l'alumnat de sisè de primària escolaritzat en les escoles urbanes i rurals que configuren el sistema educatiu català, d) les proves planificades per aquest organisme en el cas de la competències lingüística permeten disposar d'un gran volum de dades en funció de la llengua a avaluar (català, castellà i anglès) i segons el tipus de competència a avaluar (comprensió lectora, comprensió oral, expressió escrita).

### 3.2 Objectius

Arran d'aquesta problemàtica es van plantejar els següents objectius de recerca:

1. Descriure els resultats obtinguts per l'alumnat de les Escoles Rurals de Catalunya en la prova de competència lingüística realitzades per l'alumnat de sisè de primària el curs 2010-2011.
2. Constatar la incidència de les variables metodològiques en els resultats obtinguts en la prova d'avaluació de la competència lingüística.
3. Identificar i descriure les estratègies metodològiques emprades en les Escoles Rurals de Catalunya que han obtingut els millors resultats en la prova de competència lingüística.

### 3.3 Mètode

Es va optar per un estudi descriptiu centrat en l'explicació dels resultats aconseguits per l'alumnat de l'escola rural catalana a les proves d'avaluació de la competències lingüística programades pel CSA. La població d'aquest estudi es va establir tot aplicant els següents criteris. En primer lloc, el criteri geogràfic definit per l'EUROSTAT<sup>3</sup> segons el qual considera com a una escola rural aquell centre educatiu que pertany a territoris amb una densitat màxima de 100 habitants per km<sup>2</sup>. També es va aplicar el criteri d'heterogeneïtat, a partir del qual es van seleccionar escoles amb una gran diversitat de nivells d'aprenentatge, procedència i edat. Finalment es va aplicar el criteri d'eficàcia a partir del qual es van considerar escoles rurals que es destacaven per haver obtingut uns bons resultats en les proves d'avaluació de la competència lingüística.<sup>4</sup>. Aquests criteris es van complementar tot aplicant un qüestionari exploratori amb la intenció de copsar les escoles que utilitzessin a l'aula components més propis de la metodologia activa-participativa. Tot plegat va permetre definir una població de 74 alumnes de primària de 31 escoles rurals de Catalunya.

D'altra banda, la recollida de dades es va organitzar en dues fases (taula 2). La primera fase es va centrar en l'anàlisi estadística dels resultats aconseguits per tot l'alumnat de sisè de primària de les escoles que constituïen la població de l'estudi en la prova de llengua catalana, anglesa i castellana. Els resultats van ser proporcionats pel CSA i aportaven informació sobre el percentatge d'estudiants que havien obtingut qualificacions classificades en un nivell alt, mitjà o baix, tant globalment com en el cas de la Comprensió Lectora (CL) i l'Expressió Escrita (EE) en llengua catalana i castellana; i en CL i Comprensió Oral (CO) en llengua anglesa.

La segona fase de recollida de dades es va centrar en una mostra de 8 escoles rurals incloses en la població de l'estudi. La selecció d'aquesta mostra es va realitzar mitjançant un procediment no probabilístic i intencionat. En concret es van seleccionar aquelles escoles que suposadament portaven a terme estratègies didàctiques actives i participatives, i evidenciaven haver obtingut uns bons resultats en les proves diagnòstiques d'avaluació de la competència lingüística. Aquesta segona fase va consistir en combinar l'anàlisi estadística dels resultats obtinguts amb dos procediments

---

<sup>3</sup> :[http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics\\_explained/index.php/Urban-rural\\_typology](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Urban-rural_typology)

<sup>4</sup> La selecció s'ajusta als dos criteris seguits per la selecció de la mostra del Projecte I+D EDU2009-13460, subprograma EDU, "La eficàcia y la calidad en la adquisición de competencias caracterizan a la escuela rural , ¿es un modelo transferible a otra tipología de escuela?". Aquests criteris són

- . Eficàcia, en relació a indicadors d'alta qualitat en els resultats dels aprenentatges dels alumnes.
- . Heterogeneïtat, segons variables amb incidència rellevant en la gestió escolar: mida de l'escola segon nombre de mestres o alumnes, escenaris geogràfics, multiculturalitat, perfil ocupacional o socioeconòmic.

d'observació participant. El primer d'aquest procediments va consistir en l'administració d'un qüestionari a 10 mestres de les 8 escoles rurals seleccionades. A grans trets, el qüestionari preguntava sobre aspectes relacionats amb el concepte de competència bàsica i competència lingüística i el tipus d'estratègies emprades per fomentar la seva adquisició a l'aula (annex 1). El segon procediment va consistir en la realització d'observacions incidentals dutes a terme aleatòriament, a les sessions impartides per aquests mestres mitjançant notes de camp semi-sistematitzades, i amb la intenció de descriure les situacions d'ensenyament i aprenentatge proposades pels docents a l'àrea de llengua (annex 2).

<b>Fase</b>	<b>Participants</b>	<b>Recollida dades</b>	<b>Dades</b>
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 74 alumnes de 6è primària</li> <li>• 31 Escoles Rurals de Catalunya</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resultats generals i per competència de les proves de llengua catalana, castellana i anglesa del CSA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estadístics descriptius (freqüència, promig, desviació estàndard, índex correlació)</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 17 alumnes de 6è de primària</li> <li>• 8 Escoles Rurals</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resultats generals i per competència de les proves de llengua catalana, castellana i anglesa del CSA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estadístics inferencials (Chi-Quadrat)</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qüestionari adreçat als mestres de les Escoles Rurals</li> <li>• Notes de camp semi-sistematitzades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Freqüència de resposta</li> <li>• Anàlisi del contingut de les respostes i els registres de les notes de camp</li> </ul>

Taula 2. Disseny metodològic de la recerca



## **4.- RESULTATS**

Les dades copsades arran dels instruments administrats a la primera i segona fase de l'estudi han estat analitzades mitjançant diferents procediments.

En el cas dels resultats de les diferents proves de llengua, es va procedir a una anàlisi estadística descriptiva consistent en el càlcul de la freqüència i del promig d'estudiants que van obtenir qualificacions classificades en un nivell baix, mitjà o alt d'adquisició de les competències avaluades. Aquestes dades es van complementar amb el càlcul de la Desviació Estàndard (DE), amb la intenció de conèixer en quin grau de dispersió dels resultats obtinguts a cada nivell d'adquisició, i també amb el càlcul de l'índex de Correlació de Pearson (r) per tal de constatar l'existència o absència de relació entre les metodologies emprades en la mostra d'escoles seleccionades en la segona fase de l'estudi i els resultats obtinguts pel seu alumnat. D'altra banda els resultats de les proves, també es van analitzar mitjançant l'aplicació de proves estadístiques inferencials. En aquest treball es va aplicar la prova no-paramètrica Chi-Quadrat ( $X^2$ ) amb la intenció de comprovar la incidència en els resultats de diferents factors relacionats amb la utilització d'estratègies metodològiques alternatives.

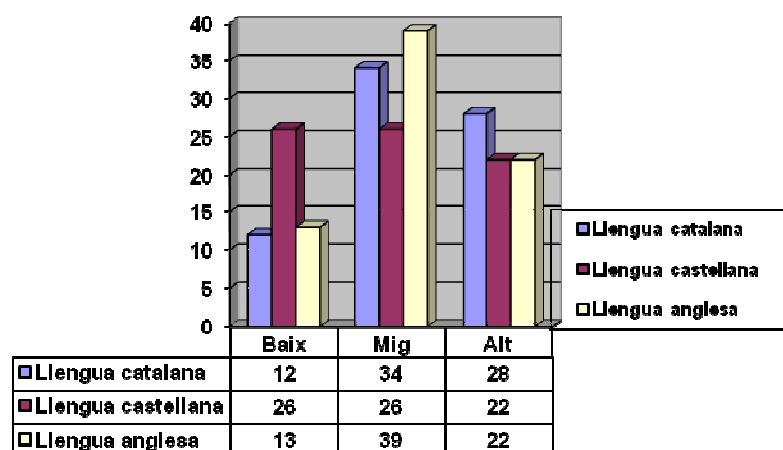
Quant a l'anàlisi de les dades copsades mitjançant els qüestionaris i l'observació participant, es va procedir, per una banda, a l'anàlisi de la freqüència de les opcions de resposta associades a cadascuna de les preguntes del qüestionari i, per altre, a l'anàlisi de contingut tant de les respostes obertes del qüestionari com de les notes de camp enregistrades pels observadors externs. Tot plegat va permetre l'obtenció de diverses evidències i arguments susceptibles de ser emprats per donar resposta a les qüestions que s'exposen i comenten tot seguit.

### **4.1 Resultats de l'alumnat de l'escola rural en les proves d'avaluació de la competència lingüística**

En termes absoluts els resultats globals copsats pel CSA (gràfica 1) posen de manifest que bona part dels estudiants obtenen en totes les proves de llengua resultats classificats en un nivell mig. En aquest cas, és en la prova de llengua anglesa en què s'observa un major nombre d'estudiants (39), tot i que en la resta de proves el nombre d'estudiants classificats en aquest nivell no dista gaire d'aquesta dada (34 en català i 26 en castellà).

D'altra banda, el major nombre amb resultats excel·lents s'obté -per aquest ordre- en la prova de llengua catalana (28) i en les proves de llengua castellana i anglesa (22 estudiants en ambdós casos). En canvi és en la prova de llengua castellana en la qual hi ha un major nombre d'estudiants amb resultats classificats en un nivell baix (26), mentre que en el cas de les proves de llengua catalana i anglesa, el nombre d'estudiants amb resultats baixos és molt similar (respectivament, 12 i 13 estudiants).

### Resultats Globals: nombre total d'estudiants

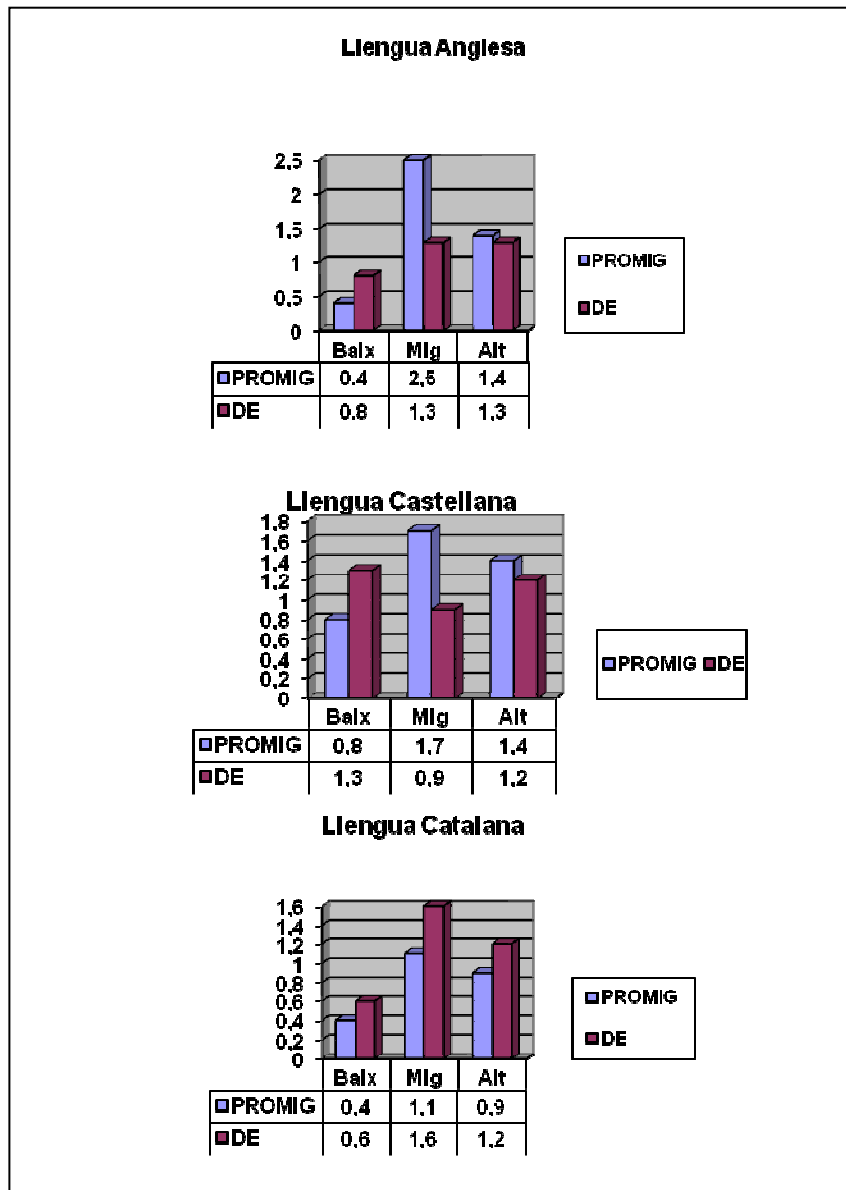


Gràfica 1. Resultats globals segons el nombre d'estudiants

Tanmateix, per confirmar els resultats descrits gràcies a aquesta primera aproximació a les dades del CSA, es fa necessari una anàlisi més minuciosa. En aquest sentit, tot tenint en compte el promig d'estudiants classificats en cadascun dels nivells de resultats (gràfica 2), en el cas de la llengua catalana s'observa que el major nombre d'estudiants amb bons resultats es detecta en un nivell d'adquisició mitjà (1,1), seguit molt de prop del promig d'estudiants amb les qualificacions més altes (0,9). Aquesta tendència també s'observa en els casos de la llengua castellana i anglesa, atès que els resultats classificats en un nivell mitjà (1,7 en castellà i 2,5 en anglès) són –per aquest ordre– superiors als resultats classificats en un nivell superior o baix.

La comparació d'aquests promitjos amb el nombre d'estudiants classificats en cada nivell de resultats permet corroborar que, en els casos de les proves de llengua catalana i anglesa, el major nombre d'estudiants obté resultats de nivell mitjà, seguit d'un nombre menor d'estudiants amb resultats elevats i molt menor amb baixos resultats. En canvi aquesta no s'observa en el cas de la llengua castellana atès que són els resultats baixos els que precedeixen als resultats mitjans.

D'altra banda, tot tenint en compte la variabilitat dels promitjos obtinguts (gràfica 2), també es constata que, tret de la prova de llengua castellana on hi ha una variabilitat similar en tots els nivells, les qualificacions obtingudes en el nivell d'adquisició mitjà i alt són molt més disperses que les assolides en un nivell baix ( $DE= 0,66$  en català i  $DE= 0,8$  en anglès). Aquest fet permet suggerir que si bé prop d'un 70% de l'alumnat obté bons resultats en ambdues llengües, la gamma de puntuacions obtingudes en aquests casos podria ser força més diversa que les obtingudes en un nivell baix.



Gràfica 2. Resultats globals en competències lingüística: mitjana i DE

No obstant això, totes aquestes dades novament han de ser matisades. En primer lloc, cal destacar que les orientacions del CSA disposen que els criteris d'avaluació a tenir en compte en la prova de llengua catalana i castellana no siguin els mateixos que els que s'han d'aplicar en la prova de llengua anglesa. Per tant, és probable que aquesta diferència de criteri hagi tingut quelcom a veure en les qualificacions finals obtingudes en cadascuna d'aquestes proves.

D'altra banda, també cal comprovar si aquestes dades són similars a les que el CSA (2011) va presentar en el seu informe general de resultats. En aquest sentit, en el cas de l'alumnat de sisè curs de tot Catalunya que el curs 2010-2011 va realitzar les proves de competències, també es constata que el major percentatge d'estudiants obté en les tres

proves de llengua resultats classificats en un nivell mig; i que el major percentatge d'alumnat amb un nivell alt de resultats s'observa en les proves de llengua anglesa i castellana. En canvi, tot i que el millor percentatge absolut d'estudiants també obté resultats en un nivell mitjà, aquests resultats, a diferència del que succeeix en el cas de l'escola rural, no s'obtenen ni en la prova de llengua catalana ni tampoc en la d'anglès.

#### **4.2 En quines competències s'obtenen els millors resultats?**

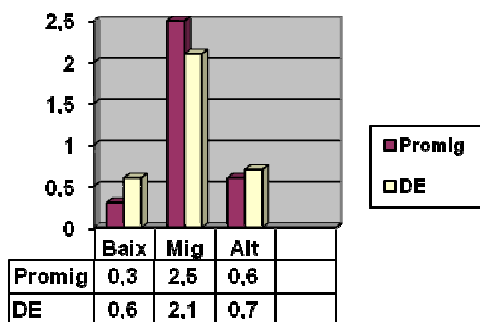
En relació a les competències lingüístiques avaluades específicament a les proves del CSA (gràfica 3), les dades copsades mostren que, en el cas de la Comprensió Lectora (CL), el millor promig absolut s'obté en la prova de la llengua anglesa, concretament en l'alumnat que aconsegueix puntuacions en un nivell alt (5,3). En canvi, quant a la CL en llengua catalana i castellana, els millors promitjos s'obtenen en el nivell mig d'adquisició, essent lleugerament superiors en la prova de castellà (un 3,5 davant d'un 2,5). No obstant això, l'índex de variabilitat calculat arran d'aquestes dades també permet insinuar que les qualificacions obtingudes en cadascun d'aquests nivells són força disperses (entre 1,8 i 2,1 punts). Així mateix, tal com succeïa en el cas dels resultats globals, tant el promig com la variabilitat d'alumnat que obté puntuacions baixes en les tres proves de llengües a penes és rellevant (ambdós índexs se situen per sota d'1).

Pel que fa a la resta de competències a avaluar s'observa una tendència semblant al cas de la CL. En el cas de la Comprensió Oral (CO) en llengua anglesa el major promig d'alumnat amb bones puntuacions es troba en els màxims nivells d'adquisició (2,9). Així mateix, en el cas de l'Expressió Escrita (EE) els millors promitjos també s'obtenien en el nivell alt, en la prova de llengua castellana i catalana (2,5 i 1,7 respectivament).

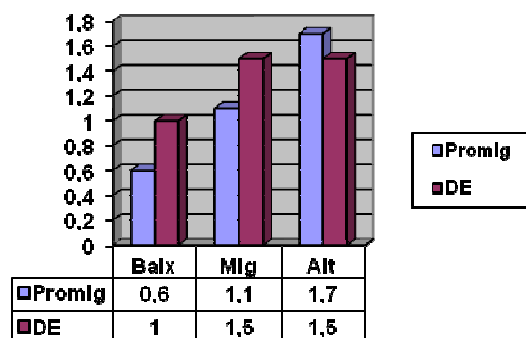
De la mateixa manera, és en la prova de llengua catalana on s'evidencia un menor promig d'estudiants amb qualificacions baixes. En els altres casos, el promig d'estudiants classificats en nivells baixos, tot i ser menors que en la resta de nivells, és lleugerament superior als resultats obtinguts en CL. Així mateix, en considerar l'índex de variabilitat també es posa de manifest que els resultats inclosos en cadascun dels nivells d'adquisició de l'EE es mostren -en línies generals i tret dels nivells mitjans en llengua castellana i anglesa- força dispersos en totes les proves de llengua (entre 1 i 1,9).

Tot contrastant aquestes dades amb l'informe de resultats del CSA (2011) s'observa una tendència similar en els resultats obtinguts en la prova de llengua catalana i castellana. Tot i que no es constaten diferències excessives entre ambdues competències, aquests resultats també posen en evidència que les millors qualificacions s'obtenen en CL. En el cas de la prova de llengua anglesa, aquesta comparativa no va ser possible. A banda d'avaluar competències diferents, la presentació de resultats globals per part del Consell només va presentar els resultats en funció d'altres variables com el nivell socioeconòmic del centre, la seva titularitat del centre o el gènere dels estudiants però no per les competències avaluades (CL i CO).

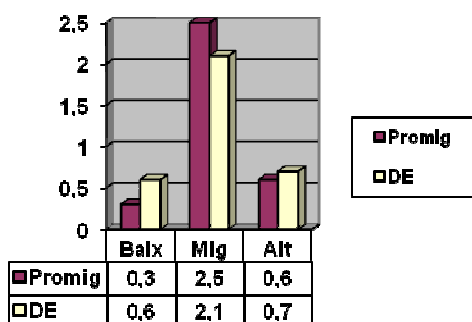
**Català - Comprensió Lectora**



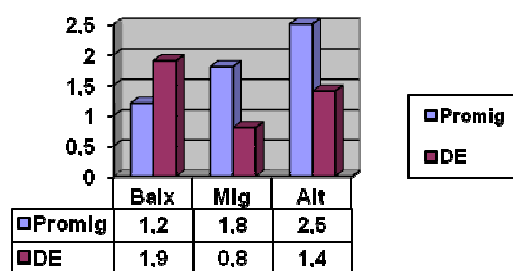
**Català - Expressió Escrita**



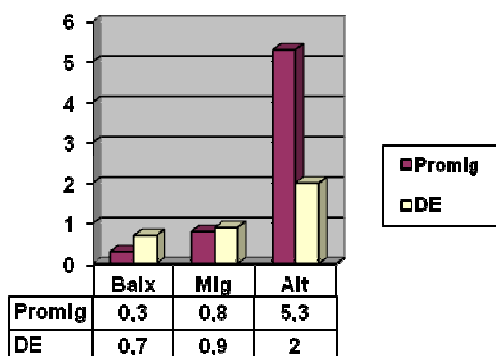
**Castellà - Comprensió Lectora**



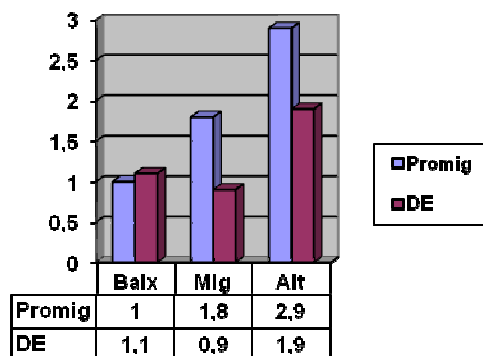
**Castellà - Expressió Escrita**



**Anglès - Comprensió Lectora**



**Anglès - Comprensió Oral**



Gràfica 3. Resultats per competència: mitjana i DE

### 4.3 Quins factors expliquen els bons resultats obtinguts per l'alumnat de l'escola rural?

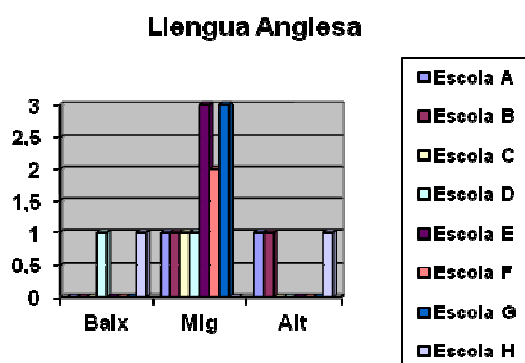
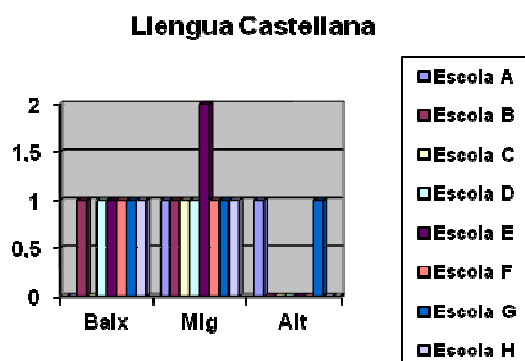
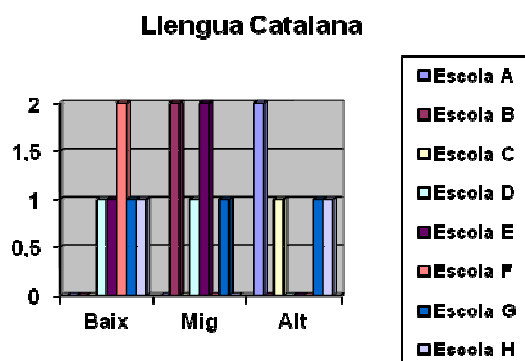
Un cop descrits els resultats, cal preguntar-se si el fet de pertànyer a una escola rural ha tingut quelcom a veure en el nivell de les puntuacions obtingudes per l'alumnat seleccionat per aquest estudi.

En aquest sentit, en el cas dels resultats globals, el càlcul de l'índex de correlació  $r$  mostra una vinculació moderada entre les puntuacions mitjanes i altes, i la població d'escoles rurals definides en aquest estudi. Aprofundint una mica més en aquesta dada, s'observa que l'índex de correlació és més evident en el cas de la llengua anglesa (.53), mentre que en els casos de la llengua castellana i catalana, aquesta correlació es produeix per sota d'aquest índex (.49 i .42 respectivament). Pel que fa als resultats obtinguts en cadascuna de les competències lingüístiques avaluades pel CSA, només en el cas de la llengua anglesa s'aprecia un nivell similar de correlació en les resultats de la CL (.40), mentre que, en el cas de l'EE també s'evidencia una tendència similar, tot i que amb un índex apreciablement menor (.32).

Tot i això, aquestes dades encara no projecten gaire llum per poder respondre amb arguments prou consistents a la pregunta que es planteja en aquesta secció. Per aquest motiu cal saber si els bons resultats - és a dir, si les puntuacions obtingudes en un nivell mig i alt- estan condicionats per algun factor relacionat amb el procés d'adquisició de la competència lingüística. Amb aquesta intenció s'han analitzat amb més cura els resultats obtinguts per l'alumnat de les 8 escoles rurals seleccionades en la segona fase de l'estudi (gràfica 4).

El recompte dels resultats posa en evidència que, en totes les proves de llengua i en la immensa majoria de les escoles seleccionades, l'alumnat amb baixes puntuacions no és superior a 1. Així mateix, tot tenint en compte el nombre d'escoles en què s'obtenen cadascun d'aquests resultats, també s'observa que el menor nombre d'estudiants amb aquestes puntuacions només es constata en dues escoles i en la prova de llengua anglesa (2 escoles), mentre que en els casos de la llengua catalana i castellana el nombre d'escoles és lleugerament superior (entre 4 i 5 escoles).

D'altra banda, la densitat de barres que s'observen en el nivell mitjà de resultats copsats en totes les proves de llengua permet afirmar que bona part dels estudiants d'aquestes escoles obtenen resultats en un nivell mitjà. Aquest fet, per tant, també corrobora la tendència mostrada en la primera fase de l'estudi. En canvi, pel que fa al nombre d'escoles amb estudiants que obtenen altes puntuacions, les gràfiques posen en evidència un major nombre d'escoles en el cas de la llengua catalana (5), mentre que en les proves de castellà i anglès el nombre d'escoles amb estudiants amb resultats excel·lents és gairebé similar (2 i 3 respectivament).



Gràfica 4. Segona fase de l'estudi: resultats globals

Totes aquestes dades permeten insinuar que, els bons resultats només es produeixen en determinades escoles en les que –suposadament– hi ha quelcom en les seves propostes d'ensenyament i aprenentatge que difereix de la resta d'escoles seleccionades en aquesta fase de l'estudi.

En aquest sentit, l'aplicació de la prova chi-quadrat ( $X^2$ ) és un bon recurs per contrastar la pertinença d'aquesta suposició. Els resultats obtinguts per a cadascuna de les proves permeten insinuar que, sobre el paper, en el cas de la llengua catalana, no hi ha cap factor que condiciona els bons resultats ( $X^2 = 0,18 / P < 0,10$ ).

Per contra, tant en el cas de la llengua castellana ( $X^2 = 4,53 / P < 0,05$ ) com en el de la llengua anglesa ( $X^2 = 5,46 / P < 0,025$ ), les dades deixen entreveure la possibilitat que els bons resultats estiguin influenciats per la incidència d'algun factor. En concret, tot tenint en compte que el promig d'estudiants amb bons resultats és d'1,8 per la llengua anglesa i d'1,3 per la castellana; i que el marge d'error és poc apreciable (0,21 en anglès i 0,15 en castellà), hi ha força probabilitats que hi hagi algun factor que condicioni l'assoliment d'aquestes puntuacions. Les observacions dutes a terme a l'aula i els qüestionaris administrats a les escoles seleccionades en la segona fase de l'estudi permeten apuntar-ne alguns de possibles.

#### **4.4 Sobre el concepte de competència i el procés d'adquisició de la competència lingüística**

Les creences sobre el concepte de competència i el seu procés d'adquisició a l'escola es destaquen com un dels primers factors a tenir en compte. Sense cap mena de dubte, aquest factor podria erigir-se en un element molt útil per intuir com el professorat concep el procés d'ensenyament i avaluació de les competències a l'escola. És a dir, per predir quin serà el model pedagògic i didàctic al voltant del qual es definiran les activitats d'aprenentatge i els criteris d'avaluació. En aquest sentit, els qüestionaris mostren amb rotunditat que tot el professorat es posiciona davant un concepte de competència bàsica molt proper a la capacitat de l'alumnat per mobilitzar els aprenentatges assolits a l'escola amb la intenció de resoldre les exigències dels contextos en que es desenvolupa la vida quotidiana de l'alumnat. Sobre el paper, aquest fet permet inferir que la idea del professorat sobre el concepte competència s'arreglera al voltant de les definicions elaborades des d'una perspectiva eminentment educativa pels principals autors de referència (Sarramona, 2004; Zabala, 2007; Perrenaud, 2008; Monereo, 2009).

D'altra banda la majoria dels mestres (8 sobre 10) reconeixen que el procés d'adquisició de les competències bàsiques se sol prendre com a referent en el moment de dissenyar les propostes didàctiques de les diferents matèries escolars, tot seguint les indicacions del currículum de l'educació primària. Tanmateix, a l'hora de valorar el tipus d'activitats plantejades a l'aula, només 3 mestres coincideixen a afirmar que les activitats són rotundament competencials mentre que la resta només ho qualifica com a suficient. En el cas concret de la competència lingüística, la immensa majoria del professorat (8 mestres sobre 10), considera que aquesta competència sol tenir un tractament prioritari en el projecte curricular de la seva escola. No obstant això, en alguns casos, fins i tot reconeixen que aquesta rellevància no ha estat la mateixa en tots els cursos escolars, i que ha estat en el curs escolar 2010-2011 quan aquesta intensificació s'ha fet més evident.

D'altra banda, els qüestionaris també han posat de manifest l'existència de variacions tant a l'hora de valorar el grau de coneixement de les proves d'avaluació que planifica el CSA, com dels indicadors d'avaluació que segons el mateix Consell caldria tenir en compte. En aquest sentit, el tractament de les respostes copsades també mostra que la majoria del professorat deia conèixer totalment o bastant ambdós aspectes, mentre només dos dels preguntats afirmava només conèixer-les una mica. En aquest mateix



sentit, malgrat aquesta rotunditat, es fa necessari contrastar aquesta dada amb els indicadors que el mateix professorat diu tenir en compte en el procés d'ensenyament i avaluació de la competència lingüística. Tal com s'indica a la taula 3 els indicadors més representatius destacats pel professorat van ser els següents.

<b>Comprensió Lectora</b>	<b>Expressió Escrita</b>
Comprensió literal dels enunciats	Coherència textual
Comprensió inferencial	Us dels connectors
Opinions pertinents	Adequació del text al context
Ús del vocabulari	Ortografia i puntuació
Velocitat lectora	Estructura del text
	Us del vocabulari
	Lletra clara i entenedora
	Expressió d'idees pròpies

Taula 3. Criteris d'avaluació destacats pels mestres de l'escola rural

Les orientacions del CSA indiquen que l'avaluació de la CL s'ha de centrar, en el cas de la llengua catalana i castellana, en l'avaluació dels processos d'obtenció d'informació i d'interpretació, mentre que pel que fa a l'avaluació de l'EE ha de tenir-se en compte el lèxic, la morfosintaxi i aspectes formals com la lletra, l'ús dels espais i marges; la coherència i adequació del discurs i l'ortografia. En canvi, en el cas de la llengua anglesa els aspectes a avaluar hauran de referir-se, per una banda, en la CL i la CO de textos amb temàtiques quotidianes i properes a la realitat de l'alumnat i, per altra, en els processos d'obtenció i interpretació de la informació.

Tot tenint en compte els aspectes destacats pels mestres en els qüestionaris, en primer lloc, s'ha observat que, sobre el paper i a diferència del que fa el CSA, el professorat no ha fet cap distinció entre els criteris d'avaluació a tenir en compte tant en els casos de la llengua catalana i castellana com en els de la llengua anglesa. Probablement, aquest fet s'explica perquè, en algunes de les escoles seleccionades a la segona fase de l'estudi, s'observa que opten per organitzar l'àrea de llengües de manera transversal i interdisciplinària.

*L'enfocament és transversal ja que es treballen altres àrees dins l'àmbit de les llengües (Observacions – Escola Rural A).*

*L'enfocament de les àrees és transversal en el cas de la llengua catalana i castellana. A més, la llengua anglesa i les matemàtiques estan totalment implicades i inserides dins la metodologia de projectes que utilitzen al centre. És a dir, totes les àrees estan contemplades dins el projecte que realitzen*

(Observacions – Escola Rural C).

*La sessió es realitza de 10 a 11 hores amb un enfocament transversal ja que a través del carnaval treballen aspectes concrets de la llengua com són els versos dels poemes (Observacions - Escola Rural G).*

A banda d'això, aquestes observacions també confirmen les opinions del professorat sobre el grau de rellevància que atorga a les competències lingüístiques destacades pel CSA. En aquest sentit, bona part del professorat (7 mestres de 10) opina que atribueix la mateixa rellevància a les dues habilitats avaluades en les proves de competència (competència lingüística i expressió escrita). La resta de professorat opina que atorga major rellevància o a la CL (2 de 10) o a la EE (1 de 10), tot fent al·lusió a les mancances que, en aquests casos, observen entre el seu alumnat.

Malgrat tot, cal recordar que l'anàlisi dels resultats de les proves de competències ha posat en evidència l'existència d'un major nombre d'estudiants amb millors resultats en CL que en EE, tant en la prova de llengua catalana com en la de llengua castellana. Aquest fet, pot indicar que les seqüències didàctiques del professorat, malgrat percebre un mateix grau d'incidència entre ambdues habilitats, se centren més en la CL. I resulta més evident en aquelles escoles en que el tractament de les llengües es fa de manera transversal, mitjançant l'aplicació de projectes específics

*Es fa treball de vocabulari, lectura individual silenciosa i en veu alta en grup i escriptura, a més, de l'oral en converses fan lectures sobre diferents temes de matemàtiques en l'àrea de medi quan pensen el dia que fa o comenten sobre l'evolució històrica, la salut o celebren halloween o juguen a encertar les descripcions dels rius amb el seu nom en anglès*

(Observacions - Escola Rural A)

*Hi ha un treball propi de l'àrea, quan treballen l'expressió oral en l'obra de teatre a final de curs i la comprensió oral en la repetició de diàlegs i les rutines. A més, llegeixen contes de la biblioteca i fan activitats relacionades. (Observacions – Escola rural A)*

*La redacció, a més, està contextualitzada dins el projecte que fan*

(Observacions – Escola Rural C)

#### **4.5 Ús d'estratègies metodològiques actives-participatives**

Un altre dels factors a considerar fa referència al tipus d'estratègies metodològiques que el professorat utilitza a l'aula. En primer lloc, aquest fet suposa saber quin és el model pedagògic que orienta l'acció docent del professorat de l'escola rural. L'anàlisi de les respostes emeses pel professorat en els qüestionaris reflecteixen un posicionament preferent al voltant d'un model sòcio-constructivista i significatiu i, per extensió, força coherent amb el posicionament conceptual analitzar amb anterioritat. Des d'una altra perspectiva, aquestes dades també permeten suposar que la intenció del professorat participant en la segona fase de l'estudi aposta per estratègies didàctiques centrades en la figura de l'estudiant. És a dir, per un enfocament didàctic que concep l'alumnat com l'únic protagonista de l'aprenentatge i, en conseqüència, com el responsable d'utilitzar-

lo o mobilitzar-lo convenientment, per tal de respondre a les exigències de la situació d'aprenentatge o de la vida quotidiana que hagi d'afrontar.

Sobre el paper, aquest enfocament permet suposar que els mestres aposten per fomentar l'autonomia d'aprenentatge del seu alumnat (8 mestres sobre 10) o, si més no, ho pretenen en gran mesura (2 mestres sobre 10). Així mateix, en ser preguntat sobre les situacions i les accions proposades per aconseguir-ho bona part dels mestres (8 mestres sobre 10) mestres afirmen que empren solen proposar situacions d'interacció entre iguals com per exemple: els grups cooperatius, l'intercanvi interedat i les ajudes de l'alumnat amb major nivell de competència (monitorització).

En alguns casos, aquesta tendència es reforça gràcies a les observacions incidentals realitzades en la segona fase de l'estudi. Aquestes observacions no només permeten corroborar en quin grau aquestes estratègies es desenvolupen realment a l'aula sinó que també s'erigeixen en un recurs excel·lent per descriure de quina manera s'estan duent a la pràctica, i per perfilar aquells elements clau que caracteritzen la utilització d'aquests tipus d'estratègies amb resultats satisfactoris. Un d'aquests elements fa referència a la participació activa de l'alumnat en el procés d'ensenyament i aprenentatge. Tali com es mostra tot seguit, l'alumnat de les escoles observades no només no adopta un rol passiu a l'aula sinó que la seva participació és clau perquè el professorat pugui contextualitzar les activitats d'aprenentatge, o per orientar i regular la resolució d'aquestes activitats per part de companys d'altres nivells o cursos.

*El tipus d'activitats són totalment participatives i actives. Rarament s'utilitza un llibre de text, només per mirar algun exercici o com a eina de consulta (Observacions de l'Escola Rural C)*

*Quan es treballa la llengua anglesa, la mestra escull a un alumne per torns perquè faci les rutines als altres, també, felicita aquells nens que fan la feina correctament i orienta als que tenen dificultats que poden acostar-se a ella per resoldre dubtes. Per treballar la llengua oral, fa que tots els nens participin agafant un rol d'algun personatge del llibre o llegint fixant-se en la pronunciació. (Observacions Escola Rural A).*

*Com ocorre a català, un nen de 4t pot ajudar a una nena que té dislèxia un cop a acabat la seva feina o un alumne de 5è pot acompanyar un de 4t que no entén un concepte que l'altre alumne ja fa dos anys que el practica (Observacions Escola Rural A).*

Un altre aspecte a destacar se centra en el fet que les agrupacions i els horaris solen ser flexibles. En aquests casos, les diferents matèries de l'àrea de llengua no tenen una franja específica a l'horari escolar o, en cas de tenir-la, no s'acostumen a seguir. Això també implica que les classes de les diferents llengües i d'altres matèries es tractin coordinadament. Les observacions destacades tot seguit en són una petita mostra.

*Generalment estan agrupats per cursos. No obstant això, fan agrupacions diverses en petits grups, gran grup o individual d'acord al que fan (Observacions de l'Escola Rural A).*

*Els alumnes no tenen un horari marcat a l'agenda. No hi ha cap horari en tot el centre on puguis mirar que toca a cada hora (Observacions de l'Escola Rural C).*

*Moltes vegades les mestres fan un horari que no els hi toca teòricament i participen en altres àrees. És*

*freqüent veure com les àrees es sobre posen i treballen coordinadament més d'una mestra a la vegada (Observacions de l'Escola Rural C)*

*No es contempla l'ensenyament de la llengua només des de l'àmbit de les llengües, ja que no és un treball únic de la disciplina, sinó que per fer una bona adquisició de l'hàbit lector o revisió de textos calen usar hores d'altres matèries (Observacions de l'Escola Rural A).*

Tot plegat posa en evidència un altre element clau a considerar: el mètode que se sol utilitzar a l'àrea de llengües. En aquest sentit els qüestionaris reflecteixen que el mètode per projectes i la resolució de problemes són els més utilitzats. En aquest sentit, el detall de les observacions seleccionades tot seguit no només permet constatar l'ús d'aquests dos mètodes sinó també el grau de sistematització i de la seva impregnació en la resta de matèries.

*Els alumnes llegeixen les estrofes que han confeccionat sobre els mestres i d'altres personatges entre tots trien aquelles que més els agraden per incloure-les al discurs del carnestoltes. En ocasions han de retocar alguns versos per a que rimin millor, busquen paraules i qüestions que poden usar per crear versos. Cada vegada els alumnes estan més animats i motivats a fer-ne més (Observacions de l'Escola Rural G).*

*La metodologia general del centre és el mètode de projectes en totes les àrees ja que s'engloben dins el mateix projecte que es treballa cada trimestre. En totes les àrees el procés d'ensenyament- aprenentatge és el mateix: a partir d'un objectiu molt clar i marcat per la mestra, s'insinua, es proposa a partir de preguntes i evidències un contingut el qual els alumnes volen aprendre a partir de la curiositat creada per la mestra. És llavors quan entra el material didàctic en joc per tal de fomentar, ampliar i crear un coneixement concret (Observacions de l'Escola Rural C)*

El darrer element a ressaltar de les observacions correspon a la utilització de materials curriculars alternatius als tradicionals i d'elaboració pròpia. Tal com es remarca a continuació els recursos que algunes de les escoles observades utilitzen són diversos, específics i creats expressament per als continguts que es tracten a l'aula. Alguns d'aquests materials estan pensats per fomentar la participació de l'alumnat en el procés d'ensenyament i aprenentatge.

*En les àrees de llengües el material es crea, no es fa servir llibre de text. El material didàctic és el gran element d'aquesta escola ja que disposa d'una infinitat de material molt divers (Observacions de l'Escola Rural C)*

*El mestre compta amb molts recursos que ha creat, com quaderns per treballar l'ortografia, la morfologia, material divers per escriure... Per treballar la llengua escrita fa dictats on els nens escriuen una frase cadascun i entre tots ho corregeixen (Observacions de l'Escola Rural A)*

La presentació dels resultats seleccionats en aquesta secció perfilen tot un seguit de respostes als interrogants i als objectius plantejats a l'inici d'aquest treball en relació a la vinculació existent entre les estratègies metodològiques emprades a l'aula i el procés d'adquisició de les competències bàsiques. El detall d'aquestes respostes es mostra tot seguit en la secció dedicada a les conclusions de l'estudi.

## 5.- CONCLUSIONS

En aquest treball les conclusions se centren, per una banda, en valorar el grau d'assoliment dels objectius plantejats en la presentació de l'estudi i, per altra, en apuntar les principals aportacions dels resultats descrits en l'apartat anterior al procés d'ensenyament i avaluació de les competències bàsiques i, de retruc, en esbossar les possibles vies de continuïtat de la recerca.

Tot tenint en compte els objectius de l'estudi, una valoració global dels resultats descrits amb anterioritat permet concloure que, en totes les proves de llengua programades pel CSA, el promig d'alumnat amb baixes puntuacions ha estat força menor que el que ha obtingut puntuacions en nivells mitjans i alts. Al marge dels indicadors emprats en la descripció dels resultats, hom pot afirmar que l'alumnat pertanyent a la població definida en aquest estudi ha obtingut bons resultats. En concret, considerant el promig d'estudiants amb puntuacions classificades en nivells mitjans i alts, s'observa que:

- El promig més elevat absolut s'obté en un nivell mig de resultats, i que aquest es manifesta en les proves de llengua anglesa (2,5).
- El millor promig d'alumnat amb altes qualificacions s'observa tant en la prova de llengua anglesa com en la de llengua castellana (en ambdós casos 1,4).
- En llengua castellana s'obtenen millors promitjos que en llengua catalana. Aquest fet s'evidencia tant en els resultats classificats en un nivell mig (1,7 davant 1,1) com en nivells elevats (1,4 davant 0,9).

D'altra banda, en contrastar els resultats obtinguts per l'alumnat de l'escola rural amb els resultats generals presentats pel CSA, s'ha pogut observar una tendència similar en ambdós casos. Aquest fet, juntament amb els índexs positius de relació entre les escoles de l'estudi i les puntuacions obtingudes en les diferents proves de llengua, permet apuntar que l'escolarització en una escola rural no suposa cap impediment perquè el seu alumnat assoleixi els mateixos nivells d'adquisició de competències que l'alumnat de l'escola urbana.

L'anàlisi de dades també indica que les bones puntuacions obtingudes en les proves del CSA s'ha degut a la incidència d'algun factor determinat al llarg del procés d'adquisició de la competència lingüística a l'escola rural. Tot i que no es pot afirmar amb rotunditat, els coeficients de  $X^2$  copsats en les proves de llengua castellana i anglesa permeten considerar la possibilitat que l'enfocament del procés d'ensenyament i avaluació de la competència lingüística a l'escola rural hagi pogut ser determinant. En concret, en la segona fase de l'estudi s'ha observat que això succeeix en aquelles escoles que:

- Opten per un enfocament globalitzat i transversal de l'àrea de llengües.
- Aposten per agrupacions i horaris flexibles.
- Solen utilitzar el mètode per projectes i la resolució de problemes.
- Elaboren materials didàctics creats *ad hoc*.

- Situacions didàctiques interactives: grups cooperatius, intercanvis interredat i de monitorització.
- Empren estratègies didàctiques actives-participatives a l'aula.

Tanmateix els resultats també posen evidència un altre fet que, *a priori*, cal titllar com a sorprenent: sobre el paper, la incidència del factor metodològic no sembla que estigui relacionat amb les puntuacions obtingudes en la prova de la llengua catalana. Algunes possibles raons que explicarien aquesta evidència podrien ser les següents: a) el procés d'ensenyament i avaluació de les competències lingüístiques s'ha dut a terme mitjançant un enfocament disciplinari i, per tant, exclusivament centrat en els continguts específics de cadascuna de les matèries que integren l'àrea de llengües, b) en tractar-se d'una llengua vehicular l'adquisició de la competència lingüística en llengua catalana sol estar integrada en cadascuna de les matèries que configuren el currículum de l'educació primària i, per tant, sense un tractament específic o intencionat.

Tot plegat incita a pensar que les estratègies didàctiques que s'empren a l'àrea de llengües difereixen en funció de la llengua a ensenyar a l'escola i que, en conseqüència, tenen efectes diferents en les qualificacions. Tanmateix, el fet que en algunes de les escoles de la segona fase de l'estudi s'hagi observat que un enfocament globalitzat de l'àrea de llengües i la utilització preferencial d'estratègies didàctiques actives-participatives s'acompanya de bons resultats, també permet apuntar una explicació alternativa elaborada sobre la base d'alguns dels aspectes que caracteritzarien el procés d'ensenyament i avaluació de les competències bàsiques, en general, i la competència lingüística, en particular.

En primer lloc, cal preguntar-se pel rol dels i de les mestres en aquests processos. Tenint en compte el perfil del professorat que ha participat en la segona fase de l'estudi, hom ha pogut observar que en aquestes escoles amb bons resultats, en línies generals, el seu professorat es caracteritza per tenir una situació administrativa consolidada (funcionari amb plaça assignada al centre), amb una mitjana de 29 anys d'experiència docent i que, alhora, ocupa càrrecs directius. A més a més, estan vinculats i participen activament en associacions del món de l'educació i grups d'innovació (com per exemple: el SERC). No obstant això, cal advertir que no s'han trobat indicis objectius que aquests trets hagin tingut quelcom a veure amb el tipus d'estratègies emprades a l'aula, ni molt menys en els resultats obtinguts pel seu l'alumnat.

Un altre aspecte a considerar es relaciona amb la necessitat que les competències bàsiques siguin el referent de les propostes didàctiques que es duen a terme a l'aula. Es tracta d'un factor clau per saber si els contextos d'ensenyament i avaluació que es proposen a l'aula s'adeqüen a les situacions que plantegen les proves externes d'avaluació. En un principi, aquestes proves solen plantejar situacions problemàtiques contextualitzades amb la realitat quotidiana de l'alumnat i que, en conseqüència, requereixen de la utilització d'estratègies didàctiques actives-participatives més afins a la utilització dels processos cognitius superiors que aquestes situacions demanen.

Tanmateix aquests requisits no només els han de tenir en compte els centres escolars i el seu professorat, sinó que també han de ser el referent de les proves d'avaluació externa que planifiquin els organismes competents. Per tant, perquè els sistemes educatius disposin de dades pertinents en relació al grau de coherència interna entre un currículum basat en l'adquisició de competències bàsiques i les propostes didàctiques que es

proposen a l'aula, caldrà que les proves d'avaluació externa que es planifiquin periòdicament també tinguin en compte les implicacions epistemològiques i pedagògiques dels processos d'ensenyament-aprenentatge i l'avaluació de competències.

Des d'aquest punt de vista, és lògic dubtar de la utilitat d'aquelles proves d'avaluació que plantegen activitats que, entre d'altres aspectes, no tenen present la mobilització dels processos cognitius superiors; que se centren única i exclusivament en la valoració dels resultats obtinguts com a únic indicador del nivell d'un centre escolar o d'un sistema educatiu i que, per l'afany de presentar a l'opinió pública uns resultats òptims, directa o indirectament fomenten la previsió i l'entrenabilitat de les proves d'avaluació.

Finalment cal tenir en compte que, si bé aquest estudi s'ha centrat en el cas de la competència lingüística, és evident que bona part dels resultats aquí presentats poden aplicar-se al procés d'adquisició de qualsevol competència bàsica. Per tant, una possible via de continuïtat de l'estudi seria ampliar l'anàlisi descriptiva a totes les competències avaluades pel CSA. Així mateix, al marge de considerar que, en el marc de la població definida en aquest estudi, els resultats que s'han mostrat poden ser pertinents i representatius hom no pot deixar de banda la possibilitat d'ampliar l'estudi a tota la població d'escoles rurals de Catalunya per tal d'assegurar la consistència de l'estudi.

Tot plegat ha de permetre aportar arguments sòlids a favor de l'escola rural. És a dir, arguments que permetin mostrar que el fet d'estar escolaritzat en un entorn rural no impedeix que el seu alumnat pugui assolir les competències bàsiques en els mateixos nivells que ho fa l'alumnat escolaritzat en l'escola rural; però sobretot arguments que confirmen que l'entorn rural, sobre tot aquelles escoles que opten per una organització multigrau, permet la utilització d'estratègies actives-participatives més adequades per l'assoliment de nivells elevats de qualsevol competència bàsica.

## 6. -REFERÈNCIES

- Boix, R. (2011) “¿Qué queda de la escuela rural?. Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica de la escuela multigrado. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 15(2), 13-23
- Coll, C., & Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. *II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*. Santiago de Chile, 11-13 de mayo.
- Comision Europea. (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Recuperat el 27.08.2011, [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_es.pdf)
- Consell Superior d'Avaluació. (2011). *Avaluació de les competències bàsiques de l'alumnat de sisè curs de l'educació primària*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- Cushman, K. (1993). *The case for mixed-age grouping* . Harvard, MA: Author.
- Departament d'Ensenyament. (2011). Resolució ENS/683/2011, de 8 de març per la qual s'aproven les directrius per a la realització de la prova d'avaluació de l'educació primària i es convoca la prova per al curs 2010-2011. (5839-17.3.2011), 16023 -16027. DOGC.
- Domingo, L. (2008). La Bressola, un projecte educatiu singular. *Revista Catalana de Pedagogia*, 199-215.
- Domingo, L. (2011). Contribucions pedagògiques de l'Escola Rural . *IV Primavera Pedagògica. Societat Catalana de Pedagogia. Institut d'Estudis Catalans*.
- Ferguson, D., & Jeanchild, L. (2004). Cómo poner en práctica las decisiones curriculares. En S. Stainback, & W. Stainback, *Aulas inclusivas* (pp. 179-194). Madrid: Narcea.
- Gutierrez, R., & Slavin, R. (1992). Achievement effects of the nongraded elementary schools: A best evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 62(4), 333-376.
- Hernández, F. (2006). El informe PISA: una oportunidad para replantear el sentido del aprender en la escuela secundaria. *Revista de Educació*(Número extraordinario 2006), 357-359.
- Marco, B. (2008). *Competencias básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid: Narcea.



- Mason, D., & Burns, R. (1996). Simply no worse and simply no better may simply be wrong: A critique of Veenman's conclusion about multigrade classes. *Review of Educational Research*, 66(3), 307-322.
- Miller, B. (1996). A basic understanding of multiage grouping. *School Administrator*, 53(1), 12-17.
- Monereo, C. (2009). *Pisa como excusa. Repasar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C., & Castelló, M. (2009). La evaluación como herramienta de cambio educativo: evaluar las evaluaciones. En C. Monereo, *PISA como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza* (pp. 15-31). Barcelona: Graó.
- OCDE. (s/f). *El programa PISA. Qué es y para qué sirve*. Recuperado el 30/07/2011, de <http://www.oecd.org/dataoecd/58/51/39730818.pdf>
- Pavan, B. (1992). The benefits of nongraded schools. *Educational Leadership*, 50(2), 22-25.
- Perrenaud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 1-8.
- Rychen, D. (2003). La naturalesa de les competències clau. Una perspectiva interdisciplinària i internacional. *Congres de competències bàsiques*. Barcelona.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Sarramona, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: CEAC.
- Veenman, S. (1995). Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes: A best evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 65(4), 319-381.
- Vincent, S. (1999). *Review of the research on multigrade instruction. The multigrade classroom: a resource handbook for small, rural schools*. Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

## 7. ANNEXES

### Annex 1. Qüestionari per al professorat de l'escola rural

Codi centre:

<b>QUESTIONARI PER AL PROFESSORAT</b>
---------------------------------------

#### DADES PERSONALS

Mestre

Mestra

#### Situació laboral

#### Anys d'experiència en el centre

- |  |       |
|--|-------|
| <input type="checkbox"/> Mestre/a substitut/a                            | ..... |
| <input type="checkbox"/> Mestre/a interí/na                              | ..... |
| <input type="checkbox"/> Mestre/a en pràctiques                          | ..... |
| <input type="checkbox"/> Mestre/a funcionari/ària sense plaça definitiva | ..... |
| <input type="checkbox"/> Mestre/a funcionari/ària amb plaça definitiva   | ..... |

Membre de l'equip directiu      SI / NO

Càrrec:

#### Àrees que ensenya a l'escola docència

- Llengües
- Coneixement del medi natural i socio-cultural
- Educació artística
- Educació física
- Educació per al desenvolupament personal i la ciutadania
- Matemàtiques

## COMPETÈNCIES BÀSIQUES I COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA

**1.- Al teu parer quan parlem de competències bàsiques ens referim a la capacitat de l'alumnat per:**

- Resoldre activitats d'aprenentatge relacionades amb els continguts de les diverses matèries curriculars
- Resoldre problemes relacionats amb la vida quotidiana o adaptar-se al context que l'envolta
- Resoldre problemes vinculats amb els aprenentatges instrumentals
- Resoldre activitats d'aprenentatge relacionades amb els criteris d'avaluació de les diverses matèries curriculars

**2.- El teu centre te en compte el procés d'adquisició de les competències bàsiques?**

- Sí, hi ha una programació específica per a totes les competències
- Sí, però només de les que s'avaluen a les proves de competències bàsiques
- Sí, però és un aspecte que depèn del mestre
- No en sóc conscient

**3.- ¿Per dissenyar les situacions d'ensenyament i avaluació de les competències bàsiques que apliques a l'aula tens en compte les indicacions del currículum?**

- Sí, per totes les competències bàsiques
- Sí, però només per les instrumentals
- Només algunes vegades
- No, mai

**4.- La rellevància de la competència lingüística a l'aula es:**

- Prioritària
- Com la resta de competències instrumentals
- Poca

- Nul.la

**5.- Com definiries el grau de coneixement que tens de la prova de competència lingüística que el Consell Superior d'Avaluació programa cada any**

- Total
- Bastant
- Poc
- Nul

**6.- Al teu parer, les activitats que es realitzen a l'aula es poden considerar com a competencials?**

- Totalment
- Bastant
- Una mica
- No

**7.- Saps quins són els criteris d'avaluació de la competència lingüística?**

- Total
- Bastant
- Una mica
- Cap

**8.- Cita tres elements a tenir en compte per avaluar...**

<b>La comprensió lectora</b>	<b>L'expressió escrita</b>
1:	1:
2:	2:

3:	3:

**9.- A les classes de llengua, quin grau de rellevància li sols atorgar a la comprensió lectora (CL) i l'expressió escrita (EE)?**

- El mateix
- CL > EE
- CL < EE
- No ho tinc en compte

<b>ESTRATÈGIES METODOLÒGIQUES EMPRADES A L'AULA</b>
---

**10.-El plantejament pedagògic de les situacions d'ensenyament-aprenentatge que apliques a les sessions de llengua s'apropa més a:**

- Conductista (dirigit per part del mestre i conducta passiva per part de l'alumne).
- De processament de la informació (capacitat per crear informació o coneixement).
- Per descoberta (descoberta per part de l'alumne del que desitja aprendre).
- Significatiu (l'alumne elabora coneixement en base a experiències anteriors relacionades amb els seus interessos i necessitats).
- Sòcio-constructivista (construcció de nous coneixements a partir dels sabers previs però inseparable de la situació en la que es produeixen).

**11.- Quin d'aquests aspectes tens com a referent a l'hora de dissenyar les teves propostes d'ensenyament aprenentatge?**

- Els objectius
- Els continguts
- Els materials curriculars

- Les activitats i les tasques
- L'avaluació

**12.- Creus que fomentes l'adquisició de l'autonomia dels alumnes a l'aula? Si contestes no passa a la pregunta 14**

- Sí
- Bastant
- Una mica
- No

**13.- Quines d'aquestes estratègies utilitzes per fomentar la participació de l'alumnat en les situacions d'ensenyament i aprenentatge que plantejes a l'aula?**

- Monitorització (ajudes educatives de l'alumnat amb major nivell de competència lingüística als que en tenen menys).
- Estratègies alumne com a tutor.
- Intercanvi interedat.
- Estratègies d'aprendre a aprendre.
- Grups cooperatius.
- Cap d'aquestes. Quina?

**14.- Consideres que utilitzes estratègies didàctiques innovadores per atendre la diversitat de l'aula rural i treballar la llengua?**

- Molt a sovint
- Sovint
- De tant en tant
- No

**15.- I quines estratègies didàctiques apliques a l'àrea de llengua? Indica una o més opcions.**

- Mètode de projectes
- Centres d'Interès
- Investigació en el medi.
- Resolució de problemes.
- Basades en la simulació i el joc
- Cap d'aquestes. Quina?

**16 Aquestes estratègies les apliques a totes les àrees del currículum de cicle superior?**

- Sí en totes
- Només en algunes
- Només a l'àrea de llengua
- No n'aplico cap d'aquestes a cicle superior

**17.- Quins tipus de materials curriculars sols utilitzar a les classes de llengua? Marca una o més opcions.**

- Llibre de text
- Materials elaborats propis
- Materials elaborats per la ZER/equip de mestres escola
- Materials elaborats per editorials
- Materials de l'entorn (elaborats per l'AMPA, ajuntaments etc)
- Cap

**18.- Quan sols avaluar els continguts de l'àrea de llengua? que utilitza per avaluar el procés d'ensenyament-aprenentatge:**

- A l'inici, durant i al final del procés

- Sistemàticament duran tot el procés
- Esporàdicament durant el procés
- Només al final.

**19.- Quins instruments d'avaluació sols utilitzar? Marca una o més opcions**

- Escales d'observació.
- Quaderns de classe/casa
- Exàmens escrits
- Exàmens orals.
- Registres anecdòtics.



## Annex 2. Notes de camp incidentals

<b>DADES DEL CONTEXT</b>
--------------------------

- **Escola/ZER:**
- **Grup observat:**
- **Lloc on es fa l'observació:**
- **Data de l'observació:**
- **Àrea observada:**

<b>ITEMS A OBSERVAR</b>
-------------------------

### 1) Organització de l'àrea

*Enfocament (disciplinari o transversal), mestres responsables, horari...*

### 2) Seqüències didàctiques

*Agrupacions, gestió del temps i l'espai, rol del professorat i de l'alumnat, tipus d'activitats d'aprenentatge i avaluació, metodologia, recursos i materials didàctics..*

### 3) Estratègies metodològiques emprades pel professorat durant el procés d'ensenyament-aprenentatge

*Materia de llengua catalana, materia de llengua anglesa, materia de llengua castellana*

### 4) Activitats d'avaluació

*Descripció de l'activitat, criteris d'avaluació, qualificació...*

### Altres observacions

*Anècdotes, opinions de l'alumnat i professorat, valoracions pròpies sobre el tractament de les llengües a l'escola, etc*